BIBLIOTECA SNB

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXXIX JANEIRO-MARÇO, 1963, N.º 89

59

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

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 congregar os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. 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, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

R E V I S T A B R A S I L E I R A

DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXXIX JANEIRO-MARÇO, 1963, N.° 89

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho
Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
Coordenador — Elza Rodrigues Martins

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
Coordenador — Jayme Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais
Coordenadora Substituta — Orsula Albersheim

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXIX *Janeiro-Março. 196S* *N° 89*

SUMÁRIO

Págs.

Editorial 3

Estudos e debates:

Estado atual da educação — ANÍSIO TEIXEIRA 8

Ensino médio brasileiro: tendências de sua expansão — JAYME ABREU 17

A revolução do ensino secundário na Grã-Bretanha — J. A. LAUWERYS 36

Documentação:

Atividades do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1962 50

Centros Regionais de Pesquisas Educacionais: súmula das realizações em 1962 64

O esforço educacional do Rio G. do Sul — RAUL CANDURO 72

A educação no Plano Trienal 89

Diretrizes e Bases da Educação: dispositivos sancionados após a apreciação dos vetos 93

XXV Conferência Internacional de Instrução Pública: Recomendação 54 — sobre planejamento educacional e 55 — sobre aperfeiçoamento de professores primários 96

Conselho Federal de Educação: currículos para os cursos superiores 111

NOTAS PARA A HISTORIA DA EDUCAÇÃO

Discurso do Ex-Ministro Gustavo Capanema no Palácio da Cultura 160

INFORMAÇÃO DO PAIS 171

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO 184

Págs.

LIVROS: LIMA, Lauro de Oliveira — *A Escola Secundária Moderna* (188); WALTER, Leon — *A Orientação Profissional e as Carreiras Liberais* 191

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: O ensino técnico — GEORGE CHATAIN (197); O Instituto Internacional de Planejamento da Educação da Unesco — JAYME ABREU (205); A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária — GERALDO BASTOS SILVA (210); A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte — JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA 215

ATOS OFICIAIS: Lei n 4.119, de 27 de agosto de 1962 — *Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo* (220); Decreto n' 1.872, de 12 de dezembro de 1962 — *Aprova o Estatuto da Universidade de Brasília* 223

PLANO TRIENAL PARA A EDUCAÇÃO

"Aqui nos reunimos para anunciar à Nação o maior esforço empreendido no Brasil, até hoje, com o objetivo de enfrentar o problema do analfabetismo. Nos últimos anos temos visto a Nação crescer e progredir em todos os setores, exceto no campo da educação elementar, onde os problemas se acumulam cada vez mais, pela incapacidade de expandir e aprimorar o sistema escolar, ao ritmo do crescimento e da vontade de progresso do povo brasileiro. Assim é que, de 1900 a 1960, vimos crescer de 6 para 20 milhões o número de analfabetos em nossa população adulta. Em passado recente, era ainda possível ao analfabeto dominar uma técnica artesanal, transmitida por tradição oral, e manter sua família em razoável nível de vida. Hoje, todos sabemos que o analfabeto encontra enorme dificuldade para participar das atividades produtivas e que a condição do iletrado corresponde à inevitável condenação à marginalidade, não apenas política, mas também econômica e social. Entretanto, anualmente, 600 mil jovens brasileiros alcançam, analfabetos, os 14anos, idade legal do trabalho, e outros 550 mil jovens patrícios nossos alcançam, cada ano, também analfabetos, os 18 anos; uns e outros sem condições mínimas para se integrarem plenamente na vida econômica, social e política da Nação. Aumenta de ano para ano o número de analfabetos na nossa população adulta, porque apenas metade dos 14 milhões de brasileiros de 7 a 14 anos está matriculada nas escolas primárias. Acresce ainda que a própria parcela que freqüenta escolas é atendida por uma rede educacional tão precária e não raro servida por professoras despreparadas e desajustadas no cumprimento de sua missão, que a metade dos alunos não passa da primeira série e menos de dez por cento consegue concluir um curso primário de quatro séries. Mesmo as áreas mais desenvolvidas do País, cidades prósperas e progressistas, que tanto podem orgulhar-se de seus altos foros de civilização, não têm por que ufanar-se dos seus sistemas educacionais. Nos melhores casos, apenas conseguem matricular as crianças na idade apropriada, para obter um rendimento escolar muito baixo, quando comparado ao de cidades de todo o Mundo com igual população e idêntico nível

Discurso do Pres. João Goulart na sede da revista O CRUZEIRO, a 26-12-62.

de renda. A verdade, que ressalta destes dados, é que a Nação, suas instituições básicas, os cidadãos, cada um de nós brasileiros, têm fracassado na tarefa elementar a que todos os povos do Mundo se propuseram, em certo momento do respectivo desenvolvimento histórico — e conseguiram realizar — na implantação de uma escada educacional tão ampla na base, que abranja a todas as crianças, e tão democrática e acessível que permita a cada jovem prosseguir nos estudos, série por série, com base apenas em seu talento, independentemente da condição social de sua família. O Brasil, no entanto, já alcançou aquele grau de maturidade nacional que dá a necessária coragem para enfrentar os problemas educacionais em sua crueza, para equacioná-los, para formular soluções e levá-las à execução dentro de um plano preciso que fixe objetivos certos a atingir, em prazos bem definidos. É o que está sendo feito no programa global de governo que vem de ser elaborado e no qual se encontra uma planificação da ação administrativa federal, em todos os setores, por um espaço de três anos, a partir de 1963. Os deficits *acumidados fazem com que, na área de educação, tenhamos de enfrentar tarefas gigantescas. O indispensável, porém, é fazer face, prontamente, a essas tarefas, estabelecendo prioridades que permitam obter o máximo rendimento dos serviços disponíveis, de modo a expandir e aprimorar o sistema escolar primário do País, igualando, quanto possível, as oportunidades de educação oferecidas às crianças* e*„ aos jovens de todas as regiões* e *cuidando, simultaneamente, de implantar a rede nacional de escolas primárias e de levar a cabo programas de emergência que possibilitem escolarizar todas as crianças, ainda que debaixo de árvores, para que a nenhum brasileiro seja negada a oportunidade de aprender. Hoje nos reunimos para comemorar o lançamento do maior empreendimento editorial realizado em nosso País. Nos próximos dias serão distribuídos em todo o território nacional cento e cinqüenta mil exemplares do Manual de Preparo e Orientação do Alfabetizador e quatro milhões de Cartilhas de Alfabetização. Ao fim do mês de janeiro, uma série de medidas planejadas, e já em execução, possibilitará estabelecer, em cada cidade, em cada vilarejo do País, um depósito de guias e cartilhas que permita proceder à mobilização dos brasileiros capacitados para a tarefa cívica de salvar os seus irmãos do analfabetismo. E nesta ocasião quero consignar a relevante contribuição de "O Cruzeiro" para este empreendimento, colocando as suas disponibilidades técnicas e industriais à disposição das nossas necessidades didáticas, para a pronta efetivação desta iniciativa. Em verdade, a educação é tarefa de todos os cidadãos. Para ela cada um há de contribuir segundo suas possibilidades, seja produzindo materiais para a instrução, seja cedendo instalações e*

recursos para a criação de classes, seja oferecendo os seus próprios serviços, como instrutores para a alfabetização. Estamos diante de um destes deveres cívicos que só podem ser cumpridos pela Nação mesma, por força do seu amadurecimento, um dever que a ninguém há de dar lucros individuais, mas que para todos deve representar um ônus a ser pago com a satisfação de quem cumpriu indeclinável dever para com a Pátria. Sinto-me investido da necessária autoridade para convocar os brasileiros às tarefas da educação, porque estou decidido a fazer do preparo educacional do homem, em relação ao progresso e à cultura do País, um dos objetivos fundamentais do meu Governo. Assim é que o Plano Trienal que deverá vigorar de 1963 a 1965, consigna, para a educação, os maiores recursos que até hoje lhe foram destinados. A quota mínima de dez por cento do orçamento da União, que a Constituição manda destinar às despesas com a educação, será elevada, em 1964, a quinze por cento e, em 1965, a vinte por cento. Deste modo será possível destinar trezentos e setenta e quatro bilhões de cruzeiros de recursos orçamentários, aos quais se somarão mais cento e quarenta e seis bilhões, de outras fontes, superando a quinhentos bilhões de cruzeiros a soma que a União aplicará, durante o triénio, na expansão e aprimoramento do sistema educacional. Todo estímulo e todo amparo será proporcionado às escolas particulares para que possam dar sua valiosa e indispensável contribuição a esta cruzada patriótica. O máximo de recursos que o Governo Federal poderá mobilizar para a educação é, todavia, ainda pouco, em face do enorme vulto das nossas tarefas educacionais. Por isto mesmo, a este montante deverão juntar-se os recursos municipais e estaduais, mediante a rigorosa aplicação dos mínimos que a Constituição Federal consigna, além da contribuição de todos os brasileiros que alguma coisa possam dar para este esforço de edificação cultural e técnica da Nação, que se vai realizar sob a orientação do Ministério da Educação e Cultura, hoje confiado à juventude e ao dinamismo do Professor Darci Ribeiro. As verbas destinadas à execução do Plano Trienal que norteará toda a ação do Governo, a partir de janeiro de 1963, permitirão: construir e equipar três mil escolas integradas e três mil e quatrocentos e setenta e um grupos escolares, num total de quarenta mil e quinhentas salas de aula, que permitirão assegurar mais de dois e meio milhões de novas matrículas; recuperar cinco mil prédios escolares que se encontram em condições precárias de conservação e reequipar cinqüenta mil salas de aula; assegurar subsídios aos Estados e Municípios, para manutenção, expansão e aprimoramento de suas redes de ensino, no montante de trinta e seis bilhões de cruzeiros; contribuir com cinco bilhões de cruzeiros para a implantação, nos centros urbanos, da quinta e da

sexta séries primárias, sendo a última equivalente à primeira ginasial; destinar à escolarização de emergência e à alfabetização de adolescentes e adultos, cerca de vinte bilhões de cruzeiros; construir e equipar dezoito grandes centros de formação e especialização do magistério e utilizar a rede nacional de escolas normais para formar, no triênio, quarenta e oito mil professoras e dez mil supervisoras, que deverão, por sua vez, ministrar cursos intensivos de aperfeiçoamento a sessenta e nove mil professoras leigas. Estamos, pois, às vésperas da grande revolução educacional do País, que se fará, não só com recursos financeiros mas, e sobretudo, com o ardor cívico de todos os brasileiros pela superação do atraso educacional, que pode e deve ser vencido por nossa geração. É preciso que todos compreendam que o regime democrático, baseado na representação popular, será tanto mais forte quanto maior for a participação do povo no processo político. Considerando que temos uma população de quarenta milhões de pessoas maiores de dezoito anos; e tendo ainda em conta que atualmente é de 20 milhões o número de analfabetos registrados em nossa população adulta; e não esquecendo que a Constituição Federal nega o direito de voto aos analfabetos, é fácil concluir o quanto o regime democrático se enfraquece com a marginalização de parte ponderável do nosso povo, afastado do processo político nacional. Se nos detivermos na análise desse aspecto de nossa realidade, constatando que o analfabetismo atinge, praticamente, as camadas sociais mais baixas, temos que reconhecer a deformação a que estamos expondo, gradativamente, o sistema representativo, excluindo do debate político, que a Nação trava a cada momento, exatamente os setores da população que reclamam o imediato atendimento das reivindicações mais elementares. Do ponto-de-vista político, a solução seria assegurar-se o direito de voto aos analbafetos. É evidente que isso não seria, em si mesmo, uma solução. A tarefa que nos incumbe a todos é a erradicação do analfabetismo. Se nos lembrarmos que apenas cinco por cento de nossa juventude logra alcançar o grau universitário e que o País registra tão alta percentagem de analfabetos, não podemos deixar de concordar que é imensa a responsabilidade política dos intelectuais. Direi, mesmo, que o povo, em seu trabalho anônimo, criando a riqueza nacional, que nos permite o usufruto da cultura, da ciência e da técnica contemporâneas, aguarda que essa intelectualidade converta o seu saber no grande instrumento de libertação econômica da Pátria. É esse o apelo mais amplo que eu gostaria de formular, no instante em que iniciamos a campanha nacional contra o analfabetismo. Sem dúvida, alguns de nós estamos vivendo momentos decisivos em nossa luta contra o atraso, a miséria e o subdesenvolvimento. Queremos vencê-la e haveremos de vencê-la na pie-

nitude das instituições democráticas, preservadas as liberdades públicas, porque, em verdade, elas são o grande conduto por meio do qual o povo se fará presente em todo processo político de nossa evolução econômica e social. Conclamo a todos os brasileiros para as tarefas da educação: ao professorado, para dar horas extras de trabalho e para acorrer aos cursos de aperfeiçoamento do magistério, a fim de elevar o próprio nível profissional; aos estudantes, para que coloquem a generosidade e o entusiasmo que têm devotado a tantas causas nacionais, a serviço da recuperação de milhões de brasileiros; aos trabalhadores, para que ponham os seus sentimentos patrióticos, a capacidade de mobilização dos seus sindicatos e a sua solidariedade de classe a serviço de uma campanha com o objetivo de levar cada categoria profissional a orgulhar-se de não ter, em seu meio, um só analfabeto; aos intelectuais, escritores e artistas, para que mobilizem seu poder criador, seu amor ao Brasil e seu sentimento de responsabilidade para com as tarefas da cultura, a serviço da emancipação de milhões de brasileiros condenados ao analfabetismo; aos homens de empresa, para que convoquem a capacidade de organização de trabalho das suas equipes, o seu espírito de iniciativa e todos os recursos disponíveis a serviço desta causa que lhes interessa vivamente, porque alfabetizar é, também, elevar a qualificação para o trabalho e ampliar os níveis de aspiração e de consumo; aos jornalistas, aos radialistas e aos publicistas, para que coloquem o seu talento em comunicar idéias e difundir valores a serviço de uma campanha que faça do progresso educacional a grande aspiração do povo brasileiro; aos cidadãos que servem ao País no Exército, Marinha e Aeronáutica, para que dêem novo alento ao grande papel das Forças Armadas como educadoras da Nação; aos religiosos, aos pastores de almas, para que, com sua autoridade e sua ação educativa, orientem essa campanha redentora que abrirá ao povo do Brasil novas perspectivas de aperfeiçoamento espiritual. Através do esforço conjugado de todos os brasileiros responsáveis, contando com a maior soma de recursos que o Pais pode despender para esta tarefa, faremos de 1963 o ANO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL, que deverá ser recordado, no futuro, como o momento histórico decisivo em que a Nação, afinal, amadurece para a posse de si mesma e para o comando de seus destinos."

ESTADO ATUAL DA EDUCAÇÃO

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

A educação brasileira entre **1914** e **1960**

Não se pode examinar o estado atual da educação no Brasil sem algumas considerações, breves que sejam, sobre a sua evolução. a partir, digamos, da Primeira Guerra Mundial. Sabemos que o sistema escolar reflete de forma acentuada a estrutura da sociedade. Até a Primeira Guerra Mundial, a sociedade brasileira se constituía fundamentalmente de elite e massa iletrada, entre as quais se comprimia uma nascente classe média, sem maior prestígio ou valia social. A educação acompanhava essa estrutura relativamente singela. Para a elite, um sistema de escolas superiores, dominantemente públicas, para a formação dos quadros de governo e das profissões liberais, acompanhado de escolas secundárias, preparatórias àquele ensino superior, de caráter predominantemente privado; para a nascente classe média, ainda desprovida de qualquer validade política, um sistema de escolas primárias e escolas normais e vocacionais. As massas iletradas constituíam a grande força de trabalho e produção agrícola sobre que assentava a nação em sua ainda vigorosa estrutura dual de elite e massa.

Somente após a Segunda Guerra Mundial é que realmente se inicia, no país, o surto industrial que, a exemplo das outras nações desenvolvidas, iria mudar a estrutura da sociedade brasileira.

A década de vinte é muito reveladora da mudança em curso, com as suas primeiras agitações político-militares, preparatórias da revolução de trinta, e um característico reflexo no sistema escolar.

Esse reflexo manifesta-se na chamada reforma Washington Luís do ensino primário. O Estado de S. Paulo inaugura um movimento de *democratização* do ensino primário, propondo a sua redução a dois anos de escolaridade, vindo afinal a fixar-se em três anos para a zona rural e quatro anos para a zona chamada urbana.

A iniciativa oferece-nos a demonstração indireta de que o ensino primário não era propriamente popular, na sua organização anterior de escola de sete e oito anos, seguida das escolas normais e profissionais ou vocacionais — mas, efetivamente, o sistema destinado à nascente classe média.

A reforma Washington Luís quebrou o dualismo educacional de educação para a elite e educação para a classe média (média-média e média-baixa) e deu origem a um terceiro sistema escolar para o povo propriamente dito, de classes primárias de quatro e três séries. Começa, então, o processo de deterioração da escola primária, agora nem sequer destinada à classe média, deterioração que iria, depois, atingir as escolas de nível médio normais e vocacionais. A mudança de estrutura social já em curso, com o início da revolução industrial, não fora, por esse modo, sabiamente atendida, pois se conservava, sem a anterior e estreita articulação com a escola primária, o sistema dual de escolas médias vocacionais e escolas secundárias preparatórias ao ensino superior, respectivamente para a classe média e para as elites. Passamos de dois para três sistemas escolares, o do povo, reduzido e rudimentar, sem possibilidade de emancipá-lo educacionalmente, o da classe média, impróprio, pois essa tendia já a ser a classe dominante, e o das elites, limitado aos ginásios preparatórios e às modestas escolas superiores.

Frente a esse sistema manifestamente inadequado à reestruturação social em marcha, a revolução de trinta, traindo o despreparo de sua liderança para os problemas da sociedade brasileira, apenas parece ver a crise da educação da elite (que não era da educação, mas da própria elite) e empreende a reforma do ensino secundário preparatório e do ensino superior, em linhas dominantemente acadêmicas e intelectualistas, buscando uma como recuperação das elites pela ênfase em sua formação humanística e pelo início da organização universitária.

Durante a década de vinte e depois no início da de trinta, no Distrito Federal, surgem reformas locais de ensino que se mostram mais sensíveis aos movimentos de mudança da estrutura da sociedade brasileira. Estas reformas buscam recuperar a escola primária, para constituí-la o fundamento do sistema escolar, iniciam a integração das escolas de nível médio, com a equivalência da formação vocacional acadêmica, elevam a formação do magistério primário a nível superior e criam uma universidade de tipo moderno, voltada à pesquisa e à formação do quadro do magistério secundário e superior e aberta a todos os egressos da escola média.

Já então as forças de resistência da velha sociedade dualista, privatista e fundada no privilégio, como que despertando, preparavam-se para a resistência às mudanças que vinham ocorrendo sem completa consciência, pela sociedade, do seu sentido ou alcance.

Um golpe militar de caráter comunista forneceu o pretexto para violento movimento reacionário, que se concretizou sob a forma de um estado fascista, a que a índole brasileira emprestou certa ilusória moderação, e os hábitos de administração pública, o caráter de uma medíocre burocratização do Estado.

Durante esse período, o processo de reestruturação da sociedade não se interrompeu, mas fêz-se confuso, incerto e contraditório.

É preciso recordar que a primitiva sociedade agrária e semifeudal brasileira era uma sociedade privatista, fundada na família pseudo-aristocrática e na Igreja, dentro da qual o Estado, como ordem política, ou seja, como organização do "público", tentava inserir-se, sem maior êxito. O *Estado,* em todo o período monárquico, constituiu-se numa como instituição de cúpula, exercendo seu poder não como força moderadora mas de forma ultramoderada, pedindo licença para existir e buscando apenas •equilibrar-se entre as oligarquias familiares nas províncias e municípios, vivendo enfim graças a um prudente espírito de concessão e complacência.

As forças reais dominantes eram forças privadas e extremamente resistentes ao caráter "público" do Estado, cujas leis não eram obedecidas, mas utilizadas como formas quase que de perseguição aos que não tivessem valia social.

Com a República, tornou-se mais vigoroso o movimento pela implantação do Estado, como forma de organização da sociedade, mas nem por isto se pode dizer que, chegados à revolução de trinta, estivéssemos com a ordem legal estabelecida no país. O coronelismo sucedera às clãs aristocráticas e o país continuava de modo geral sujeito a oligarquias estaduais e municipais, com o poder das classes dominantes opondo-se ainda ao império puro e simples da lei.

A contra-revolução de 37 iria apoiar-se, sobretudo, nessas forças privatistas e restaurar o velho espírito "legalista" e não "legal", tão ao gosto do poder pessoal e de certo modo absolutista dos monarcas. No sistema do poder pessoal, a lei não é a liberação do interesse público contra os interesses privados, mas formas de disciplinação do povo em suas inconformidades contra o privilégio. Daí o caráter policialesco que tomam os burocratas encarregados de sua aplicação.

A contra-revolução encontra, entretanto, o nova legislação trabalhista decretada no primeiro período da revolução de 30, mas valeu-se do seu evidente caráter paternalista para o controle do possível vigor renovador das forças operárias em ascensão e, em matéria de educação, reviu a legislação anterior para o efeito de dar ainda maior ênfase à escola privada, de dirigir a iniciativa pública para as chamadas escolas técnicas no nível médio, e ao ensino superior de facilitar o seu incremento por meio de escolas privadas.

A educação escolar anterior à organização do estado democrático moderno — que é o estado dominado pela lei para todos e pelo conseqüente espírito de respeito ao interesse *público* e não ao *privado* — é uma educação para assegurar os privilégios dos grupos dominantes da sociedade. Por isto é que se faz dominantemente privada e, quando pública, limitada no seu acesso aos grupos sociais a que se destina. Tal limitação muito facilmente se estabelece pela não articulação do sistema popular com o sistema de privilégio, com o que se impede o acesso ao sistema de privilégio dos não desejados, e também pelo tipo de ensino que se ministra neste último sistema, tornando-o mais ou menos ininteligível, para não dizer indeglutível, para os que não tenham as condições sociais exigidas.

Ora, este era o sistema vigente no país até a revolução de 30, que, com a sua reforma educacional, não o mudara estruturalmente. A reação instalada em 37 não teria dificuldade em restabelecê-lo e agravá-lo, embora não pudesse prever as conseqüências de sua política.

O sistema de educação do estado democrático moderno, convém repetir, não é tal sistema, mas o de escolas públicas destinadas a oferecer oportunidades iguais ao indivíduo e ministrar-lhe educação para o que se costuma chamar de *eficiência social*, ou seja, o preparo para o exercício das suas funções sociais de *cidadão*, de *trabalhador* (concebido o termo sem nenhuma conotação de classe) conforme as suas aptidões e independente de suas origens sociais, e de *consumidor* inteligente dos bens materiais e espirituais da vida. Esta educação tem, pois, toda ela, e em todos os seus estádios, os objetivos que antes se dividiam pelos diferentes sistemas escolares: o de cultura geral, o da formação prática ou vocacional, o de formação profissional e o de formação para o lazer. Daí, constituir-se um sistema contínuo, integrado e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades.

O reacionarismo de 37 a 46 deixou o sistema primário nas condições que lhe criara o falso movimento de democratização da década de 20, com três séries na zona rural e quatro séries na chamada zona urbana, reduziu a formação do magistério

primário ao nível de um curso de regente, que seria de nível primário, no sistema anterior à década de 20, fêz o chamado *curso normal* regredir ao nível secundário, com a destruição prática dos Institutos de Educação, que se encaminhavam para atingir o nível superior, introduzindo ainda nessas escolas normais, como uma cunha para sua transformação posterior, o curso ginasial federal, e confiou-a aos Estados e Municípios, os quais nem sequer ficaram, diante disto, com o real poder de organizá-las segundo suas peculiaridades locais. As duas instituições — escola primária e escola normal — foram assim reduzidas a instituições segregadas, destinadas a deperecer por falta de comunicação com as demais peças do sistema escolar, ou a se transformarem no seu entrechoque inevitável.

No ensino médio, que se manteve isolado e bloqueado do primário, agravou-se o caráter multipartido desse nível de ensino, conservando os seus diversos ramos estanques entre si e dando-lhes objetivos distintos. A escola secundária, propriamente dita, com o currículo incrivelmente enciclopédico, conduziria ao ensino superior; a escola comercial, às atividades comerciais de nível médio; a escola técnico-industrial, misto de escola artesanal e escola técnica, altamente dispendiosa e pretensiosa, às atividades do trabalho qualificado industrial; as escolas agrícolas médias, a atividades de agricultura avançada, que não chegavam a existir e daí não se terem desenvolvido; e as escolas normais híbridas, com um curso ginasial federal e um curso de colégio estadual, ao magistério primário. Além de manter este sistema múltiplo e duplicativo e aumentar-lhe as confusões e equívocos, abriu-o à iniciativa particular, mediante concessão e autorização oficial.

No ensino superior, instalou formalmente a Universidade, pela simples agregação das escolas, mantida a sua organização e administração praticamente autônomas, agravou o sistema de cátedras, instalando-o em todas as escolas, até nas escolas de belas-artes e de música, criou faculdades de filosofia, ciência e letras, que se fizeram um misto de escolas normais e de escolas superiores de pesquisa e de formação dos quadros mais altos da cultura humanística e científica do país, escolas de ciências econômicas, em que se misturam simples contadores, atuários e economistas da mais alta ambição científica, e escolas de serviço social, escolas de enfermagem, etc, e ainda a juntou a tudo isto um sistema segregado de universidades rurais, para o ensino da agronomia em todos os seus aspectos.

Este confuso e inorgânico sistema de escolas foi, como o médio, aberto à livre iniciativa privada para mantê-lo com plena validade oficial, mediante simples formalidades burocráticas de concessão, por ato governamental.

Ficou deste modo operada a conciliação entre o público e o privado, com a capitulação do Estado e a extensão do seu poder ao enraizado espírito privatista da nação, agora a funcionar com a sua bênção, o selo de sua soberania e as indiscutíveis vantagens de validade pública.

Semelhante contubérnio do Estado com as estruturas privatistas da velha sociedade, numa situação de mudança estrutural, gerou uma inevitável distorção do processo social. Normalmente, o movimento de integração social do povo brasileiro daria lugar à implantação do estado moderno democrático, com o prevalecimento do seu caráter público, da igualdade de oportunidades para todos e do tipo de educação para *eficiência social,* que tão distintamente o deve marcar. Por isto mesmo que a educação nesse sistema iria abrir-se a todas as camadas sociais, teria ela de se fazer muito mais consciente da necessidade de ser eficiente e eficaz, ao contrário do estádio em que se destinava a classes privilegiadas, já servida de boas condições sociais, que lhe permitiam tornar o trabalho escolar simplesmente ornamental, ou apenas suplementar, e, de modo geral, despreocupado com a eficiência.

Como, porém, a maré montante de aspirações educacionais, decorrentes da urbanização, industrialização e aumento da riqueza da sociedade, encontrou diante de si não o Estado, vigorosamente empenhado em dirigir e aproveitar essas novas forças, mas um sistema de autorização à iniciativa privada para atender aos reclamos educativos da sociedade emergente, mediante um sistema privado de ensino com validade oficial, deu-se o que não podia deixar de dar-se. Por certo a intenção de todo o plano era a de moderar a expansão educacional, deixando-a a cargo dos recursos individuais e assim lhe garantindo o caráter de educação de classe, para o que se contava ainda com o tipo acadêmico de estudos de natureza sensivelmente aristocrática, pelo menos nos aspectos de sua superfluidade.

Com efeito, até então, convém que se diga, a iniciativa privada revelava-se perfeitamente consciente do espírito de classe da educação que ministrara, reduzindo-se o ensino privado ao ensino confessional das ordens religiosas de tipo educativo, a algumas escolas privadas de educadores de renome e a raras escolas superiores, mantidas por grupos voluntários de apreciável seriedade.

Com a nova situação criada pela legislação da fase reacionária da revolução de 30, abriram-se, mediante concessão do Estado, as comportas para a comercialização da educação privada, produzindo-se tremenda expansão, primeiro, de escolas secundárias, comerciais e normais, aparentemente menos dispendiosas e, depois, de escolas superiores e universidades de to*do

o gênero. Só escaparam, de certo modo, as escolas médias técnicas, as agrícolas e, no nível superior, as de medicina e de engenharia. Tudo mais passou a ser criado como uma sangria desatada, que, de repente, nos tornasse capazes de contar com quadros de magistério secundário e superior de tal modo numerosos que deixariam boquiaberto qualquer cidadão brasileiro da década de 20.

Era que havíamos descoberto o processo de expandir a educação e não lhe subtrair o caráter de privilégio. Convém não esquecer que a educação dos socialmente privilegiados é educação que pode ter apenas caráter ornamental. A classe e as condições sociais em que vivem é que os educam, sendo a escola um complemento, um polimento dessa cultura. A expansão dessa mesma educação a novas camadas sociais importa sempre em uma reestruturação do ensino ministrado, para que se possa oferecer aos novos elementos tipo de educação similar por certo ao da classe a que se destinava, mas agora vigorosa e intencionalmente eficaz, inclusive para ganhar a vida, pois não cabe àqueles novos elementos simplesmente *continuar* as condições de vida que já possuíam, mas *ingressar* num nível social para que precisam da nova cultura e de seus métodos de trabalho, a fim de poderem dela e para ela viver.

Fizéramos exatamente o contrário. Entramos a oferecer educação ainda menos eficiente do que a anterior educação aristocrática e com as mesmas vantagens de assegurar, só por ela, situações de privilégio na sociedade. A expansão seria inevitável e o proveito social dos alunos e financeiro dos donos de colégio algo de naturalmente considerável.

O movimento de expansão assim estimulado, e criada a tranqüilidade social com o equívoco engenhosamente armado de que se aumentavam as oportunidades educativas e ao mesmo tempo salvava-se a educação dos detestáveis aspectos de coisa pública — o crescimento das escolas particulares fêz-se praticamente vertiginoso. Multiplicaram-se as escolas médias de tipo secundário, comercial e normal e, logo após, as escolas superiores as acompanharam, começando a medrar como cogumelos.

A Segunda Guerra Mundial colheu o país em meio a essa comédia educacional e, ao findar-se, já havia liberado as forças democráticas, adormecidas durante o período do chamado Estado Novo, para a Restauração da República. Esta nos chegou novamente em 1946, com a reinstituição do sufrágio universal e a Constituição de 1946.

Mas a renovação educacional que nos poderia trazer essa nova Constituição viu-se frustrada com as delongas da votação da lei complementar de Diretrizes e Bases, cujo projeto foi, pelo Governo, encaminhado ao Congresso em 1948.

Além de um modesto início de atenção federal ao ensino primário, com a ampliação do fundo do ensino primário, criado logo depois da queda do governo ditatorial, de uma política de "campanhas" de alfabetização, do início do regime de auxílios aos Estados e às escolas particulares, o acontecimento mais significativo em educação nessa primeira fase da reconstitucionalização do país foi a *federalização*, em massa, de escolas superiores particulares, brotadas no solo condescendente do Estado Novo.

Na realidade, a manutenção da legislação anterior à Constituição, ajudada pelos novos recursos que ela trouxera, pela fixação do mínimo de despesas com a educação nos orçamentos da União (10%), dos Estados e dos Municípios (207c), de certo modo agravou a situação criada pelo Estado Novo.

A proliferação de escolas privadas de ensino médio e superior prosseguiu, sob a bênção das autorizações federais, cada vez mais complacentes, ante a pressão continuada das aspirações crescentes da população por educação do tipo criado pelo Estado Novo, ou seja, ineficiente mas de classe, suscetível de dar títulos socialmente válidos para empregos de classe média ou superior.

Entrementes, o país progredia, acentuava-se o processo de urbanização e industrialização, construía-se uma rede de comunicações rodoviárias e aeroviárias, integrava-se a nação fisicamente e acentuava-se o processo de integração social. A tudo isto respondia o sistema escolar com as suas escolas primárias rudimentares, de quatro e três séries, agora congestionadas em dois ou três turnos, as suas escolas médias privadas, sem recursos nem mestres adequados, e as suas escolas superiores improvisadas e criadas antes para benefício dos professores que dos alunos, perante os quais não conseguia sequer a autoridade necessária para cobrar anuidades.

Para fazer face a esse báratro educacional e ante a real incapacidade dos colégios e escolas privadas de se manterem, cria-se então, por lei, o fundo do ensino médio, que logo é utilizado como simples sistema de subvenção às escolas privadas e, no nível superior, o Poder Legislativo prossegue na sua faina de *federalizar* e subvencionar as escolas superiores privadas e transformá-las até em universidades.

Afora isto, a única lei de educação significativa, que vota o Congresso, entre 1946 e 1960, é a chamada lei de equivalência dos cursos médios, pela qual se inicia o processo de democratização do ensino médio, abrindo-se possibilidades da transferência de um curso para outro e permitindo-se a matrícula nos cursos superiores, mediante adaptação, bastante difícil, aliás, dos alunos dos cursos comerciais, normais, técnicos e agrícolas.

O período é, entretanto, um agudo período de autocrítica educacional, mas a nação, envolvida na sua revolução política e econômica e entregue aos deslumbramentos das mudanças de poder produzidas pelo voto livre e verdadeiro, pela emergente transformação econômica da industrialização e pelas crises políticas geradas por essas transformações, mal tinha pausa para o problema da reconstrução educacional.

Quando o projeto de Diretrizes e Bases é retomado, nos últimos anos do qüinqüênio passado, em período de relativa tranqüilidade política, por iniciativa de um deputado de oposição, tornou-se possível, em face do estado da educação, defender-se a mais esdrúxula das teses educacionais para o Brasil: a de que devíamos adotar a política educacional da Holanda, ou seja, a política educacional dos países-monárquicos, que tendo uma religião de estado, a que estavam subordinadas as suas escolas públicas, viram-se, por coerência, e democraticamente, forçados a manter as escolas das demais religiões dominantes nesses Estados. Nada tinha a ver o sistema brasileiro com esses regimes de repúblicas coroadas. A nossa Constituição consagrava a separação da Igreja do Estado e, em muitos dos seus artigos, proclamava a necessidade de fortalecer o sentimento do Estado, da coisa pública, em face das forças renitentes do privatismo de nossa organização arcaica.

Embora a tese estranhamente reacionária sofresse o combate, que não poderia faltar, a lei de Diretrizes e Bases, afinal votada em fins de 1961, constitui um documento contraditório, marcado ainda por evidente espírito privatista e sem a unidade profunda que facilitaria a implantação sempre retardada do Estado moderno e democrático em nossa terra.

Entretanto, a despeito de tudo, constituía a primeira lei de reforma de base na estrutura legal do país. O gênio brasileiro saberia tirar dela os meios de empreendei- a reconstrução educacional.

Muitos dos seus artigos são renovadores, o seu espírito é de moderada descentralização e os dispositivos sobre o financiamento da educação abrem as portas para um plano sinérgico de esforços federais, estaduais e municipais em matéria de educação.

Por outro lado, progrediram no país as idéias de planejamento do desenvolvimento nacional e a convicção de que o planejamento dos recursos humanos constituía fator fundamental daquele desenvolvimento. Proclamou-se a década de 60 a 70, a década do desenvolvimento, e o Brasil subscreveu, em reuniões internacionais, o compromisso de atingir até 1970 certas metas educacionais definidas.

ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: TENDÊNCIAS DE SUA EXPANSÃO

JAYME ABREU
Do C.B.P.E.

I. Aspectos quantitativos

Ao analisar o fenômeno do crescimento do ensino médio brasileiro, para bem sentir-lhe a expressão, deve o analista considerá-lo' em correlação com uma série de índices que definam o sentido desse crescimento.

Em primeiro lugar, poder-se-á tomar o do seu crescimento em cotejo com o dos outros níveis de ensino no Brasil.

Partindo deste ponto de referência, teria sido a seguinte a ordem de grandeza de expansão de matrícula dos três níveis de ensino, entre 1950 e 1960, em números redondos:

Anos	*Primeiro nível*	*Segundo nível*	*Terceiro nível*
1950	4 **352** 000	**540 000**	49 700
1960	**7141300**	**1177 400**	**93 200**

O incremento percentual teria sido, assim, de 64% no primeiro, 118% no segundo e 88% no terceiro nível. Como, no decênio em questão, a população passou de 52 000 000 para 70 500 000, ou seja, de 36%, o crescimento real teria sido de 28% no primeiro, 60% no segundo e 38% no terceiro nível.

Se o cotejo da expansão do ensino médio é correlacionado com o crescimento da população por êle abrangida (12-18 anos), verifica-se que essa população teria aumentado de 8 364 296 para 10 815 360, entre 1951-1960, o que representou uma taxa de incremento de 30%, inferior ao ritmo de crescimento das oportunidades de ensino oferecidas.

O aumento de oportunidades de escolarização nesse nível pode ser expresso em termos do crescimento de 7% para 11%, entre 1951 e 1960, para a população de 12 a 18 anos.

Dados mais recentes (1961), constantes do trabalho "Bases para a Organização dos Fundos. A situação do ensino médio" — CBPE — 1962, registram uma matrícula total de 1308 034 para o ensino médio brasileiro, o que constitui uma escolarização de apenas 12,9% da população de 12-18 anos, assinalando-se nela um *déficit*, portanto, para o país, de ainda 87,1%.

Se se deseja ter uma noção da distribuição, em números absolutos, dessa matrícula, pelos vários ramos e ciclos do ensino médio e pelas Regiões *Norte-Oeste* (Acre, Amapá, Rio Branco, Rondônia, Amazonas, Pará, Maranhão, Mato Grosso, Goiás, Brasília (D.F.), *Nordeste* (Piauí, Ceará, Rio G. do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia) e *Sul* (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, R. G. do Sul), o quadro a seguir transcrito descreve esta situação:

Ensino médio — 1961 — Matrícula Total 1

		REGIÕES			
ENSINO		*Norte-Oeste*	*Nordeste*	*Sul*	BRASIL
Secundário	ginásio	51914	145 089	638 159	835 162
	colégio	6 797	24 726	93 804	125 327
Normal	regentes	2 812	4 607	20 529	27 948
	professores	4 537	13 237	54 647	72 421
Comercial	básico	9 737	12 894	95 973	118 604
	técnico	5 874	11811	73 434	91119
Industria)	básico	1564	2 875	15 861	20 300
	técnico	237	474	9 748	10 459
Agrícola	básico	375	1206	3 302	4 883
			369	1442	1811
Total.....		83 847	217 288	1 006 899	1 308 034

1 Bases para a organização dos Fundos — A Situação do Ensino Médio — CBPE — 1962.

Buscando-se correlacionar percentualmente esses números com a população escolar correspondente, nas zonas mencionadas, ter-se-á o seguinte quadro, segundo expressam dados da mesma fonte:

Regiões	*População de 12 a 18 anos*	*Matrícula Total*	*Ensino Médio — 1961 Déficit*	
			Absoluto	*Relativo*
Norte-Oeste ..	1 205 **128**	83 847	1**121281**	93%
Nordeste	2 996 543	**217** 288	2 779 255	72,7%
Sul	5 967 **775**	1 006 889	731**963**	83,1%
Brasil	10 169 446	1 308 030	8 861 **412**	87,1%

Esses quadros demonstram o quanto é ainda insuficiente, em relação aos efetivos a serem escolarizados em face de nossas necessidades sócio-econômicas, a expansão desigual de nossa matrícula no ensino médio, malgrado seu crescimento vegetativo se medir pelos índices, por ano, de 11,90 para o conjunto, 9,65 para o segundo ciclo, 13,75 para as conclusões de curso, no decênio 1950-1960.[2]

Essa insuficiência dos nossos efetivos atuais de escolarização em nível médio pode ainda ser bem medida, se nos reportarmos a um dos mais válidos índices de rendimento de um sistema escolar, que é o da capacidade de retenção dos alunos, a *school retention rate* dos norte-americanos.

Segundo dados constantes da exposição feita em outubro de 1962 pelo atual Diretor do Ensino Secundário do M.E.C., no "Encontro de Educadores" de Brasília, é em torno de 50% a queda dos efetivos de matrícula da 1.ª à 2.ª série do primeiro ciclo do ensino médio e de 70% a da primeira à última série do segundo ciclo. A proporção de matrícula no ensino médio é de 3,3 alunos no primeiro para 1 no segundo ciclo. Note-se ainda que dos 2 907 municípios do país, em 1961, 1 396 não possuíam qualquer estabelecimento de ensino médio e dos 1 055 municípios onde havia a escola média, 1 022 a tinham, apenas, no primeiro ciclo. Outro índice importante que revela a insuficiência do grau de incremento quantitativo de nossa escola média é aquele que correlaciona esse incremento, numa grosseira aproximação, com a estrutura ocupacional do país. Se tomarmos a população de 12 anos, em 1960, veremos que dos seus

2 Admissions to Universities and Isolated Institutions of Higher Education in Brazil — CAPES — Fevereiro — 1962.

2 350 000 componentes, representavam 13% os escolarizados no primeiro ano do ensino médio. Ora, considerando que os 10 milhões, aproximadamente, de habitantes do país, trabalhando no mesmo ano de 1960, em atividades secundárias e terciárias, representam 14% da população e que essa população de doze anos somente daqui a dez anos, em média, começará a poder produzir nesse tipo de atividades, verifica-se que o ingresso de futuros capacitados a trabalhar nesse nível já se torna insuficiente, para manter sequer o *status quo* ocupacíonal atual e muito maior será essa insuficiência em relação à ampliação das atividades em nível secundário e terciário, promovidas num decênio, pelo desenvolvimento do país.

Outro ponto de referência válido para se aferir a significação da expansão do nosso ensino de nível médio estará na comparação dos resultados por nós atingidos com aqueles alcançados por outras nações.

Deixando de lado o paralelo com países em outro nível de desenvolvimento, altamente industrializados, como, por exemplo, os Estados Unidos, Inglaterra, França, União Soviética, onde o índice de matrícula na escola média varia de 65 a 80% da população respectiva, se descermos esse paralelo para o estabelecermos com os países do continente latino-americano, evidencia-se flagrante inferioridade de nossa situação presente.

Assim é que, dividindo-se a matrícula da escola média latino-americana em três grupos, como o fêz recente trabalho da UNESCO ("Base para estimar as metas educativas na América Latina e os recursos financeiros necessários: Estudo Estatístico"), a saber, o daqueles países com menos, respectivamente, de 13%, entre 13 e 25% e acima de 25% de matriculados, está o Brasil situado no grupo dos de menor percentagem, muito abaixo dos 20 % da Venezuela, 23% do Chile, 28% de Costa Rica, 307o do Panamá, 31% da Argentina, 32% do Uruguai, o que vale dizer que para atingir, por exemplo, os percentuais a que chegou a Argentina, teríamos, praticamente, de triplicar os nossos atuais quadros de matrícula. No que diz respeito à distribuição da matricula pelos vários ramos do ensino médio, costuma-se encará-lo, para caracterizar essa distribuição, como um todo único nos dois ciclos, e assim se registra esta distribuição (dados de 1961) :

Secundário	73,4%
Comercial	16 %
Normal	7,6%
Industrial	2,5%
Agrícola	0,5%

À base desse critério inflaciona-se, todavia, a nosso entender, a caracterização de preferência pelo ensino secundário acadêmico, pois, em verdade, o primeiro ciclo do ensino médio vem funcionando mais como uma escola única, comum, básica aos estudos do segundo ciclo, tendência que ganhou estímulo legal com a presente lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Assim, aferida com mais propriedade pela matrícula no *segundo ciclo*, por ser, a nosso entender, onde se definem as opções específicas de sua clientela, seria a seguinte a distribuição percentual de matrícula no ensino médio, em 1960:

2" Ciclo —	Ensino Secundário	41,4%
	Ensino Comercial	31,0%
	Ensino Industrial	3 %
	Ensino Agrícola	0,6%
	Ensino Normal	24 %

O ensino médio brasileiro é essencialmente urbano, concentrando só nas capitais *45,5%* do seu discipulado, composto quase exclusivamente de integrantes da classe superior e média.

Mais de metade do seu corpo discente (53,2%) se concentra nos Estados de S. Paulo, Guanabara e Minas Gerais, que outrossim absorvem cerca de 51% do seu corpo docente, cujo total anda em torno, aproximadamente, de 73 mil professores, dos quais não atingem ainda 15 mil (menos de 20%) os diplomados por Faculdades de Filosofia em efetivo exercício, localizados quase exclusivamente nas capitais e nas grandes cidades.

A proporção de matrícula entre a escola primária e a média é de, aproximadamente, 6,5 alunos na escola primária para 1 na média e de 12 na média para 1 na superior.

Percentualmente, no decênio 1951/60, o crescimento da matrícula, nos principais ramos do ensino médio, atingiu, partindo do índice 100, respectivamente, 198, 226, 240 no ensino secundário, comercial e normal.

O aumento relativo das matrículas no ensino industrial e agrícola, embora ponderável, torna-se todavia irrelevante, se considerados os seus números absolutos.

Morfològicamente, a expansão dessa escola média se vem processando mediante o modelo de escolas multipartidas, vale dizer, sem existência de escolas multilaterais, organizadas nos moldes das *comprehensive schools* americanas, oferecendo, dentro da mesma unidade estrutural, diversidade de cursos paralelos.

No que concerne à participação das despesas públicas com a manutenção do ensino, os últimos estudos feitos a respeito, relativos ao período de 1948 a 1956, revelam uma taxa mais

ou menos uniforme em relação ao ensino médio, oscilando entre 25 e 30,8%, com um aumento nominal de despesas de 35%, superior ao ocorrido no primário, que teria sido apenas de 21%.

A manutenção pública do ensino médio vem crescendo gradualmente, seja mediante o sensível aumento do número dos estabelecimentos públicos, seja subsidiando o ensino particular direta ou indiretamente (bolsas), especialmente quando da instituição, no plano federal, do Fundo Nacional do Ensino Médio, que se convertera, quase exclusivamente, em fonte de subvenção ao ensino privado.

Embora ainda prevaleçam no ensino médio, comercial e secundário, os estabelecimentos privados, sejam eles confessionais (maioria) ou, em alguns casos, pequenas empresas organizadas com fins de lucro, estes com saudável tendência a desaparecer por dificuldades de manutenção, se se compara a situação atual, quando cerca de quarenta por cento das matrículas no ensino médio já são financiadas pelo poder público, com aquela que precedeu imediatamente a 1930, em que apenas havia como presença pública, no ensino secundário dos Estados, o ginásio estadual das capitais, é objetivamente demonstrável que a expansão do ensino médio brasileiro se processou, essencialmente, pelo esforço público.

Nesse esforço público, o Estado vem sendo, até hoje, o grande mantenedor da escola média (secundária e normal), o Município tem presença ainda pouco significativa nesse nível de ensino e a União, que outrora concentrava sua presença quase exclusivamente nas escolas de ensino industrial e agrícola, vem expandindo aceleradamente sua presença, sobretudo depois da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a instituição dos Fundos do Ensino Primário, Médio e Superior e com a elaboração, pelo Conselho Federal de Educação, dos respectivos planos de aplicação de recursos, entre os quais o do Ensino Médio, que prevê, para 1963, quantitativos globais de . . . . . Cr§ 19.833.039.999,00.

A proporção professor-aluno no ensino médio pode ser razoavelmente estimada em torno de 1 professor por 16 alunos, ainda que esse índice seja de relativa expressividade, em face da diversidade de situações concretas existentes.

Resumo dos aspectos quantitativos do ensino médio brasileiro

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

2 — Baixa taxa de escolaridade média, com fraco poder de retenção pela escola, do seu discipulado.

3 — Desníveis acentuados na distribuição geográfica da rede escolar de nível médio do país, como decorrência das desigualdades econômicas entre as várias regiões.

4 — Prevalecimento desproporcionado da concepção de escola média produtora de educação-bem-de-consumo, em vez da de educação-bem-de-produção.
Essa tendência se reflete seja na acentuada preferência pela escola secundária acadêmica, seja no crescimento proporcionalmente mais rápido das escolas normais, que são, em verdade, uma variante da escola secundária acadêmica. A hipertrofia dessa tendência, numa sociedade em desenvolvimento econômico, que precisa essencialmente de trabalhadores tecnicamente preparados, pode vir a se tornar perigosa, se subsiste inalterada ou hipertrofiada por muitos anos ainda.

5 — Insuficiência da rede escolar pública, com a aplicação de recursos públicos para manutenção de empresas cuja finalidade essencial não é a educativa, ou de instituições onde existem critérios sociais discriminativos, antidemocráticos ou propósitos absorventes de proselitismo confessional.

II — A escola média brasileira no processo de mudança nacional

Em que pese ser a escola, mesmo em sociedades dinâmicas, uma das áreas onde mais se assinala o processo de demora cultural, pois, não obstante a atividade educacional não possuir força social ativa por si mesma, dependente que é de situações objetivas, sociais e políticas, não deixa de estar também sujeita a tradições freqüentemente já proscritas na cultura, em que pesem, repita-se, esses fatores de inércia e de retardamento, o esforço dos agentes de mudança atuantes na sociedade brasileira teria de se projetar, com defasagens no tempo embora, na superestrutura educacional, alargando-lhe os quadros e alterando-lhe o conteúdo.

A mudança da sociedade brasileira de uma típica estrutura econômica e social de natureza agrária para uma estrutura econômica e social de natureza industrial e tecnológica, pelo menos nas áreas de desenvolvimento, Sul e Centro-Oeste do país; o substancial crescimento demográfico, numa alta média de cerca de 3% ao ano; o processo de migração rural-urbano, fazendo com que o índice de urbanização de 31,87o, de 1950, já se avizinhe dos 50% ; a extrema juvenilidade da população brasileira, da qual metade é, praticamente, de 18 anos abaixo; o aumento

da renda nacional e da renda nacional *per capita* (malgrado a espoliação decorrente do fator inflacionário), medidas em moeda deflacionada; as maiores facilidades de comunicação e de circulação de fatos e de idéias; as mudanças no modo de vida familiar, sobretudo com o trabalho feminino; a maior politização do povo, com o voto secreto no sufrágio universal; a especialização tecnológica conseqüente à industrialização; as tensões dialéticas do desenvolvimento entre o velho e o novo, quando emergem novas ideologias sobre os modos de ser, sobre as relações de produção, sobre a mobilidade vertical de classes e sobre os estilos de vida comunitária; a incipiente formação de uma classe média urbana a bem dizer inexistente no período agrário-patriarcalista da história brasileira; toda essa congérie de fatores teria de ir, lentamente embora, vencendo as forças de resistência à mudança e modificando a educação brasileira, que se convertera em caso típico de desarmonia entre uma superestrutura educacional e a estrutura social a que deve servir e de que deve ser projeção.

Evidentemente, não teria sido sem grande resistência dos imobilistas sociais, dos regressivistas culturais, dos irrelativistas do processo histórico, dos usufrutuários do *status quo*, incapazes de raciocinarem fora de suas concepções tradicionais, ainda que superadas na dinâmica evolutiva do processo social, que gradualmente foi passando a ser aceito que a escola secundária, historicamente seletiva e que era todo o ensino médio de 'outrora, já deixara de ser, desde o começo deste século, com os 12 e 10 anos de escolarização para todos, nos Estados Unidos, Rússia, Inglaterra, apenas uma pequena agência preparatória de uma elite social para os estudos superiores, até se converter no *habitai* de uma população escolar sempre maior, mais heterogênea e mais diversificada em interesses, gostos, aptidões, posições ocupadas e objetivos visados na pirâmide social.

Pesavam sobre nossa sociedade conceitos de hierarquia social vindos da Colônia e do Império e estendidos República a fora.

E bem longe está de ser fácil a compreensão de que a revolução industrial e tecnológica não tem nem pode ter a mesma pauta de valores estéticos e filosóficos das elites pré-industrais, bem como difícil vem sendo o entendimento de que as classes de que hoje se constitui a maioria dos alunos da escola secundária não a buscam com uma disponibilidade de valores culturais capaz de ser preenchida a puro talento e simples arbítrio de elites intelectuais aristocráticas, ainda quando esses valores sejam totalmente alienados às suas autênticas, reais experiências de vida.

Todavia, as inevitáveis conseqüências que a incorporação da ciência e da técnica criam para a educação, contingenciaram gradualmente um pensamento e ação sobre a escola não em termos de gratuitos, abstratos raciocínios, mas no sentido de ir buscando concretizá-la em função de finalidades especificamente delimitadas, aprendidas no contexto total em que ocorre.

E a não gratuidade das conseqüências de incorporação de ciência e técnica à moderna sociedade industrial forçou a muito mais do que pensar apenas a escala *in concreto,* mas também a pensar, planejadamente, num aparelho ou sistema escolar, em que se articulasse sistematicamente o conjunto dos vários tipos de escola e, ainda mais do que isto, modernamente, a inter-relacionar, planejadamente, a escola no contexto de instituições e setores sociais.

Ora, qualquer estudioso, medianamente informado, de história da educação sabe que este novo *approach* ao problema educacional não tem precedentes históricos, por isto que os vários níveis e ramos integrantes de um sistema de educação surgiram mais ou menos independentes e desarticuladamente entre si.

Nasceram para resolver problemas isolados e não globais, com uma escola superior e secundária para preparar "líderes" vindo em primeiro lugar, uma escola elementar pública e obrigatória ocorrendo depois, sem qualquer intenção de articulação com a secundária e o aprendizado e a escola profissional, decorrentes do *rush* industrial e Comercial do século XIX, acontecendo à margem inteiramente de articulação com as escolas elementar e secundária.

Em que pesem as críticas, procedentes, à ausência de continuidade do sistema escolar brasileiro, articulado como um todo orgânico e seqüente, funcionando como está à base de três sistemas independentes e revelados, o *primário,* o *médio* e o *superior* e de dois ocultos, o dos exames de admissão à escola média e ao ensino superior, já o apregoado espírito de "sistema" em cada um dos seus níveis, ainda que insuficiente em relação ao todo, representaria um progresso, é força reconhecer, em relação aos tempos históricos a que alude Kandel ("Educação Comparada") a inexistência de qualquer espírito de sistema no crescimento, nada planejado, da rede de escolas.

É preciso convir, outrossim, em que, até 1930, seria uma total impropriedade falar-se no Brasil em escola média com o sentido atual, quando o que existia era um limitado ensino secundário, preparatório a estudos superiores, restrito a uma pequena elite social.

Além disto, o que haveria em seguida à escola elementar seriam modalidades de ensino com o espírito do ensino primário, de tipo assistencial a classes menos favorecidas, pequenas escolas vocacionais populares, de artes e ofícios, de comércio e agricultura, e escolas normais, que eram ginásios para moças da classe média alta e preparadoras de professores para as integrantes da classe média baixa. Longe estavam essas escolas de ser concebidas como expressão do ensino de nível médio e se se falara àquele tempo em torná-las equivalentes, em seus cursos, à escola secundária acadêmica, isto soaria como o mais extravagante dos disparates.

A partir de 1930, começou a se criar, em verdade, a escola média brasileira como decorrência das mudanças na estrutura econômica e social, advindas principalmente com o processo de incremento demográfico, de industrialização, de urbanização, de ampliação do mercado interno, de nascimento de uma classe média urbana.

A lei de equivalência dos cursos de nível médio, em que pese o seu regulamento ao desvirtuá-la no sentido de uma lei de adaptação de cursos, viria consolidar legalmente o espírito de *escola média.*

Ao lado da criação de escolas médias profissionais, novas camadas populares forçaram, por impulso de mobilidade vertical de classes, as portas do ensino secundário, então segregado e restrito tradicionalmente a uma só classe social, confinado às aspirações ideológicas de uma elite dirigente, vulnerando barreiras sociais herméticas, abrindo_ brechas à penetração de novos padrões filosóficos, estéticos e educacionais e mesclando-os a velhos ideais, mantidos artificialmente, à força de pura exclusão de novas experiências.

Já não podia o conceito de escola secundária esgotar-se apenas naquele de ser a via estreita e privilegiada para a Universidade.

A heterogeneidade de sua clientela e as diversificações de necessidades sentidas nos quadros médios necessários ao desenvolvimento econômico em curso, forçaram certos interessados nela a considerar a imperiosidade de revisão do seu conteúdo programático, para atender a diferentes necessidades sociais, a variadas inteligências e diferentes aptidões individuais.

Enquanto essa transformação se processava no seu *campus,* vale dizer, em sua clientela e na estrutura social em que estava inserida, distorções se processavam em castas burocráticas, expressão das classes dominantes, para mantê-la formalmente rígida, enciclopédica, intelectualista, obedecendo ao propósito implícito de conservá-la como educação para assegurar

privilégios dos grupos socialmente dominantes, barrando assim o seu ingresso privilegiado, aos não desejados socialmente, pela adoção de um tipo de ensino sem aplicação à sua nova clientela.

Na linha de defesa desses propósitos de estratificação de privilégios sociais, mantinha-se um sistema de ensino médio multipartido, tantas vezes, na organização vigente, duplicativo, discriminatório, confuso e equívoco; impunha-se um curso de estudos uniformemente estruturado, à base daquele ciclo infernal de um enciclopedismo mortal, inumano a uma cultura humana, o ciclo "do mais e do menos" de que nos fala M. A. Bloch ("Pedagogie des Classes Nouvelles"), do mais em extensão e do menos em profundidade; abriam-se as comportas à iniciativa particular, pelo caminho de concessões e autorizações burocráticas e depois pelo das subvenções com o dinheiro público, acomodando-se documente o Estado à vocação privatista da classe dominante, com o que, como acentua Anísio Teixeira ("A Educação Brasileira entre 1914 e 1960"), se descobrira "o processo de expandir a educação e não lhe subtrair o caráter de privilégio"; evitava-se que a educação oferecida implicasse a reestruturação do ensino ministrado, uma vez que, em sendo de privilegiados, podia subsistir ornamental e não para a eficiência social, podia continuar ineficiente mas de classe, capaz, com o seu tipo acadêmico de estudos de natureza "aristocrática, pelo menos nos aspectos de sua superfluidade", de fornecer diplomas habilitadores ao desfrutar de empregos para as classes média e superior.

Atingida pelo conflito de tensões dialéticas entre o velho e o novo, que é da essência mesma do processo de desenvolvimento, dividida entre as forças de renovação e as de estagnação a êle inerentes, a escola média brasileira expandiu-se em verdade aceleradamente, mas atropeladamente nos processos, confusamente nos objetivos, precariamente na qualidade, com todas as perplexidades fundamentais à sua problemática atual, seja no que concerne aos seus objetivos, seja no tocante às implementações necessárias a alcançá-los.

Esmagada ante a densidade e diversidade dos objetivos educacionais básicos que lhe cabe realizar — ministrar cultura geral, oferecer preparação profissional em seu nível e preparar para estudos superiores — o que, nessa totalidade de objetivos, a nenhum outro nível de ensino cabe conseguir, terminou a nossa escola média por não alcançar satisfatória realização de qualquer desses propósitos.

Evidentemente, com o sentido estrito e utilitário de preparar para exames que domina a escola média brasileira, a escassez de tempo de permanência dos alunos na escola, a concepção do

currículo como mero curso de estudos, a sua alienação ao tempo e. espaço em que vive, não se pode admitir, entre nos seus propósitos ou em suas viabilidades, qualquer veleidade de ministrar cultura geral aos seus alunos.

A preparação para estudos superiores, em que pese ser esta a sua velha tradição, em torno da qual está estruturada, tampouco a realiza satisfatoriamente. Dado o devido desconto ao que se pode debitar à real impropriedade de critérios e de instrumentação para seleção de candidatos ao ensino superior, não há ainda em função, no ensino médio brasileiro, qualquer articulação satisfatória entre o ensino superior e o ensino médio.

Em estudo realizado pela CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior), sob o título "Admissions to Universities and Isolated Institutions of Higher Education in Brazil" — 1962, verificou-se a seguinte percentagem de aprovações dos candidatos aos exames vestibulares, no Brasil, no período de 1954 a 1961:

1954	41,6%
1957	36,7%
1958	37,5%
1959	35,5%
1960	35%
1961	35,9%

Não existe, vigente, qualquer processo de verificação da aptidão intelectual dos candidatos para fazerem estudos superiores e apenas agora, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, se cuida de adaptar a terceira série do ciclo ao preparo a estudos superiores.

Quanto à preparação profissional em nível médio também dista ainda substancialmente de atingir níveis de razoável eficácia.

É curioso registrar que, por aristocráticas discriminações sociais, a nossa escola média funciona em termos de uma prematura e injustificável (social e pedagògicamente) diversificação desde o primeiro ciclo, fechando-se em precoces individualizações específicas sem outro sentido que o de formar segregadas castas educacionais, por isto que esse primeiro ciclo não tem por que deixar de ser todo êle uma escola comum, com possíveis diversificações apenas na área de determinadas eletividades.

Quando todavia se atinge o segundo ciclo, onde seria plenamente justificável senão uma bem mais ampla diversificação de *escolas,* ao menos de *cursos,* aí então funciona magra dieta educacional, muito distante de atender à gama de capacitações especializadas já requeridas nesse nível.

Temos uma rede pública de ensino industrial de nível médio, composta de escolas custosas, pouco freqüentadas, um misto de escolas artesanais e de escolas técnicas, ministrando deficiente cultura geral e preparação técnica insuficiente por defasada no tempo.

Seria absolutamente oportuno discutir se ao invés dos aberrantes dispêndios que acarretam, na busca de manter uma atualização de equipamento técnico dificilmente conseguível face à velocidade dos câmbios tecnológicos, não seria o caso de fornecerem uma boa cultura geral, com o aspecto de preparação técnica confiado ao treinamento em serviço dos seus alunos. A preparação em nível médio dos quadros técnico-industriais viria sendo assim mais realizada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com escolas eficientes do ponto-de-vista de preparação técnica, mas de valor discutível como ministradoras de cultura geral, inclusive por limitações intrínsecas ao interesse de suas entidades mantenedoras.

Quanto ao ensino comercial, tem, no seu primeiro ciclo, conceito predominante de escola secundária auxiliar, de segunda categoria, embora nele mantenha atividades de caráter tipicamente profissional.

Sua expansão quantitativa se deve, em primeiro lugar, a nosso entender, ao aumento de oportunidades de emprego nesse campo. É ainda ensino acanhado do seu grau de diversificação de cursos de segundo ciclo e algo distante da realidade de situações concretas para as quais deve preparar.

O ensino agrícola de nível médio tem, no grau de atraso das atividades a que serve e na decorrente escassa demanda de força de trabalho qualificado para servi-las, as razões básicas de sua marginalização, às quais se juntam problemas ainda insuperados de instrumentação para uma razoável eficácia.

Se se desejar uma síntese dos principais defeitos assimiláveis na escola média brasileira no atual processo de mudança nacional, de transição social por que passamos, talvez pudessem eles ser assim resumidos:

1) prédios escolares, e equipamentos deficientes, improvisados ;
2) encurtamento do período escolar, com a redução decorrente dos turnos múltiplos e no ano letivo;
3) currículos inviáveis por uniformes e enciclopédicos, como forma vã de acomodação entre o velho e o novo;
4) vigência de técnicas e processos superados ou assimilação defeituosa de novas técnicas e processos;
5) imprecisão na definição de objetivos da escola;

6) filosofia educacional muito presa aos moldes de um certo perenialismo cultural, nuclearmente beletrista-ornamental ao invés de científico, eficiente socialmente;
7) falta de supervisão do trabalho docente;
8) ausência de orientação educacional e vocacional eficazes;
9) falta de autonomia local na organização de cursos variados e flexíveis, consoante necessidades e peculiaridades locais;
10) fixação dos processos internos de educação não à base de competência profissional, de consenso dos peritos que a exercem, mas determinados por lei;
11) professorado sem preparação própria nos cursos profissionais de nível médio e aquele preparado por Faculdades de Filosofia insuficiente em número e com um inadequado *approach* pedagógico de "especialismo" de matérias, desajustado ao sentido do primeiro ciclo da escola média;
12) literatura pedagógica e material de instrução escassos e de má qualidade.

III — A escola secundária acadêmica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Ao analisar criticamente o ensino médio brasileiro, considerando-se que a escola secundária acadêmica é, e ainda será larga e longamente, nesse nível, a mais prestigiosa, popular, desejada no Brasil, seja pelo prestígio social, seja por tradição, seja por se tratar da via mais ampla e eficaz aos estudos superiores, vale a pena examinar alguns dos seus defeitos mais sensíveis e verificar em que medida podem eles ser suprimidos ou atenuados pela vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Vale lembrar que não é próprio concentrar em qualquer lei a expectativa de poder ser ela a maior alavanca de mudança.

Podem as leis não mais do que favorecerem ou dificultarem a manifestação das forças sociais que efetivamente contam nos processos de mudança. Pressões sociais vigorosas sempre encontram meios e modos de quebrar as contenções artificiais da lei, haja vista, no caso, que teriam sido em pleno período da rigidez organizatória legal dos modelos uniformes de ensino médio que surgiram, *antes* da Lei de Diretrizes e Bases, as classes secundárias experimentais, os ginásios vocacionais, os ginásios industriais, senão verdadeiras brechas na estrutura monolítica desse ensino?

Acresce que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, contendo embora virtualidades positivas, não deixa por isto de ser também fruto de um jogo político de transação entre contrários, que lhe retira o aspecto de unidade de doutrina democrática, marcada que é por um indisfarçável espírito de privilégio à ordem privada.

Sem dúvida, porém, enseja ela meios à renovação educacional, concede uma modesta descentralização, induz ao planejamento, conjugando esforços em matéria do empreendimento educacional, constituindo, inequivocamente, uma reforma de base na estrutura legal da educação no país.

Em estudo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.° 83, apontamos alguns dos maiores defeitos da escola secundária acadêmica brasileira.

Vamos repeti-los, com a consideração, em seguida, das modificações que quanto a eles podem advir, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

1) *Rigidez de Currículos* — Pode esta situação ser sensivelmente melhorada com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases. Deve-se inclusive dizer que com ela está nascendo o estudo do problema *dos currículos* na escola secundária, outrora uniformemente fixado em lei federal. Veja-se que o artigo 44 dessa lei estabelece: "O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos." Prevê ainda o seu artigo 47 a existência de ginásios e colégios técnicos, industrial, agrícola, comercial, com valor equivalente ao do ensino secundário.

2) *Enciclopedismo dos currículos* — Ainda que nesses itens, aqui citados, como 1 e 2, possa dizer-se que o que a lei concede é uma "experiência essencial e deliberadamente limitada, nada revolucionária, respeitosa, talvez mesmo muito respeitosa dos quadros onde se vai desenvolver",[3] sem dúvida enseja ela chances de ao menos atenuar os inconvenientes máximos da situação anterior. Veja-se, todavia, a propósito, o Parecer 91 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 14-6-62, onde o seu relator, Prof. Abgar Renault, respondendo à consulta do Prof. Lauro de Oliveira Lima, Inspetor Secional de Fortaleza, Ceará, ressalta, em certo trecho:

"A análise do currículo ginasial feita pelo Prof. Lauro de Oliveira Lima, na sua consulta, põe em evidência, de ma-

3 Bloch, M. A. — *Pedagogie des classes nouvelles.* Paris, Prenes Univ. de France, 1953, 138 págs.

neira peremptória, que, a despeito de todos os esforços e intuitos do legislador, o referido currículo não teve a redução desejável, chegando, por vezes, à condição de congestionamento com *sete disciplinas, sem contar as práticas educativas".*

3) *Apreço e estímulo exclusivo aos talentos verbais* — Este é um aspecto profundamente expressivo da configuração verbalista da cultura brasileira, pelo qual a palavra perdeu seu caráter instrumental de fixadora de idéias, para valer por sua beleza estética, por seu ritmo, por seu aspecto ornamental. Isto posto, não será por influxo de lei que esse aspecto será mudado na escola secundária brasileira, mas por influência das mudanças no estilo da nossa cultura.

4) *Absorvente preocupação com a preparação ao ritual uniforme de exames, com processos impostos ao professor, que não comanda o processo de verificação de rendimento escolar* — Este é um aspecto que pode mudar essencialmente como decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Toda a orientação prevalecente nas decisões do Conselho Federal de Educação é no sentido de fazer das provas de apuração do rendimento escolar um processo normal e contínuo na vida escolar, entregue à responsabilidade profissional dos educadores.

5) *Fixação dos processos internos de efetivação da educação à base de competência legal e não profissional* — Mais um aspecto que pode ser melhorado sensivelmente em face das virtualidades que enseja uma boa aplicação do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

6) *Política muito estreita de recrutamento de alunos, aquém das necessidades nacionais de consciente exercício da cidadania e do desenvolvimento do país* — Se na distribuição dos recursos do Fundo do Ensino Médio os critérios de concessão de bolsas funcionarem com a preeminência e propriedade necessárias e a ampliação da rede pública de estabelecimentos de ensino médio se efetivar, se, em suma, os aumentos quantitativos previstos no Plano Nacional de Educação, para as matrículas no ensino médio se confirmarem, a situação atual pode ser melhorada.

7) *Deficiências operacionais, a partir de prédios e equipamentos e a concluir por uma grande parte do professorado e da direção das escolas. Estas deficiências são particularmente sensíveis no campo do ensino de ciências e artes* — Novamente, os Planos de Aplicação dos recursos do "Fundo do Ensino Médio" poderão melhorar bastante a presente situação.

8 — *Baixa taxa de escolaridadé média.- O prob*lema tem aí raízes complexas, seja no campo educacional seja no econômico-social. Indiretamente, pode uma inteligente aplicação da Lei de Diretrizes e Bases alterar, para melhor, certos aspectos parciais do problema, que, todavia, está longe de ser puramente, ou mesmo predominantemente, pedagógico.

9) *Alienação da escola em relação à comunidade* — Na medida em que é fruto da centralização do poder sobre a escola, as moderadas tendências descentralizadoras da Lei de Diretrizes e Bases podem atenuar sensivelmente este inconveniente.

10) *Interesses empresariais privados prevalecendo sobre os interesses do ensino, no universo das escolas emprêsas-privadas* — Na distribuição de recursos públicos às escolas privadas, pode haver freios desestimuladores à proliferação de empreendimentos "educacionais" desta natureza.

11) *Filosofia educacional oscilando entre o regressivismo e o conservadorismo cultural* — A chave da mudança desejável estará nas pressões do próprio ambiente cultural em que se insere a escola, no desenrolar do processo dialético de luta do novo contra o velho, do qual emergem os novos conteúdos de cultura.

12) *Objetivos de agência preparadora de individualidades condutoras, relegando a um segundo plano a formação do homem comum, que representa a maioria dos que a buscam; intelectualismo amoralista de seus propósitos* — Como no item anterior, a chave da mudança desejável desse aristocratismo de propósitos, alienantes da integração social do homem comum à vida nacional, estará não em qualquer poder emanado diretamente da lei, e sim nas pressões sociais exercidas para mudar, emanadas do processo dialético do desenvolvimento.

IV — Breves considerações sobre uma política de expansão da escola média brasileira.

Como metas a atingir até 1970 na expansão do ensino médio brasileiro, prevê o Plano Nacional de Educação:

"1 — Matrícula das 5.as e 6.as séries primárias — 70% da população escolar de 12 e 13 anos.

2 — Matrícula das 1." e 2.as séries do ensino médio — (1.° ciclo) 30% da população escolar de 12 e 13 anos.
3 — Matrícula das 3.as e 4.as séries do ensino médio — 50% da população escolar de 14 e 15 anos.
4 — Matrícula das l.", 2."* e 3."" séries do ensino médio — (2.° ciclo) 30% da população escolar de 16 a 18 anos."

0 montante dos recursos federais destinados a auxílio financeiro e assistência técnica será distribuído pelos Estados, sendo calculados:

"a — 70% inversamente proporcionais à renda *per capita* dos Estados;
b — 30% diretamente proporcionais à população de 11 a 18 anos dos Municípios, que não possuem estabelecimentos de ensino médio."

Assim atuaria o auxílio do Governo Federal como "força de equalização dos recursos para o ensino de cada brasileiro", no sentido de atenuar os contrastes econômicos e sociais existentes no país.

Os planos até agora apresentados não têm esboçado ainda uma diversificação de escolas e cursos de nível médio, guardando correlação em quantidade e tipo de ensino, com as características culturais das áreas a que servirão. Assim nos permitimos sugerir algumas idéias a respeito, a seguir enunciadas:

1 — Criar, nas grandes áreas urbanas e em cidades que constituam metrópoles regionais, Centros Educacionais Integrados de Nível Médio, um para cada núcleo urbano de 5 000 habitantes ou grupo de 25 000 habitantes das grandes cidades. Nas escolas localizadas em centros rurais haveria os regimes de internato e semi-internato, para atender também a elementos recrutados em cidades circunvizinhas.
Nessas escolas haveria, sob direção unificada, educação geral em cursos e classes comuns, flexíveis programas opcionais para atividades práticas e programas mais avançados em matérias acadêmicas. Conforme a localização dessas escolas, tal seria a tônica das *atividades eletivas,* ora comerciais, ora industriais, ora agrícolas, do primeiro ciclo. O cunho de especialização dos vários cursos nela oferecidos paralelamente só ocorreria *no segundo ciclo.*

2 — Organizar o primeiro ciclo da escola média com um *core* de educação geral comum a todos os ramos dela, com diversificações apenas em atividades opcionais, só havendo cursos especializados (comercial, agrícola, industrial, etc.) *no segundo ciclo.*

3 — Experimentar e desenvolver uma escola secundária moderna, com ênfase nos estudos de ciências naturais e sociais, podendo abranger em torno de *40%* da respectiva população escolarizável.

4 — Desenvolver escolas de ensino industrial e comercial, com uma previsão de atendimento de até 30% da população correspondente, para preparar técnicos de nível médio nesses campos.

5 — Organizar o ensino de agricultura de nível médio, para atender, aproximadamente, a 10% da população escolar correspondente.

6 — Atender a 20 *%* da população escolar de nível médio nos Centros Educacionais Integrados de Nível Médio.

7 — Realizar dois anos de atividades de tipo agrícola, comercial, industrial nos dois últimos anos da escola primária, para auxiliar a solução de dificuldades de obtenção de empregos para os que não vão além da escola primária.

8 — Fomentar a expansão de cursos do tipo dos ministrados pelo SENAI e SENAC, com ênfase no preparo técnico para atividades industriais e comerciais e fornecendo cultura geral no mesmo nível daquela do primeiro ciclo do ensino médio.

Outro aspecto importante a considerar na expansão da escola média, seria o da sua melhor articulação com o ensino superior, para o que se sugere, entre outras medidas:

a — ampliação das oportunidades de matrícula no ensino superior;

b — adaptação da última série do colégio à preparação para o ingresso nos cursos superiores;

c — aplicação de testes de aptidão a estudos superiores, aceitos, pela Universidade, a alunos do 2.° ciclo;

d — revisão dos processos vigentes de seleção de candidatos aos cursos superiores;

e — instituição, nas Universidades, de Comissões de Admissão às mesmas, para estudo do problema, juntamente com professores secundários.

A REVOLUÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NA GRÃ=BRETANHA

J. A. LAUWERYS
Da Universidade de Londres

O título desta palestra quase me apavora — A *Revolução* do Ensino Secundário na Inglaterra e em Gales! Devo, naturalmente, deixar a Escócia de lado. Ela é diferente do resto de nosso país e requer uma palestra especial. Mas não é bem esse o ponto que me assusta — e sim a palavra *"revolução"*. Nós, na Inglaterra, não acreditamos em revoluções. Não gostamos de destruir o que existe de fato, preferimos ir adaptando lentamente nossas instituições às necessidades de uma nova era. Gostamos de mudar devagar e gradativamente, seja o que fôr, para uma condição que se aproxime mais do que deveria ser. Todavia, o ensino secundário, como o conhecemos em nosso país, é na realidade tão diferente do que era há uma geração passada, que, talvez, o título desta palestra não venha a ser de todo exagerado.

Para que se compreenda o que vem acontecendo, tenho duas coisas a fazer: descrever o sistema como agora é, e também descrevê-lo como costuma ser. Ver-se-á, então, que as diferenças não são simplesmente de sistemas escolares, na maneira pela qual se passa de uma escola para outra, nem mesmo no conteúdo ou nos métodos que empregamos em nosso ensino, mas essas diferenças implicam uma total mudança de nosso sistema social, e se situam na relação de uma classe para outra. Suponho, pela lógica, que deveria começar por descrever o sistema como êle era. Mas, vou-me colocar, por assim dizer, de cabeça para baixo, e começar por descrevê-lo como êle é atualmente.

Falei em nosso *sistema* atual? Se falei, deveria ter usado a palavra no plural, porque efetivamente temos três sistemas, coexistindo lado a lado. Em primeiro lugar — e isso é muito importante — um sistema exclusivamente privado, sem receber

Palestra no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, a 29/11/62, por ocasião da visita que o ilustre educador inglês fêz ao Brasil. A tradução esteve a cargo do escritor Paulo Mendes Campos.

amparo de espécie alguma das autoridades públicas, nem dinheiro, nem qualquer outra ajuda. No entanto, este é o que maior prestígio tem e para o qual os pais, tendo possibilidades financeiras, preferem mandar seus filhos. É um sistema que herdamos de nossos antepassados e que tende, em seu todo, a ser preferido pela alta classe e pela alta burguesia. Consiste de uns tantos colégios particulares de ensino elementar que cobram anuidades, geralmente externatos situados nos subúrbios de nossas grandes cidades. Toda pessoa com dinheiro, toda pessoa que venha das classes médias profissionais, tentará, se possível, mandar o filho ou a filha, a partir de uns cinco anos de idade, para esses colégios. Em geral, esses colégios têm concepções e pontos-de-vista bastante antiquados, ensinando às crianças elementos de leitura, escrita e aritmética, um pouquinho de geografia e um pouquinho de história da Inglaterra e, além disso, um certo conhecimento elementar de latim. Muito importante: ensinam às crianças falar inglês com o sotaque correto. Ao deixar esses colégios dirigidos — como eu disse — por particulares, freqüentemente com diplomas de Oxford ou Cambridge, essas antigas universidades, que são nosso orgulho, os meninos com 13 anos de idade prestam um exame denominado Exame de Admissão Comum, consistindo de provas escritas e orais sobre Gramática Latina, composição de Inglês, Aritmética e conhecimentos gerais de História e Geografia. Dali, eles passam para uma das "Escolas Públicas". O termo é enganador porque, embora sejam chamadas Escolas Públicas, elas nada têm a ver com as autoridades públicas. Algumas delas são antiquíssimas e remontam à Idade-Média, com um passado de 500 ou 600 anos. Mas essas escolas, ainda que gozem de imenso prestígio, são poucas. Na maioria, as Escolas Públicas — note-se de novo a incongruência do termo — são instituições particulares, sem finalidade de lucro, e geridas por uma junta de administradores, que são homens de espírito cívico que desejam proporcionar boas escolas aos membros de sua classe social. Em geral, elas se acham instaladas em belos edifícios no campo e são internatos. A vida dos alunos tende, sobretudo, a centralizar-se na capela da escola. O ensino tende a ser formal, a concentrar-se principalmente em Línguas, Literatura Inglesa, Matemática e, até certo ponto, Ciências. Muita atenção é dada também a jogos esportivos, embora se deva notar que a finalidade não é tanto de desenvolvimento físico dos alunos, mas de desenvolvimento de seu caráter moral, com a idéia de que, participando do jogo, eles devem aprender as regras, devem dispor-se em qualquer ocasião a se sacrificarem mais pelo bem de toda a equipe do que tentar atingir glória pessoal. Dessas escolas, uma percentagem considerável de jovens, tendo alcançado

a idade de 18 ou 19 anos, passa para Oxford ou Cambridge, para uma das outras universidades de Londres ou de cidades provinciais, como Manchester ou Birmingham. Seguem, então, profissões como Medicina, Advocacia, Sacerdócio, ou entram para o serviço público ou comércio. De fato, este é, e continua a ser, um sistema de educação inteiramente sob controle privado, sem receber verbas ou dinheiro do Governo, e servindo às necessidades da classe alta e da alta burguesia. Em conjunto, este sistema abrange 5 a 10% do total das crianças de nosso país. Ainda que a proporção numérica seja pequena, sua importância social é considerável, e voltarei depois a falar nela. Nessas escolas é que foram, no passado, recrutados e modelados nossos líderes e nossas elites.

Em seguida, temos outro sistema privado, este mantido pela Igreja Católica. A Inglaterra não é um país totalmente protestante. Creio que temos de 3 a 5% de católicos, e como a Igreja Católica está sempre muito ansiosa e disposta a fazer os sacrifícios necessários para manter um sistema educacional inspirado em seus ideais, de fato encontramos na Inglaterra certo número de escolas secundárias e colégios católicos. Creio que, ao todo, entre 2 e 4% das crianças do país os freqüentam. De modo geral, essas escolas têm o tipo de educação que vos é familiar, isto é, uma educação inspirada na filosofia tomista e nos princípios da Igreja Católica. Portanto, é escusado falar muito a respeito delas. Poderia lembrar que uma ou duas Escolas Públicas mantidas pelos católicos têm reputação nacional e são altamente consideradas por todos.

Vou falar agora sobre o resto do sistema escolar, isto é, o que abrange talvez 9/10 do total da população infantil do país. Aqui temos um sistema que é inteiramente gratuito para todos desde os 5 aos 15 anos, educação grátis, às expensas públicas, e grátis ainda para 5 a 10% dos jovens entre 15 a 18 anos. Esse sistema é, com efeito, patrocinado por toda a população trabalhadora e pela maioria das classes médias do país. Aos 5 anos de idade, a criança vai para uma escola infantil ou primária, onde fica até os 11 anos. Nessa idade presta um exame que consiste de testes escritos de inteligência geral e das informações dos professores que lhes ensinaram durante os seis anos passados na escola, uma prova de composição inglesa e uma de aritmética. Se a criança se sai bem, é mandada para um ginásio de ensino secundário, onde poderá permanecer até os 18 anos, embora — graças à grande prosperidade do país e ao atrativo de inúmeros empregos — possa sair aos 15 anos (cerca de 25% saem aos 16 anos, e talvez apenas 14 permaneça nos ginásios até os 18 anos — o que é uma pena). Depois disso, uma pequena percentagem vai para as universidades, geralmente ajudada

por doações financeiras do Governo, sob o título de Bolsas ou Prêmios Especiais. Se a criança não se saiu bastante bem para ser admitida aos 11 anos em um desses ginásios, em certas zonas, não em todas, pode entrar para o que se denominma uma "Escola Técnica Secundária". Juntos, os ginásios e as escolas técnicas abrangem talvez 25% da população. Os 75% restantes passam para o que chamamos "Moderna Escola Secundária". Ali ficam até os 16 anos, depois do que saem e se empregam em serviços remunerados. Muitos continuam ainda a instruir-se em instituições noturnas, estudando depois das horas de trabalho. Este é, pois, em linhas gerais, o nosso sistema educacional de hoje.

Espero que vos tenha interessado — e imagino que também vos tenha causado um pouco de espanto, por ser o sistema tão vário, aparentemente tão desordenado, tão empírico. Mas, naturalmente, há uma explicação e devemos procurá-la porque, no processo, iremos adquirir uma visão mais clara de uma das funções mais importantes que um sistema educacional é chamado a desempenhar nas sociedades modernas.

O fato é que a estrutura educacional de qualquer país é sempre relacionada à sua estrutura social e, em certo sentido, a primeira é um reflexo da segunda. Que me expliquem em pormenor o sistema educacional de um país, e eu poderei falar de suas classes sociais, da facilidade com que é possível passar-se de uma classe para outra, e assim por diante. Peço permissão para repetir: o ensino sempre se ajusta à hierarquia social e especialmente à estratificação de classes. Por exemplo, a sociedade inglesa no século passado podia ser adequadamente descrita em termos de uma divisão em classes alta, média e trabalhadora. Havia, com efeito, grandes lapsos entre elas, e não era nada fácil passar de uma para outra. Existiam três sistemas educacionais paralelos, ligados por pontes bastante frágeis, chamadas "bolsas". O primeiro sistema consistia de colégios preparatórios particulares, das "Escolas Públicas", geralmente instaladas em edifícios imponentes, situados em arredores aprazíveis, e das Universidades de Oxford e Cambridge. Todo esse sistema educacional da classe alta era independente do Estado, tanto no que se refere a controle quanto financeiramente. Os alunos vinham da classe alta, da alta burguesia e das profissões liberais, e nas suas fileiras é que eram recrutados os profissionais liberais, os administradores e todos os que iriam assumir chefias.

Na outra extremidade, havia um sistema de escolas "eleentares" de onde as crianças das classes trabalhadoras saíam ora 13 anos ou freqüentemente menos, a fim de dedicar-se a qualquer trabalho manual. Nenhum outro futuro era encara-

do, exceto por uns poucos que seguiam o magistério. Esses eram treinados como aprendizes, recebiam mais instrução em outra escola e, aos 19 ou 20 anos, retornavam às escolas elementares, já como professores. Esse sistema ficava sob o controle parcial da Igreja e das autoridades públicas. Quanto a despesas, era cada vez mais financiado por impostos locais e nacionais. Seus professores gozavam de pouco prestígio e eram mal pagos, embora, em geral, *melhor do que os pais* dos seus alunos.

Ligando o abismo entre esses dois sistemas quase estanques, havia um grande número de escolas sob controle privado, tão amorfas e diversificadas quanto as classes médias a que serviam. Os filhos de pequenos fabricantes, de comerciantes abastados, de artesãos prósperos e outros, freqüentavam, como externos, ginásios em que aprendiam noções de Literatura e Matemática, bem como uma boa dose de Ciência Elementar, Geografia e Inglês. Havia também um número crescente de outras instituições, cuja posição se situava entre as escolas elementares e os ginásios, e nas quais se dispensava cada» vez mais atenção a matérias que poderiam vir a ter valor industrial ou comercial.

Dessa sucessão de escolas secundárias, os jovens emergiam em posições de responsabilidade em escritórios ou fábricas, ou em postos de menos destaque no Serviço Público. Com o passar do tempo, entravam em número cada vez maior para escolas técnicas e universitárias que estavam sendo estabelecidas em lugares comoNottingham, Manchester, Leeds ou Birmingham — escolas que eventualmente se transformaram em Universidades e em justo motivo de orgulho para as autoridades que as criaram. Assim, o sistema educacional inglês não só refletia a estrutura de classes como ajudava a perpetuar a estratificação social.

Tomemos por exemplo Tom Smith, um menino inteligente e de ótima saúde, nascido por volta de 1880. Se seu pai era, digamos, um advogado abastado, êle teria oportunidade de entrar para uma Escola Pública, onde iria adquirir os hábitos e maneiras de sua classe, o vocabulário, o sotaque e o tom de comando do qual resulta pronta obediência e respeito de pessoas menos afortunadas. Iria também aprender como passar no exame de admissão de Oxford ou de Cambridge e, nessas Universidades, financeiramente apoiado pelo pai, acrescentaria às suas realizações sociais o conhecimento profissional necessário para tornar-se um médico, um alto funcionário público ou o sócio de uma grande empresa. Em outras palavras, o pai empregaria o instrumento educacional para estabilizar sua própria posição social, por transmiti-la ao filho.

Se, em outra hipótese, Tom Smith fosse filho de um estivador, iria para uma escola elementar que, com severidade, lhe imporia o método disciplinado que êle provavelmente não tinha no lar e no ambiente em que vivia. Aprenderia um pouco de Leitura e de Escrita, porém não o hábito de nenhuma das duas, Matemática que bastasse para conferir o troco numa loja, e uma pequena dose, rapidamente esquecida, de Conhecimentos Gerais da Geografia do mundo e da História do seu país. Em suma, ser-lhe-ia fornecido um mínimo de requisitos para permitir-lhe subsistir em um ambiente industrial. Com cerca de 13 anos de idade, deixaria a escola para dedicar-se a algum trabalho manual.

Mas, se o pai de Tom Smith fosse proprietário de um próspero armazém, e se, além do mais, houvesse em sua família a tradição de que era bom estudar e trabalhar duro para abrir caminho na vida, provavelmente sua mãe faria com que desde muito cedo o filho aprendesse a ler e escrever. Entre as idades de 7 e 11 anos, êle teria adquirido o hábito do estudo e continuaria a instruir-se em um ginásio onde o ensino fosse sólido, duro e tedioso. É provável que aprendesse mais do que o Tom Smith n.° 1 na sua Escola Pública, o que estaria certo, pois o caminho para uma profissão seria bem mais duro para o Tom Smith n. 3. Aos 18 ou 19 anos, se trabalhasse com muito afinco e fosse de uma inteligência consideravelmente acima da média, poderia conseguir uma bolsa para uma das duas Universidades mais antigas e, eventualmente, um emprego bem semelhante ao de Tom Smith n.° 1. O mais provável é que, depois de passar três anos em uma escola universitária, provincial, aos 17 ou 18 anos, iria conseguir um cargo profissional de pequeno destaque ou talvez um posto clerical.

Convém notar aqui o novo elemento que entrou no quadro: o da mobilidade social. O pai de Tom Smith n.° 3 era comerciante, um membro típico da classe média. O próprio Tom Smith poderia ascender à alta burguesia, e nesse caso teria usado da educação como um meio de progredir socialmente, como um elevador na escala social.

De certo modo, isso sempre foi verdade. Um homem como o Cardeal Wolsey, cujo pai era um simples açougueiro, tornou-se uma eminência em grande parte porque conseguiu no Magdelen College, de Oxford, a bolsa exigida para um dignitário da Igreja.

Mas a constatação generalizada de que a ascensão poderia ser facilitada pelo ensino adequado é um resultado do pensamento do século passado. Trabalhadores manuais e artesãos apoiaram movimentos trabalhistas que se tornaram politicamente influentes. Inevitavelmente, esses novos partidos provoca-

ram a exigência de acesso a melhores cargos, que significou a necessidade de facilitar a entrada de filhos da classe trabalhadora em escolas secundárias e universidades, e, acima de tudo, a remoção de empecilhos de ordem financeira. Não houve grande resistência a essa exigência, por ter sido considerada boa e justa. Além do mais, como o ritmo de desenvolvimento industrial era rápido, havia bastante lugar na pirâmide Ocupacional para pessoas competentes e instruídas. A conseqüência foi que na Inglaterra, como em toda parte, bolsas e outras formas de ajuda financeira têm sido concedidas com bastante profusão a crianças de escolas elementares. Como resultado, as velhas escolas secundárias mudaram gradativamente seu caráter. Evoluíram para estabelecimentos intelectualmente seletivos.

Esta mudança, naturalmente, não se deu bruscamente. Até por volta de 1900, os filhos dos trabalhadores iam normalmente para Escolas Elementares, e começavam a trabalhar aos 13 ou 14 anos. Bem poucos tinham qualquer probabilidade de entrar para uma escola secundária — quase todas as escolas secundárias eram estabelecimentos privados, com anuidades muito altas para pessoas pobres, e dispunham de poucas bolsas ou lugares grátis. Mas, depois de 1902, o Governo auxiliou autoridades locais a manter escolas secundárias próprias, e nessas havia muito mais lugares para os filhos capazes de pais pobres. Assim, havia agora um duplo caminho para as Universidades e para as profissões:

a) as crianças da classe média podiam ter melhor educação se os pais a pagassem;
b) os filhos do trabalhador podiam ter melhor educação à custa do Estado, se fossem realmente capazes.

Convém notar que isso implicava mudança paulatina na composição social das elites. As profissões liberais e o Serviço Público já não eram reservados à alta classe e à alta burguesia. Um número cada vez maior de jovens de origem humilde tomavam esses lugares. Isso é uma espécie de revolução social. E foi certamente um desenvolvimento de indiscutível acerto, um aumento em potência nacional, pois significava que estávamos dando um escoadouro à capacidade — que estávamos recrutando nossos líderes em círculos mais amplos, que estávamos mobilizando com mais plenitude e eficiência os recursos humanos de nosso país.

E assim se pode dizer que, entre 1902 e 1925, tínhamos principalmente duas espécies de escola secundária: as velhas Escolas Públicas e os novos Ginásios. Cerca de 5% das crianças iam para o primeiro tipo, de 5 a 10% para o segundo. Mas a idade de terminar a escola era 14 anos. Isso significava que

mais de 85% dos nossos jovens não recebiam instrução secundária e permaneciam nas escolas elementares, aprendendo sobretudo a lingua materna — nem sempre muito bem — noções de aritmética, um pouco de história e geografia. Evidentemente, isso era suficiente. Movimentos da classe trabalhadora — os sindicatos e o Partido Trabalhista — cresciam em potência e protestavam contra o fato de tantas crianças serem condenadas à pobreza cultural e barradas de acesso a bons cargos. Além disso, toda a sociedade inglesa estava-se tornando mais industrializada, portanto mais dependente da ciência e da tecnologia avançada, a procura de pessoas com plena educação secundária crescia dia a dia, pois somente estas eram realmente aptas a trabalhar em escritórios e a executar serviço administrativo. A sociedade moderna não pode funcionar satisfatoriamente sem uma base ampla de pessoas instruídas.

Assim, o grito era "Ensino Secundário para Todos". E, lentamente, as reformas se processaram. Primeiro, por volta de 1928, decidiu-se dividir em duas partes a Escola Elementar, na idade de 11 anos: a parte infantil abrangendo crianças de 5 a 11 anos, e a parte juvenil com adolescentes de 11 a 14 anos. A intenção era aprimorar o ensino na Escola Juvenil, fornecendo-lhe professores mais capacitados e — o que era igualmente importante — melhores instalações. Sabia-se, naturalmente, que isso era apenas um primeiro passo: nessa fase, a Escola Juvenil não era realmente uma escola secundária: a instrução que ali se dava estava longe de ser liberal. E os próprios professores não eram suficientemente educados: poucos tinham freqüentado uma Universidade. A maioria estivera apenas em uma escola secundária, estudara depois durante dois anos, muitas vezes em uma Escola Normal de qualidade bastante inferior.

De um ponto-de-vista geral, este sistema, que funcionou com modificações de 1928 a 1944, era severamente criticado pelos que manifestavam tendências de esquerda ou socialistas. Consideravam-no injusto, porque crianças da classe média, cujos pais podiam pagar escola secundária ou universidade, tinham uma probabilidade muito maior de se formar do que as de origem mais pobre. Insistia-se que deviam ser abolidas todas as anuidades e que a admissão a uma escola secundária devia ser tão-sòmente na base de mérito e capacidade. Argumentava-se que, embora o dinheiro pudesse comprar lindas casas, automóveis, alimentos de luxo, *não* devia poder comprar melhor educação à custa de crianças mais capazes porém mais pobres. Dizia-se também que argumentos semelhantes deviam aplicar-se até às Universidades, embora essas não estivessem sob controle do Estado.

Note-se que tudo isso é um reflexo, no campo do ensino, de uma revolução social em marcha, que subentendia *inter alia* o decréscimo gradual das condições da classe média e o aumento gradual do padrão de bem-estar material (assim como do poder político) dos operários organizados. A estratificação de classe estava, com efeito, diminuindo. A Segunda Guerra Mundial apressou o processo de mudança social na Inglaterra, ao mesmo tempo que ajudou muito as pessoas a aceitarem o fato de uma mudança profunda. Impostos esmagadores empobreceram as classes alta e média, ao passo que a prodigiosa procura de mão-de-obra — substituindo o desemprego da década de 1930 — melhorou consideravelmente a situação financeira dos trabalhadores. O fato da igualdade foi aceito por todos. E assim, a Lei de Educação de 1944 (The Education Act) pareceu apenas ratificar o que já havia acontecido.

A idade de terminar a escola foi, em 1947, aumentada inicialmente para 15 anos, e vai ser aumentada para 16 logo que possível. Os que saíram nessa idade para começar a trabalhar deviam freqüentar Escolas de Continuação, chamadas *Country Colleges*, até, pelo menos, 18 anos. E então, tornar-se-ia realmente um fato o "Ensino Secundário para Todos". As autoridades locais receberam, portanto, instruções para proporcionar a todas as crianças ensino secundário "adaptado à idade, capacidade e aptidão" dos jovens. Como se devia proceder — isto é, seja pela criação de várias escolas secundárias de tipos diferentes ou pela criação de uma única escola, uma *école unique* — seria resolvido em termos locais.

A maioria de nossas 200 e tantas autoridades locais (recebem do Estado, em média, uns 2/3 dos custos, completando-se o resto com impostos locais), decidiu construir sobre o velho sistema, em vez de reconstruir drasticamente. Ou seja, mantiveram seus ginásios, embora freqüentemente os tenham ampliado, mas aboliram o pagamento de anuidades. Assim, a admissão seria atualmente apenas através de exame competitivo na idade de 11 anos — um exame de inglês e aritémética, um relatório dos professores das Escolas Infantis e um teste de inteligência. Os que não passavam iriam para uma Escola Secundária Moderna — o novo nome dado à antiga Escola Juvenil. Essas Escolas Modernas deviam ser consideradas, segundo se dizia, em absoluta igualdade com os Ginásios. Seriam dotadas com a mesma profusão e, se possível, com professores mais capacitados, de preferência formados em Universidades. E quando os alunos terminassem, aos 15 ou 16 anos, estariam concluídos seus estudos nas Escolas de Continuação. A honesti-

dade obriga-me a acrescentar que essas Escolas ainda não foram construídas em grande número; dificuldades econômicas impediram a plena realização do plano.

Preciso citar aqui um pormenor importante. Na Inglaterra, como em qualquer outra parte, o sistema educacional tem sido afetado cada vez mais pelas exigências imperiosas de progressos tecnológicos e científicos, bem como por uma mudança na atitude geral quanto ao ensino. Estabeleceram-se novas espécies de escolas e os últimos cinqüenta anos têm presenciado um rico desenvolvimento de "educação técnica". Esse termo significa um tipo de ensino que visa à participação em processos produtivos e de manufatura e que, portanto, se centraliza no estudo de ciências físicas, matemática e engenharia, e em especializações necessárias para trabalhar com metais, plásticos e madeira.

Assim, em muitas partes da Inglaterra há, no momento, três espécies de escolas secundárias financiadas pelo Governo — inteiramente à parte das antigas escolas Pública e Privada, a saber: Secundária, Secundária Técnica e Escola Secundária Moderna.

Tudo isso representa um sistema educacional tão igualitário e popular quanto em qualquer parte do mundo. Difere do sistema americano, sobretudo no fato de que visa ao diagóstico precoce da capacidade e no esforço para alimentar e promover essa capacidade, oferecendo às crianças de talento um ensino especialmente bom e mais dispendioso.

Em parte, sem dúvida, essa diferença pode ser atribuída à nossa história, mas também em parte à nossa constatação de que não podemos dar-nos ao luxo de nossos primos americanos, graças aos seus recursos gigantescos. Temos que gastar onde há mais probabilidade de o gasto ter maior utilidade social.

Todavia, até mesmo este sistema tão igualitário deixa de satisfazer a todos. Muitos insistem para que avancemos ainda mais. Dizem que o sistema de seleção aos 11 anos oferece grande vantagem às crianças das classes médias e é injusto para com as crianças das classes trabalhoras. Pois, nos lares das primeiras, os pais, que podem ser professores ou formados, são capazes de ajudar os filhos a prepararem-se para os exames, fazendo-os estudar com afinco, explicando-lhes dificuldades, dando-lhes livros para ler. E é verdade que a proporção de crianças da classe média em Ginásios é maior do que se poderia esperar. Assim, tem-se argumentado que, em

vez de três tipos de Escolas Secundárias devia-se estabelecer só escolas secundárias compreensivas como as *High Schools* americanas, nas quais poderiam haver diferenciações, se o Diretor da escola o desejasse e se tivesse um corpo docente adequado. O Conselho do Condado de Londres encoraja essa opinião, e tem feito experiências a respeito — note-se quanta independência no quadro da política educacional tem cada uma das nossas 200 e tantas autoridades locais. Devo acrescentar que o Partido Trabalhista é a favor da Escola Compreensiva, ao passo que o Partido Conservador procura proteger o Ginásio seletivo.

Quanto a mim, confesso que não gosto nada do tripartido Ginásio e divisões Técnica e Moderna — e isso tanto por motivos humanos quanto sociais. Em primeiro lugar, os pais e os professores compreendem como é importante que as crianças passem no exame na idade de 11 anos. Em conseqüência, as crianças inteligentes sofrem uma grande pressão aos 9 e 10 anos — impelidas a estudar duro, freqüentemente são tomadas de angústia e fadiga. Isso é mau. Pior ainda é a atitude dos que não conseguem ser admitidos no Ginásio — muitos se sentem rejeitados, indesejados. É desalentador para os professores nas Escolas Modernas ter que ensinar crianças que foram rejeitadas, que se sentem desajustadas, que acreditam estar estudando em escolas inferiores, com professores inferiores. E posso afirmar-lhes que, com efeito, não raro as aulas nas Escolas Modernas são de bem má qualidade: são como leite de que se tirou o creme ou a champanha que perdeu sua efervescência.

Além disso, há as injustiças conseqüentes do fato de que algumas crianças desenvolvem sua capacidade bem depois dos 18 anos — o destino vocacional de uma criança não deveria ser decidido tão cedo. E, também, devido à nossa administração parcialmente descentralizada, há grandes variações na proporção de jovens que conseguem ser admitidos nos Ginásios. Em algumas partes de Gales, chegam a ser escolhidos 80%, ao passo que em zonas de Londres não mais do que uns 5 ou 10% são selecionados. Não resta dúvida que o destino de uma criança não deveria depender tanto de onde vivem os seus pais.

Mais importante ainda é a seguinte ponderação: imaginemos um professor ou empregado de um banco, bem instruído, porém mal pago, com três ou quatro filhos. Êle quer muito que o filho receba uma educação igual à sua — que aprenda uma língua estrangeira e um pouco de ciência. Quer que o menino permaneça na escola até os 18 anos. Nada disso é

desarrazoado — e de fato os filhos desses tipos de lar têm probabilidade de se tornar bons profissionais, mesmo que não consigam ir tão bem nos exames quanto uma criança inteligente, cujo pai seja médico ou mineiro. Mas, que acontece se um menino assim não passa nos exames de admissão ao Ginásio, aos 11 anos? Teoricamente, o pai podia mandá-lo para uma Escola Pública — mas tendo de pagar as anuidades necessárias. Essas podem montar a 300 libras por ano, uma quantia que talvez represente 40 ou 50% de sua renda anual. Onde irá encontrar tanto dinheiro? Que desperdício de uma herança social e quanto desgosto evitável! Há 20 anos, êle poderia ter arranjado a quantia necessária para pagar as anuidades no Ginásio do Estado — essas não ultrapassariam um mês por ano de sua renda, um sacrifício que êle poderia e estaria disposto a fazer. Mas seis meses de renda é uma impossibilidade. É justo ou oportuno fechar-lha a porta? Poder-se-á, nessas circunstâncias, falar realmente em progresso?

Não. Parece haver apenas uma solução justa, imparcial, razoável. Esta se situa a meio caminho entre os sistemas pleiteados por nossos dois Partidos políticos e ultrapassa ambos. É simplesmente isto: determinar que as Escolas compreensivas terminem aos 15 anos. E, então, selecionar para os Ginásios, Escolas Técnicas e Escolas de Continuação. Fazer com que a admissão ao Ginásio seja na base de 50% em anuidade e 50% com bolsas e outras ajudas financeiras. Isso protegeria as louváveis tradições dos Ginásios e lhes devolveria realmente a função de preparar alunos para as Universidades. Satisfaria também as reivindicações daqueles que são pelas Escolas Compreensivas. E, finalmente, adiaria a seleção para uma idade em que esta seleção adquire sentido e em que intenções vocacionais, que são o melhor critério possível de seleção, já se delinearam um pouco mais claramente.

Universidades

O que fizemos até agora foi passar rapidamente em revista o sistema inglês de ensino secundário, em um período de rápidas mudanças. Talvez cause surpresa minha insistência quanto a fatores sociais — à relação entre classes, à distribuição de poder, à evolução da tecnologia e quão pouco falei em fatores educacionais no seu sentido restrito. Creio que essa insistência é acertada. Pois, o problema da organização melhor do estudo secundário, em primeiro lugar, não é de forma alguma um problema educacional. Não é estreitamente relaciona-

do ao desenvolvimento dos jovens ou às suas necessidades — estas podem ser solucionadas de muitas maneiras. Não. Em primeiro lugar, a organização do ensino secundário tem a ver com acesso a bons empregos, à seleção de cargos profissionais. As escolas secundárias são instrumentos de ação social, parte de um mecanismo pelo qual recrutamos, selecionamos e educamos nossos chefes e nossas elites. A não ser que este ponto fique nitidamente estabelecido, é impossível compreender por que motivo a questão é tão importante nas sociedades modernas ou por que desperta tanta celeuma. Vimos como o desejo de ascensão social se traduz em uma procura de acesso mais fácil às escolas secundárias e universidades. O número de candidatos a bons cargos será sempre maior do que as vagas. Por isso permanece a necessidade de seleção. Historicamente, são três os motivos pelos quais as pessoas têm sido escolhidas para esses cargos. O primeiro é a posição social dos pais. Por muito tempo, essa era a única pergunta que se fazia para a seleção de oficiais do Exército, juizes e membros da Legislatura. A segunda prova de elegibilidade é a situação financeira do candidato. Por exemplo, até depois da Guerra da Criméia, os cavalheiros se tornavam oficiais do Exército Britânico por meio da compra de uma comissão. Em forma modificada, o sistema de comprar cargos sobrevive ainda hoje. Por exemplo, o custo de um curso completo de sete anos de medicina, nos Estados Unidos, é no mínimo de 10.000 dólares, e possivelmente o dobro.

O terceiro tipo de prova é a capacidade do candidato de passar num exame. Todavia, não é em absoluto garantido que os de maior sucesso nos exames sejam também os mais adequados para os cargos que lhes são destinados ou, inversamente, que o fracasso nos exames seja sempre correlato ao fracasso nas situações da vida real. Na melhor das hipóteses, os exames podem medir uma fração das qualidades e capacidades que determinam êxito ou fracasso: pois qualquer realização depende do funcionamento da personalidade total, cuja configuração não pode ser bitolada por um instrumento tão mecânico e rudimentar como um exame formal.

Laços de família ou fortuna ou capacidade de passar em exames são o único critério. É comum dizer-se que a democracia ganharia bastante com a redução da influência dos dois primeiros fatores. Em outras palavras, a restrição da importância do dinheiro e do sangue torna possível uma sociedade que concretize mais plenamente a justiça, garantindo igualdade para todos. Significará esse fato que o "avanço triunfante da de-

mocracia" é sinônimo da "imposição triunfante de exames"? Talvez não seja bem assim — mas significa seguramente que, em qualquer democracia moderna, a escola deve ocupar um lugar de importância central. Pois um governo popular não pode sobreviver sem ensino popular, nem pode progredir, a não ser que líderes e elites do calibre e do tipo certos sejam selecionados e generosamente educados, para que possam aprender sua tarefa e seu dever de compreender e servir.

ATIVIDADES DO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS EM 1962

0 Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram criados em virtude do Decreto n.° 38.460, de 28 de dezembro de 1955, tendo em vista dotar-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro, para melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudos e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal.

Os Centros de Pesquisas Educacionais têm os seguintes objetivos:

1 — Pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país;

II — Elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional no país — em cada região — nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

III — Elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da Educação, medidas escolares, formação de_ mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;

IV — Treinamento e aperfeiçoamento -s administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias.

No cumprimento desse programa, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais realizou o trabalho a seguir relatado pelas respectivas divisões:

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais:

A) Continuou o programa de pesquisa denominado "Cidades-Laboratório, compreendendo 7 estudos que constituirão as Coleções "O Brasil Provinciano" e "O Brasil Urbano".

B) Coletou dados, organizou, redigiu e publicou o Vol. 10, n.° 19 da Revista "Educação e Ciências Sociais".

C) Participação nos estudos preliminares e no planejamento da Universidade de Brasília.

D) Aplicação dos testes P. M. K. (teste miocinético), em Brasília, com a finalidade de medir o nível mental dos candidatos a matrícula.

E) Participação no Seminário sobre "Estrutura, Estratificação e Mobilidade Social", realizado pelo Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, de 6 a 14 de junho de 1962.

No segundo semestre do ano em curso, com a criação da COPLED, foram todos os elementos da DEPS integrados nessa Comissão, que tem a superintendência do professor Jayme Abreu, Coordenador da DEPE.

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais:

A) Coordenação dos livros: 1. *Método Ativo do Francês Prático,* de autoria do Prof. Van Der Haegen; 2. *A Presença do Latim,* de Vandick Londres da Nóbrega; 3. *Ensino das Matemáticas na Escola Secundária,* de Lucas Bunt.

B) Elaboração de documentos de trabalho, para a conferência "Educação e Desenvolvimento Sócio-Econômico na América Latina", realizada em Santiago do Chile, em maio de 1962.

C) Participação do coordenador da Divisão nas Seções da Conferência de Santiago do Chile.

D) Supervisão, pelo coordenador da Divisão, das atividades do 1.° Seminário de Treinamento em Pesquisa Educacional, do C.R.P.E. de São Paulo.

E) Conferências realizadas no C.B.P.E. e no C.R.P.E. de São Paulo sobre o tema — "Educação e Desenvolvimento — Uma colocação do problema na perspectiva brasileira".

F) Participação do coordenador da Divisão em diversas reuniões de técnicos de educação, no estrangeiro, a saber: Argentina, Chile e México.

G) Colaboração do coordenador, em continuação de estudos, nos citados países, com o empreendimento promovido pelo CHEAR (Council on Higher Education in the American Republics), sobre educação secundária na América Latina.

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica:

I — SEÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO E INTERCÂMBIO

Foram recebidos regularmente os *Diários Oficiais* dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, para fins de documentação da legislação educacional, atualizando-a com as fichas dactilografadas correspondentes a cada ato oficial dessas unidades administrativas.

A SDI preparou para enviar à delegação permanente do Brasil, junto à UNESCO, extenso relatório, constante de informações e dados estatísticos, sobre os seguintes tópicos:

I — Renda Nacional.
II — Finanças.
III — Orçamento para a educação, a ciência e a cultura.
IV — Plano Nacional de Desenvolvimento.
V — Situação atual e previsão nos domínios da educação.
VI — Plano de bôlsas-de-estudo para 1961.
VII — Informações sobre bôlsas-de-estudo, oferecidas a brasileiros, em julho de 1961.

Durante os meses de janeiro e fevereiro, ocasião em que foi preparado o documento levado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura para a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social (Unesco/Cepal/Oea — Santiago do Chile, de 4 a 19 de março de 1962), a Seção de Documentação e Intercâmbio, por intermédio de seus funcionários e responsáveis, colaborou com o Grupo de Trabalho constituído para elaborar o referido documento, fazendo levantamento de dados e coordenando, junto com o Dr. Osvaldo Farias de Sousa Jr., secretário do Sr. Diretor Geral, o trabalho de preparação e impressão.

A DEPS e a SDI fizeram of levantamento completo de todos os cursos administrados em escolas ou faculdades integradas em universidades ou em estabelecimentos isolados, existentes em 1950, e os que foram criados até 1961, levantamento que fará parte de um estudo para o International Study of University Admissions (UNESCO).

Foi enviada ao Instituto Brasileiro de Universidade de New York vasta documentação sobre o Brasil, constituída de ampliações de fotografias sobre aspectos das regiões brasileiras, destinada ao curso "A Realidade Brasileira" para americanos

que vêm trabalhar no Brasil, assim como material ilustrativo das indústrias brasileiras para a exposição sobre o tema, a ser realizada por aquele Instituto.

Por solicitação do Secretário Geral do Conselho Federal de Educação, efetuou-se o levantamento da legislação do ensino nos Territórios Federais do Acre, Amapá, Rio Branco e Rondônia, a fim de que os dados sirvam de subsídio, segundo os termos do pedido, aos estudos preliminares relativos aos sistemas de cada uma dessas Unidades da Federação. Foram também enviados ao C.F.E. os exemplares disponíveis dos documentos que sistematicamente são colhidos pela D.D.I.P. sobre aqueles Territórios.

Atendendo a pedido do Diretor de "La vie collective — Revue de L'Economie", Paris, foi providenciada a remessa ao mesmo de exemplar da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que contém o organograma do M.E.C, bem como fotografias desse Ministério, que se encontram no arquivo da Seção.

Solicitações de idêntica natureza, procedentes do país e do exterior, quanto a fotografias do Brasil em múltiplos aspectos, têm sido sistematicamente atendidas. Realiza-se, no momento, a revisão do arquivo fotográfico, a fim de que o material se mantenha, o mais possível, atualizado.

Numerosa correspondência tem sido encaminhada à Divisão, contendo pedidos de esclarecimento quanto ao exercício do magistério no Brasil, por parte de professores estrangeiros. Dentre esses, contam-se os procedentes da China, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, a que se tem dado resposta conveniente.

Também numerosas são as solicitações de intercâmbio de correspondência de estudantes de outros países, principalmente Estados Unidos, com os de nossas escolas, e as referentes a material sobre o Brasil, que são atendidas através de livros, publicações e fotografias.

Funcionários da D.D.I.P. têm colaborado no levantamento de dados sobre o ensino normal no Brasil, no Serviço de Estatística da Educação e Cultura, dentro das necessidades de maior conhecimento desse tipo de ensino, para estudos a serem elaborados pelo Conselho Federal de Educação.

Assim, procede-se ao seguinte registro, no momento:

1950 — Por município:

A) Número de unidades escolares.
B) Matrícula inicial e efetiva: l.ª série e geral.
C) Conclusões de curso.

1961 — Por unidade escolar:

A) Número de professores.
B) Matrícula.

A fim de atender à solicitação do Bureau International d'Education, foi elaborada ampla resposta ao questionário sobre "Planejamento da Educação", que deveria figurar como um dos temas da Conferência Internacional de Instrução Pública, promovida anualmente em julho pelo B.I.E. — UNESCO, em Genebra, Suíça.

Os itens gerais que compõem o questionário são os seguintes:

I — Tipo de planejamento.
II — Órgãos encarregados do planejamento.
III — Elaboração, aplicação e avaliação dos planos.
IV — Formação do pessoal encarregado dos trabalhos de planejamento.
V — Ação internacional.
VI — Projetos para o futuro.
VII — Diversos.

Dentro do último item, foi elaborada uma bibliografia seletiva sobre "Planejamento da Educação no Brasil", constando de 45 referências.

Em atenção ao pedido enviado ao Ministério da Educação e Cultura pelo Diretor Adjunto do Bureau International d'Education, quanto à resposta ao questionário sobre o movimento de educação no país durante o ano escolar 1961/1962, foi elaborado trabalho pela S.D.I., procedendo-se sua versão para o inglês e francês, de acordo com os termos da solicitação. A resposta deveria constar entre os temas da ordem do dia da XXV Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra, no mês de julho.

O documento inclui resposta aos seguintes itens, dentro do movimento de educação no país:

I — Administração escolar:
1. Medidas administrativas: modificações ao curso do ano.
2. Controle do ensino.
3. Financiamento.
4. Construções escolares.

II — Desenvolvimento quantitativo do ensino.
III — Estrutura e organização.

IV — Planos de estudos, programas e métodos:
1. Reforma dos planos de estudos.
2. Reforma dos programas.
3. Reformas didáticas.
4. Novos manuais de ensino.

V — Pessoal de ensino:
1. Efetivo dos professores.
2. Formação.
3. Aperfeiçoamento.

VI — Serviços auxiliares e extra-escolares.

Recebeu a Seção de Documentação e Intercâmbio, do "Centre International de Ia Constructíon Scolaire", de Lausanne, Suíça, pedido de informações sobre as entidades que se ocupam do problema de construções de escolas em nosso país.

A fim de que a resposta seja mais ampla possível, foram enviados exemplares do questionário a 65 órgãos afetos ao problema de prédios nas Secretarias de Educação e outras entidades nos Estados, solicitando-se ainda aos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais o encaminhamento a outras instituições.

Atendendo a pedido do Diretor Adjunto do Bureau International d'Education, foi ainda enviada a esse órgão uma relação das instituições que se interessam pelas recomendações ns. 52 e 53, votadas pela XXIV Conferência Internacional de Instrução Pública, depois de consulta feita às Secretarias de Educação dos Estados.

Amplo material fotográfico, além de publicações, foi cedido à Presidente da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Comitê Nacional Brasileiro), que, convidada para um Congresso de Educação em Nice, deveria apresentar exposição relativa à educação no Brasil. As fotografias abrangem os seguintes aspectos:

1 — Exposição de material didático para Jardim de Infância, confeccionado por bolsistas do INEP, durante o curso de aperfeiçoamento (19).
2 — Curso de Recreação para aperfeiçoamento de professores, patrocinado pelo INEP e realizado no Patronato Operário da Gávea (5).
3 — Escola Experimental do C.R.P.E. da Bahia (10).
4 - - Escola de Artes Industriais — SENAI — onde há cursos de aperfeiçoamento para professores primárias (7).

5 — Escola Guatemala — Rio de Janeiro (15).
6 — Instituto de Educação do Estado da Guanabara (3).
7 — Centro Educacional Carneiro Ribeiro — Escola-parque — Bahia (4).

Durante os meses de abril, maio e junho foram realizados os seguintes trabalhos pelo grupo de técnicos orientados pelo Dr. Anísio Teixeira:

— Bases para a organização dos fundos (A situação do ensino primário).

— Bases para a organização dos Fundos (A situação do ensino médio).

— Gastos com o ensino, de acordo com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases (trabalho baseado na Lei n. 3.994, de 9/12/1961, orçamento da União previsto para o exercício de 1962).

— Gastos com o ensino (Estado de São Paulo — orçamento para 1962).

— Distribuição do auxílio financeiro do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades da Federação, de acordo com o plano de ensino primário, constando de: população de 7 a 14 anos nos Estados da União, renda *per capita,* 70% inversamente proporcional à renda *per capita,* 30% diretamente proporcional à população, auxílio total, custo do aluno/ano e número de alunos matriculáveis com o auxílio; despesa por classe de 30 alunos nas Unidades da Federação.

— Atualização das Leis Orgânicas de Ensino Normal de cada Unidade da Federação, estudo comparativo do currículo dos cursos de Regente de Ensino e Curso de Formação de Professôres Primários com os da Lei Orgânica Federal; Levantamento da Legislação referente aos Institutos de Educação dos Estados.

II — BIBLIOTECA

Suas atividades abrangeram:

Aquisição

Livros	2.198
Folhetos	507
Periódicos nacionais	113
Periódicos estrangeiros	203

Consultas

Livros emprestados	1.687

Registro e Encadernação

Livros registrados	5.207
Livros para encadernar	615

Ocupou-se também a Biblioteca com os seguintes trabalhos:

1) Elaboração do índice de assuntos.
2) Tradução de artigos para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.
3) Colaboração à S. D. I. em respostas a questionários provenientes do "Bureau International d'Education".
4) Revisão dos resumos de artigos e livros indexados no Boletim "Bibliografia Brasileira de Educação".

III — SERVIÇO DE BIBLIOGRAFIA

1 — *Bibliografia Brasileira de Educação*

Durante o corrente ano foram distribuídos os números 3 e 4 do vol. 8, correspondentes ao 2.° e 3.° trimestres de 1960 e os números 1, 2, 3 e 4 do vol. 9, correspondentes ao ano de 1961.

Acham-se em impressão os números 1 e 2 do vol. 10, correspondentes ao 1.° e 2.° trimestres de 1962.

Encontra-se em fase final de redação o número 3, vol. 10, correspondente ao 3.° trimestre de 1962.

2 — *Bibliografias especializadas*

Foram organizadas, a pedido, as seguintes:

1) Bibliografia sobre pesquisa educacional no Brasil — por solicitação do Ministério da Educação de Porto Rico;
2) Bibliografia sobre a Escola e a Comunidade — por solicitação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara;
3) Bibliografia sobre diversos aspectos do desenvolvimento cultural, social e econômico do Brasil — por solicitação da delegação do Brasil junto à UNESCO;
4) Bibliografia sobre exames vestibulares nos seguintes países: Brasil, França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha — por solicitação da Divisão do Ensino Superior do MEC;
5) Bibliografia sobre a Escola-Parque Carneiro Ribeiro;
6) Bibliografia sobre orientação educacional e profissional;

7) Bibliografia sobre educação de adultos — por solicitação da DEPE;
8) Bibliografia sobre trabalho em grupo — por solicitação do Departamento de Educação Primária da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara;
9) Bibliografia seletiva sobre educação rural no Brasil — por solicitação da DEPE;
10) Atualização da Lista de Revistas Pedagógicas Brasileiras — por solicitação do Departamento de Educação da UNESCO;
11) Bibliografia sobre Planejamento da Educação no Brasil — por solicitação do "Bureau International d'Education";
12) Bibliografia selecionada sobre Educação Rural no Brasil — por solicitação da UNESCO;
13) Bibliografia dos documentos apresentados à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile de 5 a 19 de março de 1962;
14) Lista Geral e retrospectiva das publicações do INEP e do CBPE;
15) Selected Bibliography of Works in English, and French on Brazilian Education;
16) Bibliografia do Prof. Jayme Abreu;
17) Bibliografia sobre Artesanato no Brasil.

Estão em preparo as seguintes bibliografias especializadas:

1) Bibliografia sobre aspectos da Cultura Brasileira (obras originais em inglês, francês e também versões do português para o inglês e francês;
2) Atualização da Bibliografia do Prof. Anísio Teixeira.

3 — *Setor de Recortes de Jornais*

Continuou-se, durante esse período, a selecionar e classificar o noticiário da imprensa sobre assuntos relacionados com a educação e a vida cultural do país.

Elaboraram-se listas mensais sobre congressos e conferências por se realizar no país e no estrangeiro e listas bimensais relacionando o noticiário de jornal sobre as atividades do INEP, CBPE, CAPES e Centros Regionais.

Foi iniciada em setembro a elaboração de pequenos *dossiers b*issemanais de recortes de jornais, contendo o noticiário mais em evidência na vida educacional e cultural do país. Esses *dossiers* vêm circulando pelos diversos serviços deste Centro, a fim de proporcionar aos membros da casa o conhecimento imediato desse material.

Foi também organizado e iniciado o fichário por assuntos dos Congressos que noticiamos, a fim de facilitar a consulta desse material.

4 — *Outros trabalhos*

1) Tradução da classe 37 (Educação) da Classificação Decimal Universal — A Comissão Brasileira da Classificação Decimal Universal, órgão do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, solicitou a colaboração desse serviço para o trabalho em apreço. A tradução foi feita pela Chefe do Serviço e por D. Hadjine Lisboa, Técnico de Educação. Encontra-se inteiramente pronta, aguardando parecer dos diversos técnicos deste Centro, no que se refere à parte de *conceituação dos termos traduzidos.*

2) Levantamento de obras e artigos em francês sobre o Brasil — por solicitação do "Institut d'Etude des Pays en Developpement", da Universidade Católica de Louvain.

3) Atendimento ao pedido do "Bureau International d'Education" para remessa de Manuais Escolares Brasileiros referentes às matérias: Religião, Agricultura, Higiene e Instrução Cívica — Seleção e providências para a remessa desse material.

4) Atendimento à solicitação da Divisão de Difusão Cultural do Itamarati, referente a informações sobre Atividades Culturais Brasileiras, para o "Calendário Cultural Brasileiro", a ser publicado por aquele órgão.

5 — Correspondência:

Foram expedidas 70 cartas, ofícios e respostas a questionários, sobre assuntos gerais de Bibliografia e documentação.

IV — REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Seguindo a programação regular, foram expedidos por trimestre os números 83, 84, 85 e 86. Encontra-se em segundas provas o n.° 87 (julho-setembro, 1962) e em composição o 88 (outubro-dezembro, 1962). Vem sendo coletada a documenta-

ção para o n.° 89 (janeiro-março, 1963). Foram beneficiados com a distribuição 2.597 assinantes do país e 331 estrangeiro.

A matéria divulgada nesses números foi classificada por autor e assunto, tendo em vista a próxima edição do Catálogo.

V — SEÇÃO DE EXPEDIÇÃO

Esta Seção tem por finalidade precípua prestar assistência a bibliotecas escolares, bem como a professores de todos os níveis de ensino.

No corrente exercício, recebeu cerca de 40.000 exemplares, entre publicações e livros, havendo distribuído, durante tal período, aproximadamente 37.000, beneficiando 4.418 instituições e pessoas.

VI — SEÇÃO DE AUDIOVISUAIS

Atividades em 1962:

— Realização de 60 estágios intensivos para professores do ensino elementar e médio com o fim de promover a aplicação e divulgação dos recursos audiovisuais, incluindo orientação em exposições e outros trabalhos práticos aos professores do Instituto Nacional de Educação de Surdos;

— Discussão, planejamento, confecções e apresentação, no C.B.P.E., de quadro de avisos sobre:

a) Gravação no ensino (janeiro)
b) Artes gráficas e A.V. (fevereiro)
c) A.V. em línguas (março)
d) Visualização em História (abril)
e) Geografia em A.V. (maio) ;

— Apresentação de 20 filmes fórum, sob a orientação dos professores da Seção em rodízio semanal;

— Confecção de 139 dia positivos com respectivos roteiros da Excursão Piloto realizada em 1961, orientada e organizada pela S.A.V.;

— Revisão do Glossário Básico em elaboração, com acréscimo dos termos correspondentes em francês e alemão aos já existentes em espanhol, português e inglês;

— Revisão e atualização de catálogos de filmes de entidades diversas com apreciação e sumarização de filmes e organização de fichas de avaliação de filmes, diafilmes, discos e programas radiofônicos;

— Preparação de "flash-cards" para avaliação de pesquisa de aprendizagem de leitura;

— Aplicação do Teste de Personalidade (Teste do Mundo de Ch. Buhler) com documentação fotográfica para posterior confecção de diapositivos;

— Distribuição de coleções de Tipos e Aspectos do Brasil ao país e ao estrangeiro, de acordo com o critério estabelecido;

— Elaboração de planos de utilização de recursos audiovisuais nos cursos:

a) "Recursos Audiovisuais", ministrado em Campos, aos professores do Ensino Comercial do Estado do Rio;
b) Curso de Psicologia para pais e adolescentes, Diretoria do Instituto Paulista de Relações Humanas;
c) Palestras para adolescentes;

— Orientação de projeções em estabelecimentos de ensino e na Seção, com empréstimo de equipamento e assistência do operador;

— Traduções e resumos de folhetos especializados em audiovisuais (158) ;

— Levantamento de equipamentos audiovisuais em Escolas Normais do Brasil;

— Elaboração de cartazes para exemplificação de projetores e do uso de filme em classe;

— Elaboração de materiais de baixo custo (cartazes, diapositivos feitos a mão) ;

— Orientação no planejamento e confecção de recursos audiovisuais para bolsista do SESC;

— Realização de reuniões semanais com o Chefe da Seção e professores para planejamentos e discussões de assuntos técnicos sobre materiais audiovisuais aplicados às diversas disciplinas curriculares;

— Distribuição de equipamento audiovisual (adquirido por verba do INEP em 1961) aos Centros Regionais da Bahia, Rio Grande do Sul e Recife;

— Visita às escolas que receberam os laboratórios do IBECC no Estado da Guanabara;

— Designação de um professor para participar do curso sobre Televisão Educativa promovido em Londres pela B. B. C. ;

— Coordenação dos trabalhos de impressão em Multilith de 100 exemplares da publicação "International Study of University Admissions";

— Tradução e adaptação do livreto "Recursos Audiovisuais para professores", publicado pelo Departamento de Educação do Estado de New Jersey — Trenton.

Divisão de Aperfeiçomento do Magistério

Resumo das atividades desenvolvidas pela D.A.M. durante o ano de 1962:

I — Prosseguimento das atividades desenvolvidas na Escola Experimental do I.N.E.P. no Rio:

1) Orientação técnica da Escola
2) Aeperfeiçoamento dos professores em exercício
3) Estágios e visitas de professores da Guanabara e de outros Estados
4) Estudos e pesquisas sobre:
   a — Preparo e aperfeiçoamento do professor primário
   b — Métodos e recursos de ensino
   c — Programas do ensino elementar
   d — Medidas do rendimento escolar

II — Outros estudos e pesquisas:

1) Estudo sobre o programa de Psicologia para Cursos de Formação de Professores.
2) Pesquisa sobre o professorado primário do Estado da Guanabara (prosseguimento e terminação).

III — Publicações para o professor:

1) Guias de ensino de Matemática na Escola Elementar: em fase de terminação o 2.° ano e de início o 3.°.
2) Guia de ensino de Estudos Sociais na Escola Elementar: foi terminada, no período, a parte relativa ao 4.° e 5.° anos primários.
3) Guia para o ensino de Ciências Naturais na Escola Elementar (prosseguimento).
4) Revisão dos guias de ensino na Escola Elementar, elaborado pela Secretaria de Educação do antigo Distrito Federal, na gestão de Anísio Teixeira, relativos a Linguagem, Matemática,. Ciências Naturais, Recreação e Música.

Livros editados em 1962 pelo C. B. P. E.

Seguindo as normas traçadas no "Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais" que prevê a elaboração de estudos e pesquisas sobre sistemas escolares, currículos, escolas, a publicação de livros didáticos e de monografias que permitam aos educadores uma visão mais objetiva das transformações socioculturais que vêm afetando a estrutura e o funcionamento de nosso» sistema escolar, foram editados em 1962 os seguintes trabalhos:

Série I — Guias de Ensino: A. Escola Primária

Vol. 6 — *Música na Escola Elementar* (Nova edição ampliada)

B. Escola Secundária

Vol. 6 — *A Presença do Latim* — NÓBREGA, V. Londres da

Vol. 7 — *Método Ativo do Francês Prático* — VAN DER HAEGEN, Raymond

Série IV — Currículo, Programas e Métodos

Vol. 3 — *A Escola Secundária Moderna* — LIMA, Lauro de Oliveira.

Série VI — Sociedade e Educação — Coleção "O Brasil Provinciano "

Vol. 1 — *Família e Comunidade* — NOGUEIRA, Oraci.

Vol. 2 — *Uma Comunidade Teuto-Brasileira* — ALBERSHEIM, úrsula.

Encontram-se no prelo, devendo sair no ano em curso:

Série I — Guias de Ensino: B. Escola Secundária

Vol. 9 — *Geometria Projetiva* — BUNT, Lucas.

Série VI — Sociedade e Educação — Coleção "O Brasil Provinciano"

Vol. 3 — *Geografia Agrária do Brasil* — VALVERDE, Orlando.

— Coleção "O Brasil Urbano"

Vol. 1 — *Evolução da Rede Urbana Brasileira* — GEIGER, Pedro Pinchas.

Vol. 2 — *O Sistema Administrativo Brasileiro* — VIEIRA DA CUNHA, Mário Wagner.

Vol. 3 — *O Professor Primário Metropolitano* — PEREIRA, Luís.

Vol. 4 — *Migração, Urbanização, Industrialização* — DIÉGUES JÚNIOR, Manuel.

A coordenação desses manuais e monografias estiveram a cargo, respectivamente, da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, sob a responsabilidade do Prof. Jayme Abreu, e da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, dirigida nessa fase pelo Prof. Darci Ribeiro. A parte editorial vem sendo orientada pelo Dr. Aydano de Couto Ferraz.

CENTROS REGIONAIS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS: SÚMULA DAS REALIZAÇÕES EM 1962

Dando continuidade às linhas de ação que deveriam orientar seu trabalho, no sentido de contribuir para uma autêntica reformulação democrática dos sistemas educacionais em âmbito regional, os Centros executaram no ano de 1962 o programa de atividades que apresentamos em síntese:

CENTRO REGIONAL DA BAHIA

Em 1962, suas atividades podem ser sumariadas nos seguintes tópicos:

1 — Estudos e pesquisas concluídos:

O ensino normal no Estado da Bahia.

Características dos diretores e professores dos estabelecimentos de ensino Normal do Estado da Bahia.

O aluno do Curso Normal do Estado da Bahia.

O Curso Normal da Bahia visto por diretores e professores das Escolas Normais do Estado.

As Famílias dos alunos da Escola-Parque.

2 — Escolas de Demonstração:

Prosseguiram suas atividades a Escola de Aplicação e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O setor de Artes Industriais do referido Centro atendeu a 1.600 crianças e o de Atividades Recreativas a 2.700.

Entraram em funcionamento a Biblioteca e o setor de Atividades Socializantes do Centro e foram incorporados ao plano de trabalho desenvolvido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia as Escolas 1, 2 e 3 num total de 2.700 alunos.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro se prepara para servir de campo de demonstração do Centro de Formação de Professores a ser criado no Estado.

3 — Cursos:

Realizou-se Curso de Preparação de Professores em Artes Industriais, tendo em vista o Plano de Extensão de Escolaridade.

CENTRO REGIONAL DE MINAS GERAIS

O trabalho do Centro no ano findo teve este desenvolvimento:

1. Estudos e Pesquisas

Levantamento econômico-social da educação, em Minas Gerais.

Ensino Industrial em Minas (as instituições de ensino, o professor, o aluno, o mercado de trabalho, situação do pessoal qualificado nas empresas, efeitos sociais da nova lei 3e regulamentação do ensino industrial).

Levantamento da linguagem das crianças de Belo Horizonte (vocabulário, composição, aspectos da vida em Minas Gerais, cooperação das crianças na vida doméstica, horários escolares, de atividades domésticas, de diversões, situação dos pais de alunos, ideais e interesses das crianças etc).

Estudos das dificuldades especiais de leitura e suas causas.

Maturidade para a aprendizagem da leitura.

Monografias de classes (4 classes experimentais do Grupo de Demonstração do Instituto de Educação de Belo Horizonte).

Levantamento do vocabulário ativo no período pré-escolar.

2. Aperfeiçoamento de professores

Preparação de professôers para classes de observação de Centros Experimentais do Ensino Primário.

3. **Publicações**

"**O** ensino em Minas Gerais no tempo da República" (seqüência a "O ensino em Minas Gerais no tempo do Império", 608 páginas, 500 exemplares).

Boletim Informativo do Centro (bimensal).

Várzea de Pantana (influência das instituições educacionais da Fazenda do Rosário — Ibireté, M. G.).

CENTRO REGIONAL. DE PERNAMBUCO

O programa executado no ano passado abrangeu estas realizações :

1 — Estudos e Pesquisas

a) Em andamento:

Recursos econômicos e financeiros para a educação em Pernambuco.

Subsídios para um Plano de Educação em Pernambuco. Sugestões de Economia educacional.

Realidade e perspectivas da orientação profissional no Recife.

Delimitação de áreas sócio-econômicas homogêneas nos Estados da Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas.

b) Concluídos:

O problema do menor abandonado na cidade do Recife e suas relações com a delinqüência infanto-juvenil.

2 — Publicações:

Cadernos — Região e Educação (n.^{0s} 3 e 4).

Boletim do CRPE (bimensal).

3 — Cursos e outras iniciativas de aperfeiçoamento do magistério.

Curso de atividades artísticas.

Curso de atividades artesanais.

Curso de Aperfeiçoamento para Professôres Primários (em colaboração com o PABAEE).

Círculo de estudos sobre problemas do ensino primário.

Coordenação de grupos de estudos sobre metodologia dos Estudos Sociais e Ciências Naturais na Escola Primária.

Supervisão do Curso de Artes Industriais do INEP e colaboração no mesmo.

Curso de formação de pesquisadores sociais (em colaboração com a Universidade do Recife, o Instituto Joaquim Nabuco **e** SUDENE.

4 — Seminários:

O Recife e seus problemas sócio-educacionais.

Problemas do ensino médio, especialmente do Curso Colegial.

CENTRO REGIONAL, DO RIO GRANDE DO SUL

Realizou o Centro as atividades que sumariamos **aqui:**

1 — Estudos e Pesquisas

— Mapa educacional do Rio Grande do Sul.
— O ensino primário no Rio Grande do Sul na década 1950-1960.
— Estudo sobre as Universidades no Rio Grande do Sul e de Santa Catarina — causas de reprovação.
— Estudo da comunidade de Santa Cruz do Sul, especialmente do ponto-de-vista educacional (rendimento do ensino, origem dos professores, situação dos egressos da Escola Técnica local etc).
— Descentralização do Ensino Primário Municipal do Rio Grande do Sul.
— Monografias descritivas dos municípios do Estado.

— Condições das classes de aprendizagem inicial da leitura e avaliação do rendimento dessas classes.

— Levantamento das condições do ensino primário e pré-primário de Santa Catarina.

— Estudo sobre o currículo para um Instituto Pedagógico (Formação de professores de Cursos Normais em Institutos de Educação).

— Biografias de rio-grandenses ilustres.

2 — Cursos

— Administração Escolar.

— Técnicas de Pesquisa Educacional.

— Estatística.

— Preparação de um Curso de Administração Escolar para gravação.

— Colaboração do Seminário sobre meios de comunicação, organizado pelo Ponto IV e a Universidade do Rio Grande do Sul.

3 — Preparo de material para professores

Folhetos para distribuição a professores sobre: A escola e a comunidade. A decoração do ambiente escolar. A linguagem na Escola Primária. Sugestões para o preparo e programação dos trabalhos de composição etc.

Material didático para o ensino da Matemática na Escola Primária (a ser enviado aos Departamentos Municipais de Ensino).

Instruções para o ensino de Ciências Naturais (enviadas aos mesmos Departamentos).

4 — Outras iniciativas

Canpanha pró-biblioteca pública municipal no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina.

Colaboração nas emissões sobre educação da Rádio da Universidade do Rio Grande do Sul.

5 — Publicações

Correio do CRPE (mensal).
Suplemento do Correio do CRPE (aperiódico).

CENTRO REGIONAL DE SÃO PAULO

O trabalho em 1962 desenvolveu-se em torno dos seguintes **itens:**

1 — Estudos e **pesquisas**

a) Concluídas:

Levantamento do Ensino Primário Municipal da cidade de São Paulo.

Experiência de técnicas modernas em uma escola tradicional.

Necessidade de expansão da rede escolar primária de Presidente Prudente.

Estrutura familiar de Presidente Prudente.

Rendimento na solução de problemas aritméticos na Escola Primária.

Revisão crítica de trabalhos experimentais sobre processos de resolução de problemas.

O ensino complementar no município de São Paulo.

b) Em andamento:

Planejamento do sistema de ensino primário do município de Santos.

A rede escolar do município de Rio Claro e os fatores responsáveis pela evasão da escola primária.

O ensino no Estado de São Paulo de 1920 aos nossos dias.

Escola e Mobilidade Social.

Análise do conteúdo da Psicologia Educacional. Instrução programada.

Estudo crítico dos processos de avaliação do rendimento escolar na Escola Primária.

Organização de teste coletivo de maturidade para a leitura.

Condições de funcionamento dos ginásios estaduais e custo médio por aluno.

Processos de qualificação do operário industrial na empresa.

2 — Cursos e seminários

Curso de Especialistas para a América Latina.

Seminário para treinamento de pessoas em pesquisas educacionais.

Curso de Especialistas em Recursos Audiovisuais em educação (Serviço de Recursos Audiovisuais).

Ciclo de conferências sobre educação brasileira.

Curso de Aperfeiçoamento de professores primários em Manaus.

3 — Classes experimentais

Prosseguiram as atividades das classes primárias experimentais do Centro, as quais serviram de campo de observação para os Cursos realizados no Centro e, ainda, de campo de pesquisa. Os orientadores das Classes Experimentais se encarregaram do Curso de Aperfeiçoamento de Professores de Manaus, de série de palestras em Lins e Guararapes (São Paulo) e colaboraram na orientação da Escola Jóquei Clube (São Paulo). As classes receberam 30 estagiários e participaram **do** Salão da Criança.

4 — **Serviço de** Recursos **audiovisuais**

Pesquisas sobre a utilização de recursos audiovisuais . na aprendizagem, em colaboração com a Universidade de São Paulo.

10 cursos intensivos e 4 seminários sobre recursos audiovisuais, além de estágios vários.

Estudo de 110 filmes, do ponto-de-vista de sua possível utilização por educadores brasileiros.

Elaboração de 5 folhetos sobre recursos audiovisuais.

Tradução de filmes e diafilmes.

Preparo de um filme pelos alunos de Curso de Especialistas em Audiovisuais "A Escola de nossos dias".

Preparo de um documentário sobre cooperativismo.

5 — Documentação

Cadastro das escolas primárias do Estado de São Paulo.

Cadastro das Escolas Normais, Ginásios, Escolas de Ensino Médio, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia do Estado.

Levantamento de escolas particulares de ensino médio (destinado à Aliança para o Progresso).

Relação de testes, trabalhos de pesquisa no campo da educação, publicações e bibliografias especializadas.

6 — Publicações

Pesquisa e Planejamento (periódica).

Levantamento do Ensino Secundário e Normal do Estado de S. Paulo.

7 — Outras atividades

Foi prestada colaboração pelo Serviço de Estatística do Centro à Universidade de São Paulo para a realização de estudos sobre: Atitude em relação a grupos étnicos em Porto Alegre e Curituba; Comportamento eleitoral do operariado de São Paulo; Características biométricas e de escolaridade de adolescentes, alunos dos Ginásios da cidade de São Paulo; Estudo sociológico sobre o estudante universitário.

O ESFORÇO EDUCACIONAL DO RIO G. DO SUL

RAUL CANDURO
Ex-Secretário de Educagâo

Meus caros patrícios e companheiros de trabalho, recebi no ano de 1960, ou, mais precisamente, em dezembro de 1959, o convite honroso para mim, honroso e ao mesmo tempo cheio de compromissos para a minha pessoa, dadas as minhas condições de homem moço que, pela primeira vez, passava a exercer um cargo executivo. Como legislador, acostumado aos problemas referentes àquele Poder, recebi de S. Exa. o Governador Leonel Brizola, o convite para assumir a Secretaria de Educação. Não recusei por não dispor de palavras no momento, em face da honra e do improviso do convite, porque, meus caros amigos, professores e funcionários desta Secretaria, não sabia que ao lado da minha inexperiência na atividade púbüca, eu deveria contar, daquele instante em diante, com a experiência, a capacidade, o espírito público e a dedicação dos funcionários e do magistério do Rio Grande do Sul. Graças a essa colaboração, graças a esse estímulo, graças a tudo isso, pude superar, em parte, as deficiências pessoais, pude em parte realizar aquilo que, pessoalmente, não poderia, nem de longe, não tivesse contado com essa extraordinária colaboração. Foi assim que, assumindo a Secretaria de Educação e Cultura, encontrei elaborado pelos órgãos do Governo, e diretamente orientado por S. Exa. o Governador Leonel Brizola, um Plano Educacional que, embora deputado e líder da Bancada do Governo, naquele instante não imaginava o seu significado, não imaginava os resultados do conjunto das medidas adotadas, do planejamento realizado e das metas que se pretendia atingir, que era de quatro mil e quinhentas escolas, 429 mil novas matrículas e 20 mil novos professores, para atender uma necessidade de 300 mil crianças que estavam abandonadas, sem escola primária, sem professores. Para isto, era necessário contar com o esforço e com a colaboração de todos os que trabalham neste setor do Rio Grande do

Exposição efetuada na transmissão do cargo de Secretário da Educação do governo gaúcho durante a administração Leonel Brizola.

Sul. Para elevar a matrícula geral no Rio Grande, do ensino primário do Estado, dos municípios e particular, de 730 mil matrículas existentes ao número potencial de que hoje dispomos, de 1 milhão e 150 mil; para elevar os 8.787 professoras existentes a mais de 20 mil; e as 1.795 escolas primárias, para além de 4.500. Assim, poderíamos combater o *déficit* escolar das 300 mil crianças sem escolas no Rio Grande do Sul, que exigiam, em nome da justiça, da democracia, do desenvolvimento, da igualdade e da própria liberdade, que o Estado tomasse medidas concretas, positivas e reais no sentido de fazer com que o Rio Grande tivesse oportunidade real de alfabetizar todos os seus filhos. Para isto, foi idealizado, inicialmente, um Plano de Expansão do Ensino Primário, no sentido de que, a nenhuma escola fosse permitida uma vaga sequer, a fim de que todas as crianças pudessem, inclusive, em vários turnos, freqüentar ao menos as escolas existentes e receber instrução dos professores que então existiam. Dentro desse plano, foram contratadas mais de 4.500 professoras, na primeira etapa. Em todas as regiões do Rio Grande do Sul, em todos os recantos, sem distinção de qualquer natureza e ordem. Por isto, pudemos atingir, em 1962, ao total de 4.500 novas escolas, e uma possibilidade de matrícula de 1.150.000 novas crianças. Foi elaborado um plano financeiro, não só através de investimentos próprios do orçamento, como, especialmente, através do Plano de Obras, por intermédio da Taxa de Educação, tão em boa hora criada, quando ainda nos encontrávamos na Oposição ao Governo de então. Mas, todo esse programa, todas essas realizações, precisam, meus companheiros de trabalho, ser complementadas por outras medidas que o Governo rio-grandense vem tomando, e os futuros governos obrigatoriamente deverão tomar, entre elas destaco a da Reforma Agrária, para que não somente sejam construídas escolas e contratadas professoras, pois não é o suficiente, uma vez que a situação econômica e financeira das nossas populações, muitas vezes impede que até mesmo a criança, na porta da escola, possa freqüentar uma simples sala de aula, pela pobreza, pela miséria, pelo desajuste, pela falta de saúde, por condições financeiras e fundamentalmente econômicas, que impedem a verdadeira liberdade da pessoa humana. Por isto é que, nesta Secretaria de Estado, compreendi, entendi e cada vez mais fundamentei as minhas convicções de homem que professa uma ideologia no sentido do bem-estar social coletivo e comum. Uma ideologia que tem como fundamento os princípios da liberdade, da democracia e da justiça social, para que a diferença entre os homens, natural pelas decorrências lógicas da própria situação em que se encontrem, não seja tão longe, tão distante, tão grande, de tal maneira que uns disponham do su-

pérfluo, e outros nem sequer o necessário para viver dignamente. Daí, o Plano Educacional do Rio Grande do Sul, do qual tive a honra de ser apenas um dos auxiliares, colaborando humilde e modestamente, mas com vontade de realizar aquilo que era intenção do senhor Governador Leonel Brizola e seu Governo. Por esses motivos foram construídas estas escolas, não só através da Comissão Estadual de Prédios Escolares, como do Plano de Expansão Descentralizada do Ensino Primário em convênios com os municípios. Prédios modestos mas higiênicos e obedecendo à técnica pedagógica para atender a todas as crianças rio-grandenses. E, usando a expressão do ilustre ministro da Inglaterra: "a fim de que assim possamos dar escolas a todos e não apenas paiacetes a poucos". Para isto contamos com a colaboração decidida, patriótica e extraordinária de técnicos, de professores, de engenheiros, de arquitetos, de pessoas de todas as categorias e condições sociais, que deram ao Governo rio-grandense a sua colaboração desinteressada, sem distinção de caráter político ou ideologia de qualquer natureza. Todos colaboraram eficientemente no sentido de que o Rio Grande do Sul desse um exemplo à Nação. Tivemos a preocupação especial, através da Subsecretária do Ensino Primário e do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, de fazer com que o recrutamento do magistério, que não era suficiente para atender à demanda de professores, fosse selecionar, entre os melhores elementos, aqueles que tivessem oportunidade e condições de ministrar ao menos o ensino primário. Baixamos duas portarias, a de número 5, em 1961, e a de número 1, em 1962, estabelecendo as normas do recrutamento dos professores, até mesmo para o simples contrato pelo Plano de Obras, através da Legislação Trabalhista. O critério estabelecido era o de títulos, de capacidade, de condições pessoais e técnicas à altura das necessidades e dos reclamos da nossa população escolar. Somente contratamos professores não titulados, para aquelas regiões, aqueles locais, onde materialmente, humanamente, era e é impossível atingir através do professor diplomado. Procuramos realizar o reaparelhamento de todas as nossas escolas, de todos os prédios escolares, não só através das reformas levadas a efeito pela G.E.P.E., como também da aquisição de móveis destinados a melhor aparelhar as escolas primárias do Rio Grande do Sul, que há muitos anos estavam carecendo de um novo equipamento, a fim de atender ao seu magistério, que necessitava de melhorias de condições para ministrar suas aulas, e aos alunos para recebê-las. No setor do ensino primário municipal, o Estado não descurou. Bem ao contrário, deu toda colaboração aos prefeitos rio-grandenses, não só através do Plano de Expansão

Descentralizada, mas também da orientação por intermédio de professores formados e devidamente escolhidos em cada município, para orientar, adequadamente, o ensino municipal.

Ensino particular

No setor do ensino particular, basta um dado apenas para dar uma idéia da colaboração governamental. Setor de ensino que, convém lembrar, estava realmente carecendo de uma ajuda, de um apoio e de certo amparo do Poder Público. Para demonstrar o esforço que o Governo rio-grandense dedicou **ao** ensino primário particular, é suficiente lembrar que, ao assumirmos a Secretaria, existiam 193 professores à disposição das escolas particulares. Agora, podemos constatar — e este número naturalmente ainda será elevado — aproximadamente 800 professores à disposição das escolas primárias. Dispondo do total de 26.319 matrículas inteiramente gratuitas e contando com outras medidas, através de auxílios especiais por intermédio do Gabinete de Planejamento do senhor Governador, convênios, auxílios e outras formas, em nenhum momento da história do Rio Grande do Sul, e podemos dizer que, em nenhum momento da história do Brasil, se deu tanta colaboração e apoio ao ensino particular neste País.

Adolescentes e **adultos**

Quanto à educação de adolescentes e adultos, com a colaboração do Governo Federal, com o apoio de iniciativas particulares — e cumpre destacar aqui a colaboração dada, especialmente, pela Faculdade de Engenharia do Rio Grande do Sul, além de outras organizações beneméritas, — podemos ter nas escolas de alfabetização de adultos um total de 77.336 alunos.

Ensino técnico

No setor do ensino técnico, como todos sabem, o programa idealizado e planejado por S. Exa. o Governador Leonel Brizola se restringia a duas divisões, fundamentalmente: o ensino primário e o ensino técnico. O primário, para poder dar oportunidade a todas as crianças rio-grandenses de freqüentar a sua sala de aula, oferecendo margem a todos os nossos patrícios de ao menos ter uma condição cultural, um pouco

mais de instrução, para melhor compreender os problemas do seu Estado, da sua Pátria e da própria sociedade. E, no setor do ensino técnico, a fim de que, num país **que** deseja e que deve urgentemente industrializar-se, para superar a fase de subdesenvolvimento econômico que nos torna cada vez mais pobres e cada vez mais distantes do sentido de progresso da humanidade moderna, era necessário que o Rio Grande do Sul tomasse uma medida concreta no sentido do desenvolvimento do ensino técnico, ensino que apenas começou a dar alguns sinais de vida, ao fim do governo do General Ernesto Dorneles. E foi tratado, ainda, mais de maneira especial, decidida e positiva no atual governo, de tal modo que encontramos o Estado, em 1958, com 16 escolas técnicas apenas, 563 professores e 4.297 alunos. Até agora, temos 94 escolas técnicas, 1.352 professores e 21.197 alunos matriculados, demonstrando o grande esforço e a dinamização que foi dada a esse setor do ensino, para fazer com que, através do ensino técnico e do ensino primário, se pudesse emprestar, realmente, um sentido à palavra "desenvolvimento". Porque não pode haver desenvolvimento se um povo é analfabeto e num meio onde não existam técnicos capazes de concretizar esse desenvolvimento, reagir e realizar os seus benefícios. Do contrário, o desenvolvimento será feito, apenas, em privilégio de poucos, no sentido dos abonados da fortuna, dos que dispuserem de condições ou sorte para vencer na vida. Por isto, era necessário ensinar nas escolas primárias a todos os rio-grandenses, e fazer com que as escolas técnicas tivessem, cada vez mais, os alunos e as pessoas bem dotadas para dar um sentido real ao desenvolvimento que estamos procurando promover. Foram, portanto, realizados planos de emergência no setor do ensino técnico; programas de desenvimento nas diversas escolas industriais, agrícolas e comerciais; aparelhadas nossas escolas técnicas, através dos recursos do Plano de Obras; assinados numerosos acordos em colaboração com entidades particulares. Aqui, mais uma vez, o Estado se voltou para o ensino particular, oferecendo, também, no setor do ensino técnico, à comunidade, através das suas instituições, a oportunidade de colaborar com o Poder Público na elevação do nível técnico de nossa população.

Ensino médio

No setor do ensino médio, Senhor Secretário, Vossa Excelência é mais autoridade que eu para falar sobre êle. Deu Vossa Excelência todo o seu entusiasmo, com um grupo de fun-

-cionários, de técnicos que colaboraram com Vossa Excelência na Subsecretária do Ensino Médio. Apesar de o governo rio-grandense ter positivamente afirmado que a sua preocupação não se voltaria para o ensino médio, especialmente para o ensino secundário, que se encontrava em mãos do ensino particular. e amplamente difundido, em contraste com o ensino primário e o técnico, apesar disso, o governador rio-grandense incluiu-o em sua plataforma de governo e cumpriu a afirmativa de que haveria de existir uma escola de nível médio em cada município do Rio Grande. Esta meta foi atingida e não só atingida como superada. Para isto, foram instaladas as escolas de nível médio, fizeram-se acordos de colaboração e foram estimuladas as iniciativas no sentido do desenvolvimento deste setor de ensino. Os dados que vamos alinhar demonstram, cabalmente, aquilo que afirmamos. O setor do ensino normal, seria natural e lógico que merecesse um esforço especial do governo, porque não era possível procurasse o governo desenvolver o ensino primário e ao mesmo tempo não estendesse o seu esforço ao âmbito do ensino normal, para assim preparar os professores, preparar os mestres, preparar o corpo docente, à .altura das exigências futuras e já prementes, urgentes mesmo na época em que estamos vivendo. E os dados que alinhamos demonstram isso. Encontramos o Estado com 83 escolas normais, 733 professores e 7.214 alunos. Estamos, neste instante, com 158 escolas normais, 932 professores e 12.580 alunos matriculados nas nossas escolas normais.

Ensino secundário

O esforço do Governo do Estado se presta, também, através não só do entusiasmo e da colaboração do magistério rio-grandense, no setor do ensino secundário, como também da compreensão desse professorado, no momento em que o governador declarou que todas as crianças deveriam ser atendidas pelas nossas escolas secundárias. Para isto, vamos alinhar alguns números que também mostram a grande contribuição do governo nesse setor. Em 1958, estávamos com 48 ginásios oficiais, com 1.563 professores e 23.896 alunos. Agora, estamos com 85 ginásios, 2.368 professores e 40 mil alunos matriculados. Os 85 ginásios estão instalados e funcionando, e mais cinco recentemente foram criados por ato de Sua Excelência o Senhor Governador. Neste setor, ainda, meus patrícios e meus companheiros, colaboramos com a iniciativa particular, através de convênios, de auxílios, não só na construção de prédios, como

também, e especialmente, na manutenção de matrículas gratuitas, para que nas escolas particulares também pudessem ingressar as crianças de nível inferior ao médio, as crianças que não dispusessem de recursos, a fim de que tivessem oportunidade de freqüentar a escola que desejavam naquele instante. Para isso foram realizados convênios, contratos e acordos com as mais diversas institutições, sem levar em conta a natureza filosófica e religiosa, credo político de qualquer natureza.

CPOE

Quero destacar, neste instante, também, o trabalho desenvolvido pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, órgão cúpula da Secretaria de Educação, no sentido da assistência técnica pedagógica do ensino, através de seus serviços especializados, das delegacias regionais, dos orientadores, por intermédio de cursos, reuniões, de manifestações escritas de toda ordem, de instruções, de normas traçadas e baixadas por aquele órgão técnico que obedece rigorosamente às últimas conquistas da ciência pedogógica, transmitindo aos professores, aos alunos e aos próprios pais, os conhecimentos que os técnicos, esforçados patriotas, realizam neste setor do ensino.

Diretoria Geral

Quanto à Diretoria Geral, que é o órgão de coordenação, órgão que realiza a coordenação geral na vida administrativa desta Secretaria, alguns números, apenas, resumem o trabalho realizado por seu corpo de funcionários, inclusive em certas situações carentes de material e com certas deficiências; mas, superando tudo isso, o esforço, a dedicação, o entusiasmo e o alto espírito público. Podemos alinhar apenas dois dados, para mostrar o trabalho realizado. Foram assinados atos em geral, num total de 56.800 e 251.900 processos protocolares nesta Secretaria, além da dinamização da organização, e das medidas adotadas pela Diretoria Geral, no sentido de realizar realmente os seus objetivos de coordenação na vida funcional desta Secretaria.

Bôlsas-de-estudo

No setor de bôlsas-de-estudo, devemos destacar que o governo rio-grandense aí também está colaborando extraordinária-

mente com o ensino particular, concedendo bolsas nos colégios, ginásios, faculdades, escolas normais e escolas primárias, para atender à demanda dos que não podem freqüentar as escolas públicas, ou que não disponham de recursos para freqüentar as escolas particulares, em face do valor das matrículas, do valor das anuidades que são elevadas, não em decorrência e por culpa das organizações, mas em face da própria conjuntura em que vivemos, que leva essas organizações à necessidade, à obrigação de cobrar para poder sobreviver. Foram concedidas 33 mil bolsas nos diversos ramos do ensino, não só através do serviço especial de bôlsas-de-estudo, criado por decreto do Senhor Governador Leonel Brizola, estruturado ao tempo em que era Secretário de Educação o Dr. Mariano Beck, como também através de acordos e convênios realizados nos mais diversos setores desta Secretaria.

SEFAE

A Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional é, sem dúvida, um dos órgãos mais importantes da Secretaria de Educação. Para demonstrar o que pudemos realizar por intermédio da SEFAE — e diríamos apenas a Clínica Escolar — foram atendidas no órgão central, na Clínica Escolar Central, 59.018 crianças; foram fornecidas 27.586 receitas; foram reali-2ados 14.709 exames de laboratório; na clínica dos grupos escolares, foram atendidos 479.804 crianças. Além da alimentação e vesturário, ainda foram distribuídos 528.811 quilos de leite em pó; 55.340 unidades de material de copa e cozinha; 83.546 unidades de vestuário e calçados.

No setor do Serviço Social Escolar, que tem for finalidade atender menores escolares e seus familiares, para que estes possam desenvolver em plenitude a própria personalidade, realizou a SEFAE, através de sua diretoria especializada, um programa de educação física, esporte e recreação. E quanto às Colônias de Férias, instituições pioneiras no Brasil, pelas informações que obtivemos, o Rio Grande do Sul é o único Estado da Federação que mantém um sistema de colônias de férias para as suas escolas primárias. E, neste instante, cumpre destacar, a SEFAE está vivendo um momento feliz, porque, exatamente neste momento, é primeiro ministro da Nação Brasileira o professor Francisco Brochado da Rocha, criador dessa organização. A colônia de férias da SEFAE abrigou, durante o período em que exercemos a Secretaria de Educação, 23.193 crianças.

Ensino pelas empresas

Pelo Decreto 50.423, de 8 de abril de 1961, o Sr. Presidente Jânio Quadros, bem interpretando, entendendo e compreendendo realmente o significado de um artigo da Constituição Brasileira, houve por bem determinar o cumprimento obrigatório da norma constitucional que obrigava as empresas com mais de cem empregados, a manter escola primária para empregados analfabetos e para os filhos destes. E, em face dessa determinação, o Senhor Governador baixou o Decreto 13.418, de 16 de abril de 1962, que obriga o cumprimento da norma constitucional, no âmbito federal e estadual, com o reforço ainda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Realizou o Serviço Especializado do Ensino Primário pelas Empresas, que também está subordinado à Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional, 260 convênios, que darão, neste ano, uma receita, para os cofres do Estado, no valor de 200 milhões de cruzeiros. Ainda necessária se faz a "realização de convênios com mais de seiscentas firmas que estão obrigadas a cumprir a norma constitucional, e que, até agora, não efetuaram os convênios. Há uma previsão, para 1963, de 400 milhões de cruzeiros, provenientes dos recursos arrecadados através dos convênios e acordos com as empresas particulares. Segundo o programa de Sua Excelência o Governador do Estado, essas disponibilidades deverão destinar-se especialmente à Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional, a fim de melhorar os serviços até agora realizados.

Divisão de Cultura

A Divisão de Cultura procurou, pelo trabalho dos seus funcionários, das pessoas responsáveis, levar a cultura ao povo, porque a cultura, como a instrução, **a** educação e todos os ramos de conhecimentos devem estar a serviço do povo. porque somente o povo tem condições para recebê-las e a êle deve ser dada toda contribuição, toda colaboração e todo esforço de qualquer governo, especialmente governo democrático. Para isso a Divisão de Cultura realizou concertos e espetáculos, seminários, como foi o II Seminário Rio-Grandense de Música; Festival de Artes Plásticas Contemporâneas e outras exposições; foi reformado o Teatro São Pedro; criadas várias bibliotecas infantis no interior; dada uma atenção especial ao Museu Júlio de Castilhos; ao Museu de Arte do Rio Grande do Sul, ao Museu Rio-Grandense de Ciências Naturais; e cumpre destacar

aqui, a instalação do Jardim Zoológico, entidade que foi realizada e construída através da Comissão Estadual de Prédios Escolares, e que, uma vez instalada em caráter definitivo, em face do decreto de Sua Excelência o Senhor Governador, deverá pertencer à Secretaria de Educação, subordinada à Divisão de Cultura. Vale destacar o significado do Jardim Zoológico para a cultura popular, uma vez que, como já foi dito por ilustre cientista, é uma universidade ao ar livre. Ainda cuidou a Divisão de Cultura da Biblioteca Pública, do Instituto do Livro, criou a Escolinha de Arte Infantil, do Instituto de Tradição e Folclore e Instituto de Ciências Sociais e Filosóficas, Radiodifusão e Cinema e, através de auxílios e convênios, de colaboração, procurou por todas as formas estimular a cultura no Rio Grande do Sul. Cumpre destacar, ainda, o trabalho realizado por dois órgãos de divulgação e imprensa desta Secretaria. A *Revista do Ensino,* atualizada, técnica e pedagògicamente, vem realizando um trabalho extraordinário, não só no Rio Grande do Sul, como no Brasil e até no estrangeiro. A revista *Cacique,* hoje subordinada à Divisão de Cultura, está procurando cumprir, dentro de suas finalidades, as razões de sua criação.

Estatística educacional

A Diretoria de Estatística Educacional procurou através dos dados e elementos realizar os objetivos fundamentais de sua criação.

Serviço de Orientação e Educação Especial

Este órgão, destinado ao amparo e proteção na recuperação de crianças deficientes, criou várias escolas no interior do Rio Grande do Sul. E, pela dedicação de seus técnicos e funcionários, tem procurado realizar um extraordinário trabalho, grande trabalho, junto às crianças deficientes que não podem freqüentar as escolas regulares do nosso Estado.

Comissão Estadual de Prédios Escolares

Desejo, neste instante, destacar dois ósgãos desta Secretaria, de maneira especial. A Comissão Estadual de Prédios Escolares e o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário. A CEPE é um órgão colegiado, órgão de colabora-

ção. E, se a Secretaria de Educação e Cultura e a Secretaria de Obras Públicas realizassem uma ação conjugada, através dos dois órgãos existentes, que são o órgão técnico e o órgão executivo, no sentido da construção de prédios, reformas e ampliações, o objetivo do planejamento do governador rio-grandense estaria alcançado: a construção de prédios escolares. Para isso, foram reformados inúmeros prédios, adaptados, ampliados, conservados e melhorados através da CEPE, com o que o Rio Grande do Sul pôde apresentar um saldo de 720 prédios construídos e 300 em construção.

O Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário é um órgão criado com a finalidade de entrosar o Estado do Rio Grande do Sul através da SEC com os municípios rio-grandenses, a fim de ser realizado, objetiva e concretamente, um plano de escolarização, estendendo as escolas primárias aos mais diversos recantos do Rio Grande do Sul, às zonas mais afastadas, na expressão feliz do Senhor Governador: "aos capilares do nosso Estado". Para tanto, foram planejadas 4.875 escolas, pelo SEDEP, construídas 3.500; prédios a serem construídos até o fim do governo: 1.375. Foram realizados convênios com todos os municípios rio-grandenses que o desejaram, sem distinção de credo político, de orientação filosófica do prefeito, de condições pessoais ou de outras razões. O governo rio-grandense, neste setor, realizou com todos os prefeitos do Estado, um convênio no qual se estabeleceu, apenas, um elemento de ligação: a necessidade de construir escolas primárias no interior. Nada mais foi visado senão a imperiosa, urgente necessidade de serem construídas tais escolas onde assim o devesse. Para tanto, o SEDEP recrutou, através do Grupo de Supervisão, do Serviço Centralizado, com a colaboração do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e a Subsecretária do Ensino Primário, professores de alto valor técnico-profissional e de reconhecida capacidade, para formarem os grupos de supervisão e dar toda assistência, não só na localização das escolas, como, também, na seleção e aprimoramento dos professores municipais existentes. Podemos, pois, dizer que nenhum governo deste País realizou neste setor esforço de igual amplitude e de tamanha importância.

Assim é, meus prezados amigos da Secretaria de Educação e Cultura e meus patrícios do Rio Grande do Sul, que podemos proclamar, neste instante, que o governo do engenheiro Leonel Brizola cumpriu, integralmente, uma de suas metas, que era a escolarização do Rio Grande do Sul; cumpriu uma de suas metas, procurando dar à população rio-grandense o maior número possível de escolas até este instante, e ainda tantas outras

ate o final do seu governo. Foram, pois, construídas, 720 escolas, pela Comissão Estadual de Prédios Escolares; 3.500, pelo Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário; foram instalados mais 305 prédios escolares, em edificações cedidas, locados ou ocupados de outra forma, que nos dão um total de 4.525 novas escolas. Para isso, foram contratados mais de 20 mil professores e elevada a matrícula para mais de 420 mil novos alunos. Portanto, eu me congratulo, neste instante, com os professores rio-grandenses, com os funcionários e colaboradores desta Secretaria, porque puderam agora e poderão, ao final deste governo, dizer que cumpriram com seu dever.

Mas, meus caros amigos e patrícios rio-grandenses, cumpre neste instante da História do Brasil, e no momento em que deixo esta Secretaria de Educação, que eu me veja na obrigação imperiosa de dizer algumas palavras e comentar, especialmente, a situação do ensino em nosso País. Se, de um lado, podemos proclamar o grande esforço do governo rio-grandense no setor educacional — e esforço que não foi apenas do governo, mas foi do povo, dos professores do Rio Grande do Sul — por outro lado, precisamos destacar a situação em que se encontra o nosso País nesse mesmo campo. Apenas para demonstrá-la vamos ler o pronunciamento de um rio-grandense ilustre. O pronunciamento de um rio-grandense que hoje honra o nosso Estado, honra o torrão gaúcho, por exercer neste instante a mais alta magistratura da Nação-: o Presidente João Gouart. Em sua mensagem ao Congresso Brasileiro, em 1 de março deste ano, afirmava: "No Ensino Primário, a situação é calamitosa. Apenas pouco mais da metade da população escolarizada, de 7 a 11 anos de idade, recebe instrução primária. A deficiência das instalações escolares é, em regra, alarmante. Paradoxalmente, porém, numerosos prédios escolares, sobretudo do tipo rural, construídos pela União, estão vagos ou nunca foram ocupados, porque não há recursos para a sua manutenção. A proporção de estudantes de nível médio que se transfere para o segundo ciclo é, também, expressiva, como demonstração da desfavorável situação do ensino. Do total de alunos matriculados, 75% cursam o primeiro ciclo e apenas 25% cursam o seguinte. O País não dispõe de professores habilitados, nem de prédios adequados, em número suficiente, para atender às suas necessidades."

Não creio que haja manifestação mais sincera, mais realística, e, posso dizer, como todos os brasileiros, mais patriótica, porque analisou, no vivo e no cerne, a realidade do ensino brasileiro, para assim comprometer com o governo também o povo; também as organizações de todas as naturezas, para que

todos saibam, todos sintam, todos tenham conhecimento de que, oficialmente, o Presidente da República declara que o ensino no Brasil se encontra em situação calamitosa. Para que todos compreendam e sintam a imensa responsabilidade que não é do magistrado maior, mas que é de todos nós na posição em que nos encontramos. Responsabilidade que é do cidadão, que é de cada um dos brasileiros, especialmente aqueles que tiveram o grande privilégio de freqüentar uma escola secundária, o extraordinário privilégio de freqüentar uma escola de ensino superior. A responsabilidade desses cidadãos é tão grande que somente através da sinceridade, da palavra concreta e positiva do ilustre gaúcho que preside a Nação, pode ser analisada com serenidade e receber a manifestação de real patriotismo. Para traduzir em números essa realidade, citamos dados extraídos da mensagem do Presidente da República, enviada ao Congresso: O Brasil está neste instante com 13 milhões de crianças, entre 7 e 14 anos, em idade escolar. Desses, 4 milhões e 500 mil têm o extraordinário privilégio de poder ingressar na escola primária brasileira. E ainda, ingressam no primeiro ciclo das nossas escolas de nível médio 1.308.044 alunos; terminam o primeiro ciclo 975 mil; ingressam no segundo ciclo 243 mil, e, como vos disse ainda há pouco — têm o extraordinário privilégio da freqüência no ensino superior 98.892 brasileiros. Estão formados apenas 16.893 brasileiros e, dentre estes, médicos e engenheiros, diplomados atualmente, não atingem a 3 mil; e agrônomos, 300 por ano. Esta é a nossa realidade analisada friamente pelo presidente da República. E, ainda mais, o professor Jaime Abreu, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, sob o título "Escola Média no Século XX", afirma: "O Ensino Médio Brasileiro é, dominantemente, um Ensino Urbano de Classe Média. Mais de metade do seu corpo discente, 53,27c, concentra-se nos Estados de São Paulo, Guanabara e Minas Gerais, que absorve, outrossim, cerca de 50% do seu corpo docente, cujo total anda em 73 mil professores, aproximadamente. (Não atinge ainda 30% o número de professores em exercício diplomados por faculdades de filosofia, instituição que, por lei, os deve preparar regularmente e cujo crescimento é dos maiores no ensino superior brasileiro, principalmente graças à clientela feminina.) Sua expansão se vem fazendo mediante escolas multipartidas, ao invés de ser através de escolas multilaterais, com preferência pela escola secundária de parte dos aspirantes a um *status* social mais alto."

A proporção de matrícula entre a escola primária e a escola média brasileira, é de UM nesta última para SETE alunos na primária; da escola média para a superior, é de DEZ alunos

naquela para UM na superior. Lembre-se que nos Estados Unidos da América do Norte, é de UM (primária) para UM (secundária); TRÊS (secundária) para UM (superior).

Entre os vários ramos do ensino médio, as matrículas assim se distribuem (1960), aproximadamente: 1.º ciclo, ensino secundário: 83,5% ; ensino comercial, 11%; ensino industrial, 2%; ensino agrícola, 0,5%; ensino normal, 3%.

Vejam bem que, enquanto temos 83,5% no ensino secundário, difundido especialmente nas capitais, nos grandes centros — daí a afirmativa de ser o ensino médio brasileiro dominantemente urbano e de classe média; ensino urbano porque a concentração é nas grandes cidades e nas grandes capitais e classe média, porque o ensino secundário dá oportunidade, exatamente, ao ingresso nas universidades — no ensino comercial, temos apenas 11%; no ensino industrial, neste país em que se fala em desenvolvimento, apenas 2% ; e o ensino agrícola, num país que clama por Reforma Agrária, 0,5% ; e o ensino normal, num país que não tem professores primários, 3%, em escolas de primeiro ciclo.

Vamos ao segundo ciclo: ensino secundário, 41,4%; ensino comercial, 31%; ensino industrial, 3%; ensino agrícola, 0,6%; ensino normal, 24%. Tudo isso vem demonstrar que precisamos realizar no Brasil uma grande disseminação de escolas de nível industrial e agrícola, tanto de primeiro como de segundo ciclo, e especialmente promover um grande esforço no sentido da disseminação de escolas normais de primeiro ciclo, para atender às necessidades das zonas rurais e das pequenas cidades.

Ainda há outro dado relativamente à situação do ensino no Brasil, e que merece neste instante uma análise especial. É quanto às despesas que o Governo Federal realiza com o Ensino Superior, em detrimento do mínimo que arrecada nos municípios e nos Estados — parte do leão — e entrega para as escolas primárias brasileiras. O professor Anísio Teixeira, na mesma *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, comentando a situação do ensino superior, afirma custar um aluno superior, aos cofres da União, 250 mil cruzeiros *(per capita)*, sendo o custo do aluno primário, em média, 3 mil cruzeiros, o que demonstra a absorção "dos recursos federais que deveriam se destinar à educação primária, prática e técnica da população escolar".

Enquanto a União gasta 250 mil cruzeiros com o ensino superior, apenas aplica com aluno do curso primário a importância de 3 mil cruzeiros.

Sem levar em conta o abandono total e completo do ensino técnico em seus três graus, especialmente no agrícola e indus-

trial, cumpre destacar que a União gasta 79%' no ensino superior da receita destinada à Educação; 14% no ensino médio, e apenas 7% no ensino primário. Esta é a realidade do ensino no Brasil. Finalizando, quero deixar uma palavra especial àqueles que comigo trabalharam nesta casa. Aos senhores subsecretários de Estado, que deram todo o seu esforço e colaboração, que souberam perdoar e souberam compreender as dificências do titular; ao diretor-geral desta Secretaria, que sempre foi zeloso, foi trabalhador e dedicado. Amigo de todas as horas e de todos os momentos. Sempre pronto a prestar sua colaboração, o incentivo do seu conselho e, especialmente, da sua boa vontade. Ao meu prezado chefe de gabinete, aos oficiais de gabinete e aos assessores, que deram, durante tantos dias, a sua colaboração e, especialmente, souberam compreender, repito, as minhas deficiências e as incompreensões que por acaso tenha tido para com eles. Mas hoje me penitencio, para transmitir a todos o meu agradecimento entusiasmado e cheio de compreensão. Aos senhores superintendentes desta Secretaria, de todos os órgãos, que também não só colaboraram com os subsecretários e diretor-geral, mas deram de tudo, no sentido de fazer cada um dos seus órgãos realizar as finalidades fundamentais, com proficiência, com dedicação e com entusiasmo. Não posso deixar de transmitir a eles, toda a minha admiração, todo o meu respeito e todo o meu reconhecimento. Aos senhores diretores de serviço, chefes de serviço desta Secretaria, que, embora aqui chegando, a totalidade deles desconhecia, tiveram para comigo toda a compreensão e a bondade, colaborando com a minha administração. Aos delegados regionais de ensino, distribuídos pelas dezenove regiões em que está dividido o Rio Grande do Sul, como representantes diretos e imediatos da Secretaria de Educação, deram todo o seu entusiasmo, procuraram realizar e complementar as deficiências, até mesmo de natureza material e financeira que muitas vezes enfrentaram. A eles todos, os meus agradecimentos neste instante. Aos diretores de colégios, ginásios, escolas normais, escolas técnicas, grupos escolares, escolas isoladas e escolas rurais, também os meus sinceros agradecimentos. A esses abnegados professores, muitos deles, ou em sua totalidade, assumindo responsabilidades e até mesmo situações de intranqüilidade sem ter correspondência financeira, mas que deram durante esse período e continuarão dando, no seu trabalho, no seu esforço, uma demonstração de patriotismo, de compreensão e de idealismo pelo ensino rio-grandense. Aos orientadores, colaboradores das delegacias, aos funcionários dessas organizações, aos coordenadores, supervisores, representantes pessoais do Serviço de Expansão Descentralizada, aos chefes de serviço da Ex-

pansão Descentralizada, a todos os seus funcionários, o meu muito obrigado, porque posso dizer, sem melindrar a qualquer órgão, que se sentiria particularmente feliz e já transmiti, inclusive, diversas vezes ao senhor governador, que me sentiria muito honrado, imensamente satisfeito em poder colaborar, exercendo a chefia do Serviço de Expansão Descentralizada, porque esse é realmente um serviço que vem dando, através dos convênios com os prefeitos rio-grandenses, a quem também agradeço neste instante, — prefeitos de todos os partidos — oportunidade a que todas as crianças rio-grandenses realmente possam ser escolarizadas. Uma palavra especial à Comissão Estadual de Prédios Escolares. Ao seu diretor, aos engenheiros, aos arquitetos, técnicos e funcionários, e também — por que não? — ao secretário das Obras Públicas, ao anterior secretário, deputado João Caruso, e ao atual secretário, o Dr. Nilton Reis, que era até há pouco diretor-geral da SOP. A eles o meu agradecimento pela maneira com que, na Comissão de Prédios Escolares, procuraram atender às exigências desta Secretaria. As reclamações, os pedidos, as situações muitas vezes criadas e de difícil solução, contaram sempre com a colaboração da Secretaria de Obras Públicas, dos engenheiros, arquitetos e técnicos da CEPE. Aos fiscais do ensino particular e do ensino normal, ao funcionalismo em geral desta Secretaria que, durante o período em que aqui servi, em que aqui atuei, trabalharam comigo revelando desinteresse e dedicação extraordinários. Ao magistério rio-grandense cabe uma palavra final. Que é final pela ordem do raciocínio, mas que é inicial pelo significado que eu quero dar e que deve merecer e tem direito o magistério rio-grandense, é fundamental porque, sem a colaboração, sem o espírito entusiasmado do professorado rio-grandense, o governo deste Estado não poderia ter realizado o Plano que realizou. Aqui, nesta casa, na Capital, nas cidades e nas zonas rurais das linhas mais distantes, está o professor primário, secundário, o normal, o técnico, dando a sua colaboração e prestando os seus serviços, com idealismo, com dedicação que jamais poderá ser igualado a não ser por outro professor. Por isto, o magistério rio-grandense, que propositadamente deixei para o fim, deve merecer o elogio inicial, primordial e fundamental. Somente através da sua colaboração foi possível e será possível realizar qualquer plano de escolarização. Especialmente neste instante, uma responsabilidade maior cabe ao magistério rio-grandense, que é a de, cada dia mais, preparar-se intelectual e profissionalmente, não só no sentido da instrução, não só no sentido da preparação cultural, mas também no sentido da própria peparação psicológica e filosófica das crianças, para que

compreendam melhor o mundo em que estamos vivendo, **que** absorvam as idéias que passam sobre nós e que foram produzidas para realizar a paz, a justiça, a harmonia e a igualdade entre os homens. Que aprendam e façam transmitir à juventude que percorre as estradas do Rio Grande e as coxilhas **ver**dejantes do pampa; possam compreender que marchamos **para** dias mais felizes, mas que não dependem de ninguém, a não ser de nós, do nosso esforço, da nossa dedicação, do nosso entusiasmo, e do nosso desejo de fazer este país livre, política e economicamente. Muito obrigado.

A EDUCAÇÃO NO PLANO TRIENAL

Foi divulgada pela Presidência da República uma síntese do «Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social — 1963-1865», que permitiria mais ampla difusão e análise das diretrizes traçadas. Extraímos desta síntese o tópico relativo ã educação.

4.1. — PRÉ-INVESTIMENTOS PARA APERFEIÇOAMENTO DO FATOR HUMANO

4.1.1. — Educação

A) Síntese da situação educacional brasileira

Entre 1950 e 1960, o número de matrículas nos três níveis escolares do país aumentou como o indica o Quadro abaixo:

Quadro XXVIII

NÚMERO DE MATRÍCULAS SEGUNDO OS TRÊS NÍVEIS ESCOLARES

	1.000 Matrículas (números redondos)		*Variação Percentual entre 1950 e 1960*	
	1950	*1960*	*Nominal*	*Real* (*)
Primeiro Nível	4.352	7.141	+ **64**	+ 20
	540	**1.177**	+ 118	+ 60
	50	93	+ 86	+ 38

(*) Ponderada a variação nominal pelo crescimento de **36%** da população total, durante o período.

O rendimento do sistema escolar mede-se pelo número de diplomados nos três níveis de ensino. O exame dos dados a este respeito, nas várias regiões do país, ressaltam a deficiência do sistema do ensino brasileiro.

Os dados disponíveis para o ano de 1959 permitem o estabelecimento dos seguintes itens:

Quadro XXIX

ESCALONAMENTO ESCOLAR DA POPULAÇÃO

1959

Especificações	Parcela por grupo de 1.000 crianças			
	Norte e Oeste	*Nordeste*	*Sul*	*Brasil*
— População entre 7 e 14 anos (13.806.000)				
Entram na escola primaria	46,0	110,0	361,0	517,0
Graduam-se na 4* série primária	2,0	3,0	35,0	40,0
Matriculam-se na 1* série secundária	1,5	3,5	17,0	22,0
— População entre 12 e 18 anos (10.821.000) —				
Graduam-se na 4* série média	0,5	2,0	9,0	11,5
Graduam-se na 7-' série média	0,3	0,8	4,4	5,5
Matriculam-se. na 1ª série superior	0,1	0,4	1,8	2,3

O panorama, atualmente, não difere do que revelam os dados supra e mesmo que se omitissem os presentes dados relativos ao precário acesso ao ensino de nível médio, chamaria a atenção ainda o fato de que apenas cerca de 52 por cento das crianças de 7 a 14 anos têm acesso ao curso primário.

Estas deficiências — acentuadas pela inadequação dos currículos escolares de todos os níveis, que somente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vêm sendo modificados — sugerem o nível do esforço que o país terá de fazer no sentido de elevar,, quantitativa e qualitativamente os padrões educacionais, de modo a preparar a população para participar mais eficientemente do processo de desenvolvimento econômico.

Acrescentem-se, ainda, as deficiências de professores e a falta de correspondência entre as necessidades de educadores e a sua disponibilidade, para uma visão mais completa. A relação

entre professor e aluno, no Brasil, é de 1 professor para 30 alunos no curso primário, 1 professor para 16 alunos no curso secundário e 1 professor para 4 alunos no curso superior.

Uma síntese das necessidades escolares brasileiras poderia constar dos seguintes elementos principais:

a) no ensino primário, são educadas nas quatro séries 600.000 crianças, quando seria necessário escolarizar pelo menos 2.000.000;

b) no ensino médio, primeiro ciclo, são educados, anualmente, cerca de 120.000 adolescentes, quando esse número deveria alcançar 720.000; no segundo ciclo, educam-se 60.000 contra necessidades da ordem de 300.000;

c) no ensino superior, que alcança apenas 2 em cada 1.000 habitantes, o Brasil teria de quintuplicar sua matrícula atual para alcançar padrões já desfrutados pela Argentina e Uruguai, por exemplo.

B) Diretrizes do programa de educação

Diante desse quadro sumariamente esboçado, o programa de educação que se delineia, a seguir, embora envolva investimentos de vulto, é o mais modesto de que se poderia cogitar. Objetiva, em resumo, criar, até 1955, as condições que permitam assegurar:

a) seis anos de educação primária a todos os brasileiros das zonas urbanas e quatro anos a todos os brasileiros das zonas rurais, pelo menos;

b) oportunidade de educação ginasial a 40% da população de 12 a 15 anos e oportunidade de educação colegial a 20% da população de 16 a 18 anos.

Em números absolutos, estes objetivos significam 12 milhões de alunos na escola primária, 3 milhões nos ginásios e 600 mil nos colégios.

A execução deste Programa exigirá não só grandes investimentos em construções, como a intensificação do treinamento de professores (5.000 em 1963, 20.000 em 1964 e 50.000 em 1965), ampliação da assistência técnica do Governo Federal aos Estados e Municípios, instituição de programas especiais de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, aumento da matrícula nas escolas superiores e reformas no próprio Ministério da Educação e Cultura, capazes de habilitá-lo a atender às novas exigências da política educacional brasileira.

C) Financiamento do Programa

O financiamento do Programa será feito, basicamente, através de recursos orçamentários, contemplando-se, também, a obtenção de recursos complementares no país e no exterior. Os recursos serão financiados conforme se discrimina no quadro XXX.

Quadro XXX

FINANCIAMENTO DO PROGRAMA

(Resumo)

Cr$ 1.000.000

Especificação	*196S*	*1964*	*1965*	*Triénio*
Recursos Orçamentários	96.004	114.600	163.400	374.004
Fundo do Ensino Pri-	27.356	11.460	16.340	55 156
Fundo do Ensino Mé-	15.756	34.380	49.020	99.156
Fundo do Ensino Su-	16.560	34.380	49.020	99.960
Recursos Extra - Orça-	36.332	34.380	49.020	119.732
Ensino Primário	19.547	53.586	73.798	146.931
Ensino Superior	11.817	37.496	50.098	99.411
Ciência — Pesquisa Científica e Tecno-	6.450	13.650	21.050	41.150
	1.280	2.440	2.650	6.370
	115.551	168.186	237.198	520.935

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Os vetos apostos pelo Pres. João Goulart à Lei n" 4.024 foram apreciados pelo Congresso Nacional nas sessões de 13/6 e 6/12 de 1962. O Diário Oficial de 17/12/62 divulgou os dispositivos correlatos com a sanção presidencial, a seguir transcritos:

LEI N.° 4.024 — DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

Partes vetadas pelo Presidente da República e mantidas pelo Congresso Nacional, do Projeto que transformou na Lei n.° 4-.024, de 20 de dezembro de 9161 (que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Faço saber que o Congresso Nacional manteve e eu promulgo, nos termos do art. 70, § 3.°, da Constituição Federal e do art. 3.°, item III, do Ato Adicional, os seguintes dispositivos da **Lei** n.° 4.024, de 20 de dezembro de **1961.**

"Art. 36. . . . . .

Parágrafo único. Ao aluno que houver concluído a 6.ª série primária será facultado o ingresso na 2.ª série do 1.° ciclo de qualquer curso de grau médio, mediante exame das disciplinas obrigatórias de 1.ª série".

"Art. 58. Os que se graduarem nos cursos referidos nos artigos 53 e 55, em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos, terão igual direito a ingresso no magistério primário oficial ou particular, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal regulamentar o disposto neste artigo".

"Art. 80. . . . . .

§ 1.° A autonomia didática consiste na faculdade:

a) de criar e organizar cursos fixando os respectivos currículos;

b) de estabelecer o regime didático e escolar dos diferentes cursos, sem outras limitações a não ser as constantes da presente lei.

§ 2.° A autonomia administrativa consiste na faculdade:

a) de elaborar e reformar com a aprovação do Conselho Federal ou Estadual de Educação, os próprios estatutos e os regimentos dos estabelecimentos de ensino;

6) de indicar o reitor, mediante lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo governo, nas universidades oficiais, podendo o mesmo ser reconduzido duas vezes;

c) de indicar o reitor nas universidades particulares, mediante eleição singular ou lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo instituidor ou Conselho de Curadores;

d) de contratar professores e auxiliares de ensino, e nomear catedráticos ou indicar, nas universidades oficiais, o candidato aprovado em concurso, para nomeação pelo governo;

e) de admitir e demitir quaisquer empregados dentro de suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros.

§ 3.° A autonomia financeira consiste na faculdade:

a) de administrar o patrimônio e dele dispor, na forma prevista no ato de constituição, ou nas leis federais e estaduais aplicáveis:

b) de aceitar subvenções, doações, heranças e legados;

c) de organizar e executar o orçamento anual de sua receita e despesa, devendo os responsáveis pela aplicação de recursos prestar contas anuais".

"Art. 81 . . . . . oficiais . . . . . ou . . . . . as universidades particulares, sob a de fundações . . . . . .

"Art. 84 . . . . . oficiais . . . . . ou . . . . . os particulares, de fundações . . . . . ."

"Art. 99 . . . . . em dois anos, no mínimo e três, no máximo . . . . . ."

"Art. 113. As disposições, exigências e proibições referentes a concursos para provimento de cátedras do ensino superior, consignadas no Título X, Capítulo I, não se aplicam aos concursos com inscrições já encerradas na data em que esta lei entrar em vigor, devendo eles se reger pela legislação vigente, por ocasião do encerramento da inscrição".

"Art. 116. Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas escolas normais ou pelos institutos de educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério, a título precário e até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência realizado em escola normal ou instituto de educação oficiais, para tanto credenciados pelo Conselho Estadual de Educação".

"Art. 117. . . . . realizado em faculdades de filosofia oficiais, indicadas pelo Conselho Federal de Educação".

Brasília, em 14 de dezembro de 1962; 141.° da Independência e 74.° da República.

JOÃO GOULART.

XXV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Convocada pela Unesco e **pelo Bureau Internacional de Educação, reunindo-se de 2 a 12 de julho** de 1962, **em Genebra,** foram adotadas **nesta** sua 25' sessão as **recomendações que seguem, dirigidas aos Ministérios de Instrução Pública:**

Recomendação n.° 54

Dispõe sobre o planejamento educacional

A Conferência, considerando

que a educação constitui não somente um meio de elevar a dignidade humana, mas também um fator essencial do desenvolvimento cultural, científico, técnico, econômico e social dos povos;

que o desenvolvimento da educação depende antes de tudo dos recursos econômicos, financeiros **e** humanos de que pode dispor o país interessado, e dos quais uma planificação eficaz permite obter o máximo rendimento;

que a multiplicação das necessidades e a evolução cada dia mais rápida que caracterizam nossa época reclamam um ajustamento da educação, sob todos os aspectos, às exigências **e** às possibilidades do futuro;

que os órgãos responsáveis devem exercer uma ação sistemática, visando estabelecer as necessidades e os objetivos **do** desenvolvimento da educação em período determinado e fixar as etapas principais para **a** realização das tarefas correspondentes, bem como os meios e as medidas de ordem concreta necessários à solução dos problemas em pauta;

que as técnicas de planejamento aprovadas em outros setores podem, desde que sejam convenientemente adaptadas,

Traduzidas do *Bulletin du Bureau International d'Education,* **n' 144,** 3º trimestre de 1962, por Maria Eugênia Kemp Miller, assistente de pesquisa do C.B.P.E.

contribuir para a solução dos problemas educativos de complexidade crescente;

que a aceitação do princípio de interdependência entre o desenvolvimento da educação e o desenvolvimento econômico e social não significaria esquecer que a educação deve preservar seu caráter próprio, que é formar a personalidade humana e desenvolver harmoniosamente todas as virtualidades morais, intelectuais e físicas;

a importância atribuída à planificação educacional nas atividades da UNESCO e as recomendações formuladas por este órgão, através de conferências internacionais e regionais que tem ajudado a promover;

que o grande número de recomendações aprovadas nestes últimos anos pela Conferência Internacional de Instrução Pública, muito especialmente as Recomendações n.os 40, 44 e 49, concernentes ao financiamento da educação, desenvolvimento das construções escolares, ao recrutamento e formação dos quadros técnicos e científicos, em que são examinadas as medidas racionais a serem tomadas no sentido de assegurar o desenvolvimento da educação de acordo com as necessidades do momento;

que os países devem estar conscientes da relação existente entre a realidade escolar e a situação demográfica, econômica e social, a fim de melhor revelar suas necessidades educionais, determinar os objetivos a atingir e encontrar soluções adequadas para o futuro;

que a cooperação no campo educacional constitui um fator importante de enriquecimento mútuo e compreensão entre os povos;

que a dificuldade encontrada na formulação de sugestões válidas para todos os países, uma vez que, se a planificação está sujeita a aperfeiçoamento constante, por outro lado a posição das autoridades escolares com respeito a esse problema apresenta variações sensíveis;

que, apesar das aspirações semelhantes dos países de diferente situação, medidas diversas devem ser empregadas na solução do problema da planificação educacional,

Submete aos Ministérios da Instrução Pública dos diferentes países a recomendação seguinte:

Importância da Planificação Educacional

1. Os esforços visando introduzir, aperfeiçoar ou desenvolver a planificação educacional devem considerar não sò-

mente o grau alcançado em cada país no que diz respeito à organização e administração racionais e eficazes de seu ensino, mas também às características peculiares ao sistema escolar considerado.

2. No país onde exista uma planificação das atividades do Estado é conveniente que o planejamento da educação seja concebido no contexto do plano ou programa de desenvolvimento econômico e social, e que o lugar reservado à educação nesse plano seja proporcional ao papel que representa no desenvolvimento integral do país.
3. No país em que não existam diretrizes para as atividades do Estado, mas onde a educação é objeto de um planejamento, é conveniente estabelecer estreita coordenação entre esta educação planejada e os outros setores de atividades.
4. Nos países onde não haja planificação educacional, as reformas relativas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação devem inspirar-se nos princípios gerais do planejamento no que se refere à previsão dos efetivos escolares, de pessoal docente e sua formação, construções escolares e créditos destinados ao ensino.
5. A interdependência crescente dos diversos problemas de ordem educativa torna cada vez mais necessária uma planificação globalizada da educação, comumente chamada planejamento integral da educação.
6. Quando a planificação educacional possui caráter global, convém estabelecer estreita coordenação entre os diversos planos parcelados que têm sido ou serão elaborados.
7. Sem preestabelecer a duração dos planos de desenvolvimento da educação, convém ressaltar que estes se devem estender por um período longo, a ser livremente fracionado em períodos mais curtos, permitindo corrigir eventualmente as previsões contidas nos planos a longo prazo.

Órgãos encarregados da planificação educacional

8. Convém que cada Ministério de Instrução Pública disponha de um órgão principal responsável pela planificação educacional, ligado a outros departamentos ministeriais, notadamente àqueles que se ocupam de assuntos relativos à educação e formação.
9. Entre as demais iniciativas que lhe seriam próprias, o órgão encarregado da planificação educacional deveria ter por funções coordenar e utilizar os trabalhos de outros

órgãos consultivos, comissões de reforma, centros de documentação, estudos e pesquisas, serviços de estatística, construções escolares, orçamentos, etc.

10. De acordo com a estrutura centralizada ou descentralizada do país, o órgão responsável pela planificação educacional deverá se situar ou não na esfera federal, o que não exclui de modo algum a eventual criação de serviços ou comissões de planificação de âmbito regional ou local.

11. Convém estabelecer estreita colaboração entre os técnicos em planificação educacional e os especialistas em outros setores correlatos, principalmente os mais diretamente relacionados com a educação.

12. Qualquer que seja o sistema de planificação existente, constando ou não de uma política geral das atividades do Estado com planejamento integral ou parcial da educação, partindo da escala local para a nacional (ou viceversa), a elaboração de um plano de educação deve compreender: a) a análise da situação educacional do país e de sua situação em conjunto; b) a determinação das necessidades educacionais a atender; c) o inventário dos recursos humanos e materiais existentes; d) a fixação dos objetivos a atingir e a ordem de prioridades a observar num espaço de tempo estabelecido; e) a enunciação de medidas a serem tomadas ou modificações a efetuar, tendo em vista objetivos determinados.

13. Desse modo, a elaboração de um plano de educação não se limitaria a considerar somente os fatores de ordem pedagógica, ainda que sua importância seja primordial, mas observar igualmente a influência que exercem sobre o desenvolvimento da educação: a) a estrutura social do país e os fatores que tendem a acelerar sua evolução; b) a evolução demográfica, imigração e os movimentos internos de população, decorrentes de reestruturação econômica ou de outras causas; c) os fatores de ordem econômica, tais como a necessidade de recursos humanos, especialmente pessoal qualificado e quadros técnicos e científicos; d) as oscilações dos efetivos escolares nos diferentes níveis e as proporções de freqüência nos estabelecimentos de diversos ramos e graus de ensino; e) a organização e o funcionamento do sistema administrativo em geral e da administração escolar em particular; f) os recursos financeiros de que a educação pode dispor anualmente e os programas orçamentários especiais, divididos por vários anos e que poderiam ser utilizados em seu favor; g)

o impulso cultural dado às atividades desinteressadas do espírito, bem como às descobertas de ordem científica e técnica.

14. Reconhecida a importância da avaliação quantitativa da situação atual e das necessidades previstas, em face da elaboração de um plano educacional, é essencial dispor de dados estatísticos seguros e comparáveis.

15. Os recursos para estudos de educação comparada devem ser considerados como elemento indispensável na elaboração de um plano educacional; tais estudos contribuem para caracterizar a situação do país considerada em relação à de outros; servem para fixar normas educacionais de caráter internacional, facilitando a formulação das previsões.

16. Ao elaborar-se um plano educacional, convém dispensar cuidado especial no estabelecimento de uma ordem de prioridades fundamentada, não no caráter mais ou menos ostensivo das medidas recomendadas, mas na importância e urgência das necessidades educacionais e possibilidade de atendimento.

17. Sua preparação exige certa flexibilidade, permitindo adaptar-se às modificações que se podem tornar necessárias no evolver da situação.

18. No país onde o ensino privado possua uma situação de relevo, a confecção de um plano educacional deve ter em conta as necessidades e as possibilidades desse ensino.

19. Convém igualmente destinar recursos aos centros de documentação, informação, pesquisa e estudos pedagógicos, considerando a necessidade de construir órgãos especiais de -estudo e consulta.

20. A elaboração de um plano educacional não poderá ser levada a efeito sem que sejam consultados aqueles que se interessam mais diretamente pelo financiamento e pelo desenvolvimento da educação, por exemplo: representantes do magistério e grupos pedagógicos, congregações escolares, autoridades locais e regionais, associações estudantis e de pais.

21. O interesse manifestado pelo público e os comentários editados ou formulados em reuniões de informação podem contribuir particularmente para a aplicação eficaz de planos de educação; convém, por meio de todos os meios de difusão utilizáveis, colocar a opinião pública a par dos projetos elaborados.

22. Atenção especial deve ser dispensada à formulação das partes do plano concernentes ao financiamento da educação, construção e equipamentos escolares, formação de professores e preparação de pessoal qualificado e de quadros técnicos e científicos.
23. Nos países onde não exista planificação educacional, o método a ser empregado na elaboração de planos deveria ser também utilizado na preparação de reformas escolares especiais.

Adoção e aplicação de Planos Educacionais

24. Antes da adoção definitiva de um plano educacional, conviria submeter certos projetos elaborados a uma experiência prévia, de modo a permitir o ajuste e mesmo a eliminação de partes do plano.
25. Quaisquer que sejam as medidas indispensáveis com que se procure garantir o processo da adoção, aplicação e controle de um plano de educação, a complexidade desse processo não deveria impedir ou entravar a aplicação do plano em estudo.
26. É imprescindível que organizações e pessoas chamadas a colaborar na execução de um plano educacional sejam informadas tanto quanto possível de sua importância e características, assim como das medidas indispensáveis a seu êxito.
27. A divisão das responsabilidades na execução de um plano educacional será variável segundo a estrutura administrativa peculiar a cada país; as autoridades regionais e locais podem participar da elaboração do plano, determinando de maneira precisa suas possibilidades, tirando o máximo partido dos recursos regionais ou locais existentes.
28. A aplicação de um plano educacional deve apresentar certa flexibilidade, uma vez que seu rendimento depende em parte de sua adaptação às características das diferentes regiões do país considerado e às eventuais modificações que se tornem necessárias.
29. Convém dispensar atenção especial às modalidades de financiamento de um plano educacional; não somente é preciso calcular cuidadosamente o custo de cada objeto, como ter garantida a utilização dos créditos previstos no momento necessário.
30. O controle e a adaptação eventual de um plano educacional é também um dos fatores determinantes de seu êxito; a colaboração da inspeção escolar em todos os setores, bem

como a das autoridades locais de ensino devem ser consideradas indispensáveis.

31. Deve-se testar tudo quanto possa contribuir para o aperfeiçoamento das técnicas de avaliação qualitativa e quantitativa que permitam uma apreciação sistemática . dos resultados obtidos, facilitando a elaboração de planos ulteriores.

Formação do pessoal encarregado da planificação

32. Cuidado especial deverá ser dispensado em cada país à formação de especialistas em planificação educacional; por outro lado, é necessário que dirigentes de ensino e autoridades responsáveis pela administração e organização escolares compreendam os princípios que inspiram o planejamento da educação, as vantagens que apresenta e os problemas que surgem na elaboração, adoção, aplicação e avaliação dos diversos planos.
33. Nos estabelecimentos destinados à formação de especialistas em planificação geral, os planos de estudos devem ocupar lugar destacado na preparação de planificadores educacionais.
34. Nos países onde não existam estabelecimentos para formação de especialistas em planejamento, devem ser organizados cursos universitários ou de nível superior, sobre os problemas específicos da planificação educacional, podendo a organização de tais cursos estar prevista no quadro de acordos internacionais.
35. As noções de planejamento educacional deverão constar do programa de estudos de inspetores e administradores escolares, assim como de formação do magistério.
36. É indispensável que os órgãos de planificação educacional reúnam especialistas em educação, planejamento, sociologia, estatística, economia, possuindo cada um conhecimentos específicos, tendo em vista a formação de uma boa equipe.

Colaboração Internacional

37. Partindo do princípio de autonomia e independência culturais de cada país e tendo em vista a necessidade de planos internacionais de educação, inspirados na experiência e nos problemas locais, convém ressaltar o valor da cooperação internacional em favor da planificação educacional que reconheça a existência de conceitos diversos na

matéria e a necessidade de procurar em fontes variadas o recrutamento de técnicos qualificados e obter pareceres autorizados.

38. A cooperação de caráter internacional deverá estabelecer-se, tendo em vista essencialmente: a) concessão de bolsas para formação no estrangeiro de especialistas em planificação educacional; b) envio aos países que o solicitem, de especialistas na matéria; c) comunicação de documentos sobre todos os aspectos da planificação educacional; d) programação de viagens e visitas de estudo, permitindo aos responsáveis pela administração e organização escolar em geral, e pelo planejamento educacional em particular, familiarizar-se com as concepções, problemas e realizações escolares de outros países.

39. As organizações internacionais devem continuar prestando a sua cooperação ao estudo científico e ao progresso das técnicas de planificação educacional, através de centros regionais ou internacionais de formação, com estágios ou reuniões de especialistas, publicações, autorizações de crédito e de auxílio, sob diversos aspectos, aos centros regionais de formação existentes; a supervisão e a colaboração das organizações internacionais de ensino seriam também inestimáveis.

40. Sempre que necessário, deve-se convocar conferências regionais sobre as necessidades educacionais e os meios de solucioná-las; tais reuniões contribuem para o aprimoramento das técnicas de planificação e ajudam a realçar as relações existentes entre o desenvolvimento educacional e o progresso cultural, econômico e social dos povos.

41. Os órgãos internacionais e nacionais, tanto púbicos como privados, têm um papel importante a desempenhar na difusão da planificação educacional; para assegurar a melhor utilização possível do auxílio financeiro que lhes cabe aplicar, convém que essa ajuda tenha por condição o emprego racional de técnicas de planificação.

42. Convém que o texto da presente recomendação seja objeto de grande difusão por parte dos Ministérios de Instrução Pública, das autoridades escolares, dos centros de documentação pedagógica, das associações internacionais e nacionais de professores ou de pais, etc.; a imprensa pedagógica, tanto oficial como privada, deve desempenhar um grande papel na divulgação desta recomendação, junto aos interessados, pessoal administrativo e docente, bem como o grande público.

43. Os centros regionais da UNESCO são convidados a facilitar, com a colaboração dos Ministérios interessados, o exame desta documentação no âmbito regional, tendo em vista seu ajustamento às características que lhe são peculiares.

44. Nos países onde se torne necessário, os Ministérios de Instrução Pública são convidados a encarregar os órgãos competentes de proceder a diversos trabalhos, por exemplo: a) examinar a presente recomendação e comparar seu contexto com a situação de direito e de fato existentes em cada país; b) considerar as vantagens e os inconvenientes de uma eventual aplicação de cada um dos artigos que não estariam ainda em vigor; c) adaptar cada artigo à situação do país, se a aplicação é julgada útil; d) enfim, propor as disposições e medidas de ordem prática a tomar para assegurar a aplicação do item em exame.

Recomendação n.° 55

Dispõe sobre o aperfeiçoamento de Professores Primários

A Conferência, considerando

que às crianças de todos os países é reconhecido o direito de serem instruídas e educadas por professores habilitados profissionalmente, do aspecto de formação geral e pedagógica;

a complexidade crescente das responsabilidades educacionais da escola, os progressos rápidos da ciência e a evolução constante de teorias e métodos pedagógicos, como da cultura, em geral;

que ao longo da carreira deve o professor procurar ampliar sua visão do mundo, aperfeiçoar sua cultura geral e formação pedagógica, e, eventualmente, adquirir nova qualificação profissional ;

que os professores insuficientemente qualificados tornam-se cada dia mais numerosos, em virtude das dificuldades de recrutamento, urgindo assegurar-lhes formação geral e profissional adequada;

que as autoridades escolares devem empregar todos os esforços para assegurar, ou pelo menos facilitar o aperfeiçoamento, de vários aspectos, dos professores em exercício;

que, por diversos motivos, principalmente sua situação material, se torna as mais das vezes difícil aos professores primários obter os meios diretos ou indiretos de aperfeiçoamento que lhes são necessários;

a Recomendação n.° 36, referente à formação do magistério primário, adotada em 1953 pela Conferência Internacional de Educação em sua décima sexta sessão, particularmente os artigos 55 a 64, concernentes ao aperfeiçoamento dos professores primários em função;

que, apesar das aspirações semelhantes, os países de situação diferente devem solucionar de maneira diversa o problema do aperfeiçoamento de professores primários em exercício,

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

Organização do Aperfeiçoamento

1. Torna-se cada vez mais necessário organizar sistematicamente o aperfeiçoamento de professores primários, quer se trate de completar a formação pedagógica de instrutores sem preparação suficiente, quer se trate de levar aos professores qualificados novos métodos e técnicas, ampliar sua cultura geral, ou ainda, se fôr o caso, possibilitar-lhes meios de adquirir novas qualificações.

2. De acordo com o sistema de ensino peculiar a cada país, a organização do aperfeiçoamento será confiada a um dos serviços existentes de ensino primário, ou a um órgão especial, em estreita ligação com os mencionados serviços.

3. É de interesse que as autoridades escolares solicitem o parecer e o concurso das associações de professores e outras instituições ou grupos chamados a desempenhar um papel relevante na organização do aperfeiçoamento.

4. A iniciativa privada deverá receber o apoio moral e material das autoridades escolares, onde quer que ela participe efetivamente no aperfeiçoamento de professores primários em exercício.

5. Qualquer que seja a organização do aperfeiçoamento de professores primários, é essencial que, na aplicação e avaliação dos resultados obtidos, estejam associados e intimamente coordenados os diretores de escola, o corpo docente dos estabelecimentos encarregados da formação de professores, os orientadores pedagógicos, os inspetores de ensino primário, os institutos pedagógicos de nível universitário, assim como os professores ou especialistas em outras disciplinas, cujo ensino possa contribuir para ampliar a cultura geral dos professores.

Categorias de Beneficiários

6. Na promoção do aperfeiçoamento dos professores primários em exercício, as autoridades responsáveis deverão considerar três grandes categorias de beneficiários: a) professores não qualificados; b) professores qualificados que são chamados para completar seus conhecimentos gerais e aperfeiçoar seus métodos e técnicas de ensino; c) professores que desejarem adquirir aptidões suplementares ou preparar-se para novas funções no magistério.

7. A necessidade de assegurar uma formação adequada aos professores primários não qualificados se impõe em todos os países onde a escassez de professores obrigue as autoridades a recrutar pessoas que não possuam as qualificações normalmente exigidas.

8. Completada a formação profissional dos professores primários, as autoridades escolares devem ficar atentas, para que, ao longo de sua carreira, os interessados tenham ocasião de ampliar e aprofundar a cultura geral, atualizar seus conhecimentos pedagógicos e familiarizar-se com novos métodos e técnicas de ensino.

9. No próprio interesse do ensino, as autoridades escolares devem tomar as providências necessárias, a fim de permitir aos professores primários que desejarem obter diploma de nível superior, realizar estudos pedagógicos especializados ou habilitar-se a novas funções no magistério.

10. O caráter obrigatório ou facultativo da participação nos cursos de aperfeiçoamento deverá depender principalmente da categoria de beneficiários e das modalidades de aperfeiçoamento.

Modalidades de Aperfeiçoamento

11. Dada a diversificação crescente dos meios de aperfeiçoamento de professores primários, o critério de seleção deverá considerar: a) as necessidades peculiares a cada categoria de beneficiários; b) os recursos materiais e de outra ordem de que se disponha; c) as características e as necessidades do ensino primário no país considerado.

12. Quando se trate de assegurar formação adequada aos professores não qualificados, essa formação deverá apresentar caráter sistemático e regular e sua duração estar condicionada ao nível dos participantes.

13. Em se tratando de completer ou renovar os conhecimentos de ordem geral ou pedagógica dos professores qualificados, é necessário igualmente atualizar o programa de aperfeiçoamento.

14. Ao conceder permissão aos professores primários qualificados para aperfeiçoamento de suas qualificações ou preparação para outras funções no quadro do ensino, é preciso conciliar os estudos complementares empreendidos pelos interessados com as exigências do trabalho escolar ordinário.

15. Convém não atribuir um caráter exclusivamente técnico aos programas de aperfeiçoamento de professores primários, mas incluir uma parte prática comportando estágios, demonstrações, aulas-modêlo, etc.

16. As formas de aperfeiçoamento devem obedecer a um programa preestabelecido, completado pela organização de seminários, conferências e debates pedagógicos, visitas a estabelecimentos escolares, etc.

17. Convém organizar no quadro da escola ou na escala local ou regional, grupos de estudos e debates, permitindo aos professores participar de maneira direta e ativa na solução dos problemas que encontrem na realização de sua tarefa.

18. É preciso instituir e desenvolver os cursos de aperfeiçoamento por correspondência dos quais podem participar professores isolados, sem que os interessados tenham de interromper o exercício de suas funções.

19. Deve-se atribuir a maior importância às obras e às revistas de caráter pedagógico e cultural; sua difusão deveria ser tão ampla quanto possível, a fim de que os professores possam recebê-las individualmente ou consultá-las sem dificuldade.

20. É igualmente recomendável que o processo de aperfeiçoamento conte com a colaboração de centros de documentação pedagógica e bibliotecas, principalmente pedagógicas; conviria desenvolver as bibliotecas itinerantes e os serviços de empréstimo.

21. As múltiplas possibilidades que oferecem o disco, o gravador, o rádio, o cinema e a televisão podem ser exploradas.

22. Visando seu aperfeiçoamento, convém possibilitar viagens de professores primários em seu próprio país e no estrangeiro, em grupos ou individualmente.

Facilidades e vantagens concedidas aos beneficiários do aperfeiçoamento

23. A fim de que o ensino não seja atingido, as autoridades escolares devem conceder as maiores facilidades visando encorajar os professores primários a utilizar os diversos meios de aperfeiçoamento, sobretudo quando se tratar de professores que devem atender às dificuldades resultantes do isolamento de sua escola.

24. Entre os múltiplos fatores que é preciso ter em conta para determinar o gênero de privilégios a conceder aos beneficiários, convém observar a natureza do aperfeiçoamento utilizado, a finalidade desejada, o caráter obrigatório ou facultativo da participação dos interessados, o período de interrupção do magistério e a importância das transferências.

.25. Quando, com vistas ao aperfeiçoamento, o professor é obrigado a se ausentar temporariamente de sua escola, as autoridades escolares devem conceder-lhe a autorização necessária, assegurar-lhe o pagamento integral ou parcial de seus vencimentos e arcar com os gastos acarretados por sua substituição.

26. Quando o aperfeiçoamento se realizar em outra localidade, convém prever o reembolso no todo ou em parte dos gastos de viagem dos participantes.

27. Os responsáveis pelo aperfeiçoamento devem assegurar, sempre que necessário, o alojamento e a manutenção dos participantes, ou compensá-los com ajuda de custo.

28. Os professores não qualificados que adquirirem formação profissional de que careciam devem receber, havendo obtido êxito nas provas regulamentares, título ou diploma que lhes permita acesso ao quadro do magistério.

29. Consoante a amplitude do aperfeiçoamento que terá beneficiado os professores primários qualificados, é preciso reconhecer-lhes a competência e tê-la em conta, principalmente para efeito de promoções e permutas.

30. Os professores primários em exercício que hajam concluído com êxito seus estudos complementares, visando obter novos graus acadêmicos, bem como preparar-se para fqnções de direção, inspeção, magistério secundário ou especializado, devem usufruir vantagens correspondentes ao grau assim adquirido ou às novas funções para as quais estão preparados.

Colaboração internacional

31. Dado o número crescente de países que solicitam auxílio do exterior para promover o aperfeiçoamento de seu magistério, é necessário que as organizações de orientação vocacional de caráter mundial ou regional estejam à altura de corresponder a tais solicitações.

32. A cooperação financeira destinada a esse fim deve permitir a criação de estabelecimentos especializados em aperfeiçoamento de professores primários e favorecer outros aspectos desse aperfeiçoamento, como a pesquisa pedagógica, as viagens e os estágios no estrangeiro de pessoas responsáveis pelos programas de aperfeiçoamento.

33. A cooperação internacional pode também consistir em colocar especialistas em técnicas de aperfeiçoamento de professores, à disposição dos países que o solicitem, enviando-os aos estabelecimentos escolhidos para essa tarefa, além de documentação pedagógica, etc.

34. A organização em escala internacional ou regional de cursos pedagógicos ou de estágios práticos de caráter mais ou menos especializado deve ser considerada como contribuição ao aperfeiçoamento de professores primários em exercício; sob esse aspecto convém salientar a concessão de facilidades (bôlsas-de-estudo, por exemplo), destinadas a permitir a freqüência nesses cursos ou estágios de grande número de interessados.

35. A ajuda mútua internacional pode também manifestar-se pela admissão de candidatos procedentes de outros países, nas atividades organizadas no quadro de aperfeiçoamento de professores nacionais.

36. É necessário que o texto da presente recomendação seja objeto de larga difusão por parte dos Ministérios de Instrução Pública, autoridades escolares do grau de ensino mais diretamente interessado, dos. centros de documentação pedagógica, das associações internacionais e nacionais de professores e pais, etc; a imprensa pedagógica, tanto oficial como privada, deve empenhar-se para que esta recomendação seja amplamente divulgada junto aos serviços interessados, corpo administrativo e docente, e o grande público.

37. Os centros regionais da UNESCO são convidados a colaborar com os Ministérios interessados no exame desta recomendação, em escala regional, tendo em vista sua adaptação às características locais.

38. Nos países onde se torne necessário, os Ministérios de Instrução Pública são convidados a encarregar os órgãos competentes de proceder a diversos trabalhos, por exemplo: a) examinar a presente recomendação e comparar seu contexto com o estado de direito e de fato existente em seu país; b) considerar as vantagens e os inconvenientes da eventual aplicação de cada um dos artigos que não estariam ainda em vigor; c) adaptar cada artigo à situação do país, se a aplicação é julgada útil; d) enfim, propor as disposições e medidas de ordem prática a serem tomadas, no sentido de assegurar a aplicação do artigo considerado.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Nas sessões realizadas em dezembro último, o Conselho Federal de Educação aprovou os currículos para os cursos superiores, que foram a seguir homologados pelo Ministro Darci Ribeiro, devendo vigorar a partir do corrente ano. Apresentamos parte dessa documentação:

PORTARIA MINISTERIAL

DE 4 DE DEZEMBRO DE 1962

Homologa currículos mínimos

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, tendo em vista os Pareceres n.os 215, 216, 256, 271, 277, 280, 281, 282, 283, 286, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 315, 323, 326, 336 e 338, aprovados pelo Conselho Federal de Educação, no desempenho das atribuições que a Lei de Diretrizes e Bases confere ao mesmo Conselho, e, na conformidade do art. 9º, § lº, da mesma lei, resolve:

Art. 1º — Ficam homologados os currículos mínimos, conseqüentes daqueles pareceres e consubstanciados nas resoluções correspondentes, a serem baixadas pelo Presidente do Conselho Federal de Educação.

Curso de Direito,
Curso de Medicina,
Curso de Medicina Veterinária,
Curso de Odontologia,
Curso de Serviço Social,
Curso de Educação Física,
Cursos de Engenharia,
Curso de Agronomia,
Curso de Arquitetura e Urbanismo,
Curso de Geólogos,
Curso de Químico e Químico Industrial,
Curso de Enfermagem,
Curso de Filosofia,
Curso de Ciências Sociais,
Curso de Jornalismo,

Curso de Letras,
Curso de Licenciatura em Química,
Curso de Licenciatura em Desenho,
Curso de Física,
Curso de Matemática,
Curso de História Natural,
Matérias Pedagógicas para licenciatura,
Curso de Biblioteconomia.

Art. 2° — Ao complementar os currículos mínimos e ao dar-lhes seriação e organização, os estabelecimentos de ensino e as universidades levarão em conta as recomendações do Conselho Federal de Educação, insertas no Plano Nacional de Educação, e referentes à duplicação de pessoal e recursos. Sobretudo as Universidades deverão cumprir a recomendação constituindo núcleos centrais com matérias afins, a serviço de quantos cursos as mencionem em seus currículos, com visível economia de elementos docente e de laboratórios, maior produtividade didática, unidade de orientação e enriquecimento do ensino. A indicação de matéria que integre os currículos não corresponde obrigatoriamente a uma cátedra, porém o elemento docente disponível na universidade, ou no estabelecimento de ensino, quando isolado, havendo hipótese de uma matéria corresponder a mais de um docente e a de um docente corresponder a mais de uma matéria, conforme a natureza do programa.

Art. 3º — A carreira da Enfermagem constituirá objeto de estudo do Conselho Federal de Educação, estabelecendo a correspondência entre cursos técnicos de nível ginasial, colegial e superior e as prerrogativas de auxiliar e enfermeiro.

Art. 4." — O Conselho Federal de Educação estudará também as bases da gratificação de nível universitário, levando em conta a preparação e a responsabilidade dos diplomados por cursos superiores.

Parágrafo único. Os estudos referidos nos art. 3^9 e 4", ora expressamente solicitados ao Conselho Federal de Educação, serão em forma de anteprojetos, a serem encaminhados ao Governo e ao Congresso.

Art. 5' — Os cursos de Engenharia, correspondendo a várias especialidades, terão um tronco comum, integrado pelas matérias básicas, constantes de todos os currículos.

Art. 6' — O currículo de Arquitetura será complementado e diversificado, de modo que admita as variedades correspondentes à Arquitetura Industrial.

Art. 7º — No currículo mínimo de Ciências Sociais, o estudo de *Estatística* será compreensivo de *Demografia,* ou *Estatística Demográfica.*

Art. 8" — A ministração das matérias pedagógicas, para fins de licenciatura, não exclui um ano, pelo menos, de trabalho de classe por parte do aluno, não só nos Colégios de Aplicação, como em escolas médias credenciadas, a fim de que seja cumprida a exigência de treinamento profissional, prevista no art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases.

Art. 9º —-O treinamento profissional constitui exigência comum a todos os cursos.

Art. 10 — A duração, prevista para cada curso superior, em pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, é considerada fixa. Entretanto, quando o curso fôr dado em regime de tempo integral, a duração poderá ser reduzida mediante aprovação prévia do Conselho Federal da Educação, ao apreciar a proposição do estabelecimento de ensino, podendo autorizar, ou não, o plano apresentado em caráter experimental, de acordo com o art. 104 da Lei de Diretrizes e Bases.

(a) *Darci Ribeiro.*

VIGÊNCIA DOS NOVOS CURRÍCULOS

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS
PARECER Nº 346
Aprov, em 17-11-1962

O nosso ilustre Presidente, Professor Deolindo Couto, formulou consulta indagando se os novos currículos e prazos de duração dos cursos tornam-se obrigatórios para os alunos já matriculados ou apenas atingem os que ingressarem nas universidades e escolas em 1963.

Os sistemas de ensino deverão atender à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e a uma necessária e harmoniosa articulação dos seus diversos graus e ramos; de outro lado, as universidades e escolas superiores gozam de uma inquestionável autonomia didática.

Poderá haver casos de fácil adaptação entre o sistema atualmente vigorante e aquele que vier a decorrer da implantação na Lei de Diretrizes e Bases. Nesta hipótese, os novos currículos poderão, desde logo, a juízo das próprias universidades e escolas, ser postos em prática até o limite em que a transição de um para outro sistema não prejudique essa harmoniosa adaptação entre os diversos graus e ramos visados, em cada caso concreto.

O princípio que deve sobrepairar, a esse tocante, será o de que, de nenhum modo, a perfeita ordenação e harmonioso desenvolvimento dos currículos possam ensejar qualquer prejuízo ou descontinuidade para a formação cultural ou profissional do estudante, em benefício do qual, em última análise, todas as providências e cautelas devem ser equacionadas e adotadas.

Se, apesar disso, vier a ocorrer qualquer perplexidade na aplicação dos novos currículos, caberá ao Sr. Ministro da Educação baixar, então, as instruções que, em cada caso, forem julgadas cabíveis (art. 101 da LDB).

(a) *Ajadil de Lemos,* relator.
A. Almeida Júnior.
José Barreto Filho.

A COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

A fim de que possam ser respondidas várias indagações endereçadas ao Conselho Federal de Educação,

consulto:

São os novos currículos e prazos de duração dos cursos obrigatórios para os alunos já matriculados ou apenas atingem os que ingressarem nas Universidades e Escolas em 1963?

(a) *Deolindo Conto.*

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE BACHARELADO **DAS** FACULDADES DE DIREITO

PARECER N» 215

Aprov. em 15-9-1962

O currículo mínimo de Direito conta, para sua fixação, com a experiência, de mais de um século de ensino jurídico, fornecendo elementos para atualizar o elenco de disciplinas a constituírem um mínimo necessário à concessão de diploma profissional, tal como exige a Lei de Diretrizes e Bases (art. 70).

Para a *organização* do currículo, recomenda-se que, além das cadeiras indicadas, uma parte complementar seja fixada pelo estabelecimento.

Quanto à duração do curso, outra exigência do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases, não nos parece conveniente alterar a tradição de cinco anos para o Curso de Bacharelado em Direito, que tem provado bem.

A parte nuclear ou central do curso jurídico, que nos cabe indicar, não deverá conter disciplinas de erudição pura, nem desdobramentos evitáveis. Foram levadas em consideração por esta subcomissão as indicações encaminhadas pelos estabelecimentos de ensino superior e o relatório da Diretoria do Ensino Superior, documentos expressivos ambos da média de opiniões dos que se dedicam ao ensino jurídico no país.

A autonomia da cadeira de Direito Financeiro resulta de um exame detido dos atuais desdobramentos da profissão de advogado, prestando assistência a empresas e orientando-as quanto a regulamentos financeiros ou imposições fiscais. A cadeira de Economia Política nos parece de todo indispensável para um profissional que atuará numa sociedade em que o econômico está necessariamente entrelaçado com o jurídico e o social.

O ensino de Direito Romano poderá ser ministrado conjuntamente com o de Direito Civil ou como disciplina autônoma, constante do currículo complementar.

O curso de Direito será ministrado com o currículo adiante referido, sendo conveniente que matérias mais extensas, como Direito Civil, Direito Comercial e Direito Penal, tenham a duração que fôr considerada adequada.

Indicamos assim as seguintes disciplinas constitutivas de núcleo necessário de matérias a serem fixadas pelo Conselho, para o curso de bacharelado em Direito, cuja duração será de cinco anos:

1 — Introdução à Ciência do Direito.
2 — Direito Civil.
3 — Direito Comercial.
4 — Direito Judiciário Civil (com prática forense).
5 — Direito Internacional Privado.
6 Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado).
7 — Direito Internacional Público.
8 — Direito Administrativo.
9 — Direito do Trabalho.
10 — Direito Penal.
11 — Medicina Legal.
12 — Direito Judiciário Penal (com prática forense).
13 — Direito Financeiro e Finanças.
14 — Economia Política.

(a) *Péricles Madureira de Pinho,* relator.
José Barreto Filho.
A. Almeida Júnior.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Direito.

O Conselho Federal de Educação, no uso das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra *e*, e 70 da Lei 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o que consta do Parecer n° 215, da Comissão de Ensino Superior,

Resolve:

Art. 1' — O currículo mínimo do curso de Direito será constituído de 14 (quatorze) matérias:

1. Introdução à Ciência do Direito
2. Direito Civil
3. Direito Comercial
4. Direito Judiciário (com prática forense)
5. Direito Internacional Privado
6. Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado)
7. Direito Internacional Público
8. Direito Administrativo
9. Direito do Trabalho
10. Direito Penal

11. Medicina Legal
12. Direito Judiciário Penal (com prática forense)
13. Direito Financeiro e Finanças
14. Economia Política

Art. 2º — O curso de Direito terá a duração de cinco (5) anos letivos para o Bacharelado.

Art. 3º — O currículo mínimo e a duração fixados nos art. 1° e 2º serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE MEDICINA

PARECER Nº 216

Aprov. em 14-9-1962

Ao inquérito nacional promovido pelo Conselho Federal de Educação, enviaram resposta, subsídios e sugestões, as seguintes entidades:

1 — Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Norte.
2 — Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco.
3 — Escola Paulista de Medicina.
4 — Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.
5 — Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.
6 — Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre.
7 — Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia.
8 — Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul.
9 — Faculdade de Medicina da Universidade do Recife.
10 — Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro.
11 — Faculdade de Medicina da Universidade do Ceará.
12 — Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil.
13 — Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
14 — Faculdade de Medicina da Universidade do Paraná.
15 — Colégio Brasileiro de Radiologia de São Paulo.
16 — Diretoria do Ensino Superior (Relatório de cinco professores).

Todo esse material foi manipulado pela Secretaria Geral do Conselho, que organizou quadros analíticos e demonstrativos das preferências manifestadas. Esse trabalho preliminar de muito serviu à elaboração e às conclusões deste parecer.

Na fixação do currículo mínimo do curso médico de graduação, ora proposto, a Comissão teve em vista a conceituação estabelecida pelo Conselho. Entre currículo mínimo *uno* ou *diversificado*, optou-se pelo currículo uno.

A êle. recomenda-se que as Escolas acrescentem parte complementar, conforme suas possibilidades, para atender a peculiaridades regionais, a preferências individuais dos alunos e ao progresso da medicina.

A idéia dominante foi estabelecer um currículo correspondente à formação do médico comum, conhecedor dos fundamentos científicos da medicina, treinado nas clínicas mais gerais e com noções indispensáveis sobre as especialidades. Assim preparado, estará habilitado a ser o clínico geral dos pequenos centros, o médico de bairro, o médico de família, o profissional de conhecimentos múltiplos que a vida do interior, em seus variados aspectos relacionados com a medicina, necessita e reclama. Sobre essa base comum, erguem-se os cursos de pós-graduação, nos quais se preparam os sanitaristas e os numerosos especialistas em ramos médicos, cirúrgicos e de laboratório. Na verdade, os cursos de pós-graduação, de duração limitada, não bastam para completar a formação do especialista. São apenas um começo. O pós-graduado completa o seu treinamento no trabalho, nos serviços hospitalares, ao lado de especialistas mais experimentados, que são os chefes das equipes clínicas em que se divide o corpo médico, para o desempenho das múltiplas tarefas de diagnóstico e tratamento.

As matérias que constituem a essência do curso médico podem ser separadas em dois grupos: matérias básicas e matérias profissionais. Como, por tradição, se estudam sucessivamente, pode-se falar em ciclo profissional. A divisão tem conseqüências práticas, já que, na futura estrutura universitária, se cogita de ensinar as matérias básicas dos diversos cursos profissionais em Institutos Centrais, solução já adotada na Universidade de Brasília. A indicação desde já, das matérias básicas, ensejaria, de futuro, um entrosamento mais fácil com os cursos intimamente profissionais. Por outro lado, é possível que se marche, amanhã, para a formação, nos cursos básicos, de cientistas especializados, aspirantes à pesquisa e ao magistério.

De acordo com a quase unanimidade das respostas, o curso médico deverá ter a duração de seis anos letivos e observará o seguinte currículo mínimo:

a) — Ciclo básico

1 — Anatomia, Histologia, Embriologia.
2 — Fisiologia, Biofísica e Bioquímica.
3 — Psicologia.
4 — Farmacologia e Terapêutica. Experimental.
5 — Parasitologia, Microbiologia e Imunologia.
6 — Anatomia e Fisiologia Patológicas.

o) — Ciclo Profissional

7 — Medicina (Clínica Médica, Neurológica, Dermatológica e Doenças Infectuosas e Parasitárias).
8 — Cirurgia (Cirurgia Geral, Urologia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia e Traumatologia e Ortopedia).
9 — Ginecologia e Obstetrícia.

10 — Pediatria e Puericultura.
11 — Psiquiatria.
12 — Higiene, Medicina Preventiva e Medicina do Trabalho.
13 — Medicina Legal e Deontologia.

Compete às Escolas distribuir o ensino das matérias indicadas em disciplinas, lecionadas em cátedras separadas ou em departamentos. A ordem adotada na discriminação sugere, no entanto, a tendência moderna para o sistema departamental, onde o ensino melhor se ordena, articula e integra.

A seriação das matérias, bem como a duração dos estudos de cada uma, são da competência das Escolas e devem figurar em seus Regimentos. Os programas e planos de estudos cabem aos professores, podendo ser renovados anualmente. Há, contudo, toda a conveniência de um perfeito entrosamento desses programas, em benefício do rendimento do ensino. Essa é uma das vantagens do sistema departamental.

Dada a extensão dos conhecimentos médicos atuais, torna-se imperativa a adoção de métodos que facilitem a aprendizagem do essencial. O mais importante não é ministrar ao aluno uma soma considerável de dados, a título meramente informativo, mas nele desenvolver o hábito de pensar e estudar, criticar e resolver por si mesmo. Para isso deve familiarizar-se com os métodos e técnicas das ciências biológicas, dominando o seu manejo. Na vida prática, cada doente será um problema para investigar e resolver casuisticamente, com os instrumentos da ciência e da arte da medicina.

Houve da parte da Comissão, como tem havido de quantos se ocupam do assunto, a preocupação de reduzir o currículo mínimo para ganhar espaço em favor das matérias mais essenciais. Mas esbarra-se sempre em um obstáculo intransponível: a unidade orgânica e psíquica do ser humano, somada à sua inevitável integração social. Por isso, o mínimo exigível para a formação do clínico geral parecerá a muitos um trajeto excessivamente longo, quando, na verdade, nele nada se pode encurtar sem comprometer a meta desejada, nem suprimir sem o risco de se criarem lacunas perigosas.

As matérias estudadas no ciclo básico são o alicerce da moderna medicina científica. Começam pelo estudo da biologia do homem normal, no seu complexo — somato-psico-fisiológico. Nesse capítulo, grandes são os progressos não só na investigação da estrutura fina de células e tecidos, mas sobretudo nos domínios da bioquímica, ciência que penetra cada vez mais o segredo das trocas orgânicas e o mecanismo íntimo dos fenômenos biológicos. Um sólido conhecimento das ciências morfológicas e fisiológicas, que explicam o organismo em estado de equilíbrio com o meio, ou seja, em estado de saúde, torna-se indispensável à compreensão dos processos patológicos que marcam a quebra daquele equilíbrio, ou seja, o estado de doença. Analisando e investigando os fenômenos físicos e químicos do funcionamento vital, os estudantes estarão empregando os métodos da observação e da experimentação, que implicam a aprendizagem de habilidades técnicas e o desenvolvimento do raciocínio científico, mais importantes para o seu futuro do que a simples e passiva aquisição de conhecimentos, por mais numerosos

que sejam. Integram-se nessa fase do curso o estudo dos efeitos fisiológicos e terapêuticos-experimentais das drogas e medicamentos, fundamento de seu correto emprego clínico.

Segue-se o estudo dos processos mórbidos, nos seus agentes, perturbações fisiológicas e lesões orgânicas que explicam a origem, a evolução e os sintomas das doenças. São os domínios da patologia, amplos e não totalmente desvendados, cujo esclarecimento é a preocupação constante dos pesquisadores médicos. Na realidade, o seu ensino transpõe o ciclo básico, penetrando e conferindo cunho científico à investigação clínica.

Nos anos de aprendizagem profissional, dominam cinco clínicas fundamentais ao exercício da medicina. A *Medicina Clínica* mais abrangente do que a atual Clínica Médica, condensa o estudo de várias disciplinas, cujo ensino deverá ser equilibradamente dosado nos programas e planos de estudos. Na pós-graduação cada uma delas poderá gerar um especialista. O mesmo se dirá da *Cirurgia,* que é também um amplo território clínico distinto da Medicina Clínica apenas pelo fato de usar a terapêutica sangrenta, o que exige serviços com instalações e equipamentos especiais. Em ambos os casos, o ensino e a pesquisa ganhariam se adotada a forma departamental, seja com um catedrático e adjuntos especializados, seja com professores catedráticos associados para a distribuição e execução das tarefas docentes. Nesse último caso, seria de toda a conveniência suprimir as cátedras vacantes, de forma a alcançar o departamento dirigido por um único catedrático. A aprendizagem da *arte obstétrica* é indispensável à prática profissional nos pequenos centros e zonas rurais, seja para oferecer correta assistência à gestação e ao parto normal, seja para resolver os partos distócicos e acidentados, que são capítulos da medicina de urgência. A *Ginecologia,* pela freqüência dos distúrbios funcionais, dos grandes tumores abdominais, dos acidentes agudos, dos cânceres evitáveis e curáveis mediante o diagnóstico precoce, constitui largo campo à atividade do clínico geral. Conjugado o seu estudo com o da Obstetrícia, elimina-se a duplicidade do ensino nos campos comuns e articulam-se as atividades docentes e de pesquisa, encurtando-se a duração do ensino e ensejando-se a formação da mentalidade toco-ginecológica do médico prático e do futuro especialista. A *Pediatria* e *Puericultura* avultam de importância no Brasil, país de população jovem e de elevada mortalidade infantil. Outro tanto se diria da *Psiquiatria,* em face das angústias e preocupações da vida moderna.

Ao ensino tradicional da *Higiene* acrescenta-se o da *Medicina Preventiva,* como aplicação de conhecimentos adquiridos e formação de uma atitude nova do médico em face do processo mórbido, e o da *Medicina do Trabalho)* nos seus aspectos de etiologia, clínica e prevenção. São duas inovações que o progresso científico e evolução social impõem inevitavelmente na formação do médico. Nos pequenos centros é da maior utilidade que o único ou os poucos médicos locais conheçam os aspectos legais e forenses da profissão, neles se incluindo aqueles pertinentes à legislação trabalhista. Tradicionalmente, a *Deontologia* é tratada na Medicina Legal. Aqui se põe em destaque para marcar a grande importância dos aspectos éticos da profissão.

Grande número de nossas Faculdades estão reservando o sexto ano letivo para treinamento intensivo em quatro clínicas — médica, cirurgia, pediátrica e obstétrica — em regime de internato, com real proveito. Nada impede que prossigam nesse caminho.

Com os esclarecimentos e a justificação que se julgou por bem apresentar, a Comissão submete o currículo mínimo e a duração do curso médico aqui apontados ã consideração do plenário.

(a) *Maurício Rocha e Silva.*
Clóvis Salgado.
Deolindo Couto.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Medicina.

O Conselho Federal de Educação, tendo em vista o disposto nos arts. 9', alínea *e*, e 70 da Lei de Diretrizes e Bases e o Parecer n« 216/62 (em anexo),

RESOLVE:

Art. 1º — Fixar em treze (13) o número de matérias que compõem o currículo mínimo do Curso de Medicina e dar-lhe a seguinte distribuição:

Ciclo Básico

Anatomia, Histologia, Embriologia
Fisiologia, Biofísica, Bioquímica
Psicologia
Farmacologia e Terapêutica Experimental
Parasitologia, Microbiologia e Imunologia
Anatomia e Fisiologia Patológicas

Ciclo Profissional

Medicina Clínica (Clínica Médica, Neurologia, Dermatologia e Doenças Infectuosas e Parasitárias)
Cirurgia (Cirurgia Geral, Urologia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia, Traumatologia e Ortopedia)
Ginecologia e Obstetrícia
Pediatria e Puericultura
Psiquiatria
Higiene, Medicina Preventiva e Medicina do Trabalho
Medicina Legal e Deontologia

Art. 2º' — A duração do curso será de seis (6) anos letivos.

Art. 3º — A vigência dos artigos anteriores será obrigatória a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULOS MÍNIMOS PARA OS CURSOS DE ENGENHARIA

PARECER Nº 280
Aprov. em 19-10-1962

Os currículos mínimos que a seguir apresentamos foram organizados de[1] modo a satisfazerem a definição consagrada pelo Parecer 28/62 deste Conselho e a atender a determinação do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases.

Assim, cada um dos currículos é constituído pelo conjunto de matérias necessário a uma adequada formação cultural e profissional.

Os seguintes ramos de especialização da Engenharia foram considerados: a Engenharia Civil, a Engenharia Mecânica, a Engenharia Elétrica, a Engenharia Metalúrgica, a Engenharia de Minas, a Engenharia Naval e a Engenharia Química.

Dado o desenvolvimento industrial do País, é de esperar-se que outros setores comportem um aprofundamento e concentração de assuntos; nestes casos, poderão as Escolas propor, ao Conselho Federal de Educação, mantida a parte básica, cursos orientados inteiramente para certos domínios da Tecnologia, para a fixação do currículo para os efeitos do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases.

As matérias de cada currículo foram divididas em dois grupos: matérias básicas e matérias de formação profissional. Cada grupo, e principalmente o de formação profissional, poderá ser complementado com outras matérias de modo a dar maior ênfase a certos domínios da Engenharia ou da Tecnologia, permitindo mais profunda especialização das respectivas profissões, e tirar proveito de caraterísticos específicos das respectivas escolas.

Assim, no curso de Engenheiro Civil, pelo aprofundamento do ensino de algumas das matérias indicadas ou, se fôr o caso, pela introdução de outras disciplinas, o currículo poderá contemplar a especialização do futuro engenheiro civil, por exemplo, nos domínios da hidráulica, da construção de. estradas ou de grandes estruturas; da mesma forma, no caso dos cursos de Engenheiros Mecânicos, orientando o estudo para o projeto e construção de máquinas ou para a engenharia de produção, e nos casos dos cursos de Engenheiros Eletricistas, encarando a especialização na Eletrotécnica ou na Eletrônica.

Em relação à duração dos cursos de engenharia, julga a Comissão conveniente que estudos mais demorados sejam procedidos por este Conselho. Enquanto estes não se ultimam, propõe a comissão que seja mantida a duração vigente de 5 anos, até pronuciamento deste órgão.

Tem-se observado no País o vêzo de estruturar o currículo das novas Escolas de Engenharia baseando-o ou imitando o das escolas situadas em regiões mais exigentes e que dispõem de maiores recursos para a manutenção.

Não estamos convencidos de que o sistema seguido tenha beneficiado à nossa Tecnologia ou, mesmo, aos próprios profissionais egressos dessas escolas.

Com a demanda excepcional de engenheiros, o estudante de engenharia vem sendo seduzido, já na segunda metade do curso, pelas indústrias que, sob a forma de estágio de aprendizado e mediante bolsas não desprezíveis, procuram assegurar-se dos seus serviços uma vez formado, afastando-o da sua verdadeira obrigação que é o estudo sério.

Os currículos longos e sobrecarregados, aliados à certeza de que o diploma lhes assegura emprego altamente remunerador, tem levado os estudantes ao desinteresse pelo estudo e a pouca assiduidade.

A formação de engenheiros de alto nível ou mesmo de cientistas deve resultar da vontade individual de cada estudante e não ser-lhe forçada à custa de regulamentação; por outro lado o nosso desenvolvimento industrial tanto reclama o engenheiro de alto nível para promover o seu progresso e desenvolvimento, como exige o engenheiro comum para a rotina das operações industriais. Justifica-se, pois, que o currículo normal deva ser desenvolvido em prazo mais breve.

O prolongamento de estudos, para o aperfeiçoamento do profissional, bem como para especialização mais profunda terá, sem dúvida, solução mais adequada pelos cursos de pós-graduação.

As Escolas que adotarem o regime de crédito, ou de matrícula por disciplina, fixarão a extensão do curso de modo a evitar a sobrecarga em um único ano. /

Ainda há o caso das Escolas que adotaram o regime dos cursos em cooperação com empresas industriais, em que os estudantes alternam a freqüência às aulas com o trabalho nas usinas. Impõe-se aqui também duração mais longa do curso.

(a) *F. J. Maffei,* relator.
Faria Góis.
Brusa Neto.

ENGENHEIROS CIVIS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral
Física Geral
Geometria Descritiva
Desenho
Química

Eletrotécnica Geral
Mecânica dos Fluidos
Resistência dos Materiais
Economia, Estatística e Organização Industrial

Matérias de Formação Profissional:

Estabilidade das Construções
Hidráulica e Saneamento
Materiais de Construção
Mecânica dos Solos
Construção de Concreto, de Aço e de Madeira
Construção de Edifícios.
Estradas e Transportes
Pontes

ENGENHEIROS MECÂNICOS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral
Física Geral
Geometria Descritiva
Desenho Técnico
Química
Eletrotécnica Geral
Mecânica dos Fluidos
Resistência dos Materiais
Economia, Estatística e Organização Industrial

Matérias de Formação Profissional:

Elementos *Ce* Máquina
Tecnologia Mecânica
Termodinâmica
Materiais de Construção Mecânica
Transmissão do calor
Máquinas Operatrizes e de Transporte
Construção de Máquinas
Máquinas Hidráulicas
Máquinas Térmicas

ENGENHEIROS ELETRICISTAS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral
Desenho Técnico
Física Geral
Mecânica dos Fluidos
Resistência dos Materiais
Economia, Estatística e Organização Industrial

Matérias de Formação Profissional:

Circuitos Elétricos e Eletromagnetismo
Conversão Eletromecânica de Energia
Eletrotécnica Aplicada
Materiais Elétricos
Eletrônica Industrial
(1) Máquinas Hidráulicas e Máquinas Térmicas
(1) Geração, Transmissão e Distribuição da Energia Elétrica
(2) Princípios de Controle e Servomecanismo
(2) Princípios de Comunicações

ENGENHEIROS METALURGISTAS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral
Física Geral
Desenho Técnico
Química
Eletrotécnica Geral
Mecânica dos Fluidos
Resistência dos Materiais
Economia, Estatística e Organização Industrial

(1) Facultativas para os que se especializam em Eletrônica.
(2) Facultativas para os que se especializam em Eletrotécnica.

Matérias de Formação Profissional:

Mineralogia e Petrografia
Físico-Química
Transmissão do Calor
Metalurgia Geral
Metalografia
Siderurgia
Tratamento de Minérios
Metalurgia dos Não Ferrosos
Transformação Mecânica dos Metais
Fundição e Processos Especiais

ENGENHEIROS DE MINAS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral
Física Geral
Geometria Descritiva
Desenho Técnico
Química
Eletrotécnica Geral
Mecânica dos Fluidos
Resistência dos Materiais
Economia, Estatística e Organização Industrial

Matérias de Formação Profissional:

Topografia
Elementos de Máquina
Mineralogia e Petrografia
Estratigrafia
Geologia Geral
Geologia Dinâmica
Geologia Econômica
Lavra de Minas
Tratamento de Minérios
Geofísica

ENGENHEIROS NAVAIS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral
Física Geral
Geometria Descritiva
Desenho Técnico
Química
Eletrotécnica Geral
Mecânica dos Fluidos
Resistência dos Materiais
Economia, Estatística e Organização Industrial

matérias de Formação Profissional:

Materiais de Construção
Termodinâmica
Tecnologia Mecânica
Arquitetura Naval
Construção Naval
Máquinas Marítimas
Tecnologia da Construção Naval

ENGENHEIROS QUÍMICOS

Duração: 5 anos

Matérias Básicas:

Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).

Mecânica Geral
Física Geral
Desenho Técnico
Química
Eletrotécnica Geral
Mecânica dos Fluidos
Resistência dos Materiais
Economia, Estatística e Organização Industrial

Matérias de Formação Profissional:

Físico-Química
Mineralogia
Química Inorgânica
Química Orgânica
Química Analítica
Química Industrial
Processos e Operações Unitárias da Indústria Química
Termodinâmica e Máquinas Térmicas
Transmissão do Calor

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Engenheiros Civis, Engenheiros Mecânicos, Engenheiros Eletricistas, Engenheiros Metalurgistas, Engenheiros de Minas, Engenheiros Navais, Engenheiros Químicos.

O Conselho Federal de Educação, no uso das atribuições que lhe conferem os art. 9», letra e, e 70 da Lei n' 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o que consta do Parecer n' 260, da Comissão de Ensino Superior, que desta fica fazendo parte integrante,

Resolve:

Art. 1º — O currículo *mínimo* do curso de Engenheiros Civis será constituído de dezoito matérias assim distribuídas:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Geometria Descritiva
5. Desenho
6. Química
7. Eletrotécnica Geral
8. Mecânica dos Fluidos
9. Resistência dos Materiais
10. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

11. Estabilidade das construções
12. Hidráulica e Saneamento
13. Materiais de construção
14. Mecânica dos solos
15. Construção de concreto, de aço e de madeira
16. Construção de edifícios
17. Estradas e transportes
18. Pontes

Art. 2º' — O currículo mínimo do curso de Engenheiros Mecânicos será constituído de dezenove matérias, igualmente distribuídas em dois ciclos:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Geometria Descritiva
5. Desenho Técnico
6. Química
7. Eletrotécnica Geral
8. Mecânica dos Fluidos
9. Resistência dos Materiais
10. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

11. Elementos de Máquinas
12. Tecnologia Mecânica
13. Termodinâmica
14. Materiais de Construção Mecânica
15. Transmissão do calor
16. Máquinas Operatrizes e de Transporte
17. Construção de Máquinas
18. Máquinas Hidráulicas
19. Máquinas Técnicas

Art. 3» — O currículo mínimo do curso de Engenheiros Eletricistas será constituído de dezessete matérias, assim distribuídas:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial. Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Desenho Técnico
4. Física Geral
5. Mecânica dos Fluidos
6. Resistência dos Materiais
7. Economia, Estatística e Organização Industrial

II CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

8. Circuitos Elétricos e Eletromagnetismo
9. Conversão Eletromecânica de Energia
10. Eletrotécnica Aplicada
11. Materiais Elétricos
12. Eletrônica Industrial
13. Máquinas Hidráulicas e Máquinas Térmicas
14. Geração, Transmissão e Distribuição da Energia Elétrica
15. Princípios de Controle e Servomecanismo
16. Princípios de Comunicações

§ lº As matérias "Máquinas Hidráulicas e Máquinas Térmicas" e "Geração, Transmissão e Distribuição da Energia Elétrica" serão facultativas para os que se especializarem em Eletrônica.

§ 2º As matérias "Princípios de Controle e Servomecanismo" e "Princípios de Comunicações" serão facultativas para os que se especializarem em Eletrotécnica.

Art. 4' — O currículo mínimo do curso de Engenheiros Metalurgistas constituir-se-á de dezenove matérias, distribuídas em dois ciclos:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Desenho Técnico
5. Química
6. Eletrotécnica Geral
7. Mecânica dos Fluídos
8. Resistência dos Materiais
9. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

10. Mineralogia e Petrografia
11. Físico-Química
12. Transmissão do Calor
13. Metalurgia Geral
14. Metalografia
15. Siderurgia
16. Tratamento de Minérios
17. Metalurgia dos Não Ferrosos
18. Transformação Mecânica dos Metais
19. Fundição e Processos Especiais

Art. 5' — O currículo mínimo do curso de Engenheiros de Minas constituir-se-á de vinte disciplinas assim distribuídas:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Geometria Descritiva
5. Desenho Técnico
6. Química
7. Eletrotécnica Geral
8. Mecânica dos Fluidos
9. Resistência dos Materiais
10. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

11. Topografia
12. Elementos de Máquina
13. Mineralogia e Petrografia
14. Estratigrafia
15. Geologia Geral
16. Geologia Dinâmica
17. Geologia Econômica
18. Lavra de Minas
19. Tratamento de Minérios
20. Geofísica

Art. 6" — O currículo do curso de Engenheiros Navais será constituído - de dezessete matérias assim distribuídas:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Geometria Descritiva
5. Desenho Técnico
6. Química
7. Eletrotécnica Geral
8. Mecânica dos Fluidos
9. Resistência dos Materiais
10. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

11. Materiais de construção
12. Termodinâmica
13. Tecnologia Mecânica
14. Arquitetura Naval
15. Máquinas Marítimas
16. Tecnologia da construção naval

Art. 7" — O currículo mínimo do curso de Engenheiros Químicos será constituído de dezessete matérias assim distribuídas:

I — CICLO BÁSICO

1. Matemática: (Cálculo Diferencial, Cálculo Integral, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Numérico).
2. Mecânica Geral
3. Física Geral
4. Desenho Técnico
5. Eletrotécnica Geral
6. Mecânica dos Fluidos
7. Resistência dos materiais
8. Economia, Estatística e Organização Industrial

II — CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

9. Físico-Química
10. Mineralogia
11. Química Inorgânica
12. Química Orgânica
13. Química Analítica
14. Química Industrial

15. Processos e Operações Unitárias da Indústria Química
16. Termodinâmica e Máquinas Térmicas
17. Transmissão do calor.

Art. 8" — Os cursos de Engenheiros Civis, Mecânicos, Eletricistas, Metalurgistas, de Minas, Navais e Químicos, continuarão a ter a duração vigente.

CURRÍCULO MÍNIMO PARA O CURSO DE AGRONOMIA

PARECER Nº 294

Aprov. em 23-10-1962

O currículo mínimo de Agronomia que estamos apresentando é para um curso de engenheiro agrônomo, com duração de 4 anos, de caráter eclético.

A atual fase de desenvolvimento da agricultura brasileira, de uma maneira geral, está a exigir que o seu mercado de trabalho seja atendido em prazo relativamente curto, por um engenheiro agrônomo com preparação técnico-científica adequada ao seu estágio.

Por isso. o curso de 4 anos, ao mesmo tempo que atende à exigência de mercado num prazo razoável, possibilita uma qualificação, senão ideal, pelo menos satisfatória para assegurar, o que no momento se reclama com maior ênfase, uma política de maior produtividade agrícola-pastoril.

Naturalmente, essa limitação a 4 anos não deve eliminar a possibilidade de planos de estudos com maior duração, seja para aprofundamento do ensino, como para especialização ou aperfeiçoamento profissional. No entanto, a formação de engenheiros agrônomos de alto nível ou mesmo de cientistas, deve resultar da vontade e escolha individual de cada estudante e não da disposição compulsória de um regulamento. Além disso, o desenvolvimento agrícola tanto reclama o engenheiro agrônomo de alto nível para promover o seu progresso, como precisa do agrônomo comum para as atividades de rotina da produção.

Justifica-se, mais uma vez, que o currículo normal seja desenvolvido em prazo mais breve. A continuação de estudos, para o aperfeiçoamento da profissão, bem como para a especialização, terá, sem dúvida, solução mais adequada pelos cursos de pós-graduação. Quando disciplinas de caráter obrigatório, optativo ou mesmo facultativo não couberem no período aqui fixado, ficará a juízo das Escolas ampliar a duração dos cursos.

As escolas que adotarem o regime de crédito ou matrícula por disciplina, fixarão a extensão do curso de modo a evitar a sobrecarga em um único ano. Igualmente, no caso das Escolas adotarem o regime de cooperação com empresas agrícolas, em que os estudantes alternem a freqüência às aulas com o trabalho do campo, a escola fará o ajustamento conveniente dos horários do curso.

Por outro lado, a escola poderá acrescentar ou desdobrar, em caráter obrigatório, optativo ou facultativo, as matérias que julgue necessárias à complementação da formação básica ou profissional, segundo os recursos de que possa dispor ou dos interesses da economia regional.

(a) *Brusa Neto,* relator.
F. J. Maffei.
Faria Góis.

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE AGRONOMIA

4 anos

I. Matérias Básicas:

Matemática
Física
Química
Botânica
Anatomia e Fisiologia Comparadas dos Animais Domésticos
Solos
Desenho

//. Matérias de Formação Profissional:

Genética
Agricultura
Horticultura
Fitopatologia e Microbiologia
Entomologia e Parasitologia
Zootecnia
Tecnologia dos produtos agropecuários
Mecânica, Motores e Máquinas Agrícolas
Engenharia Rural
Economia Rural
Extensão Rural

(a) *Brusa Neto,* relator.
F. J. Maffei.
Faria Góis.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Agronomia.

O Conselho Federal de Educação, no uso das atribuições que lhe conferem os arts. 9', letra e, e 70 da Lei 4 024, de 20 de dezembro de 1961. e

tendo em vista o que consta do Parecer n" 294/62 da Comissão de Ensino Superior,

RESOLVE:

Art. 1' — Fixar em dezoito (18) o número de matérias que constituem o currículo mínimo do curso de Agronomia, assim distribuídas:

I — *Ciclo Básico:*

1. Matemática
2. Física
3. Química
4. Botânica
5. Anatomia e Fisiologia Comparadas dos Animais Domésticos
6. Solos
7. Desenho

II — *Ciclo de Formação Profissional:*

8. Genética
9. Agricultura
10. Horticultura
11. Fitopatologia e Microbiologia
12. Entomologia e Parasitologia
13. Zootecnia
14. Tecnologia dos produtos agropecuários
15. Mecânica, Motores e Máquinas Agrícolas
16. Engenharia Rural
17. Economia Rural
18. Extensão Rural

Art. 2º — O curso de Agronomia terá a duração de quatro (4) anos letivos.

Art. 3º' — O currículo mínimo e a duração fixados nos art. 1" e 2» serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1963.

CURRICULO MÍNIMO DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

PARECER N» 336

Aprov. em 17-11-1962

Do estudo das sugestões recebidas, a Comissão se convenceu da conveniência de ser mantido o curso tradicional de cinco anos letivos, para formação do arquiteto. Nele se incluem disciplinas de urbanismo, de tal sorte que o arquiteto continuará apto a exercer atividades nesse campo. Não se con-

siderou vantajoso, nas condições atuais, destacar um curso especial de urbanismo. Nada impede, no entanto, que as escolas criem cursos pós-graduados de urbanismo e de outras especialidades, à medida que a evolução da sociedade brasileira os requeira.

São as seguintes as matérias do Currículo Mínimo:

Cálculo
Física Aplicada
Resistência dos materiais e estabilidades das construções
Desenho e Plástica
Geometria Descritiva
Materiais de Construção
Técnica de Construção
História da Arquitetura e da Arte
Teoria da Arquitetura
Estudos Sociais e Econômicos
Evolução Urbana
Legislação, Prática Profissional e Deontologia
Composição (Arquitetônica, de Interiores e de Exteriores)
Planejamento

A formação profissional impõe que o Curso repouse na prática da Composição Arquitetônica, da Composição de Interiores, da Composição de Exteriores e do Planejamento, com o objetivo de desenvolver as aptidões de imaginação, de sensibilidade, de bom-senso e a coordenação de todos os fatores chamados a intervir na realização da obra, recomendando-se que o tempo destinado a essa prática compreenda parte substancial da duração do Curso.

As matérias culturais (História da Arte, História da Arquitetura, Sociologia, Organização Social da Cidade, Evolução Urbana, Econômica e Política, e Estudos Brasileiros) que interpretam a ARQUITETURA como fenômeno artístico e sociocultural devem ser considerados como meios e não fins de ENSINO.

As matérias técnico-científicas de aplicação direta (Cálculo, Mecânica, Resistência dos Materiais e Estabilidade das Construções, e Sistemas Estruturais); os sistemas e métodos de construção, incluídas as instalações técnicas complementares (Técnica da Construção, Materiais de Construção, Física Aplicada, e Higiene e Saneamento); os meios de representação e expressão (Desenho, Plástica, Geometria Descritiva e Perspectiva, e Topografia) devem ser orientados em sentido instrumental com vistas à aplicação da prática das Composições e dos Planejamentos.

A esse currículo mínimo, as escolas poderão acrescentar outras matérias, obrigatórias ou facultativas.

Compete ainda às escolas: dividir as matérias em disciplinas; agrupar as disciplinas em cadeiras ou departamentos; organizar o ensino, quanto à duração e seqüência dos estudos de cada disciplina, bem como entrosamento;

adotar métodos do ensino; determinar os estágios e práticas; aprovar programas e planos de estudos; promover apuração do aproveitamento escolar dos alunos pelos meios que julgar mais adequados.

(a) *Clóvis Salgado,* relator.
Newton Sucupira.
F. J. Maffei.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Arquitetura e Urbanismo.

Tendo em vista o disposto nos arts. 9º (letra e) e 70 da LDB e apreciando o Parecer nº 336/62 (em anexo), o Conselho Federal de Educação

RESOLVE:

Art. 1º — O currículo mínimo do curso de Arquitetura será assim constituído:

Cálculo
Física Aplicada
Resistência dos materiais e estabilidade das construções
Desenho e Plástica
Geometria Descritiva
Materiais de Construção
Técnica de Construção
História da Arquitetura e da Arte
Teoria da Arquitetura
Estudos Sociais e Econômicos
Sistemas Estruturais
Evolução Urbana
Legislação, Prática Profissional e Deontologia
Composição (Arquitetônica, de Interiores e de Exteriores)
Planejamento

5 1* A esse currículo mínimo, as escolas poderão acrescentar outras matérias, obrigatórias ou facultativas.

§ 2º Compete ainda às escolas: dividir as matérias em disciplinas; agrupar as disciplinas em cadeiras ou departamentos; organizar o ensino, quanto à duração e seqüência dos estudos de cada disciplina, bem como entrosamento; adotar métodos de ensino; determinar os estágios e práticas; aprovar programas e planos de estudos; promover apuração do aproveitamento escolar dos alunos pelos meios que julgar mais adequados.

Art. 2º — A duração do curso será de cinco anos letivos.

Art. 3º — É obrigatória a observância dos art. I[9] e 2º a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO DE BIBLIOTECONOMIA

PARECER N[9] 326

Aprov, em 16-11-1962

Os cursos de formação de bibliotecários no Brasil tiveram a sua experiência pioneira na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro a partir de 1915. Esse primeiro curso de biblioteconomia tinha como ênfase a preparação de ordem intelectual, mais informativa que técnica, com o propósito de atender ao espírito enciclopédico da principal instituição bibliográfica do país.

Por volta de 1943, o Departamento Administrativo do Serviço Público, dentro de um plano geral de aperfeiçoamento dos servidores civis, criou, através de sua Divisão de Aperfeiçoamento, um Curso de Biblioteconomia, de caráter intensivo e meramente técnico.

Em 1944, sob o influxo dessa experiência, o antigo Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional foi reestruturado, numa tentativa de conciliação das duas tendências — a preparação instrumental e a preparação intelectual.

Dois cursos foram então instituídos, ambos com a duração de um ano: o Curso Fundamental de Biblioteconomia e o Curso Superior de Biblioteconomia, este completando aquele.

Nessa nova experiência, os estudos técnicos sobrelevaram os estudos de ordem intelectual. Daí decorreu um novo ensaio, em vigor desde o início do corrente ano, através da reestruturação dos Cursos da Biblioteca Nacional. com a dupla finalidade de ampliar a sua duração e a sua área de estudos, alargando sobretudo o seu campo de cultura geral.

Essa tendência já se fazia sentir em outros cursos de biblioteconomia do país, notadamente os de São Paulo, Pernambuco e Paraná, em parte inspirados na experiência da Biblioteca Nacional.

Dentro desse espírito, e tomando como sugestão a experiência dos vários cursos atualmente em funcionamento, propomos o seguinte elenco de matérias a título de currículo mínimo para os cursos de biblioteconomia:

História do Livro e das Bibliotecas
História da Literatura
História da Arte
Introdução aos estudos históricos e sociais
Evolução do pensamento filosófico e científico
Organização e administração de Bibliotecas ,,

Catalogação e classificação
Bibliografia e referência
Documentação
Paleografia
O curso terá a duração de três anos.

(a) *Josué Montelo,* relator.
Celso Cunha.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Biblioteconomia.

O Conselho Federal de Educação, tendo em vista o disposto nos arts. 9' (alínea e) e 70 da Lei de Diretrizes e Bases e apreciando o Parecer n' 326/62 (em anexo),

RESOLVE:

Art. 1º — O currículo mínimo do curso de Biblioteconomia compreenderá as seguintes matérias:

História do Livro e das Bibliotecas
História da Literatura
História da Arte
Introdução aos estudos históricos e sociais
Evolução do pensamento filosófico e científico
Organização e administração de bibliotecas
Catalogação e classificação
Bibliografia e referência
Documentação
Paleografia

Art. 2º — A duração do curso será de três anos letivos.

Art. 3º — E obrigatória a observância dos art. 1º e 2º a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PARECER N» 293

Aprov. em 23-10-1962

Responderam ao inquérito promovido pelo Conselho Federal de Educação as seguintes entidades:

I — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará.

II — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paula

III — Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena — S. P.

IV — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei, de São Leopoldo — R. G. do Sul.

V — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Rio Grande do Sul.

VI — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Recife, da Universidade do Recife.

VII — Faculdade de Filosofia Marcelino Champagnat, do Rio Grande do **Sul.**

VIII — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Bahia.

IX — Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

X — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Pernambuco.

XI — Faculdade de Filosofia de Passo Fundo — R. G. do Sul.

XII — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Pernambuco, da Universidade do Recife.

XIII — Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

XIV — Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná — Curitiba.

XV — Faculdade de Filosofia da P. U. C. — Rio G. do Sul.

O exame das sugestões e currículos enviados por estes estabelecimentos conduz às mesmas conclusões a que chegou a Comissão de Peritos em Ciências Sociais, convidada pela Diretoria do Ensino Superior a opinar sobre o assunto.

Julgou a Comissão que "qualquer curso de Ciências Sociais deve ter por objetivo preparar o aluno para a análise crítica à realidade, como condição indispensável para uma ação eficaz no processo social".

Este *currículo mínimo* não se refere às Escolas de Sociologia e Política mas aos Cursos de Ciências Sociais das Faculdades de Filosofia, em ordem à formação para o magistério de Ciências Sociais no ensino médio.

Caberá a cada unidade universitária a complementação deste currículo com disciplinas diferenciadas, que respondam às particularidades de cada uma delas.

As disciplinas básicas do currículo mínimo seriam: Sociologia, Antropologia, Política e Economia.

Currículo Mínimo

— História Econômica, Política e Social (Geral e do Brasil)
— Geografia Humana e Econômica
— Sociologia
— Antropologia
— Política
— Economia
— Estatística
— Metodologia e Técnica de pesquisa.

O curso terá a duração de quatro anos letivos.
É este o Parecer da Comissão.

(a) *Pe. José de Vasconcelos,* relator.
Faria Góis.
A. Almeida Júnior.
Newton Sucupira.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso de Ciências Sociais.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei n. 4 024, de 20 de dezembro de 1961 e nos termos do Parecer 293/62 que a esta fica incorporado,

RESOLVE:

Art. 1* O currículo mínimo do curso de Ciências Sociais constará das seguintes matérias:

1. História Econômica, Política e Social (Geral e do Brasil)
2. Geografia Humana e Econômica
3. Sociologia
4. Antropologia
5. Política
6. Economia
7. Estatística
8. Metodologia e Técnica de pesquisa
9. Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer 292

Parágrafo único. Caberá a cada unidade universitária a complementarão deste currículo com disciplinas diferenciadas que respondam às particularidades de cada uma delas.

Art. *2"* — O curso de Ciências Sociais terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — Os artigos anteriores entrarão em vigor, obrigatoriamente, a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM DESENHO

PARECER Nº 338
Aprov. em 17-11-1962

1. O desenho nas escolas de grau médio atende a objetivos diversos, como o da expressão, ao lado da linguagem; o de complemento da matemática; e o de técnica auxiliar no ensino das ciências e nas técnicas em geral.

2. Acontece que ainda cabe ao professor de desenho a iniciação dos alunos nas artes plásticas, as quais, dada a controvérsia atual, reclamam oportunidades de interpretação nos sistemas educacionais.

3. Escolas com cursos primários em certos países ministram de par com o desenho e a pintura a modelagem e outras atividades artísticas.

4. Ao mesmo tempo, a conexão do desenho com as artes *industriais* e as *técnicas comerciais,* ora admitidas nas escolas de grau médio, se impõe, ampliando os objetivos do seu ensino, não ainda em caráter profissional, mas propedêutico, integrado nos objetivos comuns da escola média.

5. Procurando conciliar essas tendências e encontrar um currículo comum básico, ou mínimo, para a formação do professor de desenho, sugerimos:

1. História das Artes e das Técnicas
2. Desenho artístico e Pintura
3. Desenho técnico e Matemática aplicada
4. Modelagem e Escultura
5. Técnica de composição artística
6. Técnica de composição industrial
7. Iniciação nas artes industriais
8. Disciplinas pedagógicas, de acordo com o Parecer n' 292.

6. Os estudos de Geometria descritiva e projetiva, bem como os de perspectiva e sombras estão compreendidos em matemática aplicada, na extensão e no desdobramento a serem fixados pelo estabelecimento de ensino.

7. A duração do curso será de quatro anos.

(a) *Clóvis Salgado,* relator.
Faria Góis.
Brusa Neto.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo para a licenciatura em Desenho e estabelece a duração do curso.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe confere a Lei da Diretrizes e Bases, pelos arts. 9' (letra e) e 70 e em vista do que dispõe o Parecer n" 338/62 (em anexo),

RESOLVE:

Art. 1º — O currículo mínimo para a formação do professor de Desenho será assim constituído:

1. História das Artes e das Técnicas
2. Desenho artístico e Pintura
3. Desenho técnico e matemática aplicada
4. Modelagem e escultura
5. Técnica de composição artística
6. Técnica de composição industrial
7. Iniciação nas artes industriais
8. Disciplinas pedagógicas, de acordo com o Parecer nº 292.

Parágrafo único. Os estudos de geometria projetiva e descritiva, bem como os de perspectivas e sombras, estão compreendidos em matemática, na extensão e no desdobramento a serem fixados pelo estabelecimento de ensino.

Art. 2º A duração do curso será de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — Os artigos 1º e 2º entrarão em vigor a partir do ano de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE FILOSOFIA

PARECER Nº 277

Aprov. em 20-10-1962

A elaboração de um currículo de Filosofia, em caráter oficial, encontra sua principal dificuldade na escolha de um critério suficientemente objetivo que o coloque acima das divergências doutrinárias e das querelas de escola. É por demais evidente que não teria sentido vincular-se um currículo oficial a alguma ortodoxia ou a algum dogmatismo. Mas, por outro lado, não é possível pensar na sua organização sem que se tenha já uma idéia da filosofia, de sua natureza e de seus objetivos. A objetividade do critério a seguir deveria estar fundada na essência mesma da Filosofia. E é neste ponto justamente que reside o cerne da dificuldade, pois diferentes, e muitas vezes antagônicas, são as maneiras de se conceber a natureza da Filosofia.

A controvérsia no filosofar se instala não apenas a propósito das soluções competitivas apresentadas aos seus problemas, mas sobretudo a partir de seu conceito mesmo. Mas, como não podemos deixar de partir de um conceito de Filosofia, estaríamos, assim, irremediavelmente obrigados a fazer uma opção, a uma tomada de posição doutrinária, o que parece contrariar a exigência de objetividade e neutralidade que se impõe.

Esta dificuldade é inerente ao essencial problematismo da reflexão filosófica. Ê que a Filosofia começa a se tomar a si mesma como problema, compelida que está a justificar-se, continuamente, a si própria, num esforço sempre renovado para elucidar sua essência. Em sua qualidade de pensamento radical a Filosofia se instaura em cada filosofar autêntico e, por isso mesmo, defini-la significa, ao mesmo tempo, enunciar uma filosofia. E como a delimitação do âmbito de seus problemas é função de seu conceito é fácil ver-se que o campo de sua investigação, no rigor dos termos, não se encontra previamente dado ao filosofar. Não existem, propriamente falando, "fatos filosóficos" à maneira do que ocorre nas outras ciências. Como observava Simmel, em todas as demais ciências existe um fim, reconhecido em geral e em principio, a que se dirige o conhecimento e que mais tarde se decompõe na multiplicidade dos problemas particulares. Mas a Filosofia é a forma do saber onde cada pensador, quando é original, determina não unicamente o que quer responder, mas o que quer perguntar; perguntar não apenas pelo objeto particular que êle busca, mas o que há de perguntar para responder ao conceito da Filosofia.

Dada esta peculiar condição do saber filosófico, torna-se particularmente difícil a tarefa de se determinar de modo unívoco e universal seu conteúdo, o campo de sua problemática. Mas, como a elaboração do currículo tem como pressuposto uma idéia mais ou menos precisa de essencial da problemática filosófica, das disciplinas fundamentais em que ela se distribui, percebe-se claramente o alcance, não somente teórico, mas também prático da dificuldade que salientávamos desde o início. De um lado, deveríamos evitar as implicações doutrinárias ou forçar uma tomada de posição, tratando-se de um currículo oficial; doutra parte, haveríamos de reconhecer que é impossível de se alcançar, em Filosofia, uma rigorosa imparcialidade, um neutralismo estrito.

Mas, se a dificuldade realmente existe, e devemos sempre tê-la presente, não é, todavia, incontornável. Se distinguirmos entre a Filosofia como atividade, o ato de filosofar a a Filosofia feita, a Filosofia objetivada em categorias e doutrinas ao longo da história, poderemos falar de um saber filosófico objetivo que pode tornar-se matéria de ensinamento. Existe, sem dúvida, um "corpus philosophicum" constituído de grupos específicos de problemas sistematicamente articulados em disciplinas reconhecidas por toda uma tradição filosófica. E se, como queria Kant, não se aprende Filosofia, só se aprende a filosofar, é lícito dizer-se que o filosofar se aprende a partir das categorias objetivas que são o produto e a cristalização do pensamento filosófico. De certo que, para sermos fiéis ao espírito filosófico, devemos guardar-nos de absorver e dissolver, como dizia o Professor Eugen

Fink, "a Filosofia como problema" na "Filosofia como matéria de ensinamento". Mas, para atender às conveniências didáticas de uma formação filosófica no nível de graduação, somos inevitavelmente forçados a uma distribuição da Filosofia em disciplinas que se tornam matéria de ensino. E não cremos que isto importe necessariamente numa traição ao espírito filosófico. É uma contingência do ensino nos primeiros estágios, a que não podemos fugir. E porque a Filosofia, de todos os tempos, se encontra constituída em disciplinas, temos, assim, elementos objetivos para a organização de seu currículo, não obstante as dificuldades que apontamos. Toda a questão está em que se algumas disciplinas são tradicionalmente admitidas sem discrepância de orientação doutrinária, outras existem que têm sua legitimidade contestada por certas escolas filosóficas. Daí a dificuldade de se encontrar um critério objetivo na escolha das disciplinas que devem constituir o currículo. Assim, plenamente consciente do problema, tentaremos apresentar um projeto dentro do qual possam mover-se livremente as diversas correntes do pensamento filosófico.

A título de ponto de partida para elaboração de nosso projeto, faremos inicialmente uma breve análise do currículo atualmente em vigor nos Cursos de Filosofia. Fixado primeiramente para a Faculdade Nacional de Filosofia quando de sua organização, esse currículo foi aplicado às demais congêneres, conservando-se até hoje sem alterações substanciais. Compreende quatro cátedras: Filosofia, História da Filosofia, Psicologia e Sociologia. A cátedra de Filosofia se desdobra em cinco disciplinas: Introdução à Filosofia, Lógica, Ética, Estética e Filosofia Geral. Esta última, em muitas Faculdades, principalmente as católicas, se desdobra por sua vez noutras tantas disciplinas, Metafísica, Teoria do Conhecimento, Cosmologia e Teodicéia. A cátedra de Psicologia nas Faculdades católicas compreende a Psicologia Científica e a Psicologia Filosófica. Temos, portanto, o máximo de doze disciplinas distintas obrigatórias e o mínimo de oito, no caso em que a Filosofia Geral é ministrada como disciplina única. Deste modo, o currículo abrange, praticamente, o campo total da Filosofia, excluídas, é claro, suas especializações, e tem como lastro científico duas ciências humanas. Concentrando toda filosofia sistemática numa só cátedra, essa organização curricular exige do catedrático uma capacidade intelectual e uma erudição incomuns, um domínio completo das disciplinas que constituem o todo do "corpus philosophicum". Na prática, como não poderia deixar de ocorrer, a cátedra de Filosofia se fracciona numa série de disciplinas, inclusive a Filosofia Geral, que, em muitas Faculdades, se comportam como verdadeiras cátedras autônomas.

Os defeitos básicos desse currículo se manifestam à mais superficial análise. Desde logo se destacam a rigidez e uniformidade, traços bem característicos de nossos cursos superiores. Todas as Faculdades estão sujeitas ao mesmo figurino, não se aferecendo ao estudante oportunidade de opção. Há, certamente, falhas que não decorrem apenas da estrutura curricular em si mesma, mas da própria organização das Faculdades de Filosofia cujos cursos, funcionando em seções estanques, não permitem

uma articulação orgânica dos estudos. A seção de Filosofia é a mais atingida neste sistema, uma vez que se encontra impossibilitada de exercer, dentro da Universidade, todos os seus objetivos, que não devem resumir-se em diplomar especialistas em Filosofia. Teria que oferecer cursos aos alunos de outros setores, visando a proporcionar-lhes uma concepção articulada e unitária do saber, fornecer as categorias lógicas necessárias à investigação científica, promover uma compreensão mais profunda dos problemas humanos. Em virtude do caráter compacto e encerrado em si mesmo dos cursos atuais não podem os alunos de outras seções aproveitar-se dos estudos filosóficos, porventura úteis à sua especialização ou necessários à formação de sua cultura geral, nem os alunos de Filosofia beneficiar-se com o estudo de outras ciências para as quais sentem maior inclinação. Ressalta, ainda, a preeminência — que é dada à Psicologia. Com efeito, essa ciência ocupa um lugar privilegiado no curso de Filosofia, pois é ministrada em todas as séries, ao contrário do que sucede com as disciplinas filosóficas, excetuada apenas a História da Filosofia. Tem-se a impressão de que o currículo se organizou, tendo»-se em vista um duplo objetivo, preparar ao mesmo tempo filósofos e psicólogos. Ora, em face do extraordinário desenvolvimento da Psicologia moderna, dos múltiplos setores especializados que ela abrange, não seria possível formar-se adequadamente um psicólogo com a psicologia ensinada nos cursos de Filosofia. Daí por que a tendência hoje dominante é a de se criar um curso autômato de Psicologia, a exemplo do que se verifica em algumas Faculdades. Além disso, essa ambivalência do curso de Filosofia acarreta certos problemas para o estudante. Muitos que o procuram pretendendo dedicar-se ao estudo da Psicologia, mostram-se desajustados porque não têm maior interesse pelas disciplinas filosóficas e se revelam insatisfeitos com a psicologia que lhes é ensinada. Doutra parte, alunos que vão em busca da filosofia pura não vêem por que devem estudar durante todo o curso uma ciência para a qual não sentem maior atração. Finalmente poderia dizer-se que o currículo tende, pelo menos, como é em geral posto em prática, a proporcionar uma visão enciclopédica da filosofia, sacrificando o estudo em profundidade em benefício de uma vista panorâmica, superficial, da problemática geral da filosofia.

Estas breves considerações críticas nos fazem sentir a necessidade de se reformular a organização vigente dos cursos de Filosofia, e acreditamos que o currículo mínimo a ser fixado pelo Conselho Federal de Educação deve, precisamente, dar condições e oportunidade para que se empreenda a reforma curricular exigida. Para isso impõe-se, antes de tudo, a determinação de certos critérios que devem presidir sua elaboração. Em primeiro lugar urge *pensar uma estrutura* curricular que permita maior flexibilidade tanto da parte da escola como do aluno, ao mesmo tempo que enseje uma diversificação de acordo com as possibilidades e orientação de cada Faculdade. Em Filosofia, sobretudo, mais do que em qualquer outra matéria, a liberdade de organização do ensino é um postulado que deve ser resguardado o mais possível. Dizia, com muita razão, George Cangi-

Ihem na *enquéte* promovida pela Unesco sobre o ensino da filosofia, "Ce serait donc renoncer à 1'originalité de 1'enseignement de Ia philosophie que de ne pas lui reconnaitre le droit ã un style d'exercice propre, à une allure indépendante". (pág. 22) Por isso mesmo, o currículo tem de ser realmente mínimo para poder comportar uma complementação. O Conselho dará apenas, atendendo ao dispositivo legal, os elementos básicos, indispensáveis a partir dos quais a escola organizará seu currículo completo e fará a distribuição dos cursos.

Em segundo lugar seu conteúdo e nível devem ser determinados rigorosamente em função dos fins a que se destina. No caso em questão trata-se de um currículo mínimo de um curso que visa à preparação do professor de Filosofia da escola secundária. Entendemos, no entanto, que este preparo no nível de graduação será substancialmente o mesmo, tanto para aquele que se destina à carreira do professor secundário, como para quem aspira a dedicar-se à pesquisa pura. Do professor da escola secundária certamente não se requer que seja um filósofo consumado. Mas, sem dúvida, precisa possuir um conhecimento aprofundado do essencial de sua matéria, um domínio relativo das categorias do pensamento filosófico, estar provido dos instrumentos conceituais imprescindíveis para compreender, expor e criticar os problemas e doutrinas filosóficas que vai ensinar.

Estabelecidos estes princípios gerais de ordem metodológica e formal, importa, agora, precisar o conteúdo desse currículo mínimo, indicando as matérias que o constituem. Para esse fim, devemos partir de uma idéia geral da Filosofia, de seus problemas fundamentais e das condições de seu estudo. Tradicionalmente, a Filosofia é estudada nas disciplinas em que, desde a antigüidade, ela se divide, e que correspondem às ordens específicas de problemas. Disciplinas que, sem constituir setores inteiramente distintos e autônomos, servem antes, segundo observa Eugen Fink, para marcar a posição dos problemas. Mas, como salientávamos no início, toda a dificuldade está na escolha dessas disciplinas sem forçar desde logo uma tomada de posição doutrinária.

E um ponto pacifico que o estudo da Filosofia comporta necessariamente uma parte histórica e uma parte sistemática, embora reconhecendo-se o caráter um tanto precário da distinção, uma vez que não se pode fazer História da Filosofia sem sistema nem desenvolver uma reflexão sistemática sem referência à História. Que a História da Filosofia constitui um ingrediente imprescindível de um currículo de Filosofia é uma afirmação que não poderia sofrer a mais leve contestação. Da essencial historicidade da Filosofia, que a torna incapaz de se afirmar sem uma referência constante ao seu processo histórico de constituição, resulta impossível apreender-se um problema filosófico em toda sua significação, desvinculando-o inteiramente do contexto de pensamento em que foi formulado, bem como do momento histórico-cultural que o condicionou. A plena compreensão da Filosofia só é possível a partir de sua própria história e, assim como bem viu

Hegel, a História da Filosofia se torna o próprio órgão da Filosofia. Importa, no entanto, que o estudo da História da Filosofia se faça mediante a leitura comentada dos grandes clássicos da Filosofia. E foi para atender a esta exigência fundamental que a proposta de currículo apresentada pela Comissão de Peritos organizada pela Diretoria do Ensino Superior sugeriu que a denominação da disciplina fosse "História da Filosofia e análise dos textos". E, sem dúvida, uma maneira de forçar o professor a ir com os alunos às fontes mesmas do pensamento filosófico.

Quanto às disciplinas sistemáticas poderíamos deduzi-las dos objetivos essenciais de toda reflexão filosófica. Considerada a Filosofia tal como tem procurado realizar-se em sua história, vemos que ela se apresenta sob um tríplice aspecto: como um saber universal das coisas, método de pensamento e forma de vida ou atitude espiritual diante da existência. Na medida em que aspira a constituir-se num saber da realidade total, a filosofia exige, ao mesmo tempo, em sua qualidade de pensamento radical, uma reflexão crítica sobre o conhecimento humano, suas possibilidades e alcance. Ela se torna, sobretudo, uma crítica do saber. Por outro lado a filosofia não é apenas uma questão sobre o ser, puramente especulativa, nem se contenta em ser teoria do conhecimento, mas é também, e sobretudo, uma indagação sobre a significação e valor da existência. Ela não dirige seu interrogar apenas sobre o mundo, mas pergunta além disso a posição e destino do homem no mundo. Não sendo um puro jogo abstrato de conceitos, nem uma simples faina teorética, mas atividade espiritual de um ser que se autoconstitui no tempo, a Filosofia se perfaz, necessariamente, numa reflexão sobre os processos pelos quais o homem projeta e realiza sua existência, sobre os valores que informam a conduta humana. Sob este aspecto ela se torna, como queria Dewey, "numa pesquisa dos fins e valores que dão uma diretriz às nossas atividades humanas coletivas". Isto quer dizer que a Filosofia em sua plenitude compreende uma teoria da realidade total ou do ser, como se diria em linguagem aristotélica, uma teoria do saber e uma teoria da conduta ou do sentido da existência humana. Daí se segue que a Filosofia realiza três atividades ou funções essenciais: especulativa, analítico-crítica e normativo-valorativa. Na História da Filosofia vemos que poucos foram os filósofos que realizaram' em sua integralidade estas três funções. Em nossos dias, por exemplo, a corrente britânica da Filosofia analítica pretende que a reflexão filosófica se limite à função de análise do pensamento. Uma formação filosófica deve, contudo, compreender o estudo dos problemas relativos a cada uma das áreas em que se distribui a Filosofia. Partindo-se desta representação da Filosofia, podemos, então, ordenar os seus problemas fundamentais nos seguintes grupos: problemas do conhecer, problemas da valor e problemas da realidade ou do ser.

Se o currículo mínimo de Filosofia deve incluir aquelas disciplinas indispensáveis para se obter uma formação básica, segue-se que compreenderá disciplinas sobre as três ordens de problemas mencionados. Sendo assim indicaríamos as seguintes matérias: relativamente aos problemas do conhe-

cimento, teríamos uma teoria formal e uma teoria material do saber, isto é, a Lógica e a Teoria do Conhecimento. Dada a significação que a Teoria do Conhecimento possui na especulação filosófica moderna desde Kant, impõe-se o seu destaque como disciplina especial dentro do currículo. Correspondendo aos problemas do valor, apontaríamos a Ética ou Moral, deixando a Estética para a complementação a ser feita pela Faculdade. Quanto à terceira ordem de problemas, deparamos, inevitavelmente, com dificuldades doutrinárias. A disciplina naturalmente indicada pareceria ser a Metafísica e, no entanto, sabemos bem as críticas que são digidas à Metafísica, vindas de diferentes posições filosóficas. Combatem-na os marxistas por julgarem-na incompatível com a dialética; criticam-na os kantianos por afirmarem a impossibilidade de Q entendimento atingir a realidade noumenal; rejeitam-na os positivistas de todos os matizes em função de sua epistemologia empirista. Mas, apesar disso, não concebemos uma formação filosófica completa sem um estudo dos grandes problemas metafísicos. A verdade é que a Metafísica compreende um núcleo de questões que em todos os tempos têm caracterizado a Filosofia em sua mais alta expressão. De pontos-de-vista mais diversos se tem feito Metafísica, e o fato desse nome se encontrar ligado à tradição aristotélica deve-se a um mero acidente de catalogação dos livros de Estagirita. A Metafísica tem sido afirmada por outras tradições filosóficas, muitas vezes em radical oposição no aristotelismo. Mas, não obstante essas divergências, ela tem sido sempre entendida como o estudo da realidade total, das últimas significações da realidade, dos traços genéricos da existência, na definição de Dewey, o qual apesar de seu pragmatismo nos legou uma autêntica metafísica naturalista. (Cf. Experience and Nature, pg. 51, Dover, 1958.) Em todas estas fórmulas, especialmente na de Dewey. pode-se perceber um eco longínquo da lapidar e sempre atual definição de Aristóteles, "a ciência do ser como ser". (Met. Livro *TV,* 1.) Não é aqui o lugar indicado para se empreender um defesa da Metafísica, embora se pudesse mostrar que a eliminação pura e simples dos problemas metafísicos implicaria o esvaziamento da própria reflexão filosófica em sua essência. Em rigor, é o positivismo lógico que representa a negação mais racial da metafísica. Mas a rejeição da metafísica pelos positivistas, como reconhece o Professor Wornock, de Oxford, e partidário da Filosofia analítica, é indireta; êle não a destrói, apenas expulsa-a de seu universo do discurso. Mas essa rejeição baseia-se no postulado, não demonstrando, nem evidente por si, de que a classificação dos tipos de discurso significante proposta pelo positivismo é completa. Ora, somente os positivistas lógicos radicais aceitam sem discrepância esta tese.

Pela importância e significação dos problemas tratados pela metafísica cremos que seu estudo não pode deixar de figurar num currículo mínimo. Se examinarmos os vinte e poucos projetos de currículo que nos foram enviados pelas diversas Faculdades, veremos que oito indicam a Ontologia, cinco a Metafísica e um a Filosofia do Ser. Ora, Ontologia, nome introduzido no século XVIII por Wolff, é o equivalente de Metafísica Geral e a

Filosofia do Ser é a própria Metafísica. Por outro lado, o Professor Giamnotti, da Faculdade de Filosofia da Universidade de S. Paulo, em seus comentários que acompanham as sugestões de currículo mínimo enviadas por aquela Faculdade prefere conservar o título de "Filosofia Geral" em vez de Metafísica, argumentando que "o primeiro, entendido abstratamente como a teoria dos problemas gerais da Filosofia, dá lugar ao estudo dos temas do segundo, mas este evidentemente não pode incluir a análise dos fundamentos em que assenta a crítica antimetafísica de certos autores, como Carnap, por exemplo." Estes motivos não me parecem assim tão evidentes porque um estudo da metafísica deve começar por sua justificação radical, o que implicaria a análise dos argumentos antimetafísicos dos positivistas lógicos. Se de uma parte Filosofia Geral tem a seu favor a neutralidade doutrinária, doutro lado trata-se de uma denominação vaga que deixa inteiramente indeterminado o seu conteúdo. — Talvez pudéssemos precisá-lo mais se acrescentássemos: Problemas metafísicos. Dessa forma poderíamos conciliar as exigências de objetividade e neutralidade com os imperativos de uma formação filosófica adequada.

Por último, considerando-se que é absolutamente necessária uma articulação da reflexão filosófica com o pensamento científico e que é extremamente fecundo para a Filosofia um diálogo permanente com as ciências positivas proporíamos o estudo de duas ciências, um ano cada uma, sendo obrigatoriamente uma ciência humana. A escolha dessas duas ciências ficaria a cargo das Faculdades ou deixada, se possível, à opção do aluno orientada pelo Departamento. Terá a liberdade de indicar até mesmo duas ciências humanas, se assim julgar conveniente. A nosso ver, o ideal seria que fosse uma ciência humana e uma ciência da natureza ou matemática.

Em conclusão apresentaríamos o seguinte currículo que terá a duração de quatro anos:

Duas matérias optativas versando sobre Ciências (um ano para cada uma e devendo ser pelo menos uma ciência humana);
História da Filosofia;
Lógica;
Teoria do Conhecimento;
Filosofia Geral: problemas metafísicos;
Ética.

Este currículo compreende, realmente, as disciplinas nucleares da Filosofia e que são indispensáveis para uma formação filosófica básica. Foi assegurada a diversificação porque se deu margem a que as Faculdades acrescentem novas matérias segundo suas possibilidades e orientação; garantida a flexibilidade porque podem ser oferecidos cursos à opção dos alunos; finalmente, resguardada a exigência fundamental de liberdade do ensino filosófico, porque é lícito ao Departamento desdobrar estas matérias em cursos diversos.

Parece-nos que desta forma atingimos o objetivo que nos propusemos: elaborar um currículo que não estivesse vinculado a uma ortodoxia ou corrente doutrinária, mas que se colocasse acima dos prejuízos de escola ou injunções ideológicas.

(a) *Newton Sucupira,* relator.
Anísio Teixeira.
D. Cândido Padin.
O. S. B.
Valnir Chagas.
Pe. José Vasconcelos.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa currículo mínimo e duração do Ciírso de Filosofia.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe confere o art. 9", letra *e,* e o art. 70 da Lei n.º 1024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer n' 277/62 (em anexo) de sua Comissão de Ensino Superior,

Resolve:

Art. 1" — O currículo mínimo do curso é constituído de 7 (sete) matérias assim distribuídas:

História da Filosofia
Lógica
Teoria do Conhecimento
Ética
Filosofia Geral: problemas metafísicos

Duas matérias optativas versando sobre Ciências (um ano para cada uma no mínimo, devendo ser uma delas sobre ciência humana).

Art. 2º — Será de quatro (4) anos letivos a duração do curso de Filosofia.

Art. 3º — O currículo mínima e a duração fixados nos arts. 1" e 2º serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO PARA A LICENCIATURA EM FÍSICA

PARECER Nº 296
Aprov, em 17-11-1962

Os currículos das seções de Física transmitidos a este Conselho por dez faculdades abrangem matérias que, sob certos aspectos, envolvem assuntos de especialização ou de pós-graduação.

O currículo que se propõe é destinado à formação de professores para as escolas de grau médio.

Terá a duração de quatro anos e, além das matérias pedagógicas fixadas pela aprovação do Parecer nº- 292 deste Conselho, abrangerá os seguintes assuntos:

1) Matemática (Cálculo diferencial, integral e vetorial, Geometria analítica e Cálculo numérico).
2) Química (Geral e Inorgânica e Fundamentos da Química Orgânica).
3) Mecânica geral.
4) Física Experimental (acústica, valor, óptica, propriedades dos fluidos, magnetismo e eletricidade).
5) Estrutura da matéria.
6) Instrumentação para ensino.

Outros assuntos dos cursos de Bacharelado poderão ser incluídos, com caráter obrigatório ou facultativo, para constituir o currículo que a respectiva Faculdade julgar mais conveniente à sua própria orientação.

(a) *F. J. Maffei,* relator.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso para a Licenciatura em Física.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9», letra *e,* e 70 da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1 961 e nos termos do Parecer nº 296/62 que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo para o curso de formação dos professores de Física abrangerá os seguintes assuntos:

1) Matemática (Cálculo diferencial, integral e vetorial, Geometria analítica e Cálculo numérico).
2) Química (Geral e Inorgânica e Fundamentos da Química Orgânica).
3) Mecânica geral.
4) Física Experimental (acústica, calor, óptica, propriedades dos fluidos, magnetismo e eletricidade).
5) Estrutura da matéria.
6) Instrumentação para ensino.
7) Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer n" 292.

Art. 2" — O curso destinado à formação de professores de Física terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — As resoluções anteriores entrarão em vigor, obrigatoriamente, a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE GEÓLOGOS

PARECER Nº 282
Aprov. em 16-11-1962

O currículo mínimo que apresentamos para a formação dos profissionais da pesquisa geológica inclui os assuntos básicos para a formação de um geólogo.

A duração do curso é fixada em quatro anos, período que nos parece suficiente para desenvolver o currículo adiante:

Currículo mínimo:

Matérias básicas:

Matemática
Física
Desenho
Química Geral, Inorgânica e Química Analítica

Matérias de formação profissional:

Topografia
Geologia Geral e Histórica
Geologia Estrutural
Geologia Econômica
Mineralogia
Petrografia
Prospecção e Geofísica
Estratigrafia
Paleontologia

Além destas matérias, as Escolas deverão complementar esse currículo com outros assuntos, de natureza obrigatória, optativa ou facultativa, que contribuirão para caracterizar os respectivos cursos, dando azo a que os recursos de que dispõem sejam convenientemente aproveitados e a que os cursos possam amoldar as profissões às exigências regionais.

(a) *F. J. Maffei,* relator.
Faria Góis.
José Barreto Filho.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso de Geólogos.

Tendo em vista o Parecer nº 282/62 (em anexo) e usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º (letra *e)* e 70 da Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho Federal de Educação

Resolve:

Art. 1º— Estruturar o currículo mínimo do curso de Geólogos da maneira seguinte:

Matérias básicas:

1. Matemática
2. Física
3. Desenho
4. Química Geral, Inorgânica e Química Analítica

Matérias de formação profissional:

5. Topografia
6. Geologia Geral e Histórica
7. Geologia Estrutural
8. Geologia Econômica
9. Mineralogia
10. Petrografia
11. Prospecção e Geofísica
12. Estratigrafia
13. Paleontologia

Parágrafo único. Além destas matérias, as Escolas deverão complementar esse currículo com outros assuntos, de natureza obrigatória, optativa ou facultativa, que contribuirão para caraterizar os respectivos cursos, dando azo a que os recursos de que dispõem sejam convenientemente aproveitados e a que os cursos possam amoldar as profissões às exigências regionais.

Art. 2º — A duração do curso é fixada em 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — A partir do ano letivo de 1963 será obrigatório a observância dos arts. lº e 2º.

CURRÍCULO MÍNIMO DE HISTÓRIA NATURAL,

PARECER Nº 315
Aprov. em 14-11-1962

1. *Biologia* (Citologia, Histologia, Embriologia e Genética)
2. *Botânica* (Morfologia, Fisiologia e Sistemática)
3. *Zoologia* (Morfologia, Fisiologia e Sistemática)
4. *Mineralogia e Petrologia*
5. *Geologia e Paleontologia*
6. *Matérias Pedagógicas* (V. Parceer nº 292)

Duração do curso: quatro anos letivos.

Observações:

1. Destinando-se este curso principalmente à formação, em todo o país, de professores para escolas de grau médio, não é possível (nem tampouco necessário) que haja maior discriminação de matérias autônomas do que a estabelecida no quadro acima. Todavia, tratando-se de currículo "mínimo", é evidente que cada Faculdade poderá fazer os desdobramentos e acréscimos que lhe parecerem convenientes.

2. Os cursos para a formação de técnicos ou de cientistas de cada uma das matérias ou grupos de matérias abrangidas sob a designação de História Natural, estão regulados em outros currículos ou independem do regulamentação oficial.

(a) *A. Almeida Júnior,* relator
Clóvis Salgado.
Maurício Rocha e Silva.
Valnir Chagas.
Newton Sucupira.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso para a Licenciatura em História Natural.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9' (letra e) e 70 da Lei n° 4 024, de 20 de dezembro de 1961 e nos termos do Parecer n' 315/62 que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo para o curso de formação de professores em História Natural ficará assim constituído:

1. Biologia (Citologia, Histologia, Embriologia e Genética)
2. Botânica (Morfologia, Fisiologia e Sistemática)
3. Zoologia (Morfologia, Fisiologia e Sistemática)
4. Mineralogia e Petrologia
5. Geologia e Paleontologia
6. Matérias Pedagógicas (v. Parecer n' 292)

Art. 2º — O curso destinado à formação de professores de História Natural terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — As resoluções anteriores entrarão em vigor, obrigatoriamente, a partir do ano letivo de 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO E DURAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS

PARECER N» 283

Aprov. em 19-10-1962

A presente estrutura dos nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado. O caso extremo é sem dúvida o do curso de Letras Neolatinas, que habilita ao mesmo tempo, em quatro e até em três anos, para nada menos de cinco línguas com as respectivas literaturas. Na prática, o artificialismo dessa orientação conduziu a duas formas diversas de "ajustamento". A mais comum, na fase de implantação consistiu em que os alunos considerassem ao mesmo nível todas as línguas e literaturas, terminando por quase nada aprender de cada uma delas. De último, entretanto, a pressão crescente do mercado de trabalho em expansão veio forçar uma busca de maior autenticidade, que os estudantes encontram, ou tentam encontrar, dedicando-se preferencialmente a uma ou duas línguas, verdadeiros *majors,* e relegando as demais ao plano secundário de um estudo de véspera que lhes permite apenas evitar a reprovação.

Diga-se o que se disser, esta solução já constituiu um acréscimo positivo sobre a dispersão anterior, além do que, de certo modo, antecipou o novo quadro que ora nos depara. A Lei de Diretrizes e Bases, diretamente ou através de resoluções deste Conselho, tornou obrigatório o estudo da Língua Portuguesa em todas as séries da escola média, com isto ampliando consideravelmente a procura de professores do idioma vernáculo. Paralelamente, restringiu o estudo das línguas estrangeiras e, evitada como foi a sua individualização, diversificou-as na base das possibilidades ou necessidades locais e das opções dos estabelecimentos ou dos alunos. A esta altura da execução da lei, já é lícito afirmar que, na maioria dos casos, o ensino de idiomas estrangeiros se reduziu de quatro para um, enquanto a sua escolha vai alcançando uma amplitude sem precedente na História da Educação Brasileira, visto que pode variar do francês ao Grego e do Latim ao Russo ou ao Japonês.

Disso resulta que duas condições fundamentais — autenticidade e flexibilidade —• têm que doravante presidir à estruturação dos cursos de Letras. A primeira põe em evidência o que antes já fora indicado pela própria realidade, a saber, que o bacharelado e a licenciatura não devem abranger mais de duas línguas com as respectivas literaturas. A segunda importa numa condenação ao sistema atual de cursos definidas rigidamente por ordens de idiomas afins, o que aliás é menos questão de currículo que de organização departamental. Ao invés de multiplicar tais agrupamentos (Neolatinas, Anglo-germânicas, etc), o que mais se indica é unificá-los pela designação genérica de *Letras,* que comporta quaisquer línguas clássicas ou modernas, constantes ou não do esquema ora em vigor. A estas duas condições cabe acrescentar, de um lado, a total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar uma língua estrangeira sem o completo domínio do idioma vernáculo e, de outro, necessidade crescente de professores deste último, que funciona como irresistível motivação de ordem profissional. Km conseqüência, forçoso é que se abra caminho para uma nova concepção em que todo professor de língua estrangeira o seja também de Português, daí não sendo lícito inferir que a recíproca sempre deve ou possa ocorrer.

Estas considerações nos levam a propor um currículo mínimo de Letras formado por uma parte comum e outra diversificada. A *parte comum* compreende Português, com a respectiva literatura, Latim e os conhecimentos básicos de Lingüística necessários às línguas vernácula e estrangeiras. Esse "básico" é o que nos parece exeqüível em âmbito nacional, nada impedindo que a escola dê maior amplitude aos estudos lingüísticos. Exatamente por isto, aliás, foi que substituímos por "Lingüística", sem restrições ou ampliações, o titulo de "Introdução aos Estudos Lingüísticos" que inicialmente havíamos apresentado. No que se refere ao Latim, a sua inclusão na parte comum define-o como simples matéria instrumental. sendo assim indispensável intensificá-lo, e tornar obrigatória a sua Literatura, na hipótese de que venha êle a figurar como objeto de habilitação específica.

Por sua vez, a *parte diversificada* abrange as línguas estrangeiras clássicas ou modernas, com as correspondentes literaturas, além de três outras matérias — Cultura Brasileira, Teoria da Literatura e Filologia Românica — que resultarão como básicas ou complementares, segundo a concepção que oriente as opções da escola ou do aluno, ou de ambos. A classificação dessas matérias na parte comum seria impraticável e desaconselhável: impraticável, por significar uma quebra de critério de flexibilidade que se adotou, visando a um currículo verdadeiramente *mínimo* de oito matérias; e desaconselhável, porque duas dentre elas — Cultura Brasileira e Teoria da Literatura — constam pela primeira vez do currículo oficial, de sorte que lançá-las desde logo como obrigatórias implicaria admitir improvisações que da autenticidade levariam fatalmente ao descrédito.

Com tais características, o esquema proposto enseja uma gama de soluções a rigor imprevisível, dentro da idéia central de habilitar o estudante em (a) Português ou (b) Português e uma Língua Estrangeira clássica ou moderna, sempre com as respectivas literaturas. Na hipótese que imaginamos venha a ser a mais corrente, a segunda, o aluno estudará as cinco matérias da parte comum (Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina, Lingüística) e mais, por exemplo: Cultura Brasileira, um idioma estrangeiro (Francês, Espanhol, Italiano, Inglês, Alemão, Russo, Japonês, Grego, etc.) e a literatura do idioma escolhido; ou, em se tratando de língua neolatina (v. g. Francês), Língua Francesa, Literatura Francesa e Filologia Românica; ou ainda, quando se atribuir maior ênfase aos estudos clássicos, Literatura Latina, Língua Grega e Literatura Grega, surgindo um dos dois campos, Latim e Grego, como principal e o outro como secundário, este sem implicações profissionais; e assim por diante.

Mesmo na primeira hipótese, em que o objeto da formação se circunscreve ao setor de Português, a parte diversificada poderá também assumir coloridos especiais, através de combinações em que, por exemplo, ora predomine o elemento lingüístico (v. g.: uma língua estrangeira moderna, Língua Grega e Filologia Românica), ora se dê mais importância ao elemento literário (v. g.: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura e uma Literatura Estrangeira), ora se mantenha uma posição de equilíbrio entre esses dois elementos (v. g.: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura e Filologia Românica); e assim por diante. E preciso não perder de vista que, até aqui, vimos jogando apenas com um currículo mínimo expresso em "matérias", genericamente consideradas e limitadas ao máximo de oito. Quer isto dizer que as possibilidades de variação, já de si amplas nessa lista nuclear, tenderão a multiplicar-se com o desdobramento de tais matérias em disciplinas e os acréscimos que ao estabelecimento cabe introduzir, a título "complementar", para a configuração do seu currículo "pleno".

Quanto à *duração* dos cursos de Letras, não há por que modificar o prazo de quatro anos letivos em que vêm eles sendo ministrados. Entendemos que já agora, ao contrário do que antes ocorria, esse prazo será suficiente para uma formação, porquanto a área de habilitação profissional ficará reduzida, como vimos, a uma ou duas línguas com as respectivas literaturas. As matérias pedagógicas gerais fixadas em Resolução especial serão pelo estabelecimento dispostas em seu currículo particular, dentro desses quatro anos letivos, conforme a orientação que vier a seguir. Não haverá, portanto, lugar para um curso exclusivamente de "Didática", visto que, até o último semestre do quarto ano (não nos referimos a "série"), sempre estarão presentes algumas das matérias de conteúdo.

Em outras palavras, significa isto que a licenciatura não é igual ao bacharelado *plus* Didática. O tempo e o esforço utilizados naquela, para a formação pedagógica, serão neste empregados para intensificar o ensino das línguas e literaturas escolhidas em cada caso. Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspon-

dente, conforme o plano da escola, ao aprofundamento das matérias de conteúdo, se fôr inicialmente licenciado, ou para a sua preparação pedagógica geral e especial, se fôr bacharel.

Em CONCLUSÃO temos a honra de submeter à consideração do Conselho, em anexo, um projeto de Resolução em que se condensam as idéias aqui apresentadas e comentadas.

(a) *Valnir Chagas*, relator.
Celso Cunha.
Josué Montelo.

VOTO EM SEPARADO

Somos favoráveis ao parecer, com esta ressalta:

Julgamos que no *curriculum mínimo* de Letras não há lugar para o estudo obrigatório de latim, não porque tal estudo não seja útil, conveniente e eficaz no enriquecimento da formação do professor, senão porque o *curriculum é mínimo* e o estudo não é *essencial.*

(a) *Anísio Teixeira.*
Abgar Renault.

CURRÍCULO MÍNIMO E A DURAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Aprov. em 19-10-1962

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9º, letra *e*, e 70 da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer *nº* 283/62, que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende oito (8) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Lingüística

6/8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes:

a) Cultura Brasileira,
b) Teoria da Literatura,
c) Uma língua estrangeira moderna,
d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior,

e) Literatura Latina,
f) Filologia Românica,
g) Lingua Grega,
h) Literatura Grega,

§ 1º — A escolha das matérias constantes das letras *c* e *g* do item 6/8 importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras *d* e *h* do mesmo item, respectivamente.

§ 2º — No caso de ser Inglês ou Espanhol a língua escolhida, na forma da letra *c*, a matéria correspondente à letra *d* abrangerá, respectivamente, as literaturas inglesa e norte-americana ou as literaturas espanhola e hispano-americanas.

Art. 2" — O diploma de cada curso habilitará em:

a) Português e Literaturas de Língua Portuguesa e

b) Mais, uma Língua Estrangeira com a respectiva Literatura, à escolha do aluno, dentro das possibilidades de estudo oferecidas pelo estabelecimento.

Parágrafo único. O diploma só poderá incluir a Língua Latina, na forma deste artigo, quando houver sido estudada a respectiva literatura.

Art. 3» — Será de quatro (4) anos a duração dos cursos de Letras, entrando em vigor a partir do ano letivo de 1963.

(a) *Valnir Chagas,* relator.
Celso Cunha.
Josué Montelo.

CURRÍCULO MÍNIMO PARA A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

PARECER N» 295

Aprov. em 14-11-1962

O currículo mínimo para a licenciatura em Matemática deverá ser ministrado em um curso de quatro anos de duração e abrangerá as seguintes matérias:

1. Desenho Geométrico e Geometria Descritiva
2. Fundamentos de Matemática Elementar
3. Física Geral
4. Cálculo Diferencial e Integral

5. Geometria Analítica
6. Álgebra
7. Cálculo Numérico

Incluímos os "Fundamentos de Matemática Elementar" para uma análise e revisão dos assuntos lecionados nos cursos de Matemática dos Ginásios e dos Colégios, não só tendo em vista dar aos licenciados um conhecimento mais aprofundado desses assuntos, como ainda para procurar enquadrá-los no conjunto das teorias matemáticas estudadas pelo aluno, de acordo, aliás, com o ponto-de-vista da ilustre comissão convocada pela Diretoria do Ensino Superior para elaborar recomendações sobre os currículos mínimos.

Facultativamente, os candidatos à licenciatura poderão, ainda, cursar disciplinas escolhidas entre as que formam o currículo de bacharelado em Matemática.

(a) *F. J. Maffei,* relator.
Faria Góis.
Brusa Neto.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e *estabelece a duração do curso para a Licenciatura em Matemática.*

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9", letra *e,* e 70 da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961 e nos termos do Parecer número 295, que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo para a licenciatura em Matemática abrangerá as seguintes matérias:

1. Desenho Geométrico e Geometria Descritiva
2. Fundamentos de Matemática Elementar
3. Física Geral
4. Cálculo Diferencial e Integral
5. Geometria Analítica
6. Álgebra
7. Cálculo Numérico
8. Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer n' 292.

Art. 2º — O curso destinado à formação de professores de Matemática terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3° — As resoluções anteriores entrarão em vigor, obrigatoriamente, a partir do ano letivo de 1963.

MATÉRIAS PEDAGÓGICAS PARA A LICENCIATURA

PARECER Nº292

Aprov. em 14-11-1962

Os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. Ê desta última parte que nos cabe tratar aqui; e ao fazê-lo temos por suposto que não se há de entender como professor, mesmo "de disciplina", aquele que apenas cumpre mecanicamente a tarefa de "dar aulas". Todo professor é basicamente um educador; e só age como tal o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno. Em última análise, portanto, o futuro aluno constitui o dado fundamental a ser levado em conta na preparação pedagógica dos licenciados; e a partir dessa constante desdobram-se as soluções em dois planos mutuamente complementares. Num plano decrescente, encara-se a situação ensinar-aprender em seu tríplice aspecto de aluno, matéria e método, enquanto num plano crescente se focaliza o processo educativo como um todo mais amplo em que se inserem as componentes aluno, escola e meio.

O primeiro envolve as relações aluno-matéria e matéria-método, causa de longas controvérsias em que se pretende sempre estabelecer a prevalência de um elemento sobre o outro. Tal, porém, já não ocorre no caso presente. A posição em que nos situamos retira dessas relações qualquer sentido polêmico, visto que se em função do aluno, e *para* êle, é que verdadeiramente existem as matérias, estas valem como ordenações de conhecimentos na medida em que também representam meios para desenvolver-lhe formas positivas de pensamento, sentimento e ação. Na linguagem da fórmula "ensinar-X-a João", soa-nos tão absurdo o restritivo "ensinar X", em que se ignora totalmente o aluno ao erigir o conhecimento à categoria de fim em si mesmo, quanto o dispersivo "ensinar a João" de certo pedagogismo que vai desaparecendo em nossos dias. Impossível como é abstrair qualquer desses três elementos, sem produzir mutilações irreparáveis, não vemos como fugir às duas únicas soluções possíveis: a de "ensinar X a João", admissível em determinadas circunstâncias, e a definição geral de "ensinar a João X", em que *João* tem precedência sobre *X* e ambos sobre o *ensinar*. Como este se ajusta a *João* pela via de *X*, segue-se que desde logo temos como indiscutível a predominância funcional da matéria sobre o método. Afinal, o *que* ensinar preexiste ao *como* ensinar e de certo modo o condiciona, o que não implica negar validade à metodologia teórica e prática da Educação. Do contrário, já não se cogitaria sequer de um treinamento didático, porque este fluiria então, inteiramente, das próprias matérias encaradas como tais.

Afora, portanto, a parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso, deve o candidato à licenciatura realizar estudos que o familiarizem com os dois *outros* aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método. No primeiro caso, em que se tem em vista o tipo especial de aluno da escola média, parece-nos indispensável a Psicologia da Adolescência, cujo ensino absolutamente não exclui, antes supõe, a consideração em plano secundário, como cores de fundo, das demais etapas do desenvolvimento humano. No segundo caso, deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isto aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo esta obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente. E de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica — para usar o símile consagrado — esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno.

Ê certo que a legislação específica de há muito exige um Colégio de Aplicação. A realidade, porém, veio demonstrar a procedência dos receios com que foi recebida tal iniciativa, que não implicava a obrigatoriedade da Prática de Ensino, porquanto esta se entendia mais como tema de programa do que como objeto de um mínimo curricular. Devendo ser um estabelecimento modelo, de montagem evidentemente custosa e difícil, esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de filosofia. Mesmo naquelas em que foi criado, o seu funcionamento ou reproduziu a rotina dos educandários comuns, ou dele fêz uma autêntica "vitrina pedagógica", onde os alunos-mestres passivamente assistem, como espectadores, ao que a rigor não lhes é dado fazer. E quando excepcionalmente o fazem, através de aulas artificialmente planejadas, a experiência de cada um se limita, por todo um curso de quatro anos, a duas ou três horas em que assistemàticamente captam, se algo podem captar, aspectos circunstanciais da função de ensinar.

Não se põe em dúvida, com isto, a conveniência de que existam colégios-padrão junto às faculdades onde se formam os professores destinados ao ensino de grau médio. O que se discute é a sua característica de órgãos de aplicação; e o que se pretende, pois, é simplesmente redefini-los como centros de experimentação e demonstração. A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os "internatos" dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente *aplicar* os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação.

E óbvio que não se imagina fique o estudante entregue à própria sorte, cometendo erros e adquirindo vicios que dificilmente se extirparão mais tarde. Esta enfim já é a situação atual, que precisamente se pretende corri-

gir. Ao invés disso, o que se preconiza é o estágio supervisionado, em que o aluno-mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando fôr o caso, levado a freqüentes observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração. Assim preparado, e trazendo para discussão a experiência dos seus próprios êxitos e fracassos, transforma-se êle no veículo de uma contínua renovação dos padrões escolares do meio, o que importa numa vantagem a mais como serviço de extensão. Aliás, a idéia de um *in-service training* para o magistério é hoje reivindicação generalizada. Nos programas que se delineiam para dar-lhe forma, aparece invariavelmente, por entre as diversidades que ela decerto comporta, a solução do *estágio supervisionado* com utilização crescente das *escolas da comunidade.*

Do segundo plano em que se desdobra a formação pedagógica para a licenciatura, cabe ainda considerar as componentes escola e meio, já que do aluno tratamos anteriormente. A fim de que o futuro mestre conheça a *escola* onde atuará, prescreve-se a Administração Escolar estudada não em profundidade, que para tanto existem cursos mais apropriados, porém como uma fixação de elementos relacionados com os seus objetivos, a sua estrutura e os principais aspectos do seu funcionamento. Para tornar presente a influência do *meio,* que se projeta no comportamento de professores e alunos e define a própria escola, pode-se indicar matéria especial ou fazê-lo indiretamente, através mais uma vez da Administração. Optamos pela segunda hipótese, fiéis ao propósito de fixar um mínimo que, além da sobriedade, tenha a virtude de não interferir demais na parte de conteúdo. Mesmo porque desta forma se torna possível, em estudo por assim dizer introdutório, dar uma visão unitária do binômio escola-sociedade expresso no que imaginamos seja uma autêntica Administração Escolar Brasileira, uma administração em que se focalize a escola, e em primeiro plano a escola média, pelas suas múltiplas conexões com a comunidade local e nacional.

Em resumo, o mínimo a ser exigido para a preparação pedagógica do licenciado deve abranger:

1. Psicologia da Educação; Adolescência, Aprendizagem.
2. Elementos de Administração Escolar.
3. Didática.
4. Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado.

À primeira vista, este esquema parece reeditar, com algumas atenuações, a sobrecarga dos currículos anteriores; mas isto absolutamente não se verifica. Tais currículos traziam, desde logo, as respectivas disciplinas dispostas pelo mínimo de *anos* ou séries. Na solução proposta, que diminui as próprias matérias de um terço, o que se imagina é uma "dosagem" máxima por *semestres:* um semestre para Adolescência, outro para Aprendizagem, um terceiro para Administração e o quarto para Didática, além do estágio supervisionado, num total de cinco semestres — disciplinas que não chegam a constituir um semestre letivo completo, mesmo em regime de tempo parcial. Com isto, a parte pedagógica da licenciatura fica reduzida de um

quarto (que ocupa no sistema ainda em vigor) para um oitavo do período de quatro anos, reservando-se assim mais um oitavo, equivalente a um semestre letivo, para o aprofundamento das especialidades relativas aos diversos cursos.

Daí não se há de inferir que todo o ensino profissional deva ser feito concomitantemente, como num ciclo à parte, e sem qualquer ligação com as matérias do conteúdo. Pelo contrário: o seu desenvolvimento supõe a observância de critérios de hierarquia por força dos quais alguns temas são pré-requisitos de outros. Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes de a Administração Escolar e Didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino destas últimas estiver pelo menos a meio-caminho. Ademais, é por todos os títulos desaconselhável separar o *como* ensinar do *que* ensinar. A Didática não é "un moulin qui tourne en vide"; é a arte de *ensinar alguma coisa* a alguém ou, na definição clássica de Comenius, "a arte de ensinar tudo a todos".

Disso resulta, como aliás foi salientado no Parecer nº 283/62, que já não se concebe um curso exclusivamente de Didática, visto que, até o último semestre do ano terminal (não nos referimos a "série"), sempre estarão presentes matérias de conteúdo. A licenciatura é um grau apenas *equivalente* ao bacharelado, e não *igual* a este *mais* Didática, como acontece no conhecido esquema 3 + 1. O tempo e o esforço utilizados naquela para a formação pedagógica, dentro da duração fixada para o curso, serão no bacharelado empregados para intensificação das respectivas especialidades. Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspondente, conforme o plano do estabelecimento, ao aprofundamento dessas especialidades, se fôr inicialmente licenciado, ou para a sua preparação como professor, se fôr bacharel.

Como conclusão, reunimos estas considerações no incluso projeto de Resolução, de cujos dispositivos apenas o relativo à Prática de Ensino se aplica à licenciatura em Pedagogia, porquanto as outras matérias estão contidas, com maior amplitude, no currículo já aprovado para esse curso.

(a) *Valnir Chagas,* relator.
Anísio Teixeira.
Newton Sucupira.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

PARECER Nº 292

Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9», letra *e,* e 70 da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e nos termos do Parecer número 292/62 que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1º — Os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

1. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem.
2. Didática.
3. Elementos de Administração Escolar.

Parágrafo único. Ê também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional.

Art. 2º — Ao curso de Pedagogia aplica-se apenas, desta Resolução, o disposto no parágrafo único do artigo anterior.

CURRÍCULO MÍNIMO DE CURSO DE QUÍMICA OU QUÍMICA INDUSTRIAL

PARECER Nº281

Aprov. em 16-11-1962

As matérias indicadas no currículo mínimo são de natureza a abranger vários tópicos mais especializados da profissão. A extensão da duração do curso permitirá, encarar com mais largueza a orientação e facultar às Escolas a introdução de disciplinas outras, obrigatórias ou facultativas, que possam dar aos respectivos cursos cunhos característicos da própria escola, de seus recursos tecnológicos e da própria região onde devem atuar.

Fica o currículo constituído das seguintes matérias:

Matérias básicas:

Matemática
Física
Desenho
Mineralogia

Matérias de formação profissional:

Química Inorgânica
Físico-Química
Química Orgânica
Química Analítica
Química Industrial

Julgamos que a duração dos cursos que levam à formação de profissionais da Química deverá ser estendida a quatro anos.

(a) *F. J. Maffei,* relator.
Faria Góis.
Brusa Neto.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração dos cursos de formação do Químico ou Químico Industrial.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9" (letra e) e 70 da LDB e tendo em vista o que dispõe o Parecer nº 281,

Resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo do curso de Químico e Químico Industrial abrange um total de 9 matérias que obedecem á distribuição que se segue:

Matérias Básicas:

Matemática
Física
Desenho
Mineralogia

Matérias de Formação Profissional:

Química Inorgânica
Físico-Química
Químico Orgânica
Química Analítica
Química Industrial

Art. 2º — O curso terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — Os art. 1º e 2º entrarão em vigor a partir do ano letivo **de** 1963.

CURRÍCULO MÍNIMO PARA LICENCIATURA EM QUÍMICA

PARECER N° 297
Aprov. em 23-10-1962

A relação das disciplinas que são abrangidas pelas seções de Química das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, conforme se verifica pelos

currículos encaminhados ao Conselho Federal de Educação por 11 Faculdades, inclui vários assuntos, alguns de natureza básica, outros de especialização, de aplicação profissional e até com característicos de pós-graduação.

Nada impede que tais assuntos se incluam no currículo de bacharelado, cujos interessados poderão visar a uma formação cultural ou à formação básica com a finalidade de atingir ao doutoramento e à carreira universitária.

O currículo que se propõe destina-se à licenciatura, isto é, à formação des, inclui vários assuntos, alguns de natureza básica, outras de especializauma cultura geral deverá fornecer ao licenciado um conhecimento suficientemente aprofundado das disciplinas que se propõe transmitir a seus futuros alunos.

O currículo mínimo para a licenciatura em Química abrangerá as seguintes matérias:

1) Matemática
2) Física
3) Mineralogia
4) Química Geral
5) Química Orgânica e noções de Química Biológica
6) Química Inorgânica

A duração do curso será de quatro anos.

Disciplinas do curso de bacharelado poderão ser incluídas no currículo acima com caráter obrigatório ou optativo.

(a) *F. J. Maffei,* relator.
J. Brusa Neto.
Faria Góis.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso de Licenciatura em Química.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9', letra e, e 70 da Lei n" 4 024, de 20 de dezembro de 1961 e nos termos do Parecer número 297/62, que a esta fica incorporado,

Resolve: .

Art. 1° — O currículo mínimo para a licenciatura em Química abrangerá as seguintes matérias:

1. Matemática
2. Física
3. Mineralogia
4. Química Geral
5. Química Orgânica e Noções de Química Biológica
6. Química Inorgânica
7. Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer 292.

Art. 2º — O curso destinado à formação de professores de Química (em grau médio) terá a duração de 4 (quatro) anos letivos.

Art. 3º — As resoluções anteriores entrarão em vigor, obrigatoriamente. a partir do ano letivo de 1963.

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Com a presença do Ministro Darci Ribeiro, educadores, intelectuais e congressistas, foi inaugurado a 21 de janeiro último, no Palácio da Cultura, o busto do Ex-Ministro Gustavo Capanema, em cuja administração foi construído o Edifício sede do Ministério, marco da nova arquitetura brasileira. No ato, o homenageado proferiu esta oração:

Sr. Ministro Darci Ribeiro:

Não posso dizer que esta homenagem, de que V. Exa. tomou a iniciativa, me dê uma emoção feliz. Na idéia de felicidade, não está envolta a sensação de esmagamento. E, para ser sincero, esmagamento é o que sinto estar aqui agora, diante da desproporção que vejo entre a honraria excepcional da homenagem e a pouca valia do meu nome e os pequenos limites dos serviços que pude prestar à causa da educação do nosso país.

Uma das dolorosas condições da vida pública é esta constante verificação, a que todos os homens sem vaidade sempre chegam, de que as nossas idealizações, por mais seguros que sejam os planos e mais vigorosos os esforços, não comportam senão uma pequena parcela de realizações. Ministro por longos anos, muito idealizei. Os meus adversários gostavam de apontar-me como um homem de olhos voltados para o astral. Entretanto, devo confessar que o conjunto das minhas idealizações atingia apenas um mínimo das exigências educacionais do nosso povo, naquele tempo como ainda agora, em matéria de cultura comum, de preparação especializada e de saber científico, tão distanciado das nações líderes da nossa época. Idealizei, trabalhando, avançando, pugnando.

Pouco recolhi das ásperas pelejas. Na tarde daquele labor sem pausa, não pude apresentar mais do que um simples punhado de frutos.

Eis por que, Sr. Ministro, me sinto esmagado com o seu gesto de generosidade tao sem medida.

Se V. Excia., todavia, me permite uma espécie de expansão de vaidade, direi que, numa coisa essencial, eu me irmanava com o seu alto espírito. E' que, como V. Excia., na base de tudo, eu assentava uma filosofia. Nesta casa, não se pode trabalhar a êsmo, não se pode operar sem uma filosofia da educação. E' preciso ter sempre em vista esta diretiva primordial, tantas vezes salientada pelo nosso grande Anísio Teixeira.

Como V. Excia., eu não perdi jamais de vista a imprescindibilidade da base filosófica. E creio mesmo que posso acrescentar que as nossas filosofias, a sua e a minha em que pesem às diferenças de concepção, de planificação, de formulação, poderiam juntar-se

nisto de serem ambas profundamente humanas, profundamente democráticas, profundamente brasileiras.

Eu quisera *ainda* envaidecer-me de ter coincidido com V. Excia. num ponto, **a** saber, em considerar e tratar o ensino primário como o primeiro problema do nosso país.

Naquele tempo, tal matéria não entrava na alçada do Ministério da Educação. Ainda perduravam, vigorosamente, as resistências estaduais, que negavam à União o direito de interferir em tal assunto, enquanto que **a** própria União se julgava totalmente desobrigada de qualquer espécie de participação na obra nacional da educação primária.

Dentre as leituras incessantes daquela época, nada me feriu tanto como umas tantas páginas da **História da Educação** de Afrânio Peixoto, em que o preclaro mestre punha à mostra **a** imperiosa necessidade da interferência da União na questão do ensino secundário, sob pena de que jamais se resolvesse.

Eu me tomo, assim, do maior entusiasmo, vendo que, por onde ia eu a acabar a minha, é que V. Excia. começou **a** sua obra ministerial, mas já agora dando-lhe uma amplitude, uma projeção, uma força, uma incidência nunca vistas, erguendo e pondo em execução um monumental plano que, por si só, dará o mais insigne relevo ao seu nome e extraordinária benemerência ao governo, **a** que V. Excia. está servindo. A página, em que tal plano se consubstancia, o discurso proferido, faz poucas semanas, no banquete da revista "O Cruzeiro", pelo Presidente João Goulart, se se converter nas realidades enunciadas, ficará como um dos maiores marcos da história da educação do nosso país.

Direi ainda que o pouco que, nesta casa, pude fazer, devo-o, por um lado, à circunstância de ser, naquela época, ainda jovem. Eis aí um novo ponto de contato meu com V. Excia., que, por felicidade sua e proveito geral, ainda ostenta o verdor dos anos, ainda está *na* melhor idade de carregar pedra e impor modificações ao mundo.

Por outro lado, muitos e de primeira ordem, do maior conceito moral e competência especializada, eram os meus colaboradores, alguns dos quais ainda continuam aqui, dando ao Brasil, numa vida de sacrifícios sem conta, o melhor do seu talento e civismo. Menciono, dentre eles, o nome de Rodrigo Melo Franco de Andrade, uma das maiores figuras deste país, pela cultura, pelo patriotismo e pela dignidade, e a quem V. Excia., **para** dar relevo ainda maior **a** esta homenagem, confiou o papel de pronunciar a oração oficial.

Sr. Ministro Darci Ribeiro, direi finalmente a V. Excia. que o seu gesto, chamando-me a esta homenagem, revela ainda em sua personalidade uma coisa rara: um grande coração. No belo romance de Tristão e Isolda, há uma palavra que diz que o coração de um homem vale mais do que todo o ouro do país. Sem um grande coração não há a verdadeira coragem, mas as duas coisas estão sempre juntas, para formar o fundamento essencial da mentalidade dos grandes homens.

Sr. Ministro, a melhor maneira que tenho para lhe agradecer é apontar, no seu espírito, este traço de superioridade.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISCURSO DO PRESIDENTE ABRE NOVA ERA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Entrevistado pela imprensa carioca sobre o discurso do Pres. João Goulart ao anunciar o plano trienal de educação, o Prof. Anísio Teixeira teceu estas considerações:

O discurso do Pres. João Goulart sobre educação nacional, no banquete que lhe foi oferecido quarta-feira pela revista O CRUZEIRO, marcou o início de uma nova era na vida escolar do País.

O plano trienal para o qual nos convocou o Presidente da República não é mais uma panacéia educacional, e sim, o esforço total da Nação para implantar um sistema de educação que nos emancipe.

O discurso do Presidente teve realmente um tom novo e diferente: a monótona controvérsia sobre educação como conseqüência do desenvolvimento e educação como sua condição foi afinal afastada, e o Presidente soube dar à escola a devida prioridade.

De certo modo, a escola é mais do que investimento, porque é condição mesma para todos os investimentos. Aliás os próprios céticos da escola não prescindem dos educados para qualquer investimento; preferem apenas que se obtenham educados por imigração. Querem os já escolarizados em outros países.

O ceticismo dos "realistas" — e nisto, com certo fundamento — não é a respeito da escola em si, mas da escola brasileira. E aí está, verdadeiramente, toda a tragédia. Até para educar é preciso que já haja educados. Deste impasse entre "líricos" que acham a escola algo que se improvisa, e "realistas" que nos mandam esperar até que nos desenvolvamos, isto é, nos eduquemos, para então criarmos nossas escolas, é que temos de sair. Mas, como? Como dele saíram todos os povos. E nós, com a vantagem de que podemos aprender de sua experiência. Seria mais fácil se tivéssemos começado mais cedo. Faltou-nos, contudo, motivação, propósito e determinação.

Esta motivação é que parece haver chegado. O programa que esboçou o Presidente conta com recursos — primeiro sinal de sua seriedade — e obedece a um planejamento e a certa sistematização. Não vai realizá-lo só o Governo Federal, mas todos os Governos Estaduais e todos os Municipais, apelando ainda o Presidente para a boa-vontade de todos os que já contam com o privilégio de educação.

A "grande operação" não é somente a simples expansão das escolas, mas o seu aperfeiçoamento: — Seja qual fôr a nossa impaciência, temos que realizar algumas experiências de administração do que sejam boas escolas. E deste exemplo

partir para a expansão. São estas experiências que se irão realizar com os centros de treinamento do magistério. As escolas serão o que forem os seus professores.

O Governo Federal projeta instituir 40 centros de treinamento do magistério, nos próximos oito anos, e talvez 18 nos próximos três anos. Serão centros de demonstração, com escolas primárias de alto nível, em que farão a sua formação "os professores dos professores" brasileiros.

Cada um desses professores de alto nível será um supervisor, que tomará a seu cargo aperfeiçoar cinco ou dez professores comuns. Deste modo, partindo de um bom padrão, tentaremos generalizar este bom padrão. Com isto desejamos, sobretudo, atender aos "realistas", a que não falta razão quando descrêem da escola improvisada, inadequada e ineficiente.

O QUE SE FAZ PELO ENSINO EM MINAS GERAIS

Encontrando, em janeiro de 1961, 1.100.000 crianças sem escola, o novo governo estadual empreendeu a construção de 500 grupos escolares, sendo 400 de estrutura metálica e 100 de alvenaria inaugurados em fevereiro último. Além dessas construções foram reparados e ampliados 200 prédios escolares em Belo Horizonte e no interior.

Por outro lado, foi criada a Fundação Universidade do Nordeste Mineiro, com sede em Teófilo Otoni, comportando em sua estrutura institutos centrais de ensino e pesquisa e as faculdades destinadas à formação profissional.

APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES: CURSOS DO D3ECC

Tendo em vista o aprimoramento da cultura técnica, o IBECC (Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura) acaba de realizar cursos de química, física e biologia para professores do ensino secundário.

As aulas de química foram dadas nos laboratórios do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica) em São José dos Campos (S.P.), as de física no Instituto de Física Nuclear da Universidade Católica do Rio de Janeiro e as de Biologia na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Aproveitando o período das férias escolares, cerca de 95 professores. oriundos de vários Estados, participaram desses cursos, com aulas teóricas e práticas, atualizando-se na metodologia das respectivas disciplinas.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NO RIO G. DO NORTE

Num esforço conjunto do Estado, do Ministério da Educação, da Aliança para o Progresso e com a participação da SUDENE, encontra-se já em fase de execução o "Programa de Educação" do Rio G. do Norte, que deverá ampliar-se no âmbito do ensino técnico e agrícola. Apresentamos seu esboço:

O Programa de Educação do Rio Grande do Norte foi elaborado com o objetivo de contribuir, a curto e longo prazo, para o desenvolvimen-

•to econômico e social do Estado que hoje divide com Sergipe e Piauí o inglório título de um dos Estados mais pobres do País, com uma renda *per capita* que não alcança a cifra de Cr$ 10 mil anuais.

Em contraste com o que ocorre com alguns Estados das regiões Leste e Sul, como São Paulo e Guanabara, o Rio Grande do Norte é vítima de pauperização crescente e de seus graves reflexos no setor da educação e do ensino.

O Programa se insere no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social elaborado pelo Governo do Estado, dando um planejamento global e racional à economia norte-rio-grandense. Esse esforço já começa a produzir resultados, com a extensão da rede de eletrificação da Usina de Paulo Afonso ao Estado e com a criação de companhias mistas de incentivo ao investimento privado na região, mas só terá êxito com a elevação dos níveis educacionais da população e a formação de técnicos especializados, base humana indispensável a tal surto de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, o Programa constitui uma tentativa séria de cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentro das limitações da estrutura sócio-econômica do Estado e da escassez local de recursos. Embora concluído quando não era conhecido o Plano Nacional de Educação elaborado pelo Professor Anísio Teixeira e aprovado pelo Conselho de Ministros, ajusta-se a essa programação do Governo Federal e tem por objetivo, como esta, planificar a educação em bases realistas.

AS METAS

São metas básicas do programa:

1. seleção, treinamento e formação de professores primários;
2. restauração de toda a rede escolar primária existente;
3. construção de, no mínimo, 1.000 novas salas de aula;
4. prestação de assistência alimentar, médica e dentária a todas as crianças matriculadas;
5. desenvolvimento de uma campanha de alfabetização de adultos que liberte mais de 100 mil norte-rio-grandenses do analfabetismo.

Para a execução do programa, que conjuga esforços e recursos do Ministério da Educação e Cultura, do Governo do Estado, da Aliança para o Progresso e da SUDENE, a Secretaria de Educação criou o Serviço Cooperativo de educação com a função de aplicar os recursos destinados ao plano.

O SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino do Rio Grande do Norte apresenta-se como verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento econômico e social. Por força de suas condições estruturais, fundada em processos antiquados que se eternizam, esse sistema impede cada vez mais a solução dos problemas regionais. Já em 1940 não mais atendia às solicitações da população, então de 768.081 habitantes. Até 1960, não apresentou qualquer modificação positiva em seu aspecto geral, apesar de a população, que conta com um dos maiores índices

de crescimento do , mundo, haver alcançado o total de 1.157.250 habitantes.

Uma das principais conseqüências dessa situação é o elevado número de analfabetos, que em 1950 correspondia a 66,59% da população adulta, índice que permanece praticamente inalterado até hoje, senão agravado. Pode-se afirmar que cerca de 80% da população ativa do Rio Grande do Norte sabe apenas assinar o nome.

LEVANTAMENTO

Quando iniciou a elaboração do Programa, a Secretaria de Educação e Cultura teve como primeiro passo promover um completo levantamento das deficiências e necessidades da rede escolar do Estado. Durante dez dias, uma equipe percorreu todos os municípios do Estado, para atualizar os dados estatísticos e determinar a real situação do ensino.

O levantamento revelou que o Estado conta com 1.200 salas de aula, ocupando 826 prédios, dos quais apenas 334 são próprios do Estado: os restantes são particulares, que os cederam ou alugaram. Dos 334 prédios escolares pertencentes ao Governo, muitos apresentam em precário estado de conservação, com paredes avariadas, portas e janelas caindo, goteiras, falta de pintura, sanitários arrebentados. No interior, as escolas ressentem-se, além disso, da falta de instalações elétricas e de água.

Em seu relatório, a equipe de pesquisadores assinalou que 248 salas de aula exigem restauração e 236 precisam de limpeza, enquanto 223 escolas reclamam a construção de cisternas e 258 necessitam de luz. elétrica. O relatório recomendou também a anexação de 141 novas salas de aula à rede existente, como medida de emergência, para se obter maior rendimento das instalações escolares disponíveis.

Constatou-se ainda que a Escola primária do Rio Grande do Norte não vem atendendo suficientemente a sua população em idade escolar, ou seja, de 7 a 14 anos. Das 250.655 crianças nessa situação, as escolas estaduais só atendem a 55.117, enquanto as municipais atendem a 27.563 e as particulares, 28.238 num total de 110.858 matrículas. Isto significa que 140.203 crianças, ou mais da metade da população em idade escolar, encontram-se fora da escola. Das 110 mil crianças matriculadas, 60% não chegam ao último ano do curso primário e 74% não conhecem a merenda escolar.

PROFESSORES

Antes de elaborar qualquer projeto no campo da construção de novas escolas, o Programa partiu de um dado básico: a capacidade do Estado para a formação de novos professores. Para chegar ao número de novas salas de aula nele projetadas, considerando as necessidades atuais e as dos próximos três anos, o Programa levou em conta as deficiências no setor do ensino normal e a limitada capacidade do Estado de ampliar o seu magistério. Foram considerados, também, os baixos padrões de vencimentos, o desestímulo causado pela ingerência política nos assuntos educacionais e ausência de qualquer pro-

moção que valorize o professor como um dos instrumentos do progresso do Estado.

Atualmente, o Rio Grande do Norte conta com três Centros Educacionais e 16 Escolas normais, de nível ginasial, para a formação de professores regentes. Dessas 18 escolas, apenas os Centros Educacionais de Mossoró e Caicó possuem prédios próprios em condições de funcionamento. Afora esses e a Escola Normal Ginasial de Alexandria, cuja sede necessita de reparos, todos os demais prédios precisam ser reconstruídos dentro das exigências da moderna pedagogia. Quinze escolas normais estão instaladas em prédios emprestados, em situação precária e deficiente.

É somente com essa rede deficiente e *emprestada* que o Estado conta até agora para a formação do seu magistério. Além disso, o índice de formação de professores não é regular: em 1960, o Estado formou 140 professores, ao passo que em 1961 formou apenas 130. Daí a absoluta prioridade dada pelo Programa à formação de mestres e ao reaparelhamento e expansão da atual rede de Escolas Normais.

Segundo levantamentos da Secretaria de Educação, o Rio Grande do Norte conta atualmente com 31.911 professores primários, dos quais apenas 666 são diplomados. Excluindo-se os diaristas, que não possuem estabilidade funcional nem dispõem de título de habilitação para o magistério, o número de professores em exercício reduz-se a 2.121. Para satisfazer as necessidades do Estado, em 1962 o número de professores deveria elevar-se a 7.161 e em 1965, a 8.290,

Como por ano só é possível formar 600 professores e treinar outros mil que já exercem o magistério, conclui-se que em 1963, apesar da prioridade da formação de pessoal, haverá um *déficit* de 5.003 professores. Realmente, o Estado conta com um professor diplomado para 480 alunos e um professor leigo para 80 alunos. Essa relação mostra o caráter antipedagógico do ensino, porquanto no mundo inteiro a proporção professor/aluno é de 1 para 40. A moderna pedagogia considera como ideal a existência de um mestre para cada grupo de 30 educandos.

Esses dados mostram, realisticamente, a necessidade urgente de uma nova política de estímulo ao professor, através da elevação dos vencimentos, de concessão de garantias e da promoção de figura do mestre, para, motivar as novas gerações que freqüentam os Ginásios Normais e os Institutos de Educação e se formarem e se dedicarem ao magistério.

Com esse objetivo, o Programa prevê a realização de cursos intensivos para formação de regentes, cursos e exames de suficiência para professores leigos. Uma das iniciativas previstas é a construção do Instituto de Educação Modelo de Natal, que contará, inclusive, com um Centro Audiovisual, para treinamento de formação de professores e produção de material didático.

GINÁSIOS INDUSTRIAIS

Prevendo a demanda de técnicos e pessoal especializado, como decorrência da industrialização do Estado, planeja-se construir, equipar e man-

ter pelo menos cinco ginásios industriais de primeiro e segundo ciclos, que prepararão os técnicos de nível médio necessários a esse esforço no sentido do desenvolvimento. Esses ginásios farão o adolescente compreender o papel da técnica na época atual, orientando-o na escolha de trabalhos e estudos ulteriores sem descurar da sua formação moral, cívica e humanística.

Um desses ginásios será instalado em Macau, futuro porto salineiro e futura base de grande indústria química do Nordeste — quando a rede de eletrificação chegar à cidade, dentro de quatro anos. Outro será erguido em Mossoró, segunda cidade do Estado e. como Macau, futuro centro de indústria química e de pequena indústria de consumo. A rede de ensino médio projetada — que já conta com um dos primeiros ginásios industriais de todo o Nordeste, o de Ceará Mirim, concluído este ano, dará uma feição mais profissional e útil ao currículo do curso ginasial, até agora meramente acadêmico.

ESCOLAS AGRÍCOLAS

Em convênio com o Ministério da Agricultura, o Estado manterá em funcionamento duas escolas agrícolas, para ampliar a sua capacidade de formação de pessoal especializado, para assistência à agricultura. Através desse convênio, o Estado reabrirá as escolas agrícolas de Ceará Mirim e Angicos, ambas construídas há seis anos, mas até agora abandonadas. Reequipando-as e colocando-as em funcionamento, o Rio Grande do Norte formará, em quatro anos, o pessoal técnico de- que necessitará para execução de seus planos no setor agrícola.

A formação de técnicos para o meio rural tem em vista, a princípio, atender às necessidades de pessoal de dois empreendimentos básicos:

a) a execução do Plano de Colonização de Baixa Verde, região de 20 mil hectares situada a 100 quilômetros de Natal, onde o Governo do Estado centralizará uma experiência piloto, através de um sistema de colonização que abrange três tipos de fazendas coletivas e

b) o aproveitamento do Vale do Açu, compreendendo 33 mil hectares de terras favoráveis à agricultura, onde o Governo do Estado realiza atualmente, com cooperação externa, um programa de irrigação experimental numa área de 1.000 hectares.

ANALFABETISMO

A gravidade do problema de analfabetismo no Rio Grande do Norte exige esforços não só para assegurar escolas à população, mas também para garantir o acesso à cultura de centenas de milhares de homens e mulheres que não puderam freqüentar escolas, por falta de recursos.

Propõe-se o Programa de Educação, nesse terreno, desenvolver esforço para alfabetização de 100.000 norte-rio-grandenses, através de uma campanha que reclama a mobilização de recursos do Estado e a convocação de todos os cidadãos alfabetizados, principalmente estudantes secundários e universitários, no período de férias, a fim de emprestarem sua colaboração a essa tarefa. patriótica.

Acredita o Governo do Rio Grande do Norte que dá um passo decidido cora esse Programa, no sentido de responder ao desafio lançado pela Carta de Punta dei Leste, que inscreveu entre seus objetivos fundamentais a eliminação do analfabetismo entre a população adulta e a escolarização mínima de seis anos para todas as crianças da América Latina, até o final desta década. Esses objetivos ambiciosos só serão atingidos se fôr iniciado já um trabalho paciente, que se estenderá por anos a fio e encontrará não poucos percalços e dificuldades. O Programa representa apenas o ponto de partida para uma caminhada lenta, penosa, mas seu êxito abrirá perspectivas largas ao Rio Grande do Norte.

ELEVAM-SE A 1.434 OS CURSOS EM FUNCIONAMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Consoante levantamentos efetuados pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura ascendiam a 1.434 os cursos de nível superior ao iniciar-se o ano letivo de 1962.

Desse total, 1.343 correspondiam a cursos de graduação e 91 de pós-graduação. Lidera os resultados, no primeiro grupo, o ramo de Filosofia, Ciências e Letras (bacharéis e professores secundários), com 742 cursos em funcionamento, enquanto o Artístico contava com 109 e o de Engenharia com 98.

Em plano inferior aparecem os ramos de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuárias, com 81 cursos; Direito, com 59; Enfermagem, 40; Odontologia, 37; Serviço Social, 30; Medicina, 31; Farmácia, 22; Agronomia, 15; Jornalismo, 14; Administração Pública e Privada, 9; Biblioteconomia, 9; Educação Física 8; Veterinária, 8; Arquitetura, 9; Psicologia, 5; Química Industrial, 4; Nutrição, Serviços de Transporte, Estatística e Diplomacia, cada ramo com dois cursos, e Agrimensura, Artes Domésticas e Museologia, 1 cada.

Quanto aos cursos de pós-graduação, havia 29 de Filosofia, Ciências e Letras, nove de Direito e Ensino Artístico, oito de Enfermagem, seis de Higiene e Saúde Pública, cinco de Educação Física, cinco de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuárias, quatro de Medicina, dois de Engenharia, um de Administração Pública e Privada e um de Estatística.

Quanto à distribuição por Estado, aparece em primeiro lugar o de São Paulo, com 252 cursos de graduação e 46 de pós-graduação, seguindo-se o Rio G. do Sul, com 219, a Guanabara, com 179, Minas Gerais, com 153, Paraná, com 113, e Pernambuco, com 112.

PROFESSOR GUSTAVO LESSA

Faleceu a 4 de dezembro o Dr. Gustavo de Sá Lessa, notável educador e estudioso de problemas administrativos e pedagógicos, cujo desaparecimento representa perda irreparável nos quadros intelectuais brasileiros voltados para a educação.

Nascido a 9 de setembro de 1888 em Diamantina, Minas Gerais, o Dr. Gustavo de Sá Lessa formou-se no Rio, pela Faculdade Nacional de Medicina, tendo em seguida completado cursos de Pós-Graduação em Universidades dos Estados Unidos. Médico sanitarista por concurso,

ocupou o cargo de Diretor de Divisão do Departamento Nacional da Criança.

Como educador, o Prof. Gustavo Lessa foi membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e Diretor da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, do I.N.E.P.

Destacando-se não só pela ampla cultura, como pela ação que exerceu, foi inestimável a sua cooperação no CBPE, como diretor da CALDEME, onde contribuiu de modo relevante para o êxito daquela Campanha. Foi *-magna pars* em todas as iniciativas em prol da educação, sempre vigilante em defesa dos recursos financeiros a ela consignados, nos cargos administrativos a que prestou sua abnegada e eficiente colaboração.

Membro do Conselho Diretor da A.B.E., teve atuação destacada na realização das Conferências Nacionais de Educação, na elaboração de projetos do Plano Nacional de Educação, cabendo ainda destacar sua contribuição ao Capítulo da Constituição vigente sobre Educação e Cultura.

Gustavo Lessa era sobretudo um grande caráter. O Professor Anísio Teixeira, numa expressão feliz, definiu-o como um "fanático da retidão". Deixou numerosos trabalhos publicados em jornais e revistas especializadas, e vários livros, entre os quais destacamos: "A Administração Federal nos Estados Unidos", 1942, Editora Nacional; "Assistência à Infância" (A experiência inglesa e suas lições), 1952, Editora Nacional; "As Corporações Públicas na Grã-Bretanha", Fundação Getúlio Vargas; "A Departamentalização de Nível Ministerial", Fundação Getúlio Vargas; "Em Busca da Claridade" (com uma crítica do Prof. Anísio Teixeira ao capítulo sobre pragmatismo), 1960, Fundo de Cultura; "Orientação da Escola Ativa nos Estados Unidos", 1929, Conferência pronunciada em Belo Horizonte; "Aspectos da Cultura Norte-Americana", 1937, Editora Nacional.

A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, de que foi estimado colaborador, dá o testemunho de seu reconhecimento nesta homenagem à memória do abnegado mestre.

PRODUÇÃO INDUSTRIAL: PESQUISA EM PRIMEIRO PLANO

Como presidente do Conselho Nacional de Pesquisas, o Prof. Athos da Silveira Ramos discorreu sobre a política cientifica que deverá orientar as atividades desse organismo. Oferecemos ao leitor esse pronunciamento feito à imprensa carioca:

A Lei 1.310 de 1951 deu ao CNPq as prerrogativas de órgão destinado a promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento. E' sabido por todos os que se interessam pela pesquisa pura ou aplicada que a totalidade das instituições científicas brasileiras categorizadas recebem ou receberam assistência financeira do Conselho para desenvolvimento dos seus programas de trabalho. O orçamento da União, diminuindo de ano para ano, e por outro lado a inflação, têm prejudicado as bolsas concedidas

para o estrangeiro, que, de 86 em 1956, 90 em 1957 passaram a 20 em 1960 e 30 em 1961, melhorando para 58, em 1962. Cumpre salientar também o aspecto financeiro positivo do orçamento de 1963 que consigna uma melhoria orçamentária para o presente exercício.

Diante das possibilidades financeiras orçamentárias e dos seus objetivos, permanentes e atuais, o CNPq definará a Política Científica Nacional a ser recomendada para o próximo triênio. Como objetivos permanentes do CNPq estão bem caracterizados os seguintes: Desenvolvimento da Ciência pura e aplicada; Desenvolvimento econômico e bem-estar social brasileiro; Educação e Saúde e Segurança Nacional. Já os objetivos atuais variam de acordo com a conjuntura de cuja síntese devem emanar. Seu número, no Brasil, é elevado, já que não foram atingidos ainda os níveis de desenvolvimento técnico e científico considerados satisfatórios. Para a consecução de qualquer dos objetivos, a política científica a ser estabelecida deve repousar nas bases sólidas de um cuidadoso levantamento da situação técnico-científica do país, alcançando não somente os aspectos científicos de caráter básico, mas também a feição tecnológica da ciência, com vistas ainda, e principalmente, às deficiências decorrentes de falta de pesquisa, que continuam mantendo a nossa indústria agrilhoada ao subdesenvolvimento, bem caracterizado pelos elevados preços de custo que proíbem a competição internacional. E' óbvio que num país de dimensões continentais como o nosso, dotado de imensa riqueza potencial, representada pela capacidade realizadora e criadora do seu elemento humano e pela abundância e diversidade dos seus recursos naturais, os problemas de investigação são tantos e tão importantes que a programação dos seus estudos não oferece maior dificuldade senão no que se refere a um cronograma relativo à urgência das soluções.

PLANO

O Plano Qüinqüenal do CNPq elaborado em 1961 deverá ser revisto e enquadrado com objetividade no Plano Trienal do atual governo. De acordo com o plano citado, o CNPq deve atenuar ou abolir as seguintes dificuldades que reduzem o ritmo do desenvolvimento técnico-científico brasileiro: deficiências no ensino científico; deficiências de instalações e reduzidos quadros de pessoal científico e técnico das Universidades e Institutos; pouca liberdade dada por lei às Universidades para se adaptarem às necessidades da rápida evolução científica; dificuldades para importação de material científico, inclusive livros e periódicos; deficiência de bibliotecas, falta de coordenação entre os centros de pesquisa do país e freqüente superposição de esferas de atividades de órgãos federais, com prejuízo da organização e da economia da pesquisa; falta de motivação dos jovens para a pesquisa, tanto pela ausência de uma posição real do problema científico, como pelos horizontes restritos que a carreira de pesquisador oferece; distribuição irregular de verbas orçamentárias destinadas ao CNPq; e dificuldades de intercâmbio científico.

DESENVOLVIMENTO

Além das medidas que corrigiriam aqueles defeitos, são partes essenciais para seu desenvolvimento: recenseamento das possibilidades da pesquisa científica no país; estímulo à adoção de tempo integral nos Institutos de pesquisa; apoio ao desenvolvimento dos Centros de Pesquisas existenets; estímulo ã produção de material científico no país; desenvolvimento da documentação bibliográfica e da produção do livro científico nacional; exposições científicas e ciclos de conferências; criação do cinema educativo, de uma filmoteca científica brasileira e criação do Museu Nacional de Ciências. No que concerne ao programa de pesquisas, o Conselho considera essencial que êle seja o mais amplo possível, abarcando todos os setores de atividade científica e tecnológica. Está claro que para enfrentar tão variados problemas, de modo objetivo, torna-se indispensável a convocação de grupos de trabalho integrados por cientistas, administradores e economistas, industriais enfim. Estes grupos devem ser constituídos pelos elementos humanos mais categorizados que o Conselho possa dispor.

INDÚSTRIA

Deve ser dada ênfase à presença de representantes da indústria, já que urge um levantamento das deficiências de pesquisa e das recomendações emanadas da própria indústria, para que a mesma possa situar-se em posição competitiva no mercado internacional. A nossa indústria desenvolve-se à sombra de *know-how* estrangeiro, que caracteriza uma das etapas da industrialização de países que se ensaiam a transpor as barreiras do subdesenvolvimento. A consolidação real dos sistemas industriais só é conseguida quando existe *know-how* próprio, suficiente, pelo menos para uso interno. Só a pesquisa poderá resolver os problemas de produção industrial, promovendo e estimulando, dentro do país, o desenvolvimento de centros de investigação nas áreas da ciência pura e aplicada. Estou certo de que diante de um plano que, não sendo extremamente ambicioso, reflita as recomendações ditadas pela competência dos nossos melhores cientistas e pela experiência dos mais destacados homens de empresa, teremos o apoio decidido do atual governo na sua elogiável posição de dar ordem e planejamento ã administração do país combatendo toda sorte de antagonismos que visem deter o seu progresso.

TREINAMENTO DE OPERÁRIOS QUALIFICADOS NA ESCOLA POLITÉCNICA DA PUC

Convênio assinado entre a Escola Politécnica da Universidade Católica do Rio de Janeiro, a COPEG (Companhia Progresso do Estado da Guanabara) e a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial prevê a organização de cursos de treinamento para operários destinados à indústria eletrônica.

Esses cursos especializados ficarão a cargo de professores da Escola Politécnica, tendo como assistentes acadêmicos que revelaram melhor aproveitamento em cada setor mais diretamente relacionado com este ou aquele ramo da indústria nacional.

EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO

Propondo a criação de órgão (PROTEC) destinado a executar um plano nacional de formação de tecnólogos, a Diretoria do Ensino Superior apresentou ao Ministro da Educação projeto de lei, cuja exposição de motivos ora divulgamos.

O Governo não pode ficar alheio à evidente procura de engenheiros em todos os setores de atividade, muito acima do número de graduados que saem, presentemente, das Escolas.

Nos limites de suas possibilidades, as Escolas de Engenharia têm respondido à crescente demanda.. aumentando suas vagas e ampliando suas instalações. Entre 1935 e 1960, o número de diplomações cresceu de 400%, quando, em Medicina, — para termos um dado comparativo, — o acréscimo, em igual período, foi apenas de 50%.

A matrícula geral na primeira série dos cursos de engenharia se elevou a 1.847, em 1954; 2.857, em 1961; e 4.057, em 1962. Todavia, grandes são os contingentes de jovens que acorrem às Escolas sem obter ingresso. Em 1962, registraram-se 15.536 inscrições à primeira chamada dos concursos de habilitação em engenharia (embora neste número se incluam candidatos inscritos simultaneamente em mais de uma Escola, nos centros maiores), para cerca de 4.200 vagas.

Pode-se, contudo, à base dos dados existentes, estimar que cerca de 12.000 jovens comparecerão aos concursos de habilitação no ano de 1963, para disputar aquele número de vagas. Ainda admitindo que, em 1963, as Escolas prossigam no ritmo de crescimento observado nos últimos anos, é de se esperar que mais de 7.000 candidatos, tendo concluído o curso secundário e desejando uma profissão técnica, serão rejeitados pelas Escolas de Engenharia e deixados entregues à própria sorte. Alguns, os mais persistentes, poderão lograr, após várias tentativas, o almejado ingresso na Escola; os demais, marcados pela frustração, ver-se-ão na contingência de renunciar ã sua vocação e buscar outra profissão.

Apesar do grande e louvável esforço que a rede federal de Escolas vem empreendendo para acolher a juventude que bate às suas portas, não lhe será possível, com os recursos ordinários e dentro das normas gerais que vêm sendo aplicadas à administração das Universidades, realizar a ingente tarefa de receber e educar este largo contingente de excedentes, cujo aproveitamento é, de todos os pontos-de-vista, tão urgentemente reclamado. Cumpre, portanto, dar às Escolas de Engenharia assistência especial, e dotá-las de condições que tornem seu esforço mais eficiente e sua organização escolar mais flexível.

Não se trata, apenas, de aumentar o número de vagas: é indispensável, igualmente, reformar os critérios de admissão à Universidade. Tendo em vista o aproveitamento máximo dos candidatos, o concurso de habilitação deverá deixar de ser um instrumento de "dizimação" que distingue sumariamente entre "habilitados" e "não habilitados", para transformar-se em um instrumento de diagnóstico das deficiências dos candidatos, que permita indicar o tratamento supletivo a que devem ficar sujeitos para recuperarem-se das deficiências reveladas.

Adotado este princípio, as escolas de engenharia aceitariam, até o limite de suas possibilidades, tanto os candidatos plenamente habilitados, como, segundo um critério de classificação, os parcialmente inabilitados, e promoveriam, paralelamente com o curso fundamental, um regime intensivo de recuperação através de adequado sistema de aulas e exercícios. Se tal esforço adicional não produzir resultado satisfatório, mas revelar o aluno genuína vocação técnica, deverá ser-lhe oferecida a oportunidade de realizar outro curso, na Escola ou fora dela, que, embora não o fazendo engenheiro, lhe confira a qualificação técnica de que seja suscetível.

Verifica-se, hoje, que a limitação de vagas nas Escolas de Engenharia decorre das exigências do biênio fundamental. É neste que se concentra o maior número de alunos entre admitidos, dependentes e reprovados, pois a formação em Matemática, Física, Química e Desenho é praticamente a mesma para todas as modalidades profissionais nesse campo. Já no ciclo profissional, quer pela redução dos contingentes, quer pela variedade de opções, há, nas Escolas, relativo desafogo.

E' óbvio, pois, que, nas condições presentes, seria impossível às Escolas de Engenharia realizar um programa maciço como o que acabamos de delinear. Além das deficiências de instalações, ou de pessoal, ou, mais comumente, de recursos, o regime administrativo a que estão sujeitas lhes tolheria a plasticidade e eficiência necessárias à realização desses objetivos.

A perpetuar-se esta situação, o "déficit" na formação de tecnólogos poderá agravar-se perigosamente, repercutindo, de modo especial, sobre a posição das pequenas e médias empresas e de alguns serviços públicos vitais que seriam progressivamente impedidos de contar com pessoal técnico tanto por não poderem competir no mercado de trabalho, como por não disporem de meios para empreender programas próprios de treinamento.

Urge, pois, que o Governo tome a si a tarefa de lançar, imediatamente, um programa eficaz e a curto prazo, de expansão do ensino técnico, que assista, coordene e racionalize o esforço das Escolas de Engenharia, ligando-se, subsidiàriamente, com as Escolas Técnicas e as Instituições que formam cientistas e pesquisadores, de modo a assegurar a matrícula a mais de 4 mil estudantes.

O Programa de Expansão do Ensino Técnico — PROTEC — ora instituído, visa a objetivos análogos aos do antigo projeto da Universidade do Trabalho. Parece preferível, porém, que a expansão do ensino técnico não se faça em uma nova organização paralela e desligada da já considerável rede de instituições superiores de ensino de engenharia. Trata-se, antes, de criar um organismo que as assista e convoque para um novo e substancial esforço pela ampliação dos quadros técnicos nacionais.

Pelas razões acima expostas, esta assistência se concentrará, na primeira etapa, especialmente no ciclo fundamental, mediante a criação de centros de formação básica onde houver instalações capazes de abrigar grande número de alunos, e, preferentemente, nas regiões onde a demanda do ensino de engenharia tem sido mais pronunciada.

OUTRAS CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA:

a) O PROTEC funcionará à base de convênios com Universidades e Escolas, nada impedindo, contudo, a sua ação direta onde as instituições universitárias não se dispuserem a colaborar;

b) o sistema será flexível, ajustando-se às peculiaridades das várias regiões, assim como das Universidades e Escolas;

c) nos meios de grande concentração populacional, onde funcionem várias Escolas de Engenharia, será estimulada a reunião de recursos e esforços num centro único, que assegure maior rendimento ao Programa. Abdicando dos encargos do ciclo básico, ou reduzindo-os, essas Escolas poderão devotar-se com mais energia à ampliação das matrículas no ciclo profissional;

d) haverá a interligação dos centros de formação básica com a rede nacional de Escolas de Engenharia, os institutos científicos e as Escolas técnicas, com vistas à seleção, distribuição e encaminhamento de estudantes, segundo o seu aproveitamento e aptidões;

e) O PROTEC concorrerá, junto às Universidades, para que os centros de formação básica venham a unificar os cursos que servem de lastro comum a várias Escolas ou profissões.

Quanto ao ciclo profissional, o PROTEC manterá a política de estimular o surgimento de cursos mais flexíveis e diversificados, no conteúdo e na duração. E' preciso oferecer a grande número de jovens a possibilidade de rapidamente ingressar no mercado de trabalho, mediante uma formação que substitua o ecletismo atual por um preparo sólido e concentrado no ramo escolhido. Desta forma, estarão multiplicadas as oportunidades profissionais oferecidas aos egressos do ciclo básico, sem prejuízo de seu futuro retorno à Universidade, em busca de novos conhecimentos que lhes propiciem novas habilitações.

O programa ora lançado não colide com a autonomia das Universidades, pois deverá realizar-se sob a forma de convênios bilaterais ou multilaterais. A experiência tem mostrado que as Escolas de Engenharia nunca deixaram de corresponder aos, apelos que lhes têm sido feitos para o aumento de matrículas.

Daí a certeza que tem o Governo Federal de tê-las a seu lado nesse esforço revolucionário para construir uma nova política de formação de quadros, à altura das exigências do desenvolvimento nacional.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

PLANO MUNDIAL DE ALFABETIZAÇAO

Reuniu-se ultimamente na sede da Unesco em Paris um comitê de especialistas em alfabetização, composto de representantes de 12 países, com o objetivo de elaborar um plano mundial, visando reduzir em 50%, num período de dez anos, o número de adultos analfabetos, avaliado em 700 milhões, ou seja, a metade da população adulta. Esse plano está previsto na "Década do Desenvolvimento" a cargo da ONU e suas instituições especializadas que participam da coordenação dos trabalhos de combate às doenças, à fome, ã ignorância e à miséria.

AMPLIAÇÃO DE QUADROS MEDIO E SUPERIOR NA UNIÃO SOVIÉTICA

O total de pessoas com instrução superior ou secundária especializada nos diferentes ramos da economia nacional (excetuando-se os militares) elevou-se em 1961 a 9.433.000, sendo 5.546.000 do sexo feminino. O número de trabalhadores dedicados à ciência aumenta anualmente. Em 1961 eram 404.100, com um acréscimo de 49.900 em relação a 1960.

SERIE POLITÉCNICA NO PRIMÁRIO AUSTRÍACO

Foi recentemente instituída no sistema escolar austríaco uma nona série escolar destinada aos alunos que, após uma escolaridade de oito anos, de nível elementar, não freqüentam estabelecimento de ensino secundário. Essa nona série deve dar uma formação orientada para a vida profissional ao mesmo tempo em que se procura aprofundar a cultura geral dos alunos.

APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES NA UCRÂNIA

Graças à iniciativa de organizações sindicais e sociais, foram, criados "gabinetes de metodologia" em diversas cidades e distritos. Os melhores professores e educadores, bem como diretores de escola bastante experimentados trabalham nesses gabinetes sem qualquer remuneração. Sua finalidade consiste em preparar lições comentadas e organizar seminários para os professores locais, testando os métodos de ensino e acompanhando o trabalho em classe.

NO CEILAO, 63% DOS UNIVERSITÁRIOS PROVÊEM DE ESCOLAS RURAIS

Consoante recente pronunciamento do Ministro da Educação

desse *país, elevam-se a 63% os estudantes matriculados nas universidades, que vieram das escolas rurais. O fato é interpretado como resultante da política escolar adotada pelo governo no esforço de elevar o nível das escolas rurais, permitindo aos jovens o acesso a graus ulteriores do ensino.*

O MÉXICO DESTINA A EDUCAÇÃO 22% DE SUA DESPESA

A proposta orçamentária para o ano de 1963, enviada ao Congresso pelo Pres. Adolfo Lopez Mateos, fixa em S.012.312.000.000 de pesos o total da despesa com o ensino, o que representa cerca de 22% do orçamento nacional.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA NA ÍNDIA

Contando com a ajuda financeira do Departamento de Saúde de Bengala Ocidental, o Instituto Indiano de Assistência Social e Administração criou um centro de proteção ã criança que dispõe de pessoal altamente qualificado, compreendendo um psicólogo escolar, um psiquiatra e assistentes sociais. Suas atividades abrangem desde o levantamento de informações sobre a vida da criança, sua família, hereditariedade, meio, dificuldades que manifesta, suas aptidões, a causalidade de seus problemas, à elaboração de um programa visando eliminar os obstáculos que entravam o desenvolvimento da criança, promovendo visitas regulares das assistentes sociais às respectivas famílias.

INCLUSÃO DE OUTRA LÍNGUA NA ESCOLA PRIMARIA

Em reunião efetuada no Instituto da Unesco, em Hamburgo, estudou-se a possibilidade de ser ensinada uma segunda língua às crianças. Os delegados participantes, representando os Estados Unidos, União Soviética, Inglaterra, França, Alemanha Federal, Bélgica, Índia, Israel, Irlanda, Itália e Marrocos concluíram, tomando por base experiências realizadas em vários desses países, que a criança é capaz de aprender uma segunda língua desde o início da escola primária ou mesmo do jardim de infância, recomendando que essa língua seja ensinada por um professor com formação especializada, devendo a compreensão e a conversação precederem a leitura e a escrita, com ensino portanto inteiramente oral no início, ficando a gramática para estágio ulterior.

COLÉGIOS TÉCNICOS ITINERANTES NA AUSTRÁLIA

Remediando a carência de escolas técnicas em um país de vasta extensão geográfica e de população pouco densa, foram criados em Nova Galles do Sul "colégios técnicos itinerantes", completando o trabalho das escolas técnicas existentes e promovendo cursos por correspondência. Quatro desses colégios estão em funcionamento, constando cada um deles de três vagões de estrada de ferro, dos quais o primeiro serve de alojamento para os professores, o segundo de sala de aula e o terceiro de laboratório. Inicialmente esses colégios ministravam conheci-

mentos teóricos e práticos sobre a indústria mecânica e automobilística, mas, a partir de 1961, foi criada uma nova seção: a de eletricidade. Essas escolas servem a um circuito que abrange três localidades onde se detêm de uma a duas semanas. O professor dá aos estudantes lições intensivas, deixando-lhes deveres a efetuar até a próxima visita. Aproveitando essa experiência, muitos colégios técnicos permanentes foram criados.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO NA ARÁBIA SAUDITA

Funcionando já há dois anos, o Centro procura estimular o espírito de comunidade nas populações rurais, elevando em conseqüência o nível social, sanitário, econômico e cultural da região. Entre suas iniciativas merecem destaque: a) o recenseamento dos analfabetos; b) programa de combate ao analfabetismo; c) cálculo da renda per capita; d) estimativas sobre natalidade e mortalidade. Os Ministérios da Educação, Agricultura, Saúde e Previdência Social vêm colaborando com essas iniciativas.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CONSTRUÇÕES ESCOLARES

Educadores e arquitetos, representando 50 nações, reuniram-se em Londres, em agosto de 1952, a fim estudar soluções modernas e exeqüíveis para as construções escolares destinadas às novas gerações. Os delegados planejaram uma rede mundial de centros de informação, estando já instalado o de Bandung, na Indonésia, por iniciativa da Unesco.

O INSTITUTO DE LÍNGUA E CIVILIZAÇÃO FRANCESAS DE BESANÇON

Do relatório da viagem de estudos realizada pelo Prof. Paulo de Almeida Campos à França, como bolsista da Unesco, extraímos os dados relativos a esse centro de estudos, que se vem destacando pela utilização de métodos modernos no ensino de línguas:

"Criado em 1911, o Instituto de Língua e Civilização Francesas de Besançon apresenta-se, a contar de 1956, com nova feição como instituição de ensino especializado. Integram o seu corpo diretivo e docente grandes especialistas. Ao lado disso, o Instituto está equipado com variados recursos técnicos, dos quais destacamos os seguintes:

a) um laboratório de línguas de intercomunicação, dotado de 24 cabines equipadas de magnetofones de tipo lingüístico, com duas fitas superpostas. Situado numa mesa de telecomando, o professor pode comunicar-se com os estudantes e fazer as correções necessárias;

b) um laboratório de línguas para trabalho individual, dotado de 16 cabines com magnetofones, onde o estudante pode trabalhar individualmente pelo tempo que desejar, ouvindo inicialmente a gravação original, repetindo em seguida cada frase, para depois ouvir sua própria

voz, podendo então perceber as próprias falhas em confronto com o original, corrigindo-as ;

c) um laboratorio de línguas — equipado com 12 conjuntos audioativos, que permitem correção simultânea de pronúncia; o estudante pode utilizar esse sistema de alta fidelidade, seja para o trabalho individual, seja em ligação com um posto de difusão coletiva. Assinale-se que esse laboratório é provido de um "ouvido eletrônico".

Como o método usado para o ensino de línguas é o audiovisual, todas as salas de aula comuns dispõem de gravadores, aparelhos de projeção e tela.

Para o ensino intensivo do francês prático, o Instituto utiliza a técnica audiovisiual com base nos trabalhos do Centro do Francês Elementar, elaborados pela Escola Normal Superior de Saint-Cloud, Paris. As classes são de efetivos reduzidos, com seis horas diárias de ensino, visando aos seguintes aspectos:

a) compreensão — *As aulas são exclusivamente em francês, com projeção de imagens de um filme fixo para observação e audição pelos estudantes; o professor pára o filme, imagem a imagem, os alunos ouvem, repetem individualmente e em conjunto, feitas as correções de pronúncia pelo professor. Além disso, para a correção de defeitos pessoais da pronúncia são utilizados ainda discos de fonética, com exercícios especiais;*

b) memorização — *Esta é obtida especialmente pela repetição em classe, aluno a aluno, e depois toda a classe, com explicação das dificuldades lingüísticas, prosseguida no "laboratório de línguas", em cabines individuais, onde cada estudante ouve inicialmente toda a lição, e, em seguida, a cada frase ouvida êle repete gravando-a. Por essa forma êle mesmo po,de confrontar a sua pronúncia com a gravação original, apagará na fita gravadora a frase defeituosa, e a repetirá até que ela se torne conveniente. Da mesa de telecomando o professor poderá surpreender cada estudante, fazendo-Ihe as observações e correções necessárias;*

c) aquisição — *Finalmente, mediante exercícios de conversação em classe, o professor verifica a assimilação do idioma estudado, ensejando diariamente aos alunos construírem novas frases com o vocabulário dominado. A verificação das aquisições é efetuada no laboratório e por testes regularmente administrados em classe. Não é oferecido o texto escrito das lições."*

LIVROS

LIMA, Lauro de Oliveira, — *A Escola Secundária Moderna,* Rio, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962, 404 págs.

Estranharão os nossos leitores constatando o tema da nossa seção de hoje. Não mais a poesia, nem o romance, nem o debate ou a confissão, não mais o "diário", a "memória", etc. Falamos hoje de um livro que nos chegou às mãos e nos fascinou por sua clareza, lucidez e utilidade. Em princípio pensamos tratar-se apenas de um livro de interesse específico de professor e aluno, depois verificamos a transferência que possibilita, de sua investigação, para o plano humano mais simples, aquele a que a vida nos cinge cotidianamente, de aprendizado, troca mútua de experiência, neste sentido inescapável de que viver se limita em dar e receber. E nisto se deslimita. Assim o livro *A escola secundária moderna,* de autoria do professor Lauro de Oliveira Lima, numa edição do Fundo de Cultura, aqui comentado hoje, nos deixa lições como a seguinte:

"A educação é o esforço orientado para levar o indivíduo imaturo à plenitude de sua autonomia."

Paira magnificamente sobre este trabalho, que chamaríamos tranqüilamente obra, um respeito total e definitivo pela pessoa alheia. Nele temos a colocação modesta e segura do dono do assunto que não fêz desta propriedade um motivo de alienação mas de participação. O mestre não assumirá, no veículo de Lauro de Oliveira Lima, uma torre de marfim da qual só as suas idéias têm sentido, e só a sua solução conta. file será, como bem define o autor, a "causa instrumental", e acrescenta: "todo trabalho de investigação, portanto, deve, a nosso ver, ter por objetivo descobrir as técnicas que melhor suscitem a atividade do aluno".

Estamos diante de um estudioso, que, no exercício do magistério, descobriu e codificou, de maneira impressiva, a estrutura de um comportamento mais humanizado para a resolução do problema do ensino. Vejamos o que diz no início do livro: "Repugnava-nos o sentido que, por último, vinha tomando a didática em nosso país, cada vez mais reduzida a mero condimento para disfarçar a repulsa cada vez maior que os alunos apresentam ao estudo sério e pessoal, quando submetidos, por longo tempo, ao método expositivo." Na explicação prévia do trabalho temos sua súmula, histórica: "Tendo a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário) determinado que as Inspetorias Secionais promovessem encontros de educadores, jornadas de diretores, seminários de estudos, missões pedagógicas nas cidades do interior do Estado, cursos de aperfeiçoamento de professores, sentimos

a necessidade de preparar instrumentos de trabalho para discussão e debate, uma vêz que todas estas atividades foram planejadas em forma de "círculos de estudo", seminários, trabalhos de grupo, conferências dirigidas e simpósios."

Depreendemos daí a constituição de uma equipe, à qual o professor Lauro de Oliveira Lima endereça o mérito do trabalho, incluindo-se modestamente naquele "grupo em que cada um dá o máximo de si para a melhoria do ensino em nossa terra".

Vamos adiante: o trabalho se divide em cinco partes e um apêndice, sendo cada parte subdividida em itens fartamente complementares da idéia central, numa sede visível de iluminar a área proposta. As partes são;

1) Como estruturar a escola secundária;

2) Como ativar os processos escolares, promover a participação e integrar a atividade docente e discente;

3) Como organizar a comunidade escolar para o trabalho educativo;

4) Como orientar a aprendizagem;

5) Como utilizar os instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Vejamos, ao correr destas partes, os tópicos que mais nos impressionaram, por sua oportunidade e largueza de utilização.

Temos, em principio, a respeito do currículo: "O currículo não é mais uma "Corrida" perfunctória feita através de informações, mas um estágio de maturação a serviço do indivíduo e da comunidade." Não estamos mais, é evidente, em terreno de ilustração, ou de ponto para universidades nem sempre bem assimiladas e desejadas do ponto-de-vista vocacional. A integração do indivíduo num ritmo de maturação a serviço da comunidade agrega-lhe senso de responsabilidade e visão do futuro que merece. Com a lúcida organização de um currículo básico temos o que o item 17 da primeira parte explica: "A escola secundária, portanto, passa a ter, como fenômeno social, as mesmas características da escola primária, isto é, o papel de fornecer aos jovens as técnicas fundamentais de trabalho e aquisição de cultura." Para tanto torna-se necessário desimpedir o currículo, assunto que vem exposto sucintamente, com coragem e decisão no item 13: "A presença anacrônica do Latim, a gramatiquice com que é apresentado o vernáculo, a hipertrofia de línguas estrangeiras no currículo, a ausência de qualquer prática vocacional, são bem a medida da resistência que as elites apresentam à popularização da escola secundária."

Ainda no capítulo que trata do Currículo Moderno, na primeira parte, vai situar o vernáculo como "instrumento do pensamento, intensificando as razões de exclusão do latim.

A maneira como as matérias são propostas condicionam, de saída, o estudo à vida. Vejamos o item 24 do capítulo que trata do Currículo Moderno: "Em vez de propor aos adolescentes vasta lista de nomes de rios, montanhas, portos e cidades, o professor moderno de Geografia apresenta o meio físico como um campo de ação modificável pelo homem. Uma montanha não é algo cujo nome deve ser decorado e cujo perfil deve ser gravado na retina,

mas uma fonte de riqueza que deve ser explorada para acabar com a miséria e a fome sobre a terra..."

Tudo neste livro tende à composição de uma harmonia que permita aos alunos deliberar, a orientação conduz a uma sadia disponibilidade, e isto atinge preponderantemente o papel do professor, de cujo comportamento depende em grande parte um resultado satisfatório no equilíbrio emocional do adolescente. Veja-se um item que determina isto: "Os Professôres não podem agir sobre os adolescentes de maneira autônoma, individual e contraditória. A chamada "liberdade de cátedra" pode ser válida depois da maturidade, na escola superior. No período da adolescência, os professores devem atuar como verdadeiro corpo docente, homogêneo e coerente, para não produzir angustiantes conflitos nos jovens imaturos, incapazes de decisão diante de poderosas influências antagônicas representadas pelas contradições das posições ideológicas dos mestres."

Para bem esclarecer o território "Ensinar e aprender", para o qual se concentram todos os esforços desta equipe de técnicos de ensino, o trabalho de Lauro de Oliveira Lima apresenta um gráfico essencial, exatamente o que define a posição humanista e libertária do processo aventado. Este gráfico se divide em três regiões: a do método expositivo, em que a área abrangida pela auto-atividade do aluno e dinâmica do grupo é de mais ou menos vinte por cento, enquanto oitenta por cento do trabalho se vai concentrar na contribuição do professor e dos recursos audiovisuais; este método, chamado expositivo, produz o homem informado, tipo "O céu é o limite". O segundo método, em que funcionam em partes iguais e auto-atividade do aluno e a contribuição do professor, produz o homem instruído, tipo orador, capaz de "falar" sobre um assunto. O terceiro método, chamado Psicogenético, no qual a auto-atividade do aluno abrange oitenta por cento da área, cabendo à contribuição do professor uma parte mínima, seria o método ideal, caracterizado pela direção de atividade, produzindo amadurecimento mental, e resultando no homem maduro, capaz de enfrentar uma situação nova. A análise detida deste gráfico, a ponderação sobre as conclusões inevitáveis que apresenta, eqüivale a um verdadeiro brado de alerta na direção do comportamento humano na área relacionai. Tem-se sempre a tendência da orientação tirânica, é do teor humano este impulso — mas a correção dele, exatamente da parte mais influenciável, à renúncia à distorção do outro, tão mais grave quanto mais eficaz a influência, e isto pelo caminho que aclara sem qualificar, que desvenda sem definir, é o que de mais justo, elevado e nobre nos pode caber na experiência cotidiana. Tudo isto, naturalmente, vai exigir de cada um, e no caso específico do trabalho educacional de Lauro de Oliveira Lima, uma espécie de apuramento emocional, de afinação do instrumento de comunicação e de liderança. Este gráfico vai projetar-se em toda a planificação dos programas. Veja-se o seguinte item (pág. 26): "Os programas, portanto, devem ser organizados não com o intuito de dar o máximo de informação, mas como instrumentos capazes de provocar a reflexão e a capacidade de julgamento, preparan-

do o jovem para a atual sociedade era permanente mudança de estrutura."

Assim se sucedem os esquemas neste livro, de caráter sóbrio e inconfundível, do qual julgamos ter dado aqui uma idéia. Nenhum educador prescinde desde agora de tomada de contato com o resultado destas experiências tão bem assimiladas e tão generosamente concedidas. "Onde um professor e um aluno estabeleceram relações educativas aí se inicia uma escola", diz num dado momento. Isto parece simples, , em verdade é uma súmula de luta e suor, de debate e investigação, o que se torna evidente na extensão qualitativa das razões e conclusões arroladas no trabalho em questão. A possibilidade de existência de um trabalho de natureza tão séria e abalizada, nos autoriza a crer na maioridade intelectual do Brasil. Se sempre nos debatemos aqui na defesa de uma literatura adulta, sempre com mais confiança comprometeremos nosso palavra. O livro *A Escola Secundária Moderna*, de Lauro de Oliveira Lima, é uma pedra de toque neste panorama. A atualização dos métodos de ensino vem assim paralelizar-se ao destino maior de nossa cultura. E isto, cremos, é apenas o princípio.

WALMIR AYALA

WALTHER, Léon — *A Orientação Profissional e as Carreiras Liberais* (trad. do francês), São Paulo, Editora Melhoramentos, 1962, 117 págs.

Embora já há algum tempo escrito, este, livro apresenta aos educadores brasileiros informações e questões da mais viva atualidade. É que muitos problemas, de que trata, referentes aos estudos superiores de países europeus, só agora aqui estão surgindo. Por outro lado, os princípios e métodos em que está fundamentado não mudaram, razão por que podem e devem servir a todos quantos se preocupem com certas questões peculiares do ensino relativas à fase de rápido desenvolvimento econômico que defrontamos. Na realidade, trata-se de um pequeno guia considerado "clássico" na matéria. Daí, a feliz iniciativa que teve o Dr. Pierre Weil, antigo discípulo de Léon Walther, de fazer-lhe a tradução, para o que contou com a prestante colaboração da Sra. Weil, também ilustre especialista em assuntos de psicologia aplicada.

Desde o ano em que foi redigido este ensaio, novos conceitos e instrumentos de trabalho têm sido elaborados. A própria complexa idéia de Orientação profissional veio a desdobrar-se nas noções complementares de Orientação educacional e Orientação vital, com a inclusão naquela de aspectos até então não perfeitamente definidos, sobretudo em suas implicações de natureza social e moral. Fácil será notar, no entanto, que dessas questões, embora sob outros nomes, este livro cuida também e que, por fazê-lo, digamos assim, em linguagem comum, mais útil se torna à percepção do verdadeiro conteúdo que apresenta.

Seja como fôr, a escolha profissional constitui o eixo de todos os aspectos ida orientação, desde que por essa escolha se entenda a busca de um objetivo de vida, não de um simples meio de subsistência. Quando assim concebida, nela realmente

se condensam as formas mais completas e normais da expressão da personalidade, ou o melhor emprego de capacidades e aptidões individuais com compreensão de valores sociais, econômicos, estéticos, morais e mesmo religiosos.

O que se chama Orientação educacional provém de um movimento de reação contra os processos passivos de ensino, vigorantes no começo deste século. Contém-se especialmente neste princípio: "Se devemos orientar os jovens para determinado gênero de trabalho, será preciso orientá-los também em seus estudos, de tal modo que eles favoreçam por informações, exercícios e formação de atitudes, uma escolha feliz." Por sua vez, a Orientação vital não se separa de uma e de outra coisa. É para bem viver e conviver que orientamos, não para outro fim. Cada jovem deve encontrar, com íntima convicção, a sua afirmação pessoal, reconhecendo as exigências individuais e as do bem comum, e integrando-as tanto quanto possa. Fora daquelas, a idéia de profissão perde a sua dignidade, mas, desatendidas as últimas, a própria noção de personalidade esfuma os seus contornos. Assim, uma boa solução reclamará sempre a liberdade e a responsabilidade, a visão material e uma concepção ideal da vida e do mundo.

Nas sociedades do passado, de singela composição e mudanças muito lentas, o problema geral da orientação apresentava-se em termos relativamente simples. As ocupações eram pouco numerosas e, entre seus caracteres, incluíam os das condições sócio-econômicas das famílias, de modo especial as que reclamassem mais alongada preparação, ou as que se intitulavam de cunho "liberal". Por muito tempo nelas predominou um caráter seletivo fundado em tais condições, e que determinavam também o trânsito pelos estudos secundários. Já agora não é assim. As sociedades modernas fundam-se em modos de produção que reclamam preparação técnico-científica, havendo sido obrigadas a alargar de muito os quadros de especialização nos mais diversos ramos.

Realmente, por toda parte se difundiu o ensino de nível médio, inclusive no ramo de preparação geral, o de estudos secundários propriamente ditos, outrora só reservados a certas classes. No caso particular do Brasil, bastará lembrar estes dados: no ano de 1933, todos os alunos das escolas secundárias eram 63 mil, ao passo que hoje excedem de um milhão. Quanto à demanda de pessoas preparadas por maiores estudos, estamos assistindo a um crescimento por assim dizer forçado de institutos de nível superior. em todas as regiões do país. E há por êle o interesse geral de empresas comerciais e industriais, bem como de alguns ramos do serviço público. Em alguns casos, as empresas estão buscando maior articulação com as universidades, ou mantendo, elas próprias, serviços de seleção, orientação e ensino.

Aquilo que poderíamos chamar de orientação social difusa, e de que a Orientação Profissional não é, afinal de contas, senão uma tomada de consciência, começou por alterar os objetivos reais do ensino médio. Vem êle perdendo o caráter seletivo de outrora, quando separava em dois ramos estanques, o dos que devessem destinar-se ao trabalho comum

e o dos que se preparassem para os postos de mando e direção. O ensino médio tem agora funções distributivas, as quais, porém, para que se exerçam com eficiência e princípios de justiça social, hão de fundar-se no desenvolvimento e aprimoramento de serviços de orientação. Que tipos de profissionais com maior preparação técnico-científica, ou acadêmica, estará pedindo o mercado de trabalho? Eis a primeira pergunta. E, para que bem se ajustem nessa preparação, ou nos estudos que reclamam, quais os jovens a ser para eles encaminhados, por apresentarem os indispensáveis predicados? Eis a segunda.

Não é só, porém, às escolas de nível médio que a questão interessa. Diretamente interessa aos cursos superiores, pois que nessa base é que devem recrutar seus alunos. E, mais: dentro da própria formação universitária, as novas condições de vida estão pedindo a multiplicação não só de cursos gerais, mas também especiais, não só os de graduação, mas os de pós-graduação. Em qualquer dos casos, interessa-lhes conhecer o que se esteja passando na transformação da estrutura profissional da localidade, da região, do país. Se não estiverem se apercebendo dessas mudanças,, as que agora ocorrem, e as que possam ser previstas a breve termo, estarão lamentavelmente falhando a seus fins.

* * *

Quaisquer que sejam, porém, tais mudanças, e elas estão aí à vista de todos, e quaisquer que sejam as novas condições que criem para o trabalho, a escolha profissional não altera o pressuposto inicial: o da adequação de capacidades, aptidões, interesses e preferências dos jovens em relação a ocupações ou atividades produtivas estáveis. Isso quer dizer que, do ponto-de-vista prático, a orientação é fundamentalmente um problema de natureza psicológica, ou, ao menos, a ser proposto e resolvido mediante procedimento de psicologia aplicada.

Nesse sentido é que o presente estudo entre outros se destaca pela clareza com que analisa os vários elementos da orientação, quaisquer que sejam as suas conotações.

Primeiramente, Léon Walther apresenta uma noção do que seja a análise das profissões, indicando os modos clássicos de seu estudo, a observação, o inquérito, a experimentação. E logo os aplica ao caso particular, que considera, isto é, o das profissões liberais, ou mais amplamente, das que reclamem preparação universitária. Na segunda parte, trata do conhecimento individual dos orientandos. Se as profissões diferem entre si quanto às capacidades que exijam para bom desempenho, diferem também os indivíduos, uns dos outros. Se assim não fora, não haveria por que propor o problema da orientação. São aí definidas e classificadas as aptidões, para que então, mais a fundo, entre o autor no exame do problema central que dá o título do livro. Estará o orientando em condições de seguir uma carreira liberal, desse tipo, em geral, apresentando para isso os predicados indispensáveis?... Aí se examinam indicações e contra-indicações. Havendo resposta afirmativa, caberá verificar qual a profissão a ser aconselhada, dentre as muitas do gênero.

Examinando o assunto, não poderia esquecer os complexos a que chama de "atitudes". São eles que em grande parte importam, e, em certos casos, decidem da escolha individual. Tendências e inclinações, ou de modo mais geral, a motivação pessoal é que dinamiza as aptidões, coordenando-os para êxito no exercício profissional, com mais perfeita satisfação da pessoa. Walther separa as "atitudes" em intelectuais e de "ordem afetiva", só admitindo que interesses profissionais estáveis resultem da boa coordenação ou equilíbrio entre umas e outras. Pouco importa a terminologia, por vezes tradicional que adota, sem dúvida hoje reformada com os conceitos de motivos e incentivos, intenções e propósitos, tipos e atributos de personalidade.

O que impressiona são os exemplos que apresenta, de observação própria ou alheia, realmente ilustrativos. Assim, o esquema interpretativo geral de que se utiliza oferece validade prática. Isso se torna especialmente claro quando examina os conflitos de cada jovem, quando se incorpora a um grupo profissional qualquer, não apenas pela adequação de aptidões e tarefas típicas, mas também pela que se possa estabelecer entre a afirmação pessoal e o contexto das relações humanas no trabalho.

Este último aspecto é realmente relevante no caso das chamadas profissões "liberais", pelo desempenho de tarefas terciárias em que as condições de vida social, ou relações sociais de aspecto criador, são freqüentemente dominantes. "Quanto mais um homem faça intervir sua inteligência no exercício de uma atividade, mais livre estará na escolha dos meios que conduzam aos seus objetivos profissionais", tendo oportunidade de desenvolver o seu poder criador. Ao contrário, quanto menos recorra ã inteligência — em qualquer de seus aspectos gerais, compreensão, intenção, crítica — menos livre será nessa escolha ou mais ligado estará às formas tradicionais do campo profissional. Nesse sentido, e não no da predominância dos estudos tradicionalmente chamados "liberais", é que convirá situar a questão. De modo geral, as atividades secundárias, as que normalmente se executam em fábricas e oficinas, ao nível das operações, não são "liberais". Nelas, o homem não domina o trabalho, mas, ao contrário, o trabalho domina o homem.

Bem entendida a idéia, claro que nem sempre se poderá assimilar o trabalho de um especialista qualquer, mesmo com preparação universitária, ao de uma profissão liberal. Walther o reconhece quando mostra, ademais, que toda e qualquer profissão deforma o homem. O que é curioso, e do mais alto interesse para as teses que propõe e discute, é que já nos estágios de preparação, como ainda antes, nos de recrutamento de candidatos, certas influências concorrem para essa deformação. Disso não escapam as universidades. Os modos de seleção de alunos, que habitualmente usam, iniciam o processo. Discutindo esse ponto, Walther salienta certas características existentes na maioria dos candidatos a diferentes faculdades e escolas, expondo fatos que realmente nos levam a meditar.

Desse modo, a questão da orientação para atividades que exijam estudos superiores, vista em todo o

conjunto, não é daquelas que possam ser resolvidas por simples fórmulas, como as de conferência de um perfil profissional com os perfis de aptidões dos candidatos. Tanto do ponto-de-vista técnico estrito, quanto do da significação social e moral, a questão é mais séria e profunda. Admite, pois, Walther, como o faz outro grande especialista na matéria, o Prof. Emílio Mira y López, que "a orientação é apenas um dos aspectos pelos quais havemos de entender uma atuação muito mais complexa e continuada, a fim de que cada pessoa possa dedicar-se a um trabalho profissional, com maior rendimento, proveito e satisfação, para si e para a sociedade".

Isso quer dizer que estreitamente se associa a outros aspectos gerais e especiais da Organização racional do trabalho, desde o recrutamento inicial do futuro trabalhador e sua formação, até as condições psicossociais e econômicas, que nessa formação levam a fazer sentir o desejo do trabalho profissional e, posteriormente, plena satisfação em seu desempenho.

* * *

Têm as organizações universitárias assim compreendido o problema?...

Essa é a pergunta final que se deverá fazer, e que Walther realmente propõe ao examinar o assunto nos quadros das escolas superiores e seu ambiente comum. Dá assunto à última parte do estudo.

Bem compreendida, a orientação para a universidade começa sempre muito antes dela, mas ainda em seu seio não deverá ser posta de parte. Às faculdades caberá o encargo de oferecer oportunidades múltiplas de estudos, em consonância com as exigências da estrutura profissional, ou do mercado de trabalho existente. Onde não haja que escolher não há por que orientar. Hão de cuidar do aspecto educacional e, com isso, é evidente, da feição vital, estimulando cada estudante, favorecendo-lhe o desenvolvimento de atributos sociais e morais. O estudo da personalidade dos alunos deve interessar-lhes tanto quanto o de conhecimentos e técnicas, de que proporcionem a aprendizagem.

O estudo individual dos alunos interessará sempre, não só em relação a diferentes especializações, mas ainda quanto a modalidades especiais em que possam a devam ser tratadas; a da execução de serviços típicos; a de planejamento geral ou parcial de trabalhos em grandes empresas ou serviços públicos; e a de investigação científica geral, ou de estrita aplicação. Conduzir o ensino segundo essas realidades, sempre existentes no trabalho altamente especializado de hoje, será readaptar o trabalho universitário às condições da vida atual, para o que necessário se tornará cuidar da organização pedagógica e das próprias condições de administração das universidades.

Em breve notas finais, Léon Walther dá uma idéia do que se poderá fazer a respeito, citando trabalhos que, ao tempo em que redigiu este ensaio, realizavam muitas universidades dos Estados Unidos. Desenvolveram-se eles de muito, pelo que já hoje apresentam princípios e técnicas de valor comprovado, e por outros países adotados.

Vários grupos de questões afins terão de ser sempre considerados: o das condições de seleção dos estu-

dantes, com crescente articulação do trabalho das universidades com o das escolas secundárias; o de melhor avaliação dos resultados do ensino por verificação objetiva do que estejam realmente produzindo, em quantidade e qualidade, em face das demandas profissionais reais; o de revisão conseqüente dos métodos e procedimentos didáticos, quer nos cursos de graduação quer nos de pós-graduação; e, enfim, o de organização de serviços de orientação, de assistência e aconselhamento dos alunos, segundo as necessidades de cada unidade universitária. Nesses serviços, especial atenção tem sido dada ao conhecimento das capacidades e aptidões especiais dos alunos, seus atributos de personalidade e atitudes sociais e morais. Por essa forma, vem a conjugar-se em vários planos e setores, as modernas bases sobre a matéria.

A simples indicação dos assuntos e problemas tratados neste breve mas substancioso estudo, comprova a afirmação inicial que fizemos da utilidade de sua publicação neste momento, em nosso país. Sua leitura será sempre útil a professores das escolas secundárias e superiores, aos administradores escolares em geral, aos orientadores educacionais, em especial. Mesmo a estudantes universitários, que sintam deficiências no trabalho de suas escolas, e que seriamente desejem colaborar para a sua melhoria, a leitura será proveitosa.

Aos esforços que o Dr. Pierre Weil, nos domínios de sua especialidade, tão brilhantemente vem realizando em nosso, país, onde se acha radicado desde há muito, junta-se mais este, singelo e despretensioso na aparência, mas de importância inegável no exame e debate dos problemas de orientação profissional, em geral e, através deles, de uma nova visão das condições do ensino universitário.

Devemos lembrar por fim o que escreveu A. Siegfried a propósito do assunto: "Se uma escolha profissional estiver bem adaptada, elevará o homem, com isso elevando também o seu grupo. Se, ao contrário, fôr inadequada, a um e a outro estará continuamente degradando." Essa é a razão pela qual entendemos que as questões de orientação não se contêm apenas nos termos de uma técnica. Na verdade, representam também ampla metodologia de alcance social, inspirada em fecunda filosofia, de valor humano.

LOURENÇO FILHO

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O ENSINO TÉCNICO

Fala-se atualmente do ensino técnico em termos de passado ou futuro. Os projetos de reforma, os decretos de aplicação se sucedem, completam-se e modificam-se em ritmo acelerado. Procura-se passar o mais depressa possível da pré-história de ontem à perfeição de amanhã. E hoje? Ora, hoje, tenta-se resolver a situação com os recursos disponíveis, "tapando os buracos" cada vez maiores.

Procuraremos seguir a trilha central, sem nos perdermos nesse labirinto movediço que é a organização atual, mais ou menos provisória, com solidez duvidosa, do ensino técnico.

Em seu conjunto, o ensino francês, por sua estrutura, é mais que centenário; no decorrer dos anos, paulatinamente, a evolução das necessidades conduziu os podêres públicos a certas reformas, introduzindo algo de novo; foi assim que surgiu, pouco a pouco, o ensino técnico.

Esse ramo novo do ensino, entretanto, permaneceu sempre um ensino "de segunda categoria", última tábua de salvação para os herdeiros de famílias burguesas incapazes de seguir os cursos "nobres" das seções clássicas ou a seção moderna, considerada aliás como de segunda ordem. Podia representar promoção, quando muito, para os alunos de origem operária ou do campo, porém, esse era o único mérito que lhe atribuíam. Tal ostracismo explica, sem dúvida, a miséria atual do ensino técnico; citemos a respeito uma estatística eloqüente: em 1960, inscreveram-se 80.000 candidatos à segunda parte do bacharelato; entretanto, apenas 1.500 dos que receberam o diploma chegaram a obter o Brevet do ensino técnico!

Transformemos o ensino em seu conjunto

Nesse meio tempo, as necessidades industriais evoluíram em sentido completamente diferente; entre o engenheiro, formado pelas grandes escolas e aliás em número insuficiente, e os operários qualificados, aos quais os centros municipais de aprendizagem forneciam, após três anos de estudos, o C.A.P.,1 surgiu a necessidade cada vez maior de quadros intermediários, agentes técnicos e técnicos superiores; *ora, nada ou quase nada* estava previsto no ensino francês para oferecer aos jovens essa formação, a não ser as escolas nacionais profissionais, que apenas preparavam um número limitado de técnicos de nível médio.

Traduzido do jornal *France Observater,* de Paris, por Maria Helena Rapp, técnico de educação.

1 Certificat d'Aptltudes Professionnelles.

Depois da Liberação, avolumaram-se, pois, queixas esparsas contra a "grande carência do ensino técnico", procurando os sindicatos de professores e as associações de pais de alunos multiplicar as solicitações e os empenhos junto aos podêres públicos.

Alguns princípios gerais e determinadas linhas de força haviam sugerido certa prioridade desde longo tempo, sobretudo pelo projeto Langevin — Wallon. Era indispensável reabilitar o ensino técnico; para isso, urgia fundi-lo com o ensino tradicional, o que demandava igualmente reforma da antiquada organização das "humanidades"; resumindo, precisava-se transformar o antigo edifício representado pelo ensino francês, de tal forma que o aluno, desde seu ingresso no curso secundário, recebesse orientação conforme as suas reais capacidades, a fim de poder corrigir, através dos estudos seguidos, possíveis "erros de vocação". Ê o que procura a reforma.

Cursos técnicos rápidos e longos

A reforma do ensino francês ainda se encontra em gestação; embora comecem a proliferar os textos que a promulgam e regulamentam, ainda está longe da realização; alguns decretos de aplicação aparecem confusos e incompletos; daí sermos obrigados a esquematizar um pouco.

Os dois eixos da reforma consistem no prolongamento da escolaridade e na organização de classes de orientação; elas é que ajudam a conformar a nova fisionomia do ensino técnico, ou melhor, as duas fisionomias que o caracterizam: o ensino técnico abreviado de curta e de longa duração. 2

Ensino Técnico de Curta Duração

Começando com o ciclo terminal do primeiro grau, a partir dos quatorze anos, pode assumir diversas formas:

a) Iniciação de dois anos, às vezes mais geral que propriamente técnica, espécie de preparação às profissões agrícolas, artesanais, comerciais ou industriais. Essa iniciação polivalente não constitui preparação completa; no máximo levará à condição de operário especializado ou, em outras profissões, a qualificação equivalente.

b) Ensino profissional breve, com obtenção, após três anos, dos quatorze aos dezessete anos, do C.A.P. Esse ensino, ministrado nos estabelecimentos técnicos, entidades privadas ou empresas, deve consistir, em princípio, na simplificação do regime dos C.A.P., muitas vezes com finalidade dupla e cuja organização conviria ser modificada e simplificada.

O ensino técnico longo segue duas vias paralelas:

Formação profissional: a) a preparação como auxiliar técnico ou técnico pode ser ministrada até os 18 e 20 anos nos liceus técnicos ou

2 Decisão semelhante aparece, depois da reforma, no ensino tradicional. O curso abreviado é proporcionado pelos estabelecimentos de ensino geral (antigamente chamado curso complementar) mesmo para obtenção do B.E.P.C. (Baccalauréat de 1ºEnseig-nement Professionnel Court) e para acesso às carreiras terciárias (administração, correios, etc). O curso longo visa à obtenção do título de bacharel e aos graus superiores.

estabelecimentos equiparados. E sancionada através de um exame público ou por certificado dos estabelecimentos. Nos termos da reforma, deve essa formação ser iniciada ao nível da penúltima série do segundo ciclo, aos 16 anos, após receber o aluno formação geral bastante sólida; b) formação de técnicos superiores, ministrada nos liceus técnicos aos que terminam os cursos técnicos, secundários clássicos, modernos.

Observe-se que é possível o acesso ao curso superior nas faculdades, para os alunos de curso técnico superior, devido à equivalência atribuída a determinados certificados técnicos.

Ensino preferentemente teórico: o ensino profissional não é único; outro tipo de ensino técnico, mais abstrato, mais próximo do ensino tradicional, é proporcionado nos liceus técnicos e nas seções técnicas dos liceus tradicionais. Através dele, é possível optar por uma das duas ramificações do bacharelado técnico: "matemática e técnica" ou "ciências econômicas e humanas". Terminado um desses cursos, pode o aluno entrar na faculdade, como se tivesse seguido o ensino tradicional, freqüentando as classes preparatórias para as escolas superiores, ou as faculdades de comércio.

Teoria e realidade

Aí temos os princípios. Vejamos os fatos.

Quanto ao ensino técnico, a matrícula em 1961 constituiu uma catástrofe: milhares de alunos tiveram de ser recusados por falta de vaga. O Sindicato Nacional de Ensino Técnico procurou saber quantos alunos recusados obtiveram notas de admissão que lhes proporcionariam acesso aos cursos técnicos. Verificou o total de 20.000, só para os liceus técnicos. É claro que alguns dos recusados puderam matricular-se nos colégios que mantêm cursos técnicos, para conseguirem aí o C.A.P.

Mas, é evidente, da mesma forma, que a deficiência continua, sendo portanto supérfluo, nessas condições, falar em reforma e democratização do ensino, mesmo que essa reforma e essa democratização já se encontrem oficializadas.

Em Grenoble, o liceu Vaucanson teve de recusar 1.100 candidatos, num total de 2.100; em Puteaux, 700 em 1.029 foram recusados, depois de submetidos a segundo exame seletivo. Outras estatísticas mais expressivas mostram a gravidade do problema. Na região do Ródano, pesquisa realizada demonstrou que 3.280 jovens de quatorze anos não exerciam *qualquer atividade* escolar ou profissional; no Sena Marítimo, levantamento dos serviços regionais de mão-de-obra demonstrou que de 70.000 jovens de quatorze a dezoito anos, 16.606 não freqüentam a escola, não trabalham e não vivem como inativos no seio da família. Resumindo, esses 16.606 jovens vivem *completamente descontrolados!* Essa constatação dispensa qualquer comentário!

Reparos provisórios

Esses poucos exemplos, que estão longe de constituir exceções, tornam-se mais alarmantes quando se recorda que o aumento demográfico só contribuirá para o agravamento do quadro, até 1970.

EFETIVOS DO ENSINO MÉDIO

(Curta e longa duração) de 1960 a 1970

	1960-61	1964-65	1967-68	1970-71
Colégios de ensino geral	580.000	650.000	720.000	750.0003
Ensino, técnico básico (profis.)	400.000	500.000	600.000	650.000
Ensino longo-clas.-mod. téc. ..	450.000	600.000	650.000	700.000

O ensino intermediário recebeu, durante o ano escolar decorrido, mais de 800.000 alunos, dos quais cerca de 200.000 apenas para os liceus técnicos. Os colégios de ensino técnico, os outrora chamados centros de aprendizagem, também absorveram perto de 200.000 alunos; aproximadamente 20.000 seguem cursos técnicos por correspondência. Em 1970, todos esses números aparecerão praticamente duplicados; em *outras palavras, o ensino técnico, no seu conjunto, deverá receber pelo menos* 800.000 *a* 9000.000 *alunos.* (Isso admitindo-se que, daqui a oito anos, os dados eqüivalerão aos de hoje, e que *apenas* se cogite do crescimento demográfico; se forem considerados outros dados, como o prolongamento da democratização do ensino, imaginem quanto esforço será preciso!)

3 Esses totais são calculados tomando como base apenas o aumento demográfico. Sofrerão, na certa, modificações, a proporção que a reforma vá sendo completada; a inclusão das classes de observação e de orientação, principalmente, tornará caduca essa divisão em três categorias. Entretanto, este quadro apresenta o mérito de oferecer as relações de grandeza.

Ora, os podêres públicos, bem longe de elaborarem um programa futuro em função desse esforço, encontram-se atualmente reduzidos a meros paliativos; compelidos pelas circunstâncias, tomam providências improvisadas sem que entre, em real execução a reforma do ensino. E não é possivel compreender de que forma o IV Plano será capaz de alterar, sozinho, o que quer que seja da situação.

Circular discutível

Convém reconhecer, aliás, que em matéria de soluções improvisadas, o Ministério da Educação Nacional demonstra certa virtuosidade: recrutamento de professores auxiliares, de aposentados ou contratados; horas suplementares retribuídas acima da remuneração normal, sem falar da superlotação das salas de aula. Essas providências todas podem iludir hoje, mas daqui a alguns anos darão o que falar.

Além disso, temos a Circular de 16 de maio de 1961, que confia à *indústria privada* uma parte considerável do encargo de preparar auxiliares técnicos e técnicos; o que põe mais uma vez em destaque o prin-

cípio do serviço público em educação e representa prova de incapacidade governamental. Todos gostariam de acreditar que a promulgação da citada Circular apenas teve em vista, como afirma o Ministério, remediar provisoriamente uma situação calamitosa. (No entanto, cabe assinalar que essa forma de ensino técnico é especialmente apreciada nos Estados Unidos, na Alemanha Federal e em alguns países outros onde predomina a livre iniciativa.)

Será, entretanto, falso pretender que a formação nas usinas pode eqüivaler ao verdadeiro ensino técnico.

Esses poucos fatos mostram que a reforma do ensino e a nova organização dos estudos técnicos só servirão mesmo para iludir, se não forem reforçadas o mais rápido possível por medidas concretas, antes de tudo, financeiras, que lhes permitam enfrentar verdadeiramente a realidade.

A deficiência de professores chega a 43%

Torna-se, aliás, bastante difícil calcular com exatidão as necessidades atuais e futuras; a ausência de informação e as medidas urgentes tomadas pelo Ministério distorcem em parte os dados do problema.

Os serviços interessados, e principalmente o S.N.E.T., conseguiram, apesar de tudo, estabelecer alguns dados que oferecem possibilidades de comparação, dignas de levar em conta.

As salas de aula e oficinas em primeiro lugar. Existem, atualmente, cerca de 200 liceus técnicos, quase todos superlotados. Essa superlotação, comum a todos os tipos e níveis de ensino, torna-se particularmente grave quando se trata de ensino técnico. Pode-se na verdade amontoar quarenta alunos em uma aula de latim prevista para trinta, ou quatrocentos estudantes de curso literário em anfiteatro de trezentos lugares. Ê evidente que os estudos ficarão prejudicados; mas afinal é materialmente possível, enquanto se torna impossível colocar dez aprendizes técnicos diante de aparelhagem prevista para quatro ou cinco.

Calculando o estritamente necessário, dever-se-iam criar, até 1970, cerca de 300 novos estabelecimentos, ou seja, em média 25 cada ano, para atender apenas aos candidatos a liceus técnicos. Entretanto, até a reabertura das aulas, em outubro de 1961, apenas foram criados quatro.

Depois os professores. Considerando-se a proporção de um professor para trinta alunos, nas classes elementares, e um para vinte e cinco nas médias (o que deveria representar o máximo), seriam necessários, **de agora até 1970,** perto de 30.000 professores formados e professores técnicos adjuntos; isto representa mais de 3.500 por ano; ora, durante o período letivo corrente foram recrutados apenas 500.

Para certas disciplinas essenciais, esse "déficit" constitui verdadeira catástrofe. Há deficiência de 43% em *professores de desenho industrial.* Voltamos a encontrar aqui, em forma particularmente sintomática, o problema com que todo o ensino francês se defronta: *a revalorização indispensável da profissão.*

O esquecido ensino técnico feminino

Podemos dizer, com os sindicalistas do ensino técnico, que, se os

problemas do ensino técnico geral ainda não foram resolvidos, os problemas do ensino técnico *feminino* nem sequer foram ainda equacionados. As profissões caraterísticas do sexo feminino, que exigiam certa formação profissional, encontram-se prestes a desaparecer; qual a procura atual de modistas, bordadeiras e costureiras? No entanto, continuam as jovens a aprender "trabalhos de agulha"; formam-se dessa maneira, anualmente, em França... 450% do pessoal necessário a esse gênero de ocupação! Só depois pensa-se em redistribuir as excedentes! Existe boa vontade, ao que parece, em recrutá-las para as seções de bobinas eletrônicas, onde suas habilidades fazem maravilhas; porém, visto se tornar a qualificação dessas jovens um tanto imprecisa, por causa de tal transferência, recebem menor salário. 4

Falando mais geralmente, quando uma profissão se torna caracteristicamente feminina, os salários correspondentes tendem a baixar; deparamos aqui com os problemas peculiares ao trabalho feminino. Enquanto não se cogitar de organizar o ensino técnico feminino, torna-se difícil prever de que forma se poderá mudar a situação. Para atender a certas necessidades, realizaram-se em Paris algumas tentativas de formação de técnicas em eletrônica, assistentes de engenharia, assistentes técnicas; tais experiências, em favor da formação profissional feminina, entretanto, não passam de tentativas isoladas.

4 Ver reportagem de Fanny Deschamps: "Mumi 62, pinson mal nourri", em France Observateur de 25 de janeiro de 1962, n.° 612.

A questão financeira

E chegamos ao eterno problema, a questão das verbas.

Não queremos dizer com isso que o aumento, mesmo substancial, do orçamento da Educação Nacional seja suficiente para resolver o problema; convém não esquecer as discussões ocorridas no ano passado, entre os serviços de M. Parje e os de M. Baumgartner; quando aqueles reclamaram aumento de dotação, responderam estes que das verbas recebidas para equipamento, os primeiros apenas haviam utilizado pouco mais da metade. Urge reconhecer, porém, que a culpa não coube somente ao Ministério da Educação nacional: o serviço de construções escolares, já inadequado ao papel que lhe cabe, cada vez que procura construir uma escola se defronta com a burocracia emperrada.

Entretanto, é sempre o acréscimo das verbas que condiciona o resto; principalmente quando se cogita do ensino técnico: *neste curso, cada aluno custa três vezes mais caro ao Estado que o aluno de curso tradicional.*

Esse problema de verbas não deixa de ter importância, em futuro próximo. A Comissão do Plano havia calculado em 14,34 bilhões de N.F. (novos francos) os créditos de equipamento necessários para os quatro anos do plano; esse total, que alguns já consideravam insuficiente, foi reduzido pelo governo a 12 bilhões de N. F., isto é, 3 bilhões por ano. Ora, para 1962, os créditos realmente atribuídos à Educação Nacional não foram além de 2,27 bilhões. Será lamentável que, ao término dos quatro anos, o montante creditado, já diminuído para 12 bilhões, seja ainda sacrificado.

O fato é tanto mais importante quando se reconhece que o ensino técnico merece a confiança do público. O liceu clássico ou moderno ainda suscita a desconfiança das famílias operárias e do campo; constitui até agora, de certo modo, privilégio de uma classe. O estabelecimento técnico, ao contrário, é mais acolhedor, põe todos à vontade. Daí se reconhecer que o ensino técnico constitui fator determinante de toda democratização verdadeira do ensino.

O problema em números — O número de jovens que passam a integrar a população ativa não pára de crescer, anualmente. Em 1962, é de 600.000; em 1965, será de 700.000; em 1968, quando o prolongamento da escolaridade entrará em execução, sofrerá baixa para 550.000. A seguir. crescerá de novo muito rápido para 740.000, em 1970, e 770.000, em 1975.

A democratização do ensino exigirá esforço cada vez maior. Em 1970, estarão escolarizados, na França, 76% dos jovens de 14 a 17 anos, 21,3% dos jovens de 17 a 20 anos e 5,4% dos jovens de 20 a 25 anos. Enquanto isso, nos E.U.A., onde aliás não se considera o ensino particularmente democrático (não é admitido o principio de gratuidade de estudos, para começar), desde 1960, eram as seguintes as percentagens de escolarização: 90,3% para os jovens de 14 a 17 anos, 38,4% para os de 17 a 20 anos, 13,1% para os de 20 a 25. Assim se conclui que, em 1970, a França estará ainda longe do nível dos E.U.A. em 1960.

A distribuição dos efetivos do segundo ciclo ao nível da 4º série obedecerá ao seguinte critério:

— Ensino longo: 35% (23% para as seções clássicas e modernas, 12% para o técnico longo).

— Ensino de curta duração: 40% (colégios de ensino geral: 17%; colégios de ensino técnico: 20%; ensino agrícola: 3%).

— Ensino terminal (formação prática elementar após conclusão do primeiro grau de estudos): 20%.

— Ensino especial (crianças excepcionais): 5%.

O estudo dessas percentagens revela que a reforma virá a favorecer essencialmente a formação de quadros intermediários, de auxiliares técnicos, destinados a se intercalarem no meio da pirâmide das qualificações profissionais.

Solução facilitada: promoção social

O ensino técnico francês tem sido, até agora, impotente para formar o número de técnicos e de auxiliares necessários à indústria. Visando ao atendimento dessas deficiências foi que se organizaram pouco a pouco as bases para formação profissional de adultos.

Acha-se estruturada essa formação na escala seguinte: cursos à noite ou por correspondência permitem preparar, ao fim de um a dois anos, o estágio de oito a dez meses, em tempo integral, nos diferentes centros de formação profissional.

Partindo do primeiro degrau, pode o trabalhador tornar-se assim operário qualificado, depois auxiliar técnico.

Tem início a seguir a especialização superior do trabalhador que, através de cursos noturnos ou por correspondência, e pelos estágios em tempo integral, atinge o nível equi-

valente do bacharelato, qualificando-se depois como técnico superior ou até engenheiro.

São numerosas as instituições que se ocupam da promoção Social. Algumas são anexas ao Conservatório das Artes e Ofícios; citemos também o C.I.F., o Comitê interempresário de formação em Boulogne — Billancourt, que funciona de maneira paritária sob patrocínio dos sindicatos operários e de vinte e cinco empresas da cidade. Um órgão, o A.N.I.F.R.M.O., centraliza todas essas iniciativas. Também age o Estado através do Comitê de coordenação da promoção social, que reúne em torno do Primeiro Ministro os representantes dos Ministérios da Educação Nacional, do Trabalho, de Obras Públicas e da Agricultura.

Desde a Libertação, o serviço de Promoção Social formou 300 a 350 mil estagiários, isto é, cerca de 20 mil por ano; é bem pouco, se pensarmos na quantidade de jovens que não puderam freqüentar o curso secundário, ou nas necessidades da indústria. Atribui-se a duas razões principais essa relativa ineficácia:

a) Poucos são os trabalhadores que dispõem de condições de trabalho, de condução, de alojamento compatíveis com os estudos, mesmo sob a forma de cursos noturnos. Como resultado, há um desperdício enorme de energia: a proporção de trabalhadores que conseguem obter qualificação é mínima, comparada ao número dos que se inscrevem.

b) A remuneração atribuída durante os estágios de tempo integral corresponde à da SMIG; poucos trabalhadores concordam em deixar o emprego, por pior que êle seja, para cumprir o estágio, quando isso significa para eles, durante um ano, receber o salário com desconto; no momento, constitui reivindicação essencial a garantia da integralidade do salário durante o estágio.

Professores de ensino técnico

Nos liceus técnicos: As disciplinas gerais, ciências (matemática, física, química, ciências naturais), letras (francês, línguas, história, geografia), recrutam os professores pela via normal da licença e do C.A.P.E.T. nas faculdades, nos centros pedagógicos regionais ou em Escola Normal Superior de Ensino Técnico. As disciplinas Técnicas, desenho industrial, desenho artístico, ciências e técnicas econômicas exigem, conforme o nível do estabelecimento:

— Instrutores que hajam recebido idêntica formação à dos professores de disciplinas gerais (faculdade ou ENSET).

— Professores dotados de formação mais concreta (indústria, ciências e técnicas econômicas, economia doméstica, ciências sociais, ensino científico), professores técnicos adjuntos de liceu (P.T.A.). Saem eles das indústrias (cinco anos de prática, pelo menos); após concurso de seleção, os candidatos aceitos fazem estágio na ENSET (teoricamente um ano; na realidade, quatro meses).

Nos colégios de ensino técnico, as disciplinas gerais são ministradas por professores de ensino técnico (C.E.G.); as disciplinas técnicas, por professores de ensino técnico teórico (P.E.T.T.).

Recrutados por concurso, seguem formação de dois anos nas es-

colas normais nacionais de aprendizagem (E.N.N.A., atualmente E.N. N.E.P.). Os colégios utilizam igualmente os serviços de professores técnicos adjuntos, recrutados por concurso.

Projetos de reforma

Procurando resolver a situação atual, o Estado e os sindicatos do ensino técnico vêm projetando algumas reformas. Estuda-se um projeto de reforma do recrutamento, pelo qual os professores técnicos adjuntos serão convocados após conclusão do curso (obtenção do título de técnico superior ou equivalente), completando-se a sua formação pedagógica, teórica e prática com dois anos de curso complementar. Esses professores técnicos adjuntos (P.T.A.), após tal formação, conseguiriam ficar equiparados aos professores diplomados se prosseguissem os estudos por um ou dois anos mais. Dessa forma, existiria possibilidade de promoção para o professorado no ensino técnico.

O S.N.E.T. solicita, por sua vez, a criação de seções técnicas nas faculdades, destinadas aos estudantes que se preparam para lecionar no curso técnico, além da criação, para o professorado do ensino técnico, de um nível equivalente à agregação. Conseguiu, além disso, que sejam integrados de maneira bastante compreensiva, nas categorias de *professor técnico adjunto* e de *professor de ensino técnico teórico,* os auxiliares recrutados para suprir as deficiências e limitar a catástrofe que representou, para o ensino técnico, o reinicio das aulas escolares recentemente verificado.

Pluralidade sindical

O sindicalismo técnico assume feição um tanto diversa dos outros setores de ensino; impera aí a divisão sindical:

— O SNET congrega professores de todos os liceus técnicos, das escolas nacionais de ensino técnico, das escolas de engenharia, o pessoal de orientação escolar e profissional.

— Porém, ao nível dos colégios de ensino técnico, os antigos centros de aprendizagem, existe um sindicato autônomo, membro da federação de educação nacional, como o S.N.E.T., além de três sindicatos filiados às três centrais operárias: C.G.T., C.F.T.C, Força Operária.

GEORGE CHATAIN

O INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO DA UNESCO

Por uma série de eventuais circunstâncias, vimos, em verdade, nascer e crescer em Washington, em Santiago do Chile e agora em Paris, a idéia, prestes a se corporificar, da criação, pela UNESCO, do "Instituto Internacional de Planejamento da Educação, objeto de nosso artigo de hoje.

Correspondendo ao que parece ser "le mot d'ordre" dos nossos tempos, isto é, a necessidade da ação amplamente planejada em educação articulada com as programações econômico-sociais em curso, é de tal modo hoje sentida esta necessidade que, ainda há pouco, em Paris, Pedro Rossello, o "santo" Rossello do Bureau Internacional de Educação de Genebra, nos dizia, ufano, que fora

esse um denominador comum em torno ao qual reunira o endosso seja dos representantes dos Estados Unidos da América do Norte como dos da União Soviética, na XXV Conferência] Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra, em julho de 1962.

Como organismo internacional volvido para os problemas da educação, da ciência, da cultura, vem a UNESCO se revelando particularmente sensível a essa tendência do nosso tempo, participando ou promovendo conferências internacionais visando ao planejamento educacional e seus problemas.

Assim ocorreu desde a Conferência de Lima, em 1956, da qual nasceu o Projeto Maior número 1, de extensão e aprimoramento da educação primária na América Latina, do qual é inspiradora e co-partícipe; depois, com o Seminário de Planejamento Integral da Educação, em Washington, em junho de 1958. Em seguida, organizou as reuniões dos Ministros de Educação, asiáticos, africanos e árabes, de Karachi (1959-1960), de Addis Abeba (1961), dos Estados Árabes (Beirute, 1960), a de Santiago do Chile (1962) e, novamente, dos Ministros Africanos da Educação (Paris, 1962), dos Ministros Asiáticos da Educação (Tóquio, 1962).

Todas essas reuniões tiveram como objetivo específico o estudo do planejamento do desenvolvimento educacional em grandes áreas e nos países respectivos, em relação ao seu desenvolvimento econômico e social.

Nelas, ficou patente a essencialidade do planejamento educacional como meio de relacionar a programação educacional com o desenvolvimento econômico e social de um país. Planos educacionais devem atender às necessidades culturais de uma sociedade tanto quanto tomarem conhecimento e agirem em torno das suas necessidades e possibilidades econômicas.

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos recursos humanos, que são um fator-chave em todas as áreas do desenvolvimento econômico. Se a necessária qualificação de pessoal está deficiente, há o desequilíbrio entre produção e consumo, os investimentos de capital são bloqueados falta de mão-de-obra qualificada, torna-se inviável a introdução de novas técnicas.

Aprimoramentos recentes na área de planejamento educacional, concedem outrossim ênfase especial à importância do planejamento a longo prazo, ou seja aos "planos-perspectiva". Desde que a diversificação econômica e o desenvolvimento requerem disponibilidades de habilitações específicas em tempos próprios, é função básica do planejamento educacional projetar, a prazo longo, as provisões de educação e de treinamento necessárias a assegurar o atendimento, em tempo oportuno, dessas necessidades.

Considerações dessa ordem e a verificação das necessidades agudas de quadros academicamente qualificados para levar adiante as tarefas do planejamento educacional, resultaram em intensificada e urgente demanda de assistência à UNESCO, provindas dos 70 Estados-membros da América: Latina, África, Ásia, Países Árabes, no sentido da presença de peritos seus em planejamento educacional, como forma de ajuda aos seus esforços de planejamento educacional, integrantes de planos de desenvolvimento nacional.

Balanceados os montantes dessas solicitações, verificou a mesma a necessidade de atender, sob alguma forma de preparação e treinamento, a não menos de 500 pessoas por ano. Foi no contexto dessa situação e considerando ainda,

a) as necessidades de planejamento detalhado requerido pelas instituições financeiras internacionais visando à concessão de créditos para o desenvolvimento educacional;
b) a universal escassez de peritos em planejamento educacional;
c) a inviabilidade do treinamento desse pessoal altamente qualificado em planejamento educacional ser realizado, em quantidade suficiente, apenas pelos centros regionais de treinamento,

que o diretor-geral da UNESCO buscou contato para discussão do problema com o International Bank for Reconstruction and Development.

Após longo e cuidadoso estudo foi mutuamente acordado que, do ponto-de-vista de substância, competência e eficiência, seria desejável que a UNESCO estabelecesse um instituto para prover tal tipo de assistência técnica.

Discussões e negociações se realizaram então entre a UNESCO e os diretores do Banco, o UN Special Fund, as autoridades francesas, a Ford Foundation e o resultado foi o plano de criação, pela UNESCO, em Paris, de um Instituto Internacional de Planejamento da Educação, a ser submetido à aprovação da sua Assembléia Geral, em novembro próximo.

Simultaneamente com esse plano prosseguiram os esforços da UNESCO no sentido de os centros de treinamento regional de planejadores educacionais ficarem em condições de atender, pròximamente, a 300 ou 350 educacionistas, anualmente, provindos das áreas servidas por cinco Institutos regionais, localizados em Dacar, Beirute, Nova Delhi, Bangkok e Santiago. Desses cinco Institutos projetados, dois já então em funcionamento: o de Beirute, para administradores e planejadores educacionais dos países árabes; o de Nova Delhi, para administradores e planejadores educacionais dos países asiáticos.

De acordo com a Resolução adotada pelo Executive Board da UNESCO, em sua 61º sessão, um Comitê Consultivo de Peritos foi convocado e reuniu-se em Paris, na sede da UNESCO, na última semana de junho, para discuitr os objetivos, escopo e organização do projetado Instituto, de funcionamento previsto para 1963, reuniões essas que tivemos oportunidade de acompanhar, por deferência especial do nosso representante na UNESCO, embaixador Paulo Carneiro.

O Comitê Consultivo foi assim composto:

— Dr. Becker (República Federal da Alemanha);
— Mr. G. Benveniste (USA);
— M. J. Capelle (França);
— Prof. Paulo de Berredo Carneiro (Brasil e do Executive Board da UNESCO — Vice-Chairman);
— Sir Alexander Carr Saunders (U.K.-Chairman);
— Mr. H. Curran (International Bank of Reconstruction and Development);

— Prof. G. Gozzer (Italy);

— Prof. T. Husen (Sweden e Executive Board, UNESCO);

— Mr. Lardner (Nigéria);

— Prof. Polouchin (URSS).

Como representantes do Secretariado da UNESCO, estavam, entre outros, Mr. Malcolm S. Adiseshiah e os representantes do Departamento de Educação, do Departamento de Ciências Sociais e do Bureau de Estados-Membros.

Problemas como os da razão de ser do Instituto, seus propósitos e programas, currículo, organização, relações com outros órgãos como sejam os institutos regionais da UNESCO de planejamento educacional, as universidades e as fundações, a composição do seu Governing Board, seu "staff", orçamento e finanças foram temas constantes da agenda de debates e objeto de elaboração de documento que, depois de submetido à revisão, será apresentado à Assembléia Geral da UNESCO, para discussão e aprovação final.

Entre os documentos apresentados como base para a discussão, figuram um trabalho de autoria do professor Jean Capelle, diretor de Programas e de Organização Escolar do Ministério de Educação da França, e o documento de abertura dos trabalhos, elaborado por M. S. Adiseshiah, do Secretariado-Geral da UNESCO, agindo como diretor-geral da reunião.

Na impossibilidade de reproduzir, nos limites de espaço de um artigo de jornal, toda a matéria constante dos vários tópicos aprovados da agenda, destacaremos alguns deles que, a nosso entendimento, são mais relevantes quanto a caracterização do que pretende ser o Instituto.

Partindo das premissas, "taken for grandet", da importância dos recursos humanos no processo de desenvolvimento social e econômico; do insuficiente conhecimento quanto ao papel da educação nesse processo; da escassez de pessoas qualificadas para uma contribuição ao planejamento educacional em face de fatores econômicos, sociais, psicológicos, admite-se que os recentes progressos no estudo dos aspectos econômicos e técnicos da educação, os avanços nos campos da educação comparada, demografia, sociologia, psicologia, antropologia cultural, bem como a experiência acumulada de planejadores em países desenvolvidos e em processo de desenvolvimento, acrescentam já um novo conhecimento que é preciso sistematizar e transmitir aos práticos (e práticos em potencial) de planejamento educacional, sob a forma de cursos e experiências utilizáveis.

O treinamento desse pessoal, em seus mais altos escalões, transcenderia à capacidade dos centros regionais, que poderão contribuir para a formulação de uma teoria de planejamento educacional em relação ao desenvolvimento social e econômico, mas sem condições, isoladamente, para a síntese integrativa de certos padrões de universalidade que só um instituto central pode elaborar.

Dentro das amplas dimensões que o termo planejamento educacional pode comportar, o documento de M. S. Adiseshiah procura definir aquele em que se concentrará a atuação básica do Instituto.

Estará ela concentrada particularmente nas técnicas de distribuição de recursos, entre os vários setores de educação escolar e extra-escolar em função do binômio educação-desenvolvimento.

Essa preocupação básica não excluirá, evidentemente, a atenção com problemas como os de treinamento de professores, reformas e adaptações dos currículos, conteúdos de livros de texto, problemas, técnicos de educação de adultos, etc, mas a atenção fundamental estará volvida para os problemas de distribuição de fundos para incremento de recursos humanos necessários ao desenvolvimento sócio-econômico do pais.

Esse Instituto será de composição multidisciplinar e providenciará oportunidade para peritos reputados no campo do planejamento educacional, sejam eles educadores, economistas, sociólogos, trabalharem e ensinarem juntos.

Desenvolverá suas atividades dentro das seguintes linhas gerais:

a) cursos para peritos oficiais dos vários governos, em planejamento educacional, como meio de promover desenvolvimento econômico-social;
b) cursos de treinamento de especialistas em teoria e prática do planejamento educacional, para pessoal a ser enviado aos Estados-membros;
c) simpósios sobre planejamento educacional e "economics in education";
d) cursos de treinamento e atualização para o treinamento dos "staffs" dos centros regionais de planejamento;
e) programas de treinamento para a promoção de planejamento educacional nos Estados-membros;
f) fomento à pesquisa em técnicas de planejamento educacional e de "economics of education" e disseminação dos conhecimentos nesse campo.

Já para 1963 é prevista a realização de dois cursos, com 50 participantes cada, recrutados entre peritos dos vários países, "staffs" dos centros regionais de planejamento e peritos a serem enviados aos Estados-membros, bem como a efetivação de um "simposium", reunindo cerca de vinte altos especialistas em educação e economia para discutirem matéria comum ao planejamento educacional.

Outro tema da maior relevância foi o das relações entre os Institutos Regionais de Planejamento da UNESCO e o Instituto de Paris.

Ficou estabelecido que o Instituto Internacional de Paris funcionaria como uma organização-suporte, avançando conhecimentos no campo, treinando professores, analisando criticamente e sintetizando experiências regionais, fornecendo aos centros regionais professores "top levei" por curtos períodos, articulando, integrando as contribuições regionais.

No que concerne à estrutura dos currículos a serem ministrados pelo Instituto, deu-se a ênfase necessária aos aspectos de flexibilidade, inovação e experimentação. As seguintes áreas foram previstas todavia para seu campo de ação:

1 — Educação em relação ao desenvolvimento sócio-econômico.

2 — Aspectos econômicos da educação e desenvolvimento de recursos humanos.
3 —• Estratégia do investimento educacional.
4 — Produtividade da educação.
5 — Financiamento da educação.
6 — Planejamento de recursos humanos dentro dos planejamentos nacionais.
7 — Planejamento educacional dentro de Agências Governamentais.
8 — Estatísticas.
9 — Planejamento educacional comparado.
10 — Análise de projetos.

A previsão do número de pessoas a serem treinadas pelo Instituto, anualmente, é em torno a **150.** Vários outros aspectos foram abordados quanto ao funcionamento do Instituto, como sejam os de sua estrutura, constituição do seu "Governing Board", bolsistas, orçamento, seleção e natureza do pessoal docente, este último devendo ser sempre de "outstanding technical competente and international acceptance" entre educadores e economistas "top levei".

A previsão orçamentária anual, para sua manutenção, é em torno a US$ 500.000 anuais, entre as contribuições da UNESCO e as dos organismos associados ao empreendimento.

Como dissemos, a criação desse importante Instituto vai ser objeto de votação na Assembléia Geral da UNESCO, em novembro próximo.

E' de desejar que a delegação do Brasil compareça suficientemente informada do assunto e assim habilitada a dar um voto seguro e consciente em favor dessa idéia, considerando, como diz um dos itens da Recomendação nº 54, da XXV Conferência Internacional de Instrução Pública, reunida em Genebra, em julho de 1962, que "o desenvolvimento da educação depende, em última instância, dos recursos econômicos, financeiros e humanos de que pode dispor o país interessado e que um planejamento eficaz da educação possibilita tirar o máximo partido desses recursos. — **JAYME** ABREU, *(Diário de Notícias,* Rio).

O presente artigo foi divulgado em outubro de 1962.

A NOVA LEI FEDERAL DE ENSINO INDUSTRIAL E A EDUCAÇÃO SECUNDARIA

Parecerá talvez importuno que, nesta revista, venhamos tratar do assunto em epígrafe. Assim pensarão, entre outros, aqueles que entendem a expressão "escola secundária" nos termos em que o uso ainda corrente entre nós e a própria legislação do ensino médio o fazem, isto é, na acepção de escola de "cultura geral, ou acadêmica". Todavia, se lembrarmos que em outros países, como os Estados Unidos e, desde a lei de educação de 1944, a Inglaterra, o conceito de educação secundária é inclusivo não somente da educação acadêmica como igualmente da educação técnica, enquanto na França a expressão "ensino de segundo grau" é equivalente desse sentido amplo do termo *secundário,* não só justificamos a presença, nesta revista, do presente artigo, como, outrossim, nos colocados no âmago de nosso assunto.

Realmente, o que de mais significativo, do ponto-de-vista da educação de nível médio em geral, contêm essas duas corajosas e oportunas iniciativas que são a lei federal de reforma do ensino industrial e sua regulamentação (Lei nº 3 552 e Decreto n" 47 038, ambos de 1959), é que elas deslocam o problema da *educação secundária* do âmbito restrito do *ensino secundário,* enquanto realidade institucional específica, para o campo mais compreensivo da adequação do ensino médio às condições dos alunos e às exigências sociais do presente. Em especial, nesse sentido, vêm elas contribuir para que se apague a oposição entre o "ensino secundário" e o ensino técnico-profissional, e para que a indispensável distinção entre um e outro não se faça de modo que persista a artificial supervalorização do primeiro, enquanto ensino acadêmico e intelectualista, o que atualmente se verifica.

0 desenvolvimento de nossas considerações exige que focalizemos, ainda que brevemente, a estrutura do ensino médio brasileiro, tal como ela se definiu pelas chamadas "leis orgânicas" dos ensino secundário, comercial, industrial, agrícola e normal. Essa estrutura, na qual o relatório da Comissão de Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento l apontou uma das deficiências do ensino médio brasileiro, foi definida como uma *estrutura multilinear* no sentido de que, acima do ensino de nível primário, se oferecem vários *ramos* paralelos de ensino, por um dos quais os alunos devem optar, correspondendo a opção, ao mesmo tempo, a uma escolha, tácita ou pressuposta, de uma futura classe de atividade ocupacional.

A implantação dessa estrutura representou, em grande parte, uma vitória do esforço no sentido de elevar o nível, a qualidade e o prestígio dos ramos profissionais de ensino. Quanto a este último aspecto, no entanto, não se pode negar que os fatos foram grandemente decepcionantes. A atuação do fator prestígio continuou a beneficiar o ensino secundário, cujo crescimento suplantou arrasadoramente o dos ramos profissionais, objeto de demanda muito fraca. Ê que o ingresso numa escola profissional representava opção passiva ou consciente em favor de ocupações menos estimadas, enquanto a matrícula no ginásio deixava aberta a sedutora perspectiva de ingresso em ocupações mais reputadas. Nem mesmo depois da "lei de equivalência" a situação se modificou substancialmente. E talvez devamos predizer que a denominação de ginásios e colégios, aplicada às escolas profissionais com o objetivo de elevar-lhes o prestígio,2 também pouco contribuirá, por si sozinha, para esse desiderato.

1 Conselho do Desenvolvimento, "Educação para o Desenvolvimento", Relatório final da Comissão de Educação e Culutra. Rio de Janeiro, 1958 (volume mimeografado).

2 A generalização dos nomes de *ginásio* e *colégio* para todas as instituições de 1." e 2." ciclos, respectivamente, adotada pelo substitutivo aprovado pela Câmara dos Deputados, foi uma das sugestões feitas pelo Ministro da Educação, em 1957, e justificada por êle nas seguintes palavras: "Além de prestigiar as atuais escolas profissionais, essa uniformidade de nomenclatura tornaria mais compreensível o sentido de equivalência dos cursos de grau médio" (cfr. Rev. Brás. de Estudos Pedag., n.° 69, p. 92).

Isto porque, muito mais do que simples alterações formais, que não atingem a essência da estrutura multilinear, o necessário e imprescindível é uma completa reformulação do conceito de educação média ou secundária. Somente com esta reformulação, os tipos de educação técnica ou profissional aparecerão com o caráter que podem e devem ter de uma educação tão formativa e valiosa quanto a acadêmica, mais adequada do que esta para grande número de alunos de boa inteligência e mais satisfatória do ponto-de-vista do ajustamento a uma sociedade crescentemente industrial ou tecnológica. Não se trata de reivindicar para todos os alunos, nem mesmo para a maioria, ao menos no primeiro ciclo do ensino médio, uma educação de estrita formação profissional, mas de reconhecer-se que para essa maioria o ensino não se deve revestir de um caráter rigidamente acadêmico: deverá objetivar a *educação geral* (expressão que se deve usar para evitar as notas de intelectualismo e academicismo associadas à "cultura geral").

Ê nesse sentido da reformulação do conceito de educação média ou secundária que se orienta o novo regime das escolas industriais federais. Evidentemente que não se descuida da finalidade específica dessas escolas, que é o preparo da mão-de-obra qualificada e semiqualificada necessárias à indústria. Essa finalidade será atendida especialmente pelos cursos técnicos do 2º ciclo e pelos cursos de aprendizagem para maiores de 14 anos. Em relação aos cursos de 1º ciclo, no entanto, prescreve-se que a prática de oficina não terá a preocupação de formar artífices, o que se deve entender no sentido de que ela será promovida com o caráter do instrumento de educação geral, como é exatamente definido o papel das *industrial arts* na educação secundária norte-americana.

Essa definição do curso básico como curso de educação geral, ou de ensino secundário de 1º ciclo com orientação técnica, é certamente a contribuição mais notável do novo regime do ensino industrial federal em favor da reformulação do conceito de ensino médio. Os objetivos do curso básico, de acordo com a nova legislação, serão os seguintes: ampliar os fundamentos de cultura proporcionados pelo curso primário, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os em colaboração com a família na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores. Não é exagero considerar-se esta a verdadeira conceituação do ensino médio, ao menos do 1º ciclo desse ensino. No segundo ciclo já se pode incluir a preparação específica, de caráter acadêmico ou profissional, senão para todos, ao menos para a maioria dos alunos.

Conceber-se a preparação acadêmica e a profissional como alternativas de formação *especial é,* em verdade, uma conseqüência implícita desse conceito do ensino de 1" ciclo como educação geral. Nesse sentido, convém recordar as páginas de Dewey, em *Democracia e Educação* onde êle insiste sobre o fato

3 Capitulo XXIII — "Por uma singular superstição, foi considerada não vocacional e mesmo como essencialmente cultural a educação que se consagra principalmente ü preparação para a ociosidade elegante, para o ensino, para atividades literárias e para cargos que envolvem mando. A

de que, ao contrário do que geralmente se aceita, a preparação acadêmica é modalidade de preparação especial. Educação geral não se opõe somente à preparação profissional (referimo-nos à oposição lógica, e não à oposição real), mas a esta última e à educação acadêmica, as quais constituem alternativas de especialização que se devem basear numa prévia e suficiente educação geral. Assim como se reconheceu que a estrita formação profissional (ao contrário do que pressupunha a anterior legislação do ensino industrial) não é possível nem seria aconselhável entre os 11 e 14 anos, deve-se igualmente reconhecer que a educação acadêmica não deve constituir o objetivo absorvente do ciclo ginasial.

Além de uma atitude crítica que exige a depuração dos estereótipos tradicionais relativos à finalidade e ao conteúdo do trabalho escolar, a compreensão da necessidade de rever a estrutura do ensino médio em seu conjunto (em vez de ficar-se no nível das providências parciais e dos meros reajustamentos), deve envolver a indicação dos fatores de ordem social que pressionam a educação de nível médio no sentido da diversificação e flexibilidade das oportunidades de formação oferecidas. O dado fundamental de que se deve partir é o fato de que alguma educação de nível pós-primário é não só **uma** aspiração crescentemente sentida por setores mais amplos da população do que anteriormente, mas uma necessidade decorrente de condições objetivas.

A educação é um fato social e, nessa qualidade, entrelaça-se **aos** demais fatos sociais e depende, em grande parte, das condições econômicas. Estas, hoje em dia, como efeito da industrialização, tornam possível que maior número de jovens tenham acesso à educação ulterior à primária, não somente porque maior soma de recursos pode ser canalizada para a manutenção das escolas, como, principalmente, porque é possível dispensar esses jovens das atividades de produção, como conseqüência da melhoria geral dos padrões de vida.

Além dos efeitos puramente econômicos da industrialização, seus efeitos sociais mais amplos atuam no mesmo sentido, ou melhor, no sentido de tornar necessário proporcionar mais demorada educação escolar aos jovens, ou a maior número de jovens. Tais efeitos se condensam na tendência a protelar-se o momento em que os jovens se podem integrar no mundo das ocupações: a maior complexidade da vida, em geral, a a necessidade de melhor qualificação para o trabalho fazem com que essa integração dependa de um nível de maturação mais elevado e difícil de ser alcançado, e de um grau de preparo escolar mais avançado. 4

educação literária... está particularmente sujeita a essa superstição ; muitos professores e autores preconizam uma educação cultural e humanista para contrastar com a predominância das educações práticas especializadas, sem reconhecer que suas próprias educações, que eles chamam liberais, consistiram principalmente na preparação para seus misteres particulares" (págs. 384/5 da tradução portuguesa, edição de 1936).

4 Chamamos a atenção para o livro de Paul Landis, *"Adolescence and Youth — The Process of Maturing"* (2.ª ed., 1952), todo êle dedicado â tese de que, em razão das condições sociais resultantes da urbanização e industrialização, a tendência ao "prolongamento

Ora, é evidente que a forma acadêmica de educação média não corresponde a essa necessidade, no que diz respeito ao maior número dos jovens. Ela podia ser a educação predominante (ou "geral") nas condições sociais do país até cerca de 1930, caracterizadas por uma estrutura econômica quase exclusivamente agrária, por uma conseqüente grande estabilidade social e por um pronunciado desnivelamento entre as classes. Nestas condições sociais, a educação pós-primária que se fazia necessária era, de modo praticamente exclusivo, aquela que visava ao preparo aos cursos superiores e que, por isso, se destinava precipuamente às camadas melhor situadas na hierarquia social.

E o ofato de que não se tenham difundido suficientemente, no ensino médio, outras formas de educação, que levou à situação atual, em que predomina quantitativamente o ensino acadêmico, mas — está na consciência de todos os que se dedicam a atividades educativas — nem se atingem satisfatoriamente os objetivos da educação acadêmica, nem se proporciona aos que disto mais necessitam uma preparação de real utilidade para a vida. Muitos acharão que essas outras formas de educação média se encontram nos ensinos industrial, comercial e agrícola, tal como esteve o primeiro organizado até 1959, e tal como ainda se acham estruturados os dois últimos.

O problema seria então o de, por um lado, tornar mais atrativos ou prestigiados os cursos profissionais, e, de outra parte, exercer uma conveniente orientação. Convincentemente orientados para os cursos profissionais, muitos alunos evitariam o dissabor e a inconveniência de seguirem um curso ginasial que são incapazes de concluir, que nenhuma preparação para ocupações ativas lhes enseja.

Admitimos que essa formulação seja aceitável em relação aos cursos de segundo ciclo. Os cursos industriais técnicos muito se podem beneficiar de uma orientação profissional convenientemente feita. De outra parte, menos por causa de fatores acessórios (como a lei de equivalência), e mais na medida em que sejam realmente eficientes e seus diplomados sejam crescentemente exigidos (em termos de oferecimento de oportunidades de trabalho bem remuneradas) pelo desenvolvimento da economia industrial, os cursos técnicos serão cada vez mais procurados. Se tal não ocorrer mais rapidamente, será porque sua clientela deverá provir em grande parte dos concluintes do ginásio, mal preparados por uma falsa educação geral.

Em relação ao primeiro ciclo, no entanto, aquilo em que devemos pensar, ao imaginar alternativa para a educação acadêmica, não devem ser formas de preparação estritamente profissional. Mantida a estrutura multilinear, e por maiores que sejam os esforços de prestigiamento dos ramos profissionais e de orien-

da infância" traduz-se já, nos Estados Unidos, pelo fato de que a adolescência e juventude constituem um período único e contínuo, marcado pela transição de imaturo para adulto e caracterizado todo êle pela insegurança e instabilidade que os psicólogos atribuíam antes â transição biológica iniciada com a adolescência, quando, na verdade, o aspecto de transição social é o principal. Salientamos, em especial, o capítulo IV do livro: "Forces in the Social Structure Creating the Adolescent-youth Problem", págs. 51/72.

tação conveniente dos alunos, não se conseguirá desviar a demanda em prejuízo do ensino acadêmico e, conseqüentemente, não se evitará que se encaminhem para a educação acadêmica aqueles aos quais ela é a menos indicada.

A alternativa ao ensino acadêmico que se faz necessária é uma educação geral não exclusiva de certa iniciação profissional, feita com caráter exploratório, na qual se obedeça a um sentido utilitário, mas se evitem as incertezas inerentes a uma opção profissional aos onze anos. É este o sentido preconizado para o curso de primeiro ciclo pela reforma do ensino industrial, que, de outra parte, reconhece ser pouco provável que entre os onze e quinze anos de idade qualquer modalidade de formação estritamente profissional seja normalmente realizável. — GERALDO BASTOS SILVA *{Escola Secundária,* Rio).

A ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE

Foi em 1934. Há 28 anos. Dentro da paisagem social do Ceará, chamava a atenção dos sociólogos, dos políticos e dos estudiosos, em geral, o núcleo demográfico mais denso do interior do Estado — o Juazeiro denominado, posteriormente, Juazeiro do Norte. Antes, para distinguir-se do Juazeiro da Bahia, era conhecido por Juazeiro do Padre Cícero.

Esteve sempre presente, na história do Ceará, desde a última década do século passado, esse recanto longínquo.

Em 1892 (faz 70 anos) alvoroçou o Nordeste a notícia de que, na paróquia do Juazeiro, surgira "um santo", realizando milagres. Era o Pe. Cícero Romão Batista, que, por sua vida de asceta — solitário, em orações contínuas, piedoso e bom, mortificado e contemplativo, destacou-se, de maneira singular, no seio da comunidade, a que servia, como guia espiritual.

Censurado e suspenso de ordens por seus superiores hierárquicos, vista favorecer o fanatismo religioso que rebentou e proliferou na sua paróquia, estendendo-se por todo o Nordeste, tornou-se rebelde e se transformou em político e chefe regional de partido, do que tirou vantagens, chegando mesmo a eleger-se deputado federal. De uma feita conflagrou o Estado, dando causa à queda e substituição do governo.

Não se pretende, agora, estudar a personalidade curiosa e complexa do Pe. Cícero, que dominou e dirigiu, por muito tempo, a gente do seu burgo. Fanatizou-a e deixou-a em extrema miséria, rezando, pedindo esmolas, doente, apática e ignorante. Podia ter tornado Juazeiro centro de opulência, que a terra é feraz e o clima, salubérrimo. Teria chegado a fazer, de sua terra, foco de civilização e progresso, dada a sua influência espiritual e o seu prestígio político, não fosse êle mesmo vítima da contingência do meio, culturalmente inferior, economicamente primário.

Em 1934, há 28 anos, Juazeiro, a 597 quilômetros da capital do Estado, havia-se tornado centro de convergência de gente ignorante (a maioria), constituída de romeiros e fanáticos, vindos de todo o Nordeste; de gente letrada (a minoria), composta de advogados, médicos,

engenheiros e jornalistas, que se achegavam ao padre, ciosos de sua proteção, para vitórias fáceis no campo da profissão e da política. Uma terceira parte, a dos comerciantes e dos artesãos, havia descoberto a melhor maneira de ganhar dinheiro e enriquecer. Para a prosperidade econômica da terra, conscientemente dirigida, ficavam poucos.

Nesse ambiente, de fanáticos, doentes, à espera de milagres; de romeiros, ignorantes, vivendo de rezas, e de políticos, farejando proteção do patriarca de Juazeiro, instalou-se a Escola Normal Rural de Juazeiro. Não vale a pena mencionar os que na agricultura, na pequena indústria e no comércio ganhavam, licitamente, a vida, pois a maioria esmagadora dos componentes das outras classes predominava, dando o colorido social mais forte ao ambiente em que pontificava, como senhor, a figura histórica do Pe. Cícero Romão Batista, chamado por todos o "Meu Padrinho", ou na linguagem das mais baixas camadas sociais da localidade, o "Meu Padim".

Lourenço Filho, educador emérito, no seu livro precioso, editado pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, em 1925, — "Juazeiro do Padre Cícero" — traça o retrato físico, político, social e moral da terra em que, poucos anos depois, se montou a primeira Escola Normal Rural do Brasil, destinada a preparar o professor primário das zonas rurais do Nordeste.

Não foi projetada, organizada e instalada essa Escola, por acaso, mas intencionalmente, com o propósito de transformar e melhorar pela educação, a mentalidade de uma população que degenerava e se consumia, na mais crassa ignorância, por falta de quem a conduzisse a mais humanos destinos.

O Ceará reclamava, como ainda reclama, um tipo especial de escola. Conseguida a ligação do homem à terra nativa, com a captação da água indispensável, por meio de açudes, poços e barragens, era preciso que se fosse gerando, no indivíduo, desde a infância, a consciência agrícola, para adaptação dos futuros homens e mulheres às profissões normais do meio.

A mentalidade popular, sob essa ação modeladora, havia de, necessariamente, transformar-se e evoluir, em benefício da coletividade, de tal forma que, educando o homem do campo, os sertões assinalassem a hora de sua libertação, pelo trabalho produtivo e pelos frutos que a terra lhe daria.

Tivesse essa escola vingado, depois de quase trinta anos, haveria hoje uma geração sadia educada para o trabalho, uma vez que, numa terra como o Ceará, o ensino popular não podia ser ornamental e livresco.

Animado do propósito de dar ao Ceará, como educador e como responsável direto pelo desenvolvimento cultural do seu povo, o senso prático necessário a atividades construtoras e progressivamente reformadoras, sempre nos preocupamos com o preparo adequado de mestres que inoculassem no espírito de sua gente, desde a escola primária, ou antes, pela escola primária, o conhecimento exato de suas possibilidades econômicas, com a aquisição das técnicas que transformam essas possibilidades em fontes de riqueza coletiva.

A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte foi criada sobretudo para servir à gente pobre, ativa e ordeira, que vivia naquele tempo, como ainda hoje, da agricultura e do artesanato. Urgia dar-se ao ensino público, no Nordeste, orientação prática, visando a despertar e desenvolver aptidões, nos indivíduos, para o bem-estar próprio e da coletividade. Para despertar e desenvolver, no espírito do povo, mentalidade de trabalho adaptada às necessidades regionais, havia que se preparar o professorado conveniente a esses objetivos.

Essa Escola festejou, em 1959, as suas bodas de prata, com expressivo programa, do qual constava feira para venda de produtos de incipiente lavoura e indústria, mantidas por alunos do estabelecimento.

Diplomou, de 1937 (ano da 1º turma) a 1959 (25" aniversário) vinte e duas turmas de professoras, especialmente preparadas para as tarefas do ensino primário, na zona rural do Nordeste.

Em trabalho de pesquisa recente, levado a efeito pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, verificou-se que 484 professoras diplomadas pela Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, até 1959, assim se distribuíam:

— Em estabelecimentos de ensino primário, na zona rural	45
— Em Escolas Normais Rurais	13
— Em escolas de cidades	169
— Em ginásios	16
— Em estabelecimentos de ensino primário, particulares, de cidades	22
— Trabalham em atividades rurais afins:	
a) na ANCAR	8
b) em Campos de Experimentação	3
— São funcionárias:	
a) federais	18
b) estaduais	7
c) municipais	3
d) bancárias	3
e) paroquial	1
f) comerciárias	11
g) radialistas	» 3
— Permanecem em atividades domésticas	82
— Aposentadas	5
— Falecidas	11
— Religiosas	15
— Em curso científico	1
— Seguiram cursos superiores:	
a) de enfermagem	4
b) de comércio	2
c) de odontologia	1
d) de biblioteconomia	1
— Têm destino ignorado	40
Total	484

A pesquisa apurou, em face dessa distribuição, e os fatos comprovam:

1º — Que a zona rural se beneficiou diretamente, com as 45 professoras de ensino primário regentes de escolas rurais; com as 13 professoras docentes de Escolas Normais Rurais; com as 11 funcionárias da ANCAR e dos Campos de Experimentação, e, também, com as 15 religiosas, que vivem em contato com a população oriunda dos campos;

2º — Que a zona rural se beneficiou, também, posto que indiretamente, com as diplomadas que permanecem em atividades domésticas, aplicando o que aprenderam nos cursos práticos da Escola, e com as que se formaram em Enfermagem e Odontologia.

Uma pesquisa mais demorada e profunda poderia determinar até que ponto servem aos interesses das zonas rurais as professoras de escolas e ginásios, situados nas sedes dos municípios, assim como as funcionárias públicas, as comerciárias e as bancárias.

Importa salientar o que a pesquisa revelou, subsidiàriamente;

a) Quase nula foi a assistência técnica e financeira do governo à Escola, nas três órbitas de poder:

— Federal, Estadual e Municipal;

b) totalmente nula foi essa assistência às diplomadas que, na sua maioria, se viram forçadas a procurar atividades estranhas à carreira;

c) nenhum estímulo houve, na parte dos referidos podêres, para uma experiência planejada e definida, a respeito da oportunidade e utilidade da instituição;

d) a opinião pública tem a maior simpatia pela instituição de que é prova o seu exercício proveitoso, durante mais de um quarto de século, segundo o testemunho unânime de quantos a conhecem.

E' longa a história da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, para ser resumida nestas simples notas. Tendo começado como instituição particular, adquiriu caráter oficial para seus diplomas, adaptando-se ao regulamento adrede preparado pelo governo estadual. Atualmente, é órgão do sistema de ensino do Estado, estando a ela equiparadas 18 escolas, com a mesma' finalidade, isto é, o preparo de mestres para o ensino primário das zonas rurais. Dela têm saído, diplomadas, para o exercício do magistério, moças de todo o Nordeste. A fisionomia cultural e moral de Juazeiro Norte mudou, depois de sua instalação e funcionamento.

Com idêntico objetivo, existem, atualmente, no país, mais de 100 estabelecimentos, onde se adestram regentes de ensino, destinados, especialmente, às zonas rurais.

O Plano de Emergência, como o Plano Nacional de Educação, não podem prescindir da formação de professores primários, particularmente preparados, para as escolas rurais de ensino elementar e para os centros de educação de base. Para termos "escola, integrada no seu meio e com êle identificada, cujo programa seja a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições e as suas características", deve a mesma ser regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares.

A criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte foi uma reação contra a velha prática que fazia, como ainda faz, da escola, nos sertões, veículo, apenas, de precário aprendizado de leitura e escrita. Pretendia-se transformá-la em "síntese da vida, onde a criança se preparasse para os eventos da existência", no meio social em que vivia e a que ia servir. Não era concebível, como ainda não é, que os currículos, programas e os métodos de trabalho das Escolas Normais Rurais fossem os mesmos das Escolas Normais das capitais, onde se preparam mestras, como se tivessem de ser, uma vez diplomadas, instrutoras e educadoras apenas de cidade.

Querer escola regional, sem preparação adequada e conveniente de professoras que a façam, integral-

mente, sempre julguei e ainda julgo contra-senso, aberração pepagógica, social e humana.

Se me mostrarem uma escola normal plantada em capital, ou em cidade com ranços de capital, capaz de preparar professores aptos a educar a maioria da população brasileira, constituída de 70% de gente que vive no campo, do campo e para o campo; que não pode nem vai sair do campo, porque ali tem os seus interesses e os seus afetos, então me curvarei à evidência de se poder preparar, na mesma escola, com os mesmos programas e os mesmos processos de ensino, professor que sirva, indistintamente, à sociedade urbana e à sociedade rural.

Sabe-se e repete-se que há dois Brasis, que há vários Brasis, neste imenso país, regionalmente diverso, mas não se cuida de dar ao povo deste país escolas diferentes que se equivalam na diversificação, o que não significa uniformidade, evidentemente.

A adoção de uma escola regional para a Terra das Secas foi determinada, ecologicamente, pelas condições da própria terra, e socialmente, pelas condições da comunidade que ali estava vivendo.

Depois de mais de um quarto de século, quando a iniciativa frutificou em dezenas de Escolas Normais, Cursos Normais Regionais ou Escolas Normais de 1º Ciclo (só no Ceará, dessas existem 18), leio, com júbilo, em Anísio Teixeira:

"A regionalização da escola, que entre nós se terá de caracterizar pela sua municipalização, com administração, programa e professor locais, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes, estranhos ao meio, sonhando perpètuamente com redentoras remoções." (Anísio Teixeira — *Educação não é •privilégio)*

Atuando como diretor da Instrução Pública do Ceará, não me omiti do estudo das questões educacionais da terra, segundo as determinantes mais imperiosas de seu meio físico e social.

Foi desse estudo acurado e consciencioso que me nasceu a idéia da regionalização da escola, segundo o conhecimento que adquirira tempestivamente da realidade ecológica, social e econômica da região, onde quis estabelecer a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

Hoje, eu a chamaria de Escola Normal Regional do Cariri. Na época, chamei-a de Escola Normal Rural, mui propositadamente, para ferir a opinião pública, dardejando-a com violência para escandalizá-la, despertando-lhe a atenção com efeitos publicitários, para a situação de descaso votado às populações rurais, a quem se tem negado tudo, até uma escola, centro civilizado por excelência, que ensine coisas simples e práticas ao povo ignorante, desnutrido e doente das zonas rurais, onde se encontrará, ainda por muito tempo, apesar da industrialização galopante do país, a maior parte da população brasileira. — JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA *(Diário de Noticias,* Rio).

ATOS OFICIAIS

LEI Nº 4.119 — DE 27 DE AGOSTO DE 1962

Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

Dos Cursos

Art. 1º — A formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia, em cursos de bacharelado, licenciado e Psicólogo.

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º (VETADO)

Parágrafo único (VETADO)

Art. 4º (VETADO)

§ 1º (VETADO)

§ 2º (VETADO)

§ 3º (VETADO)

§ 4º (VETADO)

§ 5º (VETADO)

§ 6º(VETADO)

§ 7º (VETADO)

CAPÍTULO n

Da vida escolar

Art. 5' — Do candidato à matrícula no curso de bacharelado exigir-se-á idade mínima de 18 anos, apresentação do certificado de conclusão do 2º ciclo secundário, ou curso correspondente na forma da lei de exames vestibulares.

Parágrafo único — Ao aluno que concluir o curso de bacharelado será conferido o diploma de Bacharel em Psicologia.

Art. 6' — Do candidato à matrícula nos cursos de licenciado e Psicólogo se exigirá a apresentação do diploma de Bacharel em Psicologia.

§ 1º — Ao aluno que concluir o curso de licenciado se conferirá o diploma de Licenciado em Psicologia.

§ 2º — Ao aluno que concluir o curso de Psicólogo será conferido o diploma de Psicólogo.

Art. 7º — Do regimento de cada escola poderão constar outras condições para matrícula nos diversos cursos de que trata esta lei.

Art. 8' — Por proposta e a critério do Conselho Técnico-Administrativo (C.T.A.) e com aprovação do Conselho Universitário, da Universidade, poderão os alunos, nos vários cursos de que trata esta lei, ser dispensados das disciplinas em que tiverem sido aprovados em cursos superiores, anteriormente realizados, cursos esses oficiais ou devidamente reconhecidos.

§ 1º— No caso de faculdades isoladas, a dispensa referida neste artigo depende de aprovação do

órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

§ 2º — A dispensa poderá ser de, no máximo, seis disciplinas do curso de bacharelado, duas do curso de licenciado e cinco do curso de Psicólogo.

§ 3º — Concedida a dispensa do número máximo de disciplinas prevista no parágrafo anterior, o aluno poderá realizar o curso de bacharelado em dois anos e, em igual tempo, o curso de Psicólogo.

Art. 9' — Reger-se-ão os demais casos da vida escolar pelos preceitos da legislação do ensino superior.

CAPITULO III

Dos direitos conferidos aos diplomados

Art. 10 — Para o exercício profissional é obrigatório o registro dos diplomas no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 11 — Ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia, é conferido o direito de ensinar Psicologia em cursos de grau médio, nos termos da legislação em vigor.

Art. 12 — Ao portador do diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de lecionar Psicologia, atendidas as exigências legais devidas.

Art. 13 — Ao portador do diploma de Psicólogo é conferido o direito de ensinar Psicologia nos vários cursos de que trata esta lei, observadas as exigências legais específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo.

§ 1º — Constitui função (VETADO) do Psicólogo e utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:

a) diagnóstico psicológico;

b) orientação e seleção profissional;

c) orientação psicopedagógica;

d) solução de problemas de ajustamento.

§ 2º — E' da competência do Psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências.

Art. 14 — (VETADO).

CAPÍTULO IV

Dos *condições para funcionamento dos cursos*

Art. 15 — Os cursos de que trata a presente lei serão autorizados a funcionar em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mediante decreto do Governo Federal, atendidas as exigências legais do ensino superior.

Parágrafo único — As escolas provarão a possibilidade de manter corpo docente habilitado nas disciplinas dos vários cursos.

Art. 16 — As Faculdades que mantiverem curso de Psicólogo deverão organizar Serviços Clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho — orientados e dirigidos pelo Conselho dos Professores do curso — abertos ao público, gratuitos ou remunerados.

Parágrafo único — Os estágios e observações práticas dos alunos poderão ser realizados em outras instituições da localidade, a critério dos Professores do curso.

CAPÍTULO V

Da revalidação de diplomas

Art. 17 — E' assegurada, nos termos da legislação em vigor, a revalidação de diplomas expedidos por Faculdades estrangeiras que mantenham cursos equivalentes aos previstos na presente lei.

Parágrafo único — Poderão ser complementados cursos não equivalentes, atendendo-se aos termos do art. 8º e de acordo com instruções baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

CAPÍTULO VI

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 18 — Os atuais cursos de Psicologia, legalmente autorizados, deverão adaptar-se às exigências estabelecidas nesta lei, dentro de um ano após sua publicação.

Art. 19 —" Os atuais portadores de diploma ou certificado de especialista em Psicologia, Psicologia Educacional, Psicologia Clinica ou Psicologia Aplicada ao Trabalho expedidos por estabelecimento de ensino superior oficial ou reconhecido, após estudos em cursos regulares de formação de psicólogos, com duração mínima de quatro anos ou estudos regulares em cursos de pós-graduação com duração mínima de dois anos, terão direito ao registro daqueles títulos, como Psicólogos e ao exercício profissional.

§ lº — O registro deverá ser requerido dentro de 180 dias, a contar da publicação desta lei.

§ 2º — Aos alunos matriculados em cursos de especialização a que se refere este artigo, anteriormente à publicação desta lei, serão conferidos após a conclusão dos cursos, idênticos direitos, desde que requeiram o registro profissional no prazo de 180 dias.

Art. 20 — Fica assegurado aos funcionários públicos efetivos, o exercício dos cargos e funções, sob as denominações de Psicólogo, Psicologista ou Psicotécnico, em que já tenham sido providos na data de entrada em vigor desta lei.

Art. 21 — As pessoas que, na data da publicação desta lei, já venham exercendo ou tenham exercido, por mais de cinco anos, atividades profissionais de psicologia aplicada, deverão requerer no prazo de 180 dias, após a publicação desta lei, registro profissional de Psicólogo.

Art. 22 — Para os efeitos do artigo anterior, ao requerimento em que solicita registro, na repartição competente do Ministério da Educação e Cultura, deverá o interessado juntar seus títulos de formação, comprovantes do exercício profissional e trabalhos publicados.

Art. 23 — A fim de opinar sobre os pedidos de registro, o Ministério da Educação e Cultura designará uma comissão de cinco membros, constituída de dois professores universitários de Psicologia ou Psicologia Educacional e três especialistas em Psicologia Aplicada, (VETADO).

Parágrafo único. Em cada caso, à vista dos títulos de formação, obtidos no País ou no estrangeiro comprovação do exercício profissional e mais documentos, emitirá a comissão parecer justificado, o qual poderá concluir pela concessão pura e simples do registro, pela sua denegação, ou pelo registro condicionado à aprovação do interessado em provas teórico-práticas.

Art. 24 — O Ministério da Educação e Cultura expedirá, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta lei, as instruções para sua execução.

Art. 25 — Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 27 de agosto de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

JOÃO GOULART

F. Brochado da Rocha

Roberto Lyra

(Publ. no *D.O.* de 5-9-1962).

DECRETO N° 1.872 — DE 12 DE DEZEMBRO DE 1962

Aprova o Estatuto da Universidade de Brasília.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando das atribuições que lhe conferem o artigo 18, inciso III, do Ato Adicional à Constituição Federal, e o artigo 11 da Lei n' 3.998, de 15 de dezembro de 1961, decreta:

Art. 1º — Fica aprovado o Estatuto da Universidade de Brasília, nos termos do artigo 11 da Lei n' 3.998, de 15 de dezembro de 1961, que com este baixa, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 2º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, D. F., 12 de dezembro de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

HERMES LIMA

Darci Ribeiro

ESTATUTO DA UND7ERSIDADE DE BRASÍLIA

TITULO I

Da Universidade

Art. 1º — A Universidade de Brasília, instituição não-governamental de ensino superior, de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber, e de divulgação científica, técnica e cultural, criada e mantida pela Fundação nos termos da Lei Nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, com ela constitui uma unidade orgânica, dotada de plena autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar que se regerá pelo presente Estatuto (arts. 9' e 13 da Lei nº 3.998, citada, combinados com os arts. 21, § *3º*, e 80 da Lei n° 4.024, de 20-12-1961).

Art. 2º — A Universidade tem por finalidades:

I — Formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social;

II — Complementar a formação científica, cultural, moral e física da juventude universitária;

III — Preparar profissionais de nível superior e especialistas altamente qualificados em todos os campos do conhecimento, capazes de promover o progresso social mediante a aplicação dos recursos da ciência e da técnica;

IV — Congregar cientistas, intelectuais e artistas assegurando-lhes os meios materiais e as condições de independência para se devotarem à ampliação do conhecimento, ao enriquecimento da cultura, ao cul-

tivo das artes e à sua aplicação a serviço do Homem;

V — Colaborar, com estudos sistemáticos e pesquisas originais, para melhor e mais completo conhecimento da realidade brasileira em todos os seus aspectos.

Art. 3º — São também objetivos da Universidade:

I — Contribuir para que a Capital Federal exerça efetiva função integradora da vida social, política e cultural da Nação, por meio de um núcleo de ensino e de pesquisa do mais alto padrão aberto a jovens de todo o Brasil e, quanto possível, aos de outros países, notadamente os demais da América Latina;

II — Proporcionar aos podêres públicos, nos limites da sua capacidade, nos diversos domínios do saber, a assessoria que solicitarem para o desempenho das suas funções;

III — Incentivar a vida intelectual e artística na capital do País de modo a torná-la culturalmente autônoma e capaz de imprimir um sentido renovador aos empreendimentos que nela deverão ser projetados e executados;

IV —• Colaborar com as instituições educacionais de todo o País na elevação do nível de ensino e na sua adaptação às necessidades do desenvolvimento nacional e regional;

V — Cooperar com universidades e outras instituições científicas e culturais, nacionais, estrangeiras e internacionais, visando ao enriquecimento da ciências, das letras e das artes e à fraternidade dos intelectuais de todo o mundo, bem como à defesa da autonomia cultural, da liberdade de pesquisa e de expressão e da paz.

Art. 4º — Para alcançar seus fins e objetivos, a Universidade se regerá pelos princípios de liberdade de investigação, de liberdade de ensino e de liberdade de expressão, manter-se-á. fiel aos requisitos do método científico e estará sempre aberta com o objetivo de estudo, a todas as correntes de pensamento, sem participação em grupos ou movimentos político-partidários.

TÍTULO III

Das Unidades Universitárias

Art. 5' — As funções docentes, de pesquisa, de difusão cultural, de extensão e de assessoria da Universidade serão exercidas, integradamente por Institutos Centrais, Faculdades e Unidades Complementares.

Art. 6º — As Unidades Universitárias poderão manter Centros de pesquisa, estudo, experimentação, assessoria e documentação, com funções específicas dentro dos respectivos campos e gozando de autonomia administrativa e financeira nos termos dos respectivos Regimentos, aprovados pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília.

Art. *7"* — Os Institutos Centrais e as Faculdades são constituídos por Departamentos, estruturados na forma do Título IV do presente Estatuto.

Art. 8» — O Conselho Universitário, mediante proposta do Reitor, aprovada pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, poderá instituir Unidades Universitárias, extinguir ou modificar as enumeradas no presente Estatuto.

CAPÍTULO I

Dos Institutos Centrais

Art. 9' — Aos Institutos Centrais cabe ministrar, integradamente com suas atividades de estudo e pesquisa:

I — Cursos introdutórios, a todos os alunos da Universidade, a fim de lhes dar o preparo intelectual e científico básico para seguirem os cursos profissionais ou de especialização;

II — Cursos complementares, aos estudantes que desejem seguir a carreira do magistério ou de biblioteconomia;

III — Cursos de graduação em ciências, letras e artes, aos alunos que revelarem maior aptidão para pesquisas e estudos originais;

IV — Programas de estudo para mestrado e doutorado.

Art. 10 — A Universidade contará, inicialmente, com os seguintes Institutos Centrais:

I — *Instituto Central de Matemática;*

II — *Instituto Central de Física Pura e Aplicada;*

III —• *Instituto Central de Química;*

IV — *Instituto Central de Biologia;*

V — *Instituto Central de Geociências;*

VI — *Instituto Central de Ciências Humanas;*

VII — *Instituto Central de Letras;*

VIII — *Instituto Central de Artes.*

CAPITULO II

Das Faculdades

Art. 11 — Ãs Faculdades, que receberão alunos com formação básica nos Institutos Centrais, cabe ministrar, integradamente com seus programas de estudo e pesquisa nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural, **o** ensino e treinamento profissional, por intermédio dos Departamentos e Centros instituídos pelo Conselho Universitário.

Art. 12 — A Universidade contará inicialmente com as seguintes Faculdades:

I — *Faculdade de Ciências Políticas e Sociais,* que compreenderá **a** Escola de Direito, a Escola de Diplomacia, a Escola de Administração e Finanças e a Escola de Economia Aplicada;

II — *Faculdade de Educação,* que compreenderá a Escola Normal Superior, a Escola de Educação e o Centro de Pesquisa e Planejamento Educacional;

III — *Faculdade de Ciências Médicas,* que compreenderá a Escola de Medicina, a Escola de Farmácia, a Escola de Odontologia e a Escola de Enfermagem;

D7 — *Faculdade de Ciências Agrárias,* que compreenderá a Escola de Agronomia, a Escola de Tecnologia Florestal e a Escola de Veterinária e Zootecnia;

V — *Faculdade de Tecnologia,* que compreenderá a Escola de Engenharia Mecânica, a Escola de Engenharia Elétrica e Eletrônica, a Escola de Engenharia Civil, a Escola de Engenharia Metalúrgica, a Escola de Geologia e Mineralogia, a Escola de Engenharia de Produção Industrial e a Escola de Engenharia Química;

VI — *Faculdade de Arquitetura e Urbanismo,* que compreenderá a Escola de Arquitetura, a Escola de

Tecnologia de Construção, a Escola de Representação e Expressão Plástica e a Escola de Artes Gráficas.

§ 1º •— As escolas, integradas em cada Faculdade, incumbe assistir os Decanos e os Professôres-orientadores de uma carreira profissional, na supervisão das atividades acadêmicas de cada estudante, que vise à obtenção de grau profissional mediante cursos realizados nos vários Departamentos da Universidade.

§ 2º — As Escolas a que se refere este artigo não são Unidades Universitárias administrativa ou didaticamente autônomas.

CAPÍTULO III

Das Unidades Complementares

Art. 13 — As Unidades Complementares poderão ministrar cursos de formação profissional e de aperfeiçoamento, de especialização e de extensão cultural, correspondentes aos seus campos de atividade, de acordo com planos de estudo aprovados pela autoridade universitária competente.

Art. 14 — A Universidade contará inicialmente com as seguintes Unidades Complementares:

I — Biblioteca Central, que compreenderá uma unidade principal de obras gerais e de consulta, dotada de serviços de aquisição, catalogação, documentação e intercâmbio científico e cultural, coordenará as atividades das bibliotecas especializadas dos Institutos Centrais, das Faculdades e das demais Unidades Universitárias e manterá cursos de biblioteconomia;

II — Centro de Teledifusão Educativa, destinado especialmente ao aperfeiçoamento do magistério e à difusão cultural, por meio do rádio e da televisão;

III — Editora Universidade de Brasilia, que se destina a preparar e imprimir os textos básicos para o ensino em nível superior e a produção científica e literária da própria Universidade; a traduzir para o português e publicar as principais obras do patrimônio cultural, científico e técnico da humanidade;

IV — Mouseion, que compreenderá o Museu da Civilização Brasileira, destinado a vincular Brasília às tradições históricas e artísticas nacionais, e o Museu da Ciência e da Técnica; e dará cursos de museologia;

V — Aula Magna, que servirá como o auditório nobre da Universidade e convenientemente aparelhado, funcionará, também, como sede de congressos internacionais em Brasília.

VI — Centro Militar, encarregado de coordenar com as Forças Armadas a prestação do serviço militar pelos universitários e a utilização dos recursos técnicos, científicos e de pesquisa das diversas unidades universitárias, na formação de especialistas em tecnologia militar;

VII — Estádio Universitário, destinado às atividades desportivas e à preparação de especialistas em educação física;

VIII — Casas Nacionais da Língua e da Cultura, destinadas ao estudo da língua, da literatura e das tradições nacionais de determinados países, por eles construídas e mantidas no *campus* da Universidade;

IX — Centro Brasileiro de Estudos Portugueses, destinado a representar, em Brasília, a comunida-

de de intelectuais de todo o mundo que se exprime em língua portuguesa;

X — Instituto de Teologia Católica, cuja organização, orientação e manutenção estão a cargo da Ordem Dominicana do Brasil.

TÍTULO III

Dos órgãos Universitários

CAPÍTULO *I*

Do Conselho Universitário

Art. 15 — O Conselho Universitário, a autoridade suprema da Universidade em matéria didática, técnico-científica, acadêmica e disciplinar, reúne-se sob a direção da Mesa Executiva que funciona como seu órgão permanente.

Art. 16 — O Conselho Universitário se reunirá ordinariamente duas vezes por ano; por ocasião da abertura dos cursos do primeiro semestre e do encerramento dos cursos do segundo semestre e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo Reitor, pelo Vice-Reitor quando no exercício da Reitoria, ou mediante decisão aprovada por dois terços de votos dos membros da Câmara dos Decanos, da Câmara dos Delegados ou por maioria absoluta de votos da Câmara dos Diretores.

Art. 17 — Constituem o Conselho Universitário:

I — Os membros da Mesa Executiva;

II —-O Decano de estudos graduados e o Decano de estudos pós-graduados de cada carreira, que compõem a Câmara dos Decanos;

III — Os Diretores das diversas Unidades Universitárias, que compõem a Câmara dos Diretores;

TV — Os Delegados estudantis, respectivamente para estudos graduados e pós-graduados de cada carreira, que compõem a Câmara dos Delegados Estudantis;

V — Dois representantes, eleitos anualmente pelo pessoal técnico e administrativo.

Art. 18 — Compete ao Conselho Universitário:

I — Aprovar e reformar o seu Regimento Interno, por proposta da Mesa Executiva;

II — Propor, por intermédio do Reitor, ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, a modificação do presente Estatuto (artigo 11 da Lei n° 3.998, citada, combinado com o artigo 80 da Lei n' 4.024, citada, e artigo 93 deste Estatuto);

III — Aprovar, na segunda sessão ordinária de cada ano, o plano de atividades docentes, de estudo e de pesquisa para o exercício seguinte, como programa geral de trabalho da Universidade;

TV — Criar ou suprimir, por proposta do Reitor, aprovada pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, Unidades Universitárias, bem como aprovar ou modificar os respectivos Regimentos Internos;

V — Estabelecer os títulos 6 graus acadêmicos e profissionais que a Universidade outorgará, de acordo com o Regulamento de Títulos e Graus e o Regimento de Revalidação de Estudos;

VI — Aprovar anualmente, por proposta do Reitor, a distribuição das vagas para o cargo de Profes-

sor-Titular abertas por decisão do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, pelos diversos Departamentos da Universidade (artigo 80 deste Estatuto);

VII — Aprovar, anualmente, por proposta do Reitor, a distribuição dos demais integrantes da Carreira do Magistério pelos diversos Departamentos da Universidade;

VIII — Aprovar os Regulamentos e Regimentos de que trata este Estatuto, que lhe forem encaminhados pela Mesa Executiva;

IX — Conhecer, em última instância, dos recursos interpostos contra penalidades disciplinares impostas pelo Reitor, na forma do Regulamento Disciplinar da Universidade;

X — Deliberar sobre as proposições aprovadas por maioria dos membros da Câmara dos Decanos, da Câmara dos Delegados Estudantis ou da Câmara dos Diretores, que lhe forem submetidas pela Mesa Executiva, com relatório;

XI — Outorgar o título de Doutor *honoris causa,* de Professor *honoris causa* e de Professor Emérito;

XII — Aprovar os Regimentos das seguintes Comissões Permanentes e designar seus membros;

A — Mestrados e Doutorado;

B — Regulamentos;

C — Títulos, Graus e Revalidações;

D — Carreira do Magistério;

E — Difusão e Intercâmbio Cultural.

XIII — Designar as Comissões Especiais para estudar e dar parecer, na sessão seguinte, sobre qualquer assunto específico de interesse da Universidade.

Parágrafo único — As Comissões Permanentes apresentarão ao Conselho Universitário em sua primeira sessão ordinária de cada ano, relatório sobre os assuntos de sua alçada.

CAPÍTULO II

Dos Órgãos Normativos

Art. 19 — São órgãos normativos da atividade didática, além do Conselho Universitário e sua Mesa Executiva:

I — As Congregações de Carreira;

II — As Câmaras dos Decanos;

III — A Câmara dos Delegados Estudantis.

SEÇÃO A

Das Congregações de Carreira

Art. 20 — Constituem cada Congregação de Carreira os professores titulares, professores associados e professores assistentes dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares que ministrem cursos de formação e de especialização para cada acadêmico ou profissional, o dois delegados estudantis, um para os cursos de graduação, outro para os cursos de pós-graduação.

Art. 21 — As Congregações de Carreira reunir-se-ão ordinariamente uma vez por ano, na quinzena imediatamente anterior à abertura do primeiro semestre, sob a direção da mesa composta pelo Decano de estudos graduados e pelo Decano de estudos pós-graduados da Carreira, eleitos na reunião anterior.

Parágrafo único — As Congregações de Carreira reunir-se-ão ex-

traordinàriamente, sempre que convocadas pelo Reitor, pelo Vice-Reitor ou pelos respectivos Decanos.

Art. 22 — Cabe; às Congregações de Carreira;

I — Fixar e modificar o currículo da respectiva carreira, bem como o plano de estudos, de treinamentos técnico, profissional ou acadêmico, para graduação ou pós-graduação ou para obtenção de títulos e graus ou de certificados em cursos parcelados, da seqüência ou de especialização e aperfeiçoamento;

II — Eleger dentre seus membros docentes, na reunião ordinária, os Decanos de estudos graduados e pós-graduados;

III — Aprovar o programa de cada disciplina do currículo, submetido pelo professor responsável, com parecer do respectivo Departamento.

SEÇÃO B

Da Câmara dos Decanos

Art. 23 — A Câmara dos Decanos é a Assembléia dos Decanos de estudos graduados e pós-graduados da Universidade.

Art. 24 — A Câmara dos Decanos reúne-se, ordinariamente, duas vezes por ano, antes das sessões do Conselho Universitário e, extraordinariamente, sempre que convocada pelo Reitor em sua falta, pelo membro, sob a presidência do Vice-Reitor ou por um terço de seus membros mais antigos na Universidade.

Art. 25 — Compete à Câmara dos Decanos:

I — Convocar, por intermédio do Reitor e por decisão de dois terços de seus membros, sessão extraordinária do Conselho Universitário destinada a tratar de matéria relevante para o exercício do magistério da Universidade;

II — Elaborar o Regimento Orgânico das Congregações de Carreira e submetê-lo, por intermédio da Mesa Executiva, à apreciação do Conselho Universitário;

III — Estabelecer as obrigações dos Decanos e dos professôres-orientadores, bem como os respectivos regimes de trabalho;

IV — Apreciar as proposições de professores ao Conselho Universitário e, de aprovadas por maioria dos seus membros, encaminhá-las àquele órgão por intermédio da Mesa Executiva.

Art. 26 — Compete a cada Decano fiscalizar diretamente e também por intermédio dos professôres-orientadores por êle designados as atividades docentes dos cursos da respectiva carreira quer em nível de graduação quer de pós-graduação.

Parágrafo único. Cada Decano reunir-se-á em Comissão de Orientação Didática, pelo menos uma vez por mês, com os professôres-orientadores, e com o respectivo delegado estudantil.

Art. 27 — Incumbe a cada professor-orientador assistir individualmente os estudantes que lhe forem designados na preparação e no desenvolvimento dos seus programas de trabalho, bem como emitir parecer sobre qualquer decisão que lhes afete a vida acadêmica.

§ 1º — Os professores da Universidade, excetuados os que exercem funções de supervisão e direção, podem ser designados para prestar a orientação de que trata este artigo e desta obrigação não serão eximidos.

§ *2º* — Os Decanos e os Professôres-orientadores serão assistidos pelas respectivas Escolas em suas atividades de supervisão de alunos.

SEÇÃO C

Da Câmara dos Delegados Estudantis

Art. 28 — A Câmara dos Delegados Estudantis é a assembléia geral dos delegados estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação às Congregações de Carreira.

Art. 29 — Compete à Câmara dos Delegados Estudantis:

I — Reunir-se, ordinariamente, antes das sessões do Conselho Universitário, para deliberar sobre as proposições a serem submetidas àquele órgão e, se as aprovar por maioria de seus membros, encaminhá-las por intermédio da Mesa Executiva;

II — Convocar, por intermédio do Reitor e mediante resolução aprovada por dois terços dos seus membros, sessões extraordinárias do Conselho Universitário para tratar de matéria relevante relacionada com as condições de vida e de trabalho dos estudantes na Universidade.

Art. 30 — Os estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação de cada carreira elegerão, anualmente, por maioria de votos, os respectivos delegados à Congregação de Carreira, que serão também os integrantes da Câmara dos Delegados Estudantis.

Art. 31 —i Os delegados estudantis de cada carreira reunir-se-ão, pelo menos uma vez por mês, em Comissão, de Representantes, com os representantes da mesma carreira, na proporção de 1 para 30 nos cursos de graduação e de 1 para 10, nos de pós-graduação, a fim de estudar os problemas relacionados com as condições de vida e de trabalho escolar dos estudantes desses cursos na Universidade.

§ 1" — São elegíveis para as funções de Delegado e Representante os estudantes de cursos regulares, matriculados há mais de um ano na Universidade e que não tenham sido reprovados.

§ 2º — Nenhum estudante pode ser eleito para exercer mais de uma representação, ainda que em órgãos diversos da Universidade.

Art. 32 — Compete à Comissão de Representantes zelar pela ética e pela autodisciplina e propor à autoridade universitária competente, sanções previstas no Regimento Disciplinar da Universidade para os estudantes intelectualmente desonestos, de conduta indecorosa, ou indisciplinados.

Parágrafo único. O Reitor ou, por delegação sua, os diretores, poderão atribuir à Comissão de Representantes as funções de coordenação e supervisão de serviços assistenciais e de concessão de bolsas

CAPÍTULO m

Dos órgãos de Coordenação

Art. 33 — São órgãos colegiados de coordenação das atividades das Unidades Universitárias;

I — A Câmara dos Diretores;

II — As Comissões Diretoras;

III — Os Conselhos Departamentais.

SEÇÃO A

Da Câmara dos Diretores

Art. 34 — A Câmara dos Diretores, órgão consultivo da Mesa Executiva em matéria administrar tiva, é a assembléia geral dos Diretores das Unidades Universitárias, sob a presidência daquela Mesa.

Art. 35 — A Câmara dos Diretores reunir-se-á, ordinariamente, de três em três meses e, extraordinariamente, sempre que convocada pelo Reitor, pela Mesa Executiva ou por decisão aprovada por maioria de membros de uma das Comissões Diretoras.

Art. 36 — Compete à Câmara de Diretores:

I — Convocar, por intermédio do Reitor, sessão extraordinária do Conselho Universitário, mediante decisão aprovada por maioria absoluta;

II — Aprovar, por maioria absoluta, as proposições dos Diretores, dos Conselhos Departamentais e dos Departamentos e encaminhá-las à Mesa Executiva para serem submetidas ao Conselho Universitário;

III — Auxiliar a Mesa Executiva na formulação da política administrativa e financeira que mais se recomende para o bom funcionamento das Unidades Universitárias;

IV — Opinar, quando consultada pela Mesa Executiva, sobre o quadro do pessoal e sua remuneração e formular sugestões para a sua modificação e atualização, encaminhando-as ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, por intermédio da Mesa Executiva;

V — Emitir parecer, encaminhando-o ao Reitor, por intermédio da Mesa Executiva, sobre as representações interpostas contra atos administrativos de qualquer dos Diretores.

SEÇÃO B

Das Comissões Diretoras

Art. 37 —'A coordenação superior dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares compete às respectivas Comissões Diretoras.

Art. 38 — Cada Comissão Diretora é constituída pelos Diretores das Unidades Universitárias que as compõem.

Art. 39 — As Comissões Diretoras reunir-se-ão ordinariamente uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que convocadas pelo Reitor, pela Mesa Executiva ou pelo respectivo Coordenador Geral.

Art. 40 — Compete às Comissões Diretoras:

I — Orientar o funcionamento das Unidades Universitárias do seu campo;

II — Eleger bienalmente, por maioria de votos, o Coordenador Geral que presidirá seus trabalhos;

III — Aprovar os planos de trabalho e respectivas previsões de custeio elaborados pelos Conselhos Departamentais, unificá-los e remetê-los à Mesa Executiva.

SEÇXO C

Dos Conselhos Departamentais

Art. 41 — Conselho Departamental é a assembléia dos Chefes de Departamento de cada Unidade Universitária, sob a presidência do respectivo Diretor.

§ 1º — Integrarão os Conselhos Departamentais, com direito de voz e voto, dois representes dos estudantes da respectiva Unidade Universitária, um dos cursos de graduação e outro dos cursos de pós-graduação.

§ 2º — Para o fim específico de proposição de Professores Associados e Titulares (artigos 78 e 79 deste Estatuto), os Conselhos Departamentais se reunirão com a presença de todos os Professores Titulares da respectiva Unidade Universitária, os quais terão direito de voz e voto.

Art. 42 — Os Conselhos Departamentais reunir-se-ão, ordinariamente, uma vez por mês, e, extraordinariamente, sempre que convocados pelo Coordenador Geral, por seu Diretor ou por um terço dos seus membros.

Art. 43 — Compete aos Conselhos Departamentais:

I — Orientar o funcionamento da respectiva unidade universitária;

II — Aprovar os planos de trabalho e as respectivas previsões de custeio;

III — Supervisionar a execução dos programas de trabalho dos Departamentos, zelando pela elevação constante do nível de ensino e de pesquisa.

IV — Eleger, anualmente, o Diretor da Unidade Universitária respectiva, que presidirá a seus trabalhos;

V — Propor ao Reitor a admissão à Universidade ou nomeação de Professores Associados e de Professores Titulares (§ 2º do artigo 41).

CAPÍTULO IV

Dos Órgãos de Direção e Supervisão

Art. 44 — São órgãos de direção e supervisão da Universidade:

I — A Reitoria;

II — A Mesa Executiva;

III — Os Coordenadores Gerais;

IV — Os Diretores e Chefes de Departamentos.

SEÇÃO A

Da Reitoria

Art. 45 — A Reitoria, representada na pessoa do Reitor, é o órgão executivo central da Universidade.

§ 1º — O Presidente da Fundação Universidade de Brasília será o Reitor da Universidade.

§ 2º — O Reitor será eleito na forma do artigo 7» da Lei n' 3.998, de 15-XII-1961, e terá as atribuições definidas no artigo 17 do Estatuto da Fundação, aprovado pelo Decreto número 500, de 15-1-1962.

Art. 46 — Compete, ainda, ao Reitor:

I — Coordenar, fiscalizar e superintender todas as atividades da Universidade;

II — Representar a Universidade em juízo e fora dele;

III — Presidir a Mesa Executiva, o Conselho Universitário, a Câmara dos Diretores e a quaisquer reuniões universitárias a que compareça;

IV — Zelar pelo fiel cumprimento das decisões emanadas dos órgãos da Universidade;

V — Propor ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília o quadro do pessoal docente, técnico e administrativo da Universidade e, aprovado este, nomear, li-

cenciar e dispensar o pessoal na forma dos respectivos RegulameNº-tos, bem como dar investidura para o exercício das funções de direção;

VI — Submeter ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília as indicações próprias ou derivadas de eleição, nos casos previstos neste Estatuto, para cargos de direção das Unidades Universitárias;

VII — Propor ao Conselho Universitário, após a aprovação do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, a criação, modificação ou extinção de Unidades Universitárias (art 8' e inciso IV do art. 18);

VIII — Propor, anualmente, ao Conselho Universitário, a distribuição, pelos diversos Departamentos da Universidade, dos cargos de Professor Titular (artigo 18, inciso VI) e dos demais integrantes da Carreira do Magistério;

IX — Exercer, nos prazos, pela forma e nos casos previstos nos Regimentos, o direito de veto, que pode ser parcial, sobre resoluções de qualquer dos órgãos colegiados da Universidade;

X — Reexaminar, *ex-officio* ou mediante recurso, os atos ou decisões dos órgãos não-colegiados da Universidade;

XI — Propor ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília as medidas e as disposições transitórias necessárias à implantação progressiva dos órgãos, das Unidades Universitárias e dos serviços instituídos ou previstos no presente Estatuto;

XII — Conferir títulos e graus universitários e expedir certificados, na forma deste Estatuto e do Regulamento pertinente;

XIII — Exercer o poder disciplinar e adotar, *ad referendum* do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, as providências que se recomendem para a manutenção da ordem e da disciplina dentro da Universidade;

XIV — Firmar acordos entre a Universidade e entidades ou instituições públicas ou privadas, nacionais, estrangeiras ou internacionais, *ad referendum* do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília;

XV — Desempenhar todos os demais atos inerentes ao cargo, de acordo com o Estatuto da Fundação Universidade de Brasília, com o presente Estatuto, com a legislação vigente e com os princípios do regime universitário;

XVI — Elaborar e submeter à aprovação do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília o Regimento da Reitoria;

XVII — Organizar a Secretaria Geral dos Cursos, cujo Regimento será aprovado pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília;

XVIII — Apresentar ao Conselho Universitário, em sua primeira sessão ordinária de cada ano, relatório anual das atividades da Universidade durante o exercício anterior, para ser encaminhado ao Ministério da Educação e Cultura (art. 9», letra c da Lei n' 4.024, citada).

Art. 47 — Sempre que exercer o direito de veto previsto no inciso IX do artigo precedente, o Reitor convocará, concomitantemente, dentro de 30 (trinta) dias, sessão extraordinária do Conselho Diretor, a fim de apreciar as razões do veto, submetendo-lhe as informações prestadas pelo órgão colegiado do qual tiver emanado a resolução vetada.

Parágrafo único. A rejeição do veto do Reitor pelo Conselho Diretor convalida a resolução vetada.

Art. 48 — O Vice-Reitor, eleito na forma do artigo 12 da Lei nº 3.998, de 15-XII-1961, será o substituto do Reitor quando sua escolha recair em membro do Conselho Diretor.

Art. 49 — Compete ao Vice-Reitor:

I — Representar o Reitor nas suas faltas e impedimentos eventuais;

II — Chefiar a Secretaria da Mesa Executiva e presidir as sessões dos órgãos colegiados da Universidade, na ausência do Reitor;

III — Exercer, de acordo com o Reitor, a supervisão das atividades acadêmicas da Universidade;

IV — Presidir a Câmara dos Decanos na forma do art. 24 deste Estatuto;

V — Convocar sessão extraordinária das Congregações de Carreira, na forma do parágrafo único do art. 21.

SEÇÃO B

Da Mesa Executiva

Art. 50 — A Mesa Executiva é composta pelo Reitor, pelo Vice-Reitor e pelos *três* coordenadores gerais dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares e presidida pelo primeiro.

Art. 51 — Compete à Mesa Executiva:

I — Estabelecer a agenda de trabalho e a ordem do dia das sessões do Conselho Universitário, dando-as a conhecer com 10 dias de antecedência;

II — Coordenar a elaboração dos planos de trabalho da Universidade e submetê-los à aprovação do Conselho Universitário;

III — Orçar as despesas da Universidade tendo em vista a consecução dos seus objetivos de acordo com o parágrafo único do art. 87;

IV — Relatar e encaminhar ao Conselho Universitário as proposições aprovadas pela Câmara dos Diretores, pela Câmara dos Decanos e pela Câmara dos Delegados Estudantis;

V — Transmitir ao Conselho Universitário, com parecer, relatórios de suas Comissões Permanentes e Especiais;

VI — Coordenar o funcionamento dos diversos órgãos da Universidade visando a sua eficácia e aprimoramento;

VII — Zelar pelo fiel cumprimento das decisões do Conselho Universitário.

Parágrafo único. A Mesa Executiva reunir-se-á semanalmente, em dia e hora fixados pelo Reitor.

SEÇÃO C

Dos Coordenadores Gerais

Art. 52 — Os Coordenadores Gerais dos Institutos Centrais, das Faculdades e das Unidades Complementares serão eleitos, em numero de três, bienalmente, pelas respectivas Comissões Diretoras.

Art. 53 — Compete a cada Coordenador Geral:

I — Superintender as Unidades Universitárias e órgãos do seu campo de atividades;

II — Encaminhar ao Reitor e por seu intermédio, ao Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, as recomendações dos Conselhos Departamentais e dos Departamentos, sujeitos à sua coordenação;

III — Coordenar os planos de trabalho e respectivas previsões de custeio, referentes ao seu campo de atividades.

SEÇÃO D

Dos Diretores e Chefes de Departamento

Art. 54 — Os Departamentos, constituídos na forma deste Estatuto e com o mínimo de 5 (cinco) membros da carreira do magistério, elegerão anualmente o Chefe do Departamento que lhes superintenderá as atividades — (art. 58).

Parágrafo único. Os Chefes de Departamento elegerão anualmente os Diretores das respectivas Unidades Universitárias, na forma do art. 43, inciso IV.

Art. 55 — Os Diretores das Unidades Complementares serão designados pelo Reitor e, com aprovação prévia do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, por êle nomeados.

Parágrafo único. Os Diretores Executivos dos Centros de pesquisa, de estudo, de experimentação, de assessoramento e de documentação, mantidos pela Unidades Universitárias, serão indicados ao Reitor pelo respectivo Conselho Departamental, que os nomeará após a aprovação pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília (art. 6').

TITULO IV

Do Sistema Departamental

Art. 56 — Os Departamentos constituem a unidade básica de trabalho docente, de pesquisa e de assessoramento da Universidade, e são instituídos no Regimento de cada Unidade Universitária, por deliberação do Conselho Universitário.

Art. 57 — Os Departamentos, integrados administrativamente em uma das Unidades Universitárias, prestam serviços docentes e de pesquisa a toda a Universidade e exercem suas atividades junto aos estudantes de qualquer carreira, cujo currículo exija ou recomende cursos de graduação ou de pós-graduação em sua especialidade.

Art. 58 — O Departamento é integrado por Professores Titulares e Titulares Extraordinários, Professores Associados, Professores Assistentes e Assistentes, de um campo de especialidade que, por suas vinculações, devem constituir uma unidade operativa básica da estrutura universitária.

Parágrafo único. Os estudantes dos cursos de mestrado e doutorado elegerão, em conjunto, para cada Departamento, um representante que terá voz e voto nas sessões deste.

Art. 59 — Cada Departamento elegerá anualmente um de seus membros para chefiá-lo e dirigi-lo.

Parágrafo único. As reuniões dos Departamentos serão semanais.

Art. 60 — A criação dos Departamentos na forma deste Estatuto, se fará com obediência ao princípio da não duplicação de órgãos, de pessoal e de aparelhamento nos mesmos campos de ensino e de pesquisa.

Art. 61 — Compete ao Departamento:

I — Elaborar seu plano de trabalho semestral, a previsão anual de suas despesas e o programa de atividades de cada um dos seus membros de acordo com as necessidades dos cursos e programas de pesquisa e de assessoramento;

II — Ministrar os cursos de especialidade de acordo com os currículos e programas aprovados pela Congregação de Carreira pertinente;

III — Zelar pela boa conservação e utilização das bibliotecas, dos laboratórios, dos equipamentos e recursos a seu cargo;

IV — Elaborar material didático próprio para os respectivos cursos;

V — Estabelecer as condições de admissão de estudantes aos cursos de pós-graduação em sua especialidade;

VI — Propor à autoridade universitária competente a admissão ou dispensa do pessoal docente que o integrará, excetuados os Professores Associados e os Titulares, segundo o Regulamento da Carreira do Magistério, bem como o quadro do pessoal auxiliar.

Parágrafo único. Das deliberações sobre admissão ou dispensa de pessoal docente, na forma do disposto no inciso VI deste artigo, somente poderão participar os professores de categoria superior à do interessado.

TÍTULO V

Do Regime Didático

Art. 62 — A Universidade ministrará cursos de:

I — Graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação;

II — Pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

III — Especialização, aperfeiçoamento e extensão ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos à matrícula de candidato com, o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Art. 63 — A Universidade conferirá o grau universitário e o título profissional a êle correspondente às pessoas que concluírem os ciclos de graduação ou pós-graduação, uma vez atendidas as condições fixadas no presente Estatuto e no Regulamento respectivo, e expedirá certificados de aprovação aos estudantes que concluírem cursos parcelados ou de seqüência e satisfizerem as condições fixadas no plano de estudos adotado.

Art. 64 — A Universidade expedirá, para fins acadêmicos, certificados de validade de estudos realizados em outros estabelecimentos de ensino, nacionais e estrangeiros, de acordo com as condições previstas em seu Regimento de Revalidação de Estudos.

Art. 65 — Na organização de seu regime didático, inclusive na do currículo dos respectivos cursos, a Universidade gozará da autonomia que lhe é assegurada pela Lei n' 3.998, de 15 de dezembro de 1961, e pela Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1.961.

Parágrafo único. Para que os diplomas profissionais por ela expedidos possam conferir as prerrogativas legais aos respectivos titulares, serão observados pela Universidade os seguintes princípios:

I — A duração de seus cursos profissionais, inclusive a dos correspondentes cursos básicos, ministrados pelos Institutos Centrais, não poderão ser inferior ao padrão mínimo instituído pela legislação geral.

II — Não poderão ser eleminadas disciplinas consideradas obrigatórias pela legislação geral, e que não impede que, tendo em vista a formação de profissionais especializados, qualquer delas possa ser ministrada com extensão maior ou menor do que a prevista na referida legislação.

III — Não poderá ser dispensada a obrigatoriedade da freqüência dos alunos regulares às aulas teóricas ou práticas e aos demais trabalhos escolares e poderão ser abolidas quaisquer fórmulas admitidas pela legislação geral que importam, indiretamente, em dispensa da freqüência.

Art. 66 — A ordenação dos cursos, os currículos, os planos de estudo e o regime didático serão regulados em resoluções das Congregações de Carreira e poderão ser anualmente revistos.

Art. 67 — Os Regimentos das Unidades Universitárias estabelecerão:

I — Os princípios gerais do regime didático dos diversos cursos;

II — O respectivo calendário escolar, com obediência aos seguintes preceitos:

a) o período letivo da Universidade é o semestre, com duração de 16 semanas ou 96 dias de trabalho escolar efetivo;

b) sempre que, por qualquer motivo, as atividades escolares forem interrrompidas, o semestre será prorrogado até que se completem os 96 dias de trabalho efetivo;

c) a verificação final do rendimento escolar será efetuada durante as duas semanas imediatamente subseqüentes a cada semestre letivo.

Art. 68 — São obrigatórios, para os professores, o cumprimento dos respectivos programas de ensino e, para os estudantes, a freqüência às aulas e demais trabalhos escolares, nos termos dos. Regimentos das Unidades Universitárias e com obediência aos seguintes princípios:

I — Será afastado do exercício do magistério o professor que deixar de comparecer a 25% de suas atividades docentes ou que não ministrar pelo menos três quartas partes do programa da disciplina de que foi incumbido pelo respectivo Departamento;

II — O cumprimento das obrigações docentes do professor será julgado pela Congregação de Carreira, à luz de pareceres apresentados pelo respectivo Departamento;

III — Os estudantes que deixarem de comparecer a 20% dos trabalhos de urna disciplina serão para todos os efeitos considerados reprovados.

Art. 69 — O estudante reprovado mais de uma vêz em uma disciplina ou matéria, não poderá nela matricular-se novamente.

Art. 70 — O estudante de curso regular que, ao fim de dois semestres consecutivos, não obtiver pelo menos duas aprovações entre as disciplinas em que se houver inscrito, será desligado da Universidade, na forma do Regulamento a êle aplicável.

Art. 71 — A Universidade não manterá serviços gratuitos, mas poderá conceder, na forma do Regulamento próprio, depois do exame de cada caso individual:

I — Bolsas de habitação, de alimentação, de matrícula, de material didático e outras a estudantes de alto nível de aproveitamento, que demonstrem falta ou insuficiência de recursos;

II — Bolsas especiais de estudo ou de pesquisa para regime de devotamento exclusivo.

TÍTULO VI

Dos Corpos Universitários

CAPÍTULO I

Do Corpo Docente

Art. 72 — O Regulamento da Carreira do Magistério estará em harmonia com o princípio segundo o qual a unidade básica da Universidade é o Departamento, dentro do qual os cargos e funções estarão escalonados na forma indicada neste Capítulo.

Art. 73 — A Carreira do Magistério compreenderá os seguintes cargos:

I — Assistentes;

II — Professor Assistente;

III — Professor Associado;

IV — Professor Titular.

Art. 74 — Os contratos de trabalho para admissão à Universidade do pessoal docente integrante da Carreira do Magistério especificarão a regra de sua dedicação exclusiva, em regime de tempo integral às respectivas atividades de ensino e pesquisa.

§ 1º — Em casos excepcionais, e de alta significação para a Universidade, poderá ser suspensa a regra de dedicação exclusiva referida neste artigo, por proposta do Conselho Departamental da unidade universitária correspondente e aprovação pela unanimidade dos membros do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília.

§ 2º — Os professores admitidos na forma do parágrafo anterior terão a categoria de Professores Titulares Extraordinários e participarão das atividades universitárias com direitos idênticos aos do pessoal docente da Carreira do Magistério.

Art. 75 — O quadro do pessoal docente da Universidade será fixado pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília por proposta do Reitor, não podendo ser alterado numericamente dentro do prazo para o qual foi autorizado.

§ 1º — Os contratos do pessoal docente da Universidade reger-se-ão pela Legislação do Trabalho.

§ 2º — Nenhum membro do Cordo Docente da Universidade será admitido sem que se proceda à instalação do respectivo serviço (Lei n' 3.998, artigo 17, §§ 1º e 2º, e arts. 46, V, e 91 deste Estatuto).

Art. 76 — Os Assistentes serão admitidos na Universidade mediante proposta do respectivo Departamento instruída com parecer fundamentado sobre o *curriculum vitae* do candidato, em que se documente:

I — Ter curso superior no qual se ministre a disciplina respectiva ou afim;

II — Ter o grau de Mestre, obtido na Universidade de Brasília, ou o mesmo grau ou grau equivalente de outra Universidade ou ainda trabalhos comprobatórios de atividade intelectual ou científica que demonstrem qualificação equivalente ao grau de Mestre.

Parágrafo único. O Assistente terá o prazo improrrogável de (três) 3 anos, a contar de sua admissão, para obter o grau de Doutor pela Universidade de Brasília ou a revalidação na forma do Regulamento pertinente, do mesmo grau ou de grau equivalente obtido em outra Universidade, sob pena de rescisão, de pleno direito, do respectivo contrato de trabalho.

Art. 77 — O Professor Assistente será admtido na Universidade mediante proposta do respectivo Departamento e aprovação do Conselho Departamental, instruída com parecer fundamentado sobre a formação universitária do candidato, em que se demonstre:

I — Ter o grau de Doutor, obtido na Universidade de Brasília;

II — Ou ter experiência de magistério superior e atividade intelectual e científica, devidamente comprovada em publicações, ao nível de doutorado na Universidade de Brasília ou ainda ter obtido o mesmo grau ou grau equivalente em outra Universidade.

Parágrafo único. O Professor Assistente admitido na forma do inciso II deste artigo terá o prazo improrrogável de 2 (dois) anos para obter o grau de Doutor pela Universidade de Brasília ou a revalidação, na forma do Regulamento pertinente, do mesmo grau ou de grau equivalente obtido em outra Universidade, sob pena de rescisão, de pleno direito, do respectivo contrato de trabalho

Art. 78 — O Professor Associado será admitido na Universidade por proposta do Conselho Departamental da unidade universitária correspondente, observado o disposto nos arts. 41, § 2°, e 43, inciso V, deste Estatuto, mediante parecer fundamentado sobre a formação universitária e profissional do candidato, em que se demonstre:

I —' Ter o candidato experiência didática ou de orientação de pesquisas, em nível superior ao de Professor Assistente Ida Universidade de Brasília, exercida por tempo não inferior a 3 (três) anos;

II — Possuir títulos científicos e didáticos, devidamente comprovados por trabalhos publicados, em nível superior ao do doutorado da Universidade de Brasília.

Art. 79 — O Professor Titular será admitido na Universidade por proposta do Conselho Departamental, na forma do disposto nos arts. 41, § 2º, e 43, inciso V, deste Estatuto, mediante parecer fundamentado sobre a formação universitária, profissional e docente do candidato, em que se demonstre:

I — Ter o candidato preenchido todos os requisitos para admissão à Universidade de Brasília como Professor Associado;

II — Haver demonstrado a sua capacidade de integração ao regime de trabalho e de estudos peculiar ao Departamento a que se destine na Universidade;

III — A relevância da obra intelectual e científica do candidato, demonstrada por publicações de valor em sua especialidade;

IV — Possuir comprovada capacidade de formação e orientação de profissionais, pesquisadores e especialistas de alto nível;

V — Existência de vaga para o cargo, observado o disposto no artigo 80 deste Estatuto.

Art. 80 — Anualmente o Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília fixará as vagas

abertas para o cargo de Professor Titular, cabendo ao Conselho Universitário deliberar por proposta da Mesa Executiva, sobre a sua distribuição pelos diversos Departamentos da Universidade.

Art. 81 — Além do pessoal docente da Carreira de Magistério, **a** Universidade de Brasília poderá admitir, por proposta dos Departamentos:

I — Estagiários para exercer funções docentes como Instrutores, por um período máximo de 2 (dois) anos, durante o qual deverão obter o grau de Mestre, nas condições previstas no Regulamento do Curso de Mestrado;

II — Professores de outras Universidades ou pessoas de reconhecida competência nos seus campos de especialização para colaborar nas atividades da Universidade na qualidade de Professor Titular Visitante, Professor Associado Visitante, Professor Assistente Visitante, Professor Colaborador ou Professor Conferencista.

Art. 82 — Os professores ou técnicos postos à disposição da Universidade, desde que percebam qualquer remuneração de órgão do podei público a que estão vinculados, somente receberão da Universidade a diferença entre aquela remuneração e **o** salário previsto para o respectivo cargo, nas condições e de acordo com o horário de trabalho que efetivamente prestarem.

CAPÍTULO II

Do Corpo Discente

Art. **83** — Os estudantes da Universidade, regularmente matriculados nos diversos cursos de graduação e pós-graduação, deverão organizar-se em Centros Acadêmicos, os quais integrarão o Diretório Central doa Estudantes.

Art. 84 — As atribuições doa Centros Acadêmicos, do Diretório Central dos Estudantes e dos órgãos que os compõem, serão estabelecidas nos respectivos Regimentos que serão aprovados pelo Conselho Universitário e de que farão parte os dispositivos do presente Estatuto, relativos ao Corpo Discente.

TÍTULO VII

Das Disposições Gerais

CAPÍTULO I

Do Regime do Pessoal

Art. **85** — **O** pessoal docente, técnico e administrativo da Universidade será admitido mediante contrato escrito, e seus direitos e deveres reger-se-ão pela legislação do trabalho, pelo presente Estatuto e pelo Estatuto da Fundação Universidade de Brasília, na forma da regulamentação baixada pelo Conselho Diretor.

Art. 86 — Nos contratos de trabalho do pessoal docente, técnico e administrativo deverão constar a sua duração, os encargos do emprego e a remuneração do contratado, sem prejuízo de quaisquer outras condições.

CAPÍTULO II

Do regime **Financeiro**

Art. **87** — A previsão de despesas da Universidade, para execução do programa de trabalho aprovado

pelo Conselho Universitário, será encaminhada ao Reitor pela Mesa Executiva, até um mês antes de encerrar-se o prazo de apresentação da proposta orçamentária da Fundação Universidade de Brasília ao seu Conselho Diretor.

Parágrafo único. A Mesa Executiva orçará as despesas da Universidade mediante a coordenação dos planos de trabalho e respectivas previsões de custeio a ela encaminhados em tempo hábil pelos diversos órgãos de direção e supervisão da Universidade.

Art. 88 — O pagamento de todas as despesas da Universidade será efetuado pelos órgãos próprios da Fundação Universidade de Brasília de acordo com o regime financeiro estabelecido por seu Conselho Diretor.

TÍTULO VIII

Das Disposições Transitórias

Art. 89 — Até que entrem em funcionamento os órgãos deliberativos, normativos e de coordenação, instituídos no presente Estatuto, suas funções serão exercidas pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília.

§ 1º — Para o exercício dessas funções o Conselho Diretor será assistido por uma Assessoria Técnica, composta de tantos Coordenadores quantas forem as Unidades Universitárias que houverem de ser criadas.

§ 2º — Compete ao Reitor organizar a Assessoria Técnica e para tal celebrar os necessários contratos de prestação de serviços.

Art. 90 — Até a instalação do conjunto de Institutos Centrais, da Faculdades e de Unidades Complementares, o Reitor organizará, em regime transitório, cursos de nível superior, que se regerão por normas aprovadas pelo Conselho Diretor, com as prerrogativas da autonomia universitária, nos termos da Lei n' 3.998, de 15 de dezembro de 1961, com o objetivo de:

I — Oferecer imediatamente oportunidade de educação superior em Brasília;

II — Criar um núcleo de atividades didáticas, científicas, culturais e artísticas, de nível universitário, na Capital Federal.

§ 1º — Os serviços previstos neste artigo serão extintos à medida que entrarem a funcionar as Unidades Universitárias correspondentes, sendo progressivamente absorvido o regime didático transitório pelo permanente.

§ 2º — O Conselho Diretor indicará as normas do presente Estatuto que vigorarão no período transitório.

Art. 91 — Nenhum docente ou servidor técnico será admitido antes da instalação do serviço em que exercerá funções.

Art. 92 — Os casos omissos no presente Estatuto serão resolvidos pelo Conselho Diretor, que também decidirá sobre o início da execução no disposto no art. 15, *in fine*, da Lei n° 3.998, de 15 de dezembro da 1961.

Art. 93 — O presente Estatuto poderá ser modificado mediante proposta do Conselho Universitário ou, do Reitor, enquanto não estiver em funcionamento aquele órgão, a qual será aprovada pelo Conselho Diretor e por este submetida à aprovação do Conselho Federal de Educação — *Darci Ribeiro.*

(Publ. no *D.O.* de 19-12-1962).

R E V I S T A BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXXIX ABRIL JUNHO, 1963, N.° 90

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 congregar os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. 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, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXXIX ABRIL-JUNHO, 1963, N.° 90

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXIX *abril-junho, 1963* *Nº 90*

SUMARIO

Págs.

Editorial 3

Estudos e debates:

A pesquisa e o planejamento em educação — J. ROBERTO MOREIRA 8
Pesquisa educacional no Reino Unido — J. A. LAUWERYS 24
O ciclo propedêutico: uma proposta — CARLOS MACIEL 35
As universidades em face das profissões liberais e técnico-profissionais — WAYNE A. R. LEYS 51
Rousseau e o método de ensino — ONOFRE PENTEADO JÚNIOR 63

Documentação:

Mensagem Presidencial — Capítulo da Educação 76
INEP em São Paulo: Cursos de Especialização Educacional para bolsistas latino-americanos 86
Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Texto definitivo 91
Colóquio do Royaumont: Estudo Internacional das Admissões ã Universidade 122
Conselho Federal de Educação 141

INFORMAÇÃO DO PAÍS 171

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO 181

LIVROS: GAL, Roger — *OU en est Ia Pedagogie* (183); HIGHET, Gilbert — *A arte de ensinar* (184); VAISEY, John — *The economics of Education* 192

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: O projeto regional do Mediterrâneo — Jayme Abreu (195); A recuperação da Universidade — Florestan Fernandes (200); A reforma universitária — Ernesto Luís de Oliveira Júnior (222); O vestibular e a lei — Nair Fortes Abu-Merhy (233); A Escola Regional de Meriti — Paschoal Leme 239

ATOS OFICIAIS: Dec. n" 51.643-A, de 4/1/1963 — *Transfere do Ministério da Guerra para as Universidades do Recife, da Bahia, de Minas Gerais e do Paraná os Colégios Militares de Recife, Salvador, Belo Horizonte e Curitiba, respectivamente e dá outras providências* (246); Dec. Nº 51.680-A, de 22/1/1963 — *Regulamenta os exames de madureza no sistema federal de ensino, nos termos do Parecer nº 14 do Conselho Federal de Educação* (247); Dec. nº 51.736, de 21/2/1963 — *Fixa normas para a concessão de bôlsas-de-estudo e dá outras providências* (248); Portaria nº 39, de 12/2/1963 — *Baixa instruções para o registro de psicólogos* (250); Portaria n' 41, de 14/3/1963 — *Dispõe sobre a Comissão Coordenadora do Plano Trienal de Educação*. 251

REVOLUÇÃO E EDUCAÇÃO

Não parece haver dúvida quanto à instabilidade da fase que estamos vivendo no Brasil. Como há pouco recordou o professor Hermes Lima, tudo está em questão: a propriedade da terra, a distribuição da riqueza, o regime tributário, a legislação eleitoral, a organização administrativa, o regime político, o sistema de educação.

A terra como que está fugindo a nossos pés, mal permitindo equilibrar-nos na fluidez social e política em que estaríamos ingressando. Está, entretanto, o comportamento brasileiro correspondendo a esse estado de coisas?

De modo nenhum. Muito pelo contrário, outra realidade, mais imediata, a dinâmica de uma sociedade em mudança e em crescimento, embora desordenado, leva-nos não à disposição de reforma e reestruturação, mas à de tirar proveito imediato das riquezas emergentes.

Discutem-se reformas, mas as palavras caem no chão de estranha inércia social. Por baixo das palavras, correm poderosas as águas — mais ou menos turvas — mas nem por isto menos seguras e tranqüilas, dos interesses dos grupos de pressão. Tais grupos estão longe de se identificar com a Nação. São antes a antinação. Lutam por si, pouco se dando do que venha a suceder à nação. Quais são eles? O grupo de pressão do café, o grupo de pressão dos funcionários civis e militares, o grupo de pressão dos empregados dos Institutos, o grupo de pressão dos ferroviários, o grupo de pressão da Marinha Mercante, o grupo de pressão dos construtores de estradas de rodagem e, por último, o grupo de pressão da indústria pesada e leve, subvencionada pelo Governo.

Tais grupos não chegam sequer a ter nítida configuração de grupos de classes. Em cada um deles se misturam pessoas de classe alta, média e baixa. São, de fato, privilegiados a se beneficiar da ausência de integração nacional, que lhes permite a atitude de privilégio, ou seja, a de poder afirmar seus direitos sem a contrapartida de sua, responsabilidade. Privilégio nada mais é do que isto. Ter direitos e, por isto, deveres — não é privilégio, mas ônus, encargo, vigília, preocupação...

Quando a nação se faz uma só e os direitos de todos são reconhecidos, nenhuma classe pode ter mais direitos do que as demais, sem que a estes direitos corresponda cota também maior de deveres. Assim foi nas sociedades em que dominava a classe aristocrática, até que esta se corrompeu e se fêz apenas classe privilegiada, cheia de direitos e sem deveres. Assim foi com a ascensão da classe média, no século dezoito e dezenove, justificando as liricas exaltações com que tanto se distinguiu essa classe. Assim está sendo com as sociedades proletárias ou comunistas, em que a classe trabalhadora se despe ou é despida de todo e qualquer privilégio, para dar ênfase aos seus deveres.

A saúde social requer tal regime de responsabilidade, seja lá qual fôr a classe dominante.

Entre nós, não parece havermos chegado sequer a essa consciência de classe. Não há classe, mas grupos, e grupos que se valem do seu reduzido tamanho, para não se considerarem responsáveis pelo todo. E isto somente é possível porque abaixo deles vegeta uma grande massa, muda e passiva, que se constitui dos ineducaáos da coletividade, analfabetos e semi-analfabetos, que não sonham a sua própria emancipação, mas a saída individual dos mais hábeis ou mais dóceis para algum dos grupos privilegiados, dentro dos quais se distribuirão em qualquer dos níveis de classe desses gordos conglomerados.

Não se pode, pois, dizer que haja luta de classes no país. Enquanto existir a massa de ineducados, não se caracteriza a luta de classes. O ineducado é candidato ao ingresso num dos grupos privilegiados. Dentro deles é que poderia haver luta de classes, mas isto também não existe porque o grupo precisa de unidade para a garantia de sua própria e privilegiada situação e daí não haver luta entre seus membros contra a ascensão da massa indiscriminada.

Não é outro, parece-nos, o motivo da resistência nacional a qualquer expansão séria e em massa da educação. Tal expansão é que viria quebrar a tranqüila viabilidade dos sistemas de privilégio. A expansão desordenada, ineficaz, marcada pelo signo do acidente e da sorte, é a única expansão tolerada. Daí escolas primárias de pilhéria, pobres e ineficientes, ginásios improvisados e inoperantes e ensino superior confuso e verbalístico. Para tudo isto, o apoio é manifesto e os recursos — aliás modestos — não faltam.

Tudo isto se corrigiria com a integração nacional, com a vitória sobre o dualismo estrutural de povo e grupos privilegiados. Mas tal integração exigiria uma dupla concentração, que ainda não existe no Brasil. A concentração geográfica e a concentração demográfica. Dispersos, anulamos pela distância, pelo arquipélago, que faz do país um sistema de ilhas, o senti-

mento comum dos sofrimentos coletivos, os quais deixam assim de ser nacionais ou comuns *e, deste modo, atuantes. Concentrados — nas grandes metrópoles — não o somos por crescimento interno dos núcleos demográficos, mas por migração de analfabetos ou semi-analfabetos e, graças a este fenômeno, mantemos ou, pelo menos, prolongamos a ilusão da emancipação de um à custa de outro, suprindo-se a solidariedade da massa de deserdados, recém-concentrada nas cidades.*

Retardamos, assim, o processo integrativo e conquistamos um instável equilíbrio, que nos vai permitindo conservar o sistema de privilégios. Por tudo isto é que, sem nenhum exagero, me parece ser a revolução educacional a maior revolução. As duas revoluções que já se processaram mais completamente no mundo, são a revolução americana e a russa. Ambas somente se fizeram reais pela educação. A revolução americana é da mesma família da revolução inglesa e da francesa, as quais acabaram, de certo modo, expandindo-se por grande parte da Europa. Não se pode, contudo, dizer que a revolução européia se tenha expandido do mesmo modo que a americana. Qual a razão? É que os conceitos de educação que acompanhavam essa revolução não se aplicaram na Europa do mesmo modo por que se aplicaram nos Estados Unidos.

Com efeito, embora o conceito de educação democrática universal fosse comum a todo o movimento, deve-se observar que, na Europa, este conceito dominou apenas a educação elementar e vocacional, enquanto nos Estados Unidos se estendeu, na segunda metade do século XIX, aos três níveis de ensino, primário, secundário e superior. Nem sempre se tem dado a esta diferença o relevo necessário.

Até muito depois da primeira guerra mundial, a estrutura da educação na Europa é nitidamente dualista: educação prática e útil para o povo, educação intelectual, "desinteressada" e profissional superior para a elite. O próprio prolongamento da chamada educação popular até os 16 e depois 18 anos, somente começa a concretizar-se na Europa, no segundo quartel do século XX.

Já nos Estados Unidos, na década de 60 a 70 do século XIX, temos a educação secundária generalizada e iniciado tipo novo de educação superior geral, para fazendeiros e mecânicos, nos então chamados "Land-Grant Colleges".

Era a revolução democrática a instituir o sistema educacional apropriado a toda a sociedade, quebrando-se o dualismo entre educação do povo e educação da elite, eufemismo pelo qual se encobria a separação entre a educação da classe popular e a das classes superiores.

Na realidade, o que praticava a Europa era a manutenção do caráter aristocrático da educação das classes dominantes e a democratização da educação do povo.

Somente agora começa na Europa o movimento de democratização da universidade e dos cursos preparatórios à universidade e, deste modo, a vencer-se o dualismo educacional em essência antidemocrático.

Já nos Estados Unidos, graças à constituição mais igualitária da sociedade, pelo menos no Norte, e, posteriormente, depois da guerra de integração nacional (a chamada "Guerra de Secessão"), estendida a todo o país, tivemos uma educação em que o prático ou útil e o intelectual ou ornamental (como o chamava Benjamin Franklin) nunca puderam ser completamente separados ou isolados. Toda a educação devia ter os dois aspectos, conforme os documentos iniciais da fundação dos "Land-Grant Colleges" muito enfaticamente demonstram. Embora estivessem os Estados Unidos fazendo algo de completamente novo na história, ou seja, educação geral e útil no nível secundário e no superior, a formulação do movimento teve sempre o hábil cuidado em sublinhar o mais completo respeito pelas formas tradicionais de educação acadêmica.

Na realidade, entretanto, o movimento democrático iniciado no século dezoito antecipava-se, nos Estados Unidos, de mais de meio século sobre a Europa, na instituição de um sistema educacional unificado, em todos os três níveis, elementar, secundário e superior, aberto a todas as classes e camadas sociais.

É verdade que as condições econômicas poderiam limitar o acesso ao nível superior, mas este não estava isolado nem se limitava a certo grupo de educados. Todos podiam aspirar ao ensino superior. Todas as atividades e ocupações poderiam vir a preparar as suas elites no nível universitário, substituindo-se assim a idéia de elite, no singular, pela de elites, ou seja, as elites pluralísticas da sociedade democrática.

Para isto é que hoje se encaminham as 'próprias sociedades democráticas da Europa, em marcha para uma estrutura social muito mais, próxima da que a sociedade americana vem construindo desde o século dezenove.

Retardados sobre a própria Europa, o Brasil deve agora empreender simultaneamente a democratização do ensino elementar e a do ensino médio e superior, estabelecendo a continuidade *de todo o sistema escolar, a sua* diversificação *pelas diferentes atividades e ocupações e a* expansão *de todos esses níveis até o máximo de sua capacidade.*

Como mudança intrínseca do processo educativo, deve-se abandonar a velha dicotomia, para usar a expressão de Benjamin Franklin, de útil e ornamental, para se conceber toda edu-

cação, seja lá qual fôr seu nível, como simultaneamente prática ou vocacional e geral, isto é, capaz de habilitar-nos a usar *os conhecimentos e a* cultivar, *por intermédio deles próprios, a nossa imaginação e o nosso espírito.*

Todo conhecimento, desde que seja ministrado em suas inter-relações, é suscetível de ganhar a dimensão que chamamos de geral, e servir ao mesmo tempo de instrumento prático ou útil e de meio ou processo de nosso aperfeiçoamento mental e espiritual.

Essa unidade fundamental de todo saber e a percepção de que, se o ministrarmos imaginosamente, poderemos, com qualquer dos seus fragmentos, dar ao homem esse instrumento de trabalho ou o cultivo de seu espírito, constituem o segredo da integração do mesmo processo dos objetivos utilitários e culturais de toda educação.

A unidade na diversidade, velho ideal universitário, faz-se o ideal da educação em qualquer dos seus níveis. A imensa explosão do conhecimento humano, a que se segue a imensa diversificação das educações possíveis, reencontra-se assim com o antigo conceito de educação, como formação do espírito e formação profissional.

Viemos da pura e simples educação da elite dominante para a educação da elite e também do povo. Desta educação, discriminada da primeira e limitada ao ensino primário e de ofícios, partimos para a educação de todos, dentro da diversidade de ocupações, nos diferentes níveis, mas com o mesmo espírito e destinada à formação de quadros qualificados, médios e superiores de uma sociedade democrática, cujas elites dirigentes pluralistas e distribuídas por todos os ramos e níveis não se recrutam em apenas uma classe, mas em todo o povo.

Por este modo é que se irá concretizar a revolução, que não é o resultado de revoltas populares, mas conseqüência do progresso do conhecimento humano e do despertar das aspirações que a sua difusão, pelos novos meios de comunicação, gera inevitavelmente.

Nesta situação é que já se encontra o Brasil, cuja necessidade maior é a de preparação do homem para os novos deveres de produção da sua conjuntura atual e os direitos que decorrem daqueles deveres.

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do INEP

A PESQUISA E O PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO

J. ROBERTO MOREIRA
Do INEP e da UNESCO

I — As falsas esperanças do planejamento.

Na introdução ao número que o "International Social Science Journal", da UNESCO, dedicou ao estudo e à prática de planejamento, John Friedman sublinha o fato de que planejar não é uma tarefa uniforme que obedeça a regras predeterminadas e inflexíveis, e, sendo assim, não pode ser uma solução particular ou uma fórmula.

Em minhas relações pessoais com administradores de serviços educacionais e com autoridades governamentais, tanto do Brasil como de outros países latino-americanos, que tenho percorrido, encontrei sempre um estado quase de angústia diante dos problemas de educação que afligem suas respectivas sociedades nacionais ou regionais. Por isso, foi-me também possível ser inquirido sobre as fórmulas ou processos que lhes permitiriam solucionar as situações problemáticas com tanto êxito quanto rapidez. Entre meus alunos do "Centro Latino-Americano de Formação de Especialistas em Educação" de Santiago do Chile, e entre os do "Centro de Planejamento" da Escola de Economia da Universidade do Chile, encontrei atitudes semelhantes. No Rio, em cursos que dei na "Escola de Serviço Público" do DASP e na Diretoria de Ensino do Exército, sempre senti a preocupação pelas soluções imediatas. O planejamento teria então o efeito de oferecer, de pronto, as regras miraculosas.

É claro que, em tais cursos, não tive dificuldades em destruir essa falsa esperança e em alimentar outra mais legítima e mais árdua. Mediante a simples exposição lógica das características da previsão científica, das possibilidades e dificuldades de interferência no curso natural e complexo dos fatos sociais, econômicos e culturais, planejar tem outro sentido que o de simples regras uniformes de ação.

À luz desses estudos lógicos, o planejamento se positiva primeiramente como um modo de pensamento e como um conjunto de métodos possíveis — uns menos, outros mais — de identificar

e compreender os problemas sociais, com o objetivo de, conhecendo seus antecedentes e condições, suas inter-relações e correlações, seus contextos em extensão e profundidade, determinar os meios mais factíveis de intervir nesses problemas e dirigir o desenvolvimento dos complexos fatuais que os constituem, de modo que se obtenham situações resultantes não problemáticas.

Verifica-se imediatamente, como conseqüência dessas proposições, que a base, sobre a qual se assenta o planejamento, é a pesquisa. Entretanto, é preciso sublinhar o fato de que esta, no caso, se orienta por meio de fins ou objetivos pragmáticos, isto é, não tem o aspecto de ciência pura e se limita pelo valor que possua como meio para as soluções procuradas. A maior ou menor utilidade da pesquisa, no sentido indicado, é o que determina seu próprio planejamento e execução. Isto não impede, porém, que as pesquisas já realizadas, sejam com o caráter de ciência pura (tendo em vista problemas teóricos ou de conhecimento), sejam com objetivos pragmáticos (para outros fins práticos), possam ou devam ser aproveitadas; sua utilização, quando servem aos objetivos, significa economia de tempo e de recursos.

Todavia, mesmo que sejam identificadas e explicadas as situações problemáticas, com base em pesquisas objetivas e racionais, o planejamento não as sucede como conseqüência imediata (fatual e lógica). Os dados orçamentários, os mapas, tabelas, curvas estatísticas, fórmulas, hipóteses fundamentadas, exposição técnico-científica e outros documentos, que lhe servem de base, permitem conjeturar sobre como intervir na situação problemática, o que significa decidir racionalmente entre alternativas possíveis, tendo em vista não somente critérios científicos, mas ainda os de razão prática ou de economia e rentabilidade social. Esta é a fase que permite estabelecer, com maior ou menor probabilidade de êxito, as linhas de execução ou de trabalho prático. E, ainda assim, mediante a consideração das pesquisas e da ação projetada, não se terá chegado à essência mesma do que é planejar. Um plano racional, isto é, cientificamente elaborado, tem de ser flexível e sensível como a própria razão, e é o que constitui sua essência. Não é um caminho reto e uniforme, porque é um conjunto de probabilidades que, embora bem fundamentadas, supõem certo grau de incerteza e de variação. Do mesmo modo, se a razão, mediante renovados esforços, procura penetrar situações, defrontando surpresas ou imprevistos, os planos que são produtos seus, devem ter capacidade de adaptação a fim de enfrentar emergências ou contingências que possam sobrevir.

Este caráter de flexibilidade e sensibilidade não diminui o valor instrumental do planejamento, nem o impede de obedecer a certos princípios gerais que constituem, por assim dizer, o seu arcabouço teórico.

Tal arcabouço, porém, não é, nem pode ser, um conjunto de fórmulas ou de regras; trata-se apenas de uma esquematização geral de funções e relações possíveis. De um lado, a identificação ou formulação objetiva de problemas, seu estudo científico e hipóteses interpretativas baseadas nesse estudo; de outro lado, organismos, meios e recursos sociais que podem ser utilizados; finalmente estudos e hipóteses da evolução possível desses problemas. Trata-se de, mediante organismos já existentes ou novos e a utilização de meios e recursos possíveis, intervir nos problemas para lhes modificar a evolução que teriam, se entregues a si mesmos, a fim de que tal evolução se processe em um sentido que, do ponto-de-vista do bem social, seja a melhor solução dos problemas.

Ainda que a determinação do bem social possa significar tarefa difícil, nas coisas sociais ela é bem concreta, porque corresponde a desejos e aspirações em sentido positivo, e a repugnâncias e resistências em sentido negativo.

É possível, mediante uma sociologia de profundidade que vá aos modelos, aos sinais e aos símbolos sociais, distinguir entre o desejado e o desejável socialmente, isto é, entre o que as classes e grupos querem de fato e o que estimam seria direito ou bom.

Minha experiência pessoal em administração educacional, na coordenação de planos e projetos educacionais e meus estudos teóricos sobre essas matérias animam-me a propor a debate um arcabouço ou esquema geral da pesquisa e do planejamento em educação. Para isso desejo considerar somente alguns aspectos do assunto, tendo em vista as grandes tarefas de formulação de uma política educacional, de sua execução conseqüente e da administração e organização do planejamento.

II — A política educacional.

Em seu sentido próprio, de origem greco-romana, e sem a interferência de juízos de valor, a palavra *política* se refere às normas explícitas, ainda que gerais, da vida coletiva em uma sociedade organizada. Entretanto, o *sentido usual* dessa palavra, nos estudos da matéria, é mais limitado porque não abrange todas as normas da vida coletiva, senão as que concernem à direção do Estado e do governo. Neste caso, a compreensão da palavra *política* pode estar determinada por setores, porque a direção

do Estado supõe uma divisão de tarefas, ainda que a orientação geral possa ter aspecto unitário. Disso resulta que há uma política econômica, uma administrativa, uma de obras públicas etc.

A política educacional é pois relativa à orientação do Estado e do governo no que se refere à educação do povo em geral.

Nos Estados modernos, sejam democráticos pluripartidários, sejam unipartidários, capitalistas ou socialistas, o planejamento da educação é sempre uma conseqüência da política e é também suposta por esta última.

A política educacional pode ter diferentes graus de extensão e profundidade. No aspecto da extensão ela pode considerar objetivos imediatos e mais distantes, tendo em vista as necessidades culturais, políticas e econômicas do Estado. No aspecto da profundidade busca determinar os limites possíveis e gradativos dos diferentes setores educativos e sua relação de importância com respeito aos objetivos considerados no aspecto extensivo.

Entre os limites fixados na política e os limites efetivamente alcançáveis, há sempre certa distância, motivo pelo qual se costuma dizer que, enquanto os limites políticos são *transfinitos,* os limites executivos são *finitos. (A noção de transfinito é, neste caso, uma extensão imprópria, mas expressiva, do que serve em matemática para designar os números que ultrapassam os números finitos, mas que são bem definidos ou determinados. Não há correspondência entre os números de um conjunto finito, ou entre aquele conjunto e a série dos números naturais; todavia, um conjunto transfinito tem limites que se indicam em sua definição; por exemplo, o conjunto de potências fracionárias de dois não corresponde a um conjunto finito ou à série de números naturais, porque cada elemento que seja inserto pode definir outro conjunto não finito: os expoentes com numerador menor que um, os com denominador que é decimal periódica, etc. Há conjuntos transfinitos de conjuntos transfinitos, portanto. Sem embargo, há o limite estabelecido pela definição de conjuntos de potências fracionárias de dois.)*

Os limites executivos estão contidos nos limites políticos da educação, porém estes ficam mais além daqueles.

Geralmente não é admitido que a política educacional possa resultar de planejamento, porque ela é expressão da vontade ou aspiração coletiva, representada pelo governo de uma sociedade organizada. Apesar disso, podemos duvidar de que essa vontade ou aspiração coletiva seja algo imediatamente objetivo, oferecido a todos e conhecido pelo governo. A dúvida propõe um problema, que se deve estudar para melhor resolvê-lo; isso já é planejamento.

É bom não esquecer que planejar significa a realização de uma série de pensamentos, de raciocínios, de juízos antecedentes e conseqüentes, de avaliações e qualificações, que podem ter diferentes graus de exatidão e de rigor científico. Supõe sempre conhecimento e previsão; por isso seu rigor depende de duas fontes de probabilidade: a que é inerente ao conhecimento e a que não pode deixar de acompanhar a previsão.

O conhecimento, além de seu grau variável de exatidão, pode ser mais ou menos suficiente para a previsão desejada. Um conhecimento pode variar de *quase zero* até *quase um*, quanto à certeza ou exatidão, se aceitamos que *zero* exprime a inexatidão total e » a completa exatidão.

Conseqüentemente, ainda que a política educacional não se baseie senão em um conhecimento de aspirações e necessidades gerais e não expresse mais que objetivos a serem alcançados, encerra conhecimentos, e seus fins indicam certa previsão de futuras possibilidades. Não é inteiramente utópica, enquanto os conhecimentos, em que se baseia a previsão a que chega, ficarão entre *zero* e *um* quanto à exatidão. Por esse motivo, toda a política educacional supõe um planejamento subseqüente que tenha maior rigor científico.

Formular uma política educacional não é, portanto, um ate puro de decisão de um governo. É necessário compreender bem este fato. Às razões lógicas já expostas, é possível acrescentar outras. Podemos, para isto, inverter a ordem de exposição ou de explicação: se a formulação de uma política educacional não é um ato puro de vontade, tampouco é uma decisão que resulta de rigorosos princípios técnico-científicos.

Embora se distingam na educação aspectos fundamentais, que são objetivos, como os sociais e econômicos, os biológicos e psicológicos, longe está de ser uma tecnologia de rigorosa aplicação científica. Para compreender isso, basta considerar, do ponto-de-vista de uma de suas ciências básicas, o que pode ser a educação. Como tais ciências focalizam os fatos de diferentes ângulos, segundo os sistemas de teorias das várias escolas, é possível chegar, na consideração de um mesmo problema educacional, a diferentes soluções, sobre as quais só a experiência pode decidir.

Não há dúvida em reconhecer que os fatos educacionais, con siderados em sua natureza global, são fatos sociais. Para compreendê-los e explicá-los sociologicamente — segundo é próprio de qualquer estudo sociológico — há que localizá-los em uma contextura de múltiplos e interdependentes fatos sociais, cujas modificações determinam as mudanças educacionais, em suas. formas e conteúdos. Disso resulta que, se estudamos, compreen demos e explicamos as mudanças educacionais. Mas, se no pri»

meiro caso o estudo se faz com o objetivo de prever os fatos próximos e futuros, também pode suceder o mesmo no segundo caso.

Infelizmente, na procura da previsão dos fatos, o sociólogo nunca pode ser completamente objetivo. Não há uma causalidade social retilínea e, ainda menos, unilínea, porque qualquer fato social é sempre função de muitas e nem sempre definidas variáveis. Conseqüentemente, a previsão sociológica obriga a escolha de pontos-de-vista, a preferências.

Logo, a intencionalidade do cientista social é inevitável.

Isto é tão verdade para a previsão sociológica em geral, como para a educacional em particular. Conseqüentemente, se para orientar a prática educativa — no que diz respeito à organização educacionan bem ajustada aos fins que lhe são designados — é necessário ter em vista os fatos da sociedade global em que essa organização vai atuar, para determinar os fins imediatos e mediatos que ela deve perseguir não há outra segurança que a da opinião, a qual, todavia, pode ser bem fundamentada.

Se, como parece, nossos países latino-americanos escolheram a democracia representativa e pluripartidária como forma de organização política, a opinião que se procura tem que resultar do conhecimento da opinião coletiva, ou, pelo menos, das maiorias representadas. Nessa opinião é necessário distinguir entre o desejado e o desejável, isto é, entre a necessidade sentida e a idealizada.

Quando consideramos as necessidades, — o desejado — afirmamos que as mudanças e progressos educacionais devem seguir e ajustar-se a novas condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Mas, quando consideramos o desejável, — os ideais — afirmamos que a educação persegue fins para além de seu simples ajuste às necessidades.

Formular uma política educacional é tanto determinar as necessidades de educação, como definir os ideais que devem orientar a satisfação dessas necessidades; logo, é necessária a pesquisa do desejado e do desejável.

Essa pesquisa pode ser feita à luz dos estudos econômicos, culturais, políticos e sociológicos já existentes, do exame analítico dos programas políticos da maioria representada e, quando seja necessário, mediante inquéritos complementares, por amostra segundo quotas representativas dos diversos grupos sociais, ou, se isto é difícil, dos mais evidentes estratos sócio-econômicos.

Pesquisada e formulada desse modo uma política educacional, sua aprovação depende dos órgãos legislativos ou de representação popular no governo. Posto que seus princípios foram fundamentados pela pesquisa e, portanto, também suas conse-

qüências deduzidas, tal política não deverá ter dificuldade de aprovação, se o regime fôr efetivamente democrático.

III — O planejamento como conseqüência da política educacional.

Uma política educacional, formulada segundo os critérios indicados, é somente a primeira etapa na marcha das soluções procuradas. Do ponto-de-vista cio planejamento, ela pode ser considerada como positivação geral de outros problemas, associada à vontade coletiva e governamental de solucioná-los. Ainda que haja sido o produto de estudos e investigações, e proponha fins imediatos e mediatos à educação nacional, não determina os meios de alcançar esses fins. Mas a política bem formulada no sentido exposto facilita a tarefa conseqüente de planejamento.

Acreditamos que é possível dizer que a formulação idônea da política educacional significa sair de uma situação indeterminada e confusa para uma situação problemática com possíveis soluções que são desejadas ou desejáveis. "Um problema não é uma tarefa a realizar, que uma pessoa se impõe a si mesma ou que lhe é imposta por outras... É uma expressão familiar e muito significativa dizer que um problema bem positivado se acha meio resolvido. Encontrar qual problema ou quais problemas uma situação apresenta à investigação, significa achar-se já avançado na investigação. Desconhecer o problema implicado faz com que a investigação subseqüente seja insignificante ou marche desviada. Sem um problema, não há mais do que um bordão de cego. . . Por outra parte, positivar um problema que não surge de uma situação real, é começar com obra morta e não menos morta por muito trabalhosa que seja a obra." [1]

Se a formulação de uma política é a primeira etapa no processo do planejamento da educação, a etapa que segue é a de especificação dos problemas contidos na problemática geral indicada pela política.

Então se passa do plano político ao da programação.

Um programa é, do ponto-de-vista do planejamento, a determinação das tarefas necessárias ao alcance de um ou mais objetivos da política adotada. Conseqüentemente, toda política educacional pode implicar vários programas.

Os fins de cada programa são pragmáticos, no sentido de utilidade, porque têm que representar meios concretos de alcançar os objetivos definidos politicamente. O grau de utilidade de cada programa em relação à marcha para os objetivos polí-

1 DEWEY, John — *Lógica, teoria de Ia investigación,* trad., México, Fondo de Cultura Econômica, 1950.

ticos positivados, determina seu maior ou menor *valor pragmático.*

Segundo este valor, os programas podem ser classificados em essenciais, secundários e complementares.

Os essenciais são os que constituem *conditio sine qua non* — da execução da política adotada.

Os secundários são os que secundam a execução dos essenciais : por exemplo, um programa de assistência social aos alunos é secundário porque ajuda à escolarização das crianças e jovens dos grupos sociais mais pobres.

Os programas complementares são quase sempre posteriores aos primeiros passos de execução dos programas essenciais e secundários; sua função e, finalmente, seu valor pragmático consistem em resolver os problemas concretos que o controle técnico da execução vá identificando e positivando.

Planejar os programas essenciais supõe:

a) Comparação entre os fins, estado de desenvolvimento e rendimento dos programas existentes, por um lado, e os objetivos da política em vista, para determinar até que ponto o existente atende ao desejado e ao desejável, por outro;

b) Levantamento das lacunas, deficiências e erros ou desvios do sistema educacional existente em relação aos objetivos positivados;

c) Determinar as mudanças, as inovações e os reajustes que são necessários, tendo em vista os estudos e pesquisas indicados em *a* e *b;*

d) Determinar as possibilidades existentes para realizar o indicado em *c.*

Os passos ou etapas indicados em *a, b* e *c* são suficientes para a formulação dos programas essenciais em suas linhas gerais; cada uma dessas etapas constitui um ou mais projetos específicos de estudo e pesquisa. A etapa *d,* a determinação de possibilidades, é também objeto de estudo e pesquisa e tem como finalidade determinar até que ponto são factíveis. Para determinar o grau de factibilidade dos programas essenciais que foram formulados, é necessário:

e) Conhecer as atitudes coletivas em relação a cada programa, para saber até que ponto as pessoas que devem ser alcançadas por eles, estão preparadas ou não para isso;

f) Investigar os recursos financeiros já existentes e os que podem ser mobilizados, seja para o conjunto dos programas, seja para cada um em particular;

g) Estudar o pessoal e o material necessários para cada programa, e determinar tanto as necessidades de formação e especialização de pessoal, como as de fabricação e aquisição de material;

h) Investigar os locais e instalações existentes para determinar os que ainda se fazem necessários a cada programa ;

i) Avaliar os custos prováveis do atendimento das necessidades indicadas em *g* e *h,* sejam de inversão, sejam de manutenção;

j) Estabelecer limites progressivos ou etapas sucessivas de execução de cada programa, no sentido quantitativo, mediante a comparação de / e *i.*

De acordo com os limites de factibilidade de cada programa essencial, é possível, desde logo, saber se seus programas secundários são ou não possíveis. Muitas vezes sucede que os programas secundários, porque têm que ser transferidos, se fazem, mais tarde, complementares ou, mesmo, essenciais.

Formulados os programas e determinadas suas possibilidades reais e concretas, é necessário planejar sua execução dentro dos limites estabelecidos. Para isto é necessário:

k) Procura de informações sobre meios possíveis de execução (planos de organização, de orientação e de controle de ensino) e seleção dos que mais se adaptam às possibilidades existentes. A invenção pode fazer-se necessária, porém ela é grandemente facilitada pelos estudos de educação comparada;

1) Determinação dos projetos específicos relacionados com os meios escolhidos;

m) Hierarquia dos projetos, o que significa também correlação e coordenação deles num todo orgânico;

n) Execução.

Durante toda a fase de programação e a de planejamento de cada programa e seu desenvolvimento em projetos específicos. há um projeto que também é específico, mas paralelo ao planejamento em geral, e que tem grande importância para o êxito da execução: é a *implantação.* Esta é uma conseqüência do que se fêz em cumprimento ao recomendado em *e.* Consiste em preparar o povo para compreender, aceitar e ainda desejar o que é planejado. Muitos projetos fracassam e se perdem por falta de preparação do grupo de pessoas que vai ser beneficiado por eles.

O projeto de implantação é mais que publicidade ou propaganda; é sobretudo um projeto de educação coletiva. Seus meios são a imprensa, o rádio, a televisão, o cinema, sem o aspecto de propaganda comercial. A discussão, as palestras esclarecedoras, o documentário, os seminários locais e regionais entre mestres e pais de família, entre técnicos de educação e dirigentes do comércio, da indústria, da agricultura, dirigentes de associações, líderes políticos, organizações femininas, organizações juvenis, que sejam divulgados por aqueles meios de comunicação em massa, contribuem eficientemente para preparar o povo a que deseje e aceite as mudanças e as inovações supostas pelo planejamento.

IV — O planejamento e a administração.

O planejamento não é uma técnica que sirva somente para solucionar, praticamente e mediante a aplicação de procedimentos científicos, os problemas focalizados por uma política educacional em certo momento histórico. Na complexa sociedade de hoje, as situações problemáticas são constantes e sucessivas. A educação não pode fugir a essa contingência. Disso resulta que a administração dos sistemas educacionais deve estar sempre preparada para fazer as investigações, estudos e planos que cada situação problemática dos sistemas exija.

Administrar é governar ou reger. A administração geral da educação é, portanto, o governo dos sistemas de instituições educacionais. Se por administração geral compreendemos a que se refere a uma nação, isto quer dizer que sob essa designação consideramos o governo dos sistemas de instituições educacionais dessa nação, ou seja, a administração nacional da educação.

Administrar ou governar supõe comando e execução. O comando pode ser arbitrário e voluntarioso, mas, em educação e em toda administração moderna, tem que ser racional e objetivo. Isto supõe conhecimento e previsão de situações.

Não é possível conhecê-las sem estudá-las, porque uma situação não é um panorama que se abarca de um golpe de vista, mas é uma conjuntura de fatos e relações mais ou menos complexa. Prever é construir hipóteses sobre o desenvolvimento das situações existentes, pela consideração das situações anteriores e de fatos prováveis no futuro. O estudo e a pesquisa são necessários, seja para o conhecimento das situações existentes, seja para a previsão de situações futuras.

A administração, como dissemos, supõe comando e execução. Esta última implica regras e normas. Então, se não se quiser regulamentar às cegas, é necessário admitir que as regras, as normas e os meios materiais de execução supõem, por sua vez, conhecer e prever, isto é, dependem da pesquisa e do planejamento. Tanto o comando como a execução dependem deles.

Além disso, a pesquisa e o planejamento estão diretamente ligados à supervisão, que é uma etapa básica que serve sobretudo ao comando e à execução.

A supervisão deve contar com organismos capazes de informar-se de todos os antecedentes que influem no supervisionado, de planejar modificações e mudanças e de orientar sua execução até o final. Não deve ter funções executivas propriamente ditas, porque, do ponto-de-vista da eficiência administrativa, não é bom que um organismo de estudo, planejamento e orientação se encarregue também da execução dos planos, porque fica comprometido pelo fato de haver sido quem preparou os estudos e os planos. Por isso se diz, em técnica de organização, que quem estuda e investiga pode planejar, mas quem planeja não deve executar. Não obstante, pode — e é bom que o faça — orientar e seguir tecnicamente os trabalhos executivos, para que possa planejar as mudanças e ajustes que sejam necessários à boa execução.

Por isso, na administração geral da educação, a pesquisa, o planejamento e a supervisão estão estreitamente relacionados, ficando entre a direção ou comando geral e a execução pelos sistemas de agências de educação e de ensino.

Ainda que a supervisão disponha de seus agentes locais e regionais, com funções de orientação e acompanhamento (follow up), no plano nacional, no do Estado (nas repúblicas federativas), no provincial ou no departamental (nas repúblicas unitárias), é parte integrante dos organismos encarregados da pesquisa e do planejamento. Isto sucede em alguns dos países mais desenvolvidos e, principalmente, nos Estados Unidos da América do Norte. No Chile, a Superintendência de Educação tem suas funções definidas neste sentido.

Não se trata de uma mistura de funções, senão de uma necessidade prática, porque supervisão, pesquisa e planejamento são fases de um mesmo processo de informação da direção geral e de controle técnico (follow up) da execução.

Neste resumo designaremos este organismo da administração geral com as letras DEPS (Departamento de Estudos, Planejamento e Supervisão), com o fim de evitar uma forma específica desta ou daquela nação, que poderiam estar implícitas em expressões como "superintendência de educação", "superintendência de escolas", "departamento de planejamento", etc.

Além disso, é bom observar que alguns países preferem seções ou órgãos próprios e separados para a pesquisa, para o planejamento e para a supervisão.

Nosso critério, ao tratar do assunto, não é recomendar como é necessária a união, num só departamento, das três funções, senão o de facilitar a compreensão de suas inter-relações íntimas.

A sigla DEPS não encerra, pois, nenhuma norma ou intenção definida de aconselhar um tipo específico de organização administrativa. É um recurso de expressão que permite compreensão mais clara dos fatos administrativos, que, ainda quando pcssam ser distribuídos entre órgãos distintos, não deixam de ser globais e inter-relativos em seu conjunto.

Aceito que seja isso, o trabalho de organização dos serviços compreendidos pela sigla DEPS supõem a consideração adequada de diversas condições, como também a sujeição a etapas.

A organização que consideramos de acordo com a sigla em pauta, deve ter em vista as seguintes funções:

a) Conhecimento contínuo e sistemático das diferentes situações educacionais, inclusive as que se refiram à administração da educação;

b) Avaliação constante e sistemática dos processos, meios e resultados da educação nacional;

c) Análise dos resultados de *a* e *b*, realizada periodicamente e com vista à determinação de possíveis necessidades de mudanças, reforma ou reajuste da administração e dos serviços escolares;

d) Estudo das condições que tornam possíveis ou que dificultam a mudança, a reforma ou o reajuste;

e) Planejamento segundo as condições estudadas em *d:*

f) Uma vez aprovados os planos pelas autoridades competentes, implantação e orientação da execução;

g) Controle técnico ou acompanhamento técnico-científico (following up) da execução.

A administração que possa dispor desses serviços de estudos, panejamento e acompanhamento, estará sempre preparada para informar o governo nacional quando se trate de mudar a política educacional do país. ao mesmo tempo que terá os meios necessários para o planejamento conseqüente.

Não é imprescindível que na organização dos serviços que reunimos sob a sigla DEPS se incluam departamentos próprios para cada uma das tarefas ou funções indicadas. A organização pode seguir um critério diferente, que não impeça tais funções, senão que as facilite por sua melhor distribuição. Assim, por exemplo, um departamento pode dedicar-se aos estudos, planejamento e acompanhamento dos órgãos e meios de administração, outro ao de supervisão e orientação, outros aos próprios ou específicos do ensino primário, etc.

Não obstante, numa organização deste tipo é preciso não esquecer que há funções gerais de estudo e planejamento, as quais se referem às condições fundamentais e contextuais da educação em geral (as de natureza social, econômica, cultural e política, por exemplo).

Também importa pensar na necessidade de estabelecer normas de validez geral, seja para as relações entre a administração, a supervisão, a orientação educacional e a docência, seja para as condições materiais, pedagógicas e higiênicas dos edifícios e instalações, para a localização das escolas, etc. Isto compete a um *departamento ou seção de programação geral dos meios e relações educacionais.*

E é bom sublinhar que, sem a sistematização e a coordenação que devem competir a tal departamento ou seção, a divisão de tarefas por órgãos especializados corre o perigo de estabelecer ou criar estabelecimentos estanques, os quais dificultarão a programação adequada das relações e correlações de atividades dos diferentes setores de um sistema nacional ou regional de educação.

De modo semelhante, se cada um dos departamentos especializados faz o acompanhamento técnico imediato ou concomitante à execução, não podemos esquecer a necessidade de sistematização desses controles específicos, de fixar-lhes objetivos comuns e comparáveis, de orientá-los para conservar a forma sistemática e comparativa de seus resultados, tudo para que se possa ter base comum de orientação e de revisão progressiva dos programas gerais de educação. Não se pode, portanto, deixar de pensar na necessidade de um *departamento ou órgão de acompanhamento geral* (controle técnico ou supervisão técnica).

É claro que tanto um departamento de programação como um departamento de supervisão técnica têm que cooperar estreitamente com os outros que servem de base; *não podem isolar-se*

ou conduzir-se como soberanos ditadores de princípios e normas gerais, já que sua tarefa fundamental é a de oferecer aos departamentos especializados os meios que impedirão, a estes, o isolamento ou estancamento em suas funções específicas.

V — Os estudos básicos e permanentes.

Nas sociedades nacionais modernas, os serviços públicos de educação já se apresentam bastante desenvolvidos, com qualidades positivas e negativas, com problemas e êxitos. Uma organização do tipo DEPS, que se proponha orientar e supervisar tecnicamente esses serviços, tem necessidade de conhecê-los muito bem. Esta tarefa se inicia por uma visão geral *(survey)* da situação, para depois baixar à análise de seus componentes. É necessário, primeiramente, que se conheça a floresta em sua forma e aspectos gerais, para depois passar ao conhecimento de suas árvores e de seus caminhos.

Geralmente, os técnicos em administração educacional têm um conhecimento geral da situação; é necessário sistematizá-lo num conhecimento metódico, não somente estatístico, como também de classificação e qualificação dos fatos ou dados da situação. Isto facilita, desde logo, o estudo analítico das diferentes classes e qualidades de fatos e a conseqüente compreensão de sua contextura social, econômica, política e cultural.

Tanto no conhecimento geral como no estudo analítico dos fatos educacionais é necessário, entretanto, considerar quatro aspectos básicos: a) o formal, b) o pragmático, c) o executivo e d) o rendimento ou a resultante.

O formal está constituído pelas leis, regulamentos e instruções escritas, pela organização linear da administração educacional em serviços, departamentos e seções, pelo secionamento do sistema de escolas em níveis e ramos de ensino, etc. Seu estudo é importante, principalmente no que diz respeito à sua coerência interna (presença ou ausência de contradições) e sua coerência externa (ajuste aos fatores da ação e da prática).

O pragmático está constituído pelos fins perseguidos, pelos meios definitivos e pelo alcance relativo destes meios. Os fins podem ser gerais e, então, definem a política educacional, ou podem ser particulares e restritos a cada um dos níveis, ramos e sub-ramos de ensino. Os meios (instrumentos materiais e formais) variam em função de possibilidades e recursos técnicos (pessoal — sua formação e especialização — locais e instalações, comunicações *e* relações de trabalho, utensílios de serviços, recursos financeiros ou orçamento, etc).

A variação dos meios pode ser temporal e especial, o que quer dizer que mudam segundo períodos de tempo, em função de variáveis locais, regionais e nacionais, as quais influem na mudança progressiva de condições tecnológicas, econômicas e políticas. Por isso, admite-se geralmente que os fins gerais da educação podem permanecer os mesmos, tendo o aspecto de limites para os quais progrediriam os serviços educativos. Os fins particulares ou imediatos de cada setor ou serviço específico podem mudar ou modificar-se em razão de novos métodos de que se disponham. Há, portanto, uma estreita relação entre meios disponíveis e fins imediatos ou particulares. O que se mantém mais ou menos constante, como esforço educativo, são os fins gerais, que representam o ideal educacional de uma nação, como cultura e meio de ação coletiva e individual.

O executivo propriamente dito está constituído pela utilização dos meios disponíveis, tendo em conta os fins imediatos e mediatos.

Pôr-se em ação depende sempre do alcance dos meios. A eficácia de uma realização depende do grau com que cada meio logre ou alcance o que lhe foi atribuído.

Tanto pode suceder que o meio não seja adequado ou não tenha suficiente potência para o alcance que se lhe atribuiu, como pode que não seja aplicado com exatidão, de modo a não tornar sua potência plenamente atuante.

Além disto, é preciso considerar que toda e qualquer execução raramente consiste na atuação de um meio apenas, senão na de um conjunto de meios e fins imediatos: há tanto uma inter-relação ativa de vários meios entre si e de seus fins imediatos, como uma correlação positiva ou negativa das linhas de ação que os meios, seja isoladamente, seja em conjunto, possam determinar. A correlação é positiva quando as linhas de ação progridem no mesmo sentido; é negativa quando as direções são contrárias, de modo que uma nega a outra.

Considere-se ainda que o conceito de fim imediato, em relação a um meio, para outros fins menos imediatos, se converte, per sua vez, em meio.

Conseqüentemente, ao mesmo tempo em que há relação e correlação de meios, verifica-se a subordinação e sucessão de meios e fins.

Tudo isso define a execução como uma tarefa extremamente complexa, em que a possibilidade de erros está sempre presente, pelo que é necessário segui-la com métodos apropriados de observação e avaliação, para que se possa decidir quando os erros são resultantes do planejamento mal feito, ou da própria execução que não obedeceu ao plano traçado, ou de fatos não previstos, mas que interferiram no desenvolvimento da execução.

O rendimento (a *resultante)* é a conseqüência da execução e não se pode estudar e avaliar esta sem que o considere simultaneamente. O rendimento se define pela obtenção dos fins atribuídos aos meios empregados. Mas há graus de obtenção. Os fins podem ser alcançados com êxito maior ou menor, seja em virtude da possível variabilidade de eficácia dos meios, seja por diferenças em sua aplicação. Disso resulta que toda execução supõe sempre rendimento maior ou menor, o que obriga a uma constante verificação das resultantes, ou — o que é o mesmo — à avaliação do rendimento.

A consideração do esquema geral do planejamento educacional, de suas condições de estudo e pesquisa, e dos quatro aspectos básicos de qualquer situação administrativa da educação e dos serviços escolares, determina o campo de conhecimento que uma organização de tipo DEPS deve abranger para que possa orientar e acompanhar tecnicamente a administração e os vários e complexos serviços educacionais.

VI — Bibliografia.

DURBIN, E.F.M. — *Problems of Economic Planning,* London, 1949.

FRANKS, Oliver — *Central Planning and Controls in War and Peace,* London, 1947.

HIRSCHMAN, Albert O. — *La estratégia del Desarrollo Econômico,* trad., México, 1961.

JASPERS, Karl — *The Origin and Goal of History,* trad., New Haven, Conn., 1953.

MANNHEIM, Karl — *Freedom, Power, and Democratic Planning,* New York, 1950.

MERCER, B. E. and CARR, E. R. — *Education and the Social Order,* New York, 1957.

PERLOFF, Harvey S. — *Education for Planning: City, State, and Regional,* Baltimore, 1957.

SCHUMPETER, Joseph — *Capitalism, Socialism, and Dernocracy,* 2nd. ed. New York, 1947.

SIMON, Herbert A. — *Administrative Behavior,* New York, 1958.

TL*GWELL, Rexford G. — *The Place of Planning in Society,* San Juan, Puerto Rico, 1954.

UNESCO — *Aspectos Sociales dei Desarrollo Econômico em América Latina,* Vol. 1, Paris, 1962.

UNESCO — "International Social Science Journal", Vol. XI, n' 3, 1959; *The Study and Practice of Planning.*

PESQUISA EDUCACIONAL NO REINO UNIDO

J. A. LAUWERYS
Da Universidade de Londres

1. Nota Histórica

Atualmente, a expressão "pesquisa educacional" adquiriu um sentido bastante estreito e técnico. É em geral aplicado a inquirições, dirigidas ou planejadas por profissionais especializados, com um objetivo de análise ou elucidação do um problema bem especificado e restrito. Nesse sentido, naturalmente, na Inglaterra como em qualquer outra parte, a pesquisa educacional é uma questão do século XX. Foi só no romper deste século que se criaram Departamentos de Educação em nossas Universidades. Foi só nos últimos 50 ou 60 anos que tivemos homens e mulheres cujo ofício era estudar a teoria da educação, tentar compreender por que as coisas eram como eram, em vez de dirigir escolas ou sistemas educacionais.

Não obstante, são mais profundas as raízes de nosso interesse em investigações objetivas, até mesmo científicas, de problemas educacionais. Durante o século XIX, homens como Matthew Arnold ou Michael Sadler estudaram cuidadosamente sistemas do Continente europeu (por exemplo, na França ou na Alemanha) e relataram de maneira imparcial suas verificações. Os seguidores de Herbart e Froebel — e também de Rousseau — observaram com zelo e carinho o comportamento de crianças. Historiadores registraram a evolução do sistema educacional. Em suma, foram esses os primórdios da pesquisa da história e da psicologia da educação, assim como da educação comparada.

Em metodologia, também, encontramos trabalhos que vêm sendo feitos há mais de 50 anos, o que constitui evidentemente "pesquisa". Na primeira década do nosso século, por exemplo, o Prof. H. E. Armstrong descrevia seu "Método Heurístico" e registrava os resultados de experiências em ensino realizadas com sua supervisão. Sir Percy Nunn, Professor de Educação

Palestra realizada no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, por ocasião da visita do educador inglês ao Rio de Janeiro, em novembro passado A tradução esteve a cargo do escritor Paulo Mendes Campos.

em Londres, escreveu seu notável tratado sobre "Ensino de Álgebra", que se baseava em pesquisas meticulosas da história e da lógica da matemática, e que demonstrava como esses fatores podiam influenciar os métodos de ensino. Benchara Brandford publicou seu "Estudo da Educação Matemática".

2. O Período Entre-Guerras

A Primeira Guerra Mundial causou uma interrupção e marcou uma época. Despertou o interesse em educação e fortificou os grupos que reivindicavam "igualdade de oportunidades educacionais". A volta à paz provocou um considerável acréscimo na soma total de educação proporcionada no Reino Unido — e sobretudo na educação secundária seletiva (isto é, curso ginasial) com ônus reduzido para os pais.

Isso criou, ou pelo menos tornou mais difícil, o problema do critério pelo qual crianças capazes ou talentosas deviam ser selecionadas para "bolsas" ou "lugares grátis" nessas escolas secundárias. Como decidir que crianças da classe operária ou da pequena burguesia deviam ter a oportunidade de promoção às classes profissionais? Tomar como base o velho tipo de exame parecia insatisfatório. Isso oferecia vantagem demais aos filhos de "boas" famílias. A opinião de muitos era de que se devia tentar reduzir o efeito na contagem de pontos de um ambiente favorável e ter em mira a descoberta de "capacidade intelectual inata". Além disso, naturalmente, o tipo tradicional de exame era criticado sob a alegação de que se apoiava excessivamente no julgamento instável do examinador, que carecia de objetividade.

Os dez anos que se seguiram ao Armistício de 1918 viram a popularização gradual dos testes de "Objetivo de Novo Tipo", semelhantes aos desenvolvidos nesse mesmo período nos Estados Unidos. Na ocasião, Ballard, com seu "Novo Examinador" e com sua simples e coerente pesquisa — sobretudo do ensino de aritmética — representou um papel de suma importância. Mas o líder do "movimento", em certo sentido o fundador da "pesquisa de psicologia educacional" na Inglaterra, foi indubitavelmente Cyril Burt (agora, Sir Cyril Burt).

Burt era — e felizmente ainda se acha entre nós — um homem do mais penetrante e perceptivo discernimento, de fato, um erudito eminente, versado não só na história da psicologia, mas também nos campos mais amplos de filosofia científica. Por volta de 1920, o Conselho do Condado de Londres contratara-o como consultor em Psicologia. Enfrentava êle os pro-

blemas das escolas, muitas delas situadas nos bairros pobres da Capital. Isso o levou a pesquisas pormenorizadas, que, eventualmente, foram publicadas em tratados magistrais sobre "O Jovem Delinqüente", a "A Criança Retardada".

Burt acumulava seus deveres no Conselho com os de professor de Psicologia Educacional no Instituto de Educação da Universidade de Londres (então denominada "London Day Training College"). Assim ficou capacitado a planejar e supervisionar toda uma série de pesquisas realizadas por estudantes, muitos deles professores trabalhando para conseguir grau superior. Depois de 1928, o volume dessas pesquisas se tornou impressionante. Deve-se notar que Burt tinha contatos pessoais e profissionais com uma constelação de homens notáveis, como Spearman e R. A. Fisher. Além do mais, em 1932, tornou-se professor de Psicologia da Escola Universitária, de Londres — onde Karl Pearson tinha lecionado. Assim, mergulhou em uma tradição que conduzia naturalmente à aplicação de técnicas estatísticas de investigação psicológica. Os interesses predominantes da época eram: a) o desenvolvimento de testes "objetivos" em atitudes, aptidões, realizações, etc, isto é, testes tais que os resultados obtidos pudessem ser facilmente tratados por meio de métodos estatísticos; b) o desenvolvimento de testes de inteligência, que iriam auxiliar administradores a designar os alunos mais capazes para as escolas secundárias seletivas; c) o desenvolvimento de uma teoria de inteligência, que veio a ser especialmente associada com Londres.

No Instituto de Educação, Burt foi substituído por H. R. Hamley, cujo trabalho seguia as mesmas diretrizes. Nos 15 anos seguintes, um grande número de estudantes graduados trabalhou sob sua direção, especialmente na área da psicometria. Essas pesquisas se referiam a tópicos tais como a elaboração de testes de inteligência para, por exemplo, países asiáticos; testes para medir atitudes relativas a várias matérias escolares; testes objetivos destinados a comparar a eficácia de diferentes métodos de ensino; investigações sobre o valor de instrução visual (cinema, etc.) ou rádio. Em todas as instâncias, foram criados e empregados engenhosos métodos estatísticos para apurar a validade e significação dos resultados.

Na Escócia, deu-se um movimento mais ou menos paralelo sob a supervisão de um brilhante matemático e investigador, Sir Godfrey Thompson de Moray House, da Universidade de Edimburgo. Ali também, problemas de distribuição de alunos nas diferentes espécies de cursos secundários deixavam perplexos administradores e professores. Assim, registrava-se novamente uma concentração em problemas de avaliação de inteligência e

realização, juntamente com uma grande confiança em técnicas estatísticas. Todo esse trabalho era fortemente apoiado pelo Conselho (nacional) Escocês de Pesquisa Educacional, órgão que não só elaborava testes de inteligência, como efetuava estudos sobre o ensino de aritmética e matemática — matérias escolares particularmente adequadas às técnicas de investigação empregadas.

Não pode haver dúvida de que essa maneira de encarar o problema predominou nas décadas de 1930 e 1940. Mas seria errôneo supor que não se estava efetuando nenhuma outra espécie de pesquisa na Inglaterra, naquela ocasião. Alguns exemplos escolhidos ao acaso ilustram o que ficou dito acima:

a) King's College, de Londres, tem uma esplêndida tradição de pesquisa da História da Educação — datando do tempo de Adamson e mantida por Dover Wilson, Cavenagh, Judges e Beales. Aplicam-se cada vez mais técnicas modernas de pesquisa histórica. Foi publicado grande compêndio e, em conseqüência, modificaram-se drasticamente as idéias sobre a história da instrução britânica.

b) Volume impressionante de pesquisas na área da Educação Comparada foi produzido por estudiosos como Sir Fred Clarke, Nicholas Hans, Munford, Schairer. Grande parte desse trabalho tratava de problemas asiáticos e africanos — uma conseqüência natural do crescente interesse por aqueles continentes e do estabelecimento em Londres de um grande e poderoso departamento especializado em problemas educacionais de países tropicais e subdesenvolvidos.

c) Projetos especiais tratavam exaustiva e objetivamente de problemas significativos. Meticulosos métodos de pesquisa eram empregados para testar e avaliar os resultados, por exemplo, com a supervisão de Sir Philip Hartog, a investigação sobre a validade de exames e a confiança que se podia ter neles *ou* as inquirições especiais quanto ao ensino do inglês como língua estrangeira e a elaboração de testes de vocabulário.

3. Depois da Segunda Guerra Mundial

O fim da guerra, juntamente com intenso interesse em educação, criou condições favoráveis a uma rápida expansão dos Departamentos de Educação Universitária, bem como aumentou a profissionalização de suas atividades. A soma total de investigações e pesquisas originais cresceu prodigiosamente de ano para ano.

O número de professores de Educação em Universidades aumentou sensivelmente. * Em Londres, por exemplo, o número aumentara de três para seis, e na maioria das outras universidades de um para dois. Cada um desses professores organizou um departamento e promoveu pesquisas. O resultado tem sido uma acentuada expansão do âmbito de trabalho e relativo decréscimo na importância proporcional da psicologia métrica.

É provavelmente justo dizer que essa tendência tem sido apoiada por um crescente cepticismo com relação ao valor dos resultados obtidos pela aplicação de técnicas estatísticas a problemas educacionais. As razões são provavelmente as seguintes:

a) Apesar de um imenso investimento de esforço e tempo em pesquisa estatística psicológica, os resultados efetivos obtidos parecem quase ridiculamente desproporcionados. É difícil encontrar exemplos em que se possa dizer "este método é certamente melhor do que aquele". Ou apontar problemas que tenham sido solucionados a contento de todo mundo.

b) Além do mais, em apreciável margem de casos, pesquisas posteriores demonstram exatamente o oposto do que as anteriores haviam provado (exemplo: Experiência I demonstra que o Método A é superior ao Método B; Experiência II demonstra a superioridade do Método B sobre o A). Confrontando-se as provas acumuladas, a prática em lidar com testes de inteligência resulta numa melhora de até 10 % e mesmo 15 % nos pontos obtidos por certos alunos.

c) Tem-se difundido a opinião de que o campo está temporariamente esgotado — que a lei de rendimentos decrescentes está funcionando.

d) Muitos julgam que problemas urgentes, importantes, significativos, não podem ser abordados por métodos tais como os comumente usados; e o método não deve ditar o objetivo. Pelo contrário, devem ser criados métodos adequados de investigação de acordo com a natureza do problema abordado — e não viceversa.

Inútil dizer que essas declarações são opiniões pessoais, as quais seriam certamente repudiadas por psicologistas educacionais. Convém notar dois outros fatores:

* **O** termo "Professor" significa na Inglaterra o chefe de um departamento independente, que trata de determinado ramo de ensino. Em geral o professor é assistido por uma equipe de prelecionadores graduados, prelecionadores e assistentes. Nos ramos de instrução, a proporção de professores para equipes é da ordem de um para doze ou mais. Assim, há muito mais pesquisadores profissionais, dedicando todo seu tempo a esse trabalho, do que se poderia presumir pelo número total de professores.

a) Um interesse cada vez mais amplo e profundo do ponto-de-vista sociológico sobre todos os problemas educacionais. Esse interesse impregna o quadro todo.

b) Uma tendência a associar professores em exercício com processos de pesquisa. Isso implica investigar problemas intimamente ligados com a escola e a sala de aula, como seja, currículo, métodos de ensino, disciplina, etc. Mas implica também utilizar técnicas muito simples, rudimentares mesmo, de investigação, e contentar-se com generalizações superficiais, a indicação de tendência, declarações conjeturais.

Uma instituição com efetivas potencialidades foi criada em fins da década de 1940: a Fundação Nacional de Pesquisa Educacional, custeada pelas autoridades públicas. Seus contatos com administradores levaram-na naturalmente a concentrar sua atenção em problemas de interesse para os administradores, como testes de inteligência e de seleção para o primeiro exame que distribui alunos pelos vários tipos de escolas secundárias. Mas a Fundação, que emprega profissionais *full-time,* tem investigado também problemas mais amplos, tais como incentivos, prêmios e punições. Certamente, suas atividades irão expandir-se em âmbito e volume.

4. A Posição Atual

Na Inglaterra, a pesquisa educacional é realizada principalmente pelas seguintes instituições:

a) Mais importantes são cs 23 Departamentos de Educação Universitária. Cada um deles tem uma Seção Avançada sob controle direto dos professores, em que um número considerável de estudantes graduados (trabalhando o dia inteiro ou parte do dia) preparam teses para diplomas de pesquisa. O maior é o de Londres, que produz entre um terço e metade de todo o trabalho de pesquisa realizado na Inglaterra (mais de 200 estudantes), mas todas as Universidades estão dando contribuições significativas.

b) A Fundação Nacional de Pesquisa Educacional e a Fundação Escocesa de Pesquisa Educacional.

c) Os "Centros de Professores" ligados a Institutos de Educação, que promovem pesquisas entre professores em exercício.

d) Algumas autoridades locais em educação empreendem inquirições.

e) Alguns órgãos profissionais, a B.B.C. (British Broadcasting Corporation), o Instituto Britânico Cinematográfico, a Fundação Florence Nightingale empreendem pesquisas de pro-

blemas específicos, como ensino pelo rádio ou pela projeção; instrução de enfermagem. Esses órgãos geralmente se consultam com os Departamentos Universitários.

Com referência às diversas áreas de Estudo Educacional:

a) *Psicologia Educacional*

I) O trabalho em psicologia métrica (estatística) procede vigorosamente. Estão sendo planejados novos testes, investigados problemas especiais, comparados os métodos, etc. — todo esse trabalho em linhas já bem estabelecidas.

II) Novos desenvolvimentos incluem numerosos estudos em áreas de psicologia social e dinâmica de grupo; sociometria; aplicações de sociodrama e psicodrama, estudos de preconceitos, relações inter-raciais, e assim por diante.

III) O trabalho em progresso inclui a aplicação de técniccis psicanalíticas ao estudo do comportamento da criança. Até certo ponto essas pesquisas seguem as trilhas anteriormente adotadas por Susan Isaacs.

IV) Realiza-se volume considerável de trabalhos na investigação dos melhores meios de se lidar com crianças excepcionais (como seja, as surdas, em Manchester) ; crianças desajustadas on subprivilegiadas.

b) *Sociologia de Educação*

Este ramo da pesquisa educacional manteve-se em atraso por muito tempo; graças ao apoio de Sir Fred Clarke e de Karl Mannheim, está agora se desenvolvendo ativamente. Há dois ramos principais:

I) Filosófico e teórico, seguindo a linha divulgada por Karl Mannheim e outros. Isso inclui interpretações sociológicas da história da educação na Grã-Bretanha.

II) Estudos empíricos — tais como, por exemplo, a inquirição em grande escala efetuada em Londres, com o apoio da Fundação Nuffield, sobre ambiente social, origens sociais, sistema de vida, condições de recrutamento e treino do professorado.

c) *História da Educação*

Estudos objetivos grandemente pormenorizados, baseados em fontes de primeira mão, do desenvolvimento de instituições particulares, juntamente com uma avaliação das forças que determinaram seu desenvolvimento; bem como estudos pormenorizados de aspectos da educação inglesa: por exemplo, o desenvol-

vimento da educação comercial ou da educação técnica. Novos aspectos dignos de menção: 1) crescente apoio em fontes originais; 2) crescente atenção a fatores sociológicos.

d) *Filosofia da Educação*

I) Alguns estudos sobre o desenvolvimento de idéias educacionais e seu impacto na prática;

II) Aplicação de novos movimentos filosóficos (análise de linguagem, positivismo, etc.) ao exame de objetivos e práticas educacionais.

e) *Educação Comparada*

Uma área de estudo em rápido desenvolvimento. O trabalho é feito sobretudo de três aspectos:

I) A aplicação de métodos comparativos à elucidação dos determinantes do sistema educacional, como a influência da educação sobre o desenvolvimento econômico; a situação do professorado como profissão; as finanças da educação. Aqui, o *Year Book of Education* (Londres e Colúmbia, New York) representa um papel central.

II) Estudos analíticos da história da educação em determinados países, tais como: Bahamas, Ceilão, Alemanha, França, Dinamarca, índia. O objetivo é descobrir por que as coisas são como são e por que motivo aconteceram assim.

III) Estudos sobre o papel da educação em países subdesenvolvidos; para exemplificar referimos o desenvolvimento de comunidade na África.

Um desenvolvimento especialmente importante, iniciado através do *Year Book of Education* de 1954, é o estudo da Economia da Educação. Uma associação internacional neste campo, patrocinada pela OEEC, iniciou-se recentemente. A Fundação Ford possui um departamento especial para estudar a questão. Diversos governos nacionais estão demonstrando interesse e preocupação marcantes.

f) *Metodologia de Ensino*

I) Estudos no currículo de escolas; pesquisas comparativas do valor de diferentes métodos de ensino; estudos das maneiras pelas quais meios populares, televisão, rádio, filme, podem ser mais rendosamente aplicados.

II) Grande trabalho vem sendo realizado na investigação de métodos de ensino do inglês como língua estrangeira. Boa parte da pesquisa provém da aplicação de teoria lingüística geral e de investigações modernas da estrutura e função da linguagem.

5. Conclusão

Torna-se evidente que um vasto e crescente acervo de pesquisa objetiva está-se processando na Grã-Bretanha. Calculando-se por alto, pode-se dizer que talvez 100 teses de pesquisa aparecem anualmente, cada qual representando entre dois e quatro anos de trabalho de um especialista habilitado. Possivelmente, uma quarta parte dessas teses pode ser considerada como genuínas e valiosas contribuições para nossa compreensão da teoria e prática educacionais.

Há bem poucas gerações, as escolas, como as oficinas, eram unidades pequenas e isoladas com um corpo docente de artesãos. Experiências podiam ser tentadas sem perigo: o custo de um fracasso era pequeno. Mestres geniais — um Basedow, um Pestalozzi, um Arnold — podiam ser copiados por outros. Mas tentar a reforma de nosso excessivamente complexo e altamente integrado sistema nacional moderno é um empreendimento mais arriscado do que o reequipamento de uma indústria de aviação para produzir uma nova espécie de avião. É preciso mais do que compreensão intuitiva. O que os organizadores e administradores educacionais necessitam é da espécie de informação baseada em pesquisas com que pode contar um moderno fabricante.

Existem, todavia, duas atitudes muito difundidas que estorvam o crescimento e desenvolvimento de relevantes e significativos trabalhos de pesquisa educacional. Em um extremo, encontram-se antiquados teóricos de educação, "metafísicos e filosóficos", argumentando que a instrução é demasiado complicada e individualizada para ser suscetível à investigação científica. Desconfiam da análise fria, preferindo floreadas declarações de opinião, apoiadas em dúbias, obscuras e dogmáticas afirmativas e apelos à "tradição". No outro extremo, ficam os que aceitam o velho e desgastado ponto-de-vista do século passado sobre a natureza da ciência — um ponto-de-vista agora abandonado por lógicos, físicos, químicos e biologistas.

Esta espécie de dogmatismo é bastante comum entre psicologistas educacionais, dos quais bem poucos tiveram contato íntimo com ciências físicas ou naturais. Acreditam, como Lord Kelvin, esse grande físico do século passado, que um tema não pode conter mais ciência do que matemática. Tendem, portanto, a presumir que a única "verdadeira" pesquisa educacional é a que se apoia em estatísticas e comprova através delas suas conclusões.

BIBLIOTECA SNB MEC

Isso significa permitir que os metodos dominem os objetivos, que meios determinam fins. É evidente que tecnicas matemáticas e estatísticas devem ser aplicadas onde quer que possam ser úteis. Mas nenhum filósofo da ciência apoia agora a noção de que, a não ser que se empreguem essas técnicas, o tratamento não é científico. Grandes áreas de química, botânica, zoologia, geologia foram muito bem organizadas sem o uso daquele instrumento específico. O que distingue o estudo científico do não-científico não é se estatísticas foram empregadas — mas, antes, a espécie de provas aduzidas para apoiar ou negar as afirmações feitas. A ciência não apela para o dogma, a autoridade ou a tradição. Baseia-se na apresentação de credenciais que, pelo menos em princípio, qualquer um pode averiguar. O apelo é às provas publicamente disponíveis, não a asserções pessoais. Este ponto deve ser frisado, pois, em certas recentes conferências internacionais, supostamente sobre "pesquisa educacional", os convidados a participar delas eram na maioria psicologistas educacionais interessados em psicometria e estatística. É irônico que se tente agora importar para a pesquisa educacional um ponto-de-vista obsoleto da natureza da ciência, precisamente no momento em que está sendo abandonado por lógicos, físicos, etc.

A matemática é uma linguagem, e deve ser usada quando e onde se pode. Mas é uma linguagem incompleta, ainda em formação. Seria de pouca visão recusar comunicar conhecimentos simplesmente porque no momento não se pode traduzi-los em matemática. Ou, em outras palavras: a matemática é a chave da verdade, mas não é a única chave. O relato analítico acima do desenvolvimento da pesquisa educacional na Grã-Bretanha durante o século passado, demonstra claramente que a aceitação generalizada da noção de que a pesquisa educacional é simplesmente "pesquisa estatística e psicológica", e nada mais, constitui, em certo sentido, um acidente histórico. Aconteceu que os problemas mais intricados da década de 1920 eram precisamente os que necessitavam dessa espécie de tratamento. Isso não é mais verdade.

Encarar a questão de qualquer outra maneira seria condenarmo-nos à esterilidade. Devíamos continuar corajosamente a identificar os problemas importantes e significativos com que se deparam organizadores, administradores, professores, pais e crianças. E então, resolutamente, deveríamos tentar aplicar nesses problemas os instrumentos de investigação e análise que estão à mão — sejam eles estatísticos, históricos, sociológicos, psicológicos, comparativos ou filosóficos. O importante é a elucidação de questões, o esclarecimento de problemas, a avaliação de métodos, de maneira concreta, não dogmática.

34 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Devíamos procurar aumentar o quanto possível os elementos científicos em nosso pensamento e diminuir a influência do que é folclórico.

Considerem-se grandes planos de ação, tais como expansão de facilidades universitárias, financiamento dos vários estágios da instrução, promoção de educação adulta, prolongamento de estudos compulsórios, desenvolvimento de treino tecnológico de nível superior, desenvolvimento e aplicação dos meios de comunicação em massa, organização dos estágios intermediários do estudo, educação de crianças de inteligência acima da média, e assim por diante. Em todos esses campos, importantes decisões terão de ser tomadas nestes próximos anos. Na maioria das vezes, não existe maneira fácil de aplicar técnicas estatísticas à análise dos problemas que surgem. Devemos então nos recusar a estudar sequer esses problemas; por causa do apego a um ponto-de-vista especialmente estreito sobre de que se constitui a pesquisa? Não seria preferível voltarmos nossos esforços para o estudo objetivo, imparcial e desapaixonado das forças e tendências que devem ser levadas em conta pelos organizadores? As ciências físicas progrediram muito, precisamente porque aqueles que as praticam nunca se sentiram atados aos métodos utilizados pelos seus predecessores. Voltaram-se para os problemas que os interessavam e inventaram métodos adequados às investigações de que dispunham — usando o nariz, os olhos e os ouvidos, quando faltavam outros instrumentos; usando matemática, onde podiam, e, no resto, linguagem descritiva.

O total de contribuições da pesquisa educacional no presente século é notável. Temos uma compreensão muito melhor do que tínhamos das maneiras pelas quais as criaturas humanas aprendem, das motivações que induzem ao esforço, dos mecanismos subconscientes da inteligência. Sabemos como medir por alto uma variedade de capacidades humanas e desenvolvemos proficiência na construção de uma grande variedade de testes. Nossos colegas filosóficos nos ajudaram a esclarecer nossas finalidades e a idear meios de determinar o critério pelo qual devemos avaliar nosso êxito. Historiadores, sociólogos e especialistas em educação comparada ajudaram-nos a compreender os determinantes do sistema educacional. Tais realizações resultaram numa muito melhor compreensão da natureza das questões que enfrentamos e em mais clara apreensão de ambas as forças e limitações da escola e do processo educacional. Há sólidos motivos para esperar que, com a passagem do tempo, possamos aprender a avançar com menos hesitação e como maior certeza de alcançar metas atingíveis.

O CICLO PROPEDÊUTICO: UMA PROPOSTA

CARLOS MACIEL
Do C.E.P.E. do Recife

Intitulei esta exposição de "uma proposta" e vou, pois, defender uma tese. Comecemos por situar-nos.

O ensino médio, como vimos em uma das sessões deste seminário e, aliás, tem sido seu *leit-motiv,* tende a ser um ensino médio para todos. Esse fato universal consiste em que camadas maiores de adolescentes venham para a escola de segundo grau, e nisso transforma-se a fisionomia dessa escola, particularmente no sentido de que ela já não funciona como uma escola seleta — termo mais adequado aqui do que "seletiva" —, caracterizada como propedêutica. Propedêutica porque levava sua clientela, presumidamente, para o ensino superior, mas, ao mesmo tempo, curiosamente, essa escola era um pouco terminal, no sentido de que se dava à escola secundária, um sentido e escopo de "madureza" (esse nome foi mesmo usado, entre nós, para designar um grau de ensino), ou de formação de "base", enfim atribuía-se-lhe uma consistência interna: como que se compreendesse que não era apenas um grau, uma etapa numa série uniforme, mas era um ramo específico, algo que tinha uma natureza própria. A evolução do ensino médio em direção ao "para todos" fê-lo deixar de ser terminal neste sentido, para ser terminal em um outro: no sentido de que a maioria dos seus clientes não vai "continuar" no curso superior. Não obstante — em contrapartida do que assinalamos antes — êle por sua vez continua sendo propedêutico, apesar de recusar esse caráter propedêutico,[1] e até sendo-o para

Exposição realizada no seminário sobre o "Ensino Médio", promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em novembro de 1962. As notas de rodapé são comentários acrescentados para efeito de publicação.

1 O aspecto curioso aqui observado relaciona-se com esse conflito freqüente entre os fins intentados e as funções desempenhadas. Assim, quando o ensino era propedêutico, muitos pensavam que sua finalidade era "formar o julgamento" e não preparar para a Universidade. Esse é ainda agora o ponto-de-vista "terminal" dos defensores da classe de Filosofia em França. Ao passo que, quando o ensino passou a receber numerosas camadas que

uma camada maior de candidatos à Universidade do que outrora, à medida que se ampliam as oportunidades de estudo superior. O fato fundamental, porém, é essa evolução de uma camada restrita para várias e vastas camadas.

Com isso, esse ensino entra em crise: crise de expansão, crise de qualidade, mas sobretudo entra em crise quanto a sua própria definição e objetivos. Com efeito, isso acarreta a chamada decadência do ensino secundário, se bem que a chamada decadência do ensino secundário seja um fenômeno quase perene, porque toda a vida se falou nisso... Mas o fato é que, realidade ou impressão, essa falada decadência deve envolver algum fundamento, que me parece residir na percepção da diferença entre os padrões presumidos, postulados, e os padrões reais. Não somente se torna mais evidente essa distância entre o real e o padrão fictício, como talvez mesmo essa distância aumenta quando o ensino secundário se expande... ou mesmo explode. E esse rebaixamento passa mesmo para o plano das definições e propósitos. Pois nisto há mesmo como que uma norma, além de um fato: à medida que compreendemos mais, que o aluno de l.ª série não é propriamente um "homenzinho", mas um menino, então vem a idéia de que a escola secundária, pelo menos nas suas primeiras séries, deveria ser descarregada de certa "surménage",[2] que impunha aos seus alunos. Repete-se aqui uma evolução de idéias mais comumente apresentada a propósito da escola primária. Tenho à mão, por exemplo, este texto de Roger Gal:

"Por que não esperar pela idade em que o ser humano está na posse plena de seus meios e em face de tarefas precisas para especializá-lo e mobiliar seu espírito com conhecimentos que lhe serão necessários? Por que não consagrar a infância e a juventude, que são a idade do crescimento e do amadurecimento, ao desenvolvimento de seus podêres e de suas capacidades mais do que ao dos conhecimentos e saberes definitivos?" *(Oit va Ia pédagogie?,* p. 19)

ali terminam ou nem sequer chegam ao seu término, êle é ainda estruturado e organizado para fins propedêuticos. Do ponto-de-vista da Euristica é também interessante observar como o aposto, ia dizendo apôdo, "propedêutico", pode tornar-se antes um emocional que um racional, como um pejorativo de que se lança mão, para fins diversos e até antagônicos. "Mais vale um estigma que um argumento", diziam os antigos.

2 Nos debates que se seguiram, o Prof. Newton Sucupira lembrou, com muita oportunidade, a verdadeira opressão a que eram submetidos os alunos da antiga quarta série da reforma de Francisco de Campos.

Quer dizer: há certa postulação no sentido de um descarregamento, digamos assim, do intelectualismo[3] do curso secundário.

Nessa situação a Universidade tende a suprir as deficiências do curso secundário. Isso é quase que uma lei: quando um ensino não satisfaz, o grau imediatamente superior se alonga, por baixo, no sentido de formar, supletivamente, a sua própria clientela, seja embora provisoriamente. Tanto assim que os antigos liceus e colégios — isso ainda hoje, um pouco —, quando sentiam a insuficiência do ensino primário, mantinham as suas próprias classes preparatórias. E a mesma coisa tende a acontecer com as Universidades.[4]

Porém, se esta é uma via de restaurar o propedêutico e se esta é uma análise de sua situação, mais corretamente deveríamos ver que o propedêutico, continuando a existir, tende a subir para séries mais avançadas. Tanto que o sistema escolar norte-americano — o mais popular e democrático até hoje encontrado — recuou, como afirmam Kandel e Brubacher, a "educação liberal" para o nível de "college", enquanto a escola européia tendia a ministrá-la ao nível mesmo do colégio e até do ginásio. (Isso pode ser visto em alguns textos que estão na *Crestamatia.)* [5]

Examinemos um pouco esta questão: um ensino primário "profissional" (primário agrícola, por exemplo), distrito do primário comum, já hoje não faz sentido. Do mesmo modo já não se empresta mais cabimento à idéia de um ginásio profissional, que foi tão decantado contra o ginásio "humanístico-beletrista". A Lei de Diretrizes e Bases mata a questão quando estabelece que as duas primeiras séries são comuns, portanto nem são propedêuticas, nem propriamente "vocacionais". Há uma espécie de chamada para cima dessa especialização ou bifurcação: o pro-

3 A questão é menos de intelectualismo, aliás, que deve ser defendido contra certos ataques que, agora, já estão ficando fora de moda, do que do modo adulto desse intelectualismo. E sobretudo do aspecto conteudista ao estilo de arquivismo, que se dava ao ensino. A esse respeito o mesmo Gal lembra com propriedade que o crescimento acelerado dos conhecimentos torna obsoleta qualquer idéia de acumular "o saber". Isso põe em questão a própria finalidade do ensino. Responder, por outro lado, que hoje temos que "aprender a estudar", se bem que parcialmente correto, não satisfaz à questão e é claramente superficial e apressado.

4 Está fora de questão, aqui, determinar até que ponto a escola de um nível está obrigada a satisfazer aos pré-requisitos solicitados pela escola do nível acima, em função de si mesma.

5 Referência ao fascículo mimeografado *Crestomatia,* confeccionado para os participantes do seminário. As outras referências a gráficos e textos aqui feitas são relativas ao mesmo livro.

pedêutico e o profissional tendem a subir, enquanto uma espécie de ciclo geral de observação vai até certa etapa do curso médio. É no nível do colégio que tende a estacionar, por enquanto, o problema dos ramos paralelos do ensino médio.

Proponho uma norma estrutural para o ensino médio brasileiro, em que o curso médio propriamente dito seria de 6 anos: ou melhor, até a segunda série colegial. Talvez até pudéssemos transferir, meio impropriamente, aquela nomenclatura do ensino primário e falar de um ensino médio fundamental comum. Depois dessa etapa, nesse patamar da escada escolar, nós teríamos um ciclo final, onde distinguiríamos um ramo própetêutico, propriamente dito, e vários cursos profissionais, técnicos, de nível médio ou semi-superior, tais como jornalismo, biblioteconomia, auxiliar social, nutricionismo, auxiliar de enfermagem, etc. Estamos numa etapa da escada escolar em que todos concordam que já se pode estabelecer uma diferenciação e uma especialização para o propedêutico. Mesmo um Brian Simon, tão extremado contra qualquer diferenciação entre uma escola média técnica e uma escola secundária acadêmica, em virtude do igualitarismo que professa, e de sua condição de militante comunista, admite, a certa altura, uma diferenciação. E assim localizamos o "ciclo propedêutico" a que nos referimos.

Haveria que fazer duas pequenas ressalvas aqui: uma é que não propomos propriamente um tronco comum de seis séries. Na escada escolar, em diferentes patamares, admitimos a saída do tronco geral, para os ramos profissionais terminais. Também isso está expresso em um dos gráficos utilizados em nossa exposição da sessão 4 deste seminário. Apenas achamos que o ponto de agulhagem para os ramos profissionais terminais tende a recuar (subir). Por outro lado, admitimos que o ciclo propedêutico fosse articulado com certo tratamento das duas séries anteriores do ciclo colegial.

A outra observação é a de que alguns dos cursos acima citados já são, hoje, de nível "superior". Por questões de vaidade profissional, atrativo da gratificação de nível universitário, etc. Não se pode consertar o passado. Não obstante, acreditamos que, pela multiplicação dos diplomas escalonados, há margem para a introdução de certas categorias profissionais por baixo dessas outras de nível universitário. Deixemos isso.

Havíamos localizado o nosso ciclo propedêutico. Sugiro que raciocinemos um pouco — e isto me parece que seria de todo recomendável nos planejamentos educacionais — em termos de "estratos"; e não apenas de paredes-blocos. O que quero dizer é que podemos imaginar as unidades escolares como uma série de pilares paralelos contendo da primeira à última série e podemos imaginar um sistema em que as unidades escolares se dis-

tribuíssem em partes superpostamente, segundo estratos, supondo que, em determinados limiares, houvesse certas mundanças de especificação nos cursos. Assim o primário constitui um estrato, o ginásio outro, etc, sem, entretanto, advogarmos nada rígido, nem excluirmos "overlaplings". A vantagem que eu vejo nesse sistema de unidades escolares estratificadas é a de que permite melhor a um estabelecimento especializar-se no sentido de atender aos objetivos e ao estilo de um dado nível do ensino, adaptar-se a certa faixa de idade e mentalidade. Além disso, enquanto, por exemplo, e o exemplo é necessário para concretizar o pensamento, uma escola tipo pilar, mantendo da primeira à última série de um curso secundário, precisaria de 7 salas e uma matrícula de 250 alunos para manter uma turma única de cada série, uma escola especializada num ciclo de dois anos poderia, com igual matrícula e instalações, ter outras possibilidades do ponto-de-vista de flexibilidade e administração escolar. Sem contar que, dada a pirâmide matrícula-evasão, uma pirâmide escolar assim estratificada permitiria mais adequada canalização convergente da clientela. Assim sendo, de certo modo — creio que o leitor percebe o meu raciocínio por analogia — teríamos nos escalões ascendentes uma espécie de "consolidação" de escolas, fazendo menção, portanto, ao argumento de Conant em favor das "consolidated schools".

Mas eu gostaria de justificar essa idéia do estrato de um modo mais particular, no caso do ciclo propedêutico. Apelo para essa consciência de "status" que havia, pelo que tenho ouvido de pessoas que podem depor a respeito, no antigo curso "pré". Os alunos sabiam que já não estavam no ginásio. Que o pré — pelo menos no princípio — só existia em certos colégios melhores. Isso tudo se perdeu quando, com a reforma Capanema, se estabeleceu o curso colegial, o qual não conseguiu ter esse prestígio, essa auréola e sentido de "status", de mantença de certo padrão.

De qualquer modo, uma outra vantagem que vejo na especialização desse ciclo propedêutico, após a sexta série, aponto-a no sentido daquilo que os americanos chamam a função de "cooling out", dos "juniors colleges": significando que, nessa etapa da caminhada escolar, se dá uma filtração daqueles que vão para a Universidade e daqueles que se deslocam para o ingresso imediato na vida do trabalho; sendo que entre aqueles alguns são "cozinhados para fora" — que esta seria a tradução ao pé da letra daquela expressão —, ao longo dos dois anos probatórios. E aqui já estamos mais do que no momento oportuno para explicitar que eu proponho dois anos para esse ciclo propedêutico.

Por conseqüência, estou propondo o aumento do curso secundário para oito anos, o que levanta uma séria objeção, que é a do aumento da escolaridade. Não se pode aumentar a escolaridade no Brasil, uma vez que temos um brutal *déficit* escolar que nos impede de nos darmos a esses luxos qualitativos. Não sei se o argumento chega a me convencer, apesar de reconhecê-lo pesado, e creio que podemos armar umas respostas para a objeção. Vou alinhar os meus argumentos classificando-os em argumentos de ordem intrínseca e de ordem extrínseca.

Primeiramente, entre os argumentos extrínsecos, "todo mundo já faz o oitavo ano", isto é, com essa expressão hiperbólica, quero dizer que quase 90%, talvez, dos rapazes que vão para Medicina e Engenharia e uma outra parte bem menor para Direito e outros ramos, fazem a terceira série e não arriscam o vestibular imediatamente ou, se o fazem, perdem-no e ficam fazendo o oitavo ano, repetindo o "cursinho". Por isso a experiência brasileira já está a indicar a hora para o aparecimento desse alongamento do curso secundário, conforme atestam as experiências do ano prévio do ITA, que vigorou até 1954 ou 56, creio, e a do ano vestibular de Fortaleza, que foi posto abaixo pelas dificuldades legais acarretadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases.

Em segundo lugar, eu apelo para o método comparativo. Os cursos secundários dos outros países, quero dizer, dos países que dão a pauta, são mais longos do que o nosso. Vemos, desde logo, o sistema francês de cinco séries primárias, mais seis (de "sixième" a "première") e mais a classe terminal, o que soma 12 anos, enquanto o nosso soma onze anos (quatro primários mais sete secundários). Contudo o nosso ensino primário se inicia aos sete anos, enquanto na França — e nos demais países — a primeira série primária é antecipada para os seis anos. Mas, ainda assim, há que contar a classe "propédeutique" na Universidade, que vinha sendo reclamada desde 1926 e foi instituída em 1948. Exatamente em função daquele fenômeno: que a Universidade vem a suprir a deficiência presumida do curso secundário. Essa classe, há hoje uma opinião se desenvolvendo na França, no sentido de anexá-la ao "second degré".

Vemos o ensino americano articulado no padrão estrutural de seis séries primárias — começando aos seis anos —, mais seis de "high school", mais duas de "júnior college", hoje muito apontado como devendo ser anexado ao "sênior high school", de modo que o padrão 6+6+2 seria superado pelo padrão 4+4+4+4, anexando-se também, por baixo, duas séries de "kindergarten". Assim vemos Hutchins defender que em Utopia o "college" vai ao "sophomore" do "college" convencional de quatro

séries.[6] Aliás, se quisermos forçar as coincidências, podemos dizer que, nas atuais propostas de "aceleração", sendo ventiladas nos Estados Unidos, haveria um encurtamento nessa série "sênior high school — júnior college", que a faria eqüivaler exatamente ao nível da oitava série que estamos propondo (matrícula aos 18 anos).

Vemos também o ensino alemão ir até à "Dreizehnte Jahr", correspondente à idade de 18 anos, numa série mais comprida que a do nosso ensino secundário. Vemos o ensino russo, salvo engano, indo também além do nosso. E o ensino inglês, com a sua "sixth form", atingindo também um ano além de nossa norma estrutural.[7] De modo que o padrão internacional de educação secundária comparada vem a ser o equivalente ao de oito anos de educação secundária entre nós.

Passando agora ao que eu chamaria os argumentos intrínsecos, eu diria, em primeiro lugar, que a terceira série colegial tem se revelado insuficiente como preparatória para o vestibular, e, na prática, inclusive perde para os cursinhos. Ora, nós temos que evitar o espírito dos cursinhos. Porque os cursinhos são adestramentos, não são educação. O adestramento tem seu lugar, em certos casos, pode ser até mais eficaz do que a educação, mas não é educação. De modo que temos de encontrar um ultrapassamento desse impasse.

Diria ainda que a cultura geral. .. também aumenta; e não apenas a especialização. Pode parecer paradoxo, mas a verdade é que o ensino médio, em função desse desiderato de "madureza", de dar a tal "base", transmitir a "herança cultural", precisa de uma ampliação.[8] É que esse tesouro das humanidades aumenta com as gerações, de modo que, dizendo de uma maneira simplista, outrora nosso conhecimento do "humano" consistiria, digamos, em ler Homero, Vergílio, Dante... de lá para cá nós temos Balzac, Gide, Faulkner, que sei eu. Do mesmo modo "a matemática necessária à vida" outrora era uma, hoje já não pode deixar de incluir, por exemplo, esses "elementos" de estatística, que são o seu ABC. Assim a cultura geral e a base aumentam e há necessidade de se dedicar mais tempo à assimilação desse patrimônio comum, sem o qual não seremos homens à altura do nosso tempo, segundo a célebre expressão de Gasset.

6 Cf. *A universidade de Utopia.*

7 Foram exibidos organogramas, inseridos na *Crestomatia,* mostrando a organização do ensino nos diversos países referidos.

8 E de fato, historicamente, tem sofrido ampliações.

Finalmente eu apelaria para esse ponto deliciado: quando se começa a superar, no mundo todo, aquela pregação de que o necessário era fomentar o ensino técnico, porquanto o outro, humanista, era inútil e ocioso, compreende-se que a "general education" ou formação geral volte a ser prescrita como conteúdo próprio do ensino médio. No sentido de que o ensino, nessa fase de escolaridade comum a todos prolongada, seja um ensino para dar uma formação de *cidadania à altura do tempo.* Na realidade, então se sente uma certa oscilação, introduz-se uma sutil distinção entre "general education", formação de cidadania, formação geral e "liberal education", educação liberal (ou antes: aquisição das artes liberais), "culture générale". Esses conceitos — que foram objeto de análise e discussão na primeira sessão deste seminário — começam a perder sua sinonímia e parecemos sentir que a "liberal education", num certo sentido especial, não é uma "general education", mais uma "special education", como dizia célebre relatório inspirado por Conant.[9] Essa "enciclopédia", esse saber que aspira a esse sabor puro, esse certo acúmulo de conhecimentos necessários para desenvol ver certa sensibilidade e certa "allure", essa altura geral liberal, não coincide propriamente, ou totalmente, com essa formação geral do cidadão comum, e até nem é uma tendência comum a todos os que freqüentam o ensino médio, nesta época de transição em que êle possui uma clientela heterogênea, múltipla e incoerente, e uma insegurança teleológica. De modo que essa "liberal education" aparece-me como sendo aquele elemento especificador do ensino secundário como tal, se tomarmos o partido dos que aceitam uma *especificação* para o curso secundário, encaminhando-a, ao mesmo tempo, para um nível mais alto. Como que, por momentos, nos inclinamos por uma colocação *oblíqua* — já colateral, já de nível — do lugar do curso secundário propedêutico.

Que funções desempenharia e que efeitos teria a institucionalização desse *ciclo propedêutico ou colégio universitário?* [10]

9 *General Education in a free society,* p. 52 e seg.

10 O objeto desta tese é propriamente o ciclo propedêutico ou, como poderíamos também chamá-lo, o *colégio especial complementar* (lembrando a designação do antigo curso pré: complementar), que introduziríamos em regime de competição, mediante estímulos e compensações, com a terceira série colegial. Entretanto, por motivos de dar correção prática à idéia, tratamo-lo na perspectiva do *colégio universitário* que, de resto, não foi previsto com essa natureza. Julgamos, demais, que haveria interesse em experimentar o ciclo propedêutico dentro da Universidade (colégio universitário) e fora dela, como instituição de nível próprio e autônomo.

Em primeiro lugar, desempenharia a função de ser o lugar do "studium generale", função esta com que a nossa Universidade não nasceu, diversamente da Universidade anglo-saxônia que nasceu em torno dele, no "college". O "college" é a alma da Universidade americana, herdeiro que é da "faculdade das artes", assim chamada ainda na Inglaterra. A universidade brasileira — e a latina de modo geral — nasceu da agregação de escolas paralelas profissionais. Mas na Europa havia a antiga Faculdade de Teologia, depois Filosofia, depois Letras, que representava de algum modo esse "studium generale", que aqui, simplesmente, não havia. De modo que esse "studium" é, entre nós, um vácuo. [n]

Em segundo lugar, em dois anos, teríamos possibilidade para um maior aproveitamento desse período único — todo período da vida é único, mas isso não impede de assinalar a unicidade deste — para determinados escopos que lhe são correlatos. É nesse período de fim de adolescência que existe uma espécie de aspiração e desiderato a uma cobertura geral do saber, uma certa ansiedade pela aquisição de conhecimentos, a crise da leitura com a procura das leituras básicas... enfim, a hora daquela cultura liberal de que falamos. Sentimos que, se não fizermos certas coisas, não lermos certos livros, nessa época, dificilmente o faremos depois. E daí nascem certas lacunas básicas, de que todos nós temos experiência. Dizemos, então, que, em dois anos, poderíamos estruturar um ciclo em que se desse mais ênfase à maturidade do que propriamente à preparação para o vestibular. Não vou aqui advogar o exame de maturidade contra o vestibular. Ambos estão mais ou menos em decadência. Também não vou advogar o "bachot", mas estou com Hutchins quando diz que "os exames finais seriam antes um símbolo de educação liberal" e significam isto, e não uma autorização para ingresso em dada Faculdade particular. Não é o tipo de exame, mas o tipo de conteúdo deste ciclo que me parece deva ser, incluindo ambos, um pouco mais maturidade e um pouco menos vestibular.

Por outra parte esse ciclo propedêutico teria a conseqüência de retardar a decisão por faculdade-profissional, o que os fatos mostram conveniente. Por isto que os alunos entram na Universidade imaturos — é o testemunho geral. Mas, sobretudo,

11 Não desconheço que a reforma das Universidades na linha dos "institutos centrais" vai nesta direção. Nem desconheço que, no Ceará, existe uma proposta no sentido de transformar o primeiro ano das Faculdades de Filosofia quase que numa série propedêutica, aglutinando grandes grupos de alunos. Esses fatos, longe de contraditarem a minha proposta, parece-me até que, de certo modo, corroboram sua necessidade e seu lugar.

porque a evolução dos empregos e ocupações parece ser no sentido de que precisamos mais de pessoas "polivalentes", capazes de rapidamente assumirem competência *ad hoc,* do que propriamente de pessoas formadas para competências estanques. De modo que seria um estágio de seleção-orientação gradativa, em substituição ao sistema atual de decisões instantâneas, com risco de recuo ou continuação. Parece que o curso "pré" tinha vantagem em relação ao colegial, mas era um curso de pré-especializações estanques paralelas. Entre uma coisa e outra nós precisamos de uma seleção-orientação. Tenho à mão uma opinião do Professor Zuray, da Comissão de peritos da *UNESCO,* que presidiu à elaboração do *International Study of University Aámissions,* que exprime o seguinte:

"Parece totalmente evidenciado que a seleção de candidatos não deveria ser feita num curto período de tempo irreparável, mas através de um processo de verificação gradual e multilateral, baseado no maior número possível de evidências e assegurada grande variedade de fontes. É também claro que esse processo deveria ser acompanhado de cuidadosa orientação e de acompanhamento que levem em consideração as capacidades individuais dos estudantes, as necessidades nacionais e as oportunidades de trabalho."

Quer dizer: a tendência é no sentido de substituir esse "momento de decisão" do vestibular, por um "corredor decisório". De modo que o ciclo propedêutico, como pescoço ou garganta entre o ensino secundário e as especialidades universitárias, contribuiria para o apressamento e teria repercussões na orientação da reforma universitária.

Passando agora a outro ponto, examinemos algumas condições para a instalação desse ciclo propedêutico ou colégio universitário. Uma vez que se trata de uma coisa nova e, de certo modo arrojada, deveremos ser cautelosos na instalação do primeiro colégio, que será o paradigma institucional para os outros. Parece-me, ademais, que as instituições desse nível só deveriam ter uma multiplicação restrita: o ciclo seria instalado em unidades selecionadas e em locais selecionados e com as necessárias exigências quanto a equipamento, corpo docente, etc.

Abrirei aqui uma digressão relativa a um problema sobre o qual tem havido grandes polêmicas, atualmente já amainadas. Refiro-me às querelas sobre a criação e disseminação dos ginásios e depois das Faculdades de Filosofia nas cidades do interior. Parece já agora evidente que, no plano dos ginásios, tinham razão os partidários da disseminação dos ginásios no interior, levantando a cultura das pequenas cidades. No plano das Facul-

dades de Filosofia o problema é mais delicado, mas não creio que tenham completa razão nem os partidários do veto, do combate, os anticriação de Faculdades, nem também os multiplicadores dessas "pseudofaculdades". Parece-me que, se pudéssemos recuar no tempo e fizéssemos aparecer nas melhores cidades do interior, naquelas onde o nível de aspiração cultural já está em certa altura, esses colégios universitários do ciclo propedêutico, ao mesmo tempo nós satisfaríamos, isto é, teríamos satisfeito. as necessidades legítimas de levantamento do sistema escolar dessas cidades, atendendo a que nelas já se atingiu um determinado "derrame" de Concluintes do curso secundário que justifica o desejo de prolongamento da oportunidade de cultura e escolaridade para essa "safra", e, ao mesmo tempo, não teríamos precisado ter multiplicado essas Faculdades de Filosofia. É evidente que não podemos recuar no tempo, mas sempre há algum interesse prático nessa sugestão de diretriz, entre o puro veto-oposição e a pura fomentação, que acabou triunfando. Posso, por outra parte, trazer à colação aqui, o ponto-de-vista de Valnir Chagas,[12] propondo o desdobramento da Faculdade de Filosofia em dois ciclos: um primeiro ciclo de duas séries, e outro ciclo de duas séries, bifurcado em *bacharelado* e *licenciado.* Aquele primeiro ciclo, dotado de uma feição mais geral, uma espécie de ciclo de observação para grandes departamentos do saber, se multiplicaria nas cidades do interior, enquanto o outro ciclo, de nível mais alto, seria reservado para as capitais. Se o argumento se aplica às Faculdades de Filosofia, com mais vera de razão se aplicaria à criação dos colégios universitários. Assim as Universidades manteriam colégios universitários nas principais cidades do interior, regionalizando sua presença e influência, à semelhança do que fazem as universidades americanas que multiplicam os "campus" em diversas cidades, chamando os alunos para as "graduate schools" nos grandes centros. As universidades iriam assim ao encontro das cidades do interior numa atitude ativa de recrutamento de clientela.[13]

Passando a outro aspecto, advogo que esse primeiro colégio. e estou pensando no Colégio Universitário da Universidade do Recife, ensejasse uma oferta de matrícula equivalente à disponibilidade de vagas na primeira série da Universidade. Ouço

12 Chagas, V. — "A reforma universitária e a Faculdade de Filosofia", in *Educação* e *Ciências Sociais,* nº 17, 1961.

13 Não me bato unicamente na linha dos colégios universitários. Como fórmula alternativa sugiro a instalação de colégios especiais desse ciclo, mantidos por instituições capacitadas e respeitadas as exigências. À universidade caberia, então, manter um sistema de "acreditação" e "assistência" (aconselhamento técnico) a essas unidades.

dizer que este é um fenômeno que está ocorrendo: os colégios julgam terminar sua tarefa na segunda série colegial, em face da Lei de Diretrizes e Bases, no que ela estatui relativamente à terceira série colegial, e não querem mais, alguns deles, manter esta última série. Então julgo que a Universidade deveria oferecer um volume de vagas mais ou menos equivalente ao número de vagas dos cursos superiores. Não com um sentido de restrição, de limitação, de obrigatoriedade, mas com o sentido de equilibrar a oferta com a demanda. Se o fenômeno, a que me refiro, se constatar de fato, virá ao encontro da tese que sustento, da bifurcação, após a sexta série secundária, entre o ciclo propedêutico e esses cursos semi-superiores, de caráter profissional. Sem falar em que o curso industrial já é de oito anos. isto é, tem uma quarta série colegial. Supondo que esse padrão se estenda aos outros ramos do ensino médio técnico-profissional, não há razão para que justamente o ciclo propedêutico não o adote.

Por outra parte, estabelecendo esses colégios universitários, estaríamos dentro daquele sentido de "estratos" a que já me referi. Por ser uma unidade dedicada exclusivamente a essas duas séries, com matrícula numerosa, poderia ter aquela riqueza de instalações e de flexibilidade que uma unidade estruturada longitudinalmente por todas as oito séries não poderia ter. Como já disse, transponho aqui, por certa analogia, o argumento em favor das " Consolidated schools", nascido de uma outra problemática. Teríamos um colégio flexível estruturado, em dois anos, naquela espécie de "funil curricular" que se alarga para cima, com a multiplicação dos ramos possíveis, ao contrário do "funil de especialização" do aluno, que se estreita à medida que êle sobe. Não se trata propriamente de um sistema de "credits" ou assinaturas que destrói os cursos, pelo seu fracionamento, nem também de currículo rígido, mas de flexibilidade de currículo.

Passemos, porém, aos aspectos legais, até aqui deixados na sombra e que, entretanto, são básicos. A Lei de Diretrizes e Bases abriu oportunidade para a criação do colégio universitário. Esta Lei — já o vimos em sessão anterior deste seminário — tem defeitos, é às vezes um tanto anódina, mas tem também grandes *virtualidades* que precisamos *forçar.* No caso presente, não digo que ela possua contradições, mas vamos dizer, jogando aqui esta expressão, possui certas "contrariedades". A Lei estabelece que o curso colegial se desdobra em duas etapas, dois subciclos: primeira e segunda séries e, depois, uma etapa propedêutica, endereçada ao preparo para o ingresso nos diferentes cursos superiores (art. 46). Por outro lado, no art. 79, se estabelece a existência dos colégios universitários, proclamando

que eles ministrarão o ensino da "terceira série do ciclo colegial" (§ 3.°). E ainda fala, a Lei, em concursos de habilitação, expressamente (art. 69). De modo que, se bem o art. 44 estabelece que o curso colegial possa durar mais de três séries e a distinção dos dois subciclos (art. 46) propicie a idéia, por outro lado, parece que o ciclo propedêutico de duas séries, feito em colégio universitário, se chocaria com a Lei... que só reconhece uma terceira série colegial, seguida de concurso de habilitação, em que não deve haver "qualquer distinção" entre os alunos egressos de colégio universitário e os egressos de qualquer colégio.

Exposto o problema, vejamos como me parece possível contornar o óbice. Ofereço, em primeiro lugar, a título de documentação, a proposta do *ano vestibular* de Lauro de Oliveira Lima.[14] Segundo essa proposta, haveria "um vestibular a longo prazo", feito através de um ano de estudos, provas e observações. Como a Universidade tem autonomia para regular, a seu dispor, o vestibular ou concurso de habilitação, esta seria uma das maneiras de estabelecer o oitavo ano. A outra tentativa seria a de uma segunda série propedêutica facultativa, com duas sub-hipóteses: com isenção do vestibular e sem isenção do vestibular. A segunda significaria a obediência ao texto da Lei. Significaria que os alunos fariam, todos, o vestibular, após a terceira série colegial. Aqueles que o quisessem fariam uma quarta série voluntária, enquanto os outros entrariam, desde logo, nos cursos superiores. A outra hipótese visa dar uma compensação, estímulo, para os alunos que fizessem esta outra série, que consistiria na isenção do vestibular. É essa idéia que parece chocar-se com a Lei e que é difícil fazer passar.

Mas não me convence em tese. Examinemo-la, a objeção. Julgo que, quando a Lei estabelece que não haverá distinção entre os alunos do colégio universitário e os outros, o Legislador trabalha no sentido de evitar o *privilégio de procedência.* Pelo fato de o aluno vir deste colégio, não deve ter preferência. Quer se evitar o privilégio por motivos extrínsecos: por motivo de ser o colégio público ou particular (essa parece ter sido a razão do legislador), ser federal, universitário, ou ser alheio à Universidade, etc. Porque este é um princípio geral, quando a Lei veta o privilégio, quer evitar o privilégio *extrínseco* ao mérito da questão.[15] Se quisermos evitar o privilégio dentro do que toca

14 Lauro O. Lima — "Recrutamento de pessoal para as escolas superiores". Fortaleza, mimeografado.

15 Por exemplo: "Equality of opportunity" is a fundamental democratic doctrine; and, in the most popular reading, this equality in education is taken to mean the right of all do enter. This sentiment confuses the equalizing of

ao mérito da questão, estaremos trabalhando dentro do pior igualitarismo: significa que, ao invés de estarmos impedindo a influência de fatores extrínsecos para que se manifeste unicamente o privilégio adequado, que é o do mérito, o da competência, estaremos vetando-o, o que é o mesmo que privilegiar o incompetente, equipará-lo ao competente. De modo que, nesses casos, o veto se estende aos privilégios por motivo de côr, raça, credo, riqueza, sangue, origem, etc, mas não quanto à aptidão, à competência, à adequação para a oportunidade oferecida, à correspondência às exigências do caso. Se ficar provado — é evidentemente uma hipótese de direito, uma presunção legal —, que o propedêutico de duas séries habilita melhor, prepara mais adequadamente, do que o de uma única série... então eu penso que a Lei não poderia ir de encontro a isso. O privilégio — a isenção de vestibular — não seria em razão de o aluno ser do colégio universitário. Em verdade podia o curso ser feito em outra unidade apropriada que não o colégio universitário, já o dissemos. Mas seria em razão de o aluno ter feito um curso de duas séries (contra o aluno que fêz uma só), curso esse que se julga que prepara melhor, que habilita de fato, enquanto o outro, o de uma só série, exigiria uma "prova" para saber se habilitou mesmo. Seria necessário provocar uma interpretação "autêntica" (no sentido jurídico) da Lei, sendo órgão adequado, para isso, o Conselho Federal de Educação.[16] O problema é complexo, teria talvez que ir aos tribunais. Pelo que, na prática, mais vale buscar outra solução.

opportunity for persons of all race, color, creed and income — selection by talent alone — with the sheer extending of opportunity to more persons. The criticai difference between these two aspects of opportunity has been cogently reviewed and set fort, but this "theoretical" distinction has little dented the attitudes and pronouncements of educators". Burton R. Clark: "The coming shape of higher education in the United States", in *International Journal of Comparative Sociology,* Dharwar, índia, v. II, n' 2, 1961, p. 205

16 Nesse sentido tive oportunidade de rascunhar uma "consulta" da Comissão Organizadora do Colégio Universitário da U.R. ao C.F.E., que, entretanto, a Comissão julgou preferível não encaminhar. Nesse rascunho, argumentava-se, entre outras coisas, o seguinte:

Diante do art. 69, alínea a. que define os cursos superiores:

a) "de graduação, abertas à matrícula dos candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação"...

e diante do trecho do art. 79, § 3º, que diz:

"Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios (os Colégios Universitários) e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio",

Seria, digamos, a estruturação de um "instituto propedêutico", trabalhando no espírito da reforma das Universidades segundo institutos centrais que teria as seguintes funções: manter uma terceira série colegial; chamada "colégio universitário", depois da qual haveria o concurso de habilitação, com igualdade de condições para todos os candidatos, de quaisquer colégios viessem; manter, em seguida, uma *série propedêutica,* mais ou menos como no sistema francês em que esta série vem após o "baccalauréat"; e, finalmente, manter uma comissão ou departamento (uma espécie de "departamento de admissão") para estudar, observar, tomar medidas, regular as questões relativas ao bom ingresso, adaptação e progresso dos alunos na Universidade.

Há uma quarta sugestão que repousa na faculdade proporcionada pela Lei aos Conselhos Estaduais de Educação, quando estabelece que o curso colegial será de três séries "no mínimo". Há margem, pois, para que esses Conselhos estabeleçam, para seus respectivos Estados, um curso colegial de quatro séries

indagamos:

A "classificação em concurso de habilitação é compatível com a dispensa de prestação de provas para determinados candidatos?

Argumento:

Por analogia: Também a Lei exige exames finais para os alunos em princípio, e, no entanto, são dispensados deles os que obtiveram média 7 nos exames anteriores. Isso foi estendido ao ensino secundário por portaria do Ministério da Educação. Além disso: a Lei apenas diz que haverá "classificação em concurso", mas não estabelece condições. Ora, não poderá o concurso ser regulamentado de forma a reconhecer" "in limine" (dispensando das provas) a *habilitação* de determinados candidatos?

Se este ponto-de-vista fôr aceito, podem-se estabelecer critérios e condições para aceitação sem exame de certo número de candidatos, estendendo ao "vestibular" o que a Lei recomenda, quando diz (art. 39, § 1º) que: "Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo, nas atividades escolares..." (leia-se *curso* em lugar de ano letivo).

... A igualdade perante um direito tem que ser entendida sempre como igualdade à base de títulos iguais, isto é, como recusa do privilégio, mas não como igualdade repousando em fundamento desigual.

... Quando se estabelece o princípio da igualdade é justamente para permitir que funcione tão só e exclusivamente a desigualdade quanto aos *títulos* ou quanto aos fundamentos da pretensão. Caso contrário a igualdade se converteria no princípio do nivelamento por baixo e no desestímulo ao

para efeito de ingresso na Universidade, ou em determinados dos seus ramos. É uma sugestão que endereço ao futuro Conselho Estadual de Educação de Pernambuco em particular.[17]

Seja como fôr, o importante é que o colégio logre institucionalização. É necessário, então, dar uma corporificação a essas idéias, desdobrá-las nos seus vários ângulos para passar ao concreto. Nesse propósito vem trabalhando a já referida Comissão do Colégio Universitário da Universidade do Recife.[18] Já não cabe aqui a exposição desses aspectos, em particular relativos ao regimento de estruturação de currículos, regimento didático, etc, em que se desenvolve e desdobra o núcleo de idéias aqui exposto, e que estão sendo elaborados cuidadosamente, e, cremos, com algum valor. Baste-nos registrar, como uma esperança, a notícia da elaboração desse projeto.

mérito: com efeito, o que se visa sempre, nesses casos, é estabelecer uma condição de igualdade em igualdade de condições e não em face de condições desiguais.

... é o fato da habilitação adquirida e comprovada por um mérito mais adequado... que fundamenta a pretensão de estimular e atrair os seus alunos com certas vantagens na "classificação em concurso"...

... nos vários países se buscam, hoje, meios de atrair e estimular os alunos mais capazes para cursos mais enriquecidos; se buscam, hoje, meios de selecionar pela emulação e pela carreira competitiva, em vez dos meios de triagem simples (reprovação e aprovação); se buscam meios de favorecer e fomentar os padrões elásticos, dinâmicos, em vez dos padrões de nivelamento estático.

17 A Comissão Organizadora do Colégio Universitário da Universidade do Recife adotou a diretriz de somente instalá-lo em 1964, a fim de assegurar, em 1963, um programa de formação de professores, equipamento, etc, para que o Colégio se instale com aquelas cautelas a que fiz referência acima. Também se permite com a decisão tomada, que a possibilidade aqui sugerida venha, acaso, a ocorrer. Dé-se tempo ao tempo.

18 Também a Universidade de Alagoas, segundo correspondência que me foi enviada, está interessada no assunto. De minha parte prontifiquei-me a colaborar no que puder.

AS UNIVERSIDADES EM FACE DAS PROFISSÕES LIBERAIS E TÉCNICO=PROFISSIONAIS

(Com observações sobre as idéias de A. N. Whitehead relativas ao conceito de "Educação Geral".)

WAYNE A. R. LEYS
Da Universidade de Chicago

Propondo-me a comentar a relação da Universidade com as profissões e atividades técnicas e econômicas, sei que corro o risco de ser identificado como um desses "vocacionalistas" que desprezam toda a filosofia, toda a literatura e todas as artes liberais que não possam ser apresentadas como tendo um valor monetário para comerciantes e técnicos. De saída, permitam-me afirmar que não é esta a minha intenção.

Atualmente, no mundo inteiro as universidades têm necessidade de educar maior número de estudantes e prepará-los para maior variedade de carreiras. A situação é a mesma em ambos os lados da Cortina de Ferro. Durante mais de seiscentos anos, as universidades limitaram seu campo de ação a jovens que se preparavam para formar-se em advocacia e administração, teologia, medicina e magistério. Mas, no século passado, surgiu a premente necessidade de um currículo mais amplo. Motivou essa necessidade a industrialização de um país após outro. Com a invenção de toda espécie de máquinas e o aproveitamento da energia do carvão, do petróleo e das quedas de água, as sociedades já não precisam de escravos analfabetos, e sim de técnicos e empregados, de administradores e cientistas. O antigo quadro da sociedade sofre súbita mudança. Aristóteles imaginara uma comunidade com muitos escravos e uns poucos dirigentes cultos. Segundo êle, a escravidão continuaria até a lançadeira não mais necessitar da mão humana para guiá-la.

Conferência proferida no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 20/7/62, por ocasião da visita que o ilustre educador americano fêz ao Brasil. A tradução do texto inglês esteve a cargo do escritor Paulo Mendes Campos.

O mundo está agora chegando a um estágio de desenvolvimento em que a lançadeira não precisa mais de mão para guiá-la. Exige, porém, um número cada vez maior de pessoas educadas e capazes de atuações altamente especializadas. Daí, a exigência de que as universidades abram suas portas a rapazes e moças que não irão estudar advocacia, medicina ou teologia. Daí, a exigência de que os cursos secundários sirvam a um número mais amplo de crianças que não se destinam a prosseguir seus estudos clássicos na universidade.

Os porta-vozes dessas novas exigências têm-se expressado às vezes em termos chocantes e irreverentes. Por exemplo, Ostwald, cientista alemão, tachou toda a herança humana de línguas e literatura como *Rapierwissenschaften.* O economista alemão Warner Sombart, vendo bibliotecas repletas de obras clássicas, lamentava a destruição de tantas nobres florestas, derrubadas para fabricar o papel no qual se imprimira aquela inútil erudição. Na Rússia, homens como Andrei Janov atacaram literatos cujas obras não tinham utilidade imediata. Segundo a caracterização de Janov, os escritos de um autor (Zoschenko) eram a escória da literatura, vazios, néscios, pregando uma deteriorada falta de idéias, "tendo em mira desencaminhar nossa juventude e envenenar-lhe a consciência".[1]

Naturalmente, meu próprio país produziu sua quota de homens que pretendiam revolucionar as universidades. O Professor John R. Commons, por exemplo, escreveu o seguinte:

> "Não sei porque, para se produzir um animal perfeito ou uma espiga de milho Wisconsin n.° 7, ou para projetar-se um instrumento de absoluta precisão, capaz de medir mil pés cúbicos de gás, ou para calcular-se exatamente a quantidade de manteiga ou da caseína no leite, não há a mesma dose de idealismo, embora de espécie diferente, que a exigida para esculpir uma Vênus de Milo, ou para exigir um Partenon. .. Naturalmente, uma vaca é apenas uma vaca, e nunca será uma Vitória de Samotrácia. Mas dentro do âmbito de esforço humano, é ela capaz de aproximar-se de um ideal. E, mais ainda, ela é um ideal a que todos os lavradores e traba-

1 A ênfase soviética no vocacionalismo se evidencia não só no número relativamente pequeno de estudantes que se especializam em matérias não-científicas e não-técnicas, como também numa especialização extrema. Muitos dos que se formam não são "engenheiros" ou mesmo "engenheiros de produção siderúrgica", mas "engenheiros de laminação" ou "engenheiros de alto-forno".

> lhadores rurais — os desprezados escravos e servos da Grécia — podem aspirar. Mas, acima de tudo, esse ideal de um produto perfeito é a única maneira de prestar um serviço perfeito a outros... Utilitarismo é a democracia do idealismo. .. Transforma em ciência e arte o que para os gregos era uma tarefa degradante. Deveria representar uma ética de trabalho para outros em ciência, arte, riqueza e trabalho."[2]

Sob o influxo de tais exigências, o estudo do latim e do grego desapareceu de muitas universidades. Em substituição, estudantes de engenharia ouvem palestras sobre "Concreto" e "Aquecimento por meio de Ar Comprimido". Estudantes de publicidade seguem cursos de paginação, e os de administração seguem cursos de "Máquinas de Escritório". Estudantes que se preparam para lecionar em escolas elementares estudam para prestar exames em que se formulam perguntas tais como: "Qual é o método adequado de ventilação de uma sala de aula?" ou "Qual dos oito sons da letra "A" em inglês deve ser ensinado primeiro?"

A reação das universidades a essas exigências às vezes também tende para o ridículo. Foi há menos de cem anos que se propôs pela primeira vez, na Universidade de Cambridge, o ensino da química em laboratórios. Todhunter, um professor de Matemática, opôs-se à inovação. Argumentava que "os professores podem dizer aos estudantes os resultados das experiências. São todos cavalheiros honrados, muitos deles ministros da Igreja Anglicana". Talvez fosse essa resistência cega a inovações por parte dos setores mais antigos que inspirou o professor canadense Stephen Leacock a observar: "O professor de Grego diz que deve ao estudo dos clássicos o que êle é hoje em dia. Esta é, sem dúvida, uma grave acusação".

Não me refiro a essas polêmicas acadêmicas com a intenção de lançar-me em uma outra. Meu intento é apenas lembrar-vos que nossas instituições educacionais, cujas raízes remontam à Idade-Média, vêem-se a braços com novas exigências, não apenas sobre a quem devem ensinar, mas também o que devem ensinar. Há trinta anos, em meu país, só havia três pessoas em 100 com um diploma de bacharel. Hoje, há quase vinte formados em universidades em cada 100 que atingem a idade adulta. Ainda há escassez de diplomados em universidades que possam lecionar em escolas públicas, que possam desempenhar tarefas científicas, que possam dirigir empresas; por outro lado,

2 "Utilitarian Idealism", em *Labor and Administration,* de John R. Commons. The Macmillan Co.,

nosso contingente de desempregados é predominantemente o de trabalhadores não especializados, que cada vez mais dificilmente encontram emprego, pois a nossa sociedade já não necessita de mão-de-obra sem habilitação. Nos Estados Unidos, em 1910, na massa trabalhadora havia 22% de *white collar* (empregados de escritórios, casas comerciais, etc), e 12% de operários especializados. Em 1960, 43% são *white collar* e 13% são *blue collar* (especializados). (Wolbein, *Annáls,* março de 1962.)

Quando consideramos as exigências educacionais de uma sociedade industrializada, é difícil encontrar uma alternativa à necessidade de admissão, em número sem precedentes, de crianças em escolas secundárias, e de um muito mais vasto número de jovens em universidades. Como um dos nossos presidentes, Grover Cleveland, observou certa vez: "Defrontamo-nos não com uma teoria, mas com uma realidade". A questão que se coloca é se nós, os educadores, podemos formular uma teoria de educação que impeça as Universidades de degenerar em oficinas de aprendizes e que possa dar a essas multidões de estudantes uma oportunidade de se educarem como algo mais do que robôs.

Em sua maioria, as teorias de educação universitária propostas nos Estados Unidos nestes últimos sessenta anos aceitavam como inevitável a presença na universidade de instrução especializada, técnica e vocacional. Todavia, procurou-se, de um modo ou de outro, estabelecer um equilíbrio entre instrução especializada e o que se costuma chamar "educação geral". A educação geral tem sido usualmente concebida como a espécie de estudos que qualquer pessoa instruída deverá ter, seja qual fôr o seu trabalho. Na maioria de nossas instituições de ensino mais elevado, o estudante não pode receber um diploma acadêmico a não ser que tenha dedicado uma quarta parte ou metade do seu tempo na universidade a matérias fora de seu campo profissional ou vocacional.

Nas décadas de 1920 e 1930, universidades como Colúmbia e Chicago realizaram cursos experimentais de história da civilização, ciências sociais, literatura, filosofia e ciências naturais. A princípio, esses cursos demolidores-de-ignorância eram considerados como pré-profissionais e faziam parte obrigatória do programa universitário do estudante nos primeiros dois ou três anos. Mais tarde, depois do famoso estudo da Universidade de Harvard, o equilíbrio entre educação geral e especializada não foi considerado como a edificação de conhecimento especializado sobre uma base de conhecimento geral (previamente adquirido), mas como a reciprocidade permanente da instrução geral e da especializada durante todo o período da carreira universitária do estudante. Assim, na minha própria universidade, não há

nenhuma diferença, quer o estudante vá ser um mestre-escola, contabilista, químico ou pianista; todo estudante tem de inscrever-se num curso de aproximadamente 50 a 150 horas de conferências e debates, nas seguintes matérias: composição em inglês, uma língua estrangeira, literatura inglesa, literatura do continente europeu, história, filosofia, economia, ciência política, sociologia, ciências físicas, ciências biológicas e belas-artes.

Algumas universidades ofereciam cursos experimentais enciclopédicos; outras requeriam do estudante que distribuísse seus estudos em diversos setores. Não tentarei delinear todas as experiências postas à prova em gerações sucessivas de estudantes que, de certo modo, conseguiram sobrevivê-las. Gostaria de meditar sobre a teoria da educação geral. Para corroborar meu pensamento sobre ela, gostaria de invocar a memória de um filósofo e matemático inglês, Alfred North Whitehead, que, emigrando para os Estados Unidos em 1924, enriqueceu nossas teorias educacionais, assim como nossas doutrinas filosóficas, desde aquela data até 1947, quando morreu.

As idéias sobre educação do professor Whitehead eram reflexos de sua própria experiência como estudante e como erudito. Em uma conversa registrada pelo seu grande amigo Lucien Price, o professor Whitehead transmitiu-lhe essas reminiscências:

> "Por volta de 1880, eu estava em Cambridge, primeiro como estudante, depois como parte do corpo docente. Fazia 200 a 250 anos que a Matemática recebera um novo impulso de homens como Descartes e Sir Isaac Newton; havia certas fronteiras em que as coisas nessa ciência eram consideradas não definíveis, mas, no conjunto, a física matemática parecia equilibrada e sólida... No começo do século, nada, absolutamente nada, deixara de ser controvertido, senão abalado; nem um só conceito importante. Considero isso uma das ocorrências supremas de minha experiência."[3]

O que assombrava Whitehead era o contraste entre a ciência que aprendera como estudante e a ciência de que participaria apenas uns poucos anos depois. Quando estudante, aprendera que o universo podia ser compreendido em termos mecanicistas como massas inequívocas, localizadas simplesmente em espaço e tempo absolutos. Depois, em rápida sucessão, surgiram novos

3 Lucien Price, *Dialogues of Alfred North Whitehead,* p. 217. Little Brown & Co., 1954.

fatos sobre eletricidade, raios-X, radioatividade, sobre o comportamento da luz nas distâncias astronômicas, e teorias que tornavam inteligíveis essas descobertas. As teorias que Whitehead aprendera quando estudante não eram, agora, somente inadequadas; de certos aspectos, tinham de ser desaprendidas, pois interferiam nos seus esforços para compreender a natureza.

Whitehead tentou reformular sua própria filosofia, de maneira que estivessem sempre presentes em sua lembrança as limitações de quaisquer idéias que estivessem sendo festejadas. Fora um erro estudar física sob o completo domínio de idéias mecanicistas quando êle era estudante; em seus últimos anos, tentou libertar a mente dos físicos, com a introdução de categorias orgânicas e sociais nas características da física. Jamais, porém, caiu na atitude dogmática e presunçosa com relação ao saber, que se cultivava em seus tempos de estudante. Mais para o fim de sua vida, afirmou que a filosofia "é uma tentativa de expressar a infinidade do universo em termos da» limitações de linguagem".[4]

A questão era: Como aprender e ensinar a cultura acumulada da humanidade, sem adquirir um ponto-de-vista tolhido e limitado? Whitehead tinha certeza de que todo aquele que estava sendo preparado para posições de responsabilidade necessitava de certa diversidade de cultura. Freqüentemente falava em termos de cultura literária, cultura científica e cultura técnica. Mas "nenhum ser humano pode ir além de uma cultura fragmentária e de um exercício fragmentário de suas capacidades".[5]

A solução do problema, concluiu finalmente, estava na maneira pela qual as matérias eram estudadas e ensinadas. A instrução má, seja técnica, científica ou literária, era a instrução que tornava os estudantes menos curiosos, menos alerta. A respeito de educação técnica, disse: "A educação técnica está fadada a fracassar, se a concebermos como um sistema para apanhar crianças desde cedo a fim de dar-lhes uma aptidão manual altamente especializada. A nação necessita de uma versatilidade de trabalho, não apenas de um lugar para outro, mas, também, dentro dos limites razoáveis de aptidões congêneres, de um tipo especial de trabalho para outro tipo especial."[6]

Sobre educação literária, afirmava: "As grandes universidades inglesas, sob cuja autoridade direta os colegiais são exa-

4 P. A. Schilpp, coordenador, *The Philosophy of Whitehead,* The Library of Living Philosophers, 1941.

5 A. N. Whitehead, *The Aims of Education,* p. 64, Mentor Books, 1949.

6 Ibid, p. 65.

minados em Shakespeare, a ponto de destruir-lhes o gosto das peças, deveriam ser processadas por assassínio de almas."[7]

Um exemplo de instrução esterilizante me foi assinalado pelo renomado químico negro Dr. Percy Julian. Dr. Julian estava lendo um manual de laboratório, editado para uso num curso de química. Depois de orientar o estudante com instruções minuciosas relativas ao que devia fazer numa experiência, o autor do manual julgou evidentemente que não podia confiar na capacidade do estudante de observar qualquer coisa sem instruções pormenorizadas. E concluía: "Observe a côr azul do precipitado."

Whitehead acreditava que dependia sobretudo da imaginação evitar a instrução esterilizante e a superespecialização acanhada: "Uma universidade se justifica por preservar o elo entre o conhecimento e o gosto pela vida, unindo jovens e velhos na reflexão imaginosa de aprender. A universidade transmite informações, mas as transmite imaginosamente. Pelo menos, esta é a função que deveria desempenhar para a sociedade."[8]

Se a instrução fosse imaginosa, dizia Whitehead, até uma escola de comércio poderia fornecer uma boa educação. E, supunha êle, uma instrução imaginosa nunca deixaria de ser duplamente técnica e liberal, duplamente especializada e geral.[9]

Será realmente possível tal síntese do geral e do especial? Ou estaria Whitehead dando-nos apenas uma solução verbal do problema? Peço permissão para citar aqui um professor de Administração Comercial, Dr. Peter F. Drucker, da New York University, um homem de imaginação e que me orgulho de tê-lo por amigo:

> "Tenho visto Shakespeare ser ensinado como um curso especializado de "parafusos e porcas"... Mais freqüentemente suas peças são estudadas assim do que como grande literatura dramática. A educação mais geral de que já ouvi falar deu-se em um curso de matéria altamente técnica: Direito Marítimo, que um rigoroso professor apresentou como um histórico da sociedade, da tecnologia, do pensamento jurídico e da economia ocidentais — limitando-se, porém, em discutir exclusivamente os pormenores específicos de um caso. Embora eu já houvesse ensinado filosofia e história, a minha incursão na educação geral iniciou-se há dez anos, quando comecei a lecionar Administração — geralmente considerada uma

7 Ibid, p. 67.
8 Ibid, p. 97.
9 Ibid, p. 58.

> especialidade técnica, mas, na realidade, matéria que pode ser tomada como integrante da disciplina de conduta e de valores humanos, de ordem social e de pesquisa intelectual."[10]

Os artigos e livros do professor Drucker são uma prova dessa concepção imaginosa daquilo que costumava ser considerado o tema irremediavelmente rasteiro da administração comercial. Quando êle considera as aplicações da contabilidade, chama a atenção dos estudantes para o fato de os contabilistas fazerem o registro das atividades anteriores da empresa, e pergunta-lhes onde encontrarão resposta à questão: Serão as atividades da firma semelhante às do passado? Quando analisa problemas de distribuição e produção de um negócio, não se limita a repassar o que já é sabido; pergunta aos estudantes se têm conhecimentos de matemática para compreender os dados que lhes estão sendo fornecidos. E quando fala na necessidade de mais matemática em escolas de comércio, lembra aos matemáticos que não devem estes alongar as partes da matemática que são de utilidade maior aos engenheiros (a ênfase tradicional da matemática). Quando o professor Drucker dá uma aula referente a sistemas de emprego de pessoal numa empresa moderna, não se contenta com um sumário de uns poucos princípios psicológicos e de algumas táticas para manejar empregados ; levanta questões sobre as motivações básicas dos seres humanos e pergunta se nossas preconcepções não nos cegaram a todos.[11]

Em minha opinião, na figura do professor Drucker vê-se um professor de administração comercial que relaciona constantemente certa matéria especializada a campos de cultura mais amplos, de modo estimulante e imaginoso. Com êle, a administração comercial é um estudo filosófico, no sentido que William James atribuiu a esta frase:

> "Estudo filosófico significa o hábito de sempre ver uma alternativa, de não admitir o corriqueiro sem exame, de tornar novamente mutáveis as convenções, de imaginas estados de espírito diferentes." [12]

10 Peter F. Drucker, *Landmarks of Tomorrow,* p. 141/2. Harper & Brothers, 1959.

11 Outros livros do professor Drucker são: *The Concept of the Corporation, The New Society, The Practice of Management e Amerlca's Next Twenty Years.*

12 *Letters of William James* (Henry James, coordenador). The Atlantic Monthly Press, vol. I, p. 190, 1920.

Eu diria que esta curiosidade imaginosa corresponde à que inspirou muitos dos filósofos da América Latina. Estou pensando, por exemplo, no aforisma de Francisco Romero: "Ser é transcender", e na observação de que "A pessoa funciona como uma congérie de movimentos transcendentes".[13]

Antes de concluir esta palestra, gostaria de considerar de que modo a educação de professores de escolas públicas pode ser verdadeiramente uma educação geral e liberal em vez de ser um estreito exercício técnico.

Meus primeiros exemplos sobre o tipo de educação liberal, geral e imaginativa do professor prendem-se à matéria exigida nos Estados Unidos para o certificado de professorado: "A História e Filosofia da Educação". Essa matéria é tida notoriamente em muitas universidades como um estudo pedante e árido. Freqüentemente consiste numa série de "ismos"; idealismo, realismo naturalista, humanismo racional, pragmatismo, essencialismo, ismo, ismo, ismo, cada qual com uma definição que fica no caderno de apontamentos e serve apenas para obter-se média no exame.

Como a "História e Filosofia da Educação" pode transformar-se numa educação verdadeiramente liberal foi-me demonstrado por um amigo, depois de orientar seus alunos por meio da apreciação convencional da *República* de Platão. Anunciou êle inesperadamente: "Para a próxima aula, a tarefa dos alunos é escrever sobre o sistema de sociedade e educação que cada um considere ideal." Alguns dos estudantes descobriram de repente que Platão fizera o que eles nunca tinham feito: não tinham examinado as próprias aspirações. Também eu já passei essa tarefa, às vezes com resultados desastrosos, tendo os estudantes descoberto que abrigavam de maneira vaga toda espécie de desejos contraditórios. Um estudante escreveu:

> "Pela minha própria concepção de Utopia, descobri que o método de idealização utópica é essencialmente capcioso e insatisfatório. Enquanto o meu mundo ideal não estava expresso em palavra falada ou escrita, conservava todos os pensamentos idealistas e felizes de um sonho de ópio. Todavia, quando me pediram para tornar mais articuladas as minhas idéias sobre o assunto, descobri, para minha surpresa, que eu estava me contradizendo por todos os lados. No final, verifiquei que ou eu não sabia o que queria, ou estava sendo impedido de dizer tudo, impressionado pela idéia de o que os outros

13 *Papeles para una filosofia,* 1945 (Reulet, Contemporary Latin-American Philosophy, p. 255, 274).

> iriam pensar, ou de que não teriam o que eu teria mesmo se eu tivesse. Na realidade, tudo foi muito confuso e bastante decepcionante."

Meu segundo exemplo de "História e Filosofia da Educação", mais como um tema liberal do que apenas de profissão escolar, me foi fornecido pela professora Marie Syrkin, da Universidade de Brandeis. A professora Syrkin, depois de orientar sua classe na leitura do *Émile,* de Rousseau, fazia referências às *Confessions* do mesmo autor, em que êle conta como internou os próprios filhos num asilo de órfãos. Este confronto da relação entre filosofia e ação evocava diferentes reações em diferentes gerações de estudantes. Ela se lembra de quanto os estudantes ficaram horrorizados. Mais recentemente, a tendência dos estudantes era a insensibilidade.

> "Meus alunos aceitam isso como normal — outra brecha entre teoria e prática. Por que são tão insensíveis? Um rapaz respondeu em termos difíceis de se esquecer: "Temos lido sobre avós empurradas para dentro de fornos; por que vamos espantar-nos com Rousseau?"[14]
>
> Miss Syrkin concluiu: "Os clássicos são um barômetro alarmante."

O que pretendo dizer é que uma parte da literatura mais elevada do mundo se inclui também no ensino educativo para professores. Essa literatura pode ser falseada, desidratada, desnaturada, destruída. Por outro lado, pode ser ensinada de maneira imaginativa, humanística e estimulante.

Em sua conferência sobre "A Missão da Universidade", o professor Ortega y Gasset disse que o mal fundamental da Espanha era o "desleixo".[15] Gostaria que o desleixo fosse monopólio da Espanha, mas o ensino desleixado de "História e Filosofia da Educação" é por demais freqüente nas universidades dos Estados Unidos. Entretanto, como indicam meus exemplos, professores que sejam imaginativos, cultos e fervorosos podem transformar um tedioso tema vocacional num grande estudo humanístico.

14 Marie Syrkin, "Youth and Lady MacDuff". *Bulletin of the American Association of University Professora,* 40:319 (Verão de 1954).

15 Ortega y Gasset, *Mission of the University,* p. 33. Routledge and Kegan Paul Ltd., Londres, 1946.

Meu segundo exemplo sobre elementos liberais e gerais do ensino educativo para professores é tirado dos cursos denominados "Métodos e Materiais". Quando o ensino educativo para professores é um sistema mecânico de doutrinação escolar, esses cursos de "Métodos e Materiais" são incrivelmente triviais, e não censuro nenhuma faculdade universitária por dizer: "Não queremos essa escória dignificada com o nome de "educação".

Mas o mesmo tema, apresentado com imaginação, pode ser o começo de odisséias em que o jovem professor não somente entra em nova gama de experiências, mas descobre em nossa cultura riquezas insuspeitadas. Assim, uma aspirante ao professorado não só aprende umas poucas canções que crianças possam cantar; recolhe e estuda toda sorte de canções folclóricas, em várias línguas, que fazem a delícia das crianças. Depois de alguns anos, ela deixa de ser uma professora de classe para ser "a professora que sabe tantas canções populares". Sabe algo que a caracteriza.

Outro estudante do magistério começa a interessar-se por materiais grátis fornecidos a pedido pela indústria e por departamentos governamentais, e que são úteis no ensino de muitas matérias diferentes: geografia, história, ciência, etc. Êle vai para uma escola elementar a fim de iniciar sua carreira, porém não é apenas mais um professor entre os outros. Logo passa a ser conhecido como "aquele professor que pode ajudar-nos com material útil".

Um outro se interessa pelas várias maneiras por que a aritmética pode ser ensinada a crianças pequenas, e vai além dos métodos usuais de apresentar a matéria. Passa a ser conhecido como "aquele professor que é bom para ajudar as crianças a aprender aritmética".

Não me estou referindo a professores que se especializam no sentido de ensinar apenas uma matéria. Meus exemplos são todos de professores que lecionam todas as matérias do ensino elementar. Mas, em sua introdução a "métodos e materiais", eles se animaram a estudar alguns problemas mais minuciosamente do que de costume. Relacionando o problema vocacional à história da música, à teoria da aritmética, à psicologia, etc, esses professores elevaram o exercício monótono a uma educação humana e liberal.

A fim de que não haja mal-entendido nos meus elogios à capacidade de imaginação no trabalho escolar, quero frisar que não estou apenas advogando a imaginação como uma especulação do futuro. É também necessário imaginação para recapturar o passado. Isso se evidencia na observação de um aluno da escola pública de Chicago que meus filhos freqüentavam. Dando

uma aula sobre história local, a professora perguntou: "Como era Chicago no ano de 1600?" Dudley ergueu a mão e, quando a professora lhe fêz sinal que falasse, disse: "Bem, em 1600, eles tinham aviões muito antiquados."

E assim, concluo, com Whitehead, que a tensão entre a tradição universitária de servir apenas a algumas profissões e a exigência de uma sociedade industrial, no sentido de que a universidade sirva a muitas ocupações, não será resolvida na transformação da universidade em escolas profissionais, nem tampouco obrigando a maioria da nossa juventude a ir para escolas profissionais e manter-se afastada da universidade. A tensão terá que ser resolvida com a universidade transmitindo ensinamentos com imaginação.

ROUSSEAU E O MÉTODO DE ENSINO

ONOPRE A. PENTEADO JÚNIOR
Da Universidade de S. Paulo

O terceiro livro (3.° capítulo) do *Emílio* de Rousseau pode ser considerado como fundamento de toda a didática moderna. É aí que o autor, de maneira mais sistemática, estabelece os princípios que devem nortear o ensino do educando, ao atingir a época da adolescência. Embora a criança, até essa idade, tenha passado por uma fase de fraqueza, há um momento, nessa primeira fase, em que o aumento das forças supera as necessidades e faz com que ela se torne capaz de entrar em relação com o mundo em derredor e com as pessoas. Embora seu desenvolvimento não tenha atingido seu termo, suas forças são mais que suficientes para prover o necessário. Como homem é fraco, como criança é muito forte.

Rousseau aplica, na sua teoria da educação, os mesmos princípios que estudou nos seus trabalhos filosóficos, principalmente no "Discurso sobre a desigualdade humana", onde diz que a infelicidade ou a fraqueza humana está em que o homem civilizado possua mais desejos do que possibilidade de satisfazê-los. O selvagem é feliz porque tudo que deseja está ao alcance de suas mãos. Êle pode tudo quanto deseja e o consegue pelas sua próprias mãos. Há uma adequação perfeita entre o querer e o poder.

Na vida da criança existe uma fase em que há excesso de força, mais do que o necessário para atender a seus desejos. É fase curta, e no entanto a mais adequada para a aprendizagem, a qual sendo mal gasta não se recupera. Deve, pois, ser bem aproveitada. "Seus desejos não vão mais longe que os braços: não somente êle pode bastar-se a si mesmo, como tem força a mais do que lhe é necessário; é o único tempo de sua vida em que isso se dá." *(Emílio,* ed. Garnier, pág. 182.)

É necessário, pois, bem aproveitar essa fase que, passada, não volta mais. Não acumulará, porém, valores em cofres que poderão ser roubados, mas devem ser anexados em seus braços, nas suas mãos, na sua cabeça e em todo seu corpo, que os conterá. A habilidade que anexamos em nós é um tesouro que possuímos e não poderá ser roubado por ninguém.

Sendo limitada nossa inteligência e muito grande a quantidade de verdades que deveremos aprender, não *é* possível ensinar tudo ao nosso aluno. Temos que escolher o que devemos ensinar, bem como o melhor tempo para o ensinar. Rousseau adota o critério da utilidade e da maturidade no ensino. Só devemos ensinar o que fôr útil, de necessidade prática e no momento em que a criança esteja madura para vencer determinada dificuldade. De nada vale ensinar aquilo para o que não tem capacidade de assimilar. "Os conhecimentos que enfrentamos, uns são falsos, outros são inúteis, e outros servem para nutrir o orgulho de quem os possui, O pequeno número dos que contribuem realmente para o nosso bem-estar, são os únicos dignos da pesquisa de um homem sábio e por conseguinte de uma criança que deseja tornar-se tal." (Pág. 184.) Não se trata de saber o que é, mas o que é útil.

Do pequeno número das verdades que devemos ensinar ainda é preciso eliminar aquelas que são difíceis e escapam à capacidade do imaturo e que só estão ao alcance de uma inteligência adulta, como aquelas que se referem às relações humanas, ao conhecimento social. Mesmo assim ainda resta uma imensidão de coisas que a criança deverá aprender, cabendo ao mestre muito cuidado para evitar os extravios, devendo sempre levar em conta que tais extravios não são provocados pelo que se ignora, mas pelo que se crê saber.

O mesmo instinto anima, diz Rousseau, as diversas faculdades do homem. À atividade do corpo, que procura desenvolver-se, sucede a atividade do espírito, que procura instruir-se. Devemos distinguir as inclinações que vêm da natureza das que vêm da opinião. Estas resultam do ardor de saber, não sendo baseadas senão no desejo de ser sábio. As primeiras nascem de uma curiosidade natural do homem para com tudo que o possa interessar de perto ou de longe. Um filósofo perdido em uma ilha não vai interessar-se pelos instrumentos e livros que traz, mas por conhecer sua ilha. Releguemos, pois, de nossos primeiros estudos, os conhecimentos cujo gosto não é natural ao homem, e limitemo-nos aos que o instinto nos leva a procurar.

Ora, a moradia do homem é a terra e o objeto que mais nos atrai é o sol. Desde que rompemos nosso egocentrismo de criança e nos voltamos para o mundo exterior nossas primeiras observações se dirigem para uma ou para outro. Assim se verifica com os povos primitivos, cujo pensamento imaginativo está voltado para as divisões da terra e para a divindade.

Preocupado com as coisas próximas e sensíveis, Emílio deve passar para estudos mais longínquos, para a terra em sua totalidade e o sol, isso devido ao aumento de suas forças, no começo da adolescência. Até então estava preocupado consigo

mesmo, com sua autoconservação, como que voltado para dentro de si mesmo. Agora olha para o exterior e quer conhecer o mundo em derredor. É o efeito do progresso de nossas forças e do crescimento ou progresso de nosso espírito.

O ensino deve transformar as sensações sensíveis, obtidas através das coisas, em idéias, mas isso de um modo vagaroso e progressivo. Na primeira fase os órgãos dos sentidos serão os nossos guias, e então não devemos usar outro livro que a natureza, que o mundo; nenhuma outra instrução senão a dos fatos. A criança que lê não pensa, ela não faz mais que ler; não se instrui, aprende palavras.

"Fazei com que vosso aluno observe os fenômenos da natureza, e o tomareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis a satisfazê-la. Apresentai-lhe as questões e deixai a êle o resolver. Que êle não saiba nada porque vós lhe tenhais dito, mas porque êle mesmo tenha compreendido; que não aprenda a ciência, mas que a invente. Se jamais substituirdes a autoridade pela razão, nunca raciocinará; não será mais que um joguete da opinião dos outros." (Pág. 186.)

Essas idéias de Rousseau são de grande atualidade e são retomadas pelos modernos pedagogos, quando aconselham partir do real, levando o aluno a como que redescobrir a ciência e não recebê-la feita da boca do mestre. A função do professor não é oferecer o conhecimento já preparado ao aluno, mas propor-lhe questões e orientá-lo na solução, o que o leva a observar, e a pensar. O que importa não é a erudição, a posse memorística de muitos conhecimentos, mas a capacidade de raciocinar, de pesquisar e resolver por si os problemas.

Em vez da lição de geografia através dos globos e dos mapas, espécie de máquinas artificiais de representação, por que não começar pelo próprio objeto que está ao nosso lado? A criança aprenderá com facilidade o problema da orientação apreciando o nascimento e o pôr do sol. Se não é capaz de chegar, por si, a compreender o suceder do dia e da noite, pelo menos não será tão tacanha que não veja o sol nascer no oriente e pôr-se no poente.

Não devemos jamais substituir a coisa pelo sinal senão quando fôr impossível mostrar a própria coisa, porque o sinal absorve a atenção da criança e a faz esquecer a coisa representada. Tal verdade ainda se observa nas escolas da atualidade, quando no ensino do cálculo muitos professores se preocupam mais com a ilustração do que com o fato matemático. Levam para a escola cartazes ilustrativos, de cores berrantes, tudo muito bonito, mas que não representa senão o resultado do contar e do dividir ou do multiplicar e não a operação mesma de contar, medir e dividir coisas reais, que é o mais importante.

O ensino da geografia regional, tão moderno atualmente, já se encontra preconizado no *Emílio* de Rousseau: "Seus dois primeiros pontos de geografia serão a cidade, em que mora, e a casa de campo de seu pai, em seguida os lugares intermediários, depois os riachos da vizinhança, enfim o aspecto do sol e a maneira de orientar-se. É aqui o ponto de reunião. Que faça sozinho o mapa de tudo isso; mapa muito simples e de começo formado de dois objetos apenas, aos quais a junta, pouco a pouco, outros à medida que sabe e que avalia sua distância e sua posição." (Pág. 191.)

No ensino da geografia ou de qualquer outro, é preciso orientar o aluno, mas de tal modo que não perceba que o estamos auxiliando e que tenha a impressão de que está resolvendo por si, o que o entusiasmará muito mais. O prazer da vitória será seu e isso será um grande estímulo para novas empresas. Se êle erra não o corrijamos de pronto, mas demos-lhe tempo para refletir e corrigir por si. Não se trata de que saiba exatamente a topografia do país, mas o meio de instruir-se. Pouco importa que tenha as cartas dentro da cabeça, uma vez que conceba bem o que elas representam e que tenha uma idéia clara da arte de as compor. O importante não é saber cartas, mas saber fazê-las. Não é saber muito, mas possuir idéias justas e claras. "Não se trata de ensinar as ciências, mas de lhe dar o gosto para as amar e métodos para as aprender, quando se achar mais desenvolvido. Esse é certamente o princípio fundamental de toda a boa educação." (Idem.)

Em uma simples visita a uma feira, em que um camelô apresenta, em uma bacia com água, um pato feito de massa de pão e que lhe obedece ao comando de ir para um lado ou outro, vê Rousseau a oportunidade de estudar o princípio da imantação. Seu aluno é levado a ver que os objetos imantados ora atraem uma palha ora a repelem. Depois de várias observações, toma de uma agulha imantada e constrói em torno dela um patinho, que, posto nágua, é atraído por um pedaço de ferro. Isso é um encanto para a criança, o poder fazer o mesmo que o camelô da feira faz. Assim descobre as propriedades físicas dos corpos e se inicia no estudo das ciências físico-naturais. Verificará que um imã forte, por debaixo da bacia, fará o patinho ir de um lado para outro, sob a suposta obediência de uma voz de comando. "Todas as leis da estática e da hidrostática se descobrem por meio de experiências grosseiras. Não quero que entre, de modo nenhum, nos gabinetes de física experimental; todo esse aparato de instrumentos e de máquinas me desagrada. O ar científico mata a ciência. Ou todas essas máquinas espantam uma criança, ou suas figuras dividem ou fazem desaparecer a atenção, que deveria dirigir-se a seus efeitos." (Idem, pág. 198.)

Rousseau é minucioso ao ponto de chegar aos pormenores, dando-nos a impressão de que praticou muito a arte de ensinar, o que não é exato. Para verificarmos essa preocupação de ser meticuloso, sigamos de perto suas idéias sobre o ensino da física. Não desejo que façamos nós mesmos todas as máquinas e nem que comecemos a construir um instrumento antes de surgir a necessidade. Diante de uma dificuldade, de uma experiência então devemos pensar em construir alguma coisa para a verificar. Prefiro que nossos instrumentos não sejam tão perfeitos e justos, mas que tenhamos idéias perfeitas de como eles devem ser e das operações que devem deles resultar. É como se dissesse que é construindo o instrumento que o conhecemos melhor e que ficamos sabendo como funciona, o que é uma verdade. Passa logo a exemplificar com a balança. Para saber o que é uma balança, não necessitamos de laboratório complicado e de balanças romanas. Uma vara colocada de atravessado por sobre o encosto de uma cadeira, ficará facilmente em equilíbrio; meço a distância de um lado e de outro do ponto de apoio, coloco de um lado e de outro pesos iguais ou diferentes, descubro que para o equilíbrio se manter, no caso de pesos diferentes, um braço há de ser maior do que outro. Descubro a proporção entre os pesos e os braços da alavanca. Eis o meu aluno habilitado a retificar uma balança, antes mesmo de a ter visto. Aprendendo assim, por si mesmo, por esforço próprio e em situação real, construindo as coisas, aprendemos muito mais idéias claras e seguras, do que quando aprendemos pela boca dos outros. Além disso, não acostumamos nossa razão à inatividade, à passividade, a uma autoridade exterior. Tornamo-nos mais engenhosos e capazes de perceber as relações entre as coisas, a ligar idéias, a inventar instrumentos. O aprender dos outros nos leva à moleza, como o corpo de um homem que sempre vestido, calçado, servido por criados, conduzido por seus cavalos, e que nunca anda, acaba perdendo a força e o uso de seus membros. Entre tantos métodos para abreviar o estudo da ciência, temos necessidade de que alguém nos forneça um para aprendê-la com esforço. Com isso afirma Rousseau a necessidade da atividade do aluno na aquisição, por si mesmo, do conhecimento. No ato de aprender devemos executar uma ação dosada e desejada. Poderíamos dizer que de nada valeria ensinar alguém a nadar sem que entrasse na água. Não se aprende a nadar no seco, ouvindo ou lendo a receita de alguém que já sabe nadar. É o que expressam as palavras de Rousseau.

A vantagem dessas lentas e vagarosas pesquisas, ao lado dos estudos especulativos, é manter o corpo em atividade, os membros em sua agilidade e de preparar continuamente as mãos para o trabalho e uso das coisas úteis. O uso de tantos ins-

trumentos aperfeiçoados tem evitado o uso dos órgãos dos sentidos e os tornado embotados e quanto mais esses instrumentos são engenhosos, mais nossos órgãos se tornam grosseiros e desajeitados. À custa de reunir máquinas em redor de nós, não encontramos mais a máquina de nosso próprio corpo. Mas quando nós passamos a construir instrumentos e máquinas, empregamos nisso nossa agilidade e sagacidade e com isso acrescentamos a arte à natureza, tornando-nos mais engenhosos e mais ágeis. Ao aluno que se ocupa na oficina, em vez de manter-se debruçado sobre os livros, suas mãos trabalham em benefício do espírito; êle se torna filósofo e crê ser apenas um operário.

Rousseau não é contra os estudos especulativos, mas que se comece pelos estudos sensíveis e se passe gradativa e progressivamente aos estudos abstratos. O começar pelas experiências reais entrosadas umas nas outras, facilitando assim a compreensão de umas pelas outras e as relações que mantêm entre si, isso concorre para o desenvolvimento da capacidade espiritual e favorece os estudos especulativos posteriores. Está sempre preocupado em afirmar que de nada vale querer ensinar alguma coisa à criança sem que para isso esteja madura, isto é, que possua já desenvolvidas as capacidades naturais para sua assimilação. Daí afirmar que, na pesquisa das leis naturais, devemos começar sempre pelos fenômenos mais comuns e mais sensíveis e acostumar nosso aluno a não os tomar como razões, mas como fatos.

À medida que a criança cresce em inteligência e que passa a conhecer melhor a si mesma e a compreender seu próprio bem-estar, distinguindo o que lhe convém do que não lhe convém, estará madura para entender o que seja o trabalho e o brinquedo, considerando aquele como coisa séria e este como um passatempo. A lei fatal da necessidade ensina ao homem a fazer o que não lhe agrada, para evitar um mal maior. O pai se sacrifica ao trabalho, tendo em vista o sustento da prole. Isso lhe ensina a ser previdente e a previdência é sempre a razão da felicidade ou infelicidade humana.

Os assuntos mais abstratos, como a moral e os fatos sociais, deverão ser estudados mais tarde, porque escapam à compreensão das crianças. "É uma inépcia exigir delas que se apliquem a coisas que lhe dizemos ser para seu bem, sem que possam compreender qual é esse bem, e das quais lhes dizemos serem úteis quando forem grandes, sem que tenham nenhum interesse a esse pretenso proveito." (Pág. 201.)

O bem para a criança é aquilo que a agrada. Não é pela razão que compreende o bem como tal, mas pelo sentir, pelo prazer que lhe causa. Supomos que ao anteciparmos certos ensinamentos estamos fazendo com que adquira capacidade de

previsão. Armando-a com tais instrumentos, que não usará tão cedo, estamos tirando dela o instrumento mais útil, o instrumento universal do homem, que é o bom-senso. Estamos acostumando-a a ser conduzida e a não ser mais do que uma espécie de máquina nas mãos dos outros. À custa de torná-la dócil em pequena não fazemos senão com que se torne crédula e simplória quando grande.

A norma da utilidade na direção, na primeira fase da educação da criança, não significa que se permaneça num materialismo absurdo, como supõem muitos críticos de Rousseau. Com um pouco de boa vontade se vê que Rousseau considera como útil tudo aquilo que concorra para o ajustamento integral do indivíduo ao meio em geral, ao meio físico e ao meio cultural e das idéias. A passagem do sensível ao intelectual abstrato ou especulativo deve ser vagarosa, contínua e progressiva, respeitando-se o desenvolvimento natural da criança. Orientando bem a parte sensorial, estamos preparando o surgimento da atividade espiritual mais sadia.

Através dos exemplos práticos e intuitivos o aluno vai compreendendo o s'entido da palavra útil. Para isso é bastante significativa a lição de geografia, para mostrar em que a orientação é útil ao homem. Uma certa manhã Rousseau sai com Emílio a passear por uma floresta onde simula ter-se perdido, sem saber como voltar para casa. Isso tinha por finalidade mostrar ao aluno a utilidade da orientação, respondendo assim, de modo prático e intuitivo, às perguntas formuladas anteriormente sobre a utilidade da orientação. O sol já ia alto, o calor era insuportável, estavam com fome e com sede, e não sabiam como encontrar o caminho de volta. Emílio, desanimado, pôs-se a chorar. Diz-lhe Rousseau que o choro não resolve nada. É preciso deter-se e raciocinar. De manhã, quando partimos de casa avistávamos a floresta ao norte da cidade, portanto viemos para o norte. Se estamos ao norte da cidade e queremos voltar, devemos tomar o rumo do sul, Mas, onde é o sul? É fácil verificar pela posição da sombra das árvores. Assim leva o aluno a descobrir o nascente e o poente e conseqüentemente o norte e o sul. Tomando então a direção sul, conseguem chegar de volta à cidade, tendo o aluno recebido uma lição prática, real, da utilidade da orientação e de sua relação com os demais fatos da vida.

O que faz com a geografia, passa Rousseau, na verdade sem muito sucesso, a fazer com a química, explicando-nos como se fabrica a tinta e como se pode distinguir o vinho bom do vinho falso ou venenoso. E através de todas suas lições aconselha evitar o palavreado ou as lições apenas por meio da palavra do mestre, sem o exame direto das coisas, impedindo que o aluno

seja estimulado pela comparação a outros, pela emulação, que produz a inveja e o orgulho, A única comparação será a consigo mesmo, e para isso comparará o progresso atual com o progresso alcançado no ano anterior.

Constantemente diz Rousseau que detesta os livros e a propósito disso escreve: "Eu detesto os livros; eles não ensinam senão a falar do que não se sabe. Dizem que Hermes gravou sobre colunas os elementos da ciência, para pôr suas descobertas ao abrigo do dilúvio. Se êle a tivesse bem impresso na cabeça dos homens, ela se teria conservado por tradição. Cérebros bem preparados são monumentos onde se gravam mais seguramente os conhecimentos humanos." (Pág. 210.)

Quando Rousseau escreveu isso, talvez estivesse pensando em Sócrates, o grande filósofo grego, cujos ensinamentos chegaram até nós, sem que tenha deixado nada escrito, como é sabido. O único livro aconselhado, de início, é o Robinson Crusoé, que encerra em si toda uma educação natural.

Esse livro contêm o modelo de toda a educação. O aluno deverá estar completamente voltado para os problemas de sua ilha, construindo seu castelo, tratando de suas cabras, de suas plantações, aprendendo em pormenor, não nos livros, mas nas coisas, tudo que deverá saber nessa situação. Que se imagine ser o próprio Robinson, vestido de pele, com boné e um grande facão e demais equipamentos grotescos, tal como no personagem do romance. Que pense em seus problemas, que busque os elementos indispensáveis e possíveis e examine a conduta de seu herói, para que nada se omita ou que se possa fazer melhor. Que tome conhecimento de seus erros, evitando cair neles, se, por acaso, algum dia, venha a encontrar-se em situação análoga, na organização de alguma empresa, embora diferente, que exija inteligência e imaginação. Nessa situação o aluno será mais ardente no aprender que o mestre no ensinar. Desejará saber tudo que é útil e não quererá saber senão isso. O mestre não terá necessidade de guiá-lo, mas de moderá-lo, tal seu interesse.

A aprendizagem das artes naturais, mais rudimentares, como a agricultura, nos prepara para o advento da indústria. Um homem só pode dedicar-se à agricultura. A indústria requer a colaboração de muitos homens. A arte da agricultura pode ser exercida por solitários, por selvagens, mas as artes industriais só se exercem em sociedade. Enquanto nossas necessidades são apenas físicas, cada homem se basta a si mesmo. "A introdução do supérfluo torna indispensável a cooperação e a distribuição do trabalho; porque, enquanto um homem trabalhando só não ganha mais que a subsistência de um homem, cem homens, trabalhando em conjunto, ganharão o com que sustentar duzentos.

Enquanto uma parte dos homens repousa, é necessário o concurso dos braços daqueles que trabalham, para prover a ociosidade dos que não fazem nada." (Pág. 212.)

Nosso maior cuidado será o de não apresentar ao espírito da criança as noções que se refiram às relações sociais que não estejam ao alcance de sua compreensão. Quando formos obrigados a isso, graças à interferência mútua entre os fatos, então será preciso fazê-lo de modo sensível e objetivo, evitando as explicações especulativas e os aspectos abstratos das questões sociais, como os da moral. O melhor é visitar os lugares em que haja trabalho coletivo e em vez de apenas ver, é preferível tomar parte no trabalho. O professor deverá dar o exemplo, coparticipando dos trabalhos dos operários de igual para igual, o mesmo fazendo o aluno. Uma hora de trabalho ensinará mais coisas do que um dia de explicação.

Segundo a opinião de Rousseau, há uma estima pública ligada às diferentes artes na razão inversa de sua utilidade real. Essa estima está baseada em sua própria inutilidade. São artes modestas, exercidas por indivíduos não muito qualificados e que produzem coisas cuja fabricação não exige muita especialização. Seus produtos são modestos e estão ao alcance da bolsa da maioria, a um preço que o pobre pode pagar. São produtos fabricados pelos artesãos. Os artistas, porém, trabalham unicamente para a ociosidade dos ricos e pedem preços arbitrários pelas suas bugigangas, porque fabricam o supérfluo, e como são objetos solicitados pela moda e pelo luxo, seu preço se relaciona com a opinião e são tanto mais estimados quanto mais caros e fora do alcance dos pobres.

As atividades mais simples são as mais generalizadas e mais úteis. As artes mais rudimentares são básicas das mais requintadas. As primeiras atendem às necessidades físicas dos homens e as demais muitas vezes se destinam a fabricar o supérfluo, sem o aqual o homem poderia muito bem passar e talvez ser mais feliz, como sói acontecer com os primitivos. Emílio deverá praticar as artes rudimentares, que educam as mãos e o corpo, em contato direto com as coisas, aprendendo a observar, comparar, analisar, único meio de desenvolver sua reflexão e prepará-lo, para mais tarde entrar em contato com os fatos sociais e morais. Aprendendo a verdade que está nas coisas e na sua utilidade, aprenderá a valorizá-las de modo justo e verdadeiro, sem preconceitos de espécie alguma contra qualquer forma de trabalho. As coisas valem pela sua utilidade à pessoa humana e à sociedade e não pelo preço que a opinião lhe dá, como acontece com os objetos de uso supérfluo, as bugigangas procuradas pela moda, e que quanto mais caras são, mais valorizadas.

A agricultura é a atividade mais geral e mais rudimentar, a que se entrega o primitivo e a que um homem sozinho pode dedicar-se. Robinson, em sua ilha, isolado da civilização, não fêz outra coisa senão lidar com a terra, tratando de plantar o necessário para sua provisão. Emílio deverá começar pela atividade agrícola. A oficina do serralheiro, a do carpinteiro oferecerão outras tantas atividades rudimentares e ao alcance de seu desenvolvimento e de sua compreensão, e isso muito lhe interessará.

Pouco a pouco o educando vai percebendo que não é possível fazer êle mesmo para si tudo de que necessita. Devemos muita coisa aos outros e podemos mesmo dizer que atualmente, em nossa civilização industrial, tudo de que precisamos é confeccionado por outrem. Naturalmente o problema da necessidade da troca aparece, desde cedo, na mente da criança e quando amadurecer na sua compreensão, poderá estudar as relações entre os indivíduos, dentro do grupo social e as relações entre os grupos, pois verá ser impossível o homem viver completamente isolado da sociedade.

O que é importante, na educação, é formar o homem de tal maneira que seja capaz de bastar-se a si mesmo, trabalhando a serviço do bem coletivo. O homem bem formado será aquele que, tendo perdido sua fortuna, seja capaz de trabalhar com suas mãos para seu sustento e o dos seus. "Aprecio mais o rei de Siracusa, mestre escola em Corintho, e o rei da Macedônia, notário em Roma, que um infeliz Tarquino, não sabendo nada mais fazer que reinar; herdeiro do possuidor de três reinos, joguete nas mãos de outrem, cai na miséria, errando de corte em corte, procurando em toda parte socorro, encontrando o desprezo de todos, por não saber fazer outra coisa que um ofício que não está em seu poder." (Pág. 225.)

A melhor formação será aquela que der ao indivíduo a possibilidade de, por esforço próprio, pelo trabalho honesto das mãos, bastar-se a si mesmo. Cada um de nós tem o dever de dar uma contribuição à sociedade. O que recebe uma herança e nada produz é um ladrão do esforço dos demais. Nenhum pai transmite a seu filho o direito de ser inútil a seus semelhantes. Não é justo que o que um homem fêz pela sociedade isente um outro daquilo que deve à sociedade. O que cada indivíduo é corresponde a uma dívida à sociedade, e que só poderá ser paga por seu próprio trabalho. Por isso o melhor é darmos a nossos educandos um ofício. "Fora da sociedade, o homem isolado, não devendo nada a ninguém, tem o direito de viver como queira; mas, na sociedade, onde vive necessariamente em dependência dos outros, êle lhe deve em trabalho o preço de sua manutenção;

isso é sem exceção. Trabalhar é pois um dever indispensável ao homem social. Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um ladrão." (Pág. 226.)

O indivíduo que possui um ofício tem sua propriedade anexada em si mesmo. Onde quer que vá ou onde quer que esteja, leva consigo os braços, que são seus instrumentos de trabalho, e a habilidade intelectual de sua orientação. O artista não depende senão de seu trabalho. É livre tanto quanto o trabalhador é escravo. Desse modo damos ao educando um *status* que não pode perder e que o honrará sempre; queremos elevá-lo ao *status* de homem.

O ofício não será imposto, mas de livre escolha de cada um e de acordo com suas tendências naturais. Quando o indivíduo escolhe acertadamente sua profissão, torna-se mais eficiente no seio da sociedade, é livre e é feliz. Aquele que possui um ofício, se por acaso perde todas as suas posses, e se vê em dificuldade econômica, facilmente encontrará meios para obtenção do com que viver e sustentar sua família, sem precisar adular os poderosos, mendigar emprego, por meio de intermediários. Poderá viver honestamente, ser livre, nada devendo a ninguém.

"Tendo começado por exercer seu corpo e seus sentidos, temos exercitado seu espírito e sua capacidade de análise. Enfim reunimos o uso de seus membros ao uso de suas faculdades; formamos um ser ativo e pensante." E logo adiante diz Rousseau: "Nosso aluno não possuía, de começo, mais que sensações, agora possui idéias. Não fazia senão sentir, agora julga. Da comparação de muitas sensações sucessivas ou simultâneas, e do seu julgamento, nasce uma espécie de sensação mista, que chamo de idéia." (Pág. 237.)

O que é mais importante não é ensinar verdades, mas o meio de descobri-las. Emílio se habitua a não dar respostas imediatas e sim a suspender o juízo, observar, comparar para só depois concluir através da análise minuciosa e real dos fatos.

No final do capítulo Rousseau insiste em que seu método é o indutivo, que partindo dos fatos e através de comparações chega até às idéias. É ir do particular para o geral. O aluno constrói a idéia, guiado pelo mestre e de modo vagoroso. Para isso é necessário muita paciência, o que nem sempre têm os mestres. Se colocamos uma haste dentro de uma bacia dágua e ela nos parece secionada, não a tiremos logo da água para que o aluno desfaça a ilusão de que estivesse quebrada. É preciso ir de vagar e então o autor traça como que um plano didático, um plano que ainda hoje deveria servir de modelo de sabedoria dida-

tica a nossos professores primários, secundários e superiores. Segurando-se o bastão perpendicularmente, devemos agir da seguinte forma:

Primeiro. Movemo-nos em redor do bastão e verificamos que a ruptura se move como nós. É pois nosso olho que a muda, não se mudando o objeto.

Segundo. Olhemos perpendicularmente numa das pontas do bastão, fora da água; agora o bastão não está mais curto, a ponta próxima de nosso olho esconde exatamente a outra ponta. Nosso olho endireitou a haste?

Terceiro. Agitemos a superfície da água. Vemos o bastão se dividir em vários pedaços, mover-se em ziguezague e acompanhar as ondulações da água. O movimento que imprimimos à água bastará para quebrar assim o bastão?

Quarto. Façamos escorrer a água e veremos o bastão endireitar-se à medida que a água baixa. Não bastará isso para esclarecer o fato e descobrir a refração?

O método preconizado é vagaroso, mas aquilo que se aprende assim, não se esquece mais. Nada se aprende ao meio, mas totalmente. Vai-se devagar, mas não é necessário voltar atrás. Desenvolve a capacidade de observar, de analisar e raciocinar, o que levará o indivíduo a descobrir a verdade pela sua própria pesquisa. O que importa não é o conhecimento, mas o método da aquisição do conhecimento.

Resumo dos princípios didáticos

1. A melhor fase de aprender é a adolescência, época em que há um excesso de forças. Aos quinze anos o indivíduo possui mais forças do que o necessário para atender a seus desejos.
2. Devemos limitar o ensino ao que é útil e eliminar o supérfluo e aquilo que concorre para o orgulho inócuo.
3. Ensinar apenas aquilo que estiver de acordo com a maturidade do aluno, respeitando-se o desenvolvimento natural contínuo e progressivo do educando.
4. O desenvolvimento sensorial é básico para o futuro desenvolvimento espiritual do indivíduo. O que é são de corpo será são de espírito.
5. A regra será ir do próximo ao remoto, daquilo que estiver mais ao alcance da criança, para o que fôr mais difícil e estiver mais distante. Devemos graduar as dificuldades, as primeiras servindo de base às que vierem depois.

6. O principal é a auto-atividade do aluno, que deverá, por esforço próprio, e auxiliado pelo professor, redescobrir o conhecimento, a partir dos fatos e das experiências reais, segundo a marcha indutiva.

7. O que importa não é o acúmulo de conhecimentos, mas o método de sua aquisição, a capacidade de observar, analisar e chegar, por si, aos princípios gerais, aplicando-os a situações novas.

8. Preferir, sempre que possível, o real, evitando a representação da coisa, que quase sempre a falseia.

9. As experiências reais, em face da natureza e em contato direto com as coisas, aumentam a significação e desenvolvem o gosto da ciência. O que importa não é aprender a ciência, mas seu método de investigação.

10. O valor do conhecimento não está na quantidade, mas na clareza das idéias. É preferível saber pouco, mas saber bem. Ir de vagar e compreender o porquê de cada situação, nos leva a possuir idéias claras, que é o mais importante.

11. É necessário aprender fazendo e coparticipando, na ação, com alguém que já sabe, orienta e guia nossa atividade.

12. A melhor educação é a que dá ao indivíduo o exercício de um ofício, de uma arte rudimentar, com que possa manter-se por si. Com isso será livre e feliz.

13. A educação deve formar o homem e o homem bem formado é aquele que tem possibilidade de bastar-se a si mesmo, pelo seu próprio esforço, e com isso está concorrendo para o bem de todos.

14. O trabalho é a lei geral da vida. Ninguém herda o direito de ser ocioso. Através do brinquedo e do jogo deveremos fazer com que a criança passe ao trabalho sério e indispensável para a vida em sociedade, escolhendo livremente sua profissão, o que lhe dará segurança e felicidade, ao lado da liberdade.

15. O mais importante em toda a educação é o método, isto é, a capacidade de resolver por si os problemas que se apresentarem, de futuro, sejam eles quais forem. O que importa é a capacidade de pensar, e só se aprende a pensar. pensando.

MENSAGEM PRESIDENCIAL — CAPÍTULO DA EDUCAÇÃO

Da Mensagem enviada ao Congresso Nacional pelo Pres. João Goulart na abertura dos trabalhos legislativos, a 15 de março, extraímos a parte dedicada à «Educação, Ciência e Cultura»:

1. Considerações Gerais

Um dos principais obstáculos ao pleno desenvolvimento do povo brasileiro encontra-se na extrema precariedade da rede nacional de ensino, destinada à preparação da infância e da juventude. O progresso experimentado pelo País nos últimos dez anos tornou mais nítida a incapacidade do nosso sistema de educação. Em face da tecnificação dos processos produtivos na indústria e na agricultura, revelam-se ostensivamente as graves deficiências desse ensino, incapaz de formar a força de trabalho altamente qualificada que o desenvolvimento nacional requer.

A contradição é flagrante entre a carência da educação e os reclamos de qualificação para as novas atividades produtivas. Embora tenha o País, nos últimos anos, devotado em todas as esferas do poder mais recursos e mais energia às tarefas educacionais do que em qualquer outra época, tornou-se, todavia, mais consciente das falhas do seu sistema de ensino. Escolas foram construídas. Professores foram formados. A qualidade do material didático foi melhorada.

Mas, ao mesmo tempo, jamais o Brasil se manifestou tão inconformado com o seu sistema educacional e jamais a educação representou para todas as camadas do povo aspiração tão candente quanto agora representa. É que estamos diante de um reflexo de transformações que se processam no cerne mesmo do corpo social brasileiro. Através dessas transformações, deixamos de ser aquela sociedade arcaica, conformada com o seu atraso, em que as técnicas produtivas eram transmitidas oralmente, de pessoa a pessoa. Queremos ser agora uma sociedade moderna. Mas esta terá que se basear na educação formal, com a produção fundada, não na tradição oral, ou no saber vulgar, mas na ciência e na tecnologia mais desenvolvidas.

Nessa nova sociedade não haverá lugar, mesmo nas tarefas mais simples, para o trabalhador incapaz de dominar as técnicas elementares da leitura, da escrita e da contagem. Nela, as perspectivas de desenvolvimento pessoal de cada brasileiro estarão, em todos os setores, na dependência de sua capacidade para assimilar e dominar uma cultura que só pode ser aprendida e aprimorada através da escola.

Se, em passado recente, era possível a um analfabeto, que dominasse as técnicas artesanais elementares, manter a família em certo nível de dignidade, hoje em dia aquele fator negativo já o condena à marginalidade. Em futuro próximo, menos ainda conseguirá êle inserir-se no sistema produtivo, ainda que em trabalhos remunerados com salário-mínimo. Nas áreas mais desenvolvidas do País, torna-se evidente a repulsão do sistema produtivo a trabalhadores sem formação escolar. O próprio processo de desenvolvimento, acelerando-se mais em alguns setores, como nas atividades industriais e nos serviços urbanos, e menos em outros, como na rede escolar, carecedora de expansão e aprimoramento, conduziu a uma situação de desequilíbrio, que já constitui grave ameaça a ser urgentemente conjurada.

Nossas escolas de todos os níveis não se adaptaram às necessidades da hora presente. Conformam-se, ainda, às exigências elementares daquela sociedade arcaica, em que o ensino primário era meramente preparatório ao ingresso na escola média e esta simples estágio necessário à matrícula nos cursos superiores. A rede escolar servia a uma camada mínima da população e contribuía mais para validar as posições e funções sociais do que para preparar efetivamente as pessoas para os misteres da produção. A grande tarefa atual é a de expandir a rede de ensino, a fim de que possa abranger toda a infância e toda a juventude, assegurando a cada criança ou adolescente aquele mínimo de conhecimentos indispensáveis para que conquistem um lugar entre as forças da produção. A par disso, deve ser promovido o aprimoramento da técnica do ensino, para que alcance maior rendimento, graduando nos cursos primários e médios proporção maior de alunos que neles ingressam. Tarefa de tal vulto só pode ser enfrentada através da mobilização de todos os recursos nacionais disponíveis.

Neste ano de 1963, sete milhões de crianças em idade escolar (entre 7 a 14 anos) não freqüentam escolas. Metade delas estão compreendidas na idade de 7 a 11 anos. Todas estarão condenadas a engrossar a massa de analfabetos adultos, se providências imediatas não forem tomadas, ainda que em caráter de emergência. A complexidade do problema é agravada pela desigualdade entre as diversas regiões do país, umas mais, outras menos desenvolvidas.

O esforço de expansão e de aprimoramento da rede escolar deve realizar-se à luz de uma política que equilibre, tanto quanto possível, as quantidades e a qualidade de educação oferecidas a cada brasileiro, nasça onde nascer, ou quaisquer que sejam as condições sociais de sua família.

Mesmo nas áreas mais prósperas, que puderam realizar em vários setores obras públicas de grande vulto e que experimentaram assinalado progresso na última década, é visível a precariedade da rede educacional e mesmo a mediocridade dos ideais educacionais vigentes. Até nas cidades mais ricas e mais industrializadas do País, ainda nos contentamos em oferecer uma escola primária de apenas quatro séries, incapaz de formar a massa de trabalhadores exigida por uma nação de 70 milhões de habitantes, em plena expansão industrial. Acresce a circunstância de que essa escola não consegue graduar na 4.ª série primária nem metade dos alunos que a procuram.

2. Educação para o Trabalho

Urge reorientar a educação brasileira para o atendimento das necessidades do sistema produtivo. Se a escola primária é inadequada, nos cursos de nível médio é ainda mais evidente essa inadequação. Até há pouco, na escola média brasileira, nove de cada dez crianças estavam freqüentando cursos de caráter acadêmico, em vez de preparar-se para as atividades do trabalho. A reorientação desta escola média e seu reajustamento às condições de fato, permitirá que passe a exercer um papel da mais extraordinária importância no processo nacional de desenvolvimento. Apenas 7 de cada 100 jovens que entram nas escolas de nível médio seguem o curso até a última série colegial. A atenção principal deve ser voltada para esses 93% que não concluem os estudos e vão procurar trabalho, despreparados para aquelas tarefas que se multiplicam com o desenvolvimento. Toda a educação por eles recebida simulava prepará-los para o ingresso numa Universidade, cujas portas jamais lhes seriam abertas. Esta reformulação do sistema educacional para as atividades produtivas, para a técnica e para o trabalho é a grande missão que hoje se apresenta aos educadores brasileiros. E é também a grande oportunidade que lhes ensejou a Lei de Diretrizes e Bases, devolvendo ao professor, ao diretor, ao educador, a inteira responsabilidade pelo seu trabalho profissional e pela autenticidade do processo educativo.

No ensino superior, impõe-se a mesma reorientação, ainda com maior energia, em virtude da importância decisiva desse nível de ensino para o desenvolvimento imediato do País. Tive-

mos, até agora, escolas profissionais capazes de preparar licenciados em proporções extremamente exíguas e de um número muito pequeno de modalidades em face das necessidades nacionais. Formávamos e continuávamos a formar menos de 1.500 médicos e apenas cerca de 2.500 engenheiros por ano, números evidentemente desproporcionais, se se considerar que os benefícios da medicina moderna fundada na ciência, devam ser acessíveis a todos os 70 milhões de brasileiros e que os enormes recursos naturais de que somos detentores devam ser postos a serviço do progresso social do País, esforço que jamais poderá ser realizado com tão reduzido número de engenheiros.

Nos três níveis de ensino encontramos, pois, tanto problemas de carência, pela exigüidade das oportunidades de educação oferecidas, quanto problemas de deficiência qualitativa, que exigem o mais enérgico esforço renovador para que possamos preencher, dentro de prazos previsíveis, o requisito essencial ao pleno desenvolvimento do povo brasileiro, que é a criação de uma escada educacional, ampla na base e democrática em suas formas de acesso.

3. Plano Educacional

A política educacional do Governo, baseada na consciência desses problemas, reflete, essencialmente, o reconhecimento de que o sistema educacional deve prontamente ampliar-se e aprimorar-se. O povo brasileiro reivindica mais e melhores escolas. É, pois, chegado o tempo de tratar a educação com nível prioritário mais alto do que lhe foi atribuído até agora. Só através dela criaremos realmente as condições indispensáveis para manter e elevar o ritmo de desenvolvimento do País. A deliberação do Governo, de planejar, na Educação, representa um passo histórico decisivo que a Nação — afinal madura para a posse de si mesma e para o comando dos seus destinos — delibera dar, mobilizando todos os recursos disponíveis para assegurar a todos os brasileiros um mínimo de escolarização a ser progressivamente alargado ; propondo-se a estancar dentro de prazos previstos o incremento constante do número de analfabetos da população adulta, através da expansão da rede escolar primária, e, simultaneamente, alargando as oportunidades de educação média e superior oferecidas à juventude, de modo a recrutar de camadas populares um número crescente de jovens capazes de contribuir pelo seu talento para o progresso material e cultural do País.

Evidentemente, não seria lícito esperar tais resultados da orientação educacional até agora vigente, em que agiam isoladas, quando não competitivamente, as esferas de comando municipais,

estaduais e federais, sem somar forças e recursos e sem um plano orientador capaz de disciplinar suas atividades.

A Lei de Diretrizes e Bases, impondo ao Ministério da Educação e Cultura a elaboração de planos para a aplicação dos fundos nacionais do ensino primário, médio e superior, criou a oportunidade há tanto tempo esperada pelos educadores de formular-se um Plano Nacional de Educação. Elaborado pelo Conselho Federal de Educação, esse Plano representa, seguramente, o mais importante passo no sentido de somar forças dos Estados, dos Municípios e do Governo Federal num programa comum que virá assegurar a todos os brasileiros mais amplas oportunidades de educação e o reajustamento de todo o sistema educacional às necessidades do desenvolvimento.

Tal Plano, cobrindo o período de 1963 a 1970, exigia programas mais detalhados nas primeiras etapas de sua implantação. Sua formulação no setor educacional compreende a série de medidas que devem ser colocadas em execução de imediato. Iniciados os esforços já em 1963, em todo o País, alcançaremos efetivamente os altos objetivos do Plano, por etapas progressivas. até o limite do prazo fixado.

4. Programa de Emergência

Como um primeiro esforço de aproximação das tarefas do Plano Nacional de Educação, foi executado pelo Governo, nos últimos meses de 1962 e nos primeiros do corrente ano, um Programa de Emergência. Esse programa tinha em vista iniciar a substituição do espontaneísmo pelas técnicas de planejamento em matéria de educação, pondo em execução a nova política de coordenação de esforços federais, estaduais e municipais para alcançar objetivos comuns e, ainda, igualizando as oportunidades de estudo, de aprimoramento do magistério, de melhoria da educação oferecida em todo o País. Para isso, foi concebido um sistema de quotas destinado a assegurar a cada Estado a participação nos recursos federais à razão de 30% na proporção de sua população sobre o total do País e em 70% na proporção inversa à sua renda "per capita". A execução do Programa de Emergência, completado neste momento, representa o maior esforço jamais empreendido no País para enfrentar o progressivo "déficit" da rede escolar primária e a carência de oportunidades de educação de nível médio oferecidas à juventude. No corpo desse Programa foram aplicados cerca de 6 bilhões de cruzeiros no campo do ensino primário e médio, permitindo promover construções escolares e respectivo equipamento num total de 1.400 salas de aula com capacidade para 112.000 novas matrículas no

ensino primário; incentivar a escolarização de emergência para cursos de alfabetização e recuperação cultural; recuperação e ampliação de estabelecimentos de nível médio visando o aumento de 100 mil matrículas gratuitas em 1963; início da construção da Rede Nacional de Ginásios Industriais; construção e equipamento do primeiro Centro Integrado de Ensino Médio com que conta o País, destinado ao preparo de mestres no ensino secundário e, ainda, um programa de aperfeiçoamento de professores. na elaboração de material didático para o Ensino Normal e no pagamento de 60% dos compromissos do Ministério da Educação com programas de bôlsas-de-estudo.

Dentro desse Programa cumpre assinalar a publicação de material didático em quantitativos enormemente superiores a quaisquer tentativas anteriormente realizadas, a começar por 4 milhões de cartilhas de alfabetização destinadas às escolas primárias e às classes de recuperação de adultos e adolescentes e 150.000 manuais do alfabetizador.

5. O Plano Trienal

A educação, no Plano Trienal do Governo, mereceu o destaque compatível com o reconhecimento de sua extraordinária importância. Assim é que aquele documento, que deverá disciplinar as atividades governamentais do País, de 1963 a 196-5, consigna para a educação os maiores recursos que jamais lhe foram destinados, propondo ao Congresso Nacional que a quota mínima de 10% do orçamento da União que a Constituição manda destinar às despesas com a educação, seja elevada, em 1964, para 15% e, em 1965. para 20%. Deste modo, será possível reunir 374 bilhões de cruzeiros de recursos orçamentários, aos quais deverão somar-se mais 146 bilhões de outras fontes, superando a 500 bilhões a parcela que a União aplicará, durante o triênio, na expansão e aprimoramento do sistema educacional. Todavia, ainda é pouco em face do vulto enorme das nossas tarefas educacionais. Por isto mesmo, a esse montante deverão juntar-se os recursos municipais e estaduais, mediante a rigorosa aplicação dos mínimos que a Constituição Federal consigna para o custeio da educação e a contribuição de todos os brasileiros que alguma coisa possam dar para este esforço de edificação cultural e de recuperação cívica de milhões de brasileiros.

A contribuição da União aos Estados e Municípios, permitirá, entre muitas outras realizações, somente no campo do ensino elementar:

1.°) Construir e equipar 3.000 Escolas Integradas e 3.474 Grupos Escolares num total de 40.500 salas de aula que assegurarão mais de dois e meio milhões de novas matrículas;

2.°) Recuperar 5.000 prédios escolares em condições precárias de conservação e reequipar 50.000 salas de aula;

3.°) Assegurar subsídios aos Estados e Municípios, para a manutenção, expansão e aprimoramento de suas redes do ensino, no montante de 36 bilhões de cruzeiros;

4.°) Contribuir com 5 bilhões de cruzeiros para a implantação, nos centros urbanos, da 5.ª e 6.ª séries primárias, sendo a última delas equivalente à primeira ginasial;

5.°) Destinar à escolarização de emergência e à alfabetização de adolescentes e adultos cerca de 20 bilhões de cruzeiros;

6.°) Construir e equipar 18 grandes centros de formação e especialização do magistério primário e utilizar a rede nacional de escolas normais para formar, no triênio, 48.000 professores e 10.000 supervisores que, por sua vez, ministrarão cursos intensivos de aperfeiçomento a 69.000 professores leigos.

No campo do ensino médio o Plano Trienal prevê a aplicação de quase 76 bilhões de cruzeiros que, somadas aos recursos municipais e estaduais e, ainda, à cooperação das escolas particulares, permitirá elevar, até 1965, as matrículas nos cursos ginasiais, de 900.000 para 3.000.000 de alunos e nos cursos do ciclo colegial. de 260.000 para 600.000. A proporção de ingresso na escola média de adolescentes de 12 a 15 anos será de 40 % e dos jovens de 16 a 18 anos de 20%. A realização desse programa representa um vultoso investimento em construções e equipamento, no preparo do pessoal docente e na elaboração e distribuição de material de ensino. Os principais objetivos a alcançar nesse campo podem ser assim sumariados:

1.°) Recuperação da Rede Nacional de Escolas Técnico-Industriais cujas matrículas não alcançam, presentemente, a 30.000 alunos e que têm um dos mais altos custos anuais por aluno do ensino brasileiro, utilizando melhor seus recursos ociosos, ampliando largamente as matrículas e diversificando as modalidades de ensino. Para isso será executado um plano que visará proporcionar: a) cursos técnicos de nível colegial para jovens graduados em ginásios comuns; b) cursos de nível pós-colegial para formar técnicos em engenharia de acordo com as necessidades da indústria; c) cursos vespertinos e noturnos de capacitação profissional para pessoal da indústria, sem exigência de formação acadêmica; d) cursos especiais de formação técnica para jovens que freqüentam ginásios comuns, mas desejam obter uma preparação profissional

2.°) Recuperação da Rede Nacional de Escolas Agrícolas de Nível Médio, também caracterizada pela subutilização das suas instalações e pela exigüidade de suas matrículas para obter: a) a duplicação imediata das matrículas, mediante bôlsas-de-estudo; b) ministrar cursos intensivos de preparo de pessoal técnico para a agricultura, sem exigência de curso acadêmico prévio ou paralelo.

3.°) Reorganizar a Rede Nacional de Estabelecimentos de Ensino Emendativo de nível primário e médio, de modo a alcançar melhores resultados do investimento federal, superior, atualmente, a 2 bilhões de cruzeiros e para que às escolas especializadas se somem programas realizados nas escolas comuns, para atender a maior número de jovens carentes de cuidados especiais na educação.

4.°) Implantação da Rede Nacional de Ginásios Industriais e Colégios Modernos, assim chamados porque ministrarão um tronco comum de quatro matérias por ano que, combinadas com duas optativas, permitirão graduar os alunos, segundo suas aptidões, em cursos de tipo secundário, industrial ou comercial, adaptados às necessidades de pessoal qualificado, tanto técnico quanto para serviços, bem como a preparação daqueles que se dirigem aos cursos superiores. Tais estabelecimentos deverão ser construídos em todo o País, na proporção de um Ginásio Moderno para cada 100 graduados anualmente em cursos primários e um Colégio Moderno para cada grupo de 200 jovens graduados anualmente em cursos ginasiais. Essa distribuição atenderá prioritariamente aos 1.500 municípios brasileiros que não contam, presentemente, com qualquer estabelecimento do nível médio. A primeira etapa desse programa a realizar-se até 1965 compreende a criação de 600 ginásios e cerca de 230 colégios.

5.°) Realização de amplo esforço de recuperação cultural de jovens em curso de nível médio, mediante programas especiais de preparação para exames parcelados de madureza do 1.° e 2.° ciclos, a serem ministrados em escolas que funcionarão à noite e através do rádio e da televisão. Prevê-se para a primeira etapa deste programa o atendimento mínimo de 500.000 jovens.

6.°) Ampliação dos serviços nacionais de bôlsas-de-estudo, com o objetivo de assegurar o custeio da educação de 150.000 jovens em escolas particulares de sua escolha ou garantir as despesas de manutenção de alunos de escolas públicas, cujas famílias não os possam sustentar durante os estudos.

Na esfera do ensino superior, o programa governamental incorpora uma série de medidas visando à ampliação das matrículas e diversificação dos cursos, dentre as quais se destacam:

l.°) Implantação de um Programa Nacional de Formação de Tecnologistas destinado a permitir que as melhores escolas de Engenharia do País tripliquem suas matrículas e possam oferecer, em combinação com a indústria, cursos técnicos de 3 anos de estudos intensivos para as modalidades profissionais requeridas pelo mercado de trabalho.

2.°) Implantação do Programa Nacional do Ensino Médico destinado a assistir as Faculdades de Medicina na duplicação e triplicação de suas matrículas, mediante a abertura de cursos paralelos com o aproveitamento de livres-docentes e a adoção do regime de tempo integral. Visa o programa, também, o melhoramento do nível de ensino e o aproveitamento dos recursos de pessoal e equipamento das Escolas de Medicina para formar pessoal técnico-científico no campo das ciências médicas e biológicas.

3.°) Implantação de um Programa Nacional de Assistência às Faculdades de Filosofia, com o objetivo de mobilizar seus recursos de pessoal e equipamento para a instalação de amplo serviço de formação e aperfeiçoamento do magistério indispensável à ampliação e aprimoramento da rede de escolas de nível médio, através de cursos intensivos de formação de professores para o primeiro e segundo ciclos.

4.°) Realização de um Programa Especial de Aperfeiçoamento em Nível Pós-Graduado para o pessoal docente das escolas de engenharia e de medicina, bem como para a especialização no campo da educação, da ciência, das letras e das artes, através da transformação dos melhores núcleos nacionais de ensino e de pesquisa, em cada especialidade, em Centros Nacionais de Pós-Graduação e, ainda, da criação de novos centros.

5.°) Revisão dos planos de edificação e equipamento dos conjuntos universitários inconclusos em diferentes regiões do País com o objetivo de fixar uma primeira etapa de obras e equipamento para realização e utilização imediata.

6.°) Elaboração e produção de material de ensino da mais alta qualidade para cursos de nível superior, a fim de que o profissional comum possa formar-se com o domínio apenas da língua vernácula e com o objetivo de incentivar a produção no País do equipamento e do material de ensino e de pesquisa.

7.°) Implantação de um Programa Nacional de Desenvolvimento Científico que se destina a descobrir e encaminhar novas vocações e a melhorar as condições de formação e treinamento de pesquisadores de alta qualificação. Tais objetivos serão alcançados através de:

a) adoção do regime de dedicação exclusiva para o pessoal científico também devotado às atividades de treinamento de pessoal pós-graduado;

b) da ampliação dos serviços nacionais de bôlsas-de-estudo no estrangeiro para assegurar a 500 brasileiros, no triênio, a oportunidade de cursarem universidades estrangeiras e de estagiarem em laboratórios de outros países;

c) da contratação de 500 professores e técnicos estrangeiros visando a elevar o nível das nossas instituições de ensino e de pesquisa.

Tais são as linhas gerais da primeira etapa no Plano Nacional de Educação, pré-investimento que permitirá implantar progressivamente o sistema educacional necessário ao pleno desenvolvimento do País.

INEP EM SÃO PAULO: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCACIONAL PARA BOLSISTAS LATINO=AMERICANOS

Promovidos pelo INEP, em colaboração com a UNESCO e Ponto IV, os cursos se realizam em S. Paulo, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, com a participação de 103 bolsistas brasileiros e latino-americanos, distribuídos em três grupos: Treinamento em Pesquisa Educacional, Formação de Especialistas em Educação e Especialistas um Recursos Audiovisuais. Como Supervisor do Curso de Treinamento em Pesquisa Educacional e representando a direção do INEP, o Prof. Jayme Abreu, Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E., presidiu à solenidade de abertura dos cursos, a 14 de março último, quando expôs em breves traços o programa do INEP e Centros de Pesquisa. Damos o teor dessa palestra:

"Senhores Bolsistas:

Ao ensejo do início destes cursos, parece indicado dizer-lhes, numa síntese muito sumária, algo sobre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e sobre o Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisa Educacional que o integram.

A 30 de julho de 1938, pelo Decreto-lei n.° 580, com Gustavo Capanema como Ministro da Educação, criava-se no Ministério de Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o qual vem sendo um permanente ensaio experimental no sentido de estudar e auxiliar a solução dos problemas brasileiros de educação. Se algo pode definir a sua essência, será o caráter de instituição eminentemente flexível, daquelas que não saem perfeita e definitivamente acabadas da cabeça de Minerva alguma, mas que visa a ser uma organização plástica, sempre em busca de reajustamentos que possibilitem melhor eficácia no desempenho de suas funções.

O decreto que instituiu o INEP definia como suas tarefas fundamentais:

"a) organizar documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;

b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;

c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;

d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema de orientação e seleção profissional;

e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares da educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;

f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à pratica pedagógicas".

Lourenço Filho, inspirador de sua criação, imprimiu-lhe, como seu primeiro Diretor, seguros rumos iniciais de ação e já em 1938, com um reduzidíssimo "staff" de técnicos de educação, apresentava um acervo de realizações ponderáveis no campo do planejamento do auxílio federal à educação, em problemas importantes do ensino secundário, em estudos técnicos sobre documentação e bibliografia pedagógica do país, em levantamentos para atender a órgãos internacionais de educação.

Vale destacar que, em 1939, era lançada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, cujo alto teor a põe, sem favor, até hoje, no nível das melhores publicações do gênero, como doutrina e informação.

Dedicou-se Lourenço Filho aos estudos que precederam a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, realizada a 14 de novembro de 1942, vindo a caber ao INEP, ao receber as atribuições da extinta Diretoria do Ensino Primário e Normal, a responsabilidade de administração e aplicação dos recursos do Fundo.

Nessa importante tarefa concentrou-se basicamente o trabalho do Professor Murilo Braga de Carvalho, segundo Diretor do INEP, estudando e planejando tipos de prédios para grupos escolares, escolas isoladas, escolas normais, critérios de sua localização e instituição de sistema de cursos no Rio de Janeiro, com a concessão de bolsas a professores, visando ao aperfeiçoamento de magistério e de administradores dos serviços educacionais.

A 4 de julho de 1952, empossava-se na Direção do INEP o Professor Anísio Teixeira, seu atual Diretor, que, no seu discurso de posse, sublinhava: "as funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar.... amplitude maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência edu-

cacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira. Os estudos do INEP deverão ajudar à eclosão desse movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar. "Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior".

Assim, ao lado da manutenção de importantes serviços como o de edificações escolares, de cursos de aperfeiçoamento do magistério acrescidos sensivelmente em número, de publicação da Revista de Estudos Pedagógicos, do setor de documentação e intercâmbio pedagógicos, para cumprir o programa traçado na posse do atual Diretor era instituída no INEP, em março de 1953, no Rio de Janeiro, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, de cujo acervo de realizações constam levantamentos interessantes sobre administração escolar nos Estados, sobre programas, livros didáticos, etc, etc.

Ao mesmo tempo, compreendendo a necessidade de dar, além dos cursos, outra forma de assistência técnica ao professorado, instituía-se, no INEP, no segundo semestre de 1952, a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino, visando à vitalização e atualização de literatura pedagógica nacional, com a adoção e realização de algumas medidas a bem dizer inéditas, quais fossem a elaboração dos manuais para os professores, além dos livros propriamente de texto.

Finalmente, compreendendo também a necessidade de dar efetivo cunho nacional e forma institucional mais estável que a de Campanhas às novas atividades do INEP, depois de uma série de estudos acurados feitos por educadores nacionais com a colaboração de técnicos estrangeiros, pelo Decreto n.° 38.460, de 28 de dezembro de 1955, com Abgar Renault como Ministro de Educação e Nereu Ramos como Presidente da República, fundem-se as campanhas mencionadas no então criado Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, com sede no Rio de Jaeniro e em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

São os seguintes os objetivos programáticos desses Centros, definidos no decreto de sua instituição:

"1 — pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país;

2 — elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e reconstrução educacional do país — em cada região — nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

3 — elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;

4 — treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias".

Como estrutura, "O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais compreenderão sempre uma biblioteca de educação, um serviço de documentação e informação pedagógica, um museu pedagógico e os serviços de pesquisa e inquérito, cursos, estágios e aperfeiçoamento do magistério, e, quando possível, dentre outros, serviços de educação audiovisual, de distribuição de livros e material didático e outros que se fizerem necessários ao cumprimento de suas finalidades."

Dando um balanço crítico no que têm sido esses sete anos de existência, se o ideal a atingir ainda está longe da plena realização almejada, como o reconhece mais do que ninguém a consciência crítica de seus responsáveis, nem por isso seria falacioso reconhecer a soma de esforços empreendidos e os resultados alcançados em favor da educação nacional, com a obtenção dos propósitos programáticos estabelecidos.

Com as vicissitudes naturais a um programa de consciência técnica, objetiva, da educação, sem precedentes no país e, por isso mesmo, com as incompreensões e leviandades dos mandarins da crítica fácil e irresponsável, com dificuldades seríssimas de recursos técnicos e financeiros, ainda assim, em caráter nacional e com ênfase variável conforme peculiaridades locais, pode-se afirmar, tranqüilamente, a presença consistente do INEP e dos Centros nos vários assuntos de relevo da educação nacional.

Seja no aperfeiçoamento sistemático do magistério, mediante cursos, por vezes pioneiros, como os de recursos audiovisuais, como a cooperação docente e clientela discente internacionais; seja na valiosa renovação empreendida da literatura pedagógica nacional, mediante o planejamento, elaboração, distribuição de milhares de guias de ensino, livros de texto, manuais para o professor, material de ensino; seja na cooperação aos esforços, novos, pelo planejamento da educação, com a instituição; seja na assistência à elaboração da legislação educacional, federal e estadual; seja na ajuda, sempre solícita, às administrações estaduais e municipais da educação; seja nas construções escolares;

seja nos levantamentos e estudos sobre administração educacional nos Estados, promoção escolar, programas de ensino, escolas primárias e médias; seja nos esforços de difícil êxito pelo seu ineditismo, mas tenazmente perseguidos, de enriquecimento de ação educacional com a mobilização do pensamento dos cientistas sociais, o que constitui uma originalidade de atuação dos Centros; seja com escolas experimentais da qualidade excepcional de um Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, ou de uma Escola Guatemala, na Guanabara; seja mediante suas renomadas revistas e boletins de doutrina e informação pedagógicas, tudo são formas concretas, múltiplas e várias, pelas quais cumprem o INEP e seus Centros a sua missão.

Os cursos que ora se inauguram no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, sob os melhores auspícios, não são assim mais do que um elo, dos mais importantes aliás, na seqüência de iniciativas com que os Centros de Pesquisa Educacional do INEP buscam cumprir o seu dever de fazer o melhor a seu alcance para bem servir à educação nacional."

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Após a apreciação dos vetos pelo Congresso Nacional, divulgamos o texto definitivo da Lei, seguindo a publicação **do Conselho Federal de Educação:**

LEI N.° 4 024 — DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Dos Fins da Educação

Art. l.° — A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

o) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e **a** sua participação na obra do bem comum;

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

/) a preservação e expansão do patrimônio cultural;

g) **a** condenação **a** qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como **a** quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

TÍTULO II

Do Direito à Educação

Art. 2.° — A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3.° — O direito à educação é assegurado:

I — Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

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.

TÍTULO III

Da Liberdade do Ensino

Art. 4.° — É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5.° — São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados.

TÍTULO IV

Da Administração do Ensino

Art. 6.° — O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.

Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial.

Art. 7.° — Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 8.° — O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1.° Na escolha dos membros do conselho o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nele serem devidamente representadas as diversas regiões do Pais os diversos graus do ensino e o magistério oficial e Particular.

§ 2.° De dois em dois anos, cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituído o Conselho, um terço de seus membros terá mandato, apenas, de dois anos, e um terço de quatro anos.

§ 3.° Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo de mandato do substituído.

§ 4.° O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral.

§ 5.° As funções de conselheiro são consideradas de relevante interesse nacional, e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares os conselheiros. Estes terão direito a transporte, quando convocados, e às diárias ou "jeton" de presença a serem fixadas pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

Art. 9.° — Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por Lei, compete:

a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;

b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;

c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;

d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários ;

e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, § 1.°) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70;

/) *Vetado.* *

* RAZÃO DO VETO — *Letra* "f" — *Artigo* 9" — elaborar anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação (artigo 93) e os quantitativos globais das bôlsas-de-estudo e dos financiamentos para os diversos graus de ensino, a serem atribuídos a cada unidade da Federação (art. 94, § 2º).

O projeto se refere à elaboração de planos de aplicação de recursos orçamentários, o que importa em tarefa administrativa altamente complexa, só

gr) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;

h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;

i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;

/) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;

l) promover e divulgar estudos sobre o sistema federal de ensino;

m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

n) estimular a assistência social escolar;

o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;

q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

§ 1.° Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras *a, b, d, e, f, h* e *i.*

§ 2.° 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. 10 — Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.

executável pelos órgãos específicos de cada setor de atividade do Ministério, sob a coordenação do Ministro de Estado.

Essa tarefa exige trabalhos preparatórios de tal vulto que, para ser exercida com independência pelo Conselho Federal de Educação, obrigaria a uma duplicação dos órgãos técnicos do Ministério.

Ora, o § 2º do art. 92 já incumbia o C.F.E. de elaborar o Plano de Educação referente a cada um dos três Fundos, atribuição que permitirá àquele órgão fixar as normas e os critérios disciplinadores dos planos de aplicação sem entrar em pormenores desnecessários. E ainda de assinalar que o veto virá assegurar aos programas de ação do Ministério a conveniente flexibilidade para que possam sofrer modificações decorrentes de problemas surgidos na execução.

TÍTULO V

Dos Sistemas de Ensino

Art. 11 — A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12 — Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

Art. 13 — A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 14 — É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior.

Art. 15 — Aos Estados que, durante 5 anos, mantiverem universidade própria com funcionamento regular, serão conferidas as atribuições a que se refere a letra *b)* do art. 9.°, tanto quanto aos estabelecimentos por eles mantidos, como quanto aos que posteriormente sejam criados.

Art. 16 — É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1.° São condições para o reconhecimento:

a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;

6) instalações satisfatórias;

c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da idoneidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;

d) garantia de remuneração codigna aos professores;

e) observância dos demais preceitos desta lei.

§ 2.° *Vetado.* *

* R. do V. — O § *2º do artigo 16:*

"A inspeção dos estabelecimentos particulares se limitará a assegurar o cumprimento das exigências legais."

Entretanto, o artigo 65 exige:

"O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas ou por promoção na carreira deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimentos de ensino."

Há evidente incongruência entre os dois textos, já que o primeiro restringe as funções de inspeção à simples verificação do cumprimento da lei,

§ 3.° As normas para observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 17 — A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diplomas que expedirem.

Art. 18 — Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Art. 19 — Não haverá distinção de direitos, ... *.vetado.* ... entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos. *

Art. 20 — Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

a) a variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;

b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Art. 21 — O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

§ 1.° Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidade ficando sempre sujeitas à prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e à aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

enquanto o segundo, ao definir as qualificações do inspetor, as caracteriza mais amplamente, fazendo supor que o objetivo dos legisladores seja dar a esta atividade maior responsabilidade na tarefa educacional.

Sendo indispensável inteira clareza nessa matéria, impõe-se o veto ao primeiro, a fim de dar a essa função, da maior relevância educacional, o caráter e a amplitude que realmente lhe devem ser atribuídos.

* R. do V. — *Art. 19* — "Não haverá distinção de direitos para qualquer fim entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos."

E vetada a expressão *"para qualquer fim"* com o objetivo de evitar a indeterminação do dispositivo que, tal como está redigido, poderia significar uma proibição de se reconhecerem as diferenças de qualidade do ensino, seja em estabelecimentos particulares seja em estabelecimentos públicos.

É sabido que, embora equivalentes, tais estudos podem ser distinguidos quanto à qualidade e à eficácia.

§ 2.° Em caso de extinção da fundação, o seu patrimônio reverterá ao Estado.

§ 3.° Lei especial fixará as normas da contribuição destas fundações, organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitas.

~" Art. 22. — Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

TÍTULO VI

Da Educação de Grau Primário

CAPÍTULO I

Da educação pré-primária

Art. 23 — A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

Art. 24 — As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os podêres públicos, instituições de educação pré-primária.

CAPÍTULO II

Do ensino primário

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.

Art. 26 — O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27 — O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 28 — A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios, promoverá:

a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;

b) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas.

Art. 29 — Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária.

Art. 30 — Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

a) comprovado estado de pobreza do pai, ou responsável;

b) insuficiência de escolas;

c) matrícula encerrada;

d) doença ou anomalia grave da criança.

Art. 31 — As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1.° Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2.° Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação, zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32 — Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

TÍTULO **VII**

Da Educação de Grau Médio

CAPÍTULO **I**

Do ensino médio

Art. 33 — A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34 — O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35 — Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1.° Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação, completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2.° O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3.° O currículo das duas primeiras séries do 1.° ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36 — O ingresso na primeira série do 1.° ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Parágrafo único. Ao aluno que houver concluído a 6.ª série primária será facultado o ingresso na 2.ª série do 1.° ciclo, mediante exame das disciplinas obrigatórias da l.ª série. *

Art. 37 — Para matrícula na l.ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 38 — Na organização do ensino do grau médio serão observadas as seguintes normas:

I — Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

6) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II — Cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período do trabalho escolar;

III — formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV — Atividades complementares de iniciação artística;

V — Instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

* Restabelecido.

VI — Freqüência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Art. 39 — A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1.° Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2.° Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Art. 40 — Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;

b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;

c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.

Art. 41 — Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino.

Art. 42 — O diretor da escola deverá ser educador qualificado.

Art. 43 — Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.

CAPÍTULO II

Do ensino secundário

Art. 44 — O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1.° O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2.° Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1.° e 2.° ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45 — No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46 — Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1.° Deverá merecer especial atenção o ensino do português, nos seus aspectos lingüísticos, históricos e literários.

§ 2.° A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

CAPÍTULO III

Do ensino técnico

Art. 47 — O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

a) industrial;
b) agrícola;
c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 48 — Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 49 — Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1.° As duas últimas séries do 1.° ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa.

§ 2.° O 2.° ciclo incluirá, além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3.° As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4.° Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas do curso colegial secundário.

§ 5.° No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

Art. 50 — Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria. *(Vetado)* *

Parágrafo único. Será permitido, em estabelecimentos isolados, o funcionamento dos cursos referidos neste artigo.

Art. 51 — As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

§ 1.° Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2.° Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.

CAPÍTULO IV

Da formação do magistério para o ensino primário e médio

Art. 52 — O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância.

* R. do V. — *Art. 50* — "Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, estes últimos com a duração de quatro anos, divididos em dois períodos iguais, o primeiro denominado "de artesanato" e o segundo "de mestria".

Os cursos de artesanatos e de mestria, referidos na parte final do dispositivo, devem ter duração variável, conforme a complexidade das técnicas e os reclamos do mercado regional de mão-de-obra.

Nessas circunstâncias, impõe-se o veto à expressão "estes últimos com duração de quatro anos, divididos em dois períodos iguais, o primeiro denominado "de artesanato" e o segundo "de mestria".

Art. 53 — A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;

6) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao ... *(vetado* *) ... grau ginasial.

Art. 54 — As escolas normais de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55 — Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56 — Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57 — A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes preservem a integração no meio.

Art. 58 — Os que se graduarem nos cursos referidos nos artigos 53 e 55, em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos, terão igual direito a ingresso no magistério primário oficial ou particular, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal regulamentar o disposto neste artigo. **

* R. do V. — *Artigo 53, letra* "b" — "em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao curso normal de grau ginasial".

O dispositivo, limitando o ingresso nos cursos normais de grau colegial aos portadores de diplomas de regentes, vem criar dificuldades desnecessárias para a formação do amplo corpo de professores primários de que precisa urgentemente o País. Primeiro, porque, praticamente, reserva a carreira do magistério àqueles que, prematuramente, logo após o curso primário, decidiram encaminhar-se para ela; segundo, porque, em lugar de considerar o curso de regente como uma concessão imposta pelas condições de atraso de algumas regiões do País que não podem ainda contar com um professorado primário com as necessárias qualificações, o transforma em etapa natural na formação do professor. Por todas estas razões torna-se imperativo o veto à expressão *"curso normal de"* para que seja assegurada a qualquer graduado em escolas médias de grau ginasial, o ingresso nos cursos normais de nível colegial, sem necessidade de qualquer adaptação.

** Restabelecido.

Art. 59 — A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Art. 60 — O provimento em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas. *(Vetado)* *

Art. 61 — O magistério nos estabelecimentos... *(vetado)* ** ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.

TÍTULO **VIII**

Da Orientação Educativa e da Inspeção

Art. 62 — A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau, do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63 — Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia,

* R. do V. — *Artigo 60* — "O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas, em que só se poderão inscrever os graduados pelas escolas e cursos referidos no artigo anterior."

O artigo 60 exige que o magistério dos estabelecimentos oficiais de ensino médio seja recrutado, exclusivamente, entre os graduados por cursos especializados na formação de professores. Esta limitação condicionaria a expansão da rede pública do ensino aos estreitos limites da capacidade de formação de tais escolas. Para as cidades do interior de extensas regiões do País, seria impossível encontrar professorado com tais qualificações, razão por que é prematura essa medida.

Deve, portanto, ser vetada a expressão final "em que só se poderão inscrever os graduados pelas escolas e cursos referidos no artigo anterior."

** R. do V. — *Artigo €1* — "O magistério nos estabelecimentos particulares de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente."

A exigência do registro para os professores de grau médio no Ministério da Educação e Cultura não deve restringir-se ao magistério dos estabelecimentos particulares, mas, igualmente, a todo o professorado desse nível, razão por que se impõe o veto à expressão *"particulares"* contida no artigo.

psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64 — Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65 — O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas . . . . *(vetado)* * . . . . , deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

TÍTULO IX

Da Educação de Grau Superior

CAPÍTULO I

Do ensino superior

Art. 66 — **O** ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67 — O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Art. 68 — Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

* R. do V. — *Artigo 65* — "O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas ou por promoção na carreira, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino."

A proposição, ao estabelecer, meritòriamente, a obrigação de concurso de títulos e provas para o provimento do cargo de inspetor de ensino, abre uma exceção abusiva ao admitir o ingresso *por promoção na carreira.* A menos que se indique de que cargos se partiria para esta promoção e quais as condições de admissão naqueles, a alternativa aberta invalidará inteiramente os altos propósitos do dispositivo, razão por que se impõe o **veto** daquelas expressões.

Parágrafo único. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro do Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 69 — Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

6) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Art. 70 — O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ... *(vetado)* * ... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. *Vetado.* **

Art. 71 — O programa de cada disciplina, sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento.

* R. do V. — *Artigo 10* — "O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ou admissão a cargos públicos serão fixados pelo Conselho Federal de Educação."

O serviço público exige uma gama tão ampla de modalidade de qualificação profissional que seria impossível ao Conselho Federal de Educação fixar currículos mínimos e períodos pré-determinados de duração de cursos para todas elas.

O veto às expressões "ou admissão a cargos públicos" não afetará os altos propósitos de legislador de estabelecer as referidas exigências para os cursos cuja diplomação assegure privilégios para o exercício de profissões, dando um mínimo de uniformidade e um padrão básico de exigências a todas as escolas superiores do País.

** R. do V. — *Artigo* 70 — *Parágrafo único.* "A modificação do currículo ou da duração de qualquer desses cursos em um ou mais estabelecimentos integrantes de uma universidade, depende de aprovação prévia do mesmo

Art. 72 — Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma dos estatutos e regulamentos respectivos, o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o período letivo tenha a duração mínima de 180 (cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Art. 73 — Será obrigatória, em cada estabelecimento, a freqüência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1.° Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2.° O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos 3/4 do programa da respectiva cadeira.

§ 3.° A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Art. 74 — *Vetado.* *

§ 1.° *Vetado.*

§ 2.° *Vetado.*

§ 3.° *Vetado.*

§ 4.° *Vetado.*

§ 5.° *Vetado.*

§ 6.° *Vetado.*

§ 7.° *Vetado.*

Conselho, que terá a faculdade de revogá-la se os resultados obtidos não se mostrarem vantajosos para o ensino."

O artigo 70 *(caput)* já exige currículo mínimo e anos previstos de duração fixados pelo Conselho Federal de Educação para os cursos cuja diplomação assegure privilégios, o que constitui o máximo de regulamentação admissível em face da autonomia universitária. Pelo parágrafo único as exigências atingem a extremos ao impor autorização prévia do mesmo Conselho para modificação no currículo ou na duração dos cursos.

A experiência brasileira indica que nada ganhamos com a regulamentação rígida do ensino superior até agora vigente, pois dela só obtivemos um rigorismo formal no atendimento das exigências da lei em que nada contribui para a elevação dos padrões de ensino e para sua adaptação às condições locais.

*R. do V. — *Artigo 74* —' "O ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação será ministrado por professor Catedrático nomeado por

Art. 75 — *Vetado.*
I — *Vetado.*
II — *Vetado.*
III — *Vetado.*
IV — *Vetado.*
V — *Vetado.*
VI — *Vetado.*
VII — *Vetado.*
§ 1.° *Vetado.*
§ 2.° *Vetado.*
§ 3.° *Vetado.*
§ 4.° *Vetado.*

concurso de títulos e provas ou transferido de outro estabelecimento onde tenha sido nomeado após o concurso equivalente.

§ 1º É lícito às Congregações, tendo em vista o interesse do ensino, prover temporariamente as cátedras mediante contrato por tempo limitado.

§ 2º O ensino das disciplinas facultativas e das que se ministrem nos cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, ficará sempre a cargo de professores contratados por tempo limitado. Excetuam-se desta norma os cargos de pós-graduação que sejam ministrados em estabelecimentos de ensino superior especial e que expeçam diplomas sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura.

§ 3º Nos cursos de graduação das escolas superiores particulares, o magistério poderá ser constituído de livres-docentes e, a título precário, de profissionais brasileiros ou estrangeiros, com títulos equivalentes, mediante normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação.

§ 4º Não é permitido, no mesmo estabelecimento, a acumulação de cátedras, salvo em caso de substituição temporária, pelo prazo máximo de dois anos.

§ 5» Os estabelecimentos de ensino superior são obrigados a abrir, de dois em dois anos pelo menos, concursos para a docência livre das disciplinas regidas por professores catedráticos e assegurar ao docente livre o direito de reger curso paralelo, equiparado ao de Catedrático, substituindo-o em caso de impedimento ou de vaga, observado o rodízio anual.

§ 6' As Universidades e os estabelecimentos isolados regulamentarão as funções dos auxiliares de ensino.

§ 7' Os professores e auxiliares de ensino devem ser postos em regime de tempo integral à medida que o permitam as possibilidades do estabelecimento."

O artigo 74 e seus parágrafos são vetados porque tratam de matéria que não cabe numa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que exige tratamento mais detalhado que só lhe poderia ser dado em

Art. 76 — Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínios secretos, podendo os mesmos ser reconduzido duas vezes.

Art. 77 — Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, que abrangerão obrigatoriamente as seções de .... *vetado* .... ciências e letras.

leis federais e estaduais de regulamentação da carreira do magistério superior.

Aliás, o Ministério da Educação e Cultura está empenhado nessa tarefa, no que respeita ao corpo docente das escolas superiores mantidas pela União.

0 veto se impõe, ainda, porque o § 2º do artigo 74 simplesmente proíbe os estabelecimentos de ensino de se utilizarem do tempo disponível de seus professores — mesmo dos que trabalham em regime de tempo integral —• para ministrar disciplinas facultativas ou para dar cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, reservando estas atividades exclusivamente a professores contratados. Incorporado à lei, importaria em onerar ponderàvelmente o custo do ensino superior, uma vez que estas modalidades de cursos necessariamente se expandirão nos próximos anos, para atender à urgente necessidade de ajustar o nosso ensino superior ao desenvolvimento da ciência e da técnica moderna e, sobretudo, para abrir as universidades a todos os brasileiros que desejem estudar, seja para atualizarem os seus conhecimentos, seja para se especializarem, seja pela legítima aspiração de ampliarem os conhecimentos. Evidentemente, estas tarefas só poderão ser cumpridas por um esforço de todo o magistério de cada escola.

Acresce, ainda, que o dispositivo, no § 3º, adota um critério de tratamento desigual entre o ensino particular e o público cuja equivalência esta lei procurou garantir através de diversos princípios, impedindo às escolas oficiais de ocupar os seus livres-docentes e, ainda, de admitir, mesmo a título precário, os profissionais brasileiros e estrangeiros, com títulos equivalentes, liberdade que permite ao estabelecimento particular.

R. do V. — *Artigo* 75 — "O concurso de títulos e provas a que se submeterão os candidatos à cátedra, nos estabelecimentos de ensino superior, obedecerá às seguintes normas:

I — idoneidade intelectual comprovada por diploma de curso superior onde se ensine a matéria em concurso ou por publicação de obras e trabalhos com ela relacionados que demonstre, a juízo da Congregação, a plena capacidade do candidato;

II — idoneidade moral, julgada pela Congregação antes de realizadas as provas;

III — julgamento do concurso por comissão constituída de professores catedráticos do estabelecimento e, em maioria, por especialistas estranhos ao corpo docente, eleitos pelo órgão de administração designado no regulamento ou nos estatutos;

Art. 78 — O corpo discente terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

CAPÍTULO II

Das universidades

Art. 79 — As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior. *(Vetado)*

§ 1.° O Conselho Federal de Educação poderá dispensar, a seu critério, os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

IV — apreciação, pela comissão julgadora, dos títulos dos candidatos e atribuição de notas que exprimem o seu julgamento;

V — prestação de provas públicas, compreendendo defesa de tese original, da exclusiva autoria do candidato, e mais duas provas, uma didática e a outra escrita ou prática, conforme a natureza da cadeira;

VI — apuração do resultado do concurso mediante maioria de indicações obtidas, e aprovação pela Congregação desse resultado, com recurso de nulidade para o Conselho Universitário ou, em se tratando de estabelecimento isolado, para o Conselho Estadual ou Federal de Educação;

VII — aos demais candidatos aprovados no concurso com média superior a sete, será outorgado o título de livre-docente.

§ 1º Verificando-se vaga de professor Catedrático ou criação de nova cadeira, a Congregação abrirá concurso de títulos e provas ou provera a cátedra, por prazo não superior a três anos, mediante contrato.

5 2º O concurso será aberto por edital pelo prazo mínimo de um ano, podendo, nos primeiros trinta dias, qualquer professor Catedrático da mesma disciplina em outro estabelecimento, candidatar-se à transferência, mediante simples concurso de títulos.

§ 3º O concurso de títulos para transferência de professores será julgado por comissão constituída na forma da alínea III, reabrindo-se o prazo do edital se a comissão opinar contra a transferência, ou se o seu parecer favorável não fôr aprovado pela Congregação.

§ 4° As Congregações que não disponham de professores catedráticos em número suficiente para praticar os atos regimentais relativos aos concursos serão integradas, para esse fim, por catedráticos de outras escolas, por ela indicados e aprovados pelo Conselho Universitário; em se tratando de estabelecimento isolado federal ou particular, pelo Conselho Federal de Educação e, em se tratando de estabelecimento isolado estadual ou municipal, pelo Conselho Estadual de Educação."

§ 2.° Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e ... *vetado* ... de aplicação e treinamento profissional.

§ 3.° A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3.ª (terceira) série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

§ 4.° O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno ins-

O dispositivo regulamenta, detalhadamente, a forma de realização dos concursos de títulos e provas para o provimento efetivo da cátedra nos estabelecimentos de ensino superior.

Esta é matéria que, dentro do disposto na Constituição Federal, deve comportar diversidade de procedimento, atendendo às condições específicas de cada universidade, como, aliás, já ocorre.

Aos estatutos destas, portanto, é que cabe desenvolver o assunto, atendendo às peculiaridades de cada região e com a necessária fidelidade aos padrões internacionais e nacionais do ensino universitário.

Não há que temer grandes discrepâncias, uma vez que tais estatutos estão condicionados à aprovação do Conselho Federal de Educação e este estará sempre vigilante quanto à necessidade de preservar os níveis do trabalho acadêmico no Brasil e elevá-lo aos padrões internacionais.

O veto ao art. 75 prejudica o artigo 113, dele decorrente, que é, por isto, também vetado.

R. do V. — *Artigo* 77 — "Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelato, que abrangerão obrigatoriamente as seções de Filosofia, Ciências e Letras."

A exigência de manter-se seções de Filosofia em cada uma das faculdades de filosofia, ciências e letras do País, vem produzindo a deterioração do nível de ensino, por falta de professorado qualificado para exercer as docências daquele ramo do saber. Acresce, ainda, que, dadas as restritas oportunidades profissionais oferecidas aos graduados nesses cursos, sua procura tem sido muito baixa, o que importa numa proporção exagerada de professores por aluno, onerando desnecessariamente o orçamento daqueles estabelecimentos.

Nessas circunstâncias, recomenda-se o veto à expressão "filosofia" permanecendo a exigência de serem ministrados em cada faculdade desse ramo quatro cursos que abrangerão, obrigatoriamente, as seções de ciências e de letras.

R. do V. — *Artigo* 79 — "As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino

crever-se em disciplinas lecionadas em cursos diversos se houver compatibilidade de horários e não se verificar inconveniente didático a juízo da autoridade escolar.

§ 5.° Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos nos diferentes cursos.

Art. 80 — As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.

§ 1.° A autonomia didática consiste na faculdade:

a) de criar e organizar cursos, fixando os respectivos currículos;

b) de estabelecer o regime didático e escolar dos diferentes cursos, sem outras limitações a não ser as constantes da presente lei.

§ 2.° A autonomia administrativa consiste na faculdade:

superior um dos quais deve ser uma faculdade de filosofia, ciências e letras."

A rede nacional do ensino superior conta, já, com mais de 70 faculdades de filosofia, que vêm exercendo, salvo raras exceções, exclusivamente, a função de formar professores de grau médio. Nessas circunstâncias, a exigência de que toda universidade mantenha uma dessas faculdades torna-se desnecessária.

Acresce que as funções de órgão integrador que se deseja atribuir a tais faculdades também podem ser exercidas por outros órgãos, tais como os Institutos Centrais que já vêm sendo estruturados em algumas universidades federais.

Nestas circunstâncias se impõe o veto à expressão: "um dos quais deve ser uma faculdade de filosofia, ciências e letras".

R. do V. — § 2º *do Art.* 79 — "Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e centros de aplicação e treinamento profissional."

A proposição, tal como está redigida, restringe os institutos universitários às funções de pesquisas, quando eles devem exercer, também, atividades de ensino, aplicação e treinamento. Aliás, só nesta amplitude de ação, eles podem representar o papel de órgãos integradores que mantenham cursos e serviços aos alunos das diversas faculdades de modo que a universidade não seja reduzida a mera federação de escolas profissionais estanques e auto-suficientes mas constitua um sistema integrado de ensino, de pesquisa e de treinamento profissional, capaz de cobrir todos os ramos do saber.

O dispositivo pretende, evidentemente, alargar o conceito de universidade nos termos acima definidos, razão por que com a supressão dos termos "e centros" ganharia maior clareza, atendendo melhor aos objetivos do legislador.

a) de elaborar e reformar, com a aprovação do Conselho Federal de Educação ou Estadual de Educação, os próprios estatutos e os regimentos dos estabelecimentos de ensino;

b) de indicar o reitor, mediante lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo governo, nas universidades oficiais, podendo o mesmo ser reconduzido duas vezes;

c) de indicar o reitor nas universidades particulares, mediante eleição singular ou lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo instituidor ou Conselho de Curadores;

d) de contratar professores e auxiliares de ensino e nomear catedráticos, ou indicar, nas universidades oficiais, o candidato aprovado em concurso para nomeação pelo governo;

e) de admitir e demitir quaisquer empregados dentro de suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros.

§ 3.° A autonomia financeira consiste na faculdade:

a) de administrar o patrimônio e dele dispor, na forma prevista no ato de constituição, ou nas leis federais e estaduais aplicáveis;

b) de aceitar subvenções, doações, heranças e legados;

c) de organizar e executar o orçamento total de sua receita e despesa, devendo os responsáveis pela aplicação de recursos prestar contas anuais. *

Art. 81 — As Universidades oficiais serão constituídas sob a forma de autarquias ou fundações; as Universidades particulares sob a de fundações ou associações. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedido de autorização por decreto do governo federal ou estadual.

* Restabelecido.

R. do V. — *Artigo 82* — "Sem prejuízo das situações jurídicas já constituídas, os recursos orçamentários que a União, os Estados e os Municípios consagrarem à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação."

A proposição invade, visivelmente, a autonomia dos Estados e dos Municípios que mantenham Universidades, impondo-lhes uma regra meritória, cuja adoção deve, porém, ficar a seu arbítrio.

Por outro lado, estabelece uma exceção, consagrando privilégios antiuniversitários de unidades que, apesar de incorporadas, procuram negar-se a discutir seus programas de expansão e aprimoramento dentro dos respectivos colegiados.

Sendo intenção do legislador assegurar a autonomia às universidades e intensificar a integração dos seus órgãos, recomenda-se o veto à expressão: *"os Estados e os Municípios"* em respeito à autonomia dos mesmos e os termos: "sem prejuízo das situações jurídicas já constituídas", para melhor atender ao fortalecimento da vida universitária.

Art. 82 — .... *vetado* .... Os recursos orçamentários que **a** União, ... *vetado* .... consagrar à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade **a** devida especificação.

Art. 83 — O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (art. 168, **II,** da Constituição).

Art. 84 — O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um *reitor pro tempore.*

CAPÍTULO **III**

Dos estabelecimentos isolados de ensino superior

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

Art. 86 — Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor não previstos no regulamento do estabelecimento.

Art. 87 — A competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida no caso de estabelecimentos isolados, estaduais e municipais pelos conselhos estaduais de educação; e, no caso de estabelecimentos federais ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação.

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88 — A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 — Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos podêres públicos tratamento especial mediante bôlsas-de-estudo, empréstimos e subvenções.

* Restabelecido.

TÍTULO XI

Da Assistência Social Escolar

Art. 90 — Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91 — A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade

TÍTULO XII

Dos Recursos para a Educação

Art. 92 — A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

§ 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.

§ 3.° Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim.

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 e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem:

1.° O acesso à escola do maior número possível de educandos;

2.° a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;

3.° o desenvolvimento do ensino técnico-científico;

4.° o desenvolvimento das ciências, letras e artes.

§ 1.° São consideradas despesas com o ensino:

a) as de manutenção e expansão do ensino; .

6) as de concessão de bôlsas-de-estudo;

c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências;

d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares.

§ 2.° Não são consideradas despesas com o ensino:

a) as de assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino;

6) as realizadas por conta das verbas previstas nos arts. 199, da Constituição Federal, e 29, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

c) os auxílios e subvenções para fins de assistência e cultura (Lei n.° 1 493, de 13-12-1951).

Art. 94 — A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades:

a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;

b) funcionamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

§ 1.° Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bôlsas-de-estudo, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2.° O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bôlsas-de-estudo e funcionamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios.

§ 3.° Os conselhos estaduais de educação, tendo em vista esses recursos e os estaduais:

a) fixarão o número e os valores das bolsas, de acordo com o custo médio do ensino nos municípios e com o grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar;

b) organizarão as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;

c) estabelecerão as condições de renovação anual das bolsas, de acordo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas.

§ 4.° Somente serão concedidas bolsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

§ 5.° Não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais.

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;

6) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;

c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor.

§ 1.° São condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino, além de outras que venham a ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação:

a) a idoneidade moral e pedagógica das pessoas ou entidades responsáveis pelos estabelecimentos para que é feita a solicitação de crédito;

b) a existência de escrita contábil fidedigna, e a demonstração da possibilidade de liquidação do empréstimo com receitas próprias do estabelecimento ou do mutuário, no prazo contratual ;

c) a vinculação, ao serviço de juros e amortização do empréstimo, de uma parte suficiente das receitas do estabelecimento; ou a instituição de garantias reais adequadas, tendo por objeto outras receitas do mutuário; ou bens cuja penhora não prejudique direta ou indiretamente o funcionamento do estabelecimento de ensino;

d) o funcionamento regular do estabelecimento, com observância das leis de ensino.

§ 2.° Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido.

§ 3.° Não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivos de raça, côr ou condição social.

Art. 96 — O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação, na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subseqüente;

6) estudando a composição e o custo do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

TÍTULO XIII

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 97 — O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os podêres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1.° A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2.° O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 98 — O Ministério da Educação e Cultura manterá o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 99 — Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza em dois anos, no mínimo, e três anos no máximo, após estudos realizados sem observância do regime escolar. *

Parágrafo único. Nas mesmas condições permiti r-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Art. 100 — Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações de acordo com o que dispuserem: em relação ao ensino médio, os diversos sistemas de ensino, e em relação ao ensino superior, os conselhos universitários, ou o Conselho Federal de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimento de ensino superior federal ou particular, ou ainda, os Conselhos Universitários ou o Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimento de ensino estaduais.

Art. 101 — O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e instituído po,r esta lei, baixando, para isto, as instruções necessárias.

* Restabelecido.

Art. 102 — Os diplomas de curso superior, para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados em órgãos do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 103 — Os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênios culturais celebrados com países estrangeiros.

Art. 104 — Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Art. 105 — Os podêres públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 106 — Os cursos de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente, serão submetidos aos Conselhos Estaduais de Educação e os dos territórios ao Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual competente e ao Conselho Federal de Educação no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas.

Art. 107 — O poder público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades.

Art. 108 — O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.

Art. 109 — Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinados à fiscalização federal.

Art. 110 — Pelo prazo 5 (cinco) 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, para fins de reconhecimento e fiscalização.

Art. 111 — *Vetado.* *

Art. 112 — As universidades e os estabelecimentos de ensino superior deverão adaptar seus estatutos ou regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 (cento e oitenta) dias a contar da publicação desta.

Art. 113 — As disposições, exigências e proibições referentes a concursos para provimento de cátedras do ensino superior, consignadas no Título X, Capítulo I, não se aplicam aos concursos com inscrições já encerradas na data em que esta lei entrar em vigor, devendo eles se reger pela legislação vigente, por ocasião do encerramento da inscrição. **

Art. 114 — A transferência do instituto de ensino superior, de um para outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido constituído no todo ou em parte por auxílios oficiais, só se efetivará, depois de aprovado pelos órgãos competentes do Poder Público, de onde provierem os recursos, ouvindo o respectivo Conselho de Educação.

Art. 115 — A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores.

Art. 116 — Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência realizado em Escola Normal ou Instituto de Educação oficial, pai"a tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação.**

Art. 117 — Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação ao exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência realizado em facul-

* R. do V. — *Artigo 111* — "Nas escolas públicas gratuitas, de grau médio ou superior, para cada estudante devidamente matriculado tocará uma bôlsa-de-estudo de valor correspondente ao custo efetivo do ensino, de acordo com a estimativa do orçamento em vigor no estabelecimento."

Ê dúbio o sentido desta proposição já que seria inconcebível que se pretendesse onerar o orçamento educacional do País com o pagamento, a cada jovem que já goza do privilégio de estudar em escolas públicas gratuitas, de um suplemento em dinheiro equivalente ao custo de seus estudos que, em alguns casos, se elevaria a centenas de milhares de cruzeiros.

Outra interpretação possível é a de que o legislador pretendesse alcançar simples efeito de demonstração do custo anual de cada aluno na escola pública, o que se poderá comprovar e divulgar por outros meios. Dada, porém, a própria ambigüidade do texto, o artigo deve ser vetado.

** Restabelecido.

dades de filosofia oficiais indicadas pelo Conselho Federal de Educação. *

Art. 118 — Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Art. 119 — Os titulares de cargos públicos federais que forem extintos, por se tornarem desnecessários em face da presente lei, serão aproveitados em funções análogas ou correlatas.

Art. 120 — Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140.° da Independência e 73.° da República.

JOÃO GOULART.
TANCREDO NEVES.
Alfredo Nasser.
Ângelo Nolasco.
João de Segadas Viana.
Santiago Dantas.
Walther Moreira Sales.
Virgílio Távora.
Armando Monteiro.
Antônio de Oliveira Brito.
A. Franco Montoro.
Clóvis M. Travassos.
Souto Maior.
Ulysses Guimarães.
Gabriel de R. Passos.

NOTA: As alterações feitas no texto acima resultaram da promulgação pelo Sr. Presidente da República, a 14 de dezembro de 1962, dos dispositivos que, vetados, foram restabelecidos pelo Congresso Nacional.

* Restabelecido.

COLÓQUIO DE ROYAUMONT: ESTUDO INTERNACIONAL DAS ADMISSÕES À UNIVERSIDADE

Num programa de estudos sobre o ensino superior, promovido pela Unesco e a Associação Internacional das Universidades, realizou-se, em Royaumont, França, em novembro de 1961, colóquio com a finalidade de examinar o problema do acesso à universidade. Para orientação do trabalho que se desenvolve sobre esse tema, o Colóquio apresentou diretrizes, que publicamos com exposição do Prof. Frank Bowles, coordenador do estudo:

EXPOSIÇÃO DO PROF. FRANK BOWLES

Este estudo faz parte de um conjunto de pesquisas sobre o estado atual da educação, organizadas pela UNESCO e pela A.LU. por intermédio de uma comissão especial. O fim dessas pesquisas é examinar como o ensino superior responde à procura, que é feita, por parte da sociedade, dos cursos por êle oferecidos. Essa procura é fruto de três transformações, surgidas nos últimos quinze anos com tal violência, que se pode falar em explosões: explosão demográfica, explosão do saber, sobretudo do poder científico, explosão da riqueza.

A educação é o empreendimento que deve servir de catalisador para moderar essas explosões e convertê-las em valores humanos. Os presentes estudos esforçam-se por determinar como procede o catalisador: atraem a atenção para os problemas da educação e suas conclusões servirão de guia a desenvolvimentos ulteriores.

O problema particular da admissão foi escolhido pela comissão especial como assunto do primeiro estudo por várias razões que não posso examinar minuciosamente. Basta notar-se que duas formas de mudança ocorreram, durante os últimos quinze anos, nos sistemas de educação de todos os países. O primeiro foi o aumento das possibilidades materiais do ensino em tais proporções, que o recrutamento cresceu; o segundo foi o aparecimento de novos programas e até de novos tipos de educação, de sorte que se alteraram exigências e métodos.

Cada um desses dois tipos de mudança suscitou novas pressões no ponto em que o ensino secundário e preparatório deságua no ensino superior ou especializado. Verificou-se que, sob essas pressões, se tornaram inadequados os métodos de exame e de seleção que foram havidos por aceitáveis durante muitos anos. Cresceu o mal-estar em matéria de operações de recrutamento. As Faculdades criticam a preparação feita pelo ensino secundário e consideram-na inadequada ou arcaica. As escolas secundárias acusam as Faculdades de aplicar normas pouco realistas, e os estudantes, colhidos entre umas e outras, não têm outro recurso senão verificar que lhes é cada vez mais difícil vencer os obstáculos e assimilar o programa que conduz às carreiras de sua escolha.

A situação, já difícil, promete tornar-se mais difícil ainda sob a ameaça, agora real, de ver-se a inquietude dos estudantes transformar-se em pressões políticas, o que poderia modificar as exigências universitárias pela ação também política. Sempre que isso ocorreu, e há exemplos recentes, as mudanças sobrevindas foram mais enérgicas do que teriam querido, de sua parte, os educadores.

Estudamos o fenômeno das admissões por várias razões:

1.° — Antes de tudo, como já dissemos, novos problemas apareceram, e nós estimaríamos saber o que são, quais as suas causas e os seus efeitos.

2.° — Havendo assinalado os problemas, devemos também descrever as soluções que a eles serão dadas. Fazendo relatórios de tais experiências, trocaremos opiniões de grande valor para aqueles que devem elaborar os seus próprios métodos. Por exemplo: pensamos que o ano propedêutico, tal como está em vigor na França, é, de fato, uma forma de seleção dos estudantes. Eis aí uma das inovações mais importantes nesse domínio. Uma discussão se originará desse processo a fim de extrair-se dela um método suscetível de ajudar os países que defrontam tais problemas.

3.° — Devemos estabelecer um método de estudo. Isso é indubitavelmente necessário para nós mesmos, mas já temos recebido, da parte de um grande número de órgãos ou de organizações interessadas nestas questões, pedidos de informações sobre esse projeto e sobre os métodos que empregamos. Certamente, haverá outros pedidos. O estabelecimento de um método não é, portanto, um meio, mas um fim.

O método de estudo foi fundado em certas verificações pouco encorajadoras acerca da informação, das estatísticas e da bibliografia disponível sobre o assunto. Na maioria dos países, a admissão ao ensino superior não é senão o resultado da rotina da passagem da escola secundária para a Faculdade. Nenhum

organismo de educação se ocupou jamais do problema das admissões, de forma especial; nenhum administrador o considerou como sua tarefa principal; nenhuma tentativa houve de incluí-lo entre os métodos de seleção (em verdade, rejeita-se freqüentemente a idéia de que a admissão constitui uma forma de seleção). Os métodos utilizados nunca foram estudados como métodos, nenhuma estatística foi estabelecida sobre o assunto.

Ã vista dessas verificações, determinamos dois níveis de estudos. O primeiro, que tem por base dados numéricos, principalmente as estatísticas disponíveis em compilações internacionais, esforça-se por descrever os processos de admissão e analisá-los em termos gerais. O segundo nível de estudos é o de um estudo minucioso em doze países.

Em tais estudos examinaremos os fatos e sua interpretação numa forma utilizável para as comparações entre países. O estudo sobre a França é um deles. As pesquisas são levadas a efeito em conformidade com um plano de conjunto que autoriza ou até encoraja os grupos de estudo a insistir em seus problemas nacionais, sem prejuízo de oferecer certas indicações válidas para todos os países.

Quanto aos resultados do estudo, é evidentemente demasiado cedo para apresentar-se qualquer conclusão; aliás, não queremos desviar a vossa atenção dos problemas da educação na França, que ireis discutir. Há, entretanto, algumas observações, recolhidas num contexto mais amplo, as quais desejo apresentar-vos :

1.° — A expansão da educação, que é um fenômeno quase universal, tem suscitado novas esperanças e novas possibilidades a centenas de milhares, talvez até de milhões de moços e moças pelo mundo afora. Pela primeira vez, vêem eles nos progressos da educação uma promessa de poderem, em sua condição de indivíduos, levar uma vida mais rica e mais densa do que a esperada. Tais indivíduos constituem já importante força de pressão sobre as instituições de ensino superior, e é seguro que, em menos de uma geração, seu grupo aumentará a pressão muito além do nível atual.

Entretanto, muitos dos que percebem essas possibilidades e até, talvez, delas se aproveitem de um modo ou de outro, não poderão realizar as suas esperanças. Alguns carecem das aptidões necessárias para ir mais longe, ao passo que outros não podem beneficiar-se com as facilidades existentes: as possibilidades novas suscitam, portanto, novos problemas.

Muitos desses problemas devem ser tratados pela orientação. Vale dizer que as aspirações pouco realistas devem ser ajustadas ao real, mediante conselhos individuais e auxílio na formulação de outros projetos. Mas a orientação não é uma ciência. Está,

em verdade, próxima da arte, no mesmo sentido em que a educação é uma arte. Mas, onde quer que a classifiquemos, é certo que sabemos poucas coisas sobre ela e teremos de realizar muitos progressos antes de poder utilizá-la corretamente.

2.° — É evidente que a admissão no ensino superior se torna mais estritamente seletiva e seus pontos de seleção tendem a intervir mais tarde na escolaridade. Pode afirmar-se que o nível de entrada no ensino secundário era um ponto de seleção essencial para o ensino superior. Era o momento em que os alunos da escola primária a deixavam, ou entravam em um ciclo de ensino que não preparava para o ensino superior, ou, então, se matriculavam no ginásio, no liceu ou em qualquer outro tipo de escola que preparava para estudos mais avançados. Hoje, podemos observar que, enquanto a seleção persiste sempre nesse nível, particularmente na Inglaterra, existem também pontos de seleção suplementares antes da integração definitiva dos estudantes no ciclo de estudos que conduz à carreira por eles escolhida.

A primeira dessas seleções está no próprio curso secundário, que, em cada país, elimina um número nada desprezível de estudantes.

O segundo ponto de seleção é o tradicional exame de fim de escolaridade (fim do curso secundário) : *Abitur,*[1] bacharelado, *artium* ou qualquer outro diploma acadêmico plenamente admitido.

O terceiro ponto da seleção, relativamente novo em muitos países, assume a forma de exames especiais organizados por uma Faculdade determinada, exame que o estudante tem de vencer depois de haver obtido a sua qualificação de base, mas antes de ser admitido a estudar nessa Faculdade.

O quarto ponto de seleção, também relativamente novo, mas a ganhar popularidade rapidamente, é o acréscimo de um ano de estudos universitários que o estudante tem de vencer antes de ser admitido no ciclo que conduz à carreira de sua escolha. Muitos não reconhecem esse ano como um ponto de seleção, mas será o caso de perguntarmos como descrevê-lo de outra maneira.

Não falaremos mais longamente no nosso ponto-de-vista sobre esse estudo, porque tendes muitos assuntos para discutir segundo as vossas próprias perspectivas. Entretanto, antes de

1 Palavra usada na Alemanha para indicar o final de 12 anos de escolaridade (parte de grau primário, parte de grau secundário. E latina, significa *ausentam-se, vão-se embora* ou *vamo-nos embora,* e é a forma unipessoal passiva do verbo abíto, ãs, ãvi, atum, ãre (ir-se, ausentar-se amiúde), encontradiço em Plauto, que é, por sua vez, forma intransitiva freqüentativa de *ãbèo, is, ivi* ou ii *ítüm, irê* (ir-se embora, retirar-se, ausentar-se, etc). — N. do T.

concluir estas observações, queremos render os nossos agradecimentos publicamente a três homens que nos ajudaram generosamente em nossa tarefa. Um, o Senhor Gaston Berger, primeiro presidente da Comissão de Especialistas de Estudo, dirigiu as primeiras reuniões que determinaram a forma, a tendência e o objeto. Sua morte trágica foi uma perda muito difícil de suportar. O segundo, o Senhor Jean Thomas, chegando à Comissão após brilhante carreira na UNESCO, ofereceu generosamente o seu tempo, não só para as pesquisas de que falamos hoje, senão também comentando as idéias e problemas suscitados por um estudo mais vasto em que o relatório francês encontrará o seu lugar. Enfim, o Sr. Michel Debeauvais trouxe a essas matérias seus dons pessoais e toda a sua atenção,, dando, assim, contribuição essencial ao que considero como acontecimento extremamente importante nas pesquisas sobre a educação.

Terminando quero dizer quanto aprecio o privilégio de encontrar-me aqui entre vós. Acrescentarei ainda a. minha certeza de que, embora se trate aqui da primeira grande conferência sobre os problemas da admissão na universidade, não será ela a última.

COLÓQUIO DE ROYAUMONT

O inquérito internacional propõe-se concentrar sua atenção no "acesso" ao ensino superior. Vários problemas estão ligados a êle, os quais devem ser examinados do ponto-de-vista da *preparação* dos estudantes para o ensino superior e também da *orientação* dos efetivos, que aumentam sem cessar: orientação durante os seus estudos, orientação em função das carreiras.

As discussões do colóquio versaram principalmente sobre a preparação dos estudantes, o acesso à universidade, particularmente o problema da propedêutica, a orientação dos estudantes em função das indicações oferecidas pela previsão econômica, levando em conta as missões da universidade.

I — Os problemas da preparação dos estudantes

As respostas ao questionário levantavam essencialmente duas espécies de problemas:

1 — Quais são as dificuldades que defrontam os estudantes ao atingir o limiar do ensino superior? — É o problema do nível, apreciado globalmente, e é também, de maneira qualitativa, o de sua formação geral ou de sua bagagem de conhecimentos.

2 — Que espécies de melhoramentos podem ser considerados? Como definir as exigências novas do ensino superior? Serão essas exigências as mesmas nas várias disciplinas? Quais são as funções essenciais do ensino preparatório, quer se trate do ensino de grau secundário, quer se trate da propedêutica na medida em que tal ensino preparatório é a si avocado pelo ensino superior?

A) *O problema do nível dos estudantes* — Esse problema levanta-se com a acuidade particular em razão do afluxo dos efetivos egressos do curso secundário. Porque o ensino do 2.° grau se torna um ensino de massa, não pode atribuir a si próprio, como única missão, preparar futuros estudantes para receberem ensino de grau superior. Deve também dotar os que passam pelo ensino de 2.° grau de uma formação e de uma bagagem de conhecimentos tais, que lhes torne possível entrar na vida ativa. Comparado com os conhecimentos dos estudantes, o nível parece superior ao que era: os conhecimentos prévios requeridos dos estudantes são de nível mais elevado que outrora: os conhecimentos que os exames procuram verificar e de que os programas dão testemunho são igualmente de nível mais elevado. Os estudantes sabem mais ao chegar e aprendem mais desde o seu primeiro ano de ensino superior. Mas a bagagem dos conhecimentos por eles assimilados não pode aumentar tão rapidamente como o saber humano.

Eis por que, se se correlaciona o nível dos estudantes, não com sua bagagem de conhecimentos, mas com sua aptidão para aumentá-la, a impressão é menos favorável. Se a bagagem do estudante é mais respeitável do que outrora, sua adaptação às exigências do ensino parece menos satisfatória.

É, antes de tudo, efeito de um recrutamento novo, o de um ensino de massa. Outrora, faziam-se matemáticos os que tinham o gosto ou o gênio das matemáticas; hoje, trata-se de formar "técnicos" das matemáticas na massa dos que querem aprender uma profissão. O crescimento dos efetivos faz crescer normalmente o número dos estudantes dotados, mas paralelamente o dos estudantes menos dotados.

É também efeito da evolução das próprias disciplinas. Assim, certas matérias, que se prestam à formalização matemática, permitem uma formulação mais condensada, uma aprendizagem mais rápida, ao tempo mesmo em que penetram nos costumes. Ao contrário, em outras disciplinas, como a geologia, nada veio aliviar o esforço do cérebro humano, quando o progresso dos conhecimentos se aceleravam. Nada se perde nisso, e o volume dos conhecimentos dobra de vinte em vinte anos, de modo que a carga que pesa sobre o SPCN se torna terrível.

Assim, é necessário examinar qualitativamente as insuficiências do estudante, tais como resultam de sua formação prévia, na óptica de sua adaptação às exigências do ensino superior.

B) *As dificuldades de adaptação do estudante* — Pelo geral, notam-se nos estudantes certas dificuldades, independentemente das possíveis lacunas na sua bagagem de conhecimentos. Entre as observações feitas mais freqüentemente, nota-se que eles não sabem trabalhar em conjunto, redigir com clareza ou documentar-se metòdicamente. Sublinham-se as fraquezas da expressão oral, quer no manejo da sua própria língua, quer no das línguas estrangeiras. Eles têm dificuldades de atenção contínua. Observa-se também *motivação* pessoal insuficiente, a qual limita as suas iniciativas.

Para vencerem-se tais dificuldades, seria necessário fazer-se uma opção difícil entre saber e cultura, entre formação geral e bagagem de conhecimentos, entre qualidade e quantidade. Parece, por vezes, que se dá importância demasiada, nas definições dos programas, antes ao conjunto dos conhecimentos úteis do que à formação geral, ou seja, à cultura.

C) *Pesquisas em vista* — Foi sugerido que se deixasse de lado essa contradição entre qualidade e quantidade, ao analisar-se a relação que existe entre a estrutura do saber e a capacidade de inovação. Então, não se trata mais de comparar níveis historicamente indicados, mas de avaliar, hoje, a adaptação da formação dada pelo segundo grau às necessidades da cultura atual. Trata-se, sobretudo, de pesquisar que estrutura devem ter, num cérebro, conhecimentos cuja associação é bastante enciclopédica, para que esse cérebro fique apto para a criação intelectual e capaz de passar do conhecido para o desconhecido. Isso é possível. As ciências positivas conseguem condensar-se na formulação das teorias-chave: é, ao mesmo tempo, uma operação científica e uma operação pedagógica que faz crescer o rendimento da formação.

Mais geralmente, trata-se de indicar as dissimetrias nas aprendizagens, assinalando-se que a aprendizagem de A facilita a aprendizagem de B, mas que a recíproca não é verdadeira. Dessa forma, chegar-se-á a definir operações-chave e a estrutura do saber mais conforme às exigências da cultura.

Uma abordagem mais histórica encaminha-se para o mesmo programa de pesquisas: trata-se de definir um denominador comum entre o passado, o presente e o futuro, adaptando o humanismo à cultura de amanhã.

D) *O ensino de segundo grau como preparação ao ensino superior* — Somos, assim, levados a distinguir diversas funções no ensino de segundo grau: não é para surpreender que o ensino superior se preocupe com essa questão, a qual lhe diz respeito por dupla razão, primeiro porque, acolhendo os produtos do ensino do 2.° grau, êle está em posição de utilizador e de cliente; depois, porque, formando os professores do ensino de 2.° grau, está em posição de fornecedor.

Quatro pontos têm sido sublinhados:

1 — oferecer um *método de trabalho e de pensamento:* método de aquisição de conhecimentos;

2 — oferecer *conhecimentos de base*: ao mesmo tempo sumários e concretamente adquiridos, visitas a usinas como a museus, e diversificados em um largo leque: literário, científico, técnico;

3 — permitir que os estudantes ordenem e situem a massa das informações e conhecimentos que o mundo exterior lhes traz até à escola; e

4 — oferecer um *panorama real* da vida moderna, da multiplicidade das atividades humanas e das profissões.

II — O acesso ao ensino superior

A seleção dos estudantes não se apresenta apenas no nível de bacharelado; a propedêutica, seja qual fôr o seu papel de formação complementar, elimina a metade dos estudantes. Será culpa dos estudantes, será do ensino de grau secundário, será da propedêutica? Esta última aparece, em todo caso, tanto na qualidade de instrumento de seleção eliminatória como na qualidade de instrumento de formação. É a verdadeira porta de acesso ao ensino superior.

O exame do acesso ao ensino superior deve, portanto, visar principalmente a propedêutica. A criação de vias de acesso além do bacharelado, tais como o novo exame de admissão nas faculdades, permitido aos não-bacharéis, corre o risco de não produzir efeito satisfatório.

A) *A propedêutica como meio de seleção* — Se o acesso ao ensino superior é o exercício de um direito criado pelo bacharelado, a missão da propedêutica é, antes de tudo, oferecer uma formação complementar que vise o ensino superior, e não eliminar cinqüenta por cento dos efetivos de estudantes.

Ainda admitindo-se, o que não é certo, que os eliminados sejam realmente inaptos para os estudos superiores, é possível imaginar-se um primeiro ciclo de ensino desse grau que formasse quadros técnicos e médios ou mestres para o primeiro ciclo do

ensino de 2.° grau, e valorizarem-se os conhecimentos adquiridos no curso de um ou dois anos de propedêutica com um ano mais de formação.

Se a propedêutica tem, incontestàvelmente, um efeito de seleção, não se compreende bem o que seleciona e em função de que. Os estudantes escolhem algumas vezes uma dada propedêutica conforme a sua reputação de facilidade, por forma que os seus estudos são orientados e pré-determinados por escolhas pouco racionais. Nesse particular o isolamento das propedêuticas reproduz os inconvenientes dos isolamentos dos diversos tipos de bacharelado.

B) *A propedêutica como meio de formação* — A propedêutica é indispensável complemento de formação; pode também desempenhar precioso papel de orientação.

1 — *O complemento da formação anterior* — Na medida em que a formação recebida no 2.° grau deixa de satisfazer as exigências do ensino superior, é indispensável admitir a necessidade de um complemento de formação.

a) Não se examina, aqui, a questão de saber *a quem* cabe ministrar essa preparação complementar, se ao ensino superior, se ao ensino de 2.° grau, tal como este faz nas classes de preparação das grandes escolas; mas, na medida em que a própria universidade define, sob sua responsabilidade, o nível no qual entende que deve recusar os estudantes, ela arca também com uma responsabilidade na tarefa que consiste em levar a tal nível aqueles que preenchem as condições de acesso ao ensino superior. Verifica-se que atualmente é o ensino superior que, em grande parte, assume esse encargo, tanto pela propedêutica como pela promoção superior do trabalho.

b) Esse complemento da preparação anterior é, ao mesmo tempo, um suplemento de formação. O estudante que passa um ou dois anos preparando M G P ou M P C adquire conhecimentos e técnicas novos que serão valorizados no ciclo da licença. Se admitirmos que nem todos atingirão a licença, será indicado valorizar essa formação suplementar num ciclo curto que conclua pela concessão de diplomas menos ambiciosos, que a universidade tem o dever de definir. Por conseguinte, o conteúdo dessa formação suplementar terá sido concebido de tal maneira que as aquisições do ano propedêutico sejam elementos válidos num conjunto mais modesto de conhecimentos, do tipo do diploma de estudos superiores técnicos concedido na conclusão de um ciclo curto.

2 — O primeiro ano do ensino superior pode, assim, ser a plataforma giratória da orientação. A articulação dos ciclos, a definição do seu conteúdo, a organização dos exames que os sancionam, devem permitir que os estudantes se encaminhem para as vias correspondentes à melhor utilização dos recursos intelectuais do país.

III — A orientação

Convém também examinar os problemas da orientação em função das carreiras que os estudantes encontrarão na economia e para as quais são necessárias previsões a longo prazo, que levem em consideração estruturas e finalidades próprias da universidade, pois que esta não é somente a provedora da economia.

Os trabalhos do Comissariado do Plano oferecem dados para o exame destes problemas. Revelam que o temor da falta de trabalho intelectual parece mal fundado, já que o crescimento dos efetivos de estudantes é menos rápido que o das necessidades de quadros superiores, mas a adaptação do ensino superior às necessidades da economia só pode ser global, e não determinada por disciplinas e por setores econômicos.

De outra parte, têm sido lembradas as finalidades próprias da Universidade, bem como o interesse que haveria em estudar suas estruturas na medida em que contribuam para determinar a orientação dos estudantes.

RELATÓRIO SINTÉTICO DOS TRABALHOS DO I GRUPO: ENSINO SECUNDÁRIO

Do ponto-de-vista do ensino superior, o secundário, que se torna um ensino de massa, levanta dois problemas principais:

Como se poderia preparar melhor os estudantes para as exigências novas do ensino superior? Como formar os professores do ensino secundário? O colóquio estudou essas questões com o objetivo mais de indicar perspectivas futuras do que de preconizar soluções imediatas ou reformas precisas. Os problemas do ensino primário não foram abordados.

1 — Os estudantes

Os professores do curso superior verificam, em geral, que a maioria dos estudantes possui um conjunto de conhecimentos desconexos mal assimilados, sem que disponham de base sólida,

particularmente no que diz respeito aos meios de expressão (expressão oral e escrita, linguagem matemática, língua viva), nem um fundo de cultura comum.

Desse ponto-de-vista, o ensino secundário deveria procurar quatro objetivos principais:

A) *A aquisição dos conhecimentos de base.*

1 — Os meios de expressão:

a) mecanismos da língua francesa, precisão dos termos, faculdade de expressão escrita e oral. Isso deve ser distinguido do ensino da literatura francesa;

b) linguagem matemática, principalmente algébrica, que é, ao mesmo tempo, um instrumento de análise e uma linguagem comum; e

c) língua viva, como instrumento de comunicação internacional.

2 — Um fundo de cultura comum:

Definido como um mínimo de conhecimentos necessários, e não como uma soma de conhecimentos enciclopédicos, das disciplinas fundamentais: literaturas, história e geografia, ciências experimentais e naturais, etc.

B) *A aquisição dos métodos de pensamento e de trabalho e a formação do caráter.* — A essa base comum deve acrescentar-se um ensino mais diversificado, suscetível de ser objeto de opções; nesse estádio, deve ser deixada aos professores grande latitude na escolha dos programas e dos métodos, porque não se trata de definir o programa dos conhecimentos que devem ser ensinados, mas de desenvolver as aptidões do aluno: formação do raciocínio (geometria, etc), observação e experimentação (ciências exatas e naturais, etc), imaginação (artes, literatura).

C) *A incorporação do mundo extra-escolar à educação.* — Os conhecimentos que o jovem adquire provêm cada vez mais do mundo em que êle vive fora do estabelecimento escolar; os meios de comunicação de massa desenvolvem atitudes passivas. A educação deveria ajudar os alunos a pôr ordem nessa massa de informações, a desenvolver atitudes ativas e críticas e a tirar partido de seus gostos pessoais.

D) *A informação sobre a vida social e profissional.* — A informação sobre as carreiras é condição essencial da orientação. Essa informação deveria ser dada pelo ensino secundário, que estaria, assim, mais ligado à vida. Ela não supõe apenas uma documentação atualizada, mas também visitas variadas. Poder-se-ia, dessa forma, lutar contra as atitudes tradicionais, que estabelecem uma hierarquia entre carreiras intelectuais e manuais, e dar ao aluno elementos de informação consideráveis sobre as diferentes carreiras.

Essa função da educação pode ser assegurada em cada disciplina; constitui aspecto importante da educação cívica.

2 — Os professores

A aplicação dos princípios precedentes requer aptidões especiais da parte dos professores e a eles confere responsabilidades maiores.

A) *Recrutamento dos professores.* — A necessidade de recrutar um número cada vez mais elevado de professores não deve levar-nos a esquecer que essa profissão exige uma vocação. A melhoria da condição material dos professores não seria suficiente, se o interesse do magistério não fosse sustentado pelo exercício de uma responsabilidade maior, o que supõe um centralismo menos exagerado dos programas e dos métodos. É nesse sentido que pode ser considerada uma revalorização da função magisterial.

B) *Formação pedagógica dos professores e seu aperfeiçoamento.* — Se a pedagogia é, em grande parte, questão de aptidão pessoal e de experiência, nem por isso é menos verdadeiro que é indispensável uma formação pedagógica que leve em conta aquisições recentes nesse domínio. Conviria notadamente:

— considerar as aptidões e a vocação pedagógicas na orientação dos estudantes para o magistério;

— introduzir um ensinamento pedagógico mais avançado na formação dos professores;

— assegurar o aperfeiçoamento, a atualização dos conhecimentos dos professores em exercício.

A rede dos I.P.E.S e dos C.P.R. poderia ser largamente aproveitada para esses efeitos.

O nível de formação dos professores poderia, além disso, ser diferenciado de acordo com os ciclos de ensino, levadas em conta as exigências particulares das diferentes disciplinas.

3 — Os problemas de organização

A) *Programas e horários.* — Importa partir das possibilidades e das exigências sociológicas do estudante no estabelecimento dos horários e na distribuição dos dias de folga. Ao lado dos conhecimentos de base comuns, que constituem o objeto de um programa definido, as outras atividades poderiam constituir objeto de opções mais flexíveis, concebidas particularmente em função das aptidões individuais do estudante. Os exames poderiam ser reconsiderados nesse espírito, porque não teriam mais como objetivo principal a verificação de um nível de conhecimentos. O sistema de notas durante o ano, que tanto importa para o resultado final, daria, sem dúvida, resultados mais satisfatórios a esse respeito.

B) *Tronco comum.* — A duração do tronco comum teria a vantagem de ser prolongada por dois ou três anos, não podendo a orientação e, sobretudo, a especialização efetuar-se vàlidamente senão o mais tarde possível.

C) *Níveis de conclusão; carreiras.* — Se se quiser evitar que o aumento quantitativo dos estudantes tenha por efeito multiplicar os reveses, será necessário prever diversos níveis de conclusão:

— Aos 16 anos, o que implica uma primeira orientação por volta dos 14 anos;

— Aos 18 ou 19 anos, para aqueles que entram na vida profissional após os estudos secundários;

— Após dois anos universitários com orientação após o ano propedêutico;

— No nível atual da licença (4 anos);

— No nível superior (6 anos e mais).

RELATÓRIO SINTÉTICO DOS TRABALHOS DO II GRUPO: ORIENTAÇÃO

Os debates da primeira sessão plenária haviam permitido situar o tema das reflexões do II Grupo sob luz nova. A orientação aparecia como um meio privilegiado da adaptação do ensino superior às suas próprias finalidades. Era necessário ainda levantar claramente certos problemas: por que, em que condições, quando, como, por quem? As discussões na comissão procuraram aprofundar sensivelmente o conceito de orientação.

I — Necessidade da orientação

Esta necessidade constitui-se, ela própria, em problema, desde que seja ultrapassada a abordagem habitual da orientação concebida como simples organização profissional, informação, *guidance* ao estudante e em função das carreiras.

A) *Objeções.* — As exposições feitas durante a sessão plenária haviam contribuído para pôr em discussão a idéia corrente de orientação e sua necessidade.

a) *Os ensinamentos da prospectiva* mostravam o caráter impreciso das previsões de procura de emprego, o caráter ilusório da orientação concebida como adaptação mecânica do ensino superior a necessidades expressas ou exprimíveis. Ainda que se deixasse de lado a noção de procura no sentido de necessidade e a de necessidade no de objetivo, a função de inovação do ensino superior faria dele, em qualquer condição, coisa diversa de um provedor de necessidades, porque êle próprio é que engendra necessidades e modifica a longo prazo o horizonte econômico ao qual se pretende adaptá-lo.

b) *Os ensinamentos da psicossociologia* revelavam que a estrutura da universidade estava a serviço de finalidades múltiplas, umas externas (formar profissionais), outras internas (aumentar ao máximo os conhecimentos), e que a universidade, conscientemente ou não, atribuía a si mesma as suas próprias finalidades. Conseguintemente, a orientação, concebida como adaptação mecânica a finalidades externas, tinha necessariamente um caráter irrisório.

B) *Respostas às objeções.* — Essa necessidade de orientação reaparece, entretanto, sob luz nova, desde que se observe que certos mecanismos cegos assumem, com muita freqüência, hoje em dia, as funções da verdadeira orientação.

a) A descrição *psicossociológica* da organização de ensino superior, em particular da propedêutica, revela que as vias de acesso, os circuitos, as estruturas, as saídas constituem um sistema de *seleção* de caráter fortemente eliminatório. Ora, a universidade deve sentir-se responsável, senão pelos reveses, pelo menos por aqueles que sofrem os reveses, e, portanto, responsável pelo conjunto das fontes intelectuais que lhe são oferecidas pelo afluxo dos estudantes. A orientação aparece, a essa altura, como a alternativa e a solução capaz de substituir a seleção eliminatória.

b) A análise do meio econômico, de sua evolução dinâmica a curto e a longo prazo, revela que, se a adaptação às necessidades a longo prazo é necessariamente difícil, a necessidade de tal adaptação nem por isso desaparece: uma adaptação mais ou menos satisfatória se realiza em qualquer condição, desde agora, de maneira mais ou menos cega, pelo simples fato das escolhas dos indivíduos. Tais escolhas são determinadas obscuramente pela idéia de que elas se transformam em necessidades a longo prazo, pela força do passado e das tradições familiares, por fatores ecológicos, tais como o afastamento geográfico, o estado civil, a escolaridade anterior, fatores econômicos, como as motivações oriundas da pressão ou da expressão das necessidades a curto prazo (procura de engenheiros), por fatores estruturais, como a existência ou a natureza de estruturas predispostas ao acolhimento de certos tipos de profissionais. Assim, as escolhas dos indivíduos constituem em si mesmas um esforço de adaptação ao futuro, mas tal adaptação continua inepta porque as escolhas permanecem insuficientemente esclarecidas. A orientação surge, aqui, como a alternativa e a solução de substituição dos determinados inconscientes. O papel da orientação não é determinar o estudante, mas abrir-lhe o campo do possível.

C) Função da orientação. — A orientação é necessária desde o instante em que se reconhece nela uma *função criadora de liberdade.* O II Grupo esforçou-se por precisar de que maneira essa função pode ser assegurada:

a) *Sob o ângulo dos "recursos"*, em homens, em aptidões intelectuais, em possibilidades de amadurecimento individual que são oferecidas ao ensino superior pelo afluxo dos estudantes: trata-se, para a universidade, de tirar o melhor partido possível desses recursos em vez de confiar em mecanismos cegos de seleção-eliminação ou de orientação espontânea ou de ajustamento pessoal em função do êxito ou do revés.

b) *Sob o ângulo dos "empregos"*, entendidos não somente no sentido das carreiras que serão oferecidas aos estudantes, senão também da forma que é dada, de modo geral, aos "produtos" da universidade, importa que tais produtos sejam capazes de fazer profissionais, que esses diplomados estejam em condições de adaptar-se às mudanças do horizonte sócio-econômico no qual encontrarão os seus lugares. Se a prospectiva não fornece à universidade uma lista de pedidos que inclua tantos engenheiros, tantos médicos, tantos agrônomos, tantos juristas, etc, permite, não obstante, afastar certos fantasmas (o temor da falta de trabalho intelectual), dissipar certas ilusões (a convicção de que somente os quadros técnicos encontrarão uma forte procura, ao passo que o setor terciário se desenvolverá principalmente na esteira do secundário), imaginar novas necessidades, os empregos em declínio e os empregos em expansão. Ela convida mais geralmente a conceber para esses produtos propriedades múltiplas, a imaginar formações interdisciplinares. A tarefa da orientação é, pois, fazer surgir para o estudante possibilidade de que êle não suspeitava, alargar o leque das suas ambições e das suas adaptações possíveis.

Em definitivo, a orientação é criadora de liberdade na medida em que, maleável ela própria, permite uma adaptação flexível, fazendo desaparecer a rigidez nas motivações e na organização.

II — Modalidade da orientação

Dessa forma conceituada, a orientação assemelha-se muito pouco aos mecanismos de seleção-eliminação que se descobrem na realidade ou às determinações restritivas que se crê reconhecer na orientação profissional. Criadora de liberdade, supõe a liberdade individual, que ela própria ilumina. Liberal, é favorável às tradições liberais da universidade e não se opõe, de modo algum, à pesquisa desinteressada. Ainda que a consulta dos organismos próprios para orientar fosse obrigatória, não criaria nenhuma compulsoriedade. Importa conceber uma orientação tão flexível quanto possível, a fim de que crie, ela própria, a flexibilidade necessária. Eis por que faz ela exigência quanto às condições do seu exercício, quanto aos meios da sua execução.

A — *Condições do seu exercício.* — A organização do ensino superior comporta rigores que se opõem a essa adaptação flexível definida como o papel da orientação.

a) A supressão dos compartimentos estanques é a expressão que melhor resume as exigências da orientação quanto à

estrutura do ensino superior. Importa deitar abaixo os compartimentos estanques entre faculdades e ciclos de ensino, a fim de que um engenheiro possa estudar as disciplinas jurídicas, um especialista das ciências humanas possa adquirir uma cultura matemática, o jurista possa ter acesso à faculdade de letras — sem a obrigação de submeter-se ao requisito prévio da propedêutica. É necessário, portanto, preparar corredores de passagem. Mas, como os conhecimentos prévios continuam sendo necessários em qualquer hipótese, convém criar também cursos de recuperação, ciclos acelerados.

b) *A estrutura das licenças de ensino* é em si mesma um fator de orientação pela mesma razão por que o são as exigências dos diretores de pesquisa do terceiro ciclo. Mas conviria reexaminar essa estrutura num esforço de favorecer os ensinos interdisciplinares e o reagrupamento em torno de certas disciplinas-chave de outras disciplinas, não somente segundo a fórmula dos institutos especializados e das grandes escolas, senão também dos "departamentos".

c) *A supressão dos compartimentos estanques entende-se* igualmente do interior para o exterior. Trata-se não somente de permitir que especialistas das ciências humanas ensinem nas faculdades de direito ou que físicos ensinem nas faculdades de medicina, mas ainda de abrir mais o ensino superior aos quadros da economia, associando estes às responsabilidades do ensino e da preparação dos programas. Em sentido inverso, estágios, viagens, visitas deverão permitir que o ensino superior obtenha ligações mais eficazes com a indústria, a administração, o estrangeiro. Parece necessário eliminar esses rigores a fim de permitir que a orientação se exerça livremente, isto é, que abra livremente o campo do possível diante dos passos dos estudantes.

d) Parece igualmente desejável que se diversifiquem os níveis de "saída", que se criem níveis intermediários próprios para transformar os produtos "semi-acabados" em produtos utilizados. Pode-se pensar que todos os estudantes que se inscrevem na universidade não têm necessariamente as aptidões requeridas para enfrentar com êxito o ciclo da licença. Pode-se desejar, não obstante, que aqueles que não atingem a licença, atinjam um ciclo mais curto coroado por um diploma de que o DEST oferece exemplo digno de ser generalizado. Assim, o rendimento da propedêutica poderia ser melhorado.

B — *Doutrina da orientação.*

a) *Quer proceda informando* sobre as carreiras profissionais e sobre os estudos ou analisando as aptidões e as motivações do estudante, a orientação, sempre zelosa de não criar nenhum determinismo artificial, deveria, segundo parece, utilizar, de maneira conjugada, disciplinas muito diversas: psicologia, docimologia, sociologia, estatística, que esclarecem as escolhas dos estudantes e de seus professores. Deveria utilizar técnicas como previsões sócio-econômicas, técnicas da planificação e da organização, estudo das profissões, orientação profissional; deveria ser dotada dos meios materiais adequados, em aparelhamentos estatísticos, mecanográficos, etc, que se encontram já nos diversos setores da atividade econômica.

b) *É graças à sua compreensão* da totalidade dos aspectos que determinam o horizonte e as finalidades do ensino superior que ela estaria em condições de esclarecer o indivíduo sem jamais dar-lhe conselhos, mas oferecendo-lhe os meios de dominar uma situação de conflito ou de escolha.

c) *Ela pesquisaria as alavancas e as incitações* mais apropriadas.

C — *Quando orientar?* — Do que precede resulta que a orientação deveria ser contínua: deveria exercer-se em todos os estágios do ensino, mas principalmente no ponto de junção entre o ensino secundário e o superior: antes da escolha do segundo bacharelado, antes da entrada no primeiro ano do curso superior, isto é, antes da escolha de uma faculdade, e à saída do primeiro ano, antes da escolha de uma orientação precisa. Deveria também permitir as reorientações, as reconversões, os complementos de estudos que parecessem desejáveis.

D — *A quem orientar?* — Essa questão tem retido longamente a atenção do grupo. Devia ela necessariamente oferecer ocasião para exprimirem-se certos temores, evocarem-se certos riscos, como o de um monopólio tecnocrático ou a tutela dos mestres por organismos de orientação. Não obstante, pareceu possível vencer as oposições, desde que se conceba a orientação como indicada acima. O Grupo considerou como desejável:

a) *que o ensino superior* assuma, êle próprio, a tarefa da definição de uma doutrina, a atualização das técnicas, a utilização dos organismos de orientação. Sem isso, ver-se-iam novamente mecanismos acessórios (tais como os conselhos de orientação no 2.° grau) pré-determinarem a orientação.

b) *Dar à divisão do trabalho* o lugar que lhe cabe: são necessários organismos especializados.

c) *Definir uma articulação flexível*, instituindo cooperação e consulta mútua entre professores, estudantes, especialistas das técnicas necessárias à orientação, a fim de não sobrecarregar de tarefas inúteis os professores e também não perder de vista as exigências de cada disciplina.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Da documentação **relativa** às sessões do 1º trimestre de 1963, apresentamos os **currículos** universitários **de** Orientação Educativa, Pedagogia e Psicologia, além de novos pareceres:

ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

PARECER Nº374

A Lei de Diretrizes e Bases constitui, sem dúvida, um passo decisivo para a implantação da filosofia e dos métodos da orientação educacional nos cursos de nível médio. Embora a lei orgânica do ensino secundário, de 1942, já aludisse ã necessidade dos processos de orientação, só a atual lei determina que a "instituição da orientação educativa e vocacional" deverá ser considerada como uma das normas de organização de todo o ensino de grau médio, inclusive como condição de reconhecimento (art. 38-V e art. 16, parágrafo 1º, letra e). Não se deteve, porém, apenas nessa providência, prescrevendo ainda o modo de formação dos educadores que deveriam assumir essa tarefa. Nesse ponto é ela inovadora, pois não havia anteriormente diploma legal instituindo um curso de nível superior destinado especificamente à formação profissional de orientadores educacionais (art. 63).

Ê certo que, desde 1950, algumas Faculdades de Filosofia, reconhecendo a importância e a urgência da formação de orientadores, já se haviam antecipado à Lei, criando curso com essa finalidade. A experiência ampliou-se consideravelmente, quer quanto ao número dos cursos em funcionamento, quer quanto ao conteúdo dos currículos e o acompanhamento dos estágios. O próprio Ministério da Educação, por intermédio da Diretoria do Ensino Secundário e da CADES, reconhecendo o valor dessas iniciativas, deu-lhe apoio e eficiente colaboração. Foram, assim, promovidos três simpósios e um seminário de estudos, dos quais resultaram não só incentivo à difusão dos princípios da orientação educacional, como excelente coesão quanto ã estrutura geral e às normas de funcionamento do curso nas Faculdades de Filosofia.

A tarefa de organização do currículo mínimo está, em conseqüência, grandemente facilitada, pois o levantamento dos currículos em funcionamento, que obtivemos por atenciosa colaboração da Diretoria do Ensino Superior e da CADES, indica acentuada coincidência nos pontos fundamentais. Assim, as matérias que devem ser consideradas fundamentais para a forma-

cão dos orientadores comparecem, apenas com nomenclatura variável, em todos os currículos. São elas: Teoria e Prática da Orientação Educacional (junta ou separadamente); Psicologia Educacional (evolutiva e da personalidade); Testes e medidas psicopedagógicos; Psicopatologia, Orientação Profissional; e Estatística Aplicada. Outras matérias aparecem com menos freqüência, embora constituam complementações interessantes, variando de acordo com certas preferências e possibilidades de cada Faculdade.

Convém observar, a esse respeito, a tendência que se vem notando no campo da orientação para aprofundar os princípios fundamentais ou a filosofia da orientação e já se pode considerar existente uma *teoria* da orientação. Especialmente no sentido de uma teoria comum para a orientação educacional e a profissional. Julgamos, pois, conveniente que se lhe dè um destaque no currículo.

Quanto à formação psicológica, não pode deixar de incluir, por um lado, os aspectos da infância e da adolescência para o conhecimento mais individual do educando, e, por outro, as manifestações do comportamento social que interessam à orientação do adolescente.

Deve ainda o orientador ter suficientes conhecimentos quanto à estrutura e às finalidades dos testes psicológicos, embora não lhe caiba a aplicação dos mesmos. Pois deve conhecer os indícios que a conduta do educando revela, a fim de encaminhá-lo para os exames necessários. Sem falar nas medidas de caráter pedagógico que estão ao seu alcance.

Outra exigência da sua formação é o conhecimento das principais características das profissões e do mercado de trabalho, sem o que não poderia fazer o conveniente aconselhamento.

Restam, finalmente, os conhecimentos de organização e administração escolar, básicos para o seu trabalho de coordenação das atividades escolares em benefício dos educandos, e as noções de estatística aplicada ao campo de educação.

É claro que, além deste conjunto básico de matérias, imprescindível para a formação do orientador, cada Faculdade poderá acrescentar outras que forem da sua preferência. Lembramos, a título de sugestão: Psicologia da aprendizagem; Técnicas de atividades de grupos; Sociologia Educacional etc.

Importa assinalar que, sendo este um curso de pós-graduação, deverá a Faculdade regular as convenientes adaptações, conforme a formação já adquirida pelos candidatos. Assim, os licenciados poderão ser dispensados das matérias já cursadas em *nível superior,* desde que haja correspondência no conteúdo das mesmas.

Quanto à duração do curso, considerando o estágio ainda inicial da instituição do mesmo em nosso País, convém uma solução não muito ambiciosa. O ideal seria o período de dois anos, como algumas faculdades já o fazem. Parece-nos, porém, que bastaria a exigência de 12 meses letivos, excluído o período destinado a exames e férias. Isto significa, praticamente, uma duração de um ano e meio. Essa solução terá a vantagem de permitir à Faculdade certa flexibilidade na supervisão do estágio, que poderia prós-

seguir em algumas instituições especializadas, a critério do professor supervisor. O consenso comum das Faculdades já adotou, aliás, a duração de 200 horas como o mínimo para um estágio eficiente.

Em conclusão, propomos o seguinte currículo mínimo:

Teoria da Orientação Educacional
Métodos e técnicas da Orientação Educacional
Psicologia da infância e da adolescência
Psicologia social
Técnicas de exame psicopedagógico
Elementos de psicopatologia
Elementos de orientação profissional e estudo de oportunidade de ocupação
Administração da escola e sistemas escolares.
Estatística aplicada

Duração do curso: 12 meses letivos, excluído o período de exames e férias com 200 horas de estágio supervisionado.

(a) D. Cândido Padin, O.S.B., relator. José Barreto Filho, Valnir Chagas, Newton Sucupira.

RESOLUÇÃO

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe confere a Lei de Diretrizes e Bases pelos artigos 9' (letra e) e 70, e tendo em vista o Parecer nº 374/62,

Resolve:

Art. 1º O currículo mínimo para o curso de Orientação Educativa ficará assim constituído:

Teoria da Orientação Educacional
Métodos e técnicas da Orientação Educacional
Psicologia da infância e da adolescência
Psicologia social
Técnicas de exame psicopedagógico
Elementos de psicopatologia
Elementos de orientação profissional e estudo de oportunidade de ocupação
Administração da escola e sistemas escolares
Estatística aplicada

Parágrafo único. Importa assinalar que, sendo este um curso de pós-graduação, deverá a Faculdade regular as convenientes adaptações, conforme a formação já adquirida pelos candidatos. Assim, os licenciados poderão ser dispensados das matérias já cursadas em *nível superior*, desde que haja correspondência no conteúdo das mesmas.

Art. 2° A duração do curso será de 12 (doze) meses letivos.

Parágrafo único. Fica excluído o período destinado a exames e férias,

Art. 3º A observância dos artigos anteriores é obrigatória a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

PEDAGOGIA

PARECER Nº251

1. O Curso

O Curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassaram totalmente o nível médio, enquanto os últimos se atem a. uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite divisar além dos esquemas preestabelecidos. O certo é que a uns e outros assiste alguma parcela de verdade, porquanto a posição destes, correta no presente, deverá no futuro conduzir à daqueles.

Com efeito, se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido. Não o terá porque inexistem, ou se encontram em vias de extinção, as escolas normais de grau médio cujos professores entre nós ainda se preparam nesse curso; e com a formação do magistério para o ensino de primeiro e segundo níveis rapidamente se unifica, o que ali vamos encontrar são faculdades destinadas exclusivamente ao ensino superior de Educação: nos Estados Unidos, os *Teachers' Colleges* ou mesmo os *colleges* das universidades, tendo as *normal schools* começado a desaparecer já muito antes de 1910; na Inglaterra, os *Training Colleges* e os departamentos ou escolas de Educação das universidades, onde não apenas se formam os novos mestres como se recuperam os professores não qualificados das escolas primárias e secundárias; e assim por diante. Conseqüentemente, a formação dos administradores e demais especialistas de Educação já pôde, em alguns desses países, ser deslocada inteiramente para pós-graduação. Mas essa generalizada elevação de nível, longe de constituir fenômeno isolado, resultou de correspondente elevação ocorrida na educação do homem comum, que passou da escola elementar para a secundária.

O nosso curso de Pedagogia, ao ser criado, também assinalou uma elevação de nível: não certamente do primário para o médio, porém do analfabetismo como norma para uma escolaridade de quatro anos. Longe de nós afirmar que isso já tenha sido alcançado ou esteja pelo menos em vias de sê-lo, mas tão-sòmente sublinhar a coincidência da instituição do curso com o propósito de promover essa elevação, cuja prática efetiva ora se prevê

para 1970. Na realidade, pouco se fêz neste sentido, se tomarmos o País em conjunto; e em conseqüência — porque um fato decorre sempre do outro — grande parte, senão a maior, do magistério que serve às atuais escolas elementares ainda é constituído de professores com formação primária, A verdade é que nos encontramos num estádio em que o próprio curso de Pedagogia ainda nos chega com ressonâncias de solução "avançada"; e queremos crer não ter sido por outra razão que o legislador de 1961 deu particular ênfase aos "cursos pedagógicos" no art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida — e comece a ser ultrapassada — talvez antes de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis pós-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogista, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

2. Currículo Mínimo

A fixação de um currículo mínimo de Pedagogia tem a seu favor, como elemento da facilitação, a significativa concordância que já existe, no Brasil e no estrangeiro, acerca do que deva constituir o núcleo de conhecimentos a exigir de um profissional de educação preparado em nível superior. Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e da União Soviética, veremos que todos eles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada. A parte diversificada é obviamente insuscetível de cotejos válidos, embora apresente significativas concordâncias, enquanto a parte comum coincide quanto à inclusão de Psicologia Educacional, Sociologia (geral e educacional), História da Educação e Princípio e Métodos da Educação. Outra não é, neste particular, a orientação tendente a generalizar-se entre nós, a julgar pela análise dos novos currículos já propostos a este Conselho por 22 Faculdades de Filosofia e pela Diretoria do Ensino Superior. Conquanto o material remetido constasse quase sempre de currículos "plenos", o exame, ainda que superficial, das cadeiras ou disciplinas sugeridas leva à conclusão de que o núcleo comum é substancialmente o mesmo. Eis a lista que resulta da sua disposição por critério de freqüência:

Psicologia:	geral	2	
	educacional	42	44
Pedagogia:	princípios	9	
	métodos	36	45
Filosofia:	geral	10	
	história	11	
	da Educação	16	37
Sociologia:	geral	15	
	educacional	17	32
Matemática:	complementos	11	
	estatística	17	28
Administração Escolar			26
História:	geral	2	
	da Educação	21	23
Educação Comparada			17
Biologia:	geral	5	
	educacional	11	16
Orientação Educacional			10
Temas Brasileiros			3
Higiene Escolar			3
Pesquisa Pedagógica			2

Como se vê, quase 60% das 286 incidências referem-se às quatro matérias sobre cuja importância coincidem os dados do inquérito e os sistemas estrangeiros tomados para comparação: Psicologia, Sociologia, História e "Princípios e Métodos" da Educação. O seu estudo é, realmente, a base de qualquer modalidade de formação pedagógica e constitui, além disto, objeto de habilitação específica na licenciatura. A elas devem acrescentar-se a Administração Escolar, a Didática e matérias de caracterização para definir o tipo, ou os tipos, de profissionais a serem formados, através de opções do estabelecimento ou do aluno, ou de ambos. Nesta última categoria podem-se incluir todas as demais ordens de estudos sugeridas ao Conselho (Estatística, Educação Comparada, Biologia, Orientação Educacional, Temas Brasileiros, Higiene Escolar, Pesquisa) e outras mais especializadas que a realidade está a indicar (Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média).

A *Psicologia da Educação* deve abranger os capítulos de Psicologia Evolutiva (infância e adolescência), Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente a motivação) e Psicologia Diferencial. A *Sociologia da Educação*, por sua vez, compreende não apenas a parte "educacional" como os elementos de Sociologia Geral necessários a que o aluno tenha uma visão do campo em que se inserem os estudos pedagógicos. O ideal será que os estabelecimentos ampliem este aspecto da abordagem sociológica, na organização dos respectivos currículos, para dar-lhe o sentido de um autêntico ciclo básico de introdução às ciências sociais. A *História da Educação* deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna e, dentro desta orientação, conterá uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira. Os "Princípios e Métodos", embora representem o denominador-comum de tudo o que se ensina num curso de Pedagogia, serão particularizados e sistematizados na *Filosofia da Educação*. Como, entretanto, uma tal síntese só pode ser feita num período mais avançado, é aconselhável que a escola inclua uma "Introdução à Educação", em correspondência com o que há pouco denominamos ciclo básico, como primeira aproximação do problema dos fins e meios a ser, mais tarde, desenvolvida e aprofundada na Filosofia.

A *Administração Escolar* é o complemento natural da Sociologia. Enquanto, nesta última, se parte da sociedade para a escola, na Administração, para estudar a organização escolar, focaliza-se a própria escola em suas múltiplas conexões com a sociedade. Nesta função de matéria fundamental, ao nível das quatro que vimos de mencionar, a Administração Escolar interessa a licenciados e bacharéis — como lhes interessa, ademais, do ponto-de-vista estritamente profissional: aos primeiros, por ser lecionada nos cursos normais; e aos últimos, por constituir a base de formação específica do chamado "técnico de educação". A *Didática* (com Prática de Ensino) está vinculada diretamente à licenciatura, na forma do Parecer Nº 292/62, embora não se ponha em dúvida a utilidade de uma Metodologia do Ensino para o bacharelado. Entretanto, na perspectiva de um currículo apenas *mínimo* entendemos que a sua obrigatoriedade só tem de ocorrer quando o curso leve concomitantemente aos dois diplomas ou prepare somente licenciados, como é a hipótese do art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases. Daí por diante, cabe às escolas decidir sobre o assunto.

Finalmente, as *matérias de caracterização* abrangem cinco grupos facilmente diferenciáveis. No primeiro figuram a Biologia e a História da Filosofia, que podem ser acrescidas à Sociologia Geral, esta com o sentido amplo que há pouco defendemos, para configuração de um ciclo básico já então completo e de profundas repercussões no evolver do curso. No segundo, por sua vez, incluem-se a Estatística e os Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, ambos capazes de enriquecer poderosamente os pressupostos instrumentais da formação profissional, máxime no bacharelado. No terceiro grupo estão a Cultura Brasileira (matéria que se vai impondo neste Conselho e com o qual identificamos os "Temas Brasileiros" constantes do inquérito) e a Educação Comparada, para o caso de que pretenda imprimir

aos estudos um sentido menos técnico e mais cultural. No quarto — com Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática de Escola Primária e Teoria e Prática de Escola Média — atende-se à possibilidade de preferência para um tipo de formação que vise desde logo ao trabalho num setor determinado. E no quinto grupo, representado pela Introdução à Orientação Educacional, enseja-se um encaminhamento para o "curso especial" em que doravante serão formados os "orientadores de educação", de acordo com o disposto no art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases.

Com estas características, o currículo proposto situa-se em posição equidistante das controvérsias suscitadas em torno do Curso de Pedagogia: se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê e mesmo encaminha a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior. A isto acrescente-se a sobriedade de um mínimo de sete matérias obrigatórias que possibilita opções, desdobramentos e acréscimos em escala apreciável, prestando-se destarte a tantas soluções quantas sejam as exigidas pelas várias situações particulares que hão de surgir.

3. Duração do Curso

Não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia. Adotado há vários lustros, esse prazo — o mesmo seguido na maioria dos sistemas estrangeiros que conhecemos — tem-se revelado bastante satisfatório, a ponto de não ser objeto de críticas mais sérias. Se restrição, neste particular, ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas Faculdades de Filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamados esquema 3 + 1, por força do qual a licenciatura é mais longa que o bacharelado. Como se a preparação dos "trabalhadores intelectuais" requeresse menos estudo que a dos professores destinados às escolas de nível médio. Daí propormos a fórmula única de quatro anos, que retoma e generaliza a solução contida na chamada reforma Sousa Campos (Dec.-lei 9 092, de 26-3-46), praticada até hoje em apenas cinco dentre as quase cem Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras existentes no País.

4. Conclusão

Como conclusão final, apresentamos uma síntese do que foi exposto no projeto de Resolução que temos a honra de submeter à consideração do Conselho.

(a) Valnir Chagas, relator. Anísio Teixeira, Newton Sucupira.

RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9º, letra *e*, e 70 da Lei n? 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer nº 251/62, que a esta se incorpora,

Resolve :

Art. 1º O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (geral, da Educação)
3. História da Educação
4. Filosofia da Educação
5. Administração Escolar

6/7. Duas dentre as seguintes:

a) Biologia
b) História da Filosofia
c) Estatística
d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
e) Cultura Brasileira
f) Educação Comparada
g) Higiene Escolar
h) Currículos e Programas
i) Técnicas Audiovisuais de Educação
j) Teoria e Prática da Escola Primária
1) Teoria e Prática da Escola Média
m.) Introdução à Orientação Educacional.

Parágrafo único. Para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em cursos normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.

Art. 2º Ê de quatro anos a duração do Curso de Pedagogia, para o Bacharelado e a Licenciatura.

Art. 3º O currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

PSICOLOGIA

PARECER Nº 403

Esta é a primeira vez que, no Brasil, se fixa oficialmente um currículo de Psicologia visando a direitos de exercício profissional. Tais direitos decorrem da Lei nº 4119, de 27 de agosto último, que veio inegavelmente, ao regulamentar a profissão de Psicólogo, preencher uma lacuna de que já se ressentia o quadro dos nossos trabalhadores de grau universitário. Dadas, porém, as características muito especiais da nova profissão, é preciso que desde logo se procure elevar esse curso a um nível de qualificação intelectual e.de prestígio social que permita aos seus diplomados exercer os misteres do trabalho psicológico de modo eficaz e com plena responsabilidade. Para isto, é imperativo que se acentue o caráter científico dos estudos a serem realizados, que só assim há de ser possível assegurar à Psicologia a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais e, *pari passu,* evitar as improvisações que, do charlatanismo, a levariam fatalmente ao descrédito.

Estas considerações dão a medida dos cuidados que devem presidir à elaboração do respectivo currículo mínimo. Como ainda não dispomos de uma experiência nacional a ser levada em conta, valemo-nos dos subsídios que podem oferecer os centros do País onde algo já se fêz no campo do ensino psicológico. Assim, o que a seguir propomos traduz, queremos crer, a média do pensamento dominante nesses centros, captada através de sucessivas reuniões em que tivemos a valiosa colaboração dos professores M. B. Lourenço Filho e Nilton Campos, da Universidade do Brasil, Carolina Martuscelli Bori, da Universidade de São Paulo, Padre Antonius Benko, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e Pedro Parafita Bessa, da Universidade de Minas Gerais. De qualquer forma, o currículo que se veio a elaborar tem o sentido de uma "primeira aproximação" a ser progressivamente enriquecida com os dados que a sua própria execução decerto oferecerá.

Esse currículo, refletindo o espírito da Lei nº 4.119 (art. 6'), abrange um conjunto de matérias comuns — que é ao mesmo tempo o mínimo exigido para o bacharelado e a licenciatura — e matérias específicas para a preparação do Psicólogo. A parte comum envolve conhecimentos instrumentais (Fisiologia, Estatística) e os conhecimentos de Psicologia sem os quais, a nosso ver, "ficaria comprometida uma adequada formação profissional" (Parecer nº 28/62). Constam eles de Psicologia Geral e Experimental, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral.

A *Fisiologia* explica-se como estudo básico para compreensão do comportamento humano e animal que, além disto, proporciona um treinamento metodológico válido em si mesmo. A *Estatística* encontra a sua justificação seja na pesquisa, seja no setor de aplicação. Por isto, repelindo a mera dedução de fórmulas de remota utilidade, deve consistir na apresentação de técnicas diretamente vinculadas ao objetivo dos estudos psicológicos.

A *Psicologia Geral e Experimental,* como análise dos processos fundamentais do comportamento (cognição, motivação e aprendizagem), servirá de apoio para o treinamento do estudante no campo da experimentação. O mesmo, em outro plano, é possível dizer da *Psicologia do Desenvolvimento.* Entendendo com as modificações por que passa o ser humano, ao longo do seu processo evolutivo, dará uma visão teórica-experimental desse processo e suscitará, destarte, investigações originais que levarão a novas descobertas. A *Psicologia da Personalidade* justifica-se como ponto natural de convergência desses estudos, acrescentando à noção de uma personalidade *in fieri* a idéia da personalidade como resultante. Visto, entretanto, que o próprio ajustamento é função do contexto em que se opera, torna-se imprescindível completar a configuração do esquema indivíduo-meio, ou comportamento-situação, através da *Psicologia Social.* Finalmente, a *Psicopatologia Geral* virá trazer para esses estudos uma nova dimensão, representada pelos distúrbios dos processos psicológicos e pelas dificuldades que se verificam no ajustamento.

A parte destinada à formação do Psicólogo, que se assenta sobre aquele núcleo comum, compreende duas matérias fixas e uma variável, além do estágio supervisionado. São fixas as *Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico* e a *Ética Profissional.* A primeira identifica-se com o trabalho mesmo do Psicólogo, expresso na análise e solução dos problemas individuais e sociais, enquanto a segunda flui da natureza desse trabalho, que tem profundas implicações éticas, por desenvolver-se num plano de relações interpessoais e atingir, não raro, as esferas mais profundas da personalidade. As matérias variáveis, em número de três, permitirão ao estabelecimento diversificar a formação profissional, conforme as suas possibilidades e as necessidades do meio, para atender às características próprias da atividade do Psicólogo na escola, na empresa, na clínica e onde quer que a sua presença seja reclamada. Daí a lista apresentada para escolha, em que se incluem Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria.

Resta o *estágio supervisionado.* O trabalho do Psicólogo é sempre, no fundo, uma tarefa de educação ou reeducação que se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático. Assim, tal como ocorre no ensino médico e agora se exige para qualquer modalidade de licenciatura, a sua formação teórico-experimental terá de completar-se com um estágio que se desenvolva em situação real — ao longo de pelo menos 500 horas de atividades — e obedeça à imediata supervisão dos órgãos por ela responsáveis.

Como *duração do curso,* propomos quatro anos letivos para o bacharelado e a licenciatura, seguindo o modelo geral, e cinco para a formação do Psicólogo. Com isto não insinuamos que a disposição das matérias no tempo se faça necessariamente à base de um rígido esquema 4 + 1. Em primeiro lugar, um ano letivo parece-nos insuficiente para atender aos aspectos peculiares do preparo do Psicólogo. De outra parte, também o bacharelado

e a licenciatura, como graus autônomos, têm características próprias que impõem a sua individualização a partir de um ciclo comum em que os estudos psicológicos ainda surgem unificados. Solução recomendável, que decerto não exclui outras hipóteses, é a fixação de três anos letivos para o ciclo comum, após os quais se diverificará o curso para a formação quer de bacharéis, quer de licenciados (caso em que se tornam obrigatórias as matérias pedagógicas a que se refere o Parecer n' 292/62, exceto as já estudadas), quer enfim de psicólogos — ou de todos ao mesmo tempo.

Como *Conclusão,* apresentamos uma síntese do que foi exposto no projeto de Resolução que, em anexo, temos a honra de submeter à consideração do Conselho.

(a) Valnir Chagas, relator, Newton Sucupira, José Barreto Filho.

RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e *a duração do Curso de Psicologia.*

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9' (Letra e) e 70 da Lei Nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer n^{9} 403/62, que a esta se incorpora,

Resolve:

Art. 1º O currículo mínimo do Curso de Psicologia, para o Bacharelado e a Licenciatura, compreende as matérias abaixo indicadas:

1. Fisiologia;
2. Estatística;
3. Psicologia Geral e Experimental;
4. Psicologia do Desenvolvimento;
5. Psicologia da Personalidade;
6. Psicologia Social;
7. Psicopatologia Geral.

Parágrafo único. Para obtenção do diploma de Psicólogo exigem-se, além das matérias fixadas por itens de n.°s 1 a 7 deste artigo, mais cinco (5) outras assim discriminadas:

8. Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico;
9. Ética Profissional;

10/12. Três dentre as seguintes:

a) Psicologia do Excepcional,
6) Dinâmica de Grupo e Relações Humanas,
c) Pedagogia Terapêutica,
d) Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem,

e) Teorias e Técnicas Psicoterápicas,
/) Seleção e Orientação Profissional,
g) Psicologia da Indústria.

Art. 2º São ainda obrigatórios:

a) para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em cursos de nível médio, as matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial, de acordo com o Parecer n° 292/62, das quais se exclui a Psicologia da Educação;
6) para obtenção do diploma de Psicólogo, um período de treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 3º A duração do Curso de Psicologia é de quatro (4) anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura e de cinco (5) anos letivos para a formação de Psicólogos, incluindo-se nesta última hipótese o estágio supervisionado.

Art. 4º O currículo mínimo e a duração do curso de psicologia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

CURSOS OU ESCOLAS EXPERIMENTAIS

Parecer n' 26/63, C. E. P. M., Aprov, em 9-2-63 — O Sr. Reitor da Universidade do Recife apresenta o plano elaborado para as classes experimentais do Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Pernambuco, solicitando para o mesmo a autorização deste Conselho, de acordo com o art. 104 da **LDB.**

I — AS CLASSES EXPERIMENTAIS

Reclamadas por inúmeros educadores como antecipação de alguns dispositivos da LDB, que se achava na época em tramitação pelo Congresso, — as *classes experimentais* tiveram sua organização autorizada para o ano de 1959, por ato do Ministro Clóvis Salgado, ao homologar os pareceres n' 31/58 do Conselho Nacional de Educação e n° 77/58 da Consultoria Jurídica do MEC.

Tinham o objetivo de "ensaiar a aplicação de métodos Pedagógicos e processos escolares, bem como de tipos de currículo compatíveis com a legislação do ensino médio" então em vigor.

Os setores a que se poderiam estender a experiência eram os seguintes:

1. currículo
2. horário
3. organização do corpo docente
4. seleção dos alunos

5. verificação do rendimento e condições de aprovação
6. atividades complementares
7. métodos e processos de ensino
8. orientação educacional
9. atendimento das diferenças individuais
10. ajustamento dos alunos transferidos
11. orientação dos alunos excepcionais
12. previsão de desenvolvimento
13. aferição final dos resultados da experiência.

Éstes pontos que constam da Circular n' 1 da Diretoria do Ensino Secundário com as "Instruções sobre a natureza e a organização das Classes Experimentais", datada de 4 de julho de 1958, se incorporam hoje quase todos na LDB.

Mesmo para os currículos há possibilidades de diversificação. Como se isto não bastasse, este Conselho, inspirado na tônica da lei, tem aberto caminho para novas experiências, quando, para dar um exemplo, permitiu organizar o ano escolar por semestres letivos, num regime de revezamento de disciplinas (Parecer *nº* 91).

A conclusão que salta destas considerações é que a escola média tem, dentro da LDB, amplas possibilidades de experimentação, sem que seja necessário recorrer ao privilégio dos cursos experimentais.

Não quer isto dizer que esses se encaram como pouco desejáveis. Ao contrário, tudo, na lei, leva a aplaudir os bons tentames. O que desejamos acentuar é a sugestão contida no Parecer nº 13 deste Conselho, ou seja, que os colégios estudem a possibilidade de um fácil ajustamento aos termos do novo regime, antes de insistir na mera continuação de experiências anteriores.

Entendemos por isto que um curso experimental, para enquadrar-se no art. 104 da LDB, deve representar de fato uma experiência nova e mais rica que as normas e possibilidades contidas na lei.

Cumpre acentuar que, para essas experiências, são particularmente indicados os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia, como campos de experimentação e aplicação na área pedagógica.

Um Colégio de Aplicação completo deveria, para este fim, abranger três seções distintas, uma de *prática,* uma de *experimentação* propriamente dita e uma de *demonstração.*

Na seção de *prática,* destinada a campo de atividade supervisionada para os alunos da Faculdade, os currículos e normas seriam os da LDB; nada impede que, para esta finalidade, fossem utilizados outros colégios vizinhos à Faculdade.

Na seção de *experimentação* (que seria propriamente o curso experimental a que se refere o art. 104), com um grupo necessariamente reduzido de alunos, se poderiam tentar os "currículos, métodos e períodos escolares próprios". Estas experimentações, se coroadas de êxito, seriam depois gradual e prudentemente estendidas ao setor de *demonstração* do mesmo colégio.

Naturalmente um plano assim completo para o Ginásio de Aplicação das Faculdades, supõe recursos financeiros e de pessoal que só aos poucos nossas Escolas poderão conseguir.

A título de exemplificação aceno aqui a alguns aspectos que deveriam ser levados em conta nos cursos experimentais, entendidos como acima:

Condições:

1. comprovada idoneidade do colégio;
2. corpo diretor e docente, cujo *curriculum vitae* seja garantia de idoneidade para a experimentação que se propõe;
3. plano cuidadosamente organizado, tendo em vista, entre outros aspectos, a integração do aluno e da escola no meio.

Normas gerais:

1. maior articulação com o ensino primário no início do 1º ciclo, e com o superior no termo do 2º;
2. maior correlação das disciplinas e práticas no currículo;
3. redução do número de professores por classe, principalmente nas primeiras séries, para facilitar essa correlação e favorecer convívio mais demorado com os alunos;
4. melhor entrosamento dos professores e entre estes e os pais dos alunos;
5. variedade de opções bem orientadas, que correspondam às aptidões dos alunos;
6. número reduzido de alunos por classe;
7. maior permanência dos alunos e mestres na escola, para melhor acentuar a função educativa da mesma e valorizar as atividades extracurriculares;
8. atividade dirigida, planejamento, hábitos de vida conscientes e dinâmicos.

II — O ART. 104 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

> "Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimento de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal".

1. Este artigo já mereceu a atenção deste Conselho, que aprovou os Pareceres n' 13 e 159. Como nota o Parecer n' 13, "a LDB, no seu art. 104, permite a organização de *cursos* ou *escolas* experimentais, não de *classes"* (Documenta n[9] 2, pág. 25).

Não creio que o sentido da lei seja o de exigir que uma experiência num educandário deva necessariamente abranger todas as classes de um mesmo curso. Por outras palavras, substituindo *classe* por *curso*, a lei parece exigir que, uma vez iniciada, deva a experimentação ser levada, ao longo de todas as séries, até o termo do curso.

2. Parece-nos ainda condição essencial a uma boa experiência restringir o campo de observação antes de ampliar a aplicação dos efeitos, controlar periódica e cuidadosamente os resultados, e, para melhor ajuizar desses resultados, confrontar os cursos sob experimentação com outros sob regime normal. Por este motivo é de toda conveniência manter, no mesmo colégio, cursos experimentais e cursos em regime normal.

De modo que não é aconselhável a aprovação apressada de *escolas* experimentais, mas apenas de *cursos*, sobretudo em estabelecimentos com muitos alunos e vários turnos de freqüência.

3. Deve-se ainda levar em consideração que o fato de estarem todos os cursos de um instituto em regime experimental agrava o problema das transferências *do* e *para* o colégio, criando obstáculos a uma das boas vantagens da lei, ou seja, à circulação cada vez mais desembaraçada, tanto no sentido horizontal como no vertical.

4. Também não se pode dizer "experimental", em sentido completo, um plano que apenas modifica acidentalmente o currículo, acrescentando ou substituindo disciplinas complementares.

Como nota o Parecer acima citado, o plano aprovado por este Conselho para o ensino médio "tornou a flexibilidade curricular no ensino secundário suficientemente ampla para abarcar as mais variadas preferências" sem que seja preciso recorrer à exceção do art. 104 da lei.

5. No entanto os estabelecimentos com *classes experimentais* devidamente aprovadas pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC de acordo com o regime anterior, poderão continuar a experiência até o fim do ciclo já iniciado, mediante requerimento à Diretoria acima citada.

6. Cumpre, por fim, acrescentar que as escolas ou cursos experimentais, uma vez autorizados nos termos do art. 104, ficam sujeitos a verificações e assistência, a cargo de funcionário idôneo designado pelo órgão competente, e obrigados a enviar freqüentes relatórios sobre as experiências, não só para apreciação do Conselho Federal ou Estadual de Educação, conforme o sistema a que estejam vinculados, mas sobretudo para que as experiências bem sucedidas possam ter a difusão que se deseja e abram caminho a sempre novos progressos.

III — O PLANO APRESENTADO

Entrando no mérito do plano proposto, cumpre-me fazer algumas observações.

1. Substituam-se *classes* por *cursos* experimentais, conforme o texto da lei, dando-se a esses vocábulos a interpretação expedida acima.

2. Na introdução do plano se diz que a LDB prevê a possibilidade de cursos experimentais, "porém não impõe orientações metodológicas e pouca ou nenhuma margem deixa a que qualquer órgão venha a fazê-lo; por outro

lado, os períodos escolares só muito reduzidamente ofereceriam objeto a experimentações válidas. Desta forma parece lícito supor que praticamente se limitarão ao currículo os aspectos próprios capazes de caracterizar o regime de exceção para o qual se requer a autorização prevista no mesmo artigo (fls. 1).

Esta advertência vem acentuar o que ficou dito linhas atrás: a maior parte das anteriores "classes experimentais" cabem hoje dentro da LDB. Mas não parece procedente a assertiva de que a lei "pouca ou nenhuma margem deixa" para orientações metodológicas novas, nem que os "períodos escolares" próprios ofereçam reduzido objeto de experimentações válidas, nem, muito menos, que as experiências se limitarão aos currículos. Há todo um campo aberto a novas experiências, nos vários setores acima acenados, e só merece aplausos a LDB por não impor, *a priori*, orientações metodológicas aos cursos experimentais, mas deixá-las à liberdade dos educadores que desejem, de fato, *experimentar*.

3. Não se entende como tempo integral um regime com apenas 18 horas semanais.

4. Na parte de currículo há também afirmações que merecem reparo:

a) A localização, nas primeiras séries, da História e Geografia do *Brasil* não visou atender à evasão escolar, mas se baseou em motivação metodológica, com o fim de integrar o educando no meio em que deve viver, antes de introduzi-lo no mundo em que deve conviver. (Documenta nº 1, pág. 16.)

b) Quanto ao perigo de o currículo aprovado pelo CFE para o ensino médio tender "a estabelecer dois *ciclos* dentro do 1º ciclo", obstando de um modo geral (na opinião do documento que examinamos) "a organicidade do ciclo considerado como um só todo", — temos a dizer que a uniformidade das duas primeiras séries do 1º ciclo no que se refere às matérias obrigatórias é postulado da lei (art. 35, § 3º) e visa favorecer ampla circulação entre todos os cursos do ensino médio (art. 41). Há naturalmente um preço a pagar por este benefício.

c) Não é exato que, dentro dos planos determinados pelo CFE, não seja possível "ministrar o ensino de uma língua viva estrangeira ao longo das 4 séries do Curso Ginasial", como bem explicou a Circular n° 1 da Diretoria do Ensino Secundário, de 26-2-62.

Feitos estes ligeiros reparos, cumpre reconhecer que o plano elaborado pela equipe técnico-administrativa do Ginásio de Aplicação, da Faculdade de Filosofia de Pernambuco, justifica suficientemente que se aprove a experimentação, cujas finalidades e metas são expressas, com felicidade, no Cap. II — Objetivos.

A modo de colaboração lembraríamos apenas a possibilidade do acenado revezamento das disciplinas (cf. Parecer n" 91 do CFE), se assim o julgar a Diretoria do Ginásio, e a organização do ano letivo levando em consideração condições climáticas e sociológicas peculiares ao Recife, como, por exemplo, aproveitamento dos meses de clima mais temperado, possibilidade de transferência das férias do meio do ano para o período das festas juninas, e outros aspectos.

Somos, assim, de PARECER que se aprove, nos termos e para os efeitos do art. 104 da LDB, o plano elaborado para o curso experimental do Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Pernambuco, da Universidade do Recife, com as ressalvas apontadas neste Parecer, a) P. José de Vasconcelos, relator. Anísio Teixeira, Roberto Accioli, Abgar Renault, Brusa Neto, José Borges dos Santos.

CONSELHOS DEPARTAMENTAIS E DEPARTAMENTOS

Parecer Nº 30/62, C. L. N. e C. E. Su., Aprov, em 7-2-63 — 1. Em fins do ano passado foi-nos distribuída uma indicação do ilustre Conselheiro Clóvis Salgado, propondo que a Comissão de Legislação e Normas procurasse resolver o problema da obrigatoriedade, ou não, da existência de Conselhos Departamentais na administração das escolas superiores do país. Agora, em janeiro de 1963, veio à Comissão de Legislação e Normas um "Projeto de Resolução" referente ao mesmo assunto, da lavra de nosso diligente Secretário Geral, e a nós encaminhado por despacho do Sr. Presidente deste Conselho. Recordemos, para começar, o texto da Lei de Diretrizes e Bases, que deu origem ao problema:

> Art. 78. O corpo discente terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

2. Duvidou-se inicialmente (e entre os que duvidaram estava o presente relator) que a simples alusão a "conselhos departamentais" num artigo da L.D.B. — artigo cujo propósito é disciplinar a representação do corpo discente na administração do ensino superior — tivesse eficácia suficiente para, por si só, determinar a criação de um órgão completamente estranho à nossa tradição. E a dúvida se fortalecia ao considerar-se que o papel de sede de representação estudantil, a ser desempenhado por esse órgão, poderia caber, sem prejuízo, ao Conselho Técnico-Administrativo introduzido em 1931, com grande êxito, na legislação universitária brasileira.

3. Contudo, o que mais influía no espírito dos que vacilavam, estava, ao que parece, no fato de ser o Conselho Departamental, em seu país de origem, a expressão de uma estrutura universitária praticamente estranha ao nosso meio, e que consiste na divisão de cada faculdade em "departamentos" formados de cadeiras afins. Não havendo ainda departamentos, poderíamos criar desde logo Conselhos Departamentais? Montar a cúpula antes de construir o edifício? Para evitar-se esse absurdo era necessário achar o caminho que permitisse conciliar o enunciado da lei com a autenticidade da solução.

4. Ouvimos, pois, numerosos professores de ensino superior, alguns dos quais haviam tido contato com as realizações estrangeiras, ao passo que a outros não eram desconhecidas as tentativas nacionais. Graças a isso chegamos à formulação das seguintes normas, que submetemos à crítica deste Egrégio Conselho:

a) Se a Lei de Diretrizes e Bases alude expressamente a um "Conselho Departamental" onde o corpo discente se representará, parece conveniente (salvo motivo ponderoso) admitir-se esse órgão nos estatutos e regimentos.

b) Os Conselhos Departamentais e os departamentos a que os referidos Conselhos correspondem já existem no sistema universitário brasileiro desde, pelo menos, a vigência do Decreto-lei nº 3 393, de 17-12-45, que concedeu autonomia à Universidade do Brasil. Essa organização, ademais, vem sendo experimentada em vários estabelecimentos nossos, de nível superior.

c) As modificações que a estrutura departamental irá determinar, nas escolas superiores brasileiras, acarretarão, se bem orientadas, uma evolução benéfica em favor tanto do ensino como da pesquisa, visto trazerem consigo maior articulação entre as cadeiras afins, maior coordenação entre os elementos docentes dessas cadeiras, e melhor aproveitamento não só do pessoal especializado, mas também das verbas e instalações.

d) O Conselho Departamental, destinando-se à coordenação das atividades didáticas e científicas do Departamento, é um órgão eminentemente técnico, mas podendo também exercer as funções administrativas que cabem hoje ao C.T.A., o qual nesse caso se tornará supérfluo.

e) Contudo, nos estabelecimentos de organização mais complexa, o princípio de divisão do trabalho e de descentralização, das atividades pode recomendar a coexistência das duas entidades, isto é, o C D. e o C.T.A., este último convertido então em Conselho Administrativo.

f) Os departamentos propriamente ditos serão instalados na medida em que se apresentem para eles condições razoáveis de funcionamento efetivo.

g) Convirá que o Conselho Federal de Educação, e bem assim a Diretoria do Ensino Superior e as escolas onde exista experiência própria, dêem publicidade a tudo quanto, em relação ao regime departamental, possa ser útil aos estabelecimentos de ensino.

h) Enquanto o estabelecimento não instalar o seu Conselho Departamental, a obrigatoriedade de representação estudantil, a que se refere o art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases, se transfere para o órgão que lhe exerça as funções no todo ou em parte.

5. Este parecer deverá ser remetido a todos os estabelecimentos de ensino superior do país — oficiais ou não — para os devidos efeitos, a) A. Almeida Júnior, relator. Newton Sucupira, F. J. Maffei, Ajadil de Lemos, José Barreto Filho, Valnir Chagas (com ressalva quanto à não obrigatoriedade do Conselho Departamental).

VOTO EM SEPARADO — Acompanho o voto do Conselheiro Valnir Chagas, por considerar obrigatória a existência do Conselho Departamental.

(a) Clóvis Salgado

ORGANIZAÇÃO F DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Parecer **nº** 36/63, C. E. P. M., Aprov, em 9-2-63 — O nobre Cons. Ajadil de Lemos encaminha a este Conselho consulta do Colégio Estadual "Júlio de Castilhos" a propósito da Geografia no currículo do ensino médio.

Esta consulta enseja oportunidade ao exame do sentido e alcance do art. 40 da LDB.

1. Diz o referido artigo que, respeitadas as disposições da lei, compete aos conselhos estaduais de educação, dentro de seu sistema de ensino, "organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso". Não distingue a lei entre disciplinas obrigatórias indicadas pelo CFE e as fixadas pelos conselhos estaduais, o que permite concluir ser da competência destes, para o seu sistema, organizar a distribuição também das cinco disciplinas ditas federais.

Estas considerações esclarecem o verdadeiro alcance da Indicação deste Conselho, sobre os currículos do ensino médio, dentro da sistemática da LDB.

Acresce que os conselhos estaduais, ao organizar esta distribuição, devem dar "especial relevo ao ensino do português", que é disciplina indicada pelo Conselho Federal.

Ao Conselho Federal compete.

A — para todos os sistemas de ensino:

1) indicar até cinco disciplinas obrigatórias (art. 35, § 1");
2) definir a amplitude e o desenvolvimento dos programas dessas mesmas disciplinas em cada ciclo (art. 35, § 2º).

B — para o sistema federal de ensino:

1) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino do português;
2) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
3) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso (art. 40).

2. Além de indicar as cinco disciplinas para todos os sistemas de ensino, nos termos do art. 35, § 1^{Q}, sugeriu o CFE a distribuição das mesmas, completou outrossim o seu número e relacionou disciplinas e práticas optativas. Era providência exigida pela circunstância de inexistirem na época os conselhos estaduais de ensino organizados nos moldes da LDB.

A determinação das séries, tanto para as cinco disciplinas federais, como para as demais relacionadas na Indicação do CFE, bem como os quadros demonstrativos, são assim obrigatórios para o sistema federal de ensino,

podendo os conselhos estaduais, para os seus sistemas, organizar de maneira diversa a distribuição das disciplinas, tendo em vista, como encarece a **lei,** "as peculiaridades da região e de grupos sociais" e atendendo "ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos" (art. 20).

3. Cumpre, no entanto, colher o ensejo para três observações:

1) Sendo, como são, as cinco disciplinas indicadas pelo CFE para ambos os ciclos o núcleo que garante um mínimo de unidade nacional ao ensino médio, não devem os conselhos estaduais, no organizar a distribuição das mesmas, reduzir-lhes demasiadamente a seriação, comprometendo a finalidade acima lembrada.

2) As modificações regionais não podem infirmar o disposto no art. 35, § 3º, da LDB, que prescreve: "O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias". Parece, pois, que o currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo deverá ser, em todos os sistemas, o da Indicação do CFE, acrescido das disciplinas e práticas optativas.

3) Examinando o fundamento das modificações pretendidas pelo Colégio Estadual "Júlio de Castilhos", parece oportuno recordar o que muito bem acentuou o ilustre Cons. Almeida Júnior no Parecer n" 53/62 deste Conselho, quando afirma que a maior parte dos educadores se convenceu "de que a melhor base para qualquer ensino profissional de nível superior é uma sólida cultura geral haurida no curso secundário".

"Parece-nos oportuna esta advertência, — continua o Parecer, — pois nesta época de reformas, surgem de várias procedências, sugestões tendentes a converter as classes colegiais em cursos pré-profissionais, quer no seu conteúdo, quer no espírito que as deve animar. Em verdade, elas são, e precisam ser, cursos de cultura geral" (Documenta 4, pág. 44).

Somente a 3º série do curso colegial admitirá alguma diversificação.

Feitas estas considerações, somos de PARECER que, sendo o Colégio Estadual "Júlio de Castilhos" estabelecimento de ensino médio vinculado ao sistema estadual, é do conselho estadual de educação a competência para o exame e solução da consulta em pauta.

(a) P. José de Vasconcelos, relator. Brusa Neto, José Borges dos Santos, Anísio Teixeira, D. Cândido Padin e Roberto Accioli.

TAXAS ESCOLARES

Parecer n' 67/82, C. L. N., Aprov, em 11-5-62 — O eminente Conselheiro Clóvis Salgado formulou, na sessão de 17 de março último, judiciosa consulta acerca da "conveniência de se estabelecerem critérios gerais para a contribuição dos alunos que tenham recursos para pagar seus estudos".

Inicialmente, quero lançar em relevo que não considerarei a gratuidade como problema geral, com fundamento no princípio de igualdade de oportunidade para todos, pois esse aspecto foi já magistralmente examinado pelo ilustre Professor Anísio Teixeira. Limitar-me-ei ao exame do art. 83 da Lei de Diretrizes e Bases e do seu fundamento (a alínea II do art. 168, da Constituição) e à situação de fato existente em nosso ensino superior, a qual deu causa à consulta do nobre colega Professor Clóvis Salgado.

Funda-se ela no art. 83 da Lei de Diretrizes e Bases, que está redigido com estas palavras: "O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos."

Esse artigo tem suas raízes na alínea II do artigo 168 da Constituição Federal, cujos termos são os seguintes: "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."

Afigura-se-me que, se o preceito constitucional estabelece que "o ensino oficial ulterior ao primário será gratuito *para quantos provarem falta oit, insuficiência de recursos",* estabelece também, *ipso facto,* que não o será para quantos não possam provar tal insuficiência ou falta, isto é, para aqueles que estejam em condições de custear os seus estudos. Por outros termos: determinando que o princípio de gratuidade está ligado, numa relação de causa e efeito, à falta ou insuficiência de recursos, o preceito constitucional prescreve, de modo indireto, *a contrario sensu,* que não têm direito a gratuidade aqueles que disponham de recursos para pagar os seus estudos.

Pode ser havida por falível a interpretação *a contrario sensu,* em razão de levar, por vezes, a conclusões extremas e, pois, inaceitáveis.

No presente caso, não há o que objetar a interpretação desse tipo. Não é apenas o bom-senso que desde logo a legitima: confere-lhe também legitimidade irrecusável o espírito democrático que informa e inspira a Constituição vigente, decretada e promulgada por assembléia reunida "para organizar um regime democrático".

Além disso, é de levar-se em conta que a oração inicial da alínea II constitui elemento valioso na inteligência da *mens legis:* somente o ensino primário oficial para todos é gratuito; o ensino dos demais graus e ramos, a êle posteriores, será gratuito ou não, conforme o pretendente à gratuidade prove ou não falta ou insuficiência de recursos. Essa conclusão não parece suscetível de contestação.

Ainda, porém, que não fosse possível fundar nesses elementos a legitimidade da tese de que a gratuidade não é universal, mas é, ao revés, de natureza limitada e tem por fronteiras a falta ou a insuficiência de recursos, — há outros fundamentos que conduzem, inevitavelmente, à mesma conclusão.

O primeiro é que se reveste de caráter de grave injustiça social oferecer o poder público ensino gratuito indiscriminadamente aos que dele precisam nesses termos e aos que podem tê-lo de maneira diversa, isto é, aos que não podem e aos que podem pagá-lo.

O fato de pagarem os que podem em nada os prejudica e beneficia os pobres, pois os recursos obtidos por esse meio abrirão ao Estado a possibilidade de oferecer-lhes mais e melhores oportunidades de ensino.

Essa gratuidade *erga omnes*, nos cursos superiores, estranha liberalidade de país pobre, a que não se entregam países em plena prosperidade, contrasta penosamente com a condição dos estudantes dos cursos de grau médio, que em sua maioria (70%) estão matriculados em colégios particulares.

O segundo elemento de convicção é que há falta de recursos para vários problemas essenciais, sendo injusto, desarrazoado e baldo de sentido público empregá-los inconsideradamente. Na própria área da educação há inúmeras coisas por fazer, que se não empreendem porque não existem meios bastantes ou não os há de todo em todo.

E, por exemplo, o caso do ensino primário, que não logra obter da União auxílio necessário e suficiente para que seja cumprido pelos Estados o princípio constitucional de sua obrigatoriedade e gratuidade.

Estes dados, já do conhecimento do Conselho, são expressivos: em 1961, do orçamento federal da educação, 73% se destinavam ao ensino superior, 15% ao ensino médio e 12% ao ensino primário. É, com outros algarismos, a mesma espantosa proporção ou desproporção que se observa no conjunto da América Latina, onde, em média, um aluno-ano de curso superior custa 600 dólares, um aluno-ano de curso médio custa 200 dólares e um aluno-ano de curso primário, a triste importância de 26 dólares.

O terceiro elemento de convicção é o exemplo de outros, ou, mais precisamente, *de todos* os outros países onde o ensino superior é caro, muito caro, e nunca é universalmente gratuito, admitindo-se, em alguns deles, apenas a concessão de bolsas a estudantes que reúnam à condição de necessitados a de excepcionais.

Conseguintemente:

a) se o poder público não logra cumprir o preceito Constitucional na parte que impõe a gratuidade do ensino primário, não é lícito concedê-la a todos, quando o mesmo preceito só a concede mediante o preenchimento de certa condição, isto é, quando não a concede universalmente;

b) se o princípio democrático inspira realmente a Constituição em vigor, não é possível deixar de observá-lo em ponto crucial como o da educação;

c) se se pretende, em verdade, impedir injustiça social e corrigir os desníveis dela oriundos, cabe impedir, desde logo, que os que não precisam tenham aquilo de que outros precisam;

d) se a liberalidade é feita predominantemente aos estudantes de cursos superiores, é indefensável manter esse privilégio;

e) se esse erro se pratica em detrimento de outros interesses educacionais de caráter público, impõe-se corrigi-lo;

f) se a lição unânime de países mais ricos e civilizados contrasta com a prática, em vigor no ensino público brasileiro de grau superior, é lícito supor que o bom princípio social não informa o nosso procedimento.

Por tudo isso, convém estabelecer "critérios gerais para a contribuição dos alunos que disponham de recursos para pagar seus estudos", e para tanto poderão ser úteis, como base, os seguintes princípios gerais:

1º — fixação de um limite de renda do estudante ou de responsável por **êle,** a partir do qual se torne exigível o pagamento de matrículas e anuidades;

2º — adoção, como limite para esse efeito, da taxa de 7%, pelo *menos,* na cobrança do imposto progressivo sobre a renda, isto é, aqueles que, para efeito de pagamento do imposto complementar progressivo sobre a renda, estiverem sujeitos à taxa de 7%, pelo menos, serão obrigados a pagar os seus estudos ou os de seus dependentes;

3º — gratuidade para aqueles que, embora sujeitos à taxa de 7% acima citada, tenham dependentes em número tal, que sua renda seja insuficiente para atender os encargos de educação da família;

4º — os isentos da obrigação de declaração de renda em virtude do art. 203 da Constituição, provarão, por outros meios, a falta ou insuficiência de recursos, se quiserem gozar do benefício da gratuidade;

5' — estabelecimento de contribuição variável em cada universidade ou cada instituto isolado federal, de acordo com o meio social, o salário-mínimo nele vigente, a natureza do curso e o seu custo;

6º — a aplicação de tais preceitos se iniciará pelas matrículas nas primeiras séries.

(a) Abgar Renault, relator

DECLARAÇÃO DE VOTO — Aceito as conclusões do parecer, excluindo a fundamentação que interpreta a *contrário sensu* os artigos 168 da Constituição Federal e 83 da Lei de Diretrizes e Bases, porque entendo que esses dispositivos não contêm, *proibição* da gratuidade no ensino ulterior ao primário sem a restrição ali implícita.

(a) José Barreto Filho.

REPRESENTAÇÃO DO CORPO DISCENTE E DIREITO A VOTO

PARECER nº 266, C. L. N. — E. Su., aprov. 19-12-1962.

I. O Conselho Universitário da UNIVERSIDADE DA BAHIA., tomando conhecimento do Par. n" 167, aprovado unanimemente por este Conselho, em 4 de agosto último, pondera que a sua decisão anterior restringindo o direito a voto aos representantes do Corpo Discente, decorre do entendimento a que se atribuiu autorizado pelo disposto no art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases. E como reforço de argumento lembra que este Conselho, aprovando o Par. nº 155, de 21 de julho, adotou consideração do relator Consº Abgar Renault de que "não deve ser esquecida a necessidade da limitação da competência de votar". Sustenta por fim o Conselho Universitário que sua decisão, sem divergir da Lei, se há, também, apoiado em recomendação deste Conselho.

II. O parecer deste Conselho sobre representação do corpo discente nos Conselhos Universitários, nas Congregações e nos Conselhos Departamentais das Universidades, acima aludido, respondeu à consulta do Ministro da

Educação e Cultura e limitou-se a considerações e sugestões a constituírem subsídios para atender à solicitação ministerial (visando a legislação delegada) "da conveniência de cujo encaminhamento às Universidades e Escolas isoladas o Governo se dignará de ajuizar".

Não houve ato algum que o colocasse em divergência com as decisões deste Conselho, em caso concreto, como é o da apreciação do Estatuto da Universidade da Bahia. A consideração invocada sobre "limitação da competência de votar" seria no máximo subsídio para direito a constituir, em tudo diverso de restrição à norma legal, já aplicada na apreciação de. vários estatutos e regimentos. Ademais, as conclusões é que são aprovadas e não as considerações.

A Comissão de Legislação e Normas ao traçar roteiro para adaptação daqueles documentos à L.D.B. (de que foi relator o eminente Consº Barreto Filho), entre os pontos fundamentais a conferir indicou (item XII — Documenta n" 6, pág. 49) "a representação do corpo discente com direito a voto" sem qualquer restrição, que a Lei não fêz, à extensão desse direito. O sistema de representação, esse sim, ficou ali consignado caber aos Estudantes e Regimentos adotá-lo, sugerido ao Conselho um *julgamento de prudência* que restrito à forma da representação (número, recrutamento, eficácia) não pode atingir o conteúdo da norma legal — o direito a voto.

III. O Conselho Universitário da Universidade da Bahia insiste na sua deliberação de restringir o que já havia concedido anteriormente no Estatuto (vide arts. 47, 50 e 51). Os parágrafos que se pretendem acrescentar ao art. 29, ao art. 47 e ao art. 51, restringem o direito de voto, antes concedido aos representantes do corpo discente.

O assunto é claro demais para alimentar controvérsia. Ante um dispositivo que dá o *direito a voto,* remetendo apenas aos Estatutos e Regimentos o sistema, a forma de representação (e não do voto) não será essa nova expressão legal que poderá justificar a Universidade restringir algo já concedido, frontalmente em desacordo com a norma jurídica.

IV. Um exame mais minucioso do artigo de lei focaliza o princípio, a parte substancial da norma —' o direito a voto sem restrição, sem distinções sobre matéria a votar. E o separa do final do dispositivo, a parte complementar da norma, "na forma dos estatutos e das referidas entidades", que diz respeito tão-só ao sistema de representação (número, recrutamento etc). A complementação jamais poderia reduzir ou anular o princípio como se pretende. Estamos aqui para compreender a norma, aplicá-la e não para julgá-la. Não podemos reduzir-lhe o campo de eficácia, criar-lhe fronteiras. "Não concluir de mais nem de menos do que. o texto exprime" é que nos adverte mestre Carlos Maximiliano.

A nossa conclusão é assim declarar o sentido verdadeiro, o alcance exato do art. 78 da L.D.B., sem ampliar, porém não suprindo coisa alguma.

Nosso voto é pela rejeição das ponderações do Conselho Universitário da Universidade da Bahia, mantido pelos seus jurídicos fundamentos o Par. nº 167, unanimemente aprovado por este Conselho.

(a) Péricles Madureira de Pinho.

VOTO VENCEDOR — A propósito do Par. Nº 266/62, de que é relator o eminente Cons.' Péricles Madureira de Pinho, discutiu-se na Comissão, a interpretação a ser dada ao art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases, assim redigido :

> "O corpo discente terá representação, com direito a voto, nos Conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, *na forma dos estatutos das referidas entidades".*

A controvérsia virá aos poucos emergindo do exame de estatutos e regimentos que foram encaminhados ao Conselho, nos quais, com muita freqüência, aparecem certas restrições ao voto estudantil, sobretudo em matéria referente a concurso para o corpo docente, como é o caso do Estatuto em exame, que se viu impugnado nesse ponto pelo parecer do Conselho.

A Universidade replica, invocando o Par. n' 155, de 31-7-1962, de que foi relator o eminente Cons." Abgar Renault, admitindo a limitação do direito de voto da representação estudantil.

O entendimento radical, que excluí qualquer limitação, está brilhantemente sustentado no parecer e se apoia principalmente na consideração de que a expressão — "com direito a voto", não está condicionada pela parte complementar que finaliza o artigo "na forma dos Estatutos das referidas entidades".

A opinião contrária sustenta que a parte final do artigo condiciona todas as expressões anteriores, postas sempre entre vírgulas, e essa leitura corresponde ao espírito da Lei de Diretrizes e Bases, que prefere quase sempre inscrever uma norma geral, deixando suas especificações às tendências dos educadores e estabelecimentos de ensino, com o objetivo justamente de obter diversificação e variedade. Desse ponto-de-vista, a outorga de representação e o direito de voto seriam o princípio que os regimentos e estatutos devem atender. Mas a extensão e a modalidade que alcançarem fica dependendo das disposições estatutárias e regimentais. Daí, a possibilidade de se excluir o voto do estudante, como acontece com o do docente livre, nas deliberações em matéria de concurso para o corpo docente.

Tratando-se, antes de mais nada, de interpretação gramatical, em texto que oferece essa perplexidade — saber se a expressão final determina ou condiciona as anteriores de apenas alguma delas, cabe talvez recorrer ao artifício da redução da forma de uma estrutura lógico-gramatical mais simples, que isole e ponha em destaque o elemento duvidoso.

Suponhamos que o artigo dissesse o seguinte, focalizando diretamente e com uma ênfase maior, o direito de voto:

> "O corpo discente terá direito de voto, nos conselhos universitários, nas congregações, nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades".

Fica evidente que o remate do período determina o direito de voto, porque, a não ser compreendido assim, o fragmento seria inteiramente supérfluo e sem eficácia.

Adotemos ainda outra variante para análise:

"A representação do corpo discente terá direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades".

A conclusão é a mesma. Imaginemos agora uma redação que seria extravagante, mas vincula numa espécie de substantivo composto a representação e o voto:

"O corpo discente terá representação — com — voto" etc...

Poder-se-ia continuar o texto em outra modalidade, e, no fim desse processo, teríamos posto a nu o problema gramatical que parece ficar reduzido a isso: o voto é da representação, e tudo o que pode condicionar a representação afeta necessariamente o voto, por ser êle um dos elementos inerentes da representação, que se desdobra em duas funções: discutir e votar.

A maioria da comissão aderiu à leitura do texto que faz a expressão circunstancial atingir a representação e o voto com a possibilidade de condicionamento.

Mas aqui é que surge a verdadeira dificuldade na aplicação correta e honesta do dispositivo. E que a lei não ofereceu nenhum critério para limitar as restrições possíveis e isso terá que ser obra de criação por parte do Conselho.

Um princípio geral, entretanto, pode ser fixado desde logo: as limitações que os condicionamentos da representação estudantil pelos diversos estatutos não podem ser tais que inutilizem a representação com o conseqüente direito de voto. Como todo julgamento de prudência, de caráter necessariamente artístico, as perplexidades surgirão em cada caso concreto. pela ausência de critérios gerais uniformes que a lei não fornece.

Creio que com isenção, objetividade e desprevenção ao espírito, seria possível encertarmos uma investigação proveitosa, partindo do exame da natureza da representação estudantil, do alcance de sua colaboração nos assuntos universitários, como já ficou aliás esboçado no excelente parecer do Cons.° Abgar Renault e daí deduzir o que seria permitido em matéria de restrião ao voto do estudante.

A atitude mental que deve presidir a esse trabalho não será, de modo nenhum, a desconfiança no estudante, nem o propósito de amesquinhar sua participação nos órgãos em que colabora, mas simplesmente o preenchimento pleno e adequado de sua competência, de acordo com seus interesses e sua condição na comunidade universitária.

Se o Conselho vier a acolher finalmente em princípio a possibilidade da restrição ao voto, a tarefa que se apresenta não é mais puramente de ordem legal, e deve sair da órbita da "Comissão de Legislação e Normas" para ser desempenhada por outra Comissão, talvez especialmente constituída para esse fim, com elementos mais categorizados por sua experiência de administração e magistério no nível superior.

(a) José Barreto Filho, relator.

Obs. Por 8 votos contra 7, decidiu o C.F.E. que o Estatuto pode restringir o direito de voto, nos termos do voto vencedor acima.

SUSTENTAÇÃO DO PARECER — O voto do eminente Cons.' Barreto Filho nas Comissões reunidas de Legislação e Normas e de Ensino Superior, conclui por sugerir a constituição de comissão especial para estudo da interpretação do art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Das considerações expostas pelo ilustre relator, em oposição ao voto que aqui proferimos na sessão passada, uma constitui centro de argumentação. É a que distingue a sistemática da lei no estabelecer princípio geral, deixando variantes desse princípio a estatutos e regulamentos, forma ampla de acolher peculiaridades das diversas instituições.

Diz expressamente, S. Exª: "A opinião contrária sustenta que a parte final do artigo condiciona todas as expressões anteriores, postas sempre entre vírgulas, e essa leitura corresponde ao espírito da Lei de Diretrizes e Bases, que prefere quase sempre inscrever uma norma geral, deixando suas especificações às tendências dos educadores e estabelecimentos de ensino, com o objetivo justamente de obter diversificação e variedade. Desse ponto-de-vista, a outorga de representação e o direito de voto seriam o princípio que os regimentos e estatutos devem atender".

O argumento é de aceitar-se se no art. 78 deve realmente isolar-se o princípio: *representação com direito a voto.* Admitindo, como faz S. Ex.ª, que tão-só a representação constitui o princípio em tela, a norma fica mutilada no que tem ela de essencial. Insistimos ter a lei apenas remetido aos estatutos a forma de representação e não o direito a voto que nela já é expresso e sem restrições.

Não há em lei expressões inúteis. Se o art. 78 instituísse apenas a representação, o direito a voto, que estaria implícito, poderia ser restrito, na forma dos estatutos. Come está, êle constitui ponto nuclear da norma e não pode subordinar-se a restrições, nem de intérpretes e nem de regulamentos.

A comissão especial proposta pelo voto do Cons.º Barreto Filho é uma sugestão a que o Conselho venha traçar critérios para limitação do direito de voto. Quem deu ao Conselho tal poder? Onde, na tábua longa e minuciosa de sua competência (art. 9'), existe qualquer dispositivo que nos autorize a estabelecer critérios para o direito de voto da representação do corpo discente, amplamente assegurada no art. 78? Veja-se o item e do art. 90 e ali está a nossa competência para a elaboração do currículo, perfeitamente delimitada em combinação com o art. 70.

Não há, portanto, como pretende o voto em exame, uma sistemática que nos dê a liberdade de restringir princípios gerais. Todos esses princípios estão na lei muito claramente definidos e no art. 78 o princípio é *representação com direito a voto.*

Examinando, no caso deste processo, a restrição proposta pela Universidade da Bahia, vemos que ela consiste em impedir o representante do corpo discente de votar nos concursos para Catedrático. É fácil compreender que nessa restrição insinua-se a incompetência de simples estudante decidir sobre a investidura de professor efetivo. Devemos, porém, nos acautelar contra uma verdade aparente. O fato é que a competência específica sobre a matéria em concurso é tão só da comissão examinadora. As congregações podem apenas, de plano, aprovar ou rejeitar o parecer da Comissão. Afasta-se portanto a idéia de que a Congregação reexamina o concurso. Ela apenas se pronuncia sobre aspectos formais. Impossível é também negar que os corpos discentes sempre influíram poderosamente nos resultados dos concursos. A ação fiscalizadora dos jovens nunca deixou de estar presente e o que a lei dá agora organicidade é de há muito um fato, uma realidade. A norma do art. 78 dando voto ao corpo discente na aprovação ou rejeição dos concursos não cria nada, reduz apenas a forma visível, concreta, contingência social preexistente. Ainda há poucos dias, num dos seus artigos para o "Diário de Notícias", desta cidade, nosso eminente companheiro Conselheiro Alceu de Amoroso Lima, ao estudar a democracia social em contraste com a democracia formal de outros tempos, examina, uma por uma, as realidades da hora presente, nos vários campos sociais. E diz expressamente: ... "Havia, também, nessa nova fase, um alargamento dos meios sociais, em que o fenômeno democrático, isto é, a *participação dos dirigidos na ação dos dirigentes* (nosso grifo), se produzia não apenas no plano estritamente político, que o processo comunitário ia atuar. Era em todos os meios sociais, em todos os grupos sociais"... "Assistimos no plano cultural ao fenômeno da democratização do ensino, pela sua gratuidade oficial, pela Lei de Diretrizes e Bases consagrando o princípio de liberdade, variedade e autonomia universitária, pela extensão do ensino secundário e pela campanha de alfabetização"... "Assistimos no plano pedagógico ao movimento de participação do corpo discente na comunidade escolar. Até mesmo no campo religioso, e onde o sentido de hierarquia de funções é mais rigorosamente mantido, ao desenvolvimento da participação dos leigos na vida apostólica". (D. N. — Suplemento, 4-11-1962.)

É a "participação dos leigos" exatamente o que fundamenta a amplitude do voto do corpo discente.

O assunto transcende do campo estritamente jurídico, focalizado em nossos dois pareceres anteriores, neste processo. Se a simples invocação dos dispositivos legais não foi bastante para convencer o ilustrado Conselho da Universidade da Bahia, se mesmo neste Conselho perduram dúvidas de pura sutileza gramatical e jurídica, é indispensável entrar no exame do fato social. E com a imparcialidade que a nossa posição nos impõe, tirando de cada um de nós a carga emocional que o assunto inevitavelmente provoca.

Ouçamos, ainda uma vez, a lição de Carlos Maximiliano no seu livro clássico — *Hermenêutica e Aplicação do Direito* (2º ed,, pág. 34). "As contingências sociais criaram a necessidade, a norma brotou quase espontânea; o fator subjetivo existiu ativo, eficiente, porém menos original, poderoso, autônomo do que o considerava a filosofia antiga. O legislador não tira do nada como se fora um Deus, é apenas o órgão da consciência nacional. Fotografa, objetiva a idéia triunfante; não inventa, reproduz; não cria, espelha, concretiza, constata. O presente outrora considerado como obra de um homem — não é mais do que um momento nesse rio perene da vida (Savigny). Pode a lei ser mais sábia do que o legislador porquanto abrange hipótese que este não previu".

Pelo visto nem o aspecto formal do direito, nem o conteúdo real que a norma exprime podem autorizar a interpretação restrita do art. 78 da L. D. B.

Em conclusão, propomos que seja mantido o Parecer n' 266, e não aceita a sugestão de constituir-se comissão especial que elaboraria critérios estranhos à competência deste Conselho.

(a) Péricles Madureira de Pinho.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

PEDAGOGIA BRASILEIRA NA VANGUARDA EXPERIMENTAL

Em relatório de sua viagem pela América do Sul, o Prof. Max Fourestier, criador da experiência educacional "Mi-temps Pédagogique em Vanves" — França, discorreu, sobre o trabalho dos Centros de Pesquisas Educacionais e particularmente as atividades da Escola-parque de Salvador, tecendo observações que transcrevemos :

Nesse Brasil, tão grande, tão diverso, jovem e velho ao mesmo tempo, pobre e rico de promessas, amálgama de raças onde podemos sentir a formação de um mundo novo, parece-nos estranho ver fermentar tão grande atividade pedagógica, talvez na vanguarda experimental, quando faltam fundamentos práticos de uma escolaridade elementar em grande escala: 40% das crianças não têm possibilidades de receber instrução suficente, por falta de número de escolas primárias e de professores; o ensino secundário está praticamente entregue à iniciativa privada, confessional e outras, sendo assim dispendioso e reservado a uma pequena elite socialmente favorecida; o Estado* só exerce seu verdadeiro papel no âmbito do Ensino Superior e mesmo nesse campo a concorrência favorece por vezes o ensino particular ou as Fundações privadas.

* O A. quer significar a União ou o Estado Federal.

Aos educadores brasileiros muito compete ainda fazer; mas talvez tenham razão de antecipar-se à História, procurando uma adaptação à época em que vivemos e que lhes permita acompanhar o progresso, pelo menos no campo experimental; (tratarei de demonstrar de que maneira depois de minha visita à Escola-parque). Esses educadores, aliás, procuram seguir o lema de Augusto Comte inscrito na bandeira nacional: "Ordem e Progresso". Pode-se compreender, depois do que foi dito, o entusiasmo com o qual foi acolhida minha conferência sobre a experiência escolar de "Vanves", pois eu vinha demonstrar não uma invenção, mas um progresso revolucionário no que se refere à educação integral da infância. O calor dos aplausos e a acolhida que me foram concedidos traduzem, sem dúvida alguma, a satisfação de todos os presentes em conhecer uma França que também está na vanguarda da luta por uma pedagogia melhor e reencontrar sua verdadeira pátria intelectual. Devo, igualmente, registrar o meu agradecimento oficial à minha tradutora Sra. Regina Helena Tavares, chefe do Serviço de Bibliografia, à Prof» Ethel Bauzer Medeiros, que me dedicou o seu livro recentemente editado — *Jogos para recreação,* e ao Dr. Joaquim Moreira de Sousa, Diretor Executivo Adjunto do Centro.

Bahia. ..

A Escola-parque

A mais bela realização propriamente pedagógica do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, referida na parte desse relatório dedicada à minha estada no Rio, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola-parque, sobre a qual todos no Brasil já me haviam falado, tornando-me ansioso por conhecê-la. Assim começa o pequeno resumo datilografado que me foi entregue: "Esse Centro foi concebido quando o Prof. Anísio Teixeira era Secretário de Educação do Estado da Bahia, tendo sido inaugurado em 1955". Essa iniciativa é considerada como revolucionária no campo do ensino elementar no Brasil por se propor a ministrar uma educação integral às crianças de 7 a 14 anos, que têm o direito de encontrar na escola as condições e os estímulos necessários ao desenvolvimento de suas aptidões.

Compõe-se de vários pavilhões ultramodernos: ginásio olímpico, auditórios, sendo um fechado e outro ao ar livre, biblioteca, cantinas, centros de aprendizagem profissional, instalações sanitárias, serviço médico-social etc, instalados **num** parque verdejante e magnífico (vem daí sua denominação de Escola Parque) e de 3 Escolas-classe, comportando cada uma 1.000 alunos, situadas na periferia da Escola-parque (numa área de 1 km aproximadamente). Essas escolas recebem as crianças de São Lázaro, um dos bairros mais descuidados e pobres da Bahia... Nessas escolas-classe as crianças estudam em turnos de 4 horas (seja de manhã ou de tarde) e, como em todas as escolas primárias do mundo, aprendem as técnicas fundamentais da linguagem, da leitura, da escrita e do cálculo, bem como noções de história, geografia e ciências de acordo com o programa oficial. O outro turno de 4 horas também se passa na Escola-parque onde as crianças almoçam e participam de atividades que lhes permitem adquirir uma educação elementar integral: esportivas, artísticas, manuais, profissionais "socializantes" (esta denominação apolítica significa, em sentido platônico, todas as qualidades necessárias ao homem na vida social e em qualquer profissão). Outrossim, efetua-se o controle regular da saúde e da morfofisiologia das crianças.

A escolaridade semanal totaliza 48 horas, sendo 6 horas (em duas sessões de 3 horas cada uma) reservadas ã educação física e à iniciação esportiva.

Para as crianças de 7 a 10 anos, o programa é sobretudo recreativo e artístico; a iniciação esportiva e as atividades manuais de uma real aprendizagem profissional são particularmente úteis para o grupo de 11 a 14 anos.

Eis a lista dos principais trabalhos manuais ensinados: desenho, modelagem, bordados, tecelagem, cestaria, costura, cerâmica, cartonagem, trabalhos em madeira, couro, metal.

A modelagem e o desenho constituem técnicas práticas de base; todos os alunos participam desses trabalhos durante 2 períodos semanais de 90 minutos.

As crianças são divididas em grupo de 15 para cada técnica, sob a direção de professor especializado, sendo-lhes exigido pelo menos dois tipos de atividades manuais.

Apesar de a Escola-parque não ter nenhuma finalidade de formação profissional, as crianças, após um período de observação probatória, vão-se especializando pouco a pouco na atividade que será mais tarde sua profissão. Cerca de 56 professores e 14 auxiliares, ou seja um total de 70 pessoas, ocupam-se desses 3.000 alunos na Escola-parque e ensinam sucessivamente de manhã e a tarde, todos os dias, a dois grupos de alunos. A presença semanal na escola desse pessoal docente e auxiliar é também de 48 horas.

Essa escola é uma instituição estadual, apesar de seu caráter experimental; a escolaridade é gratuita e as crianças recebem igualmente uma refeição completa ao meio dia além de um uniforme escolar. Criada por decreto em 1955, começou a funcionar em 1958. Tive ocasião de ver numerosos prédios em construção, os quais vão constituir, sem dúvida, um conjunto escolar sem similar no Brasil e na América do Sul. A Escola-parque é dirigida pela Prof* Cármem Teixeira (irmã do idealizador dessa experiência educacional), que durante longas horas foi o mais dedicado e atencioso dos cicerones, respondendo incansavelmente e sem subterfúgios, através de interprete, o Dr. Luís Ribeiro Sena, às minhas perguntas, numerosas, precisas e por vezes indiscretas.

Na Escola-parque realiza-se também um regime de *mi-temps,* que se assemelha às experiências escolares de "Vanves", mas essa tentativa pedagógica tem valor sobretudo no contexto de carência educativa, mais do que evidente no Brasil, mesmo através de rápido exame.

Nesse arrabalde miserável da Bahia, onde estão situadas as três escolas-classe, cujos alunos freqüentam a Escola-parque, existe uma população de 10.000 crianças em idade escolar; 6.000 apenas freqüentam a escola!

Todas essas crianças são mestiças de brancos, índios e negros e muitas delas são totalmente de raça negra.

Falta de escolas, número insuficiente de professores, salários miseráveis: o professor, em início de carreira, ganha 13.000,00 (treze mil cruzeiros) mensais; 20.000,00 (vinte mil cruzeiros) recebem os que ganham melhor; isto vem a ser 18.000 e 30.000 antigos francos.

Para que se compreenda bem o que representam esses números, deve-se conhecer estes preços: 1 litro de leite = 30 cruzeiros, 1k de pão = 60 cruzeiros, 1k de carne = 145 a 180 cruzeiros, 1 terno = 15.000,00 um par de sapatos = 6.000,00.

Além de 40% de crianças sem escola, 10% apenas dos alunos que terminam a escola primária têm acesso ao ensino médio; 90%, a partir de 14 anos, tentam imediatamente trabalhar com ou sem contrato.. . e não há, como na França, centros de aprendizagem que estendam praticamente a escolaridade até 17 anos, proporcionando a aquisição de um ofício qualificado.

Compreende-se, assim, depois desse quadro da carência escolar no Brasil, o "porquê" dessa realização experimental da Escola-parque, sua celebridade e sua repercussão no país, e também o quanto essa experiência se aproxima de "Vanves", sendo diferente ao mesmo tempo.

Deve-se ressaltar que tudo o que foi dito sobre a falta de instituições escolares refere-se às grandes cidades.

Imagino qual deva ser a situação no campo, nas províncias do interior desse imenso continente: o Brasil; nos Estados do nordeste, por exemplo, onde a pobreza é lendária (disseram-me seguidamente: é nosso "problema algeriano" local!)

E isto sem falar da Amazônia, de Mato Grosso e de Goiás!

O Brasil encontra-se ainda na situação educacional que existia na França antes de "Jules Ferry" e uma realização como a da Escola-parque antecipa-se ao processo de escolarização do século XXI. A Escola-Parque é parcialmente o exemplo de um mínimo de educação cultural total, "Vanves" é o exemplo pedagógico e esportivo de uma formação intelectual, física e moral perfeita, modelo ideal.

Entretanto "Vanves" pressupõe que a educação artística, cultural e profissional seja ministrada em outro lugar, isto é, que as bases essenciais de todas as técnicas formem parte integrante da escola freqüentada por todas as crianças.

"Vanves" harmoniza uma educação total fortalecendo o corpo e a saúde das crianças, a Escola-Parque fornece todos os elementos da boa pedagogia tradicional; "Vanves" é um ponto final; A Escola da Bahia é apenas uma etapa em direção da verdadeira pedagogia; "Vanves" tem um alcance universal, a Escola-Parque é específica a um país e a uma situação educacional insatisfatória.

Não há nenhuma idéia de crítica no que acabo de escrever; tive oportunidade de dizer qua,ndo no Brasil, e repito-o aqui: Essa realização honra os responsáveis pela educação pública no Brasil. Num contexto de miséria, de instituições políticas tão seguidamente perturbadas, nesse país imenso em pleno desenvolvimento, amálgama de raças que se procuram e que se opõem, sem estrutura ainda, sem bases econômicas e demográficas sadias, é um verdadeiro milagre a existência desse Centro. Em meu discurso de agradecimentos e felicitações, a evocação do nome Bairro de São Lázaro, obrigou-me a dizer espontânea e sinceramente *sim* a essa evidência: a Escola-Parque anuncia a ressurreição de todo o ensino elementar no Brasil.

ANO ESCOLAR DE 200 DIAS EM GOIAS

Foi recentemente ampliado para 200 dias úteis o ano letivo nas escolas primárias do Estado de Goiás, conforme estabelece decreto executivo. O Pe. Rui Rodrigues da Silva, Secretário da Educação, falando à imprensa, acrescentou que para atender a essa disposição as aulas do ano em curso tiveram que iniciar-se a 15 de fevereiro. Lembrou que a média de duração do ano letivo na Europa é de 250 dias úteis, elevando-se a 272 na União Soviética.

CRIADO NA PUC CURSO PIONEIRO DE PSICOLOGIA INDUSTRIAL

Justificando as finalidades do curso, o Pe. Antônio Benko, diretor do Instituto de Psicologia Aplicada da Universidade Católica do Rio, expendeu os seguintes conceitos:

"As novas concepções da empresa, os problemas ligados a uma visão

atualizada de sua estrutura, os aspectos relativos à produtividade e, sobretudo, a compreensão da comunidade de trabalho, em sua dimensão humana e social, oferecem, hoje em dia, à atividade científica um campo imenso de aplicação. Entre outras, a Psicologia Industrial se tornou um recurso de que cada vez mais se valem as grandes organizações empresariais, para a orientação e solução de problemas determinados.

A grande demanda de pessoal habilitado levou o IPA à compreensão da necessidade de criar o Curso de Psicologia Industrial que é o primeiro do Brasil.

A Psicologia Industrial é também por alguns chamada de Psicologia do Trabalho. Esta segunda denominação é mais clássica e está ligada ao estudo e à compreensão do trabalho do homem, estudo do movimento, da fadiga, de todos os problemas, enfim, ligados à atividade, em seu aspecto psicofisiológico. Entretanto, também a denominação "Psicologia Industrial" não traduz, totalmente, o campo desta ciência tão nova e fecunda, pois, à primeira vista, excluiria os problemas psicológicos ligados à vida comercial. Em todo o caso, apesar disto, o termo tornou-se prevalente. Sem esquecer os pontos clássicos da Psicologia do Trabalho, os horizontes se abriram para focalizar aspectos dinâmicos dos homens que trabalham numa empresa. Estes aspectos indicam todas as suas necessidades, dentro e através do trabalho. Esta concepção tem repercussões profundas quanto à posição da pessoa humana dentro da empresa. Neste sentido, ela é encarada, não como um instrumento de pura produtividade, mas como parcela da comunidade onde exerce atividade. Pois, o local de trabalho não deve implicar em nenhum sentido a servidão. Trata-se de terreno onde a personalidade terá oportunidade.

Até há pouco os piscólogos industriais se ocupavam, apenas, com as tarefas de seleção de pessoal. Hoje, se consagram ao estudo das relações humanas dentro do contexto industrial, para promoção e treinamento do homem de trabalho. De tal forma, pela ação eficiente da Psicologia Industrial, o crescimento das potencialidades humanas torna-se, também, fator de produtividade.

No Brasil, sente-se a mudança de clima por parte das empresas, no emprego deste cabedal, de que podem dispor com indiscutíveis resultados. Grande número procura melhorar a sua organização valendo-se dos serviços do psicólogo, chamado para as tarefas de seleção. A própria PUC, através de seu instituto, vem colaborando neste sentido, com grandes empresas de âmbito nacional. "Porém este método revelou-se insuficiente. É apenas uma parcela de toda a contribuição que a Psicologia pode oferecer no campo da Psicologia Industrial. Reduzir este problema a tais limites seria desconhecer de todo o desenvolvimento atual desta ciência, ligada ã sociologia industrial, à administração de pessoal, ã direção democrática da empresa, assuntos que só recentemente passaram a ser, cientificamente, considerados no Brasil. A profissão de psicólogo acaba de ser regulamentada. Mas há enorme falta de psicólogos bem formados que possam assumir as tarefas correspondentes numa empresa. Em todo o Brasil, só há cinco cursos universitários de psicologia.

Na Guanabara foi aberto o primeiro curso de Psicologia Industrial na Pontifícia Universidade Católica. O curso do IPA introduz o aluno nos problemas e métodos básicos da psicologia, durante 3 anos. Seguem-se dois anos específicos de PI. A forma de ensino é, simultaneamente, teórica e prática."

PRES. GOULART ENCERRA CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

Na cerimônia de encerramento, a S de abril último, do Curso de Alfabetização realizado na cidade de Angicos (Rio G. do Norte), com utilização de novo método baseado na experiência humana do próprio aluno, de autoria do Prof. Paulo Freire, o Pres. João Goulart pronunciou estas palavras;

"Meus patrícios: Este espetáculo de libertação do ser humano, que vem de romper as limitações do analfabetismo, constitui a grande, a comovedora homenagem que me podiam prestar os humildes patrícios aqui reunidos, que agora sabem dirigir-se ao presidente da República em carta do próprio punho — eles que há bem poucos dias nada conheciam dos mistérios e dos milagres da comunicação gráfica.

O método que se inaugurou neste recanto da terra potiguar com tão surpreendentes e benéficos resultados, representa uma experiência destinada a revolucionar os processos de alfabetização em todo o mundo subdesenvolvido.

Realmente, o Prof. Paulo Freire, da Universidade do Recife, acaba de prestar um grande serviço a homens e mulheres que, nos países de economia atrasada, permanecem à margem do mais nobre instrumento que a civilização colocou ao alcance da criatura humana, que é o de comunicar-se por intermédio da palavra escrita e o de receber através da leitura os ensinamentos que a tornam capaz de melhor servir a sua pátria.

A partir deste momento, meus compatriotas de Angicos, abriram-se para todos vós as portas de uma nova existência. Já estareis capacitados para bem defender os vossos direitos, tornando-se cidadãos civicamente dotados dos meios que influirão na escolha dos vossos dirigentes, desde o prefeito e vereadores do município em que viveis, até o chefe da Nação e os senadores e deputados que compõem o Poder Legislativo.

Para construir um futuro de tranqüilidade e progresso, destinado aos vossos filhos, não basta trabalhar de sol a sol, se não estiverdes em condições de aprimorar a técnica do uso dos instrumentos de produção e de valorizar e defender os frutos do vosso trabalho.

E é justamente este passo inicial que acabastes de dar, abrindo os vossos olhos para uma nova vida, pois, se hoje penetrais na cartilha das primeiras letras, amanhã podereis conhecer o que se encontra na cartilha das leis, para que jamais alguém possa espezinhar a vossa liberdade, nem sonegar o pão conquistado com o suor do vosso rosto.

O exemplo que vindes de dar nesta experiência pioneira de alfabetização em 40 horas, que representa mais um título de benemerência na carreira progressista do eminente governador Aluísio Alves, será certamente seguido por milhares, por milhões de brasilieros que, como os denodados pioneiros do Rio Grande

do Norte, também conhecerão os benefícios da arte de saber ler e escrever.

Destruístes uma barreira, meus patrícios. E ao passar por ela estais no rumo de outras que igualmente precisamos destruir, a fim de libertarmos o nosso Brasil das cadeias da escravização econômica, única forma de torná-lo forte, rico e respeitado.

Meus patrícios: aqui vos deixo, com esta visita, as congratulações do chefe do governo pelo início desse belo, magnífico, encorajador esforço que realizastes a caminho do engrandecimento de nossa estremecida pátria."

REUNIU-SE EM BRASÍLIA A COMISSÃO DO PLANO TRIENAL DE EDUCAÇÃO

Sob a presidência do ministro Teotônio Monteiro de Barros reuniu-se em Brasília a Comissão Coordenadora do Plano Trienal de Educação. Estiveram presentes o coordenador-geral, Prof. Elisário Rodrigues de Sousa, e o secretário-executivo, Prof. Aparício Branco e a representante do presidente da República, a Sra. Paulina Kaz, além dos diretores do Ensino Superior, Ensino Industrial e Comercial do MEC e o representante do INEP.

Foi programada para a reunião a seguinte agenda: 1) situação geral: recursos, metas, coordenação geral e extinção das campanhas; 2) Ensino primário: 5' e 6' séries, aperfeiçoamento, supervisores; assistência ao professor em exercício; 3) Ensino médio: ginásio moderno, aperfeiçoamento, equipamento de ensino industrial, rede federal, ginásio industrial, aperfeiçoamento do magistério, formação do professor de artes industriais, equipamento do ginásio moderno; 4) Ensino superior: aperfeiçoamento do magistério, CAPES, licenciamento de professores para o ensino médio, controle e unidade do ensino superior; 5) Departamento Nacional de Educação: aperfeiçoamento de professores primários, campanha de material de ensino, programa de recuperação cultural; em nível médio; 6) Esquema de pagamento, exposição geral, disponibilidade de cada órgão; 7) Reforma do Ministério, exposição, exame do organograma; 8) Semana da Educação; 9) Promoção e Divulgação.

NOVO SISTEMA DE SELEÇÃO DO PROFESSOR PRIMARIO

Por iniciativa do executivo paulista, a Assembléia Legislativa aprovou reforma do sistema de seleção do professorado primário do Estado, que adota entre outras as seguintes modificações:

1) Estabelece o concurso de provas e títulos para ingresso no magistério público primário do Estado em um sistema proporcional: em 1963, 75% das vagas existentes serão providas por concurso de títulos (legislação anterior) e 25% por concurso de provas e títulos; em 1964, 50% por concurso de títulos; em 1965, 25% por concurso de títulos e 75% por concurso de provas e títulos; e, finalmente, a partir de 1966 todas as vagas serão providas exclusivamente por concurso de provas e títulos (art. 6').

2) Dispensa os candidatos ao Curso de Formação Profissional do Professor Primário (ensino normal) e aos candidatos ao curso de aperfeiçoamento (pós-graduados), da exigência de exames vestibulares, restabelecendo-se, assim, a passagem pura e simples do curso ginasial para a Escola Normal ou do normalista para o curso de aperfeiçoamento (art. 17).

3) Condiciona a inscrição no concurso de provas e títulos exclusivamente aos normalistas que "contem, pelo menos, dois anos de prática docente exercida após a diplomação" (art. 2º, § 2º) e determina que somente "serão aceitas as inscrições em concurso de provas e títulos dos portadores de diploma de curso de aperfeiçoamento".

PROFESSOR **MARIO CASASSANTA**

Faleceu a 30 de março passado, em Belo Horizonte, o Prof. Mário Casassanta, até bem pouco diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, com larga folha de serviços prestados no campo do ensino, da administração e da cultura.

Não obstante formado em direito, dedicou-se ao magistério, lecionando desde cedo em vários estabelecimentos de ensino médio, tornando-se mais tarde professor Catedrático e diretor do Instituto de Educação de Belo Horizonte, professor da Faculdade de Filosofia (Língua Portuguesa) e de Direito da U.M.G. (Direito Constitucional). Dirigiu o ensino primário e normal como Inspetor Geral da Instrução de Minas, de 1928 a 1931, e o Departamento de Educação do Distrito Federal em 1938. Pertenceu a numerosas entidades culturais e científicas.

Prestou colaboração à imprensa mineira, escrevendo para os jornais *Diário de Minas* e *Folha de Minas*, sobre assuntos de filosofia, educação, direito e letras. Deixou publicadas entre outras as seguintes obras: "Machado de Assis e o tédio à controvérsia", "Minas e os mineiros na obra de Machado de Assis", "Responsabilidade do Estado por fatos de Guerra", "Notas de Raul Soares à Gramática de João Pinheiro", "A palavra *mesmo"*, "Um caso de acumulação de cátedras", "Um caso de correlação entre cátedras".

A Revista presta sua homenagem a esse batalhador que a cultura nacional acaba de perder.

EMPRÉSTIMOS PARA CUSTEAR MATRÍCULAS NO GINÁSIO

O Secretário de Educação da Guanabara, Prof. Carlos Flexa Ribeiro, regulamentou a concessão de 10 mil bôlsas-de-estudo, através de financiamento até duas vezes o salário-mínimo, pelo Banco do Estado que para este fim vai aplicar cerca de Cr$ 400 milhões em 1963. Os empréstimos destinam-se exclusivamente a alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino médio, em estabelecimentos oficialmente reconhecidos, mas de livre escolha do beneficiário.

As instruções baixadas pelo Secretário de Educação são as seguintes:

Art. 1º As bôlsas-de-estudo, cujo financiamento pelo Banco do Estado está previsto no Capítulo IV

da Lei 263, de 24 de dezembro de 1963, serão, em 1963, em valores até duas vezes o salário-mínimo na Guanabara.

Parágrafo único — As bolsas destinam-se, exclusivamente, a alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino de nível médio (cursos secundário, comercial, industrial, normal e agrícola), em estabelecimentos oficialmente reconhecidos, de livre escolha do beneficiário, com sede no Estado da Guanabara.

Art. 2º Cada uma das bolsas a que se refere o art. 1º terá a duração de 1 ano, assegurada a sua renovação nos termos das presentes instruções.

Art. 3º A inscrição inicial dos candidatos ao financiamento de estudos previsto neste ato far-se-á em local e dias previamente designados pelo Diretor do Departamento de Educação Técnico-profissional.

Art. 4* A concessão das bolsas será reservada aos alunos cujos pais ou responsáveis tenham rendimento mensal não superior à importância resultante da aplicação da seguinte fórmula:

Aluguel de casa + (salário mínimo regional multiplicado pelo número de dependentes). Ou seja: AC + (SM + ND).

Parágrafo único — A parcela referente ao aluguel de casa será substituída, quando fôr o caso, pelo valor da amortização mensal relativa a financiamento imobiliário.

Art. 5' No ato da inscrição, o candidato deverá apresentar os seguintes documentos:

a) prova de estar matriculado em qualquer série do primeiro ciclo dos cursos mencionados no parágrafo único do art. 1º;

b) atestado de residência no Estado da Guanabara;

c) comprovante do rendimento mensal da família;

d) documento comprobatório das despesas a serem pagas com os recursos da bolsa;

e) declaração, em formulário próprio, do fiador do empréstimo, de que responde, solidàriamente com o pai ou responsável do bolsista, pela obrigação por êle assumida;

f) recibo do aluguel de casa ou do pagamento da amortização a êle equiparado.

Art. 6' Sempre que o valor total das bolsas de reembolso solicitadas fôr superior ao da verba a esse fim destinada por lei, a classificação dos candidatos para preferência no atendimento far-se-á mediante prova organizada pelo Departamento de Educação Técnico-profissional.

Parágrafo único — Aprova a que se refere o presente artigo versará sobre questões objetivas de Português e Matemática, ao nível da série precedente àquela em que esteja matriculado o candidato, tendo preferência para atendimento, no caso de empate, o candidato de maior necessidade econômica, apurada na forma prevista no art. 3º.

Art. 7' Concluída a classificação dos candidatos, a Secretaria de Educação e Cultura remeterá ao Banco do Estado as relações de nomes, para os fins de obtenção de financiamento de estudos, na forma a ser estipulada por aquele estabelecimento bancário.

Art. 8' O candidato que obtiver o financimento de bôlsa-de-estudo, na forma prevista nos artigos anteriores, terá assegurada a sua reno-

vação, nos anos subseqüentes, até o final do ciclo, desde que satisfaça as seguintes condições:

a) ter freqüência regular às aulas e aprovação na série cursada;

b) ter cumprido o contrato de financiamento firmado com. o Banco do Estado.

Parágrafo único — A renovação a que se refere o presente artigo far-se-á independente de prova de classificação.

Art. 8' As presentes instruções entrarão em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ESCASSEZ DE PROFESSÔRES PRIMÁRIOS NO AFEGANISTÃO

Com o intuito de valorizar o magistério e visando atenuar a falta de professores primários, a escala dos vencimentos do pessoal do magistério elevou-se a um nível mais alto do que de outros funcionários do Estado.

ANALFABETISMO: ESTIMATIVA MUNDIAL

Do total de 1 bilhão e seiscentos mil adultos e adolescentes que habitam a terra, 700 milhões são analfabetos. A esses acrescentam-se inúmeros jovens de menos de 15 anos que são analfabetos em conseqüência de uma escolaridade insuficiente ou nula. Estima-se que em 1959, mais da metade da população mundial em idade escolar não recebia instrução primária. Dos 198 países e territórios do mundo, 97 têm uma taxa, de alfabetização superior a 50%, 17 contam com 80 a 95% de analfabetos, 6 com 86 a 90%, 17 com 90 a 95% e 20 com 95 a 99%. (Dados fornecidos pela Unesco).

COMBATE AO ANALFABETISMO EM CUBA

Durante o ano de 1961 — chamado o Ano da Educação — empreendeu-se intensa campanha visando eliminar ou reduzir tanto quanto possível o analfabetismo. Segundo termos de um informe enviado pelo Governo cubano à UNESCO, cerca de 707 000 adultos análfafetos aprenderam a ler e escrever durante esse ano, reduzindo assim a taxa de analfabetismo a 3,9% da população. Tal esforço exigiu a formação de um corpo docente constituído de 271.000 pessoas distribuídas da seguinte maneira: 35.000 mestres, 121.000 instrutores populares e 115.000 membros de brigadas especiais para a educação.

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA DE DEZ ANOS NA HUNGRIA

Segundo os termos da 3ª lei escolar adotada pelo Parlamento, a escolaridade obrigatória passou de oito a 10 anos. Atualmente 81% das crianças que terminam o curso primário de 8 anos (6 a 14 anos) ingressam no curso de 2º grau (liceus, escolas profissionais e de aprendizagem). Os 19% que restam seguem durante 2 anos as "escolas de aperfeiçoamento" instituídas pela reforma escolar. Os estudos nessas escolas são do ramo industrial ou agrícola. A criação de "escolas de aperfeiçoamento" constitui um passo para a realização do ensino secundário generalizado. Os 81% de alunos que terminam curso de 2º grau, na verdade, completam uma escolaridade de 12 anos.

PLANO QÜINQÜENAL NO EQUADOR

O departamento encarregado do programa de educação prevê em seu novo plano qüinqüenal (1962-1967) a construção de escolas primárias destinadas a escolarizar 850.000 crianças.. Com esse objetivo o Equador deve construir, reformar ou reparar 11.000 salas de aula, providenciar 5.000 habitações para professores rurais. Por outro lado, os salários do pessoal docente, o material de construção, serviços de assistência, etc, necessitam um crédito governamental de 588 milhões de "sucres". Esse plano de construções escolares estará incompleto sem uma reforma do sistema de formação de professores, projeto atualmente em estudo.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA INGLATERRA

A educação de adultos se organiza em dois grandes ramos na Inglaterra: as classes para enriquecimento do lazer e os cursos que visam dar uma boa formação intelectual. As primeiras são oferecidas pelos "Institutos Noturnos", onde cerca de um milhão de estudantes as freqüentaram em 1961-1962, dos quais 600.000 eram adultos. Aulas de encardenação, culinária, fabricação de brinquedos, eletricidade doméstica. decoração floral, dança folclórica, trabalhos em madeira, música, teatro, etc, são ministradas nesses estabelecimentos. Os cursos de formação intelectual funcionam nos "Institutos Literários", onde a escolha dos temas a serem estudados é também mais vasta: apreciação das artes e da música, literatura, teologia, história, arqueologia, línguas, filosofia e ciências. Esses institutos mais especializados se encontram, na maioria, em Londres.

FORMAÇÃO DE ESPECIALISTAS EM DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA FRANÇA

O estágio de formação de especialistas em documentação pedagógica e a cooperação técnica no campo dos meios audiovisuais a se realizar em 1962-1963, terá como principal objetivo a iniciação dos estagiários à produção e utilização desses recursos paia o ensino e desenvolvimento comunitário. Ésse estágio abrangerá estudos de pedagogia geral e uma introdução às atividades de documentação e pesquisas pedagógicas, bem como aos problemas decorrentes da aplicação de novos métodos educativos em diferentes meios. Paralelamente aos cursos de trabalhos práticos comuns, os estagiários poderão escolher o campo em que desejam aprofundar-se no conhecimento da aplicação dos recursos audiovisuais. Os trabalhos práticos tem como principal finalidade a informação de especialistas em várias técnicas, a fim de lhes permitir compor ou dirigir equipes de realização.

LIVROS

GAL, ROGER — *Oú en est Ia Pédagogie*, Paris, Buchet-Chastel, 1961, 233 págs.

De poeta, louco e educador todos têm um pouco. A educação, com efeito, é um dos setores em que maior número de pessoas se acha com o direito de advogar as maiores tolices. A conseqüência benéfica desta situação é a consciência generalizada da importância da educação. Consciência, entretanto, nem sempre eqüivale a conhecimento, e muito menos a conhecimento científico. Do caráter empírico das soluções propostas e das aplicações concretas resulta o desprestígio generalizado da teoria educativa. Isto é tão verdade para a França, cujos problemas são discutidos no presente livro, como para o Brasil. Naquele país, a pedagogia é benquista pelo professor primário "que acredita nela" (pág. 7), é desprezada e desconhecida pelo professor secundário e é praticamente ignorada no ensino superior. "A Sorbonne só possui uma cadeira de pedagogia há alguns anos. Pode-se obter licenças de ensino sem nunca ter ouvido falar em pedagogia. A Escola Normal Superior, donde em princípio sai a elite de nossos professores, geralmente a ignora, na maioria das vezes conduzindo seus alunos para outros campos que não o do ensino", (pág. 8)

Numa tentativa de "reabilitar" a pedagogia, o autor, emérito conhecedor da Educação Comparada, passa cm revista a problemática educacional através de quatro perspectivas: a situação extra-escolar, os novos métodos, as realizações recentes da Pedagogia e a formação de professores. Tudo isto sem muito se aprofundar, numa tentativa de vulgarização em bom nível.

A primeira perspectiva nos mostra um ensino impassível ao lado de um mundo em transição, uma pedagogia oficial que só se altera sob o efeito das pressões externas. A revolução tecnológica e econômica só teve influências periféricas sobre a educação. Foram entretanto influências de extrema importância, alterando pelo menos todo o aspecto quantitativo do problema. Graças a ela é que aumentaram o tempo consagrado à educação escolar e o volume de clientela atingida, que nos países mais avançados chega a abarcar toda a população em idade escolar. Essa nova situação acarreta a necessidade de reformulação de fins e meios. Uma educação para todos não pode ser idêntico à velha educação para uns poucos. A divisão do trabalho, que antes se fazia *pela* educação, deve agora processar-se *dentro da* educação. Isto põe em jogo valores tais como a democracia, o humanismo e a própria razão.

Os métodos da escola nova constituem tema bastante explorado e excessivamente formalizado pelos educadores contemporâneos. O au-

tor não foge à regra ao estabelecer uma classificação um tanto quanto rígida e esquemática que nem sempre corresponde à realidade. Ao lado da nova atitude para com a criança (principalmente Montessori), fator determinante da atual pedagogia, Gal coloca a pedagogia sensório-motora (método Cuisenaire), a pedagogia do jogo, a do concreto, a do interesse e esforço e a da individualização, que todas não passam de aspectos característicos. Ao lado delas coloca ainda em pé de igualdade os métodos ativos, a globalização, os centros de interesse, a autonomia e socialização da criança (Makarenko), tudo num "vol d'oiseau" que por falta de princípio integrador é a parte mais fraca do trabalho.

No terceiro capítulo, o autor relata as peripécias do movimento renovador francês do pós-guerra, no qual chegou a ter destacada atuação. Guardadas as devidas proporções, o que imediatamente chama a atenção é o paralelismo dessas circunstâncias com as que envolveram a feitura de nossa Lei de Diretrizes e Bases, inclusive no que diz respeito às oposições e compromissos suscitados. Solução feliz, mas ainda inédita para países atrasados, é a realização chamada *Êcole des Parents*, pela qual os pais deixam de ser educadores à antiga e são iniciados à educação nova.

Esta e mais as condições vigentes na sociedade de massas exigem a formação de um novo tipo de professores. Além da exigência quantitativa criada pela pressão demográfica, surge a necessidade de reformulações de padrão e elevação do nível de formação profissional. No corpo docente, é que se encontra o calcanhar de Aquiles, o ponto fraco de todos os sistemas de ensino. Ultrapassá-lo é a única maneira de recuperar a pedagogia do marasmo em que atualmente se encontra.

TAMAS SZMREOSANY

HIGHET, GILBERT — *A Arte de Ensinar*, trad. do inglês por Lourenço Filho, S. Paulo, Melhoramentos, 1956, 275 págs.

Este livro é dos mais belos entre quantos já se tenham escrito sobre o ensino e sua arte.

Não é um compêndio, no sentido estrito do termo. Não conceitua o ensino em suas formas técnicas, para então decompô-lo em elementos e condições. Ainda que substancialmente cuide de procedimentos didáticos, o que acima de tudo considera é a personalidade do professor — na verdade o seu verdadeiro tema.

E eis por que todos os mestres com estas páginas se deliciarão. Não haverá um só que numa ou noutra passagem não se detenha, para recordar fatos, situações e pessoas; ou, ao contato do texto, não passe a meditar a fundo sobre o valor real e o alcance das aulas que ministre; ou, ainda, que assim reencontrando em seu íntimo o que parecia perdido, não afervore a convicção da grandeza humilde de seu próprio mister.

O livro atrai a docentes experimentados e a novatos, recomendando-se a todos quantos se preparem para o magistério. Não só, porém, a professores ou a futuros professores interessa. À palavra "ensino" dá um significado muito lato, que o identifica com a comunicação hu-

mana. Se os mestres ensinam nas escolas, os pais ensinam no lar, os sacerdotes nas igrejas, e os médicos em suas clínicas. O mesmo ocorre nos locais de trabalho, com diretores de empresas, chefes de serviço e contramestres. E não é só; sem que disso se apercebem, ensinam políticos e administradores, escritores e artistas, jornalistas e anunciantes ...

O objeto e a intenção do ensino, nesse sentido lato, podem ser muito variáveis. Logo o reconhece o Autor. Ensinam-se muitas, inumeráveis coisas, das melhores e das piores; tudo pode ser feito com o propósito de elevar ou dignificar crianças e jovens, ou com o de iludir o público, manobrá-lo para fins de lucro fácil, senão mesmo de corrompê-lo...

Acresce que a ação de ensinar pode alcançar seguros ou deficientes resultados, quando já não mostre efeitos contrários àqueles que se tenham tido em vista.

Conseqüentemente, não só a intenção e o conteúdo importam. Importam as formas, os procedimentos, que a uma e a outro dêem vida. Importam os métodos. E é precisamente dos métodos, nessa concepção, que o livro trata, não das disciplinas em si ou das coisas que devam ser ensinadas. Ainda aqui, a palavra recebe uma conotação peculiar. Os "métodos" têm resultado da prática, ajustando-se aos tipos de alunos e aos recursos de cada professor, mas exprimindo sempre as tendências gerais do processo da cultura. No conjunto, ligam-se a uma grande e ininterrupta tradição, na qual floresce como uma arte — a importante e difícil "arte de ensinar".

Assim delineado o tema, o livro mostra as vantagens e as desvantagens da carreira do magistério. Aponta os atributos essenciais do bom professor, sem os quais não haverá "método" que valha. Estende-se sobre os procedimentos mais comuns, correntes nas escolas secundárias e cursos superiores; a lição expositiva, em discurso contínuo; a explicação, associada ou não ao uso de notas e livros; o diálogo e o debata mais ou menos individualizado Isso leva a recordar grandes Mestres da humanidade: os Sofistas e Sócrates, Platão e Aristóteles, Jesus e os Apóstolos. Outros são evocados, em épocas mais próximas; os preceptores da Renascença, os padres Jesuítas, alguns dos que ensinaram no século passado c ainda no começo deste. Não são esquecidos os pais de grandes homens, que ensinaram a seus filhos como "ser grandes"... E o livro remata com o exame de situações típicas da vida cotidiana, no lar ou fora dele e das quais atividades como as de "ensinar" e "aprender" jamais se excluem.

Ao cabo da leitura, velhos professores terão reconhecido muitos de seus próprios pensamentos e maneiras de sentir. Um ou outro não se conterá que não diga: "Eu poderia ter escrito um livro como este não por certo tão bem fundamentado e tão belo, mas ao menos com a mesma energia convincente, que flui da sinceridade..." Também muitos pais, com maior ou menor amargura no coração, a si mesmos hão de perguntar: "Por que não li um livro como este, há mais tempo?..."

Nessa admirável capacidade de Identificar o leitor com as perso-

sagens que faz viver, senão na de identificar todo o pensamento de quem lê com o do Autor, reside o estranho poder de "A Arte de Ensinar".

Isso explica o êxito que o livro alcançou nos Estados Unidos, onde, em menos de três meses, teve de ser reimpresso por quatro vezes, com seguidas reimpressões.

* * »

Sim, a obra do Prof. Highet não é um compêndio de didática. Representa, no entanto, uma admirável introdução a guias dessa espécie, também úteis, também necessários. É nessa atitude que aos estudantes de pedagogia convirá sua leitura, como esplêndido texto de cultura geral, com temas para demorada reflexão, notas históricas e literárias de rara beleza e oportunas considerações sobre problemas sociais do momento.

Na maioria das páginas, o pensamento corre fácil e límpido como água de fonte. Em outras, sente-se que êle é denso e complexo, como naquelas, por exemplo, em que debate o cruciante problema de excelentes mestres que tiveram péssimos discípulos, e de pais dignos e bons, com filhos desorientados. Ainda em outras, o texto assume tom irônico e dialético, o que, não raro, lhe aumenta a sedução.. .

Será preciso atentar, porém, para o duplo efeito de algumas destas últimas passagens, pois o texto, sempre construtivo no que afirma, pode tornar-se perturbador no que nega.

Na maioria desses casos, a questão é de pura semântica. A muitos termos da nomenclatura pedagógica corrente, o Autor imprime acepção pessoal, senão até significados variáveis. A começar, como vimos, pelos que dá à palavra "ensino" — comunicação social extensa, na escola e fora dela, mas também a função ordenada do professor, regulada e planejada, para servir com eficiência a uma clientela certa — a destes alunos, não a daqueles. Em ambos os casos, Highet salienta a importância do caráter "artístico" do trabalho, em que muito deverá valer a intuição, o entusiasmo pessoal e a livre inspiração.

Mas isso bastará na escola, para que se obtenha bom ensino? . . Pode-se, ainda nesses casos, dispensar os preceitos de uma técnica que também tem evoluído no tempo e que, nos últimos decênios, se tem beneficiado de conhecimentos objetivos, hauridos em diferentes ramos da ciência?...

A atitude de Highet em face do problema é sutil, podendo mesmo, à primeira vista, ser acoimada de contraditória. Por todo o corpo da obra, embora não de forma sistemática, êle se socorre não só da tradição, mas da ciência atual. Note-se, por exemplo, o longo trecho em que explica e recomenda aos mestres o esquema da classificação de temperamentos de Sheldon, organizado depois de longas pesquisas de caráter quantitativo e inferência estatística; vejam-se as passagens em que lamenta as lacunas da psicologia, o que indiretamente significa que dela se deverá esperar muito mais do que, hoje, aos mestres oferece; também os pontos em que fala da aplicação do princípio do jogo aos exercícios escolares, e dos recursos da emulação e da competição do incentivo dos trabalhos de cada classe — assuntos, todos, bem

definidos no estudo objetivo da aprendizagem. E, se ainda houvesse dúvidas a respeito, bastaria reler o prefácio, em que o Autor declara que recorreu a grandes institutos científicos, a especialistas em psicologia e higiene mental, em psiquiatria e estudos sociais, para assim elucidar alguns dos mais importantes problemas que aborda.

No entanto, logo às primeiras páginas, emite juízos que parecem contradizer a orientação adotada. Eis, em suas próprias palavras, ou termos mais resumidos, o que aí proclama: "O trabalho de qualquer professor carece de ser ordenado e bem planejado no que respeita aos fatos. Mas isso não torna o seu ensino científico. O ensino implica "emoções", que não podem ser sistematicamente dominadas e aplicadas. Assemelha-se à pintura de um quadro ou à composição de um trecho musical... Em nível mais singelo, será como cuidar de um jardim, ou escrever uma carta a um amigo; devemos lançar dentro o nosso coração... De outra forma, teremos arruinado o nosso ensino, os nossos alunos, e a nós mesmos. .."

O conselho final e a conclusão não podem ser contestados. O trabalho do professor não se resume em transmitir conhecimentos, ou habilidades, quaisquer que sejam, mas em "educar", o que envolve certa atmosfera afetiva, reclamando do mestre os melhores dotes de compreensão e comunicação humana. Não obstante —' e sem prejuízo disso, mas com vantagens — o trabalho didático deve ser esclarecido por preceitos técnicos bem fundados, que orientem os métodos, de função tão importante que levou o Autor a escrever o livro.

Portanto, a interpretação do trecho reclama alguma cautela. Para que não houvesse dúvidas, melhor seria que na primeira parte, o Autor tivesse escrito que "isso não importa em dar ao ensino feição de estrita aplicação científica, ou que toda a educação seja científica, aviso prudente aos que suponham que a arte de ensinar se possa reduzir a um conjunto de técnicas operatórias de natureza mecânica. Na segunda, seria útil também que comentasse a idéia contida no verbo "implicar", utilizado no texto. Essa palavra não significa "consistir", nem representar, nem "ser" ou "ter a essência de ..." Em inglês, como em português, entre outras acepções, que não vêm ao caso, possui as de "envolver", "abranger", "fazer supor", "produzir como conseqüência" — e uma dessas é que se ajusta no texto. E assim entendida, logo se corrige a possível demasia de interpretação na primeira parte.

Compare-se a arte de ensinar com a de curar, que Highet várias vezes põe em paralelo. Também do médico se exige devoção a seu mister, intuição e compreensão humana. Mas disso não resulta que melhor possa curar quando despreze os conhecimentos técnicos da profissão; há mesmo, no livro, um belo trecho em que o Autor nos aconselha a mudar de médico, nesses casos... Nem mesmo o pintor, nem o músico criarão melhor, quando refuguem as noções técnicas de que se devem servir — a composição das tintas, ou as regras da harmonia.

O que Highet deseja pôr em relevo, bem se vê, é que os conhecimentos técnicos não bastam, porque não criam o artista, como não criam o bom professor. Quem ensi-

na deve possuir, além disso, uma ampla visão das coisas da vida e do mundo, do homem e de seu destino, com a qual vivifique a técnica, incorporando-a a uma finalidade justa e digna. E nisso, por certo, tem carradas de razão.

Seria errôneo, no entanto, admitir que as noções técnicas aí devessem faltar. O ensino, ou a educação, exige do mestre uma concepção da natureza ideal do homem, mas também a de suas capacidades e possibilidades naturais. Completa ou incompleta, certa ou errada, essa concepção existe sempre.

Por que não admitir que possa e deva ser esclarecida pelo conhecimento objetivo ou, afinal, pela ciência?

* * *

É possível, dir-se-á, que ao redigir o texto, o Autor tenha procedido com certa ponta de malícia... E malícia duplamente endereçada.

De uma parte, teria havido a intenção de criticar a tendência de cientificismo, ou exagerado tecnicismo na educação, que admita que o professor se forme tão-sòmente com a aquisição de vagas noções de biologia, psicologia e sociologia. A bem dizer, essas ciências estão na infância; descobrem seu mundo, não o interpretam; freqüentemente analisam, decompõem, cortam em fatias a realidade, desfigurando-a, ou despojando-a de todo o sentido humano.

De outra parte, não o esqueçamos, Highet mais diretamente se dirige aos mestres do ensino secundário e dos cursos superiores. Ora, dada a formação geral que recebem, os docentes desses graus de ensino manifestam, em alta percentagem, algum menosprezo pela técnica pedagógica, fundada que seja na ciência, ou não... Negar a tese, frontalmente, de início, para concedê-la, à medida que os problemas reais surgissem, seria artifício favorável à intenção geral da obra, que é a de inclinar a mente e o coração dos mestres a mais ponderado exame de seu trabalho.

O mais certo, porém, é que outras circunstâncias tenham influído na concepção e feitura de "A Arte de Ensinar", essencialmente as da formação e atividades profissionais do Autor.

Em Arthur Gilbert Highet reconhece-se um humanista do melhor quilate. Nascido na Escócia, em 1906, fêz estudos de letras clássicas na Universidade de Glasgow e na de Oxford. Neste tradicional centro de cultura, passou a ensinar latim e grego, para logo dedicar-se também a pesquisas de literatura comparada, em que se tornou grande autoridade. No ano de 1938, foi chamado à Universidade de Colúmbia, de Nova York, e aí esteve por mais de um ano, passando depois a desempenhar várias missões culturais em outros pontos dos Estados Unidos e do Canadá. De 1943 a 1946, serviu no Exército Britânico, havendo tomado parte no governo de ocupação da Alemanha. É atualmente professor permanente da Universidade de Colúmbia.

Além de numerosos estudos de literatura comparada e, em especial, de análise da influência da literatura grega e romana nas letras modernas, Highet tem publicado vários poemas, e verteu para o inglês a importante obra *Paideia*, do filósofo alemão Jaeger, em que se debatem as idéias e as práticas da educação na Grécia antiga.

Após vinte anos de trabalho, dispondo-se a examinar a sua experiência de professor, teria de fazê-lo, necessariamente, por princípios e critérios de sua formação humanística, não de outra. E é, na verdade, essa forte consciência do valor das humanidades na educação, que imprime à "A Arte de Ensinar" a sua feição peculiar, o atraente e colorido estilo, com inesperados efeitos de tom dialético.

* * *

Mas, que é que pode distinguir a consciência humanística da consciência técnica, ou de aplicação científica, nas concepções do ensino?. ..

Uma resposta cabal a essa indagação exigiria amplo desenvolvimento, tantos são os significados de humanismo e os de técnica. Contudo, algumas observações de caráter geral aqui terão cabimento, para elucidação de leitores menos afeitos ao trato do problema.

De forma esquemática, pode-se dizer que a consciência humanística faz do homem um fim em si mesmo, razão por que, ao encarar os problemas de sua formação, antes de tudo considera os "valores" que lhe devam compor o espírito, valores possíveis, ou pensados como possíveis. Nessas condições, desenvolve-se num plano de conceitos de valor, antes que em outro, a fim de compará-los. debatê-los e hierarquizá-los.

A consciência técnica supõe um mundo de realidades e, como tal, busca recursos práticos, ou formas de execução para os fins que se tenham fixado. Opera com conceitos de realidade. Por si mesma, não influi na escolha dos objetivos, muito embora seja chamada a opinar sobre a sua exeqüibilidade e a oportunidade das operações que se devam realizar para alcançá-los.

A consciência humanística enfrenta uma "problemática" e procura resolvê-la pelo pensamento reflexivo, próprio da filosofia. Responde ao "que" se deva fazer. A consciência técnica apresenta-se como uma "pragmática", e, para responder ao "como" se deva fazer, procura bem coordenar os dados da experiência. Mas será erro supor que a uma a outra se deva opor, necessariamente. Na verdade, nos domínios da educação, elas se completam para que a tudo se possa dar elevação, senso de dignidade e plenitude, mas também a necessária praticidade, que à ação imprima eficiência, segurança ou menos incerteza.

Essa conjugação, aliás, existiu na origem mesma do movimento humanista, na Renascença, quando então se opôs aos métodos tradicionais, autoritários na forma e no espírito. Ao mesmo tempo que acentuava a importância dos problemas do homem, procurava situá-los no ambiente das condições reais da vida, razão por que incentivava a livre indagação ou a pesquisa. Para isso, recorreu também às fontes antigas da cultura, buscando universalizar o conhecimento, no tempo e no espaço. Como observam quantos estudam o assunto, determinou um dos períodos mais florescentes da história do pensamento humano, não só pelo surto que deu às letras e às artes, como pelos novos caminhos que abriu à investigação científica.

Como o espírito do movimento fosse, porém, mais antigo que o nome, pois procedia da antigüidade

clássica, a educação humanística passou a ser identificada, dentro em pouco, como o interesse pelo estudo das línguas antigas, em si mesmas — o latim e o grego, especialmente. Não seria de surpreender que logo tomasse sentido eminentemente literário, por influência do exame das fontes, e, com êle, a do estudo gramatical, árido e seco — que Highet, tão severamente, aliás, em seu livro condena. A influência estética foi mais intensa na Itália que ao norte dos Alpes, onde as humanidades, por mais tempo talvez, foram tratadas como instrumento de reforma da vida social. E, na criação da Companhia de Jesus, pode-se ver ainda um reflexo desse movimento, no qual a sabedoria se devia unir ao espírito de virtude e de justiça — sapiens atque eloquens pietas.

É certo também que, no néo-humanismo, dos fins do século XVIII e começos do século passado, embora desejoso de reimplantar nas escolas o livre espírito de pesquisa, essa finalidade conjunta como que se perdeu. Ainda assim, o papel da ciência num equilibrado movimento humanista não deve ser subestimado no mundo atual. Como bem observa Dalla Nora, "é impossível admitir hoje uma atividade qualquer sem aplicação da inteligência e do estudo. Impossível e ilógico. Hoje em dia, nem o solo se cultiva só com boa vontade e só com fidelidade à tradição: para fazê-lo produzir da melhor maneira, examinamos a terra em sua composição química, nas constantes meteorológicas que o rodeiam, no teor variável de humanidade. Por que tal sistema não deve valer também para o cultivo daquele terreno abençoado por Deus, que é a pessoa humana?"

São irrecusáveis as observações do ilustre professor do Instituto Superior de Pedagogia do Ateneu Pontifício de Turim, bem como a conclusão que aí deixa implícita. Se as aplicações da grande tecnologia, ou afinal as aplicações da ciência à vida de hoje vieram desequilibrar o mundo — fazendo acrescer os bens materiais e a cupidez por eles, com prejuízo de mais altos valores de espírito que se geram na compreensão de fraternidade entre os homens — mais uma razão haverá para que os conflitos resultantes sejam estudados por meios objetivos, que esclareçam a ação e ponham em evidência suas causas e resultados.

E essa, sem dúvida, a grave questão que agora desafia a argúcia dos homens de estuda e ação, sejam políticos, administradores, pensadores sociais ou educadores. Muitos proclamam que, para qualquer feliz solução, será preciso que não se extremam, como até aqui, o domínio dos fatos "humanos" e o dos fatos "naturais". O rápido progresso dos últimos decênios, nos domínios da antropologia, economia, sociologia e demais estudos sociais (inclusive nos da educação), parece realmente promissor para a elucidação do processo da cultura, sem a compreensão do qual não haverá maior possibilidade de encontrar novos ideais de vida, mais integrados ou, se assim o quisermos, mais tocados de humanismo.

* * *

Em tudo isso o livro de Highet leva a pensar, tanto mais quanto nos convence da afirmação que faz de que os maiores progressos do homem têm sido conduzidos pela mão e pela voz dos professores.

Para confirmação dessa tese, vemos que é no movimento atual das pesquisas educacionais que mais claramente se evidencia a nova direção que o estudo da cultura pode tomar. Bastará, para isso, que se acompanhem as pesquisas da UNESCO e as que realizam centros de investigação especializada em universidades norte-americanas e européias. Orientação similar está sendo ensaiada em nosso país pelo "Centro de Pesquisas Educacionais", que se desenvolve como uma extensão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por iniciativa de Anísio Teixeira.

Ê de notar que em todos esses casos, as pesquisas de educação não se estão fazendo apenas na esfera estritamente técnica. Para os três métodos capitais de investigação — o descritivo, o causai, o interpretativo — búsca-se hoje uma integração, como se pode ver dos estudos que a UNESCO tem publicado na coleção "Evolução técnica e tensões sociais". A inovação reside, fundamentalmente, em admitir-se que a inferência causai possa ser obtida por dados "experimentais" e "não-experimentais".

A pesquisa experimental faz variar as condições e observa os resultados. A pesquisa não-experimental intenta determinar o grau de associação entre "antecedentes" e "conseqüentes", interpretados com o auxílio de processos tanto descritivos como especulativos, no que interesse ao modo e à direção "humana" das operações, em domínios cada vez mais vastos. Ganha assim novo relevo o estudo histórico, uma das bases da consciência humanística, e também, o estudo comparativo, outro de seus fundamentos.

Na realidade, os processos[1] outrora chamados de "livre avaliação", de grande importância no esclarecimento e na direção da política educacional, começam a participar também de feição científica, quaisquer que sejam as prevenções que se tenham contra este qualificativo. Conquanto tais processos admitam, como ponto de partida, julgamentos de valor, desde que utilizados por investigadores capazes, demonstram que juízos dessa natureza também se submetem a sanções de coerência e rigor lógico, na medida em que se mantenham dentro do "sistemas de referência" rigorosos, porque definidos os critérios, as condições e os resultados, a que vise a pesquisa. E, desse modo, apuram-se esquemas funcionais, ou "causais", sem o que todo esforço de investigação perderia o seu sentido.

Tem sido essa, aliás, a forma de trabalho já por longos anos utilizada por vários centros de pesquisa ("pesquisa em ação", ou "para a ação", como também agora a denominam alguns autores americanos) a qual tem demonstrado resultados dignos de confiança, em empreendimentos como os de elaboração de programas para todo um sistema educacional, sem por outra razão rotulada de "scientific curriculum construction", A mesma forma vem sendo utilizada pela UNESCO para os seus projetos de "educação fundamental", em vários países, especialmente em regiões subdesenvolvidas. Trabalhos dessa natureza integram dados experimentais e não-experimentais, segundo critérios definidos por "valores" sociais, estéticos, cívicos e religiosos.

Ainda nesse sentido, embora sem rigor formal, "A Arte de Ensinar" apresenta contribuição a ser considerada, O livro exalta, dentro do sistema de referência predominante nos colégios e universidades, a "educação intelectual", de cunho marcadamente racionalista, sem deixar de aflorar, no entanto, graves problemas de integração social e moral da juventude, a pedir mais e melhor pesquisa. Defende também, implicitamente, a idéia de uma educação especializada de elites.

De qualquer forma, é fecundo. Nenhum leitor deixará de sofrer a influência das idéias que expõe. Êle nos convence de que não há substitutivo para o pensamento reflexivo, quando honestamente fundado; e demonstra que a pesquisa dos problemas humanos necessita desenvolver-se em todos os sentidos e por todos os modos, com ciência e consciência. ..

* * *

A estas simples notas à margem do conteúdo, devo juntar, como tradutor, algumas palavras sobre a forma em que o livro aqui se apresenta.

Tanto quanto possível, a tradução se fêz de modo literal, ou no esforço de manter puro e preciso o pensamento do Autor, mantida também a sua forma. Nalguns poucos pontos, certas designações particulares, como nomes e sobrenomes de alunos, tomados como simples exemplos, foram substituídos por outros, nacionais, para que o leitor não perdesse a impressão de realidade nas situações descritas. Também, em diversas passagens, mantendo-se o texto, julgou-se necessário aduzir algumas notas explicativas, em pé de página.

Isso foi facilitado pelo sistema usado pelo Autor para as suas próprias notas, as quais aparecem todas reunidas ao fim do volume. Para elas deve-se pedir a atenção do leitor, pois não só apresentam as devidas referências bibliográficas, como importantes esclarecimentos a certos assuntos. Nessa parte, juntaram-se, entre parênteses, informações sobre obras citadas, quando se encontram em português.

LOURENÇO FILHO

VAISEY, JOHN — *The Economics of Education,* Londres, Faber & Faber, 1962, 165 págs.

Entenda-se, por educação, a escolarizada. Ressaltar-lhe a dimensão econômica e submetê-la à análise econômica, eis o objetivo fundamental desta obra. O assunto não é novo: como a querer garantir-lhe a "dignidade", o próprio Autor (economista e educador) reúne, em capítulo inicial, algumas formulações de "grandes economistas" (Adam Smith, Ricardo, Marx etc.) sobre o tema. Mas, sem ser nova, a questão tem sido objeto de atenção crescente e original nos últimos tempos, devido a preocupações teóricas e práticas com o desenvolvimento econômico, tanto o das nações "avançadas" como o do "mundo subdesenvolvido" — processo esse em que a educação se mostraria como um dos fatores suscetíveis de manipulação racional.

Fundamentar esta tese implica, basicamente, evidenciar que a educação, além de artigo de consumo, constitui área de inversão produtiva. Dois capítulos do livro são especi-

ficamente destinados a esse problema, girando a argumentação em torno da rentabilidade dos gastos em educação, e apoiando-se no exame crítico de algumas tentativas feitas para a quantificação do montante dessa rentabilidade — todas elas mais ou menos frustradas por dificuldades de ordem técnica. Assim, estes capítulos e, conseqüentemente, o restante do livro chegam aos mesmos resultados alcançados anteriormente pelos economistas participantes do Colóquio de Paris sobre os fatores econômico-sociais da planificação da educação, do qual o Autor foi, aliás, um dos membros: fica justificada a noção da rentabilidade da educação, sem que se consiga precisar o montante de tal rentabilidade (cf. *Tiers Monde,* I, ns. 1 e 2, 1960).

Os demais capítulos consistem em desdobramentos e aplicação, a situações particulares, daquela noção central. Elaborados numa linha descritiva, valem sobretudo pelo material informativo que oferecem (muito do qual de natureza quantitativa), extraído de um conjunto de obras passadas em revista e que, tratando de épocas e países diversos, versam sobre: gastos nacionais com educação e participação das finanças públicas nessas despesas; produtividade da "empresa" escolar; qualificação da mão-de-obra de vários níveis pelos processos de escolarização e projeções das necessidades a curto e longo prazo das sociedades urbano-industriais quanto à quantidade e diversidade da força de trabalho qualificada pela escola; salários pagos à categoria docente; e contribuição potencial da educação para a superação do subdesenvolvimento.

O livro não é e nem pretende ser original. Entre nós, inclusive, contamos com alguns trabalhos excelentes sobre certos assuntos nele tratados. Por outro lado, deixa a desejar quanto ao aproveitamento, pelo Autor, das possibilidades de exploração interpretativa dos dados apresentados. Não obstante, êle encerra quatro contribuições relevantes. Primeiramente, o próprio enfoque econômico da educação indispensável para pôr-se em plano realista a discussão do tema *educação e desenvolvimento,* que se tem prestado a muitas formulações retóricas. Em segundo lugar, o fato de o Autor englobar, no enfoque desse problema, tanto o desenvolvimento econômico futuro das nações "avançadas" como o das nações e regiões "subdesenvolvidas", ampliando, assim, por conjugação, o contexto empírico a **ser** considerado no estudo das relações dinâmicas entre educação e desenvolvimento econômico. Em terceiro lugar, a integração, mais sugerida do que realizada, entre a análise intra-escolar (produtividade da "empresa" escolar) e a análise macroeconômica da educação (rentabilidade da educação e grau de participação desta nos investimentos globais). Finalmente o fato de o livro colocar-se entre as abordagens recentes do problema do desenvolvimento econômico, que se caracterizam "por considerar não que o crescimento (econômico) não comporte aspectos sociais, mas, sim, que os progressos sociais, que têm sido apresentados como meta ou resultado final, são em realidade fatores contribuintes do desenvolvimento e parte indispensável do processo de crescimento econômico, mediante o qual se podem alcançar, mais adiante, melhores

condições de bem-estar humano. Torna-se cada vez mais patente que empregar recursos em melhoramentos sociais — em educação, em moradia, em saúde, em segurança social, na facilitação da convivência — não é mais um simples gasto sem finalidade econômica, mas uma inversão que eleva a capacidade de desenvolvimento de um país e acelera a consecução das metas sociais.

Estas últimas afirmações envolvem, implicitamente, uma questão crucial ao menos para as nações com excedente econômico efetivo reduzido, e que põe essas mesmas afirmações dentro dos limites convenientes. Trata-se de saber quanto do excedente deve ser aplicado em educação e em quais tipos de educação. Em outras palavras: cada fase ou etapa do desenvolvimento não só comporta como exige que uma determinada parcela do excedente econômico se destine a certa quantidade e a certas modalidades de educação. Ultrapassar esse "quantum", significaria, então, utilizar improdutivamente uma parte da capacidade de investimento e, conseqüentemente, seria "política" que não atenderia às possibilidades máximas de exploração dos recursos disponíveis numa determinada fase, tendo em vista o crescimento econômico. Como várias outras, esta é uma questão levantada pelo Autor no decorrer da exposição, sem que tenha sido, infelizmente, objeto do tratamento sistemático que sua importância faria esperar.

Luiz PEREIRA

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O PROJETO REGIONAL DO MEDITERRÂNEO

Em artigo publicado neste suplemento, comentando trabalho de Stanislav Stroumiline sobre o valor da educação no desenvolvimento econômico-social da URSS, aludimos ao chamado "Projeto Regional do Mediterrâneo", como outro exemplo significativo da moderna tendência de integrar, articuladamente, planejamento educacional e planejamento econômico.

Nos limites reduzidos de um artigo de jornal, tentaremos hoje dar uma noção sumária do que é esse projeto e dos objetivos básicos que visa êle realizar.

Considerado em termos simples, o "Projeto Regional do Mediterrâneo" destina-se a lançar as bases dos planos nacionais de ensino.

Dentro do quadro de acordos bilaterais, entre a "Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico" e seis países da Europa Meridional, a saber: Espanha, Grécia, Itália, Portugal, Turquia e Iugoslávia, prevê êle que equipes locais de analistas, assistidos técnica e financeiramente pela O.C.D.E. buscarão analisar as necessidades nacionais de ensino para os próximos quinze anos (até 1975) e elaborar planos detalhados, notadamente no aspecto financeiro, para atender a essas necessidades.

Essas pesquisas implicarão trabalhos básicos como os seguintes:

a) avaliação do número necessário de elementos a serem fornecidos cada ano pelos diversos níveis dos sistemas de ensino. Além do primário, os efetivos devem ser calculados por grandes disciplinas, dividindo-se essencialmente entre os graduados científicos e técnicos e os outros graduados;

b) avaliação do número de professores requeridos dos diversos níveis do sistema, com diferenciação, para além do primário, dos professores de ciências puras e aplicadas;

c) avaliação das necessidades de classes, laboratórios, equipamento, construções escolares, elaboração do plano de repartição geográfica e do "optimum" de instalações;

d) estimativa do valor qualitativo dos programas de ensino existentes e recomendações sobre as melhorias necessárias;

e) avaliação dos planos de ensino e de formação, a estabelecer ou a desenvolver, fora do sistema educacional tradicional, como sejam, ensino de adultos, aprendizagem intensiva, treinamento em serviço;

f) avaliação das despesas totais, em capital e correntes, necessárias à execução do programa;

g) estabelecimento de calendário para realizar, em 15 anos, a expansão e as melhorias requeridas e a preparação de orçamentos anuais,

indicando o total das despesas a consagrar ao ensino, em números absolutos e em percentagens sobre o produto nacional bruto.

Na fixação do que se entende por "necessidade de elementos fornecidos pelo ensino" reside o problema de mais difícil equacionamento, por isto que implica a consideração conjunta de elementos mensuráveis e não diretamente mensuráveis, ou seja a simultânea confluência das resultantes dos dois métodos aplicáveis ao problema de necessidades do ensino, o "cultural", como o chama H. S. Parnes, ou dos "objetivos sociais", como o denomina W. Beckman e o das "necessidades de mão-de-obra".

O método das necessidades de mão-de-obra é simples de ser descrito e parte das necessidades de mão-de-obra para atender à estrutura profisisonal de economia e implica planejar o sistema escolar de sorte que êle forneça efetivos tendo as qualificações que exigir essa estrutura.

Parte dos pressupostos de que o estabelecimento de objetivos em matéria de ensino sem relação com as necessidades econômicas é muito impreciso, disjuntivo, sem sentido e deixa muito lugar a julgamentos vagos e arbitrários e, por importantes que sejam os objetivos sociais, o problema principal nos países menos desenvolvidos é atravessar o gargalo de estrangulamento crítico que a penúria de mão-de-obra qualificada opõe a um crescimento econômico mais rápido. A travessia desse gargalo de estrangulamento só pode ser conseguida pelo exame do tipo e da taxa de desenvolvimento econômico que se espera atingir.

O método das necessidades sociais, ou o método cultural, implica a consideração de unidades difíceis de precisar, sobre a quantidade de ensino de que o país carece, buscando promover o alcance de objetivos como os da realização individual, de civismo, de igualdade de oportunidades, de cidadania, de estabilidade social e, afinal, dos vários outros fins socioculturais de que a educação é instrumento.

Parte dos pressupostos de que o desenvolvimento do ensino "as such", é um objetivo social desejável, independente do aumento das necessidades de mão-de-obra educada e qualificada e de que as estimativas do ponto-de-vista social devem ser acrescidas às necessidades do ensino reclamadas pela carência de mão-de-obra.

O Método dos objetivos sociais

O problema central posto por esse método de aproximação consiste na formulação de julgamentos sobre a *natureza dos objetivos* a serem atingidos em matéria de ensino, no período previsto, em face de considerações de vária espécie, notadamente:

a) reconhecimento das deficiências existentes nas oportunidades de ensino oferecidas, considerados os objetivos *sociais* em matéria de ensino;

b) análise dessas mesmas deficiências à luz de comparações com outros países;

c) cálculo estatístico das medidas a tomar para satisfazer aos diversos objetivos e suas implicações financeiras.

O Método das necessidades de mão-de-obra

A fase inicial desse método de aproximação consiste em projetar o quadro futuro da economia, por setores de produção, em ligar essas produções às necessidades totais de mão-de-obra de cada setor, à base de certos postulados concernentes à produtividade, depois estimar para cada setor que proporção de mão-de-obra, possuindo certas qualificações, será exigida.

Numa segunda fase, esses elementos serão utilizados para calcular a produção requerida do sistema de ensino. A utilização desse método pode ser em um nível relativamente global, por grandes setores, como os da agricultura, indústria, serviços e dentro deles, três a quatro tipos de mão-de-obra, ou de forma já bem mais detalhada e complexa.

Na sua utilização vários e difíceis problemas têm de ser defrontados, como sejam, aqueles de

a) projetar o quadro de produção;

b) estudar a comparabilidade dos dados sobre as estruturas profissionais;

c) conceituar as "necessidades" de mão-de-obra.

O problema, por exemplo, de projetar o quadro de produção, varia, substancialmente, quanto ao grau de probabilidade da demanda final, conforme se trate de um tipo de economia de alto grau de planificação ou de um tipo em que as situações dependam substancialmente do jogo das forças de mercado, quando, necessariamente, subsistirá uma larga margem de incerteza quanto à previsão do quadro e demanda final.

Outro problema cheio de não pequenas dificuldades é o da divisão do emprego total em cada setor, em várias categorias de mão-de-obra, cada uma correspondendo a diferentes qualificações em matéria de ensino, que têm de ser distinguidas para os objetivos de sua planificação.

Em que pesem essas dificuldades, que fazem com que o perito consciente dê a esses esquemas flexíveis de previsão uma margem generosa de erro, variação e incerteza, sem dúvida porém os resultados e conclusões atingidos já conferem indicações suficientemente válidas quanto à ordem de magnitude dos problemas de necessidades de formação profissional, fazendo com que as hipóteses de trabalho e decorrentes conseqüências, sujeitas embora a subseqüentes correções e ajustamentos dos parâmetros por maiores refinamentos de análise, não invalidem as previsões globais elaboradas.

De modo geral, como acentua H. S. Parnes, não será impossível identificar as variáveis que afetam a produção requerida de cada setor do sistema de ensino, nem determinar o gênero dos dados necessários para avaliar, com precisão, os efetivos com o nível e a especialização exigíveis.

Teoricamente, seria até mesmo previsível, para cada ano, o fluxo profissional dos ingressantes no mercado de trabalho, conhecendo-se:

1) o número exato de trabalhadores que serão necessários a cada ramo da economia, para tal ou qual ano;

2) os efetivos atuais de cada profissão;

3) o número anual de perdas, para cada profissão, por morte, aposentadoria, abandono do trabalho;

4) o número de trabalhadores deixando uma por outra profissão, como mudança de emprego.

Supondo-se que o acesso a esta ou àquela profissão seria exclusivamente assegurado por tal ou qual formação escolar, poder-se-ia inclusive calcular a produção requerida de todos os tipos de ensino e em todos os níveis. Igualmente, para a oferta, dispondo-se de dados sobre a produção do sistema escolar, no prazo previsto, pode-se, com os ajustamentos necessários, calcular a diferença entre os recursos de mão-de-obra requeridos e as prováveis disponibilidades. E' claro que por circunstâncias de vária espécie não é viável a obtenção de perfeitos modelos prospectivos de oferta e procura de mão-de-obra, desde que não só a realidade desmente uma tal rigidez na estrutura de empregos e na tecnologia, como não é fácil avaliar precisamente as perdas por morte ou aposentadoria e as tendências de mobilidade profissional. São múltiplas as variáveis interpostas entre a formação e o *métier* de modo a permitir expressar seguramente o quadro de necessidades de mão-de-obra em números de produção escolar.

Em verdade, porém, como chama a atenção H. S. Parnes, não é mister que essa planificação do ensino, para ser útil, exija necessariamente esse requinte de precisão, dada a grande área de empregos que não exigem uma formação diferenciada, como ocorre com as tarefas manuais não qualificadas ou semi-especializadas e em muitos empregos no setor de serviços. A rigor, quase só na área de ensino superior, ou na segunda fase do ensino médio, as qualificações não são polivalentes e adaptativas.

No estudo altamente interessante, feito em 1961 na execução do "Projeto Regional do Mediterrâneo", das necessidades de ensino, representadas pelo balanço das exigências de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento econômico da Itália, o "Svimez Report", sublinha e defende a posição, surpreendente em certa medida e aberta a críticas, de muitas vezes se ter distanciado de rigorosos modelos tradicionais de previsão econômica, sem que tal critério afetasse, globalmente, certas tomadas de posição e decisões de ação.

H. S. Parnes assim sintetiza as diversas fases do método, usado de modo geral na execução do "Projeto Regional do Mediterrâneo", pelo qual se consideram as necessidades de mão-de-obra que deverá cobrir a produção anual das diferentes categorias do ensino:

1 —• Fazer o inventário da mão-de-obra existente, classificada pelo ramo de atividade e por profissão, segundo uma classificação profissional, distinguindo quanto possível o nível de formação requerido e, nos níveis superiores, entre as qualificações técnicas e a formação geral.

2 — Calcular o volume de mão-de-obra total para o prazo previsto (15 anos) e por períodos qüinqüenais.

3 — Calcular o produto nacional bruto em cada um desses períodos.

4 — Avaliar o produto nacional bruto, em cada um desses períodos, entre os diversos setores e ramos de atividades da economia.

5 — Avaliar o emprego total de cada setor e de cada ramo por esses períodos.

6 — No interior de cada setor ou ramo, avaliar o emprego total, por esses períodos, entre as diversas categorias da classificação profissional.

7 — Resumir as necessidades de cada categoria profissional para o conjunto da economia. Obtém-se, assim, o total de recursos de mão-de-obra necessária em cada categoria e para cada período.

8 — Converter os números de necessidades de cada categoria em necessidades classificadas por formação profissional. Essa operação é necessária porque as grandes categorias profissionais não podem ser homogêneas em relação as qualificações requeridas.

9 — Avaliar os recursos prováveis de mão-de-obra para cada uma das grandes categorias de formação profissional e para os diversos períodos, à base:

a) dos recursos atuais;

b) do *déficit* provável do atual sistema de ensino;

c) das perdas por morte, aposentadoria e abandono do trabalho.

10 — Calcular como o *déficit* anual dos diversos ramos do sistema de ensino deve ser modificado para que o equilíbrio entre (8) e (9) seja atingido nos diversos períodos.

Também das mais interessantes contribuições metodológicas ao "Projeto Regional do Mediterrâneo" é aquela elaborada pelo Professor Friedrich Edding, do Instituto de Pesquisa Educacional de Francfort Sur le Main, sob o título "Análise das necessidades em matéria de ensino e das prioridades em mão-de-obra especializada, em função do desenvolvimento econômico".

Dada a angústia de espaço que não nos permite mais do que simples alusões ao sugestivo trabalho de P. Edding, destacaremos sumariamente alguns dos seus mais significativos aspectos.

Ressaltando inicialmente o que são as diferenças fundamentais entre elaboração de orçamentos anuais e a elaboração de previsões a longo termo, quando é preciso identificar a curva de tendências, determinar a ordem de grandezas e buscar harmonia entre o ensino e a evolução do mercado da mão-de-obra e da expansão econômica, proclama duas necessidades fundamentais: mobilização de pessoal competente, capaz de evitar enorme desperdício de recursos e utilização de vasta faixa de contribuições interdisciplinares, provindas dos vários setores científicos e administrativos.

Mostra a seguir como, não obstante a previsão em matéria de ensino jogar com numerosos fatores, dos quais nenhum é imutável, é possível estabelecer um flexível quadro de ordem de grandezas, cujos elementos serão determinados pelas autoridades nacionais e órgãos ou conselhos de peritos nas várias disciplinas e conhecimentos envolvidos no planejamento, entre as quais é fundamental a contribuição da *economia.*

Passa a seguir a detalhar a análise das variáveis a serem consideradas e correlações implícitas, partindo dos fatores demográficos, seguindo pelas taxas previsíveis de escolarização, estudando a evolução da renda média *per capita,* as dife-

renças regionais, as previsões concernentes à mão-de-obra, a estrutura legislativa em vigor ou em preparo, o que, tudo conjugado e articulado, enseja aos planejadores prever, de modo bastante aproximado, os máximos e mínimos realizáveis, em um período dado, no que concerne aos quadros de escolarização.

Detém-se depois na análise dos aspectos das projeções a serem feitas de número de professores, de despesas de capital e de consumo das despesas por aluno e das previsões relativas aos dados globais da economia nacional destinados a dar as indicações sobre as possibilidades de expansão do ensino, sem prejuízo das outras necessidades da economia.

A limitação de espaço de um artigo de jornal não permite nos estendamos na exposição e análise de características relevantes do "Projeto Regional do Mediterrâneo", esforço em marcha por uma conjugação harmoniosa entre o método cultural e o método das necessidades de mão-de-obra, entre os fins econômicos e não econômicos do ensino, entre os objetivos da escolarização nos diversos ramos do ensino e os níveis e tipos de formação exigidos pela estrutura econômica.

Refletindo-se sobre o que eram ou sobre o que não eram, não faz muito, as responsabilidades de programação educacional afetas a uma Diretoria de Instrução ou a um Ministério de Educação, limitadas a um isolacionismo pedagógico, a uma inspiração metafísica da educação, a um acidentalismo discriminativo em sua extensão, se se comparam essas tarefas com as atuais, complexas, articuladas, culturais e econômicas, projetivas no tempo, vê-se a diferença imensa entre as exigências do passado e as do presente.

Que o Brasil se habilite a cumprir, sem defasagens no tempo, as tarefas educacionais que o presente lhe impõe, é o que urge suceder, é o que precisa acontecer.

JAYME ABREU

(Diário de Notícias, Rio).

A RECUPERAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Apresentação

A Universidade de São Paulo atravessou momentos difíceis em seu desenvolvimento recente. Parece fora de dúvidas que a fase aguda desse processo se localiza entre 1954 e 1959, sendo que o período de maior gravidade começa em 1955 e termina em 1957, quando se faz sentir um esboço de reação à terrível "crise de crescimento", assinalada. A lenta recuperação da Universidade de São Paulo só toma corpo, porém, a partir de 1959, graças principalmente aos efeitos construtivos globais do Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto e à orientação imprimida ã Reitoria da U.S.P. pelo Dr. Antônio Barros de Ulhoa Cintra.

Por várias vezes escrevi sobre o assunto. A primeira foi para alertar o então governador recém-eleito, Dr. Jânio Quadros, sobre compressões de despesas postas em prática, em relatório encaminhado ao destinatário em 2 de abril de 1956. Esse

N. da E. Esta exposição constitui capítulo de livro a ser brevemente editado. Omitimos alguns quadros e gráficos dada a extensão do artigo.

relatório foi transcrito, mais tarde, em *O Estado de S. Paulo* (10 de outubro de 1956), por ocasião dos graves desentendimentos que levaram a Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a empenhar-se, sozinha, numa luta gigantesca, contra degradação a que uma política mal orientada conduzia, fatalmente, as nossas instituições de ensino superior e de pesquisa científica avançada. Voltei ao assunto no discurso de paraninfo da turma de bacharéis e de licenciados de 1957, dessa escola, em cerimônia realizada em 14 de janeiro de 1958. Essa oração foi publicada na íntegra em O *Estado de 8. Paulo,* no dia imediato, suscitando vivas controvérsias, especialmente por causa da defesa da política do governo, feita pelo reitor Dr. Alípio Correia Neto, com dados que, na verdade, davam amplo fundamento às opiniões críticas que externei publicamente, movido pelas obrigações e responsabilidades que pesam sobre cada professor da U.S.P. Em seguida, de ângulo mais restrito, retomei os mesmos problemas nos relatórios que escrevi como membro das comissões que estudaram a crise por que passava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (essas comissões foram constituídas pela Congregação em 21 de fevereiro de 1958, e em 8 de abril de 1959, tendo sido ambos os relatórios divulgados externamente). E' para mim um prazer voltar ao assunto, para sugerir o que aconteceu nos anos ulteriores, tomando como ponto de referência todo o espaço de tempo que vai da eclosão daquela crise até os sintomas e os primeiros passos de sua superação final. Como nos trabalhos anteriores, o que me preocupa é o futuro da *nossa Universidade* e o seu aparelhamento material e humano, que precisa estar à altura da missão que ela deve preencher na sociedade brasileira hodierna. Procurarei traçar um retrato objetivo da situação atual, dando o maior relevo possível às novas tendências, que prenunciam o vigor e o caráter construtivo do processo em curso de regeneração e de modernização da U.S.P.

O propósito limitado de oferecer um retrato sumário da situação atual da U.S.P. restringiu naturalmente tanto o alcance descritivo deste estudo, quanto a sua significação prática. Não obstante, suponho que êle poderá ser útil, principalmente se o novo governo do Estado de São Paulo levar em conta a enorme importância da preservação e do fortalecimento das tendências dinâmicas de crescimento normal dos nossos serviços universitários de ensino, de divulgação e de pesquisas, nele apontadas. Em suas passagens anteriores pelo governo do nosso Estado o Dr. Adhemar de Barros nunca se revelou inimigo declarado e impenitente da U.S.P. Em compensação, também nunca lhe dispensou zelo especial ou interesse amoroso. As escolas superiores não contaram, nessas ocasiões, com quaisquer espécies de prioridades, recebendo sempre um amparo mínimo, que comportava sobrevivência sem grandes possibilidades de florescimento. Ao reassumir esse posto, é preciso que se disponha a ajustar-se a uma realidade nova, que se patenteia no que o meio ambiente agora começa a exigir dos serviços universitários e numa Universidade de S. Paulo bem diferente daquela que conheceu nas experiências anteriores. O crescimento concentrado da Cidade Uni-

versitária, a expansão da maioria dos serviços de ensino e de pesquisas, as aspirações generalizadas por um ensino de melhor qualidade e eficiência, acrescidos pelas disposições predominantes entre os professores e os alunos por uma autonomia universitária bem concebida e praticada, alteraram radicalmente as relações da U.S.P. com o governo do Estado de São Paulo, seu mantenedor. Graças ao comportamento construtivo do atual reitor e do Conselho Universitário, respeitado produtivamente na política geral do governo do Prof. Carlos Alberto de Carvalho Pinto, a U.S.P. ganhou muito maior latitude e profundidade na determinação de seu próprio destino, sendo imperioso que os futuros governantes do Estado de São Paulo passem a encará-la e a inseri-la em seus planos de governo como um órgão dotado de ampla e intocável autonomia interna.

A preservação do Dr. Antônio Barros de Ulhoa Cintra até o fim do seu mandato constitui um indice auspicioso das disposições do novo Governo perante essa situação nova. Todavia, é preciso que se entenda bem que esse ato não deve ser apenas uma homenagem pessoal a um reitor que se distinguiu, de forma ímpar e sem precedentes, no desempenho da missão que lhe foi conierida por seus colegas. Êle precisa corresponder, sobretudo, ao conceito de autonomia que vigora, atualmente, na U.S.P., tanto entre os professores, os pesquisadores e os funcionários, quanto entre os alunos. Isso simplifica, de certa maneira, a atuação do Governo, que encontra mecanismos mais apropriados de equacionamento e de solução dos problemas enfrentados pela U.S.P. Contudo, pressupõe dificuldades especiais, que precisam ser abertamente reconhecidas e contornadas. A nossa tradição política sempre teve um vêzo paternalista e autocrático, tendendo a submeter os "negócios do Estado" à vontade mais ou menos discricionária dos mandatários do Poder Executivo. Só um Estado democrático consegue permitir o florescimento de órgãos dotados de capacidade de decisão própria, respeitadas certas condições de integração dos serviços governamentais e os princípios que legitimam, em cada nível da organização estatal, o exercício da autoridade. A questão, para nós, estaria em tirar todo o proveito possível de cada avanço positivo dado na democratização do poder político, de modo a aumentarmos o grau de modernização do aparelho estatal e a capacidade do Poder Executivo de atuar em consonância com os modelos de comportamento político prescritos em uma ordem social democrática. O nosso dilema está em que a tradição política paternalista e autocrática interfere continuamente nesse processo, pervertendo, restringindo ou anulando a diferenciação progressiva dos órgãos fundamentais do sistema democrático de governo. Importa-nos, acima de tudo, resguardar a considerável esfera de autodeterminação, que a U.S.P. logrou nos últimos anos, embora seja patente que ainda estamos longe da solução ideal, que seria a autonomia universitária perfeita e completa.

Desse ângulo, as relações do Governo Estadual com a Universidade de São Paulo mudaram de caráter. O reitor deixou de ser um simples delegado do Governo perante a U.S.P., para tornar-se, ao contrário, um delegado da U.S.P. no seio do Governo. Doutro lado, a própria política geral do Governo Estadual precisa levar em conta certas diretrizes e exigências da administração e da política universitárias, que não podem mais ficar à mercê da boa vontade ocasional ou do esclarecimento fortuito dos governantes. Tais diretrizes e exigências respondem a condições fundamentais para o *bom* funcionamento e para o crescimento *ótimo* dos serviços de ensino, de divulgação e de pesquisas da U.S.P., considerada em suas unidades e como um todo. Em conseqüência, para ser útil e estimulante, o Governo precisa, antes de mais nada, absorver em sua política geral todo um conjunto de determinações que se objetivam, se mantêm ou se alteram em função da rotina administrativa e da política educacional ou científica da própria U.S.P. Acima desse nível, o Governo pode exercer variadas e profundas influências diretivas. Conhecendo, respeitando e atendendo aos objetivos centrais, definidos de forma autônoma, êle pode selecionar e fortalecer certos alvos que sejam essenciais ã realização de sua política geral, no que ela venha a depender da contribuição dos serviços universitários, existentes ou por criar. Programas especiais e mais ou menos vastos de desenvolvimento econômico, social e cultural possuem inevitáveis implicações educacionais e exigem uma orientação específica no incentivo à pesquisa científica e tecnológica. A autonomia universitária não esbarra nem impede essa colaboração construtiva, surgindo como um elemento positivo na determinação daquilo que o Estado pode e deve esperar da U.S.P. na consecução dos planos de Governo de relativa envergadura política.

Em suma, atingimos uma fase na qual seria altamente recomendável estabelecer uma estratégia que respeitasse tudo que há de fundamental na autonomia universitária, porém, fazendo-se dela uma condição de melhor e de maior integração da U.S.P. na política geral do Governo — e não um fator de afastamento recíproco e de isolamento da U.S.P. em face do Governo do Estado de São Paulo. Aí está a grande barreira que temos de sobrepujar. A nossa tradição política mal permite atentar para a primeira necessidade, de garantir-se a autonomia da U.S.P. em seus aspectos essenciais. No entanto, as exigências da situação obrigam-nos a dar, simultaneamente, passos mais arrojados, que levem a projetar a U.S.P. na política geral do Governo Estadual de forma totalmente renovadora. À luz de argumentos desta ordem é que acredito que este estudo possua alguma utilidade prática, propondo uma tomada de posição diante das opções que precisam ser feitas (ou mantidas), para que a Universidade de São Paulo exerça, plenamente, todas as funções que deve desempenhar como uma agência de progresso cultural, social e econômico da sociedade brasileira na era da civilização industrial.

Sou muito grato à Companhia Editora Nacional, por ter sugerido a redação deste informe, para incluí-lo numa coletânea de ensaios educacionais de minha autoria, em preparação para edição. Enquanto outros editores, mesmo os mais esclarecidos e arrojados, espremem o tamanho dos livros, na ânsia de diminuir os riscos severos dos empreendimentos editoriais, essa empresa põe em primeiro plano o que o livro significa como documento de uma situação histórica e como tomada de consciência dos problemas que ela suscita. Fico penhorado, portanto, a Octales Marcondes Ferreira e Thomaz Aquino de Queiroz, pela oportunidade de redigir e publicar este trabalho. Ao mesmo tempo, externo minha gratidão aos serviços de documentação e de difusão cultural da Reitoria da U.S.P., endereçando agradecimentos especiais a José Ribeiro Filho e a Rosaura de Escobar Ribeiro da Silva, que não pouparam esforços para atender os meus pedidos de informações. Não usei todos os dados, quadros e gráficos que colocaram à minha disposição, pois pensava tão-sòmente em redigir breve bosquejo do que aconteceu nos últimos anos. Também modifiquei a apresentação de alguns dados, para ajustá-los ao caráter deste escrito. Espero que, no futuro, alguém faça justiça mais completa à documentação que se acha ao alcance de quem pretenda fazer a história cultural da Universidade de São Paulo. Por fim, gostaria de agradecer a colaboração que me foi prestada por José Carlos Pereira e José Francisco Quirino Fernandes dos Santos, pesquisadores da Cadeira de Sociologia I e do Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho, que se encarregaram, gentilmente, do cálculo de alguns índices e da confecção dos gráficos correspondentes. 1

O crescimento da U.S.P. apresenta certos caracteres constantes, em virtude das funções educacionais e culturais que ela satisfaz em nosso meio. A carência de técnicos, cientistas e educadores concorre para que as escolas que compõem essa instituição tenham de enfrentar uma procura de vagas em diferen-

1 É preciso notar que, neste trabalho, preferi lidar cora os dados orçamentários globais. Por isso, os Quadros VII e VIII levam em conta as dotações orçamentárias iniciais e as suplementações havidas em cada exercício. Ao analisar, previamente, a situação calamitosa a que estava reduzida a U.S.P. em 1957 os valores considerados tomavam em conta apenas as dotações iniciais. Esse procedimento decorria do intento de conhecer a progressão dos gastos do Governo Estadual em proporção com o aumento da receita geral, sem nenhum malévolo. Contudo, o fato de operar com as dotações orçamentárias efetivas não muda em nada as conclusões a que cheguei. O Quadro VII revela muito bem o que aconteceu, quando se considera os índices de crescimento do valor nominal e do valor real das dotações orçamentárias entre 1952 e 1957. A elevação das dotações foram insuficientes, até 1958 aliás, sequer para absorver as pressões oriundas da desvalorização da moeda, como se conclui comparando aqueles índices com os índices de deflação e pela leitura do gráfico 6. Vejo-me tentado a chamar a atenção para esses fatos em virtude de ter o Dr. Alípio Correia Neto, então reitor da U.S.P., suscitado controvérsias sobre a legitimidade e o fundamento das interpretações desenvolvidas. *"O Estado de S. Paulo"*, tão atento, firme e bem informado sobre assuntos da nossa Universidade, revelou certas vacilações, diante das afirmações daquele ilustre professor. Agora, as coisas ficam bem claras...

ciação e em aumento constante. Apesar disso, limitações procedentes da capacidade interna de cada escola ou das dificuldades em ajustá-las às carências de especialistas do ambiente fazem que a U. S. P. atenda regularmente apenas a diminuta parte da procura, expandindo-se, assim, num ritmo inferior ao das pressões externas.

Os dados coligidos no Quadro I indicam que, entre 1955 e 1962, a população escolar da U. S. P. passou de 7.955 a 9.692 alunos, o que implica um aumento global da ordem de 20%. Esse aumento considerável deve-se, especialmente, ao rápido crescimento das escolas novas e, em menor escala, às ampliações da capacidade didática de algumas *escolas tradicionais:*, sendo por isso absorvido de forma muito variada pelas diversas unidades escolares da U. S. P. Pelo Quadro II, verifica-se a seguinte distribuição da matrícula geral em 1962:

Cursos superiores graduados	**9.491**
Cursos superiores pós-graduados	867
Cursos médios	279
Total	10.637

A distribuição da matrícula segundo o sexo varia quanto aos tipos de escolas. Atendo-nos aos dados globais, teríamos 2.767 matrículas de alunos do sexo feminino e **7.870** matrículas de alunos do sexo masculino, respectivamente, 26 e 74% do total geral. Doutro lado, os dois quadros sugerem que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tornou-se a, escola superior que ostenta a maior densidade de população escolar.

Os dados reunidos nos Quadros III e IV mostram como se tem distribuído a procura dos diferentes tipos de escolas, entre 1953 e 1962 (enquanto o número de vagas passou, nos dois extremos, de 2.209 para 2.423, o de candidatos elevou-se de 4.777 para 9.844!). Na maioria das escolas, o número de vagas permaneceu estanque ou aumentou de maneira ínfima em relação ao incremento da procura. Não obstante, em algumas escolas ainda subsistem critérios seletivos que alimentam o subaproveitamento da capacidade didática existente, embora seja patente que essa tendência está sendo deliberadamente corrigida ou abolida. A escola que atrai o maior número de inscrições também é a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seguida de perto pela Escola Politécnica, e pela Faculdade de Direito e a Faculdade de Medicina, centros tradicionalmente polarizadores da preferência dos estudantes.

Quanto às conclusões de curso, as indicações reunidas no Quadro V demonstram o volume da contribuição positiva da U. S. P. à expansão cultural do meio e da sociedade brasileira em geral. Até 1961, contamos com 32.862 conclusões de cursos superiores e 1.190 conclusões de cursos médios, o que constitui um índice extremamente expressivo da vitalidade daquela instituição. Dada a sua antigüidade, a Faculdade de Direito entra com quase a metade das conclusões de cursos, seguida pela Escola Politécnica, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pela Faculdade de Medicina, pela Faculdade de Farmácia o Odontologia, pela Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" e

pelas demais unidades escolares da U.S.P. As escolas mencionadas nesse rol abarcam 15.238 conclusões de cursos, total inferior ao da Faculdade de Direito considerada isoladamente.

Por fim, o Quadro VI patenteia o que a U. S. P. representa, como centro de ensino, de estudos especializados e de pesquisa científica ou tecnológica. Ela oferece oportunidade de trabalho e de especialização a mais de 1.500 intelectuais, afirmando-se aos olhos do estudioso da cena cultural brasileira como o principal núcleo de investigação científica, tecnológica e literária do País. O fato de o corpo de assistentes corresponder quase três vezes ao número de professores insinua uma quebra notável do padrão tradicional do ensino superior brasileiro e uma forte tendência à diferenciação das atividades intelectuais, com implicações visíveis no rejuvenescimento médio dos quadros docentes.

QUADRO I — ALUNOS MATRICULADOS NA U.S.P. DE 1955 a 1961

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961
Esc. de Engenharia de São Carlos	99	126	150	153	170	210	227
Esc. Politécnica	945	973	985	1.050	1.150	1.217	1.202
Esc. Sup. de Agricultura "Luiz de Queiroz"	270	287	336	330	326	353	399
Fac. de Arquitetura e Urbanismo	174	196	200	206	190	191	183
Fac. de Ciências Econômicas e Administrativas	290	273	348	354	444	609	585
Fac. de Direito	2.769	2.880	2.841	2.797	**1.711**	2.508	1.869
Fac. de Farmácia e Odontologia	467	518	489	502	523	668	697
Fac. de Filosofia, Ciências e Letras	**1.861**	2.067	2.261	2.435	2.650	2.973	2.969
Fac. de Higiene e Saúde Pública	150	101	109	155	**184**	**167**	156
Fac. de Medicina de Ribeirão Preto	186	270	336	370	413	455	482
Fac. de Medicina de São Paulo	530	529	524	528	531	519	520
Fac. de Medicina Veterinária	95	91	108	112	117	**101**	111
Esc. de Enfermagem de São Paulo (anexa F.M.S.P.)	95	94	87	98	95	71	98
Esc. de Enfermagem de Ribeirão Preto (anexa F. M. R. P.)	24	32	44	47	59	48	47

Total dos Cursos Superiores	7.955	8.437	8.818	9.137	8.563	10.090	9.545
Instituto de Zootecnia e Indústrias Pecuárias "Fernando Costa"	—	—	—	—	—	90	147
Total geral de toda a Universidade de São Paulo	7.955	8.437	8.818	9.137	8.563	10.090	9.545

(Fonte: Reitoria da Universidade de São Paulo — Divisão de Difusão Cultural).

QUADRO II — MATRÍCULA GERAL DA U.S.P. EM 1962

INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS	GRADUAÇÃO			PÓS-GRADUAÇÃO			TOTAL GERAL
	Sexo	Sexo		Sexo	Sexo		
Cursos Superiores	Fem.	Masc.	Total	Fem.	Masc.	Total	
F. de Direito	319	1.438	1.757	31	128	159	1.916
E. Politécnica	13	1.325	1.338	—	—	—	1.338
E. Sup. Ag. "Luiz de Queiroz"	20	442	462	—	—	—	462
Fac. de Medicina	74	466	540	1	21	22	562
F. de Filos., Ciênc. e Letras	1.476	1.460	2.936	266	120	386	3.322
F. de Farm. e Odontologia	162	537	699	—	—	—	699
F. de Med. Veterinária	21	91	112	—	—	—	112
F. Higiene e Saúde Pública	—	—	—	12	90	102	102
F. de Ciênc. Econ. e Adm.	21	513	534	8	143	151	685
F. de Arquit. e Urbanismo	34	148	182	—	—	—	182
F. de Medic. de Ribeirão Preto	35	476	511	—	—	—	511
E. de Eng. de São Carlos	—	289	289	—	—	—	289
E. de Enfermag. de S. Paulo	82	2	84	47	—	47	131
E. de Enfermag. de R. Preto	37	—	37	—	—	—	37
F. de Farm. e Odont. de Bauru 2	3	7	10	—	—	—	10
Total dos cursos superiores	2.297	7.194	9.491	365	502	867	10.358
Cursos Médios							
F. de Higiene e Saúde Pública	39	4	43				43

1 Não estão incluídos os cursos de aperfeiçoamento no Hospital das Clinicas, nos quais se inscrevem, no decorrer do ano, centenas de médicos e estudantes de medicina. 2 Início de funcionamento em 1962.

E. de Enfermag. de S. Paulo[3]	22	8	30			—		30
E. de Enfermag. de R. Prêto[3]	33	—	33			—		33
Inst. de Zootec. e Indústrias Pecuárias "Fernando Costa"	11	162	173			—		173
Total dos cursos Médios ..	105	174	279			—		279
Totais Gerais	2.402	7.368	9.770	365	502	867		10.637

QUADRO V — CONCLUSÕES DE CURSO NA U.S.P.

INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS CURSOS SUPERIORES	FORMADOS EM 1961	FORMADOS DESDE A FUNDAÇÃO ATÉ 1961
Faculdade de Direito	297	15.358
Escola Politécnica	177	4.300
Esc. Sup. de Ag. "Luiz de Queiroz"	99	2.062
Faculdade de Medicina	86	2.868
Fac. de Fil. Ciências e Letras	307	3.756
Fac. de Farmácia e Odontologia	143	2.252
Fac. de Medicina Veterinária	30	326
Fac. de Higiene e Saúde Pública	69	689
Fac. de Ciências Econ. e Administrativas	33	204
Fac. de Arquitetura e Urbanismo	27	283
Fac. de Medicina de Ribeirão Preto	60	235
Esc. de Engenharia de São Carlos	28	103
Esc. de Enfermagem de São Paulo	27	381
Esc. de Enfermagem de Ribeirão Preto	13	45
TOTAL DOS CURSOS SUPERIORES ..	1.396	32.862
CURSOS MÉDIOS		
Fac. de Higiene e Saúde Pública	65	971
Esc. de Enfermagem de S. Paulo (Aux. Enf.)	10	155
Esc. de Enfermagem de R. Preto (Aux. Enf.)	14	34
Inst. de Zootecnia e Indústria Pecuárias "Fernando Costa", Piraçununga	30	30
TOTAL DOS CURSOS MÉDIOS	119	1.190
TOTAIS GERAIS	1.515	34.052

(Fonte: Reitoria Ia Universidade de São Paulo) — Divisão de Difusão Cultural.
3 Curso de Auxiliar de Enfermagem.

Os problemas de financiamento

O financiamento de uma realização de semelhante vulto acarreta, naturalmente, várias dificuldades. O poder público tem de arcar, sozinho, com um fardo pesadíssimo, cujo valor e alcance nem sempre são bem compreendidos sequer pelos usuários das escolas, por seus responsáveis e por muitos dos mestres que nelas militam. A idéia de que a U. S. P. consiste em uma das universidades "mais caras do mundo" tem sido ventilada com muita insistência e leviandade mesmo nesses círculos. Ninguém tentou, entretanto, pôr à prova essa idéia absurda — seja pelo caminho mais fácil: de saber por que a U. S. P. constitui um empreendimento tão custoso; seja pelo confronto com os orçamentos de instituições congêneres estrangeiras (algo bem difícil de estabelecer-se, por causa das diferenças de organização, de padrões de remuneração e de valor da moeda: mas que, formulada com realismo relativista, evidencia exatamente o contrário, pelo que consegui concluir pessoalmente). A verdade é que a germinação, a propagação e a valorização dessa idéia, em um meio cultural como o nosso no qual a educação especializada, a ciência e a tecnologia científica são subestimadas pela maioria, estimularam tendências nocivas ao crescimento da U. S. P. Criou-se a disposição a gastar o mínimo possível com as escolas e os institutos dessa instituição e, até, a de introduzirem-se, de vez em quando, cortes drásticos em suas dotações orçamentárias, sem nenhuma previsão quanto ao que ambos os comportamentos significam como formas de devastação improdutiva de recursos sumamente escassos. As duas conseqüências piores desses fatos estão: 1º) na propensão a ignorar que se impõe fazer qualquer espécie de sacrifício tolerável nessa área; 2º) na negligência dos procedimentos que poderiam favorecer, realmente, o uso racional dos recursos mobilizados (ou mobilizáveis) no fomento do ensino superior e da investigação científico-tecnológica.

Os resultados funestos dessas inclinações são bem conhecidos. Elas produziram estagnação indisfarçável nas escolas e institutos da U.S.P. que contavam com condições internas favoráveis à elaboração de planos consistentes de expansão rápida e contínua; e provocaram diversas modalidades de deterioração em outras escolas e institutos, que se achavam em fases incipientes de organização ou tinham de passar, por uma razão ou por outra, por processos intensos de ampliação e de modernização. No conjunto, todas as unidades da U.S.P. se viram forçadas a tomar medidas de defesa contra o impacto destrutivo dessas inclinações, com freqüência atrativas para governantes empenhados em especular eleitoralmente com os recursos do erário estadual. A eficácia dessa reação, entretanto, tem sido reduzida, o que se pode constar no período de crescimento da U.S.P. considerado acima. Malgrado o aumento constante das obrigações didáticas e das atividades de pesquisa, as dotações orçamentárias das escolas e institutos elevaram-se de forma insuficiente até para corrigir e absorver os efeitos da inflação. Isso atesta a má vontade e a falta de descortino com que os problemas do ensino superior e da investigação cien-

tífico-tecnológica foram encarados, relegados à margem das preocupações centrais que animaram a política geral de sucessivos Governos. Somente em 1959 essa linha de comportamento sofre uma alteração definida, graças à programação dos gastos estaduais com a U.S.P., decorrente do Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto. As diversas escolas e os vários institutos começaram, então, a recuperar o terreno perdido e a lançar as bases de novas tentativas para saírem do estado calamitoso de estagnação disfarçada a que ficaram condenados.

Essas conclusões nada têm de pessimistas nem visam diminuir ou realçar a política geral de qualquer Governo. Elas retratam objetivamente uma situação de fato, que pode ser perfeitamente apreendida através de certos dados e índices, ordenados nos Quadros VII-VIII (1) e representados nos gráficos 1-2-3-4-5-6. O Quadro VII sugere como o governo de São Paulo, através das dotações financeiras que lhe tem concedido, vem tratando e incluindo a U.S.P. em sua política geral. Tomando-se o ano de 1952 como ponto de referência, observa-se que essas dotações persistiram praticamente estacionárias ou aumentaram nominalmente numa escala acentuadamente inferior à desvalorização da moeda. Tendo-se em vista que a U.S.P. devia fazer face a uma considerável taxa constante de elevação do corpo discente, aparelhar-se para expandir simultaneamente novas áreas de ensino ou de pesquisa e corresponder produtivamente ao desenvolvimento da civilização científico-tecnológica no País, parece **óbvio** que o período de 1952 a 1958 se afirma, negativamente, como uma era de tormentosa penúria. As elevações do valor nominal das dotações orçamentárias em 1953, 1954, 1955, 1956, 1957 e 1958 foram deficientes até para cobrir o incremento dos gastos provocados pelo crescimento espontâneo da população escolar. Apenas em 1958 a dotação global da U.S.P. acaba representando duas vezes o seu valor nominal em 1952, ainda assim numa proporção consideravelmente inferior ao ritmo da inflação. Nos anos posteriores, de 1959 a 1962, esboça-se uma tendência nova, de correções substanciais mediante elevações maciças das dotações orçamentárias, que passam a representar de três até quase dez vezes o equivalente, em valor nominal, do ano-base. Todavia, as coisas tinham-se agravado por demais, favorecendo a absorção do aumento dos recursos pela pressão inflacionária; somente no último ano apontado estabeleceu-se um equilíbrio que eliminou os efeitos desse fator. Em termos de valor real, o ano de 1956 merece ser apontado como o do apogeu do descalabro. A U.S.P. atinge uma *fase negra* em suas finanças, que não é propriamente corrigida nem em 1957 nem em 1958, por causa dos motivos assinalados. Mesmo entre 1959, 1960 e 1961 o incremento das dotações mantém-se insuficiente para cobrir as tendências inflacionárias de modo completo, o que só ocorre em 1962, com ilgeira vantagem sobre o valor do ano-base e ainda assim numa proporção inferior ao do ano subseqüente (1953). Os gráficos 1 e 2 permitem acompanhar e perceber com facilidade todas essas ocorrências.

O Quadro VIII, por sua vez, revela como os recursos proporcionados pelo Plano de Ação incidem sobre essas tendências, contribuindo para corrigir melhor, ao mesmo tempo, os efeitos da "crise de crescimento" da U.S.P. e da pressão inflacionária. Se a sua influência não sofrer alguma perturbação posterior, parece evidente que se conseguiu restabelecer, sob o aspecto financeiro, o ponto de equilíbrio dinâmico para a expansão normal da U.S.P. Em 1959, o valor nominal da dotação orçamentária concedida pelo Governo Estadual correspondia a mais de três vezes e meia a dotação do ano-base; apesar disso, em moeda deflacionada, tal dotação mantinha-se ligeiramente abaixo do índice do ano-base! Os anos de 1960, 1961 e 1962 propiciaram lenta mas segura superação das dificuldades financeiras. Não obstante o teor da elevação progressiva das dotações orçamentárias em valor nominal, e do fato de elas suplantarem a partir de 1960 os efeitos da depreciação da moeda, elas não chegam sequer a duplicar o índice do ano-base em valor real! Essa constatação surpreendente mostra quão delicada é, ainda, a situação da U.S.P. e o quanto importa manter-se, a todo o custo, a orientação encetada com o Plano de Ação. Os Gráficos 1, 3 e 4 descrevem os aspectos do processo que nos interessam, indicando claramente como, graças ao Plano de Ação, foi possível começar a pôr cobro a uma situação que ameaçava de ruína o conjunto de escolas superiores e de institutos que integram a nossa Universidade. Doutro lado, o Gráfico 5 coloca em evidência a importância específica do Plano de Ação. Êle sugere como este suplantou, gradativamente, depois de 1959, certas deficiências elementares do orçamento tradicional, construído e mantido sem qualquer previsão razoável da aceleração dos gastos governamentais a serem aplicados em empreendimentos de interesse público em expansão. O Gráfico 6, por fim, ilustra como o referido Plano conteve o impacto negativo da inflação sobre as dotações orçamentárias da U.S.P.

Não pretendo advogar o ponto-de-vista de que o Plano de Ação tenha implantado uma verdadeira racionalização dos gastos no seio da U.S.P.; ir tão longe, seria excessivo. Mas, apenas assinalar o significado positivo que êle adquiriu, apesar de manter-se como mera programação de gastos, que levava em conta as exigências fundamentais de uma política educacional e cultural *dinâmica,* atenta aos requisitos financeiros de uma instituição de interesse público primordial em crescimento. O lado construtivo do Plano de Ação (em suas aplicações aqui consideradas) não está no fato de ter-se tentado superar as deficiências clamorosas de dotações orçamentárias crônicamente insuficientes. Porém, no modo em que se propôs esse objetivo, visando estabelecer uma equiparação entre a capacidade de crescimento dos serviços universitários de ensino ou de pesquisa e os recursos a serem oferecidos a curto e a longo prazo pelo Governo do Estado. Daí resultou uma escala móvel de determinação das necessidades orçamentárias, que poderia, dentro de um período X de tempo, conferir à U.S.P. condições financeiras apropriadas à sua "boa" orga-

nização e ao seu crescimento "ótimo". Está claro que o Plano de Ação não produziu esses efeitos por enquanto e que as tendências promissoras que êle introduziu podem ser facilmente pulverizadas. Contudo, à falta de uma solução mais radical e completa, êle propunha bases sólidas para a correção gradual dos problemas financeiros com que a U.S.P. se defrontava.

Com isso, procuro tão-sòmente acentuar que a análise dos Quadros VII e VIII, bem como dos Gráficos correspondentes, coloca-nos diante do início e do ponto de partida de uma nova orientação. A questão do uso racional dos recursos fornecidos pelo Governo Estadual envolve outros problemas, de natureza institucional e bem mais complexos. Neste nível, seria preciso pensar-se em soluções que permitissem introduzir o planejamento propriamente dito no seio da U.S.P., tanto para obter-se a melhor utilização possível dos recursos disponíveis, quanto para disciplinar o crescimento quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino ou de pesquisas existentes. Aqui, quase tudo dependeria da alteração do comportamento dos professores, da adoção de modelos adequados de organização administrativa e de direção, e da formulação de uma autêntica política de desenvolvimento do ensino e da pesquisa, plenamente adaptada às necessidades e às possibilidades da situação cultural e econômica brasileira. O Plano de Ação não poderia, em si e por si mesmo, produzir tais resultados. Não obstante, êle os tornou mais fáceis e acessíveis (sob a hipótese de que as inovações introduzidas tenham continuidade ou não venham a sofrer deturpações prejudiciais). Ê sabido que, onde reina flagrante desproporção entre os recursos orçamentários e o rendimento de certos serviços essenciais, acaba tornando-se impossível evitar alguma desordem generalizada e intensa irracionalidade no emprego dos fatores produtivos mobilizáveis. O Plano de Ação procurou debelar essas conseqüências, provocando efeitos saneadores que permitem estender as malhas da racionalização a áreas mais ou menos rebeldes a qualquer sorte de ação planejada e, às vezes, até a qualquer espécie de programação. Se fôr possível resguardar, nos próximos anos, pelo menos a orientação financeira que êle consagrou, de graduação das dotações orçamentárias com fundamento em taxas mínimas de crescimento (viáveis ou previsíveis), dos serviços universitários, não nos será difícil modificar a situação existente e introduzir na U.S.P. um planejamento rigoroso, completo e total.

A Cidade Universitária

Várias escolas e institutos da U.S.P. situam-se fora da Cidade de São Paulo. Doutro lado, algumas escolas e institutos, aqui localizados, dispõem de boas instalações onde foram construídos. Isso faz com que o problema da *Cidade Universitária* possua facetas sutis, que não devem ser ignoradas. Se é importante acelerar a sua construção, esse não deve constituir o único alvo de uma política universitária equânime e construtiva. Na hipótese de esse alvo tornar-se exclusivo ou absorvente, ocorreria uma concentração unilate-

ral de recursos escassos, em detrimento de escolas e institutos que não podem ou não necessitam instalar-se na Cidade Universitária e em prejuízo de outras condições essenciais dos órgãos que só irão para lá em época remota.

Não obstante, a criação da Cidade Universitária representa algo fundamental para o futuro da USP. E isso não resulta apenas do desafio inerente à situação em que se encontram escolas e institutos que não podem crescer normalmente em suas instalações atuais. Mas, do fato, com freqüência subestimado, de que a própria U.S.P. não passa, na realidade, de um nome e, quando mais, de uma aspiração ideal. Um nome que designa um conglomerado de escolas e institutos; ou uma aspiração ideal por que lutam muito poucos, mesmo entre seus professores, pesquisadores e alunos. Esse estadq de coisas relaciona-se com as condições em que foi instituída a Universidade de São Paulo: ela não foi *criada* como uma entidade autônoma e aglutinativa, suscetível de absorver e superar o padrão tradicional da escola superior brasileira. Ficou jungida a esta, de tal modo dependente das entidades que a compunham, que jamais conseguiu romper o círculo vicioso esterilizador e sufocante das conveniências particularistas que elas patrocinassem, com freqüência em defesa do *Status quo ante.* Aquele padrão manteve-se, assim, inalterado, malgrado as aparências em contrário, convertendo-se a própria Universidade, nos arranjos comuns inevitáveis, no palco em que se digladiavam escolas e institutos estanques, auto-suficientes a concorrentes. Para que a Universidade se "constituísse" e "crescesse", como acontece em todas as instituições sociais, impunha-se quebrar o referido padrão, adequado à situação educacional anterior, em que a escola superior isolada e especializada possuía funções socioculturais construtivas, mas daninho no contexto histórico-social do presente, que exigia um padrão plástico, diferenciado mas integrativo de organização do ensino superior.

A Cidade Universitária surgia como uma resposta alternativa para a "construção" em crescimento de uma autêntica Universidade. Nesse sentido, o essencial não era a localização contígua das escolas e institutos, que para lá se transferissem, pois é sabido que a coexistência espacial não produz, por si mesma, entrosamento e solidariedade. Porém, uma política de integração, que fizesse brotar no seio das escolas e dos institutos uma valorização mínima prévia desse entrosamento e solidariedade, pondo em primeiro plano os objetivos centrais da Universidade na civilização da era da ciência e da tecnologia científica. O isolamento não perturba apenas o equilíbrio do todo, provocando confinamento mental, multiplicação paralela de serviços idênticos ou afins e devastação de recursos extremamente escassos. Êle preserva e fortalece todo um estado mental, que se quis combater e aniquilar pela própria fundação da U.S.P. Daí ser essencial, para sair-se do impasse, tomar um ponto de partida novo, que visasse diretamente os modelos almejados de vida universitária, convertendo-se a concentração das escolas e institutos em áreas contíguas em mera decorrência ecológica. De se-

melhante perspectiva, o planejamento da Cidade Universitária passou a ter uma importância por assim dizer estrutural e funcional, já que se tinha de pensar em escolas e institutos em interação e solidários entre si. E a Cidade Universitária constituiu-se em um novo e auspicioso ponto de partida, na primeira tentativa comum de superação do passado e de consolidação de um estado de espírito que não podíamos instituir legalmente, porque precisava *crescer* com as experiências intelectuais e com o amadurecimento do horizonte cultural dos homens que se empenharam na missão de construir em São Paulo uma Universidade. Em outras palavras, atendo-me ao que interessa no momento: para converter a Cidade Universitária em novo ponto de partida foi preciso, também, uma nova política universitária, que transformasse a integração das escolas e institutos em alvo consciente, desejavel e respeitado.

A questão foi entrevista de várias maneiras, pelos fundadores da nossa Universidade 2, por alguns de seus reitores e por muitos dos seus mestres ou alunos. Contudo, ela só se configurou como uma política sob a inspiração do Dr. Ulhoa Cintra, que teve a coragem de enunciar as idéias que podiam conduzir a uma integração orgânica e a habilidade de fazê-lo sem ânimo parcial, que suscitasse antigos melindres e desconfianças. Para bem da verdade, é preciso lembrar que ocorreram antes disso, frutíferas associações de cadeiras e departamentos pertencentes a diversas escolas e institutos. O princípio geral, porém, ficara escamoteado, sem adquirir condições para vigência efetiva universal, claramente reconhecida e aceita por todos. O Dr. Cintra não só incentivou a repetição de tais experiências; fêz mais, tomou-as como norma e deu franco apoio ao trabalho que vinha sendo feito naquele sentido, incansavelmente, por Paulo de Camargo e Almeida e pela vasta equipe de técnicos ou professores que lhe dispensaram sua colaboração. Delinearam-se e impuseram-se, assim, as diretrizes da única orientação plausível, fecunda e racional, que consiste na aglutinação das escolas e institutos e na concepção da Cidade Universitária como um todo orgânico, capaz de fundir serviços e departamentos e de fomentar o moderno espírito de unidade inerente à concepção cientifica do mundo.

Sob esse ângulo, os progressos conseguidos nos planos de construção da Cidade Universitária inscrevem-se entre os melhores êxitos alcançados, nestes últimos anos, na edificação de uma nova mentalidade e de novo estilo de trabalho dentro da nossa Universidade. O relatório do diretor-executivo do Fundo para a Construção da Cidade Universitária "Armando de Sales Oliveira",[3] re-

2 Na presente discussão, tive de omitir-me quanto as idéias gerais, que nortearam a concepção da Universidade de São Paulo no espírito de seus fundadores. Com isso, não tinha a intenção de pôr em causa essas idéias nem de subestimá-las, pois é bem conhecida a importância que elas tiveram na cristalização dos ideais que ainda estão por ser atingidos, através do crescimento progressivo da USP e das escolas ou Institutos que a compõem.

3 Cf. Paulo de Camargo e Almeida, *"Relatório Geral: 1959-1962º*, Universidade de São Paulo, janeiro de 1963.

entemente publicado, expõe de maneira rigorosa o estado dos vários programas, quanto ao andamento e às conclusões de obras e às previsões de aplicação de verbas. Só entre 1960 e 1962 foram destinados a esse Fundo recursos estaduais no montante de Cr$ 3.525.000.000,00; para 1963, êle recebeu do Governo Estadual a dotação orçamentária de Cr$ 2.100.000.000,00. Paralelamente, as construções programadas sofreram (ou estão em vias de sofrer, se não houver nenhuma solução de continuidade) intensa aceleração em todos os setores.4 Não é apenas uma Cidade Universitária que toma corco com rapidez e vitalidade crescente. E' a própria USP que supera a letargia que a ameaçava, afirmando-se como uma realidade viva no cenário metropolitano.

Perspectivas Futuras

Os resultados da presente discussão demonstram que os três últimos anos contam como um período decisivo na história da U.S.P., pois nele a recuperação do terreno perdido foi acompanhada pela conquista de novos rumos de reconstrução e de progresso. O que deveria ter sucedido na época da fundação e nas fases iniciais da vida de nossa Universidade, acabou realizando-se tardiamente, mas segundo um ímpeto e um grau de maturidade que indicam estarmos na etapa final de formação da U.S.P. Os anos de tateios, de indecisões e de conflitos internos estão cedendo lugar a uma era promissora, de aproveitamento das experiências duramente acumuladas e de preparação do futuro. Adquirimos capacidade para lidar com os problemas da cultura e com técnicas do conhecimento científico que não se inscreviam em nossa herança educacional. Demoramos um quarto de século para atingir esse patamar; mas, com êle, dispomos de novas possibilidades para produzir autônomamente conhecimentos científicos e tecnológicos originais em nosso País, colocando-nos em melhor posição para reconstruirmos a civilização moderna na sociedade brasileira. Se soubermos aproveitar os ganhos acumulados, é provável que isso nos sirva grandemente para projetar o Brasil, no futuro próximo, entre os povos que contam, historicamente, como os construtores dessa civilização em nossos dias.

Há uma sombra nesse quadro animador. Teremos condições e ânimo para manter tão promissora tendência? Não é fácil responder-se a esta pergunta. A U.S.P. dispõe, no plano legal, de autonomia para conduzir-se e para crescer. Na prática, todavia, ela só funciona como uma pseudo-autarquia. O respeito por essa autonomia legal consolidou-se muito ultimamente e ela encontra defensores denodados entre professores e estudantes, com fortes pontos de apoio, experimentados reiteradamente, na opinião pública. Mas, êle não é suficiente para proteger a U.S.P. de vários riscos, alguns de efeitos perniciosos. Uma autonomia que nasce de uma ficção legal, por mais que ela se ampare num estado de espírito consciente e ativo, jamais

4 Nâo me pareceu oportuno transcrever os dados relativos a esse aspecto do crescimento recente da USP; os leitores interessados poderão colher abundantes informações na fonte mencionada na nota anterior, especialmente nas págs. 24 e seguintes.

poderia fornecer as garantias de uma autêntica situação autárquica. No capítulo das dotações orçamentárias, em particular, é inconcebível como liberar-se a USP de uma estreita sujeição à política geral e ao arbítrio do Governo Estadual, preservando-se o atual sistema pelo qual ela vem sendo mantida. Se a Assembléia Legislativa adotasse uma medida similar à que se incorporou à legislação federal sobre o ensino, recentemente aperfeiçoada na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a USP poderia obter, pelo menos, a segurança de uma participação constante na receita geral do Estado de São Paulo. Como isso está por acontecer, decisões arbitrárias dos eventuais detentores do poder estadual acabam ferindo seriamente o funcionamento normal dos serviços universitários e deitando por terra os planos mais seguros, viáveis e necessários de expansão do ensino superior ou de desenvolvimento das pesquisas cientificas e tecnológicas.

Ora, essa conexão de uma autonomia legal com uma dependência de fato força-nos a dar conteúdo relevante à pergunta formulada acima. No fundo, as possibilidades que a USP encontra de traçar o seu próprio destino subordinam-se, inevitavelmente, à importância que os problemas do ensino superior e da pesquisa científica ou tecnológica assumirem na política geral do Governo do Estado de São Paulo. Por aí se definem os reguladores do erário estadual em face das necessidades financeiras dos serviços universitários, mantidos por aquele Governo. Se fosse possível admitir que qualquer governante poria em prática as diretrizes consagradas pela própria Universidade, no mínimo, não existiriam motivos para apreensões. O mesmo aconteceria se a Universidade contasse com dotações próprias,, suficientemente altas e suscetíveis de crescer em escala comparável pelo menos ao incremento constante de suas obrigações financeiras. Como ambas as coisas não ocorrem, há margem para sérias apreensões. Entenda-se que não é apenas a sucessão de um governante por outro que ocasiona tais perspectivas; elas serão, por assim dizer, permanentes, enquanto a USP não fôr uma autarquia completa, dotada de fontes próprias de recursos orçamentários (qualquer que seja a fórmula pela qual se assegure essa condição). Mesmo no decorrer de qualquer governo mais ou menos predisposto a encarar com responsabilidade os problemas de ensino superior e da pesquisa científica ou tecnológica, sempre pairará sobre ela o fantasma dos cortes orçamentários eventuais e de insuficiências financeiras crônicas, nascidas de compressões de despesas que não podem ser decididas e reguladas através de decisões simplistas.

Para ganhar terreno (e não somente para mantê-lo ou perdê-lo em escala reduzida), seria necessário contar, continuamente com certas condições que explicam o recente surto da USP. A principal condição diz respeito ao entrosamento efetivo da USP na política geral do Governo Estadual. Até 1930 e, mesmo, até 1945, seria possível e pouco ruinoso ignorar ou subestimar o que a nossa Universidade representa para o progresso cultural e para o crescimento econômico ou o desen-

volvimento social do Brasil. À medida que o padrão de nossa revolução industrial se alterou, os problemas da produção e do uso do conhecimento científico e tecnológico ganharam tal magnitude, que se erigiram numa das fronteiras em que jogamos o nosso destino como Nação independente e próspera. Quando se fundou a USP, ela constituía uma autêntica inovação antecipada às exigências histórico-sociais da situação nacional; em nossos dias, ela responde aos quadros de nossa vida real e é preciso aparelhá-la para preencher as múltiplas funções construtivas que ela deve desempenhar no "mundo moderno", que estamos criando no Brasil. É' indispensável, por conseguinte, que a política geral do Governo Estadual tenha suficiente descortino para compreender fatos dessa natureza, para ajustar-se adequadamente àquilo que é preciso fazer pelo bem do País e para gerir com êxito os nossos complexos serviços universitários de ensino e de pesquisa. Enquanto não existir tal ajuste, as expectativas e as solicitações das escolas e institutos universitários encontrarão sempre ouvidos moucos, quaisquer que sejam os fundamentos e as necessidades prementes que lhes dêem sentido. Desde que se estabeleça o referido ajuste, o Governo saberá achar meios para cumprir sua missão nessa área e forjará para si condições a fim de exercer, responsàvelmente, influências diretivas no desenvolvimento daqueles serviços e nos efeitos construtivos que eles podem ter na sociedade brasileira.

Outro ponto crucial relaciona-se com a existência e o rendimento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Através das sucessivas crises (encobertas ou abertas) que afetaram os vários órgãos da USP, o setor que sofreu impacto negativo mais profundo e pernicioso foi o de pesquisa. Com isso, comprometeu-se, seguidamente, a contribuição que a nossa Universidade poderia dar, seja à produção de conhecimentos científicos e tecnológicos originais, seja à formação de pessoal de nível superior, seja ao próprio ritmo de crescimento qualitativo e quantitativo da USP, em suas partes e como um todo. A FARESP, no primeiro ano de seu funcionamento, distribuiu seletivamente um tal volume de recursos, que contribuiu poderosamente para revitalizar a pesquisa científica e tecnológica em nosso meio, principalmente nos setores universitários. Em que pese à desproporção existente entre as solicitações e o atendimento, os efeitos benéficos sobre esses setores são visíveis e consideráveis. Serviços plenamente dotados de meios materiais e humanos para a investigação científica e tecnológica, ganharam uma fonte doadora suplementar, mais apta a avaliar o significado interno de muitos projetos de pesquisas. Serviços que ainda se acham mal aparelhados para a investigação científica e tecnológica e que por isso não se aventuravam a aceitar auxílios externos, passaram a dispor de uma fonte permanente de fomento às suas possibilidades criadoras. Na USP, a FARESP atuou simultaneamente nas duas direções, imprimindo enorme impulso à aceleração do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Doutro lado, graças a uma política construtiva de conces-

são de bolsas, a FARESP vai corrigir, pelo menos parcialmente, algumas das inconsistências mais graves da nossa situação escolar. Nunca dispusemos de recursos regulares para atrair e conservar os "talentos jovens", o que permitiria assegurar, pela base, o melhor aproveitamento possível de suas energias intelectuais e de suas capacidades inventivas, em benefício do avanço da ciência e da tecnologia científica no Brasil. Mediante diversas modalidades de bolsas, a FARESP iniciará, neste e nos próximos anos, um programa de ampliação e melhoria do pessoal científico e técnico, de grande alcance para os candidatos aos estudos universitários avançados ou para a consolidação dos nossos serviços universitários de pesquisa, carentes do afluxo constante de elementos jovens bem preparados e com sólida vocação. Seria inútil frisar que a política inaugurada pela FARESP não irá beneficiar apenas a USP. Mas, esta conta com condições quase ideais para aproveitar essa iniciativa e extrair dela amplo partido para combater antigas lacunas. No conjunto, deixando de lado outros aspectos da influência estimulante e renovadora da FARESP no campo universitário, é legítimo concluir-se que essa instituição se tornou um fator essencial de intensificações do desenvolvimento da USP. Isso faz com que se tenha de incluí-la em qualquer prognóstico relativo ao futuro da nossa Universidade.

Outro elemento essencial concerne à nossa capacidade de aproveitar racionalmente os recursos disponíveis para o ensino e a pesquisa. Sem ser uma instituição vorazmente destrutiva, a USP ainda não conseguiu imprimir ao aproveitamento dos recursos mobilizáveis uma orientação racional. Na verdade, onde os recursos são sumamente escassos, a tendência a aplicá-los de forma variàvelmente irracional é quase irreprimível. Como será difícil imaginarmos a alternativa de suficiência de recursos no futuro imediato, temos de aprender a lidar racionalmente com recursos escassos. Parece que já (demos alguns passos positivos nessa direção. O clima de intolerância contra a colaboração interdisciplinar ou ao trabalho em equipe começou a esboroar-se, como evidenciam os exemplos de cooperação de várias cadeiras, departamentos ou institutos da USP. Seria deveras importante que o estado de espírito que tem conduzido a essa situação se consolidasse e difundisse, favorecendo avanços de maior envergadura e o advento de uma nova era em nossa vida intelectual. À luz de tais considerações, o que a USP será no futuro dependerá muito da atitude que tomarmos diante dos problemas de custeamento e de planejamento dos serviços de ensino e de pesquisa. Temos de botar um paradeiro, com urgência, à estranha mania de excluir esses serviços de cálculos de custeio, como se eles não fossem também matéria econômica e não fosse possível medir seus rendimentos em comparação com seus custos. Além disso, não é menos urgente introduzir critérios de planejamento, nos diversos níveis em que se organizam as atividades de ensino e de pesquisa dentro da USP. E' um erro pensar que o planejamento seria prejudicial à liberdade dos pesquisadores ou dos pro-

fessôres e que êle pudesse acarretar alguma espécie de centralização danosa. Um mínimo de centralização é indispensável para a boa programação das atividades universitárias quanto ao seu custo, à sua organização e à previsão de suas alterações. A idéia de que tal condição pudesse ameaçar a liberdade ou a iniciativa individual de professores e pesquisadores nem pode ser levada a sério na medida em que eles próprios seriam, a um tempo, os planejadores e os agentes da planificação. Doutro lado, não há alternativa. Ou adotamos princípios responsáveis de organização e de programação do trabalho intelectual, ou estaremos condenados ao consumo estéril de considerável parcela dos escassos recursos destinados pelo Governo Estadual à USP. Os novos estatutos da USP e, ainda mais, os novos regulamentos de algumas escolas (como o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) abrem sérias esperanças de que as renovações exigidas serão postas em prática brevemente, com boas perspectivas de êxito.

Por fim, convém não esquecer a influência produtiva da interação da USP com o ambiente. O padrão brasileiro tradicional de escola superior pressupunha o isolamento completo da escola em relação ao meio social inclusive Não é só a nova mentalidade média dos universitários que se ergue contra esse padrão e a reclusão estagnadora do intelectual que êle estimulará. O próprio ambiente se desdobra em suas expectativas e exigências, esperando dos serviços universitários de ensino, de divulgação e de pesquisa alguma contribuição de sentido prático para a solução dos nossos problemas materiais e humanos. Espera-se que a USP forme técnicos e especialistas conscientes da gravidade desses problemas e em condições de assumirem encargos definidos na luta comum para submetê-los a controle social. Essa tendência ainda não chega a ser avassaladora em S. Paulo. Mas, ela é bastante forte, a ponto de fazer-se notar. Pessoas e grupos pertencentes a diversos círculos sociais e através de várias agências institucionalizadas procuram ouvir as opiniões, aproveitar as instruções ou, mesmo, obter a cooperação permanente de técnicos e especialistas da nossa Universidade. Os universitários, por sua vez, acolhem e atendem como podem esses anseios, existindo os que se atrevem a fomentá-los, a intensificá-los ou a orientá-los, com o objetivo específico de ligar a USP às correntes histórico-sociais que reconstroem a comunidade de que ela faz parte e a sociedade nacional. Estamos, sob este aspecto, no início de um processo civilizatório novo, que marca o nosso ingresso como participantes da história moderna dos *povos ocidentais.* Se houver crescimento econômico, modernização tecnológica e desenvolvimento social no Brasil, essa tendência se fortalecerá gradualmente, robustecendo ainda mais as disposições ativistas, predominantes entre os universitários jovens. O que significa que o signo da civilização da era industrial penetrou as fronteiras de USP, levando-a a servir os homens dentro do marco do seu destino histórico.

Haveria outras coisas a assinalar. Aí está, porém, o que parece ser básico. As cinco tendências

mencionadas formam uma espécie de sistema de balizas. Algumas são duradouras e profundas; outras, superficiais e instáveis. A curto ou a longo prazo, porém, elas estão remodelando as aparências, as estruturas e o sentido da contribuição cultural da USP, convertendo-a em uma instituição de ensino e de pesquisa de seu meio sociocultural e de sua época. E, o que importa mais no momento, elas traduzem o progresso realizado nos últimos anos de trabalho laborioso e certas linhas de desenvolvimento ulterior, se forem mantidas as condições favoráveis ao crescimento rápido e contínuo dessa magna instituição. Entre todas elas, a primeira tendência é a única que pode abrigar imprevistos mais ou menos catastróficos. Se ocorrerem alterações bruscas e contra-indicadas na orientação da política do governo estadual com referência aos assuntos universitários, a USP voltará a sofrer perda de substância e de ritmo em sua capacidade de crescimento. Se isso não suceder, como é de esperar-se e desejar-se, o surto recente fornecerá um novo modelo de avaliação das coisas, incentivando-nos a adotar padrões de exigência e níveis de aspiração que farão da nossa Universidade um centro de ensino e de investigações crescentemente mais aperfeiçoado, produtivo e importante. Qualquer que seja o rumo dos acontecimentos, devemos estar preparados para enfrentar as circunstâncias e para manter, sempre, tão alto quanto fôr possível o padrão de trabalho intelectual que estamos elaborando, o qual realça e dignifica a Universidade de São Paulo no cenário cultural brasileiro e latino-americano.

QUADRO VI — CORPO DOCENTE DA U.S.P. EM 1962

INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS CURSOS SUPERIORES	CORPO DOCENTE Profes-sores	Livres-Docentes	Assisten-tes	Total [1]
Faculdade de Direito	22	4	18	44
Escola Politécnica	44	*	220	264
Escola Sup. Ag. "Luiz de Queiroz"	26	17	59	102
Faculdade de Medicina de S. Paulo	43	*	135	178
Faculdade de Fil., Ciências e Letras	64	17	180 [2]	261
Fac. de Farm. e Odont. de S. Paulo	30	23	82	135
Faculdade de Medicina Veterinária	15	12	26	53
Fac. de Higiene e Saúde Pública ...	20	6	42	68
Fac. de Ciênc. Econ. e Administrat.	27	*	47	74
Fac. de Arquitetura e Urbanismo ..	24	—	43	67

1 Em exercício.

* O número de títulos de livre-doeente conferidos é muito superior ao constante desta estatística, que compreende, apenas, aqueles que estão em efetivo exercício. Livre-docentes em exercício: Escola Politécnica, 25; Faculdade de Medicina, 189; Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, 6.

2 53 dos quais assistentes doutores.

Fac. de Medicina de Ribeirão Preto	19	5	109	133
Escola de Engenharia de S. Carlos	24	—	55	79
Esc. de Farm. e Odontolog. de Bauru	4	—	10	14
Esc. de Enfermagem de São Paulo	12	—	14	26
Esc. de Enfermag. de Rib. Preto ..	—'	—	—	15 3
TOTAL	74	84	1.040	1.513
CURSO MÉDIO				
Inst. de Zootecnia e Indústrias Pecuárias "Fernando Costa"	17	—		19
TOTAL GERAL	391	84	1.042	1.532

(Fonte: Reitoria da Universidade de São Paulo — Divisão de Difusão Cultural).

QUADRO VII — RECURSOS ESTADUAIS CONCEDIDOS A U.S.P. (EXCLUSIVE O PLANO DE AÇÃO)

Exercício	Valor nominal	índice de cresc. do valor nominal	Deflator	Valor Real	índice de crescimento do valor real
1952.	386.222.640,60	100	100	386.222.640,60	100
1953.	533.542.500,00	138	115	463.950.000,00	120
1954.	547.989.768,70	142	146	375.335.457,00	97
1955.	517.144.416,50	134	170	304.202.597,00	78
1956.	535.000.000,00	139	203	263.546.798,00	68
1957.	690.548.391,70	179	232	297.650.168,00	77
1958.	798.000.000,00	207	262	304.580.152,00	78
1959..	1.250.385.486,00	324	368	339.778.664,00	87
1960..	1.763.526.867,00	457	468	376.821.980,00	97
1961..	2.303.387.000,00	596	642	358.783.021,00	92
1962..	3.816.338.663,80 2	988	888 3	429.767.867,00	111

(Fonte: Reitoria da Universidade de São Paulo — Gabinete do Reitor)

3 Corpo docente constituído de extranumerários contratados, com funções técnicas especializadas.

1 *Conjuntura Econômica,* outubro de 1962, pág. 9 5.

2 Recursos concedidos até 10-12-62.

3 Média dos meses de janeiro a setembro.

QUADRO VIII — RECURSOS ESTADUAIS CONCEDIDOS à U.S.P. (INCLUSIVE O PLANO DE AÇÃO)

Exercício	Valor nominal	índice de cresc. do valor nominal	Deflatorl	Valor Real	índice de crescimento do valor real
1952.	386.222.640	100	100	386.222.640	100
1953.	533.542.500	138	115	463.950.000	120
1954.	547.989.768	142	146	375.335.457	97
1955.	517.144.416	134	170	304.202.597	78
1956.	535.000.000	139	203	263.546.798	68
1957.	690.548.391	179	232	297.650.168	77
1958.	798.000.000	207	262	304.580.152	78
1959. ..	1.407.385.486	364	368	382.441.708	99
1960. ..	2.286.526.867	592	468	488.574.116	126
1961. ..	3.739.240.073	968	642	582.436.148	150
1962....	6.453.905,002 2	1.671	888 3	726.791.103	188

(Fonte: Reitoria da Universidade de São Paulo — Gabinete do Reitor).

FLORESTAN FERNANDES (O *Estado de* S. *Paulo)*

A REFORMA UNIVERSITÁRIA

I. Distribuição da Mão-de-obra e Subdesenvolvimento

Na conformidade de critérios assentes pelos economistas, são "desenvolvidos" os países em que a renda anual "per capita" ultrapassa determinado nível, "subdesenvolvidos" aqueles em que o índice é inferior ao marco estabelecido. Esse critério permite classificar as nações em uma seqüência, na qual os Estados Unidos da América se postam em um extremo, seguidos, a respeitável distância, pelas chamadas nações industrializadas e, após a passagem do marco divisório, pelas nações de economia primitiva e pelas colônias.

Seqüência análoga, porém muitíssimo mais instrutiva, pode ser obtida, adotando-se como critério, não a renda "per capita" mas a percentagem da mão-de-obra total que em sua produção agrícola cada nação emprega.

As duas séries não coincidem. Entretanto, são grandemente semelhantes. E a segunda tem a vantagem de nos permitir esclarecer uma das mais importantes questões relacionadas com o progresso social.

1 *Conjuntura Econômica*, outubro de 1962, pág. 95.

2 Recursos concedidos até 10-12-62, inclusive os destinados a construção da Cidade Universitária "Armando de Sales Oliveira".

3 Média dos meses de janeiro a setembro.

Até ao princípio do século passado, todas as nações do globo tinham uma estrutura parecida de mão-de-obra. Pequenino grupo das pessoas ativas ocupava postos de governo. Seu número, incluindo-se os seus auxiliares diretos, nunca atingiu 5% da população trabalhadora, conquanto nesse total se contassem os proprietários das terras, os grandes comerciantes e, ainda, todos os que, pela posse que detinham dos meios de produção ou de distribuição, eram o círculo natural que inspirava as ações de governo. Aproximadamente 15% da força de trabalho se aplicavam ao artesanato, e sua principal missão consistia em prover ao bem-estar da camada governante. A maioria dos trabalhadores, contudo, 80 ou mesmo mais por cento da mão-de-obra, lutava para arrancar do solo os alimentos que deveriam manter a nação.

Esse quadro, oito ou dez vezes milenar na história da humanidade, apenas começou a modificar-se quando, em meados do século XVIII, o progresso tecnológico, isto é, a aplicação da razão humana aos problemas do trabalho, deu ensejo ao trabalhador de abandonar a rotina, buscando eficiência crescente na produção.

A nova atitude do homem — nova, no sentido de proscrever métodos rotineiros, a fim de procurar sistemas racionalmente concebidos para aumento da eficiência do trabalho — teve início com a introdução da máquina, em larga escala, nos domínios da produção. Note-se que já efetuou, em menos de dois séculos, maiores transformações na sociedade humana, que os conceitos e idéias imaginados pelo homem em todo o longo período anterior de sua existência.

Nos Estados Unidos da América, país onde mais se fêz sentir o impacto da Revolução Tecnológica, pela ausência de uma sociedade tradicionalista, impermeável e rígida, a percentagem da força de trabalho utilizada em atividades agrícolas varia, conforme se vê nos dados abaixo, entre 1820 e 1960.

Ano	*% Pop. ativa em agric. silv. e pesca*
1820	71,9
1850	64,5
1900	37,5
1940	18,8
1950	12,0
1960	8,0

Fenômeno inteiramente análogo sucede em todos os países que, gradativamente, aceitam a introdução de novos métodos que ativam a eficiência do trabalho, como se poderia verificar pelos dados referentes ao Canadá, Grã-Bretanha, França, Suécia, Alemanha, Suíça, Itália, Austrália, etc. De tal modo é de concluir-se de acordo com esta observação:

"Quando um país sofre o impacto da Revolução Teconológica, isto é, quando se capacita a abandonar sistemas rotineiros de trabalho e a introduzir novos métodos, baseados no progresso científico e tecnológico, a percentagem de seus trabalhadores que se emprega em atividades primárias decresce progressivamente."

Isso nos habilita a asseverar que um país é e deve ser subdesenvolvido na hipótese de utilibar mal a mão-de-obra de que dispõe. Nas

nações avançadas, pelo contrário, numerosos trabalhadores são liberados da penosa e incerta vida campestre e aproveitados em ocupações mais regulares, com salários mais altos, na indústria ou na prestação de serviços.

Para provocar o progresso social em uma nação subdesenvolvida não basta, por conseguinte, elevar a renda anual *per capita* acima de dado nível. Essa elevação é conseqüência de medidas que devem precedê-la e que consistem na modificação profunda introduzida nos métodos de trabalho, em ordem a forçá-los a relegar as rotinas e subordinar-se às leis do conhecimento científico.

Iniciada a revolução tecnológica, todavia, surgem as duas grandes dificuldades que o processo apresenta: onde encontrar elementos devidamente preparados, técnicos, administradores, em número extraordinariamente crescente para preencher lacunas, tanto no serviço público como nas empresas particulares? Simultaneamente, como empregar em atividades economicamente interessantes o número também crescente de trabalhadores ignorantes, rotineiros, que são expulsos de suas atividades tradicionais, devendo produzir bens econômicos para fazerem jus à elevação de nível da vida;

Há duas soluções tentadas pela humanidade para resolver essas questões.

A primeira, que poderíamos chamar "solução histórica", pois foi adotada, instintivamente, na maioria das nações que se denominam "industrializadas", está em deixar jogarem, sem pelas, as forças da economia, movidas pela ambição do lucro, no sistema denominado da "livre empresa". Gradativamente, os representantes do capital e do trabalho passam a compreender-se e é inegável que, hoje em dia, em algumas nações do mundo ocidental, existe um sistema econômico capaz de gerar bem-estar social para toda a população. Aliás, o grande atrativo que a "industrialização" ainda hoje exerce na imaginação dos povos subdesenvolvidos e de seus líderes decorre dos resultados que essas nações conseguiram após 150 a 200 anos de prática do processo.

A segunda solução foi utilizada mais recentemente, por algumas nações totalitárias que mudaram a estrutura tradicional da sociedade destruindo a antiga camada superior, para comprimir ao máximo o consumo, de modo a assegurar os recursos necessários a criação, em prazo curtíssimo, das escolas, da agricultura eficiente e da indústria pesada, trilogia sobre a qual se assenta o Estado moderno.

Para um país que objetiva o progresso, nenhuma das duas soluções é admissível. A primeira, por exigir prazo demasiado longo de que certamente não dispõem os atuais países subdesenvolvidos, e, também, por acarretar, no início do processo, pesados sacrifícios e sofrimentos para as camadas mais modestas da população, especialmente para largos grupos de trabalhadores agrícolas, que deverão ser desenraizados de seus meios e arrastados a viver, nas grandes cidades, como proletários miseráveis. A segunda solução é igualmente inaceitável para um país livre, pela brutalidade com que exige a destruição de toda uma camada social, impondo, além de tudo, a su-

jeição do país à ditadura policial de pequeno grupo de planejadores.

Só resta, portanto, em países como o Brasil, ensaiar processos novos que deverão ser encontrados rapidamente pela análise cuidadosa de como utilizar o progresso tecnológico para se obter o progresso social.

O progresso tecnológico, entretanto, só poderá verificar-se nos países onde as universidades deixaram de ser estabelecimentos rotineiros, destinados a graduar certo número de especialistas cada ano, para se transformar em centros dinâmicos de progresso social.

II. A Tecnologia e o Progresso Social

O progresso social é uma conseqüência direta do progresso tecnológico. Toda sociedade onde a tecnologia do trabalho é rotineira, é uma sociedade estática. Toda sociedade onde a tecnologia é progressista, é uma sociedade em transformação, em busca de melhores níveis de bem-estar social.

As afirmativas acima são verdadeiras para qualquer agrupamento de seres vivos. É sabido que desde muitas dezenas de milhões de anos, certas sociedades de abelhas já haviam adquirido a admirável tecnologia que lhes permite, ainda hoje, sobreviver em um ambiente natural difícil,. Entretanto, como a tecnologia das abelhas é constante, impressa no próprio sistema nervoso de cada inseto, a sociedade das abelhas permaneceu invariável em todo esse longuíssimo período. Nas colmeias, não há progresso. Há simples sobrevivência.

O estudo das sociedades humanas demonstra o mesmo fato: enquanto a tecnologia do trabalho é constante, o progresso social não existe. A um progresso muito lento da técnica, corresponde um progresso social muito lento.

A partir de 1800, aproximadamente, por motivos ainda não suficientemente esclarecidos, houve em certas nações, especialmente no Oeste europeu, uma profunda mudança nas condições de equilíbrio das sociedades humanas.

Grandes engenheiros e mecânicos introduziram inovações prodigiosas na capacidade de produção dos trabalhadores, dando origem ao que é impropriamente denominado "Revolução Industrial" nos tratados de história, mas que consiste, na realidade, em uma nova atitude do homem em relação aos problemas do trabalho. Confiado às camadas mais pobres e mais incultas da sociedade, considerado como atividade humilhante, indigna de preocupar cérebros educados dos membros da aristocracia, maldição e vergonha da raça humana, o trabalho começa, a partir daquela data, a merecer os cuidados de homens geniais como James Watt, Stephenson, Arkwright, Evans, Ford e tantos outros pioneiros que são os verdadeiros responsáveis pela nova atitude que a sociedade humana adota, gradativamente, diante dos problemas da produção.

Os resultados que as sociedades recolhem quando permitem o progresso da tecnologia, são simplesmente espetaculares, sendo de destacar-se, em primeiro lugar, a completa transformação das condições

multimilenares de vida nos agrupamentos humanos.

Em todas as sociedades onde o progresso tecnológico conseguiu vencer a oposição dos interesses conservadores, da rotina e da superstição, observou-se:

1. o acrescimento considerável do número de habitantes;

2. a extensão da vida provável, ao nascer, em virtude do acréscimo de segurança na proteção da vida, especialmente na infância e na velhice;

3. o aumento do produto nacional bruto, tendo como conseqüência a possibilidade de elevação do nível médio de vida, de modo que camadas cada vez maiores de população puderam ser protegidas contra a miséria;

4. a mudança do gênero de vida, dando a grupos cada vez maiores de indivíduos a possibilidade de acesso às atividades culturais ou artísticas, reservadas, no período das tecnologias rotineiras, a parcelas muito pequenas de cidadãos;

5. a transferência de parcelas enormes de mão-de-obra dos setores onde o trabalho é penoso e incerto para atividades mais suaves porém regulares, com salários mais elevados;

6. a redução considerável da jornada de trabalho e, como conseqüência, um aumento correspondente das horas de lazer;

7. a entrada em serviço em idade mais adiantada e, portanto, ensejo de escolaridade mais longa para a juventude;

8. o acesso ás escolas para um número imenso de jovens cuja origem modesta jamais lhes teria permitido tal regalia em épocas anteriores.

A tecnologia progressiva é, portanto, a mola propulsora do progresso social.

Se desejarmos que o Brasil melhore as suas condições sociais, é *indispensável* preparar condições de melhor eficiência, isto é, de melhor tecnologia, para o trabalho dos brasileiros.

A experiência dos países altamente desenvolvidos indica que tal medida só pode ser realizada quando as normas de trabalho são a conseqüência dos conhecimentos mais avançados da ciência, o que torna imprescindível a colaboração das universidades para a melhoria das condições sociais.

A mesma experiência internacional indica, também, que resultados promissores só serão alcançados se as universidades deixarem de ser instituições que preparam um certo número de diplomados, cada ano, em nível de primeira graduação e passarem a ser sedes de comunidades nas quais professores e alunos, em regime de tempo integral, dedicarem todas as suas atividades ao estudo e à meditação, em íntima articulação com as atividades produtoras do país.

Ora, nos países subdesenvolvidos, as universidades funcionam como verdadeiros corpos estranhos, sem ligação alguma com a vida de trabalho da Nação.

No Brasil acresce ainda a circunstância das universidades serem, quase todas, mantidas pelos Podêres Públicos, e, portanto, subordinadas às leis imaginadas pelo DASP para regular a burocracia do serviço da União, fato esse que desfecha na

transformação das universidades em repartições públicas.

O primeiro esforço de qualquer reforma universitária deverá consistir em retirar o ensino superior das garras dos burocratas.

Posteriormente, será necessário organizar o magistério de carreira, constituído por elementos que tenham escolhido a "docência" como "profissão", ao contrário do que agora se verifica: os atuais professores, quase sem exceção, são profissionais que o "concurso de títulos e de provas" ou um simples decreto do Executivo, subitamente transformam em "docentes".

Finalmente, será preciso integrar a universidade em uma unidade, pois se deixarmos de fazê-lo, dentro de muito poucos anos o Orçamento da União será pequeno para manter o ensino superior do país.

III. A Universidade no Brasil

Se o progresso social é uma conseqüência do progresso tecnológico e se o progresso tecnológico repousa sobre o conhecimento científico, é evidente que qualquer esforço de melhoria das condições de vida do povo deve repousar sobre uma estrutura universitária dinâmica, com professores e alunos interessados em solucionar os problemas nacionais.

E' o que se pode verificar nos países em fase avançada de desenvolvimento, cujas universidades colaboram com as forças produtoras, no esforço de melhorar o rendimento do trabalho. Nos países subdesenvolvidos entretanto, as universidades são instituições aristocráticas, nas quais só se cultiva o passado ou, no máximo, a formação de especialistas para altos cargos administrativos.

Até muito poucos anos atrás, possuía nosso país apenas algumas escolas superiores onde se preparavam, em nível de primeira graduação, os profissionais necessários ao nosso rudimentar desenvolvimento econômico. Salvo raríssimas exceções, duas ou três em todo o país, nessas escolas não se praticava a pesquisa, não existiam instalações adequadas, e seus professores, em regime de tempo parcial, não manifestavam interesse pelas investigações de nível mais avançado. O ensino consistia em preleções doutorais do Professor Catedrático, ouvidas passivamente pelos alunos, bem dentro da mais pura tradição medieval. Terminados os seus discursos, corriam os professores para escritórios profissionais, encaminhando-se os alunos, po. seu lado, para os pequeninos empregos com que garantiam seu ganha-pão.

Logo após 1930, um brasileiro de larga visão, Armando de Sales Oliveira, então interventor em São Paulo, percebeu que essa situação educacional não poderia perdurar e tomou as medidas iniciais para sua modificação, criando a Universidade de São Paulo e estabelecendo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que deveria tornar-se a pedra de cúpula do sistema universitário paulista.

As escolas profissionais então existentes foram reunidas para constituírem a universidade, mas cada entidade conservou, ciosamente, sua organização original, de modo que o conjunto não passou de

um agrupamento de células, sem unidade orgânica. A própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras permaneceu isolada, apesar dos magníficos princípios que guiaram a sua instalação.

As demais universidades brasileiras, posteriormente criadas, sofrem exatamente do mesmo mal: são reuniões de escolas e faculdades profissionais, cada uma zelando pela estruturação que trouxe do período em que era isolada.

A própria Lei de Diretrizes e Bases, recentemente posta em vigor, ainda insiste nessa concepção obsoleta da universidade, ao preceituar em seu

"Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior".

Ora, dividir uma universidade em faculdades tem como conseqüência fazer com que cada faculdade profissional receba alunos provenientes, diretamente, dos cursos de grau médio. Tais alunos possuem apenas conhecimentos gerais muito elementares das disciplinas científicas ou culturais sobre as quais repousam os estudos que deverão seguir na universidade. Cada escola será obrigada, portanto, a manter classes onde se ministrem em nível superior, os conhecimentos científicos ou culturais necessários ao estudo de seus alunos, o que implicará o fracionamento dos recursos educacionais da universidade nos setores básicos e impedirá qualquer progresso efetivo desses setores.

Não existe nação alguma que disponha de recursos materiais e humanos para manter, em cada uma de suas universidades, múltiplos departamentos análogos de uma mesma especialidade científica ou cultural, cada um deles preocupado, apenas, com o setor de sua especialidade, que interessa diretamente a uma dada profissão.

Os professores dessas disciplinas básicas, em cada unidade, têm por obrigação funcional ministrar aos seus discípulos apenas aqueles capítulos da ciência que vão servir de instrumento, de alicerce, aos estudos profissionais de que cuida a escola. Desse fato decorrem o nenhum interesse de tais professores em fazer progredir a ciência que lecionam e, igualmente, a transformação do ensino em mera rotina.

Em cada departamento escolar, o número de professores dedicados a uma certa ciência, ou disciplina cultural há de ser, por força, limitado. Nenhum departamento, portanto, terá a densidade necessária de especialistas do mesmo ramo para que se crie a massa crítica de onde brota o incentivo para a produção original.

Nessas condições, a escola torna-se uma escola de rotina. Prepara especialistas em nível de primeira graduação, mas é incapaz de concorrer para o progresso cultural ou tecnológico do país.

A divisão dos recursos em laboratórios, bibliotecas, museus, em equipamentos auxiliares, por múltiplas organizações análogas dentro de uma mesma universidade, constitui uma fonte de desperdícios que é absolutamente injustificável em um país pobre como o Brasil, pois tal desperdício não traz qualquer vantagem, não se justifica por qualquer espécie de razão. Só a inércia

mental, o horror ã mudança mantém um tal sistema em operação.

Na universidade dividida em faculdades, extingue-se a principal fonte de progresso que consiste no incentivo à produção original nos setores básicos do conhecimento.

Nenhuma criação de cursos novos, nenhuma modificação de currículos ou de alteração de conselhos administrativos, dará ao Brasil a organização universitária almejada enquanto não fôr corrigido o erro de estrutura imposto pela tradição e registrado no artigo acima transcrito da Lei de Diretrizes e Bases. O seu enunciado correto deveria ser:

"As universidades se constituem pela reunião, sob administração comum, de organismos de dois tipos:

a) institutos, em cada um dos quais será feito o estudo, o ensino e a peqsuisa em dado ramo dos conhecimentos humanos;

b) escolas ou faculdades, em cada uma das quais serão ministrados os conhecimentos e as práticas necessárias ao exercício de determinada profissão e ao progresso das técnicas ligadas a essa atividade".

IV. A Carreira do Magistério

No Brasil anterior a 1930, o sistema social vigente exigia uma contribuição relativamente modesta das escolas superiores profissionais então existentes. Deviam elas preparar um certo número de especialistas, em nível de primeira graduação. A própria indústria do começo do século não precisava senão de engenheiros civis, para construção de suas fábricas. As máquinas vinham do exterior e as firmas estrangeiras que as vendiam, enviavam os especialistas necessários à sua montagem e ao início das operações. Aos brasileiros cabia, apenas, operar tais máquinas dentro de esquemas rigorosamente planejados de antemão, o que podia ser feito por operários de relativamente baixo padrão técnico.

Diante desses objetivos limitados, nossas escolas podiam, sem prejuízos essenciais, adotar processos rotineiros de ensino, dentro de estruturas obsoletas de organização.

Uma das mais chocantes dessas estruturas é a do recrutamento do corpo docente das faculdades por intermédio dos concursos de títulos e de provas.

Os concursos versam sobre bem determinado programa ou das disciplinas da cadeira, programa esse que contém toda a matéria a ser ministrada aos alunos nos cursos regulares.

Um programa constitui, assim, uma súmula daquilo que é considerado necessário e suficiente para assegurar um grau adequado de preparo para os alunos.

O que se pede ao candidato ao magistério é que demonstre ser capaz de ministrar o ensino dos assuntos mencionados nessa súmula.

Uma vez aprovado no concurso e transformado em proprietário vitalício da cátedra, poderá o professor, se o desejar, limitar-se a repetir o programa da cadeira, indefinidamente, sem alterar sequer um dos seus pontos. São numerosos os professores que assim procedem, durante dezenas de anos, repetindo as mesmas aulas por toda a sua carreira.

O grande mal desse sistema consiste em ligar o professor a um programa bem definido, sobre o qual, mais tarde ou mais cedo, deverá êle fazer um "concurso".

Quando, por qualquer motivo, ê preciso instituir um novo curso, um capítulo especial de uma das ciências fundamentais, um curso de extensão ou de pós-graduação, as dificuldades são insuperáveis, pois exigem quase sempre, a criação de novas cátedras, com programas bem definidos e professores catedráticos por concurso de títulos e provas. Os professores já existentes, cada um limitado pelo seu próprio programa, não poderiam ser encarregados desse trabalho suplementar.

Impõe-se substituir esse sistema obsoleto, criando a "carreira do magistério", da qual falam todas as leis referentes ao ensino superior no Brasil. Praticamente, entretanto, a existência do "Catedrático por concurso de títulos e provas", nomeado vitaliciamente para lecionar determinados pontos de uma certa disciplina, tornam inoperantes os textos referentes à "carreira do magistério".

De fato, os colaboradores diretos do Catedrático são, necessariamente, elementos de sua confiança e escolha, pois sendo êle o "dono" da cátedra, não seria concebível permitisse a alguém, não do seu total agrado, partilhar o poder. Suponhamos que esse "Catedrático" possua vários assistentes em condições legais para inscrever-se em concurso. Em caso de vacância da cátedra, apenas um deles poderá a vir a ser nomeado Catedrático e nada indica ou exige que o escolhido mantenha os antigos colegas como assistentes.

Pode, inclusive, suceder que o novo Catedrático seja uma pessoa totalmente estranha, até mesmo de outra região do país e que, como é do seu direito, queira ter, como seus assistentes, seus próprios colaboradores em serviço anterior.

Em qualquer dessas hipóteses, em nada fantasiosas, toda a equipe do velho professor terá de debandar em busca de novos objetivos, pois a cátedra, sonho de todos eles, estará preenchida por 35 anos.

Falar em "carreira do magistério" com tal sistema, é fazer humorismo.

E' igualmente fazer humorismo imaginar que um grupo de assistentes, por ouvirem durante trinta ou trinta e cinco anos as aulas correspondentes aos pontos do programa de uma cátedra, estejam fazendo "carreira do magistério". Não, absolutamente não! Isso jamais foi carreira do magistério! Isso é rotina medieval, incompatível com a vida universitária moderna.

O trabalho em uma cátedra atual de uma das universidades brasileiras processa-se do seguinte modo: o "Catedrático" expõe a matéria, geralmente em três aulas semanais; em seguida, os seus colaboradores dividem as turmas de alunos em grupos menores, para as aulas práticas e de repetição. Tanto as aulas teóricas, como as demais, porém, são dadas sobre os pontos do programa da cadeira, para candidatos ao primeiro diploma, de modo que seu nível é extremamente elementar. A repetição desse processo dezena de anos, sucessivamente, não lhe retira a condição básica de destinar-se a

alunos em nível de primeira graduação e de não servir, portanto, para desenvolver elementos já graduados, em busca de aperfeiçoamento.

A cátedra é pequena demais para preparar elementos docentes, pois corresponde a um tipo de ensino em que o preparo de certo número de especialistas, por ano, era o único objetivo da escola. Nem a investigação científica, ou tecnológica, nem o preparo de professores, entravam nas cogitações dos docentes, geralmente trabalhando poucas horas semanais nas escolas e muitas horas em suas demais obrigações. Só institutos, com a variedade de curso de todos os níveis e os seus trabalhos de pesquisa, constituem, realmente, o meio adequado à preparação dos futuros docentes das universidades modernas.

Só em um instituto, onde todos os aspectos de um dado ramo dos conhecimentos humanos sejam estudados e investigados; onde os docentes não estejam acorrentados aos pontos de um programa fixo; onde instrutores, assistentes, associados, saibam, exatamente, que sua promoção não depende da morte ou do afastamento de ninguém, mas é função exclusiva do esforço e do esmero que trouxeram ao cumprimento de seus deveres, será realmente possível falar em "carreira do magistério".

O sistema atual de escolha dos professores das universidades brasileiras era aceitável durante o longuissimo período da "tecnologia rotineira", dado o caráter essencialmente conservador da sociedade de então. A nova sociedade da era da "tecnologia progressiva", altamente evolutiva, fluida e dinâmica, não se coaduna com a universidade dos professores "catedráticos por concurso de títulos e de provas".

V. Fundações universitárias

A lei que cria uma escola superior no Brasil determina as cátedras que deverão constituí-la. A unidade de ensino é, assim, a cátedra, a ser preenchida por um professor Catedrático, nomeado após concurso de títulos e provas, nos termos da Constituição Federal.

A divisão em cátedras foi solução adotada para organizar administrativamente a escola e corresponde a uma concepção do magistério superior que a experiência moderna revela ser totalmente obsoleta.

A cátedra é, na realidade, um programa de 50 a 80 pontos, contendo o que os alunos deverão aprender sobre determinada disciplina. O concurso associa o professor a esse programa, de modo indissolúvel.

A abertura do concurso baseia-se na hipótese, inteiramente gratuita, de que professores em potencial existem em quantidade, aguardando apenas os editais para se apresentarem às provas. Por muitos anos, o documento mais importante exigido dos candidatos era o

> "...certificado de conclusão de curso superior no qual se ministre o ensino da disciplina em concurso..."

Contrastando com o conceito simplista de que qualquer "profissional" está automaticamente habilitado a pleitear o lugar de Catedrático nas disciplinas que figuraram em seu

curso de primeira graduação, verifica-se hoje que o "professor" é um ser muito raro, escasso mesmo nos países mais avançados, devendo ser cuidadosamente preparado para exercer suas importantíssimas tarefas e não podendo, portanto, ser recrutado, diretamente, para a posição final da carreira.

À universidade não cabe apenas, como na Idade Média, conservar a cultura e transmiti-la a um pequeno grupo de privilegiados. Cabe-lhe, hoje em dia, não só criar o ambiente onde se desenvolvam os líderes dia a dia mais numerosos que a sociedade reclama, como, ainda, contribuir para o progresso das ciências, das técnicas, na difusão ampla da cultura. E' preciso ter em mente que a evolução da sociedade, desde o poder de compra dos salários até à própria segurança do país, depende da colaboração que a universidade trouxer às atividades sociais.

O docente, no passado mero expositor de teorias mais ou menos interessantes para grupos de alunos mais ou menos desinteressados, torna-se personagem central no processo evolutivo da sociedade. Desse modo, a docência não pode mais ser exercida como um "bico", nas horas deixadas vagas pelas ocupações habituais. O magistério é, hoje em dia, uma "profissão" a exigir dedicação exclusiva às suas novas funções, funções essas consideravelmente ampliadas em relação às do professorado de momentos históricos precedentes.

Indispensável se torna introduzir nas demais escolas superiores brasileiras o conceito de docência há tantos anos adotado, com inegável sucesso, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, a moderníssima escola de engenharia do Ministério da Aeronáutica. Segundo esse conceito, revolucionário no Brasil, a escola não é dividida em "cátedras", mas em "departamentos" e os docentes são distribuídos em uma "carreira do magistério" na qual as promoções se fazem não em virtude de uma "vaga" aberta pelo afastamento de alguém, mas quando o candidato cumpriu um certo número de condições fixadas no regulamento da escola.

De acordo com a experiência internacional, também no ITA os escalões da "carreira do magistério" são quatro, sendo o ingresso no primeiro escalão aberto praticamente a todos os interessados que revelem vocação para o magistério. Manter-se na "carreira", entretanto, depende da satisfação, em prazos improrrogáveis, das exigências regulamentares.

No sistema da "cátedra" e do "concurso", um cidadão é transformado em "Catedrático" de um momento para outro, com a realização de três a quatro provas, no espaço de quatro a cinco dias. Depois de nomeado, pode descansar sobre os louros, pois atingiu o posto final na escala hierárquica, tornando-se vitalício e inamovível.

Ao ingressar no sistema da "carreira", o candidato realmente adota uma "profissão", galgando postos sucessivamente mais altos à medida que adquire maior experiência. Os trabalhos dia a dia na escola, por anos sucessivos, põem em evidência as qualidades e a competência que justificarão suas promoções. A vitaliciedade coroa a carreira, ao ser atingido um dos escalões superiores.

Jamais seria possível conseguir a aprovação do Departamento Administrativo do Serviço Público para

um esquema de organização de pessoal para uma "repartição pública" onde:

1. o número de "funcionários" não é fixado em lei, mas variável, escapa ao controle daspeano e só depende da escola e de seus recursos;

2. a promoção de "funcionários" não depende de "vagas" em um quadro fixo, mas é automática, desde que o candidato preencha certas condições conhecidas;

3. o não cumprimento de determinadas exigências em prazo improrrogável, exclua automaticamente o interessado da "carreira", isto é, promova exclusões do serviço público em condições não previstas nas normas do DASP.

Logo, as universidades brasileiras somente poderão adotar o sistema racional da "carreira" para a escolha dos seus docentes quando se libertarem das normas do Serviço Público Civil, isto é, quando escaparem da tutela do DASP e, adotando o regime jurídico previsto para as Fundações, puderem organizar-se como instituições realmente autônomas que precisam ser. Até lá, a universidade brasileira não estará em condições de prestar, ao desenvolvimento do Brasil, os imensos serviços que poderia e, sem dúvida alguma, deverá prestar.

A escola é o Professor. Se o corpo docente de uma escola é de alta categoria, a escola é de alta categoria; se o corpo docente de uma escola é mau, a escola poderá distribuir diplomas, mas não será propriamente uma escola. Logo, o problema da reforma universitária confunde-se com o problema de reorganizar adequadamente o corpo docente da Universidade.

Até hoje, em virtude da existência das "cátedras" e do sistema de concurso de títulos e provas para recrutar seus ocupantes, as universidades brasileiras nunca se interessaram pelo problema de preparar os seus docentes, organizando a "carreira do magistério": aos "concursos" cabia revelar os docentes. Vemos hoje que esse sistema desfechou no Catedrático funcionário público, com todos os inconvenientes que essa classificação implica.

Enquanto os docentes forem servidores públicos; enquanto as universidades forem repartições públicas, subordinadas à legislação planejada para regulamentar o serviço de rotina administrativa da União, é totalmente ilusório falar em Reforma Universitária. — ERNESTO LUIZ DE OLIVEIRA JÚNIOR *(Correio da Manhã, Rio).*

O VESTIBULAR E A **LEI**

Não há assunto mais em foco que o vestibular ou, antes, o da articulação do nível médio com o superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio aumentar-lhe o interesse.

O vestibular, criação de Rivadávia Correia (1911), tinha, primitivamente, a função de exame de Estado quanto ao ensino secundário, uma vez que se desoficializara o ensino.

Carlos Maximiliano (1915), ao recolocar o ensino sob o regime de fiscalização da União, aceitou certas idéias do antecessor, uma das quais o vestibular, com a função de apurar os conhecimentos dos estudantes do curso secundário — único ramo de ensino médio que então conduzia ao superior.

Justificava-se a instituição e o conceito que dela firmara o emérito jurista, uma vez que, no ensino secundário, dominava o regime de preparatórios (exames parcelados), feitos aqui, e ali, podendo até realizar-se todos de uma vez, sendo, portanto, necessária ao estabelecimento de ensino superior uma unidade de medida comum para os candidatos que lhe batiam às portas. Mesmo depois de colocado em vigor o princípio de limitação do número de preparatórios (1917), a medida impunha-se, pois a escola segundaria não era considerada instituição destinada à formação dos adolescentes, mas propedêutica ao nível superior.

Tinha-se por acertado que o vestibular era o crivo por onde deviam passar os candidatos que pretendessem alcançar as nossas limitadíssimas profissões liberais.

Entre nós não havia ainda Universidade, pois foi a própria Lei de Carlos Maximiliano que a ensejou.

Tempos após, retomados os mesmos pontos, Rocha Vaz (1925) introduziu modificações no ensino superior, já quando ensaiava seus primeiros passos a Universidade do Rio de Janeiro (1920), hoje a nossa fecunda Universidade do Brasil (1937).

Embora reformado também o ensino secundário, permaneceram as mesmas deficiências de articulação, que então não eram tão gritantes, dado o restrito número de candidatos às vagas, fato em parte devido ao caráter seletivo de classes do ensino secundário, e, em parte, por não reclamar a nossa estrutura sócio-econômica variedade de profissões ditas liberais.

Foi esse reformador quem introduziu o princípio de limitação de matrículas segundo a capacidade didática do estabelecimento superior, trazendo mais uma variável a complicar o problema da articulação.

As Reformas Campos (1931), encararam, simultaneamente, o ensino secundário e o superior, projetanto uma articulação que, tivesse sido ensaiada, traria benéficos resultados, dado que a seleção dos candidatos ao curso superior devia ser feita cumulativamente em toda a série terminal do curso secundário, então chamado "complementar". Por isso, mudou o sentido do exame, que passou a ser um concurso de habilitação.

Mas mais uma vez a tradição venceu a lei, e continuamos ignorando esta e procedendo como se ela não existisse.

Campos não formulou o problema do ensino médio, como um todo, talvez pela impossibilidade de fazê-lo, pois inexístiam outras modalidades de ensino médio que não o normal e o secundário, estando o primeiro afeto à administração estadual, desde 1834. Não obstante, foi êle o primeiro a trazer, para a sistemática da educação nacional, definitivamente, o curso comercial (1931).

As Reformas Capanema (1941-1946) de ensino médio não trataram diretamente do exame vestibular. Como era a primeira vez que o legislador atacava apenas o problema do nível médio independentemente do de nível superior, não chegou a haver o tratamento da articulação. O exame continuou a mesma tradição, agora sem a preocupação dos cursos complementares diferenciados, como na reforma anterior. E

assim, a Lei n' 20, de 10-2-1947, que viria discipliná-lo, refere-se já a concurso vestibular ao invés de concurso de habilitação.

Com Capanema inicia-se o princípio da articulação horizontal no nível médio, que já era então multipartido, embora tal articulação se fizesse de maneira tímida, pois o ponto de referência para a adaptação era sempre o curso secundário.

Sucessivas leis, a partir da de número 1.076, de 31 de março de 1950, foram ampliando o regime de articulação horizontal e vertical, até que a Lei n° 1.821, de 20 de novembro de 1953, de regulamentação muito liberal, efetuou uma revolução no ensino médio, firmando o princípio da equivalência dos cursos para os fins de formação do adolescente e sua preparação da estrutura do nosso ensino superior. Essa nova variável trouxe profunda perturbação na vida estudantil.

Se das Reformas Capanema se tivesse podido aplicar o princípio da Orientação Educacional, em todas as modalidades de nível médio, os efeitos negativos dessa equivalência teriam sido atenuados, ainda que o vestibular viesse a sofrer pequenas alterações. Mas o legislador **introduziu** um Serviço sem ter quem estivesse habilitado a executá-lo.

Estabeleceu-se, então, um curso com pretensões de articular o nível médio com o superior, curso inteiramente fora do sistema escolar, onde se realiza a "chauffage" para o exame vestibular. Força é confessar que com êxito. E nisto está a humilhação dos que o combatemos.

Para desprestigiá-los, batizaram-nos como "cursinhos", mas via de regra é neles que os estudantes armazenam um conjunto de *fatos* e *respostas estereotipadas*, capazes de vencer as mais exigentes provas como as que tradiconalmente são as do exame vestibular. Esse esforço, além de exaurir a memória dos estudantes, prejudica-lhes a formação.

Sente-se, de há muito, sobretudo na escola secundária, que, na série terminal do curso secundário, os estudantes só têm uma preocupação: preparar-se para o vestibular. A formação como que cessa na série anterior.

O aumento espetacular dos candidatos aos cursos superiores, ao invés de ter conduzido a um correspondente aumento de vagas nas escolas já mais experimentadas e de conceito firmado, fêz surgir novas escolas, às quais o poder público foi dando crédito de confiança para que não se sacrificassem tantos moços ã busca de uma instrução além da média. Seja dito em honra da verdade que muitas mereceram o crédito e atingiram estágios elevados, dentro das próprias limitações de nosso meio.

Mesmo assim é forçoso confessar que não oferecemos vagas para 1/3 dos estudantes egressos do curso médio, depois de vencidos 11 anos de escolaridade. Esses moços não podem ficar mais em instituições de nível médio. Urge abrir-lhes caminho para o nível superior. Por isso, é óbvio que a estrutura desse tenha que mudar.

Algumas das escolas que surgiram como imperativo dos reclamos do meio foram incorporadas ao sis-

tema federal de educação, reduzindo então suas vagas à metade.

Pais e estudantes são unânimes em acusar que, nesse caso, os professores, uma vez resguardados na vitaliciedade de suas cátedras, optam pelo menor número de alunos. Os professores, porém, demonstram que não pode haver ensino eficiente com turmas em número desproporcional à capacidade didática do estabelecimento.

Permanecendo constantes as vagas ou até diminuindo, como no caso das escolas recém-federalizadas, e aumentando, gradativamente, a população escolar média, vamos assistir a dramas tremendos.

Enquanto se desenvolve, de um lado, a rede de ensino médio, a superior vai caminhando sem dela tomar o menor conhecimento, pois a única vez que se defrontam as duas estruturas é no decisivo exame vestibular.

A escola secundária, que abriga a maior parte dos estudantes médios, é desassistida de orientação educacional, o mesmo ocorrendo nas demais escolas de nível médio. Não vemos perspectivas de próximas modificações nessa situação. Não que a Lei não as tenha previsto, mas porque não temos condições para realizá-lo.

Com número limitado de administradores escolares, quase sem orientadores educacionais, sem psicólogos, legislamos para que os leigos lhes executem as tarefas.

Sem orientação educacional, os estudantes continuam a distribuir-se no nível médio conforme seus próprios caprichos, os imperativos de suas cidades e seus anseios de mobilidade social.

Agora, com a profunda reformulação de currículo na escola média e com a liberdade de transferência de cursos que a Lei enseja, os estudantes têm que fazer muitas escolhas: no próprio nível médio onde se firmará a tendência de escolas multilaterais, e ainda no nível superior, uma vez que, nele ingressando, não pode mudar horizontalmente.

Com o total desconhecimento de suas possibilidades, com a total ignorância do mercado de trabalho, o estudante investiga os meios mais adequados de realizar, com êxito, um vestibular qualquer. Alguns se inscrevem, simultaneamente, para mais de uma modalidade de curso (direito e engenharia; medicina e arquitetura; letras e artes), para seguir a carreira em que tiveram aprovação no vestibular. Outros, residindo em cidades onde só há um tipo de escola, não têm onde escolher. Outros, ainda, só podendo estudar à noite, escolhem as escolas de horário noturno que, entre nós, realizam o curso com a mesma duração que a diurna.

Outros, finalmente, não podendo freqüentar escolas, matriculam-se naquelas que os recebem para os exames.

Esta última oportunidade, a Lei atual acaba de cortar, exigindo freqüência e dando pouco Valor aos exames como até agora eram processados.

A regulamentação do concurso de habilitação ou vestibular inicia-se com a Circular n" 1.200, de 1937, seguida de outras, de caráter geral, surgindo depois a necessidade de circular relativa a Faculdades de Filosofia, estruturadas pela Lei nº **1.190,** de 1939. A partir de 1941, as instru-

ções vão sendo baixadas em Portarias Ministeriais, adjetivadas pelas do DNE e, a partir de 1943, da então Divisão do Ensino Superior, que, depois de 1945, passou a ser a Diretoria do Ensino Superior. Tais portarias regulamentavam o assunto anualmente. Da de 1943, passa-se à de 1948 e 1949, esta vigorando até 1956.

A última Portaria Ministerial sobre o assunto foi de n° 453, de 21-12-1956, adjetivada pelo de n 14, de 14 de janeiro de 1957 da D. E. Superior.

A partir da Lei nº 20, de 10-2-1947, cabia realmente ao Ministro da Educação expedir instruções para a realização do concurso vestibular. A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) revoga todas as disposições relativas à matéria, não tanto expressamente, más implicitamente, deixando o assunto a critério das Universidades e dos estabelecimentos isolados.

Por outro lado, essa mesma Lei agasalhou o instituto universitário (Colégios Universitários), espécie de câmara de compensação, com os objetivos de fazer a orientação pré-vocacional e adaptar o estudante aos métodos de estudo universitário.

Já tivemos o Colégio Universitário, como decorrência da Reforma Campos, estruturado em 2 anos e abrangendo todo um ciclo.

O currículo diferenciado em três grandes direções, tinha certa feição pré-vocacional, facilitando identificar tendências e preparar para cursos superiores. A verificação da aprendizagem era feita cumulativamente e o concurso de habilitação deveria ser a última de uma série de provas, classificando-se o candidato com o melhor resultado no conjunto de sua escolaridade na série terminal.

Se tivéssemos tido intérpretes da anterior experiência, estaríamos em melhores condições para encetar o trabalho em novos moldes.

O problema, porém, tornou-se agora muito mais difícil, pois o Colégio Universitário seciona o segundo ciclo e tem um ano de duração.

Tudo leva a crer que, nas cidades em que há Universidades, os colégios secundários vão sofrer um impacto ao término da 2º série do 2º ciclo, diferente em parte daquele que também vão sofrer os Colégios Técnicos.

Os estudantes farão tentativa de cursar a 3º série em Colégios Universitários ou Colégios Técnicos Universitários. Estes certamente não vão poder receber todos os alunos de nível médio que os procurarem. Então aí começará um novo tipo de luta: a do pré-vestibular. Os estabelecimentos de ensino médio começarão a preparar, na 2º série do segundo ciclo, seus estudantes para o exame de seleção. E o curso médio, como meio de formação, ficará reduzido a cinco séries.

Se a seleção, nos Colégios Universitários, fôr feita com base em "notas" ou "conceitos" que os estudantes apresentarem de sua anterior escolaridade, cedo os colégios médios terão que modificar seus critérios, tornando-se benevolentes nas "qualificações". As diferenças que hoje existem entre estabelecimentos criteriosos, imbuídos da alta significação de sua missão educativa, e os que comercializam o ensino, tenderão a atenuar-se com essa pressão social de "notas" e "conceitos" que influem

na seleção do estudante ao vestibular.

Recebendo os Colégios Universitários alunos de proveniência diversa, imagine-se a dificuldade que terão os professores para adaptar seus cursos ao nível médio da turma e a atender às diferenças individuais. A diversificação de currículos, mesmo restrita à modalidade de ensino secundário, poderá acarretar uma série de problemas.

Ainda que separados os estudantes nos dois tipos de Colégio Universitário que a Lei prevê (artigo 79), os de formação dita geral e os de formação dita técnica, o problema está longe de tornar-se simples, dada a exigência que a lei impõe de tratamento igual entre os estudantes do próprio Colégio e os provenientes de outros estabelecimentos, no ato do exame vestibular (§ 3º do mesmo artigo).

Para que se conduza a esse tratamento igual, mister será organizar classes paralelas, de recuperação, dentro de um plano que se vai estruturando pouco a pouco, na medida da identificação das dificuldades estudantis, de seus interesses, de sua ativa participação, e que, por ser complexo, tem que ser feito lentamente. E' insignificante um ano letivo para que se realize a contento.

Por outro lado, os alunos matriculados nos Colégios Universitários tenderão a ter maior êxito no exame, não tanto pela "qualidade" do ensino, mas porque se tornam mais conhecidos dos professores que os devem selecionar e porque se adaptam melhor ao ambiente universitário, ficando mais tranqüilos no ato do exame, qualquer que seja a forma que este assuma.

Os que não conseguirem ingressar nos Colégios Universitários voltarão aos colégios médios e aí exercerão influência no sentido de que o currículo destes se ajuste ao daqueles.

Mesmo que o vestibular venha a ser organizado de tal forma que meça mais a capacidade de compreensão do que a retenção de fatos, não pode prescindir de um lastro sobre que exercer essa compreensão e que constitui a matéria do currículo. Não se poderá evitar que os exames, com o medir a capacidade de compreensão, o nível intelectual, a maturidade para o estudo em nível superior, estejam simultaneamente, medindo a aquisição de fatos, sem os quais não se poderia mesmo investigar a capacidade de raciocínio. Tenderá, certamente, a medir os fatos não como fins em si mesmos, mas como meios.

Com esse novo ângulo, as escolas médias tenderão a preocupar-se mais com o desenvolvimento da capacidade para adquirir fatos e interpretá-los de que retê-los apenas memônicamente.

O impacto que sofrerão especificamente as escolas de nível médio será ainda mais grave.

Terão os alunos desse curso, ao interromperem sua escolaridade nos estabelecimentos de nível médio para se matricularem nos Colégios Universitários, optado apenas pela carreira superior? Ou irão os Colégios Universitários completar-lhes essa formação semi-especializada que os habilitará ao exercício de uma profissão de nível médio? Poderão os Colégios Universitários, ao mesmo tempo que os seleciona para o nível

superior, preocupar-se com a sua profissão em nível médio?

Se os alunos abrirem mão dessa série terminal como meio de completar sua formação, semi-espeeializada, terão usado o curso médio com fim propedêutico. O sistema escolar sofrerá sérios desequilíbrios, como é fácil deduzir.

De qualquer forma, as próprias escolas técnicas vão sofrer modificações em seu currículo na série terminal do segundo ciclo, se não fôr bem equacionado e resolvido o problema do vestibular.

E' fácil concluir que o problema desafia a argúcia dos administradores escolares.

Agora, porém, que todos o discutem, certamente irão despontando as verdadeiras linhas para uma adequada solução brasileira — NAIR FORTES ABU-MERHY *{Diário de NotíciaSj* Rio).

A ESCOLA REGIONAL, DE MERITI

(Uma experiência brasileira de educação)

Nada mais fácil e agradável do que falar de uma instituição como a Escola Regional de Meriti, porque é uma realização concreta vitoriosa, porque já tem um passado pelo qual pode ser julgada, porque é fruto da dedicação e da inteligência de um grupo de amigos queridos, tendo à frente essa figura singular de dona Armanda Álvaro Alberto, que já se inscreveu nos quadros da pedagogia brasileira.

Conheço outros casos de grandes dedicações dessa natureza, e quero citar aqui apenas aqueles que apreciei de perto, e dos quais até sofri a influência, e que tiveram por ambiente o Rio de Janeiro, onde nasci e fiz minha formação, pois haverá muitos outros, evidentemente, por esse Brasil imenso: Corinto da Fonseca, Benevenuta Ribeiro e Teófilo Moreira da Costa, meu professor. Corinto da Fonseca na Escola Sousa Aguiar, e depois em outras iniciativas, viveu sua vida a pregar e a procurar realizar uma escola média, que se antecipava a tudo o que temos tentado para atender às necessidades do país; diretor de Heitor Lira da Silva, naquela escola e na antiga Escola Wenceslau Brás, talvez tenha sido até o inspirador de lutas semelhantes a que se dedicou o insigne fundador da ABE, sua obra, porém, sofreu as vicissitudes das flutuações e das incompreensões das administrações que se sucediam, levando-o quase ao desespero e tornando-o uma criatura áspera e sarcástica, de trato difícil; seu trabalho Intitulado *A escola ativa e os trabalhos manuais* deve, entretanto, ser relido pelos velhos e estudado pelos jovens educadores, e com grande proveito. Benevenuta Ribeiro batia-se pelo seu sonho de uma escola para a educação integral de moças; "sua" escola foi-lhe entregue na fundação e dela saiu para morrer; agressiva contra os que impediam a completa realização de seu ideal, teve sua obra várias vezes interrompida e deturpada pelas mesmas flutuações e incompressões das administrações. Teófilo Moreira da Costa, meu professor, que me fêz professor, tomou uma escola primária comum e a foi transformando, com enorme esforço e grandes sacrifícios, no tipo de escola que andamos agora

a procurar: uma escola primária e intermediária de 7 anos, com oficinas para dar aos jovens a iniciação ao trabalho, com finalidade prática e como formação geral. De aluno tinha me tornado, sob sua orientação, professor dessa escola; e um dia, tive que levá-lo para casa, atacado de violenta hemoptise, que o vitimara, pelo esforço, pelo trabalho continuado por longos anos, pelas lutas sem descanso para realizar seu sonho; e nunca mais pôde voltar a subir o Morro do Vintém, no Méier, onde "sua" escola se transformou depois na Escola Secundária Visconde de Cairu...

O caso de dona Armanda Álvaro Alberto, porém, é único: fundadora da Escola Regional de Meriti, manteve-se até hoje na direção dela, insistiu em seus ideais, realizou seus sonhos. As alterações que a instituição sofreu e vem sofrendo, são resultantes das modificações do próprio meio ambiente em que se instalou e vive. Antes, era um meio rural; hoje, a escola quase desaparece no burburinho de um dos maiores centros industriais do país: Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. Mas ficou fiel às suas características de servir à população tal qual ela é: acrescentou oficinas e desenvolveu as atividades artesanais, aumentou a biblioteca e o museu; cresceu orgânicamente, diferenciou-se quase que biològ icamente e criou novos órgãos para o desempenho de novas funções. E isso salvou a instituição de qualquer artificialismo, não se. transformando, como muitas vezes acontece em casos semelhantes, numa simples teimosia de iluminado.

Que influências teriam levado dona Armanda a idealizar e a realizar uma obra tão sólida, tão orgânica, ela, uma simples pessoa particular, sem qualquer curso especializado, sem ser diplomada "em nada", sem ter o bafejo oficial?

Foi esse o problema que mais me preocupou quando recebi a honrosa incumbência de meus companheiros do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação de saudá-la pelo transcurso desse evento raro, que foi a comemoração de 40 anos de existência continuada de uma instituição como essa e tendo à frente ainda sua própria idealizadora e fundadora.

Creio que três influências principais levaram dona Armanda a empreender sua grande obra.

Naturalmente, a primeira foi a origem, a família, onde nasceu e se educou: seu pai, o ilustre médico douton Álvaro Alberto, profundamente devotado à sua profissão e de largo espírito humanitário e a quem a filha era intimamente ligada; sua mãe, que lhe deu sempre o mais carinhoso apoio em suas aspirações.

Em Angra dos Reis, conheceu a miséria tremenda dos pequenos brasileiros que ali viviam, cuja condição pôde observar ainda muito jovem, e onde começaram suas atividades de educadora. A questão social não lhe foi estranha, desde muito cedo, e essa foi, certamente, a segunda influência, decisiva.

Por fim, a ciência, as ciências naturais, a que se dedicou, e que ensinou posteriormente no Colégio Jacobina.

E foi assim que, a 13 de fevereiro de 1921, fundava a Escola Proletária de Meriti, que passou a denominar-se depois Escola Regional de Meriti.

Ouçamos a própria fundadora, em palavras que transcrevo de uma conferência do doutor C. A. Barbosa de Oliveira, pronunciada durante a IV Semana Nacional de Educação, realizada de 13 a 18 de maio de 1931, e que aparece reproduzida no livrinho intitulado *A Escola Regional*, editado pela Associação Brasileira de Educação.

"Tendo observado de perto, em convivência longa, vários grupos de população do centro e do nordeste do país, sempre interessada pelos problemas de educação no Brasil, aproveitei uma estada de muitos meses numa praia de Angra dos Reis, em 1919, a primeira oportunidade que se me oferecia para ensaiar uma escola. Apareceram prontamente cerca de 50 crianças, para as quais não existia escola pública ou particular por toda a redondeza. Não tendo coragem para rejeitar nenhum desses alunos, que iam dos 3 aos 16 anos, organizei as turmas com a homogeneidade possível em tais circunstâncias e pus-me a praticar o que estudara nos livros de Montessori. Era pouco, por causa dos alunos mais velhos."

"Enfim, experiências, tropeços, não é mister recordá-lo aqui, bastando acentuar que lidava com crianças e adolescentes, verdes e maduros, que ignoravam sua condição de brasileiros, que dos engenhos da civilização moderna apenas conheciam os vapores costeiros e os navios de guerra, de vez em quando ancorados na baía..."

"Os desenhos espontâneos que ainda conservo são documentos fiéis daquela mentalidade. Para a compreensão de tanto atraso é preciso lembrar que o impaludismo, a opilação e o alcoolismo degradavam **a** população da Ponta da Cidade, **tal** qual a de Meriti. Além da pesca, ocupação de todos os homens, existia uma indústria: a de aguardente; lavoura única, a da cana, e a da bananeira, em escala reduzida."

"Aquela escola ao ar **livre,** ã sombra dos bambus, cujo mobiliário constava de uma mesa, uma cadeira e esteiras pelo chão, onde as manhãs eram consagradas à distribuição de remédios, e muito material escolar improvisado ali mesmo, do que pudesse ser aproveitado, foi a escola que iniciou alguns patriciozinhos nas coisas primordiais da vida, foi também nossa própria escola, **a** que preparou essa outra, a de Meriti, fundada menos de um ano depois. Eram propósitos ao fundar-se **a** então Escola Proletária de Meriti continuar o que fora interrompido em Angra: um ensaio de escola moderna, regional, criada e mantida por iniciativa particular."

"Não tendo sob os olhos nenhum modelo a seguir, foi inaugurada **a** 13 de fevereiro de 1921, sem um só programa escrito; tomou, desde o começo, a feição de um lar-escola, embora externato, com número limitado de alunos a quem não se davam notas, prêmios ou castigos."

"A orientação geral apresentava-se resumida em quatro cartazes, com os dizeres — Saúde — Alegria — Trabalho — Solidariedade. Juntamente com a escola, inaugurava-se a biblioteca "Euclides da Cunha", repartida em três seções: para alunos, professores e moradores de Meriti. Um museu escolar foi logo organizado, em parte, com as contribuições trazidas pelos próprios alunos, da natureza local".

A obra de dona Armanda, nascida sob a inspiração de Euclides da Cunha, e isso já era todo um programa de seriedade, devoção de profunda compreensão das condições do homem brasileiro, sadio nacionalismo, pôde, como era natural, interessar as maiores figuras, os verdadeiros apóstolos dessas causas. Dona Armanda, merecedora pela autenticidade de sua obra, soube atrair e teve a felicidade de ver desfilar pela Escola, para levar-lhe o apoio, o ânimo, os ensinamentos de figuras como as de Heitor Lira, que se emocionava até às lágrimas com os concursos das "janelas floridas", que projetava a ação da Escola até os lares; de Belisário Pena, que era um dos maiores amigos da instituição, e que fazia conferências sobre defesa da saúde para a população local; Roquette Pinto, o grande cientista, que deixou como marco de sua passagem o "pau-brasil", plantado durante uma festa da árvore; Venâncio Filho, o amigo número um de dona Armanda e da Escola e que tinha aquele dom de nos fazer conhecer e colaborar em todas as iniciativas pelas quais se interessava; e, por fim, esse admirável Edgar Süssekind de Mendonça, depois companheiro de dona Armanda, e secretário da Escola, que pelo fins de sua vida tão fecunda, como que encabulado pela espécie de paternidade- que assumira da instituição, "repreendia" dona Armanda, diante de amigos comuns:

— Mas, Armadinha, não é possível: você está se tornando "cacete" com essa história interminável da Escola Regional de Meriti... Você deve entregá-la a alguém de sua confiança que possa levar para diante a obra e passar de mãe a avó... Você já não tem mais saúde para continuar na direção efetiva da Escola ...

Era a persistência e a versatilidade, ambas admiráveis, desses dois grandes espíritos que se uniram e que se chocavam freqüentemente, produzindo aquele equilíbrio que manteve a Escola em condições excepcionais, entre a diretora-fundadora e o secretário-perpétuo.

Dona Armanda viu tombarem, um a um, todos esses amigos queridos, deixando cada um, um pouco de sua vida e de sua lembrança na obra admirável como um fermento magnífico... E ela, ressistíndo a tudo, prosseguiu sem esmorecimentos.

Um deles, talvez o primeiro a compreender todo o valor e alcance da obra — Heitor Lira da Silva — assim se expressava, por ocasião do lançamento da pedra fundamental do novo prédio da Escola, em Meriti:

"O que acabamos de entregar ao solo não é uma pedra, mas uma semente. Ela há de germinar, a planta, crescerá, transformar-se-á em árvore frondosa, capaz de abrigar em sua sombra acolhedora todos os que a procurarem, vizinhos deste lugar, e capaz de atrair pelo seu porte majestoso, pela beleza de seus ramos erguidos para o céu, a atenção dos que passarem, céticos ou distraídos."

"Aquilo que um pequeno grupo de vontades esclarecidas empreendeu aqui realizar — posso dizê-lo livremente porque não pertenço ao número dos iniciadores — é ao mesmo tempo uma obra de inteligência e de coração."

"Comoveu-os o espetáculo de miséria, de incultura, de imprevidên-

cia que rodeia, num doloroso contraste, a nossa grande, bela e luxuosa capital, contraste a que só espíritos desatentos e sensibilidades embotadas podem ficar indiferentes, quando êle deveria gritar violentamente na consciência de todos os que têm em mãos uma parcela de poder ou um elemento qualquer da ação prática."

"Não é raro, entretanto, empregar tais recursos em serviços exclusivamente materiais, em trabalhos suntuários, que se uma ou outra vez se harmonizam com o ambiente, muito mais freqüentemente o deformam e são quase sempre adiáveis, ao menos diante do dever primordial de cuidar antes de tudo da criatura humana. Por isso, já tivemos um visitante estrangeiro ilustre, que ao defrontar o fausto arrogante de um dos nossos edifícios públicos, não se pôde impedir de perguntar a quem o acompanhava qual era o número de escolas que a administração da cidade mantinha."

"A Escola Regional de Meriti pretende realizar mais uma missão de educação do que de simples instrução! Estamos aqui felizmente emancipados do preconceito de que o mero conhecimento da leitura, da escrita e das contas, possui virtudes intrínsecas, capazes de transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecerlhe melhores elementos de conforto e de felicidade. Sabemos, ao contrário, que a instrução pura e simples, é arma, e, como toda a arma, perigosa. Sabemos que incumbe a quem entregar, o dever estrito de preparar quem a recebe para manejá-la, benfazejamente para si, e para os outros."

"A Escola Regional de Meriti quer evitar que uma instrução mal orientada possa vir a agir como fator de dispersão, quer ligar intimamente a instrução ao trabalho, quer afeiçoar e não escravizar à terra a população infantil que nela vai labutar, quer que essa população saiba viver mais racionalmente, ajudando a sanear o meio e conhecendo os recursos de higiene individual e coletiva; quer que ela possa executar um trabalho mais eficiente e portanto mais remunerador, conseguindo assim materialmente viver melhor; finalmente, quer que ela aprenda a discernir no ambiente que a cerca, nas coisas mais simples e aparentemente mais banais, assim como na solidariedade humana, todo o tesouro de beleza que encerram, elevando as almas e enobrecendo a vida."

"Não nos iludimos contudo, os fundadores desta instituição de bondade e de justiça, que não é uma esmola, mas uma reparação, nem os que a eles viemos nos juntar com o nosso entusiasmo refletido, que desde o início os caracterizou sempre; não nos iludimos acerca das dificuldades que teremos de vencer. Para não descer a minúcias, basta dizer que compreendemos bem que nunca será possível realizar neste meio uma verdadeira obra de educação, sem que ela se apoie na franca melhoria da saúde pública e numa organização estável do trabalho."

"Temos fé, porém; estamos animados desse idealismo fecundo que não esquece a necessidade de pisar em solo firme, quando se quer caminhar erguendo os olhos para o alto."

"A casa que esperamos erguer aqui não será um palácio que humi-

lha a pobreza; será modesta, clara, alegre, hospitaleira e franca; será a casa que pertencerá a todos e que precisará do apoio e do carinho de toda a população que vive em volta e a que ela deseja servir."

"E só assim estará realizando o sonho dos trabalhadores que a idearam, porque só assim a Escola Regional de Meriti terá adquirido a força material de que ainda carece, sem perder nada da pureza do espírito que a anima desde o primeiro instante e que, temos confiança, a animará sempre".

Poderíamos dizer hoje a Heitor Lira, passados esses quarenta anos:

— A semente germinou, a planta cresceu e se transformou em arvora frondosa, como êle desejava e previu, sem nada perder da pureza do espírito que a animou desde o primeiro instante... Sobre ela rolaram quatro décadas, desenvolvendo-a, fortificando-a; durante essa longa e fecunda existência, realizou um notável trabalho de educação das crianças e da população que recebeu sua influência, escrevendo com suas experiências e atividades páginas notáveis da pedagogia brasileira. Os caderninhos de dona Armanda e os relatórios anuais, infalíveis, da diretoria, contam toda a sua história, de lutas, de vitórias, de desenganos, de presenças grandiosas e de saudades imensas... Caderninhos e relatórios esses que mereceriam ser, um dia, divulgados pelas magníficas lições que encerram, lições para professores, educadores, autoridades de ensino. E veremos então que os modelos de instituições que ansiosamente andamos a procurar alhures ou a arquitetar, muitas vezes, no vazio, já existem bem perto de nós, graças à visão, ao esforço e à tenacidade de brasileiros como essa admirável Armanda Álvaro Alberto e seus companheiros de ideal.

Mas, uma dívida maior tem que ser paga à Escola Regional de Meriti — *uma legítima experiência brasileira de educação.* Tal como a barraca de Euclides da Cunha, à beira do rio Pardo, onde o monumento de *Os Sertões* foi concebido e escrito, e que o governo envolveu com sua proteção carinhosa, pelo muito que representa para a nacionalidade, também a Escola Regional de Meriti está a merecer a atenção das autoridades, não para rodeá-la de cristal ou transformá-la em museu, como a Iasnáia Poliana de Tolstoi, mas para aproveitá-la, em toda a sua plenitude, fornecendo-lhe todos os recursos para sua expansão, para completar seus planos, para transformá-la numa verdadeira instituição de caráter experimental e de demonstração, onde o professorado vá receber a inspiração de métodos progressistas de ensino e educação, adaptados às reais necessidades de nosso povo. Quanto à sua ilustre fundadora, dona Armanda Álvaro Alberto, constitui uma falta imperdoável de nossas autoridades de educação que seu nome ainda não esteja inscrito na Ordem do Mérito Educacional.

* * *

Certa vez, na sede da Escola, creio que quando comemorava 35 anos de fundação, lembrava, numa saudação a dona Armanda Álvaro Alberto, o exemplo de um grande educador soviético — Anton S. Makarenko — autor do *Poema Pedagógico,* uma das mais notáveis obras

da pedagogia e da literatura contemporânea, que ao ter vencido a maior parte das terríveis dificuldades de sua atividade de recuperação de crianças e jovens abandonadas, degradadas pela guerra, pela fome, pela contra-revolução, explicava o título da última parte de sua obra, em que relatava os tempos mais felizes, da colheita dos frutos de seus ingentes esforços: — *Bandeiras sobre as torres:*

— Quando ocorrem os fracassos, que venham as críticas implacáveis. Mas, quando surgem as vitórias, que se desfraldem as bandeiras sobre as torres!

Aqui também se pode dizer a dona Armanda Álvaro Alberto:

— E' hora de içar no mastro da Escola Regional de Meriti a bandeira da vitória incontestável! — PASCHOAL LEMME. (Diário *de Notícias,* Rio).

ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº51.643-A — DE 4 DE JANEIRO DE 1963

Transfere do Ministério da Guerra para as Universidades do Recife. da Bahia, de Minas Gerais e do Paraná os Colégios Militares de Recife, Salvador, Belo Horizonte e Curitiba, respectivamente e dá outras providências.

O Presidente da República e o Presidente do Conselho de Ministros, na forma do que dispõe o Ato Adicional, decretam:

Art. 1º Ficam transferidos do Ministério da Guerra para as Universidades do Recife, da Bahia, de Minas Gerais e do Paraná os Colégios Militares de Recife, Salvador, Belo Horizonte e Curitiba, respectivamente.

Art. 2º Os Colégios Militares transferidos por efeito do presente Decreto terão suas denominações modificadas, regulamento próprio e constituirão Colégios de Aplicação das Universidades a que forem incorporados.

Art. 3º Os Professôres Militares efetivos bem como os Adjuntos de Catedráticos, em caráter provisório, admitidos mediante prova de suficiência e servindo atualmente nos Colégios Militares transferidos, passarão à disposição das Universidades e aí serão mantidos, sem ônus para as mesmas, até 31 de dezembro de 1964.

§ 1º Ao pessoal militar de que trata o presente artigo serão assegurados, pelo Ministério da Guerra, todos os vencimentos e vantagens das funções que ora ocupam.

§ 2º Fica assegurado ao Professor Militar efetivo, pertencente ao Quadro do Magistério do Exército, continuar à disposição das Universidades, depois de 31 de dezembro de 1964, por prazo indeterminado, sem ônus para o Ministério da Guerra, mediante solicitação da Reitoria da Universidade a que estiver vinculado.

Art.4° O Ministro da Guerra e o Ministro da Educação e Cultura proverão, junto à União e aos Estados, as medidas legais necessárias ã regularização das transferências e decorrentes implicações relativas aos imóveis ocupados pelos Colégios Militares transferidos, bem como aos servidores civis neles lotados.

§ 1º Os servidores civis lotados nos Colégios Militares transferidos passarão à disposição das Universidades.

§ 2º Os vencimentos e vantagens dos servidores civis referidos no parágrafo anterior continuação a ser pagos pelo Ministério da Guerra até 31 de dezembro de 1963.

§ 3º Os servidores civis que até **31** de dezembro de 1963 não tenham sido, por qualquer motivo, transferidos para as Universidades, voltarão a exercer suas atividades em organizações do Ministério da Guerra.

§ 4º Enquanto não se efetivar a regularização referida neste artigo, os bens imóveis ficarão sob a administração das Universidades.

Art. 5' Os bens imóveis dos Colégios Militares de que trata o presente Decreto, excetuando o material de padronização militar, serão transferidos para as Universidades.

Art. 6" Fica assegurado aos atuais alunos das 2º e 3º séries do curso científico o fornecimento, pelo Ministério da Guerra, do certificado de reservista, bem como a instrução militar necessária, nos locais dos Colégios e em horário harmônico com seus regulamentos.

Art. 7° O Ministro da Guerra e o Ministro da Educação e Cultura deverão criar, no prazo de 10 dias, uma Comissão constituída por dois representantes do primeiro e três do segundo, que ficará encarregada de estudar e propor os atos ministeriais necessários à execução do presente Decreto.

Brasília, em 4 de janeiro de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

JOÃO GOULART
Hermes Lima
Amauri Kruel
Darci Ribeiro

(Publ. no *D.O.* de 28/1/63)

DECRETO *Nº* 51.680-A — DE 22 DE JANEIRO DE 1963

Regulamenta os exames de madureza no sistema federal de ensino, nos termos do Parecer n' 14 do Conselho Federa} de Educação.

O Presidente da República e o Conselho de Ministros, na forma do artigo lº do Ato Adicional, e tendo em vista as disposições do art. 99 e parágrafo único da Lei n[5] 4.024, de 20 de. dezembro de 1961, decretam:

Art. 1º Serão instituídas, dentro do sistema federal de ensino, bancas permanentes para a realização de exames de madureza do ciclo ginasial e do ciclo colegial do curso secundário.

Art. 2º Os exames de madureza serão realizados no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares para esse fim autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura.

§ 1º Os candidatos prestarão os exames parceladamente, em épocas compreendidas no período de dois anos letivos, pelo menos, e de três no máximo.

§ 2° As bancas instituídas atenderão, em qualquer tempo, aos candidatos que se apresentarem, reunindo-os em turmas, de acordo com as conveniências e disponibilidades do estabelecimento.

§ 3º O candidato reprovado em qualquer exame só poderá repeti-lo decorrido o prazo de quatro meses.

Art. 3º Para a aprovação em qualquer disiciplina será exigida a obtenção de nota igual ou superior a 5 (cinco).

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura instituirá o Programa de Recuperação Cultural, destinado a incentivar a criação de cursos intensivos de preparação aos exames de madureza e a prestar-lhes assistência técnico-pedagógica.

Parágrafo único. Para a manutenção de curso-modélo e a elaboração e publicação de material didático e recursos audiovisuais de ensi-

no, o Ministério da Educação e Cultura poderá firmar convênio com entidades públicas ou particulares.

Art. 5º O Ministro da Educação e Cultura expedirá as instruções que forem julgadas necessárias à execução deste decreto.

Art. 6" O presente decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 22 de janeiro de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

João GOULART
Hermes Lima
João Mangabeira
Pedro Paulo Suzano
Amauri Kruel
Miguel Calmon
Hélio de Almeida
Renato Costa Lima
Darci Ribeiro
Benjamin Eurico Crus
Reinaldo de Carvalho Filho
Eliezer Batista da Silva
Otávio Augusto Dias Carneiro
Celso Monteiro Furtado

(Publ. no *D.O.* de 31/1/1963)

DECRETO N' 51.736, DE 21 DE FEVEREIRO DE 1963

Fixa normas para a concessão de bôlsas-de-estudo e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição Federal,

Considerando à importância do papel das bôlsas-de-estudo no princípio democrático de oportunidade de acesso à escola para todas as camadas da população;

Considerando que o volume e o incremento anual dos recursos destinados pela União àqueles objetivos recomendam a conveniência de normas e procedimentos que assegurem eficiência em sua aplicação;

Considerando que a inexistência de Conselho Estadual de Educação na maioria das Unidades da Federação possibilitaria, no corrente ano, diferentes comportamentos com relação aos critérios para concessão de bolsas, sem obediência aos procedimentos preconizados pelo § 3º do artigo 94 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decreta:

Art. 1º A aplicação dos recursos do Ministério da Educação e Cultura, destinados pelo Plano Trienal de Educação, a serem distribuídos às Unidades da Federação, para concessão de bolsas a educandos, obdecerá às normas estabelecidas por este Decreto.

Art. 2º Serão concedidas no âmbito estadual, através da Comissão definida neste Decreto, os seguintes tipos de bolsas:

a) de anuidade escolar;

6) de manutenção a educandos carentes de recursos, matriculados em estabelecimentos gratuitos de ensino; e

c) de anuidade e manutenção.

§ 1º As bolsas de anuidade e manutenção serão destinadas, prioritariamente, a educandos residentes em municípios desprovidos de educandários de nível médio, de 1º e 2º ciclos.

§ 2º O valor máximo da bolsa de anuidade será equivalente a dois salários-mínimos locais.

§ 3º Fica assegurada, no corrente ano, a continuação dos estudos aos bolsistas aprovados e promovidos no ano letivo findo.

Art. 3º Os recursos de que trata o artigo 1º, deduzidas as parcelas correspondentes ao art. 2º, serão aplicados em cada Estado, em partes iguais, para os seguintes tipos de bolsas, respectivamente:

a) Bolsistas Nacionais, selecionados em todos os Municípios, mediante concurso público, para qualquer série do ensino médio, de acordo com as normas fixadas pela Comissão Estadual de Educação ou de autoridade estadual competente;

b) Bolsistas Nacionais, para a 1º série ginasial, selecionados em todos os Municípios, entre educandos carentes de recursos, por comissões integradas pelo Diretor e professores das escolas por eles freqüentadas.

Parágrafo único. Os recursos não aplicados, de acordo com as normas estabelecidas por este artigo, serão objeto de plano especial, sujeito ã aprovação do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 4" Fica instituída no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Coordenação Nacional de Bôlsas-de-Estudo, com a finalidade de encarregar-se, no âmbito da administração federal, das providências necessárias ao cumprimento do que dispõe este Decreto, inclusive as destinadas à liberação, distribuição e controle das dotações federais para bôlsas-de-estudo.

Parágrafo único. Passarão a cargo da Coordenação todas as atividades referentes a bôlsas-de-estudo relativas ao ensino primário e médio custeadas com recursos do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5' A Coordenação Nacional de Bôlsas-de-Estudo será dirigida por um servidor público, designado pelo Presidente da República.

Parágrafo único. Além da direção dos serviços, compete ao Coordenador:

a) manter, no interesse dos serviços, contatos com os órgãos do Ministério e com as da administração do ensino dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal;

b) requisitar servidores do Ministério para execução de tarefas da Coordenação;

c) indicar ao Ministro os representantes do Ministério da Educação e Cultura nas Comissões a que se refere o art. 3º deste Decreto;

d) apresentar, no fim de cada ano, relatório anual das atividades da Coordenação, incluindo dados estatísticos referentes à distribuição das bôlsas-de-estudo em todo o País.

Art. 6" Haverá em cada Unidade da Federação uma Comissão incumbida das providências sobre distribuição, pagamento e controle das bôlsas-de-estudo.

Parágrafo único. Cada Comissão será constituída por um representante da Secretaria de Educação, um representante do Ministério da Educação e Cultura, e um representante do órgão máximo estudantil estadual, de nível médio.

Art. 7º Além das comissões referidas no artigo anterior, haverá tantas Comissões Municipais quantas forem julgadas necessárias pela Comissão Estadual, que as designará.

Parágrafo único. Serão consideradas serviços relevantes as funções desempenhadas pelos membros das Comissões Municipais, que não fazem jus a qualquer remuneração.

Art. 8º Dos quantitativos globais destinados aos diversos graus e ramos de ensino, e atribuídos às Unidades da Federação, poderão ser reservados, no Ministério da Educação e Cultura, até dez por cento (10%) para atendimento às insuficiências de recursos que ocorrerem em diferentes Unidades, na distribuição de bolsas, bem como para os casos de transferência de uma Unidade Federada para outra.

Art. 9º Dos recursos destinados a bôlsas-de-estudo, poderão ser reservados até um por cento (1%) para as despesas com a administração dos serviços.

Art. 10. O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 21 de fevereiro de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

João GOULART
Teotônio Monteiro de Barros Filho

(Publ. no *D.O.* de 22/2/1963)

PORTARIA Nº 39 — DE 12 DE FEVEREIRO DE 1963

Baixa instruções para o registro de psicólogos.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, de acordo com a autorização contida no art. 24 da Lei número 4.119, de 27 de agosto de 1962, resolve baixar as seguintes instruções para o registro de psicólogos:

Art. 1º Os requerimentos para obtenção do registro profissional de psicólogo, nos termos da Lei número 4.119, de 27 de agosto de 1962, devem ser dirigidos à Diretoria do Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura, até o dia 5 de março de 1963.

Parágrafo único. Os requerimentos devem indicar:

a) Nome completo;

6) Estado civil;

c) Nacionalidade;

d) Data do nascimento;

e) Naturalidade;

/) Filiação;

g) Local de residência atual;

h) Menção explícita ao artigo da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, no qual se baseiam.

Art. 2º Os requerentes, enquadrados no art. 21 da mesma Lei, devem instruir a petição com os seguintes documentos:

a) Carteira de identidade;

6) Prova de quitação com o serviço militar;

c) Título eleitoral;

d) Relação e comprovação de todos os trabalhos que exerçam ou tenham exercido no campo da Psicologia, indicando, em cada caso, data do início e término de cada um, nome e endereço da instituição ou empresa onde exerceu cada um deles;

e) Relação completa de cursos que acaso tenham feito e dos quais a Psicologia tenha feito parte integrante, especificando a duração que teve, no currículo, a Psicologia;

/) Certificado ou diploma de aprovação final em cada um dos

cursos referidos na letra anterior, no qual se declarem as notas obtidas;

g) Relação, devidamente comprovada, das publicações que tenham feito no campo da Psicologia;

h) Relação, devidamente comprovada, de todas as demais atividades que tenham exercido no campo da Psicologia.

Art. 3º Os requerentes, enquadrados no art. 19 da mesma Lei, devem instruir a petição com os seguintes documentos:

o) Carteira de identidade;

6) Diploma ou certificado expedido por Faculdade de Filosofia;

c) Histórico escolar respectivo;

d) Prova de quitação com o serviço militar;

e) Título eleitoral.

Art. 4? Os requerentes, enquadrados no parágrafo segundo do artigo 19, farão juntar à sua petição os seguintes documentos:

a) Carteira de identidade;

b) Prova de quitação com o serviço militar;

c) Título eleitoral;

d) Certidão expedida por Faculdade de Filosofia, atestando que esteve, antes de 5-9-62, regularmente matriculado em Curso de Especialização de dois anos, no mínimo, de duração;

e) Histórico escolar respectivo.

Art. *5"* Os portadores de título de Doutor, obtido em Faculdade de Filosofia, e que tenham defendido tese sobre tema específico de Psicologia ao requerer o registro profissional de psicólogo, deverão instruir a petição com os seguintes documentos:

a) Carteira de identidade;

b) Prova de quitação com o serviço militar;

c) Título eleitoral;

d) Diploma de doutor devidamente registrado na Diretoria de Ensino Superior;

e) Comprovação de exercício de atividades profissionais de psicologia aplicada, por mais de cinco anos.

Parágrafo único. Os títulos de doutor obtidos mediante concurso de cátedra ou de livre docência serão válidos para o mesmo fim, desde que acompanhados dos documentos exigidos neste artigo e da comprovação de que a cadeira a que se refere o concurso foi a de Psicologia ou a de Psicologia Educacional.

Art. 6º A Diretoria do Ensino Superior encaminhará os requerentes e sua respectiva documentação à Comissão de que trata o artigo 23 da Lei, a fim de que a mesma emita parecer fundamentado.

§ 1º O parecer de que trata este artigo será submetido à homologação do Diretor do Ensino Superior.

§ 2º Homologado o parecer no caso de ser o mesmo pela concessão do registro, providenciará a Diretoria do Ensino Superior o efetivo registro profissional de psicólogo do requerente, a fim de que produza seus efeitos legais.

Art. 7º Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria do Ensino Superior. — *Monteiro de Barros Filho.*

(Publ. no *D.O.* de 18/3/1963)

PORTARIA Nº 41 — DE 14 DE MARÇO DE 1963

Dispõe sobre a Comissão Coordenadora do Plano Trienal de Educação.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições resolve:

Artigo 1º A Comissão Coordenadora do Plano Trienal de Educação, instituída pelo Decreto de 1º de março de 1963, terá os seguintes órgãos executivos:

a) Coordenação Geral;

6) Secretaria Executiva;

c) de Promoção e Divulgação.

Parágrafo único. A Secretaria Executiva será exercida pelo Secretário Executivo e constituir-se-á de uma Seção Administrativa e dos seguintes setores: do Ensino Primário; do Ensino Médio; do Aperfeiçoamento do Magistério; de Controle e Inspeção; de Levantamento, Pesquisas e Avaliação; de Material Didático; de Imprensa e Relações Públicas.

Art. *2º* Fica instituída a Assessoria Técnica da Coordenação Geral, de que fazem parte o Secretário Executivo, o responsável pela Promoção e Divulgação e os Chefes de Seção e de Setores previstos no artigo interior.

Art. 3º A Comissão Coordenadora de que trata esta Portaria reunir-se-á na primeira e terceira segunda-feira de cada mês, sem prejuízo de convocações extraordinárias, feitas pelo presidente.

Art. 4º A Coordenação Geral será exercida pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.

Art. 5º Os membros da Comissão Coordenadora não receberão qualquer gratificação pelo desempenho dessa função.

Art. 6" Revogam-se as disposições em contrário, inclusive a Portaria nº10, de 7 de fevereiro de 1963. — *T. Monteiro de Barros Filho.*

(Publ. no *D.O.* de 20/3/63)

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XL JULHO-SETEMBRO, 1963 N.° 91

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 congregar os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. 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, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

REVISTA BRASILEIRA

DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XL JULHO-SETEMBRO, 1963 N.° 91

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho
Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
Coordenador — Elza Rodrigues Martins

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
Coordenador — Jayme Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais
Coordenadora Substituta — Ürsula Albersheim

Toda correspondência relativa â REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá -ser encaminhada à redação — Rua Voluntários da Pátria, n° 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XL *Julho-setembro, 196S* *N" 91*

SUMARIO

Págs.

Editorial 3

Estudos e debates:

Educação e desenvolvimento — uma colocação do problema na perspectiva brasileira — JAYME ABKEU 6
Gilberto Freyre, mestre e criador de Sociologia — ANÍSIO TEIXEIRA 29
Unidade e diversidade dos sistemas educacionais — WAYNE A. R. LEYS 37
Princípios da educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases — NEWTON SUCUPIRA 45

Documentação:

Discurso de posse do Ministro Paulo de Tarso 68
Universidade de Colúmbia — Homenagem ao Prof. Anísio Teixeira . . 72
Universidade de Brasília, um ano depois — Darcy Ribeiro 73
O Papa que iniciou os diálogos — Péricles Madureira de Pinho 86
Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência — Nádia Cunha e Jayme Abreu 90
Conselho Federal de Educação: seleção de estudos e pareceres 152

Notas para a história da educação

Atos do Governo Provisório — Currículos para a escola primária .. 181

INFORMAÇÃO DO PAÍS 196

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO 202

CRÍTICA DE LIVROS: AZEVEDO, Fernando de — *A cidade e o campo na civilização industrial* (207); CUNHA, Celso — *Manual de Português* (209); WEREBE, Maria José — *Grandezas e misérias do ensino brasileiro* 211

Págs.

ATRAVÉS DE REVISTAS B JORNAIS: A desmilitarização da cultura — Jean Paul Sartre (213); Ensino como ação política — Lourenço Filho (217); Centros Nacionais de Treinamento e Pesquisa para o Desenvolvimento — J. Leite Lopes (221); Formação e encontro — Fritz Bohnsack 228

ATOS OFICIAIS: Dec. n' 51.859, de 21/3/1963 — *Institui a Semana da Educação e dá outras providências* (239); Dec. n* 51.867, de 26/3/1963 — *Extingue no Ministério da Educação e Cultura as Campanhas que menciona* (239); Port. n' 25, de 22/1/1963 — *Cria o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico* (240); Port. n" 129, de 3/6/1963 — *Dispõe sobre a Rádio Educadora de Brasília* 241

INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS E A PESQUISA CIENTÍFICA

O movimento para a criação de Institutos em nossas universidades surgiu da necessidade de se propiciarem condições adequadas ao desenvolvimento da pesquisa científica dentro de uma estrutura universitária reconhecidamente rígida e tradicionalmente orientada para o preparo das profissões liberais. Não resta dúvida que tais institutos representaram uma primeiro, tentativa de implantar a pesquisa numa universidade que até então sempre se tinha mostrado insensível à atividade científica criadora. Mas, como sempre acontece com estas iniciativas, houve as inevitáveis deturpações de uma idéia, em si mesma fecunda, resultando daí uma proliferação desordenada de institutos universitários que, nem sempre, correspondiam às exigências objetivas da investigação científica. Além disso, estes institutos solidários de uma organização universitária onde o ensino se atomiza em cátedras mais ou menos autônomas constituíram-se em verdadeiros apêndices dessas cátedras e se transformaram, poderíamos dizer, em propriedades dos catedráticos. Daí resultavam as suas grandes limitações. Em primeiro lugar, havendo dispersas pela universidade várias cátedras da mesma matéria, facilmente poderia ocorrer a duplicação de institutos ocupando-se da mesma área de pesquisa. Em segundo lugar, subordinados diretamente a uma cátedra encontravam-se por isso mesmo dependentes da orientação e controle estrito do Catedrático. Tudo dependia de sua capacidade de investigação científica e de sua compreensão em abrir as portas do instituto para acolher outros pesquisadores. Assim, se o instituto proporcionava os meios necessários à investigação científica de um professor, não contribuía efetivamente para a implantação da pesquisa na universidade como um todo. A rigor, o instituto servia mais à cátedra do que à universidade. A verdade é que esse sistema de institutos de cátedra se contrapunha ao princípio dominante da moderna organização universitária que ê a centralização e unificação de atividades comuns com o fim de evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos permitindo a concentração de recursos e pessoal.

A Universidade de Brasília, criando a categoria de Institutos Centrais, imprimiu uma nova orientação ao problema dos institutos universitários, logo seguida pelas outras universidades. Mas em Brasília os institutos são realmente centrais porque concentram todas as atividades de preparação intelectual e científica e de pesquisa pura, constituindo um sistema autônomo distinto das atividades tecnológicas e profissionais de que se encarregam as faculdades. O conjunto dos Institutos Centrais forma uma espécie de faculdade de ciências, letras e artes, como está expresso na exposição de motivos do projeto de lei da criação da Universidade. Pelo menos desempenham a função centralizadora que deveriam exercer as faculdades de filosofia dentro da universidade. É justamente porque as faculdades de filosofia não cumpriram sua verdadeira missão que Brasília resolveu adotar o sistema dos institutos centrais. Ora, para que tais institutos pudessem ser introduzidos nas universidades já existentes torna-se-iam necessárias certas modificações de sua estrutura e, sobretudo, da mentalidade de nossos catedráticos. Doutra forma teríamos a existência de sistemas concorrentes, sobretudo no que diz respeito às faculdades de filosofia. Com efeito, a missão dessas faculdades não é somente a de formar professores de ensino médio, mas também a de promover a pesquisa científica básica e exercer a função integradora da universidade. Infelizmente a tradição de nosso ensino superior à base de faculdades profissionais não permitiu que ela pudesse realizar sua missão desde quando foram fundadas. Por isso mesmo tornou-se ela uma faculdade como as demais, profissionalizou-se como as outras. Em princípio uma reforma universitária poderia ser orientada no sentido de restituir às faculdades de filosofia seu verdadeiro papel dentro da universidade, reorganizando-se em departamentos que centralizariam toda a pesquisa científica básica. Contudo, nesta altura cremos que seria muito difícil quebrar uma tradição já bem cristalizada.

Dal ter-se apelado para o sistema dos institutos centrais que, afinal de contas, é uma solução de compromisso para as universidades já constituídas segundo a organização tradicional de faculdades. O Estatuto da Universidade do Recife optou pela solução dos institutos centrais e, a meu ver, seguiu o caminho certo quando somente a estes considerou como Institutos Universitários, os quais servirão à pesquisa científica da Universidade e não aos interesses de uma cátedra isolada. No entanto, para que tenham plena eficácia é preciso que neles se concentre toda a pesquisa própria de sua área. Mas para isso ê preciso que se façam certas modificações estruturais e seja definida sua posição em face da Faculdade de Filosofia. Em reunião da Comissão para rever os planos da Cidade Univer-

sitária tivemos oportunidade de propor a seguinte solução: os Institutos concentrariam a alta pesquisa dentro da Universidade e funcionariam como uma escola de pós-graduação, promovendo-se, assim, uma divisão de trabalho sem colisões e sem dispersão de recursos e pessoal. Mas para isso temos de contar com a compreensão dos professores para superar a velha mentalidade de cátedras estanques, isoladas em sua autonomia estéril.

Desta forma a missão dos institutos dentro da universidade seria a seguinte: 1) centralizar e unificar as atividades de pesquisa de determinada área do saber; 2) funcionar como uma espécie de "Graduate School", onde seriam dados os cursos de pós-graduação visando ao doutoramento e outros cursos de aperfeiçoamento. Finalmente, além dos institutos centrais, poderiam ser criados outros institutos, em casos excepcionais, destinados à pesquisa especializada, quando esta envolvesse o concurso de várias disciplinas pertencentes a diferentes departamentos, ou seja, quando a pesquisa implicasse planejamento interdisciplinar.

Acreditamos que os institutos centrais assim concebidos representam um grande passo no sentido de desenvolver a pesquisa científica dentro da universidade. E esta é, realmente, a sua verdadeira missão.

NEWTON SUCUPIRA
Do Conselho Federal de Educação

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO — UMA COLOCAÇÃO DO PROBLEMA NA PERSPECTIVA BRASILEIRA

JAYME ABREU
Do C.B.P.E.

0 desenvolvimento como processo social global

Sendo tema central desta exposição explanar o papel da educação no processo de desenvolvimento econômico, importa uma prévia conceituação do que entendemos por desenvolvimento e dos esquemas de referência aplicáveis ao entendimento da realidade do processo social.

Entendemos desenvolvimento como a resultante do funcionamento da correlação estrutural, interdependente nos vários planos que o formam, sejam eles o político, o econômico, o cultural, como componentes integrados que são do processo social global. Vem êle a se constituir assim numa crescente racionalização do processo histórico-social de uma comunidade.

Se, cronologicamente, cada um desses planos do desenvolvimento pode variar em sua procedência desencadeadora dos demais, se cada um deles se pode desenrolar em órbitas de relativa autonomia, há, todavia, uma necessária interdependência entre eles, no processo histórico-social.

Por fragmentários que, à primeira vista, aparentem ser os fatos e acontecimentos sociais, existe sempre sua conexão com a totalidade de que são parte e não é lícito considerá-los desligados de constante relação com ela.

Como esquema de referência aplicável ao entendimento da realidade do processo social, vamos tentar utilizar, resumindo, os conceitos e pontos-de-vista esposados a respeito pelo Prof. Vieira Pinto em seu livro *Consciência e Realidade Nacional,* por nos parecerem plenamente satisfatórios.

Buscando guardar fidelidade ao texto original, freqüentemente utilizaremos suas mesmas expressões textuais.

Conferência proferida, em 20 de junho de 1962, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

Três poderão ser os conceitos categoriais aplicáveis ao entendimento da realidade do processo social: o que se poderia chamar de tópico ou parcializante; o da causalidade circular cumulativa; o da totalidade dialética.

No conceito *tópico* ou *parcializante*, neopositivista, busca-se a chamada pureza do dado ou fato particular, tanto mais puro quanto mais delimitado, quanto mais circunscrito à particularidade, quanto mais isento das ditas imprecisões amorfas da totalidade, quanto mais cancelado de conexões para fora.

O conceito de totalidade seria assim, a esse entendimento, uma quase cavilação especulativa, acadêmico-filosófica, conduzindo, em última análise, à perda do exame concreto do real em nome de vagas proposições fluidas, genéricas, teorizantes, inúteis no trato efetivo dos fatos.

O existente será sempre local, momentâneo e finito e o conceito de totalidade "conduz a ver o existente como se não fosse somente isto que aqui está, como se sua realidade comportasse expansões sobre a realidade dos outros seres, sob forma de trama indelimitada de relações, como se ocupasse mais espaço do que em verdade ocupa, durasse mais do que realmente dura".

Partindo dessa conceituação parcializante, chega-se à posição meramente tópica no entendimento e trato dos problemas sociais nacionais, como meio dito único de alcançar soluções "definitivas" que a visão tópica, em seu anti-historicismo e desproblematização da realidade, imagina possíveis.

São muito peculiares a essa visão particularista posições como as de constituir a classe dominante como fronteira referencial dos problemas nacionais, identificando seus interesses particulares como os da nação; a de sobrevalorar excessivamente o regional em relação ao todo nacional; a de acentuar hipertrofiadamente um problema específico como se fora supremo, seja êle saúde, educação, estradas, analfabetismo, de acordo com arbítrios subjetivos, desligados do caráter configurador da categoria de totalidade.

O conceito de causalidade circular cumulativa é de muita voga em economistas de alta categoria, como Gunnar Myrdal, C.E.A. Winslow, Ragnar Nurkse, entre muitos outros.

Por êle se caracterizaria em relação aos países subdesenvolvidos e seu processo social global, um certo círculo vicioso fatalista da miséria.

C.E.A. Winslow assim o caracteriza: "é claro que doença e pobreza formam um círculo vicioso. Homens e mulheres são doentes porque são pobres e são pobres porque são doentes; ficaram mais pobres porque são doentes e mais doentes porque mais pobres"-

Por esse conceito define-se o condicionamento mútuo dos aspectos significativos da realidade, cada um causa de um outro, desfechando entre si no circuito fechado da causação circular, verdadeira corrente de causas e efeitos.

A impropriedade, por insuficiência, desse conceito estaria no seu desligamento do sentido de totalidade dialética, substituído pelo de relação de causalidade empírica, através do qual, ao considerar um aspecto causa do outro se lhe confere um significado que o faz existir por si mesmo, desligado da totalidade de que é parte, funcionando como se fora a origem absoluta do efeito que lhe é atribuído.

Já o conceito de *totalidade dialética* da realidade "é fecundo na medida em que mostra que os múltiplos aspectos da realidade formam uma unidade de ser, não estão imobilizados numa cadeia de ações causais recíprocas, mas pertencem a um dinamismo objetivo que os vai modificando a todos simultaneamente, ao longo do processo transformador da realidade. Não é o rompimento isolado da particular ação causai de um fenômeno sobre outro que altera a realidade, mas a dinâmica do processo na sua totalidade, que não conserva nenhum aspecto do real".

A fecundidade desse conceito, como conceito categorial do processo social global, está em não jungir a problemática de superação do subdesenvolvimento à fatalidade de um inexorável círculo vicioso, mas em vinculá-la ao dinamismo de um processo histórico incessante, no qual lhe é dada a possibilidade de intervir, por utilização dos fatores internos.

Este conceito de totalidade dialética conduz à colocação de qualquer problema social sob o ângulo do percebimento total de fato nacional, sob a perspectiva da interdependência dos problemas, sob o prisma da unidade do acontecer, sob a inspiração da idéia de processo e de unidade de relações intrínsecas a que a causalidade, pura e simples, como relação extrínseca de um fato a outro que o antecedeu, jamais poderia chegar em sua noção de séries causais de acontecimentos.

Pelo conceito de totalidade dialética sente-se como é inútil tentar isolar e solucionar isoladamente os problemas nacionais, na medida em que nenhum deles é produto de causas parciais, acidentais, mas existem como expressão do estado geral do país.

Se é claro que todos os problemas não podem ser solucionados de uma só vez, pela categoria da totalidade se percebe não haver solução para qualquer deles, salvo em função do todo e que, em contrapartida, resolver algum dos aspectos singulares do todo implica que o todo deixe de ser o que era, mediante a mudança progressiva das partes, a variação qualitativa de algumas delas significando a transmutação da totalidade.

O econômico e o cultural. Valores convergentes e complementares na educação.

Em princípio, foi a vigência do puro domínio de conceito metafísico da educação, no seu reconhecimento como direito humano universal.

Uma colocação do problema situada na área exclusiva de sua filiação a valores morais, éticos, estéticos, cívicos, filosóficos, religiosos.

No fundo, certa ambivalência de posição, entre a formulação democrática contida no reconhecimento ao direito universal à educação e sua inspiração motivadora, sutilmente aristocrático-religiosa.

Na medida em que o conceito ignorava a componente econômica da educação, na extensão em que negligenciava seu aspecto de investimento em seres humanos, pairando apenas na área de superiores direitos humanos, expressão de um conceito abstrato de humanidade, implicitamente homologava certo sentido latente de direito a uma educação entendida, senão para o lazer, para o refinamento pessoal ou como instrumento de dominação, desligando-a, nessa conceituação omissiva, das formas concretas, "inferiores", de preparação para o trabalho ou de alavanca para o incremento da produtividade, de efetivação, em suma, da realização do humano.

Seria essa educação — direito humano universal — algo que o indivíduo buscaria para si mesmo porque o melhoraria como pessoa, lhe daria sentido à vida ou a faria, espiritualmente, mais interessante.

A sociedade ministraria educação ao indivíduo para fazê-lo melhor cidadão, melhor chefe de família ou pessoa mais satisfeita.

Theodore Schultz, em *Educação e Desenvolvimento Econômico,* comenta essa crença unilateral enraizada de que a educação é basicamente cultural e não econômica em seus propósitos, que o objetivo definidor da educação é tornar indivíduos competentes e responsáveis cidadãos, fornecer oportunidades à compreensão de valores e apreciação estética.

Ao lado disto, muitos economistas, nos últimos cento e cinqüenta anos, proclamavam, como artigo de fé, partindo de intuições e extrapolações, sem busca de sistemática demonstração científica de causalidade, que o retorno econômico no investimento educacional era muito alto e que os aspectos econômicos da educação precisavam conquistar o seu lugar ao sol, na teoria de seu conteúdo.

Entres outros, Adam Smith foi dos que assim o reconheceram e proclamaram, vai por cerca de cento e oitenta anos.

Todavia, para que ganhasse foros de cidadania a incorporação da componente econômica ao lado da cultural na teoria da educação, para que, ao lado dos fundamentais valores culturais que propicia, se reconhecesse o seu conteúdo de agente do incremento da capacidade produtiva humana, de instrumento de acréscimo de futuros ganhos do cidadão e da sociedade, de investimento, em suma, em seres humanos, árdua vem sendo a tarefa de esclarecimento empreendida.

Isto porque há uma grande soma de crença, valores estereotipados, preconceitos acumulados através do tempo, desprezando o entendimento e tratamento da educação como valor econômico.

Em *Education as a source of economic growth,* Theodore W. Schultz demonstra como existe uma crença disseminada de que os valores humanos que a educação busca transmitir serão aviltados, nada menos do que degradados, com a inclusão neles de valores econômicos, por isto que cabem estes apenas no mercado onde coisas materiais sejam feitas e vendidas, sendo inaplicáveis a salas de classe onde seres humanos são educados.

A simples idéia de considerar a educação do aspecto de investimento em seres humanos é repelido como ofensivo, por isto que seres humanos não existem para ser objeto de investimentos de capital, salvo no superado regime da escravidão.

Falsas formulações do problema como essa, honradas pelo tempo, entram assim a bloquear sua colocação objetiva.

Por conta delas, a análise econômica é fulminada liminarmente, por inaplicável à educação, confinada que seria ao âmbito das coisas materiais.

Identificar e medir o aumento da capacidade produtiva humana gerada pela educação, eqüivaleria à subestima de sua contribuição cultural. Em suma, o que se visaria seria reduzir o homem educado a alguma coisa acrescida ao *stock* de bens materiais.

Em verdade, todavia, o que teria escapado a esses falaciosos argumentadores seria aquela tão simples quão fundamental constatação que faz Theodore Schultz ao sublinhar que (na ordem capitalista) educação é o processo talvez único pelo *qual o povo investe em si mesmo.*

E é por esse *investimento* que êle alarga sua área de escolha, abre a si próprio possibilidades de ser cada vez mais amplas e utiliza-o como via de acesso ao bem-estar.

Afinal, a teimosa evidência dos fatos acumulados veio abrindo caminho em meio à cidadela dos estereótipos e preconceitos enraizados, demonstrando quão longe estava de ser

irrelevante à essência mesma da teoria da educação, o sentido do valor econômico dos seus custos em recursos investidos e dos retornos decorrentes.

Custos em recursos investidos na educação constituem, não há negar, fatos reais, sejam quais forem seus propósitos e, por mais importante que seja a taxa de retorno cultural, igualmente é cada vez mais importante a taxa de retorno econômico no investimento educacional.

Ganhou, assim, afinal, o valor econômico seu lugar na teoria mais contemporânea da educação, ao lado do valor cultural.

Não o conseguiu, todavia, até o presente, sem a marca dominadora da presença remanescente do período de monopólio do "approach" cultural, manifestada no sentido da hierarquização dos dois "approachs", assim formulada: primeiro, o cultural; depois, em segundo plano, o econômico.

A educação passaria a ser assim, em primeiro lugar e soberanamente, o desenvolvimento do ser humano como um fim em si mesmo; secundariamente, seria meio para alcançar aquele fim, teria a função de agente instrumentador do desenvolvimento econômico-social.

Preliminarmente, seria muito de discutir e mesmo de rejeitar essa dissociação e hierarquização entre *fins* e *meios.* Meios não serão pedaços, segmentos, estágios momentâneos, períodos de fins? Pode-se aceitar essa dissociação hierarquizada entre ambos?

Se o desenvolvimento econômico é requisito básico à justiça social, que significação possui esse visado desenvolvimento do ser humano, *qua* ser humano, desligado das necessárias condições materiais, econômicas que o implementem?

Faria êle, acaso, sentido algum, concebido no vácuo, *in abs-iracto,* ou que significado acaso teria se imaginado dentro, por exemplo, da miséria?

Por acaso deixará êle de ser contingenciado pelas condições materiais que o envolvem e de que se nutre?

Seria falaciosa a conhecida observação de Feuerbach sobre as diferenças do pensamento humano, numa cabana ou num palácio?

Será contestável a afirmativa de Vieira Pinto *{Consciência e Realidade Nacional)* ao assinalar "que não é verdadeiramente homem, pois não está senão no grau ínfimo de atualização das virtualidades do ser humano, aquele que habita o mundo subdesenvolvido"?

Será matéria de controvérsia que "não estando desenvolvido o mundo, não se configuram para o indivíduo as situações mais ricas de possibilidades, não se abrem à consciência as

opções objetivas pelas quais a personalidade humana se construirá em seus modos de ser mais perfeitos"?*

Continuando a citar a obra mencionada de Vieira Pinto, é inobjetável que "tendo de viver na fase das tarefas rudimentares de exclusiva subsistência, porque o estado do mundo onde se acha não lhe permite o desempenho de outras, o homem vê-se obrigado a exercer a sua humanidade, numa faixa mínima de eleições existenciais, pela prática de número extremamente restrito de atos livres".

"Quanto mais atrasado é o estado da realidade nacional, menos o homem é verdadeiramente humano, por isso que menos está em condições de aproveitar de modo concreto e atual as possibilidades de existência que o progresso da civilização oferece".

"Não podendo alcançar a humanização efetiva de sua vida, contenta-se em cunhar o conceito abstrato de humanidade, em dotá-la de direitos superiores, ou seja, satisfaz-se com viver em imaginação a humanidade que sente não possuir".

Trata-se assim de valores — o cultural e o econômico — onde não faz qualquer sentido uma hierarquia de primados e sim relações de necessária, interdependente, coesiva complementaridade.

Uma visão holística, integrada da teoria de valores da edu» cação abonará essa posição, na qual se encontra Schultz, entre outros, de que alcançar objetivos culturais não é excludente do propósito de aumento da capacidade produtiva e que o cultural e o econômico serão efeitos conjuntos da educação.

Reflita-se, como assinala Torres Bodet, quanto ao que representaria o domínio das técnicas materiais do "Know how" divorciado das forças morais, espirituais, como outrossim o que seria essas forças morais desaparelhadas do domínio do "Know how".

Não vemos assim como hierarquizar, dissociando, em graus de primazia, valores culturais e econômicas na educação, nem como atribuir sentido a essa hierarquização dissociante entre fins e meios.

São eles — os valores culturais e econômicos da educação — componentes convergentes e complementares entre si e a educação terá tanto maior sentido, será tanto mais autêntica e funcional, quanto mais indene de unilateralismos igualmente alienantes, quanto mais fôr expressão real do equilíbrio sinérgico, da confluência e da harmonia indissociáveis entre esses valores que lhe informam o conteúdo.

* VIEIRA PINTO, Álvaro — *Consciência e Realidade Nacional.*

A educação como fator no desenvolvimento econômico

Ainda que à primeira vista pareça estranho, longo tempo decorreu até que prevalecesse a idéia, com toda a aparência de óbvia, de que o desenvolvimento de recursos humanos de um país deve correr paralelo ao desenvolvimento de seus recursos materiais.

Comumente, passava-se por alto ou percebia-se mal o assunto, prevalecendo inclusive a interpretação quantitativa de certos economistas que circunscreviam as forças do desenvolvimento econômico exclusivamente à terra, capital e trabalho.

Reconheça-se porém que a idéia de que a educação tem alto valor econômico só muito recentemente começou a sair do terreno primitivo, rudimentar e algo confuso das intuições e extrapolações, para o dos estudos mais aprofundados das relações entre educação e desenvolvimento, do balanço entre o investimento educacional e as decorrentes taxas de retorno econômico, realizados pela necessidade de se lhe poderem conferir recursos ótimos, dentro dos planos de desenvolvimento integral.

Desenvolvimento econômico constitui o esforço por elevar o nível de renda *per capita.* Renda *per capita,* como conceito macro-econômico, é um indicador aproximado do nível de bem-estar social, desde que habilita a estimar os bens e serviços disponíveis para as necessidades sociais, embora por êle sozinho não se possa alcançar resposta final quanto ao que seria uma ótima distribuição dessa renda.

Ainda que haja consenso da maioria dos economistas quanto a ser a elevação dos padrões de vida o objetivo básico do desenvolvimento econômico, trata-se, em sua execução, de processo social extremamente complexo, em que influências econômicas, políticas, culturais estão estreitamente entrelaçadas e só por uma falsa visão tópica, uma alienada absolutização da economia, admitir-se-ia que a solução de problemas como os de distribuição da renda nacional, critérios de fiscalidade, concessão de recursos para saúde, educação e serviços sociais outros, se conteria e esgotaria no puro domínio econômico.

Constituindo o processo de desenvolvimento uma enorme transformação, uma rápida mudança dos meios de vida tradicionais para o industrialismo do século XX, um emergir para a independência política, uma modernização social, uma evolução do ciclo agropecuário para o industrial-tecnológico, F.H. Harbison define a estratégia de tarefas essenciais às sociedades que vivem esse processo, como sendo as seguintes, pelas quais se percebe o seu grau de interconexão e de complementaridade :

1 — Construção de instituições políticas efetivas e sadios sistemas de governo.
2 — Modernização da agricultura tradicional.
3 — Fomento da rápida industrialização.
4 — Equilíbrio econômico e político nas relações externas.
5 — Edificação de amplos sistemas de educação armados para necessidades de mudança rápida.

Por esse esquema operativo da modernização das sociedades tradicionais vê-se o papel que nele é reconhecido à educação, como meio, o mais importante, pelo qual uma sociedade pode influenciar a qualidade do fator humano no processo de desenvolvimento econômico e de modernização social.

O conceito de importância da educação como fator no desenvolvimento econômico surgiu da observação pura e simples de certas correlações aparentemente óbvias entre ela e o estágio de desenvolvimento econômico atingido pelos povos.

Fatos muito sugestivos no particular foram sendo observados e refletidos.

Um deles era o da correlação entre analfabetismo e grau de desenvolvimento econômico, medido pela renda *per capita*, se considerados continentes, países e regiões dentro de países.

Fatos, por exemplo, como o da inferioridade da América Latina em relação ao grau de desenvolvimento econômico dos Estados Unidos e Canadá, examinados os respectivos índices de alfabetização; o cotejo entre o nível de desenvolvimento da Europa Ocidental e o da África e Ásia, nesta excetuado o Japão, onde há um elevado índice de alfabetização, e a constatação dos índices europeus-ocidentais, africanos e asiáticos; a correlação entre alfabetização e renda *per capita* nos vários países da América Latina, da Argentina ao Haiti; a concentração do atraso nacional nas áreas rurais de baixo nível de alfabetização e rudimentar tecnologia chamavam a atenção, a vistas desarmadas, para a significação da constante relação entre os graus de avanço atingidos em nível de recursos humanos e o desenvolvimento econômico alcançado.

A observação mais particularizada do que ocorrera em determinados países justificava também a presunção, e mesmo certo grau de evidência histórica, do papel da educação como um dos principais pré-requisitos para efetivação e manutenção do desenvolvimento econômico.

São exemplos clássicos de ocorrências que tais a Dinamarca e o Japão. Países não dotados de abundantes recursos naturais, obtiveram um grande desenvolvimento econômico bem mais cedo e bem mais alto do que países circunvizinhos, com maiores

recursos naturais, porém com grau bem inferior de desenvolvimento educacional, de modo que a relação entre o seu desenvolvimento educacional e o seu desenvolvimento econômico foi considerada hipótese bem plausível.

Historiadores econômicos da Dinamarca proclamam a decisiva influência da educação compulsória, do papel das Folk High Schools, na mentalidade dos seus homens do campo, no sentido de aceitarem e incorporarem mudanças altamente significativas na tecnologia de produção agrícola, como acontece, por exemplo, no caso do trigo, de modo a poderem enfrentar e superar a competição econômica de outras fontes européias, incapazes de atingir tão avançado grau tecnológico.

O caso do Japão é realmente sugestivo quanto ao desenvolvimento súbito da economia japonesa com a era Meiji, iniciada em 1868, com o concomitante estabelecimento de um sistema compulsório de educação universal que, praticamente, eliminou o analfabetismo pelos fins do século XIX, enquanto a índia e a China, mais abundantes do que o Japão em recursos naturais, continuavam, a bem dizer, países de analfabetos e subdesenvolvidos.

Outras observações análogas foram se somando a estas aqui assinaladas, como sejam aquelas relativas aos benefícios econômicos decorrentes de uma eficaz educação primária universal, admitidos como praticamente incalculáveis, pelo que representam de levantamento de nível de toda a população, não mensuráveis exclusivamente por níveis de ingressos ou pela necessidade de contar com determinadas aptidões.

Foram assim, gradualmente, amadurecendo os conceitos de educação como instrumento de política econômica, manifestável por duplo aspecto: como *bem de consumo,* com efeito direto no padrão de vida; como *bem de produção,* produzindo impacto direto na eficiência da produção. Ambos os aspectos perduráveis por toda a vida do educado, representando o que se poderia definir como um *investimento a longo prazo.*

Com o correr do tempo, a busca de evidência dessa correlação entre educação e desenvolvimento econômico foi tentando alcançar formas mais precisas de demonstração.

Em 1924, refere Stanislaw Stroumline em "La planification en U.R.S.S.", o plano de governo da União Soviética — Gosplan — realizou investigação sobre os resultados econômicos do plano decenal para o desenvolvimento escolar. Foi estimado que o trabalho daqueles que tinham recebido educação primária era uma e meia vezes mais produtivo do que o dos analfabetos da mesma idade fazendo o mesmo trabalho; que a produção daqueles que receberam educação secundária era duas vezes

maior, enquanto a dos graduados em nível superior era quatro vezes superior. Recentemente, um *scholar* soviético, Prof. Kairov, em recente reunião da International Sociological Association, afirmou que ao ser introduzida a educação universal de quatro anos na U.R.S.S., a estimativa de benefício à economia foi calculada como sendo quarenta e três vezes superior à soma investida educacionalmente.

Estudos analíticos dos fatores de produção, como acumulação de capital, crescimento populacional, recursos físicos e progresso tecnológico, feitos nos Estados Unidos, relativos ao período de 1900-1952, por Robert Solow e Massel, por Odd Aukrust, na Noruega, em relação ao período de 1900 a 1955, por Kodaway e Smith, na Inglaterra, em relação ao período 1948-1955, demonstram uma presença de fatores não físicos, ditos residuais, englobados sob a rubrica de "progresso tecnológico", calculada entre 75 a 90%, o que vale dizer, contribuição de recursos humanos, representados por melhoria técnica, progresso de organização e nível de instrução do conjunto da força de trabalho.

As análises econômicas recentemente empreendidas nos Estados Unidos e na União Soviética são realmente muito sugestivas no que concerne ao estudo de fatores do desenvolvimento da produtividade.

Nos Estados Unidos, pesquisas empreendidas pelo Nacional Bureau of Economic Research demonstram que de 1899 a 1953, o crescimento da produção total foi o triplo dos fatores terra, trabalho e capital, tomados no sentido habitual, sendo a diferença encontrada creditável ao complexo de fatores humanos englobados sob a rubrica de progresso tecnológico; na União Soviética, na Ukrânia, 31 e 57% de aumento da produção industrial nos períodos, respectivamente, de 1928 a 1937 e de 1950 a 1955, não podem ser creditados também ao puro aumento de capital e trabalho, sendo atribuíveis igualmente ao progresso tecnológico, o que vale dizer, incidindo na área de recursos humanos.

Theodore Schultz chegou inclusive a análogas conclusões em relação à América Latina, analisando o seu crescimento econômico no período de 1948 a 1955, embora a parte imputável a esses fatores ditos residuais da produção, ou ao chamado espírito de inovação, fosse menos sensível que no caso norte-americano.

Outra linha de estudos interessante a respeito do rendimento do investimento educacional é aquela em que se busca medir esse rendimento em termos de salários auferidos, analisando diferenciais de rendimento por nível de escolarização.

Assim é que se costuma lembrar que já em 1949 se teria chegado a apurar, nos Estados Unidos, que um homem possuindo educação elementar ganharia, em média, US$ 3112 por ano; com educação secundária, US$ 4519, e com educação superior, US$ 7907.

Na Venezuela os estudos da Missão Shoup são bastante elucidativos ao demonstrar que um operário analfabeto urbano obtém de salários, em termos médios, numa vida calculada em 65 anos, 185.000 bolívares, ascendendo a 364.000, se realizou estudos primários completos: 705.000 bolívares, se se trata de pessoa com educação secundária completa, e 1.845.000 a 1.935.000, se é um diplomado universitário.

No Brasil, Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias Sá Carvalho estimaram (dados de 1959) que uma pessoa que houvesse terminado a escola primária, a inversão em seu preparo escolar seria de Cr$ 150.000,00, os salários durante sua vida ativa representariam Cr? 4.600.000,00 e a renda social gerada por ela seria de Cr$ 9.200.000,00; se tivesse um. curso secundário acadêmico completo, a inversão educacional seria de Cr$ 500.000,00, os salários em sua vida ativa orçariam em Cr$ 7.000.000,00 e a renda social que geraria para a sociedade andaria em torno de Cr$ 14.500.000,00.

Pesquisa empreendida nos Estados Unidos por Lewis e Anderson, focalizando outro aspecto interessante, qual seja o da mobilidade social proporcionada pela educação, mostrou em inquérito abrangendo todos os homens de negócio na cidade de Lexington, que "o mais importante fator individual capaz de favorecer sucesso nos negócios tinha sido a educação".

A resultados idênticos chegaram pesquisas feitas em áreas subdesenvolvidas, como as de Collins na Jamaica e as de Oscar Lewis em México City.

Outro *approach* interessante na testagem do retorno econômico na educação é tomar-se os ganhos médios em um período de vida em ocupações para as quais tipos específicos de educação são requeridos e subtrair desse total a média de ganhos do povo em ocupações que não requerem educação específica. A diferença entre os dois totais é concebida como representando o resultado do investimento na educação específica ministrada.

Quadro de autoria do Dr. H. F. Miller, constante de artigo publicado na American Economic Review, baseado em dados do Censo Norte-Americano, aponta resultados como os seguintes, em relação a 1958, nos Estados Unidos, relativos a ganhos médios, conforme os níveis de graduação escolar:

Graduados em escola elementar	— US$ 3769
Graduados em high school	— US$ 5567 (+ 48%)
Graduados em college	— US$ 9206 (4- 85%)

A aplicação automática dessas correlações entre educação e desenvolvimento econômico, ocorrentes em países desenvolvidos, a países em estágios iniciais de desenvolvimento, requer análise mais cuidadosa, falecendo-lhe ainda maior evidência estatística de relações significantes e identificação de nexo de causalidade.

Esses efeitos poderão revelar-se maiores ou menores e seu estudo com maior refinamento metodológico vem preocupando estudiosos do assunto, como, entre outros, os do Centro de Educação Comparada da Universidade de Chicago.

Projetos de pesquisas vêm sendo montados para exame desse problema de educação e desenvolvimento sócio-econômico nos países em processo de desenvolvimento, em sociedade saindo da fase pré-técnica ou pré-industrial para o *take off* da terminologia de W. W. Rostow.

Cuidadosos esquemas de abordagem vêm sendo elaborados entrecruzando o *approach* emanado da utilização de técnicas e procedimentos de análise econômica contemporânea com o *approach* oriundo do uso do método a que se poderia chamar social-psicológico.

Efetivamente, o campo das relações entre educação e desenvolvimento econômico, desde que se queira situá-lo em bases empíricas mais sólidas, é daqueles que abrange mais fascinante área de estudos; pesquisas aprofundadas, refinamentos metodológicos pode e precisa oferecer, como subsídio a tomadas de posição concretas nas opções complexas do planejamento educacional.

Vejam-se, para citar um exemplo, as objeções apresentáveis à aplicabilidade dos estudos do Prof. Theodore Schultz sobre a medida de retorno econômico que se pode esperar da posse dos diferentes níveis de educação, quando há a transposição do seu aspecto individual para o de toda a coletividade, para o cálculo dos chamados retornos coletivos da educação.

O número de variáveis entrelaçadas inextricàvelmente com a educação considerada como agente do desenvolvimento, como, por exemplo, saúde, habilidade pessoal, *back-ground* familiar, *stock* de graduados, as implicações ambivalentes da educação nos padrões de consumo, simultaneamente estimulantes do desenvolvimento econômico pela ampliação do mercado de bens e serviços e resíritivas pela redução da poupança, fazem da análise dessa conexão algo de bem menos simples do que uma unilinear relação de causa e efeito, estando por isto a exigir modificações e refinamentos dos *approachs* mais gerais.

Recentemente cresceu muito de importância a necessidade desses estudos, em face dos novos conceitos econômicos em voga sobre progresso técnico e capital humano, pelos quais o pro-

blema central do desenvolvimento se deslocou realmente da ênfase na criação de riqueza para a ênfase na capacidade de criação de riqueza.

Theodore Schultz e outros eminentes economistas não concedem mesmo mais do que um terço a capital e trabalho como fatores no aumento da renda nacional. O "residual" deve ser atribuído a melhorias qualitativas, a recursos humanos mais produtivos, ao desenvolvimento de conhecimento utilizável e tecnologia, tudo isto estreitamente associado à educação.

Para citar F.H. Harbison, professor da Princeton University, "o desenvolvimento de uma nação não depende menos de seus recursos humanos do que de acumulação de capital material".

A capacidade de um país utilizar efetivamente capital físico está na direta dependência do capital humano, e planos de desenvolvimento que não outorguem alta prioridade à formação do capital humano falharão inevitavelmente.

E' preciso ainda não perder de vista, como assinala lücidamente John Vaizey, que, além dos efeitos mensuráveis de educação no desenvolvimento econômico, que são aqueles de agente incrementador do consumo e da produtividade, há um outro não menos relevante, ainda que mais imponderável, menos tangível: é a sua sutil e pervasiva influência nas atitudes sociais em favor do progresso.

"Em muitos setores dos países subdesenvolvidos uma das maiores preocupações é como criar e desenvolver o desejo de progresso econômico, em outras palavras, como induzir o povo a mudar um modo de vida tradicional, que foi o seu durante séculos ou quiçá milênios".

"Até recentemente, a educação em muitas áreas subdesenvolvidas teve propósitos sociais e religiosos tantas vezes opostos a atitudes desejáveis para o progresso e o desenvolvimento econômico.

Aqui, talvez, esteja a tarefa mais fundamental de educação: será algo impreciso e indefinível mas, seguramente, de básica importância".

Representa assim, hoje, consenso a bem dizer pacífico, o conceito de que o desenvolvimento econômico é tanto fruto de instrumentos e máquinas como de homens. Às melhorias tecnológicas na eficiência da maquinaria tem de corresponder o aumento de eficiência da força de trabalho. Ao fator humano é creditável a maior parcela no desenvolvimento econômico.

Essa harmonia de consenso não elimina porém as dificuldades práticas com que se defronta o planejador educacional ao formular uma política nacional de educação integrada no quadro geral do plano de desenvolvimento econômico.

A colocação da educação como forma de investimento em seres humanos acarreta o problema da fixação de prioridade. área da maior controvérsia.

Problemas políticos, culturais, sociais, demográficos, econômicos, financeiros, materiais e humanos, colocam-se diante do planejador para as opções, as prioridades a serem fixadas quanto às linhas convenientes de desenvolvimento educacional em seus vários níveis, ramos, especializações, para elaboração dos planos a largo e curto prazo.

Então todos os problemas de dose ótima de educação geral e de educação técnica, de quantidade suficiente de especializações, de graus de extensão de escolarização nos vários níveis e ramos, de âmbito da educação gratuita e universal, são postos em equação se se quer que o plano de educação não seja uma gratuita ficção ou uma fantasia irreal, alienada ou, quiçá, detrimentosa programação.

Se o planejamento educacional não tem em conta também a série de variáveis concernentes à estrutura social e cultural da sociedade a que se aplica, se há má integração dele ao contexto global, se não considera as relações e modalidades dessa integração com referência à evolução econômica dos países considerados, não alcançará resultados satisfatórios.

Vê-se, assim, por essa análise, muito mais sugestiva do que aprofundada, a série de problemas teóricos e práticos concernentes ao emprego da educação como fator substancial no desenvolvimento econômico.

Utilização que leva àquele ângulo de visão econômica de Theodore Schultz em "Educação como fonte de crescimento econômico", das escolas vistas como empresas especializadas em distribuir conhecimentos, da educação como uma componente qualitativa nos recursos humanos, das possibilidades maiores do investimento em capital humano do que nos outros fatores da produção, da importância excepcional da educação no incremento da produtividade da força de trabalho, importância mensurável nos Estados Unidos, mediante cifra expressiva como aquela do cotejo a que alude Schultz, entre 1930 e 1957, em que num acréscimo de 735 para 1270 bilhões de dólares em bens de capital, portanto um crescimento de 70%, o *stock* de educação na força de trabalho de 14 anos acima subiu de 180 a 535 bilhões de dólares, num aumento, portanto, de 200%.

Ou, se se deseja mais outra cifra igualmente expressiva do papel atribuível à educação no desenvolvimento econômico, reportemo-nos àquela mencionada pelo mesmo Theodore Schultz, estimando em nada menos de trinta bilhões de dólares a parte correspondente ao fator educação atuando sobre a força de

trabalho, num aumento analisado de 152 bilhões de dólares da renda nacional, nos Estados Unidos, em determinado período cronológico.

Uma colocação do problema na perspectiva brasileira

Vive o Brasil situação idêntica à daqueles países no seu estágio de desenvolvimento: situação pré-revolucionária.

Para defini-la, utilizaremos análise insuspeita quão autorizada do economista norte-americano, Prof. F. H. Harbison: *

"As nações em desenvolvimento no mundo vivem um estado *de revolta.* Rejeitaram a noção de que pobreza, sordidez e doença são pré-ordenadas. Não estão dispostas a confiar seu futuro político e econômico às chamadas livres forças do mercado, à vontade de Deus, ou ao julgamento onipotente dos colonizadores soberanos. Ao contrário, reclamam modernização em alta velocidade.

Desconfiam daqueles que advertem que o crescimento econômico nas nações desenvolvidas foi um processo gradual. Mesmo o desenvolvimento da União Soviética é lento, para elas. Nehru observou certa feita que a índia precisaria aprender a correr antes de aprender a andar.

E Nasser exorta seu povo a proceder a uma sagrada marcha para a industrialização. As nações que despertam para o desenvolvimento, para a modernização não estão apenas interessadas em *crescimento* econômico. Planejam o desenvolvimento *acelerado.* Pensam em termos de saltos mais do que de passos, na construção de uma moderna ordem econômica, social e política".

A transmutação da consciência dos povos subdesenvolvidos do estar-no-mundo para o ser-no-mundo, do passar de objeto para sujeito da história, do ser-para-os-outros ao ser-para-si, erige-lhes a ideologia do *desenvolvimento* como o seu humanismo.

E' ainda em Vieira Pinto, em *Consciência e Realidade Nacional,* aonde iremos buscar os suportes dessa conceituação do desenvolvimento como forma de humanismo dos subdesenvolvidos. Ouçamo-lo:

"A descoberta do caráter correlato do homem e do mundo leva a esta conseqüência: o homem do país subdesenvolvido só realizará o seu ser, ao desenvolver plenamente o seu mundo".

"Esse desenvolver do seu mundo — no caso — o seu país, ganha assim o significado de postulado existencial".

• "A estratégia do desenvolvimento educacional em relação ao desenvolvimento econômico de países subdesenvolvidos".

"Isto porque a humanidade não é nenhum conceito lógico, abstrato, metafísico ou agregado numérico de indivíduos mas o modo de existir real do homem individual" e quando "considerável grupo de homens se encontra em condições semelhantes, a humanidade é o modo de existir de tal sociedade definida por determinado grau de desenvolvimento", caracterizada "como teor de realização do humano", identificada "como estado de efetivação das possibilidades do homem que a etapa de progresso da sua comunidade lhe permite".

"Pela analítica existencial se conclui que o estado do mundo que proporciona a situação para o estar-no-mundo é condição decisiva para o ser-no-mundo".

Vê-se portanto quanto a ideologia do desenvolvimento é *essencialmente* um humanismo, tanto quanto o subdesenvolvimento é a situação existencial do infra-humanismo, do sub-humanismo ou do desumanismo, alienante por natureza, na medida em que impede o homem de existir em correspondência com sua fase histórica contemporânea. O subdesenvolvimento faz com que a nação não se encontre na posse de si mesma, não desenrole suas possibilidades reais, não se aproprie de sua essência histórica, não seja um ser-para-si mas um ser social alienado, com essência não em si mas possuída por outros, no caso, pelas nações desenvolvidas que lhe comandam a economia e, por ela, o seu destino.

O Brasil, no seu processo de desenvolvimento e de afirmação como nação, está se incorporando à grande corrente da história universal contemporânea que é a de aceitar o desafio de promover ao invés de aguardar passivamente a emergência da elevação de padrões de vida e de progresso social, fazendo opção pela intervenção racional do homem no processo social, em relação a velhas posições providencialistas do progresso natural, espontâneo.

O planejamento ou a planificação passa então a representar, nesse progresso, aquele instrumento de que, segundo o demonstra Rexford Tugwell, uma sociedade moderna não pode prescindir.

Isto porque a característica essencial desta sociedade moderna, largamente industrializada e urbanizada, é o seu dinamismo continuamente cambiante, dentro do qual há uma constante reconstrução de modos de vida, normas, valores, processos organizatórios, insolúveis já no apelo à tradição e costumes e para cuja solução recorre o homem à razão, concretamente expressada por ciência, por ação planejada, esta entendida como incorporando aqueles modos de pensar que a devem caracterizar entre os quais, o pensamento objetivo, analítico, integrador, projetivo.

E' assim tranqüilo que o Brasil necessita indeclinàvelmente planejar o seu desenvolvimento educacional como parte integrante e integrada no seu projeto de desenvolvimento.

As tentativas até agora registradas no particular, com a recente instituição de organismos como a COPLAN (Comissão de Planejamento Nacional), em cujo funcionamento se prevê a existência de atividades setoriais no campo da educação, não têm ainda efetividade e consistência, estando a ensaiar os primeiros passos.

Com efeito, a atitude de planejamento em relação aos velhos moldes do *laissez-faire* do liberalismo econômico, encontra dificuldades e resistências na área de valores e atitudes deles decorrentes, que não seria exato subestimar.

Não endossamos, *data venia*, a opinião de John Friedman, ao menos como generalização, quando afirma que a grande controvérsia sobre o planejamento é uma questão doutrinariamente encerrada em nossos dias.

Parece-nos mais exata a posição de Edward Banfield quando chama a atenção para as acepções e conotações surpreendentemente variáveis do planejamento, inclusive a de significar socialismo ainda para muitos.

Raul Prebisch, recentemente, em fala no Seminário sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, de Santiago do Chile, adverte quanto à enraizada existência do preconceito de que planejamento é mais do que desnecessário porque é prejudicial.

Está claro que esse julgamento depende, assinala Prebisch, do ponto-de-vista social em que é visto o problema.

Se o objetivo é a manutenção do *status quo*, criam-se então as falácias do crescimento nacional espontâneo ou do processo de expansão inconsciente e, à luz dessas teorias, um esforço de planejamento será supérfluo e mesmo perturbador.

Mas, se uma mudança na ordem de coisas existentes é desejada, o planejamento torna-se necessidade inevitável. Devemos exercer uma consciente e deliberada influência sobre as forças econômicas, no sentido de alcançar novos objetivos sócio-econômicos.

São muitas, em verdade, as dificuldades antepostas à vigência do planejamento educacional, seja no Brasil, como, admite-se, em países no seu estágio de desenvolvimento.

Começam elas pela imprecisão conceituai, pela confusão entre reformas legais de educação e o que define e caracteriza o planejamento educacional.

Depois surge o sério problema de visão tópica ou parcializante de educadores, políticos, administradores, imaginando viáveis planejamentos parciais do aparelho escolar, como se

este não funcionasse como um sistema de vasos comunicantes e, o que também importa muito, planejamentos desligados de uma concepção dialética de totalidade da realidade do processo social global.

Aí, então, aparecem falaciosas colocações de problemas como o do analfabetismo, que constitui uma relação de dependência dialética da miséria e com o qual se brinca de "erradicar", mediante campanhas como as ditas de sua erradicação, imaginando-se assim a supressão da miséria, das condições de atraso econômico que iniludivelmente regulam o aumento ou diminuição do número de analfabetos, por processos puramente didático-escolares e não técnico-econômicos, como se o analfabetismo não fora o produto de determinada forma ou expressão de determinado período de organização de relações sociais, cuja permanência produz inclusive o analfabetismo de retorno, recorrente ou regressivo, aos dele ditos "erradicados".

Dessa mesma visão parcializante emergem ainda programas como os de escola primária de seis anos para toda a população escolar, sem qualquer cogitação coincidente com a capacidade social de absorção dos educados, para a qual W. A. Lewis convoca a atenção, sem a preocupação devida com as tensões sociais fatalmente criadas por expectativas não correspondidas de vida e de empregos urbanos, geradas nos deslocamentos rurais-urbanos.

E' ainda fruto dessa visão tópica, desligada das necessidades do contexto social global, a proliferação dispendiosa de formas ornamentais do ensino, institucionalizadoras de conhecimento sociologicamente ocioso em relação às necessidades básicas do desenvolvimento, sobrecarregando orçamentos com o preparo para ocupações simbólicas de imprecisa qualificação em relação ao exercício de atividades produtivas, como se o aparelho escolar, essencialmente o público, pudesse se consagrar largamente a preparar elementos inúteis em relação à dinâmica real do processo de desenvolvimento, alimentando assim, afinal, formas de espoliação e de parasitismo dos bens da comunidade.

Há, igualmente, as cruciais dificuldades oriundas da tensão dialética inerente ao processo de mudança do desenvolvimento, entre o tradicional e o emergente, entre a realidade anterior que se transforma e a qualidade original da realidade que surge, expressão dos novos conteúdos da cultura, da ideologia do novo.

E' particularmente difícil a inserção do planejamento educacional no conteúdo da nova cultura emergente, pela resistência à mudança dos recalcitrantes interesses investidos, penoso esforço de reajuste do formal para o real, num campo como o

pedagógico, conhecido reduto de resistência à mudança, dominado largamente pelo estereótipo do a-historicismo perenialista da cultura, pela fixação em torno à imutabilidade metafísica de valores, pelo imobilismo do substancialismo estático, pela habitual alta dose, em suma, de impermeabilidade à ideologia e a *praxis* do novo.

E quando a idéia de planejamento começa a se impor, não é irrelevante o perigo real de sua distorção pela concepção de se tratar de um esquema configurador e aprisionador da realidade, ao invés de um processo criador, vivo, revisível, autocorretivo.

Sofre também o planejamento. o impacto da instabilidade política, projetando-se na estrutura administrativa, retirando viabilidade à ação seqüente e contínua de flexíveis planos — perspectiva a mais longo prazo, esgotando-se a ação administrativa no puro imediatismo acidentalista de posições tópicas de mera circunstância.

Uma série de obstáculos à implementação do planejamento educacional integrado no planejamento do desenvolvimento pode ainda ser alinhado, como sejam: ditadura de determinados órgãos intermediários que enfeixam em seu poder os meios para se atingirem os fins; atitude de integrantes dos *staffs* tradicionais da administração, que vêem no planejamento ou uma novidade extravagante, em relação às cômodas rotinas do passado, ou mero esnobismo intelectual, batizando com nomes novos, velhas coisas; deficiências de recursos orçamentários e de suficiente pessoal qualificado para as tarefas múltiplas do planejamento, nos campos da pesquisa, estatística, economia, finanças, demografia, educação, levantamentos de mercado e de força de trabalho, análises sociais; deficiências na definição precisa das tarefas das agências de planejamento, criando ora hipertrofiadas, ora insuficientes expectativas quanto aos seus objetivos, limites e possibilidades; falta de coordenação entre agências e serviços relacionados com o assunto, ensejando, freqüentemente, duplicação de funções e esforços.

Estas são dificuldades reais, obstáculos concretos a propósito de implementação do planejamento educacional no Brasil como expressão de esforço para situar a educação como agente operativo no processo de desenvolvimento nacional.

Admitimos não se trate de dificuldades peculiares ao Brasil, antes comuns a países em nosso mesmo estágio de desenvolvimento, situadas na área da implementação do planejamento.

Em verdade há, todavia, problemas estruturais precedentes a essas dificuldades de implementação, cuja importância não será demais sublinhar, máxime para aqueles que partem de premissas metodológicas como as de adoção do conceito

categorial de totalidade dialética aplicado à interpretação da realidade do processo social global e da intrínseca complementaridade do econômico e do cultural na teoria de valores da educação.

A nossa tese é a de que não fará sentido o estabelecer metas educacionais como as da extinção do analfabetismo, da educação elementar universal de seis anos, de ampliação da escolarização de nível médio e superior, sem sólidos suportes e conexões orgânicas com um programa de reformas básicas em nossa estrutura política, social, econômica, máxime nesta, dado o papel do processo econômico como substância de situações e realidades objetivas.

Não teria significado a montagem de uma rede escolar alegórica, em dissonância com os fins a que efetivamente se propõe a sociedade, desvinculada de coerência autêntica com um quadro histórico referencial, como se pudera ela ser um incolor e amorfo agregado de partes sem busca de conexão de sentido, expressão de um país sem projeto coletivo de ser. São radicalmente diferentes os perfis da força de trabalho e da estrutura social numa sociedade industrializada, moderna e o daquelas sociedades agrárias, arcaicas e os aparelhos educacionais que as implementam.

A quem conheça a presente conjuntura educacional brasileira e alcance o que representará de esforço social atingir a meta de escolarização elementar, universal, de seis anos, com as necessárias projeções abrangedoras dos demais níveis de ensino, ressaltará nitidamente, quanto a nossa *atual* estrutura econômica seria incapaz seja de manter a formação, como de atender à elevação dos padrões de consumo e de absorver socialmente, em curto prazo, a produção em massa de educados, gerada pelos processos, a prazo curto, de universalização e ampliação dos quadros de escolarização.

A tese, aliás, é de observação comum a economistas mais lúcidos e progressistas, quando estudam os aspectos globais envolvidos no desenvolvimento na América Latina.

Raul Prebisch assinala: "Fomentar resolutamente a educação sem fazer o mesmo em relação ao desenvolvimento econômico é simplesmente gerar novos elementos de frustração e tensão social a acrescer aos já existentes. E procurar promover desenvolvimento sem progresso satisfatório na educação é perder parte substancial do esforço feito."

E ainda: "Não há porque não crer que mesmo nas presentes circunstâncias seja impossível alcançar notáveis progressos em educação e cobrir o óbvio hiato existente entre os sistemas educacionais vigentes e as demandas do desenvolvimento econômico. Mas, sucesso completo só poderá ser obtido — por

estágios progressivos — se o problema educacional fôr resolutamente atacado e simultaneamente realizar-se todo o esforço necessário para atingir e manter um alto nível de desenvolvimento econômico.

Daí a necessidade inescapável de reformas estruturais."

Entre essas reformas estruturais da economia, cita Prebisch, as da propriedade da terra, das técnicas e relações de produção, da utilização ótima dos fatores de produção na agricultura e na indústria, da eliminação de práticas monopolistas ou restritivas, para elidir pontos de estrangulamento a alcançar e manter um desenvolvimento econômico que considere também critérios de justiça social e de bem-estar coletivo.

Não é, em verdade, possível aceitar a ilusão tão a gosto de um certo alienante pedagogismo metropolitano, de que o que importa é educar as massas ignorantes muito mais do que modificar os termos das relações econômicas, pois o resto virá por si, o que eqüivaleria a aceitar a educação, como ideal e sistema, precedendo e conduzindo o processo real, ao invés de considerá-la como agente da efetiva inserção do indivíduo nesse processo.

Qualquer pensamento mais progressista sobre o problema do desenvolvimento latino-americano não foge à sua formulação em torno à de uma larga pauta de reformas — política, social, administrativa, tributária, econômica, financeira, educacional — entrelaçadas congruentemente, para que tenha o desenvolvimento aquele aspecto configurador de totalidade, como categoria empírica, cujo conteúdo efetivo corresponda à fase histórica a que pertencemos.

Em documentos do tipo e da inspiração ideológica da "Aliança para o Progresso", o problema de desenvolvimento latino-americano é equacionado em termos que revelam compreensão de quanto o processo de crescimento econômico capitalista afeta não apenas a estrutura dos sistemas sociais parciais, dentre eles as formas institucionalizadas de produção do saber e de transmissão da cultura, como também a estrutura das sociedades globais.

Daí, na sua agenda programática do desenvolvimento latino-americano incluírem, ao lado da extinção do analfabetismo, da escolarização elementar universal de seis anos, da ampliação das oportunidades de educação secundária, técnica e superior, o concomitante fortalecimento das instituições democráticas, o princípio de autodeterminação dos povos, o aumento substancial e contínuo da renda *per capita,* mediante rápido e intenso processo de industrialização, a reforma agrária, a revisão das relações de produção, os programas sanitários e de higiene, a reforma de leis tributárias, a redistribuição da renda nacional e reformas administrativas, monetárias, fiscais.

Quanto à questão de ser o regime capitalista, nos países em processo de desenvolvimento, ainda o elemento motor do crescimento econômico, do progresso tecnológico e das transformações sociais ou ser, ao contrário, responsável pela estagnação econômica, pela manutenção de uma tecnologia arcaica, pelo atraso social; quanto a ter êle, ou não, acelerado o aparecimento de alguns pré-requisitos básicos para o desenvolvimento de seu sistema de relações de produção e bloqueado o amadurecimento de outros; quanto a problemas como o de utilização do excedente econômico potencial por formas de consumo suntuário da classe capitalista; quanto à questão da capacidade ociosa da economia em relação à sua capacidade teórica, são temas que, com serem da mais alta importância, fogem todavia ao âmbito desta exposição por isto que são matéria de economia política do desenvolvimento econômico, e assim aqui apenas sugestivamente enunciados, para que não fique uma falsa visão de *approack* unívoco no equacionamento do problema de superação do subdesenvolvimento latino-americano.

GILBERTO FREYRE, MESTRE E CRIADOR DE SOCIOLOGIA

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

Quis Gilberto Freyre distinguir o educador, que já tivera a honra de convidá-lo para a cátedra de Sociologia da Universidade do Distrito Federal, convidando-o, por sua vez, a escrever algumas palavras de prefácio à segunda edição do seu monumental tratado de Sociologia, em 5 volumes — dos quais saem agora os dois primeiros — e que constitui o último e alto fruto do seu grande curso naquela universidade, de vida breve mas ilustre.

Considero Gilberto Freyre o marco mais significativo no longo esforço de introspecção que vimos fazendo para tomar consciência de nosso país, de nossa história, de nossa cultura. Ficamos todos mais brasileiros com sua obra. Em outra época, seria o pensador de sua geração; neste século vinte, é seu maior sociólogo.

Mas, a sociologia em suas mãos torna-se uma como ciência das ciências, no sentido de se nutrir de todos os conhecimentos humanos, para depois reelaborar o conhecimento da realidade no seu mais alto nível: o social. O físico, o biológico, o mental contribuem, sem romper a sua continuidade, como "graus de associação ou de realidade", para integrar "o social", ou seja, a realidade mais ampla e complexa, aquela em que as associações atingem a sua mais alta ordem de potencialidades.

Tal ciência constitui, com efeito, não apenas uma ciência, mas todo um novo mundo científico, uma nova família de ciências, desdobrando-se em ramos e especialidades, que buscam alcançar a categoria do "social" em toda a vastidão, complexidade e variedade.

Precisamos, assim, ver este livro como uma introdução ao mundo das ciências sociais, de que a sociologia seria a expressão mais geral, nem por isto, entretanto, menos diversificada, para compreender a variedade e a riqueza de material com que Gil-

Prefácio da *Introdução à Sociologia* de Gilberto Freyre.

berto Freyre julgou dever jogar para iniciar o estudante ou acompanhar o professor em suas explorações no imenso universo recém-descortinado.

Só um Autor, simultaneamente pensador, escritor e sábio, poderia escrever esta *Introdução à Sociologia,* sem incorrer no vício fundamental do suposto livro didático, que é o de não conseguir ser útil, por assim dizer, senão aos que já conheçam totalmente o assunto.

Chama-se, com efeito, de livro didático, um tratado em que se apresentam as noções, os princípios e as leis de qualquer ciência, expostos sistemática e tecnicamente, como um corpo ordenado de conhecimentos. Ora, nenhum conhecimento científico é suscetível de ser assim ensinado em sua forma lógica final. É êle produto do *engenho* humano. E engenho aí deve ser entendido literalmente como mecanismo que *elabora,* segundo processos demorados e ultrameticulosos, o produto *acabado* e *refinado* que é o conhecimento científico, devidamente formulado. Sua apresentação direta assim logicamente formulada é de profunda utilidade e indispensável mesmo — não porém para o aprendiz, mas, para quem já sabe, que aí encontrará, nesse tratado, o corpo sistemático de conhecimentos descobertos, para os manipular nas suas diversas aplicações ou para os utilizar em novas descobertas.

O aprendiz, entretanto, precisa de algo diferente. Precisa de saber como tais conhecimentos foram descobertos e porque vieram a ser assim formulados. Os dados iniciais são a experiência humana, em sua forma bruta, e os problemas práticos que essa experiência suscita. O livro deve mostrar-lhe como esses problemas chegaram a ser sentidos, como vieram a ser analisados e formulados, como se levantaram as hipóteses que os pretendem resolver, como se processaram as comprovações acaso já feitas, e como hão de continuar a observação, a análise e a elaboração de métodos cada vez mais apropriados, até que se possam formular os "fatos", "princípios" e "leis" que constituem o saber científico.

Cada universo — seja o matemático, seja o físico, seja o orgânico, seja o mental, seja, agora, o social — sofre com o tratamento científico, bem o sabemos, um processo de *abstração,* isto é, um processo pelo qual se abstraem do mundo das experiências de simples bom-senso aqueles elementos que irão permitir a formulação do *problema,* na sua mais alta generalidade, e, deste modo, a sua solução teórica. Essa teoria é que, por sua vez, irá permitir o *raciocínio científico,* de natureza sistemática no qual se joga com "fatos", "princípios" e "leis" que representam "abstrações extremamente refinadas, indispensáveis para a interpretação do universo existencial e

para o seu controle ou modificação em benefício do homem. O conhecimento científico tem, assim, a sua origem nos problemas práticos, deles se distancia pela abstração teórica e a eles volta pela aplicação científica. Como abstração teórica, o conhecimento científico é, desta sorte, um instrumento intermediário, suscetível de ser compreendido e usado pelo especialista, que dele se utiliza para o raciocínio científico ou para novas descobertas. Para o leigo, porém, é, em si mesmo, algo de hermético e de essencialmente incompreensível. Para que sua compreensão se torne possível há que se reconstruir o conhecimento, há que mostrar como se originou e como foi elaborado até se tornar o produto refinado ou teoricamente formulado que é o fato científico, ou o princípio científico, ou a lei científica, cuja verdade ou, melhor, eficácia, entretanto, só se comprova, em última análise, pela aplicação, isto é, por um julgamento de ordem prática e não de ordem teórica. A ciência, assim, em seu curso completo, não é hermética nem ininteligível. Origina-se de um problema prático, de todos entendido, faz-se, pela indispensável abstração, um problema teórico e difícil, mas volta, pela aplicação, a se fazer prática e até de simples bom-senso. Para que seja, portanto, plenamente inteligível para o leigo, e, com maior razão, para que possa ser *ensinado* ao aluno, é indispensável fazer regredir o conhecimento científico à sua origem, indicar as transformações que lhe imprimiu a elaboração lógica ou teórica e, em verdade, reconstituí-lo para o aluno, levando este a formulá-lo, êle próprio, dentro do sistema *ad hoc*, para usar a expressão de Whitehead, a que possa haver chegado em seu progresso intelectual.

O livro de Gilberto Freyre — esplêndida demonstração desse método, mais psicológico do que apenas lógico — é todo êle análise e história do conhecimento sociológico, comprovações, exemplos, interpretações e ensaios de elaboração do conhecimento sociológico, tudo a indicar, sugerir, ensinar o método e os processos e modos com que o universo social pode ser descrito, definido e formulado. Companheiro do estudioso de sociologia, o livro nada tem de um tratado frio e sistemático. Ensina como se faz sociologia e não apenas o que é sociologia. Se não bastasse este aspecto para fazer dessa experiência uma extraordinária experiência didática, experiência que só um mestre conhecedor de todos os segredos da sua ciência poderia fazer, ainda teríamos outra razão para destacar este livro como realização excepcional dentro do campo de educação, a que propositadamente me atenho.

E quem no-la dá é Whitehead, numa daquelas penetrantes análises com que, matemático e filósofo, enriqueceu mais a didática em suas explorações ocasionais, no mundo da prática

educacional, do que centenas de pedagogos. Partindo do princípio óbvio de que aprender é um processo, com a sua história e os seus passos, Whitehead revela que a educação tem por isto mesmo um ritmo e que o progresso intelectual se faz em três fases distintas e complementares: o estágio do romance, o estágio da precisão e o estágio da generalização.

Perdoar-me-á o leitor impaciente por ler Gilberto Freyre que lhe dê aqui, textualmente, a descrição pelo filósofo dos três estágios.

> "O estágio de romance, diz Whitehead, é o estágio da primeira apreensão. A matéria tem a vividez da novidade; está túmida de conexões inexploradas e de possibilidades apenas relanceadas e ainda meio escondidas na riqueza do campo. Neste estágio o conhecimento não tem ainda um tratamento sistemático. Se algum sistema tem é um sistema criado passo a passo, *ad hoc.* Estamos em presença do conhecimento dos fatos, só intermitentemente os submetendo à dissecação sistemática. A emoção romântica é, essencialmente, a excitação conseqüente da passagem dos simples fatos para a primeira compreensão da importância de suas relações inexploradas. Por exemplo: Crusoé era apenas um homem, a areia apenas a areia, a pegada na areia apenas uma pegada, a ilha apenas uma ilha e a Europa o mundo atarefado dos homens. Mas a percepção repentina das possibilidades meio descerradas, meio escondidas das relações entre Crusoé, a areia, a pegada e a ilha segregada da Europa constitui romance. Tomei um caso extremo para ilustração a fim de tornar perfeitamente óbvio o que desejo significar. Tome-se o exemplo como uma alegoria representativa do primeiro estágio num ciclo de progresso. Educação deve consistir essencialmente em dar ordem a um fermento já em trabalho no espírito: não se educa a mente no vácuo."

> "Em nossa concepção de educação tendemos a confiná-la ao segundo estágio do ciclo, isto é, ao estágio da precisão. Mas não podemos limitar a nossa tarefa sem confundir todo o problema. Estamos tão interessados no fermento, como na aquisição da precisão, como na fruição posterior.

> "O estágio da precisão representa um acréscimo ao conhecimento. Nesse estágio, a largueza das relações subordina-se à exatidão da formulação. É o estágio da gramática, da gramática da língua e da gramática da ciência. Processa-se forçando-se a aceitação pelo estu-

dante de um dado método de análise dos fatos, aspecto por aspecto. Acrescentam-se novos fatos, mas, fatos que se incluem e se ajustem na análise. É evidente que o estágio da precisão é estéril sem o estágio prévio do romance: a não ser que existam fatos já vagamente apreendidos em suas largas generalidades, a análise será uma análise de nada. Será simplesmente uma série de afirmações sem sentido sobre meros fatos, produzidos artificialmente e sem nenhuma relevância subseqüente. Repito que neste estágio não ficamos apenas nos fatos relanceados na fase de romance. Os fatos desta fase descerraram idéias com possibilidades de larga significação e no estágio da precisão adquirimos outros fatos em ordem sistemática, os quais vêm, juntos com os anteriores, constituir uma revelação e uma análise da matéria geral do romance."

"0 estágio final de generalização é a síntese de Hegel. É uma volta ao romance, com a vantagem da classificação das idéias e de uma técnica segura. É a fruição que resulta do treino em precisão. É o sucesso final."[1]

"Educação", conclui Whitehead, "deve consistir na contínua repetição de tais ciclos."

Não se encontrará ilustração mais perfeita dessa luminosa intuição pedagógica do que a apresentada neste livro único de *Introdução à Sociologia,* escrito pelo espírito mais avesso e mais distante de tudo quanto é estreitamente didático ou tolamente pedagógico. O grande livro de Gilberto Freyre é a deliciosa e permanente repetição dos ciclos descritos por Whitehead, levando o leitor do romance (no sentido inglês e que é o de Whitehead) à precisão científica e à generalização liberadora, como se nos víssemos envolvidos em *movimentos* de uma grande composição musical. Só um cientista que ao mesmo tempo seja um escritor poderia fazer desta obra — que declara expressamente não ser didática — o milagre didático que realmente é o que se lê com o fascínio imaginativo de um romance de Proust e, ao mesmo tempo, o queimante entusiasmo de quem está a descobrir e *realizar* (no sentido ainda inglês) todo o vasto mundo ondulante e diverso da realidade social.

Se algum dia as ciências sociais chegarem à maturidade das ciências físicas, mesmo então a leitura do livro de Gilberto Freyre constituirá uma iniciação indispensável, pois ainda nesse dia longínquo, senão impossível, nenhum outro livro

1 WHITEHEAD — *Aims of education.*

poderá dar ao estreante uma revelação mais excitante e ao mesmo tempo mais exata da extrema complexidade e extrema variedade de métodos, com que a mente humana terá tido de lutar para poder dominar esse novo universo.

Recordo-me de haver Gide, certa vez, declarado não ter podido se interessar por certo livro de famoso romancista brasileiro em virtude de achá-lo demasiado linear, de faltar-lhe espessura. Como gostaria que pudesse êle ter lido Gilberto Freyre! Mesmo neste livro, reproduzindo as lições de um curso, que espessura! Como a sociologia se mostra densa; que variedade de planos, que riqueza de tecido, que abundância de matéria, que golpes de luz, que elasticidade de idéias, que multiplicidade de ângulos! É tudo que há de menos "isto *ou* aquilo", o *"either or"*, de certos pensadores unilaterais, numa antecipação de visões diversas senão aparentemente contraditórias, que terão, por certo, de anteceder as possíveis sínteses de amanhã.

Nada é em Gilberto Freyre linear ou esquemático; seu pensamento se desdobra rico, múltiplo e maduro, antes psicológico do que lógico, preferindo a aparência da contradição à simplificação empobrecedora e primária, contanto que nenhum aspecto da realidade lhe escape e a possa apresentar em toda a sua extrema, delicada e múltipla complexidade, naquele "animadíssimo tapis" a que se refere o professor Ayala.

Saímos do livro com a impressão de que o mundo matemático, o físico, mesmo o biológico e até o mental são coisas singelas em face da complexidade intrincada, sutil, diversa e fluida do mundo social.

Outros livros serão feitos de introdução à Sociologia, mas nenhum, como este, será capaz de nos dar melhor o deslumbramento e a promessa da iniciação em uma ciência nova, e de nos impregnar mais intimamente do fermento de uma nova curiosidade para buscar alcançar o novo estágio de progresso intelectual a que essa ciência nos está já a levar.

A grandeza e originalidade do livro de Gilberto Freyre residem nesse ousado espírito, sabiamente assistemático, de especulação e aventura no mundo ainda obscuro, mas extremamente promissor, da ciência da realidade social.

Nada há que êle despreze do que já foi até hoje feito nesse campo. O estudo do homem e da sociedade não começou com a sociologia. Recente é o nome dado a tais estudos. Recentes são os novos métodos desses estudos. Recentes são as tentativas de definição e limites desses estudos.

Nunca me esqueço do desalento de um jovem antropologista, em pesquisa de campo numa cidade baiana, ao falar-me da *impossibilidade* de sua ciência, que lhe exigia completa com-

petência em matéria histórica, em matéria geográfica, em matéria psicológica, em matéria religiosa, em matéria literária, em' matéria lingüística, em matéria política, em folclore, em artes de toda natureza, em agricultura, em indústria, enfim, em tudo, tudo que o homem faz, pensa e é, sua pessoa, sua civilização, sua cultura.

Só terá êle que ler Gilberto Freyre para ver que a ciência social é possível; mas exige para tratá-la alguém cuja largueza de âmbito intelectual se casa com idêntica largueza de cultura pessoal, alguém que não seja apenas um especialista limitado à sua especialidade, e sim novo tipo de especialista, à maneira dos pensadores e dos escritores, capazes de abarcar todo um mundo de especialidades e delas extrair algo de comum e geral, como tal, também especial, mas em outro nível.

Há muito no progresso intelectual de hoje de profissionalização no sentido de se haver tornado fácil, pela divisão do trabalho e pela especialização, a tarefa do intelectual. Nem de outro modo poderíamos aumentar tanto quanto aumentamos o número desses trabalhadores. Mas, o que nem sempre se nota é que, se isto é possível nas ciências amadurecidas, com métodos e processos ricamente desenvolvidos, como as físicas e mesmo as biológicas, no campo do mental e do social ainda precisamos de cerebrações vizinhas do gênio.

Dia virá em que pessoas razoavelmente inteligentes poderão cultivar o campo dessas ciências; mas, por enquanto, se não quisermos estar perdendo o tempo em ler descrições meticulosas de coisas óbvias ou amontoados quantitativos de fatos inexpressivos, temos de exigir para as ciências sociais trabalhadores excepcionalmente inteligentes. Pelo menos por este aspecto, o campo das ciências sociais se aproxima do campo artístico, no qual temos o bom-senso de não perdoar a mediocridade.

Como Gilberto Freyre é um dos grandes — para Gurvitch o maior — entre os sociólogos de nosso tempo; como êle não é um discípulo, mas um mestre, havendo aberto clareiras novas «m sua jovem ciência, com originalidade de conceitos e de métodos, e escrito ensaios dos mais originais do seu tempo, na interpretação do homem e de sua realidade no Brasil, seu livro, que tem, inegavelmente, um traço de gênio, está impregnado de um espírito de defesa e justificação, que só posso explicar como um fato cultural, a exigir, por sua vez, explicação e análise.

É que o país pratica, ao pé da letra, a doutrina que Machado de Assis formula admiravelmente: "morreu; podemos elogiá-lo". Ai de quem chega à grandeza ainda vivo! Os contemporâneos julgam "inteligente" não admitir nenhuma

"grandeza" viva. Os estrangeiros são muito mais generosos. As verdadeiras figuras originais do Brasil — como os Gilberto Freyre, os Villa-Lobos — têm de sair do país para receber a sua consagração. Natural, pois, que acabem por tomar um tom de quem se desculpa de ser um tanto mais alto que os demais ou, então, como Monteiro Lobato, de quem se ri um bocado de si mesmo, já que não pode rir do seu próprio país. Gilberto Freyre faz um pouco como Bernard Shaw e, desabusadamente, enche os seus livros e sobretudo, ainda como Shaw, os seus prefácios, de explicações sobre o que faz e o que é. Pois se os contemporâneos insistem em não ver, há que apontar-lhes o que devem ver...

Os seus livros estão a ser traduzidos em francês, em inglês, em espanhol, em alemão e o seu nome, o seu estilo, o seu pensamento a serem julgados como dos melhores da cena contemporânea. Não é apenas um mestre de sociologia, mas, um criador de sociologia. *Casa Grande* e *Senzala* não tem — como ensaio de interpretação social — muitos companheiros no mundo. Gilberto Freyre se alinha com esse livro — para ficarmos apenas no mundo ibérico — ao lado dos Ortega e Gasset, como autor, em quem a ciência, longe de limitar, amplia e projeta o gênio. Pensador original e escritor raro e de singular espessura, no sentido em que Gide usou o termo, sua obra, sem deixar de ser rigorosamente científica, eleva-se às alturas de obra de arte e de penetração filosófica. A tese existencialista, hoje tão ruidosa, está inteira, exemplificada e utilizada, na sua obra de interpretação social. Não sei se amanhã Gilberto Freyre não será julgado mais como escritor e pensador do que como cientista. A realidade é que pertence à linhagem dos Bergson e dos Proust, fazendo o milagre muito raro de integrar a ciência e a arte.

Tenhamos a agradável coragem de reconhecer em Gilberto Freyre a grandeza que o futuro lhe irá reconhecer, em seu retardado processo de canonização. E o ajudamos a ser ainda maior, aqui mesmo, entre nós e no nosso tempo, com a nossa quente e viva admiração.

UNIDADE E DIVERSIDADE DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

WAYNE A. R. LEYS
Da Universidade de Chicago

Constitui para mim uma honra, e espero que todos sintam prazer em participar deste intercâmbio de idéias sobre a arte de ensinar e as instituições com ela relacionadas. Há milhares de anos vem sendo praticada, mal ou bem, essa especialidade. Entretanto, quando o professor é solicitado a definir sua profissão, mostra-se muitas vezes atrapalhado. O mesmo se pode dizer em relação às artes de planejar e administrar as instituições educacionais.

Há alguns anos, tomei parte numa reunião de educadores dos Estados Unidos, na cidade de São Luís. Durante a sessão, foi apresentado um visitante estrangeiro. Quem o introduziu disse que êle era sueco e comparecia a nossa reunião "para saber o que estávamos fazendo nas universidades norte-americanas". Um colega da universidade de Tulane gritou: "Se êle descobrir, peça-lhe que nos diga."

Depois de reconhecer que é muito mais fácil ensinar do que desenvolver uma teoria para o ensino, prefacio minhas observações citando o filósofo espanhol George Santayana que, no princípio deste século, lecionou em Harvard: "Esforço-me por pensar corretamente, nos termos que me são proporcionados, libertando minha mente das expressões convencionais e da restrição das tradições artificiais; mas não peço a ninguém que pense como eu, se preferir discordar. Quem conseguir clarear melhor as janelas de sua alma, tanto maior perspectiva terá da variedade e beleza com que irá defrontar-se" *(Scepticism and Animal Faith,* prefácio, Charles Scribner's Sons, 1923).

Tomei como tema a unidade e a diversidade desejáveis em um sistema educacional. A experiência do século passado demonstra, em muitos países, que a provisão de oportunidades educacionais adequadas às necessidades contemporâneas exige um

Palestra realizada no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais por ocasião da visita que o ilustre educador americano fêz ao Rio em 1962. A tradução é de Maria Helena Rapp, técnico de educação.

planejamento seguro e, na maioria dos casos, direção central. Sem liderança, capaz de pensar em termos nacionais, de conjunto, deixam de ser mobilizados os recursos necessários, e nada acontece de importante. Essa liderança deve ser ousada, conforme aconselha um arquiteto meu conterrâneo: "Não faça planos pequenos; eles não possuem a magia de empolgar os homens e talvez nunca cheguem a realizar-se. Os planos devem ser grandes: fixe uma elevada meta de esperança e trabalho, e tenha em mente que o projeto nobre e lógico, uma vez registrado, jamais perece, continuando a existir ainda por muito tempo depois que tivermos desaparecido, e cada vez êle se afirmará com maior insistência" (Daniel Burnham).

Nos Estados Unidos devemos gratidão eterna aos homens da Revolução, que acreditavam em educação e nos pioneiros audazes, como Horace Mann, o qual preconizava o sistema de educação universal. Agradecemos a homens como Ralph Waldo Emerson, que, durante meio século, através de orações eloqüentes e ensaios persuasivos, lembrou a seus compatriotas ser o cultivo da inteligência tão importante quanto o de nossos campos e que tinha mais valor a formação do caráter do que a formação de fortunas.

A oração de Emerson "The American Scholar", feita para a Sociedade Phi Beta Kappa, em Cambridge, no ano de 1837, tem sido chamada muitas vezes a nossa declaração de independência *intelectual.* Reconheceu Emerson serem numerosos os problemas que exigiam a atenção da jovem nação, porém, não admitia que outros assuntos, embora urgentes, servissem como pretexto para fugir às responsabilidades nacionais quanto à educação. "Chegam ao fim os nossos dias de dependência, disse êle, a nossa longa aprendizagem sobre a cultura de outros povos. Os milhões de seres que em torno de nós surgem não poderão ser nutridos com os restos áridos das colheitas estrangeiras. Acontecem fatos, ações se sucedem, para serem cantadas, que cantam por si mesmas. Quem dirá se a poesia não será revivida, conduzindo a uma nova era?..."

Estudando a sociedade em que vivia, considerou Emerson os muitos de seus integrantes educados apenas em parte. "Nossa sociedade é constituída como que de membros amputados do tronco, pavoneando-se tal qual monstros — dedos inteiros, pescoço, estômago, cotovelo, porém nunca um homem." "Aparece assim o homem transformado numa coisa, com numerosas variedades. O camponês, que como Homem deveria ir ao campo a fim de plantar o que irá comer, raramente é estimulado pela noção da irrecorrível dignidade de seu mister. Vê somente sua sacola e a carreta, nada mais; descendo ao nível de lavrador, não é mais o Homem superior à terra. O comerciante poucas

vezes idealiza o seu trabalho; enfronha-se na rotina de seu ofício, submetendo a alma ao domínio do dinheiro. O padre se torna uma forma; o advogado, um regulamento; o mecânico se mecaniza; o marinheiro é a corda do navio." "E, acrescenta Emerson, o Homem Culto, que, por natureza, deveria ser um Ser Pensante, converte-se em "eco do pensamento de outros", "mentalidade livresca".

Usando linguagem assim forte, Emerson elevou o nível de nossas aspirações. Tornou respeitável a esperança de que nosso povo chegaria um dia a ser completamente formado de homens.

Se não contassem com homens de visão larga como Jefferson, Horace Mann, Emerson, que falavam a toda a Nação e por toda a Nação, nossas milhares de comunidades teriam adiado indefinidamente o custoso esforço necessário para construir o sistema educacional.

Mas não compete aos planos nacionais audaciosos aliviar as famílias e as comunidades de suas responsabilidades educacionais. E com isso chegamos à diversidade do sistema educacional. Não pretendo insinuar que o governo nacional e os líderes, ao se dirigirem à nação como um todo, devem limitar-se a fazer discursos. O progresso dos Estados Unidos poderia ser bem mais rápido, se o governo nacional prestasse maior assistência aos Estados e às comunidades locais. Não foram suficientes as concessões de terras de 1787 para as escolas primárias e de 1862 para as universidades estaduais. O Departamento de Educação não deveria ter-se limitado tão restritamente à coleção de estatísticas, apesar de estipular a nossa constituição que a responsabilidade primordial em educação recai sobre os governos estaduais.

Nossa experiência, entretanto, sugere que a difusão da responsabilidade pelo sistema escolar requer alguma descentralização de controle, capaz de permitir a participação mais ampla no planejamento de pormenores.

Como sabem, há em todos os níveis da educação americana escolas públicas, mantidas por impostos, escolas confessionais e escolas particulares. As escolas públicas recebem recursos por autorização dos governos estaduais, devendo elas atender aos regulamentos estaduais referentes a assuntos tais como as exigências sobre a habilitação de professores. Mas a superintendência efetiva das escolas públicas elementares e secundárias é confiada a cerca de 50.000 juntas escolares locais, em sua maioria apontadas através de eleições locais e servindo sem remuneração. Essas juntas, integradas por cidadãos interessados, escolhem os administradores e professores, determinam os orçamentos escolares e controlam o currículo.

As decisões normativas e até as pessoais, porém, representam resultado conjugado. Numa escola pública secundária, por exemplo, qualquer alteração do currículo será influenciada, não só pela junta escolar e pelo superintendente, como ainda pelos professores e organizações que os congregam (como a *National Education Association).* As decisões são muitas vezes influenciadas pelas universidades, através dos exames vestibulares, ou pelas associações que fornecem credenciais, originalmente constituídas por universitários, ou ainda pelas sociedades culturais e associações profissionais, como a *American Chemical Society* e — recentemente — pelo governo federal, que concede subvenções para agricultura, ciência, etc.

Nas universidades, sejam particulares ou públicas, são igualmente numerosas as influências que afetam as normas diretivas: juntas de controle, governos estaduais, governo federal (novamente através de subvenções), sociedades culturais, associações que fornecem credenciais e grupos de pressão. As associações citadas começaram a ser organizadas antes de 1900. A princípio consistiam em associações de colégios e universidades, que determinavam quais escolas secundárias possibilitavam a seus alunos o acesso à universidade, e de quais universidades podia o aluno se transferir, sem exame, para universidades credenciadas. Posteriormente, passavam tais associações a incluir não só as cinco associações regionais como grande número de sociedades culturais e profissionais, tais como a *American Chemical Society,* a *Association of American Laiv Schools,* a *Association of Schools of Collegiate Business,* etc, interessadas nas regras observadas em seções especiais da universidade.

Outra influência sobre as decisões normativas é exercida pelas fundações benemerentes, não só as grandes instituições, como as Fundações Ford e Rockefeller, mas também milhares de pequenas entidades, que concedem fundos para fins que consideram meritórios. Assim, a Fundação Kellogg tem concedido subvenções às escolas para que melhorem a educação sanitária, e a Fundação Kettering se dedica ao aprimoramento da educação científica.

Havendo um controle assim múltiplo, é inevitável o jogo político. Nossa imprensa diária divulga os absurdos que resultam do sistema. Por exemplo, o lugarejo Twin Lakes, no Wisconsin, possuía, no ano passado, uma junta escolar que resolveu voltar a adotar o manual de leitura que fora substituído, em quase todos os distritos, há cinqüenta ou sessenta anos. Houve objeção das autoridades estaduais resultando em ruidosa controvérsia.

No meu próprio distrito de escola secundária, decidiu a junta escolar, creio que acertadamente, não poder a escola secundária (atualmente com mais de 4.000 alunos) ser mais ampliada. Propôs a construção de um segundo estabelecimento onde seriam matriculados os prováveis excedentes. Organizaram-se grupos de pressão e o plebiscito realizado para autorizar a proposta resultou em votos negativos. Preparado outro plano pela Junta Escolar, após longos debates, foi aprovado.

Há entre nós ruidosas controvérsias, que atormentam o administrador escolar. Fazemos algumas excêntricas distorções de programa, principalmente nas universidades. Pode uma delas, ansiosa por garantir uma verba através da legislatura controlada pelos agricultores, atribuir excessiva importância à agricultura. Outra, desejando assegurar o reconhecimento da American Chemical Society, talvez favoreça indevidamente o Departamento de Química com prejuízo do Departamento de Latim.

Porém, o fato mais importante é que muitas pessoas e grande parte da comunidade estão interessados em educação e desejam vê-la melhorada, dispondo-se a manter as escolas, através de impostos ou contribuições.

E, aceitando o que diz James Madison, em *Federalist Papers* (N.° 10), havendo muitos cidadãos interessados, cada qual com seu ponto-de-vista quanto ao processo educacional, nenhum partido conseguirá manter por longo prazo uma imposição ilógica sobre o sistema. Assim, quando representantes de poderosa indústria solicitaram ao Presidente Sproul, da Universidade da Califórnia, que cancelasse um trabalho de pesquisa sobre taxas destacadas, êle examinou o trabalho, nada encontrando de errado. Os representantes esclareceram que não desejavam que o público californiano soubesse das taxas destacadas. Respondeu o Sr. Sproul: "Os senhores devem à Universidade uma reparação." E encerraram-se dessa forma a entrevista e o incidente. O Presidente Sproul pôde resistir a uma solicitação descabida porque havia na Califórnia muitos grupos que sentiam responsabilidade pela escola, todos suficientemente interessados em atender ao Presidente, se êle resolvesse consultá-los.

Outro caso, a propósito, foi a investigação na Universidade de Chicago, há uns 25 anos, quando Charles Walgreen, proprietário de muitas drogarias, denunciou estar sua sobrinha recebendo doutrinação comunista. Durante a audiência, verificou-se que realmente a sobrinha fora solicitada a ler o Manifesto Comunista, porém não se evidenciou haverem os professores tentado transformá-la em comunista. Mais tarde Walgreen doou à Universidade de Chicago US$550,000, para financiar conferências.

Muitas vezes acontece, nos E.U.A., os pais, os grupos de pressão, as sociedades profissionais etc, se oporem ao que ocorre nas salas de aula. Algumas vezes citamos um presidente universitário não existente, que dizia a uma aflita mãe: "Minha senhora, devolveremos seu filho exatamente nas condições em que nos foi entregue." Mas o que se conclui é que se os indivíduos sentem bastante interesse pela educação a ponto de se oporem ao que consideram lesivo, empenhar-se-ão em suportá-la, não só com dinheiro mas também com o tipo de interesse pelos filhos capaz de estimular nestes a motivação para aprenderem.

Em nossas grandes cidades, muitas vezes comentamos as diferenças de rendimento obtido por escolas distanciadas de menos de um quilômetro. Numa das escolas há interesse por parte dos pais sobre o aproveitamento dos filhos. Na outra, pouca atenção emprestam às atividades escolares. No primeiro tipo de escola, o diretor vive recebendo visitas dos zelosos pais. No segundo, dificilmente consegue fazê-los comparecer à escola, mesmo quando a criança está em dificuldade.

É somente pela descentralização da responsabilidade quanto a decisões sobre numerosos problemas que conseguimos conservar a sociedade em grande escala, sem contudo destruir os valores pessoais. Os senhores viram certamente alguns dos livros através dos quais em nosso país lutamos contra o chamado "Homem de Organização" e contra o tipo de organização institucional que produz os irresponsáveis, indiferentes "homens de organização". Não temos conseguido grande progresso nesse campo, mas não desistimos.

Existe, no sistema escolar nacional, desejável unidade na diversidade. Deve a unidade provir de uma ousada visão do objetivo: serem os cidadãos educados. O governo central poderá fixar alguns padrões mínimos e fornecer uma parte das subvenções e incentivos. Porém, a unidade deve estar inerente no plano organizado, de modo a permitir e encorajar mesmo a participação do governo local e distrital, dos grupos funcionais e profissionais, administradores, professores e pais. A diversidade é proporcionada por esses integrantes locais e especializados colaborando no trabalho educacional. É importante a diversidade não só na adaptação da instrução às necessidades locais, mas ainda na inspiração do apoio sem o qual o educador profissional pouco poderá fazer.

Lendo publicações da América do Sul, encontro autores que insistem na diversidade, embora reconhecendo a necessidade de planejamento integral. É certo que Simón Bolívar focalizou a unidade: "A educação popular deve constituir a preocupação primordial do Congresso. Moralidade e esclarecimento representam os fundamentos de uma república."

Simultaneamente, porém, sentiu êle o perigo de se planejar sem levar em conta o que chamamos os "elementos fundamentais". "Precisamos não esquecer jamais que a excelência de um governo se traduz não por suas teorias, nem por sua forma ou mecanismo, porém, por sua adequação à natureza e caráter da nação para a qual se instituiu." (Discurso no Segundo Congresso Nacional de Angostura, Venezuela — Davis 31,27.)

A literatura educacional recente reflete esse mesmo equilíbrio de necessidades regionais e universais. Expressou-se muito bem o Presidente da Guatemala, Sr. Juan José Arevalo Barmejo, quando disse:

"A pedagogia abrange igualmente o universal e o regional, interessando-se por conseguinte pela totalidade da natureza humana, que é universal em espírito, porém real e local por causa de seu revestimento orgânico e ambiente" *(Marco social de Ia educación en nuestra America,* 1939 — Davis 484).

E autores brasileiros como Gilberto Freire contribuíram de maneira decisiva para a teoria do regionalismo, procurando evitar excessos em qualquer das tendências: "A maioria dos estrangeiros tende a considerar apenas o que é metropolitano ou pitoresco, aquilo que se apresenta muito progressista ou muito primitivo ou arcaico: São Paulo ou Rio, selvagens nus do Rio Amazonas. Mas é entre esses dois extremos antagônicos que fica o Brasil verdadeiro, com sua variedade de situações regionais." *(Brazilian Unity and Regional Diversity in Brazilian Interpretation. A.* A. Knopf, 1945, cap. 3, p. 519 — Davis 509f.)

O planejamento de âmbito nacional que não recebe participação local é inútil; o planejamento local que não conta com certa supervisão nacional é fútil.

Darei algumas ilustrações. Tomemos, por exemplo, a questão: Como devem agir os administradores escolares a fim de conseguirem a cooperação dos pais na educação das crianças? As respostas plausíveis a essa pergunta variam conforme as condições da comunidade local. Para Chicago e seus subúrbios a resposta correta é uma. Na zona pobre do centro da cidade, habitada sobretudo por famílias recém-chegadas das zonas rurais, o administrador escolar precisa preocupar-se com assuntos elementares e simples. Um diretor reuniu grande número de pais que recentemente se haviam transferido para um conjunto residencial do governo. Procurando alguma coisa através da qual lhe fosse possível despertar interesse e orgulho, começou por revelar que um repórter inamistoso havia levantado calúnias sobre os moradores do conjunto. Falou como

um político em comício: "Os jornais dizem que não temos orgulho por nosso bairro. Temos orgulho de nosso bairro e de nossa escola?" (Alguns pais gritaram — "Temos".)

Continuou o diretor: "Os jornais dizem que nós jogamos lixo na rua. Nós jogamos lixo na rua?" (A multidão gritou — "Não".)

"Dizem que usamos cortinas rasgadas nas janelas. Nós usamos cortinas rasgadas nas janelas?" (A audiência berrou bem alto — "Não".)

"Dizem que não damos a refeição da manhã às crianças, quando saem para a escola. Nós alimentamos as crianças antes de saírem para a escola?" (Respondeu um berro da audiência: "Sim".) E assim por diante.

Num bairro de gente rica de Chicago tal conversa constituiria um insulto. Devem os administradores, então, orientar com sutileza o interesse ativo de muitos pais pelo trabalho escolar. Assim, foram realizados, no ano passado, cursos de atualização da matemática, para os pais que de repente compreenderam haver sido o ensino da matemática modernizado, pois seus filhos viviam fazendo perguntas sobre teorias e conceitos matemáticos que até alguns anos atrás só eram ensinados nas universidades.

Por outro lado, não existe possibilidade de vir a iniciativa local a melhorar a coordenação entre as escolas secundárias e as universidades, problema sobre o qual as autoridades federais e as associações nacionais têm concentrado muitos esforços nos últimos anos. E tampouco poderá o controle regional resolver o problema de assegurar a formação adequada de professores bem preparados, além de muitos outros problemas que exigem a coordenação de todos os interessados do país.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES

NEWTON SUCUPIRA
Do Cons. Fed. de Educação

Introdução

Um dos pontos básicos da filosofia educacional que inspira a Lei de Diretrizes e Bases consiste, precisamente, no princípio da autonomia da escola, ou seja, o poder que lhe é conferido de se organizar e dirigir suas atividades segundo normas por ela própria elaboradas. Esta é, sem dúvida, uma das grandes conquistas da nova lei e representa algo de revolucionário em nossa tradição de ensino, se considerarmos o rígido controle legal a que estava submetida a escola.

Até agora, em matéria de educação, vivíamos da crença no poder mágico da lei. Sempre acreditamos que uma legislação altamente centralizadora, enquadrando o processo educativo em todos os seus trâmites, regulando-o em seus menores detalhes, era o meio infalível de assegurar-se um alto nível de instrução. Os fatos, no entanto, se encarregaram de mostrar a ineficácia das fórmulas legais, dos *a priori* inflexíveis, quando falta, entre outras coisas, a consciência esclarecida e responsável dos educadores. Por isso mesmo a nova lei rompe definitivamente com a centralização uniformizadora, com a imposição e paternalismo do Estado, transferindo para a consciência profissional dos mestres e educadores a tarefa e a responsabilidade de organizar a escola. Diretores e professores deixam, assim, de ser meros executores passivos dos avisos ministeriais para se tornar ativos participantes do processo educativo.

Mas na medida em que se concede liberdade à escola, maior é a responsabilidade dos educadores em face da exigência de renovação da escola brasileira. Renovação que a lei possibilita e estimula. Maior deverá ser, por isso mesmo, sua competência profissional, seu conhecimento dos problemas pedagógicos e da realidade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases não é uma revolução pedagógica que se faz apenas no texto legal. Princípios e categorias pedagógicas não operam automaticamente pelo simples fato de se

haverem convertido em lei. Por conseguinte, a fecundidade prática do novo diploma legal está a depender largamente dos próprios educadores, de sua iniciativa criadora na exploração das múltiplas virtualidades que a lei encerra.

Muitas das perplexidades verificadas na escola brasileira nesta primeira fase de vigência do novo estatuto legal se devem, em boa parte, à dificuldade e, também, à incapacidade de muitos educadores de enfrentar por si mesmos, sem a tutela providencial das instruções oficiais, as novas situações criadas pela aplicação da lei. Acostumados a uma legislação minuciosa que favorecia a inércia e a irresponsabilidade e os dispensava de pensar e agir por si próprios na solução dos problemas suscitados no decorrer do processo educativo, os nossos educadores não sabem ou não querem usar da liberdade que lhes foi outorgada. Mas o uso proveitoso dessa liberdade supõe, além do senso de responsabilidade, um conhecimento da filosofia da Lei, de seus princípios e de suas categorias pedagógicas fundamentais. Porque, quaisquer que sejam as suas incoerências, a Lei de Diretrizes e Bases possui uma doutrina e um espírito que precisam ser bem conhecidos para que possa ela ser bem aplicada. E seria tarefa da maior importância formular a filosofia educacional que está, implicitamente, contida nela ou que se poderia construir a partir da Lei.

No presente trabalho nosso objetivo é mais modesto. Tentaremos desembaraçar alguns de seus princípios e suas implicações no que diz respeito à educação de grau médio. Trata-se de estudo escrito para atender a uma solicitação do Professor Gildásio Amado, que, à frente da Diretoria do Ensino Secundário, idealizou um curso sobre "Teoria e Prática da Escola Secundária", especialmente destinado aos diretores deste tipo de escola e visando a familiarizar os educadores com a doutrina da Lei. Será, pois, uma análise sucinta de tópicos que nos foram propostos e dentro dos limites preestabelecidos.

Articulação de graus e ramos

Completando a formação da personalidade iniciada na escola primária, habilitando o jovem para sua integração na sociedade e, finalmente, fornecendo a preparação necessária para seguir os estudos superiores, a escola média pode ser considerada, sem exagero, como a espinha dorsal de um sistema de ensino bem articulado. Neste particular, a educação de grau médio recebeu um tratamento da Lei de Diretrizes e Bases que representa um progresso real em face do regime anterior.

Conservou-se o conceito, já consagrado entre nós, de ensino de grau médio como um gênero do qual o secundário, o técnico, o normal e outros ramos seriam as espécies. Mas o que há de inovador na Lei é a sua concepção orgânica da escola média, ao mesmo tempo, global e diversificada. Dois pontos fundamentais definem esta concepção: o objetivo de formação básica comum a toda educação de grau médio com anterioridade às suas especializações e a equivalência de seus cursos tendo em vista o acesso aos estudos superiores. Desta forma, a Lei diminuiu consideravelmente a segregação até agora existente entre os diversos ramos e procurou suprimir a tradicional distância hierárquica que separava o secundário dos outros tipos de ensino médio.

A essencial finalidade formativa é afirmada, desde logo, no art. 33 ao estabelecer que "a educação de grau médio, em prosseguimento à administrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente". Há que entender o conceito de formação em seu sentido pleno como o processo de plasmação total da personalidade em função dos valores fundamentais que devem informá-la. Não se trata de uma formação exclusivamente intelectualista ou à base de um puro humanismo estético-literário. Nem de uma formação espiritual desenraizada de seu contexto sociocultural. Nem também de uma formação prática orientada, estritamente, por valores utilitários. Mas de uma formação integral que implica o desenvolvimento harmonioso da personalidade em seus aspectos essenciais, o intelectual, o moral, o social, o vocacional e o físico, visando a preparar homens livres e responsáveis, constituindo um todo integrado com seu mundo. Todos estes aspectos se encontram consignados na lei como sendo os componentes essenciais da formação básica a ser dada na escola média. Com efeito, além da formação intelectual, temos a formação moral e cívica exigida no item III do art. 38, as atividades complementares de iniciação artística no item IV do mesmo artigo, obrigatoriedade da educação física no art. 22, e no parágrafo 2.° do art. 44 determina-se a inclusão de disciplina vocacional entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no primeiro e segundo ciclos do secundário.

Assim, de acordo com o espírito e a letra da lei, ao afirmar o sentido formativo geral da escola média, o primeiro ciclo de todos os ramos deveria evitar toda especialização prematura, toda profissionalização acentuada mesmo nos cursos técnicos. Aliás, o art. 35, determinando que o currículo das duas primeiras séries do ciclo ginasial será comum a todos os cursos do ensino médio, no que se refere às matérias obrigatórias, criou uma

espécie de tronco comum que visa, precisamente, assegurar um mínimo de educação geral para toda escola média.

Em seu intuito de aplainar as diferenças de prestígio, a Lei generaliza as denominações de *ginásio* e *colégio* para todos os estabelecimentos de primeiro e segundo ciclos de todos os ramos do ensino médio. Desta forma pretendeu-se eliminar a condição de privilégio conferida à escola secundária pela Lei Orgânica de 1942. Condição que emprestava a esta escola um forte caráter seletivo de "educação para um *status*", conforme a expressão de Kandel. Decerto, o extraordinário prestígio de que sempre gozou o secundário se deve a fatores extrapedagógicos decorrentes de um conjunto de condições socioculturais que não poderíamos aqui examinar. Evidentemente não é a legislação que vai transformar as estruturas e valores sociais determinantes desse prestígio especial do secundário. Mas não se compreenderia que, na fase de expansão do ensino e de sua democratização, a própria lei viesse contribuir para fortalecer o caráter socialmente seletivo da escola. Cabe-lhe, pelo contrário, tentar corrigir as deformações, valorizando igualmente os diferentes ramos do ensino médio. E esta foi, justamente, a orientação da Lei de Diretrizes e Bases. Com o princípio de equivalência dos cursos, a escola secundária deixou de ser "a estrada real para a Universidade", como era até então considerada. Colocando no mesmo plano os diversos ramos do grau médio no que diz respeito aos fins de formação geral e de habilitação aos estudos superiores, a lei procura evitar a discriminação de prestígio e nos oferece uma concepção profundamente articulada da educação de nível médio.

Aliás a tendência da Lei é para reduzir as diferenças acentuadas entre os cursos dos diferentes ramos. Assim é que no art. 44, § 2.°, introduz matérias vocacionais no ensino secundário, enquanto no art. 49, § 1.°, determina que no ensino técnico as duas últimas séries do primeiro ciclo incluirão quatro disciplinas do curso ginasial secundário. Acreditamos que, seguindo o espírito da Lei, poderíamos marchar para um ginásio único, deixando-se a especialização dos diversos ramos para o segundo ciclo. Teríamos a unificação do primeiro ciclo da escola média num tronco comum, cuja finalidade seria, antes de tudo, dar educação geral para todos, e suficientemente flexível para oferecer opções que, sem especializar, pudessem introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem prosseguidas no colégio diversificado e especializado.

Esse ginásio único se justificaria tanto do ponto-de-vista democrático, porque daria uma formação básica comum a todos, quanto do ponto-de-vista psicológico e pedagógico. Com efeito, os estudos da moderna psicologia das aptidões humanas (cf.

Bonnardel, Cyril Burt, Philip Vernon) mostram que as aptidões especiais (exceção feita com relação à música e ao desenho) não amadurecem tão cedo como o fator geral de inteligência. À vista desses resultados, admite-se que a seleção para os diferentes tipos de educação de grau médio não deveria ser feita antes dos treze anos, na medida em que estes tipos requerem maior grau de certas aptidões especiais. Psicologicamente seria, pois, desaconselhável toda educação especializada no ciclo ginasial.

Considerado o problema do ângulo das necessidades de uma sociedade industrializada, verifica-se que, ou as atividades industriais exigem trabalhadores altamente qualificados, cuja formação não poderia fazer-se no nível do ginásio, ou então o trabalho não requer grande especialização e neste caso sua aprendizagem se faz melhor no âmbito da própria indústria, requerendo, apenas, certo grau de instrução que o ginasial estaria capacitado a fornecer. Ao colégio caberia formar o técnico de nível médio de que tanto necessita o desenvolvimento industrial. Acresce que esse colégio técnico, segundo a Lei (art. 44, § 1.°), poderá ter mais de três séries e ser criado por Universidade, se nela existe curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos (art. 79, § 3.°). Além disso, as atividades comerciais e administrativas, isto é, as atividades terciárias, oferecem uma multidão de empregos que não exigem conhecimentos técnicos muito especializados e para os quais a instrução que se obtém no ginásio seria suficiente. Todas estas razões justificariam a instituição do ginásio comum, flexível, verdadeira escola democrática.

A articulação entre os diferentes ramos e graus de ensino encontra-se devidamente assegurada na Lei. A primeira está garantida no art. 41, ao se permitir aos alunos a transferência de um curso para outro, mediante adaptação prevista no sistema de ensino. Desta forma qualquer aluno, sentindo-se desajustado num curso, teria facilidade de mover-se para outro mais de acordo com suas aptidões e interesses.

No que se refere à articulação com o primário, procurou-se estabelecer maior continuidade entre este nível e o médio: o art. 36, parágrafo único, concede ao aluno que houver concluído a sexta série primária o direito de ingressar na segunda série do primeiro ciclo, mediante exame das disciplinas obrigatórias da primeira série. Recentemente o Conselho Federal de Educação, ao aprovar o Parecer 121/63, do Conselheiro Pe. José de Vasconcelos, reduziu ainda mais a descontinuidade entre o primário e o médio, contribuindo para garantir, de modo efetivo, a articulação entre os graus de ensino determinada pelo art. 12 *in fine*. De acordo com o parecer citado, é facultado ao aluno

que tiver curso primário completo, nos termos do art. 26, ingressar diretamente nos cursos de grau médio, sem prestar exame de admissão, a critério do estabelecimento e quando não se tratar de classificação para número insuficiente de vagas. Esta medida poderia ser o ponto de partida para a instituição da escola comum, obrigatória, de nove anos, na base dos esquemas 6-3 ou 5-4, isto é, seis anos de curso primário e três de curso ginasial ou cinco anos primários e quatro ginasiais.

A articulação com o curso superior se fará através da terceira série colegial do curso secundário. Esta série, segundo a Lei, será organizada com currículo diversificado, visando ao preparo dos alunos para os diferentes cursos superiores, e compreenderá no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. Em virtude de determinação do Conselho Federal de Educação, ao fixar as disciplinas obrigatórias dos sistemas de ensino médio, o português é a única matéria obrigatória, cabendo ao estabelecimento escolher as demais.

Trata-se, portanto, de uma série essencialmente preparatória. Mas, como bem acentuou o Conselheiro Almeida Júnior, no Parecer 53/62, sobre o currículo da 3a. série colegial, esta não pode ser considerada uma série pré-profissional. A alusão que a lei faz ao preparo aos cursos superiores, esclarece o referido parecer, não modifica o propósito fundamental da terceira série do colégio, pois esta representa e continuará a representar a cúpula do ensino secundário brasileiro e, para a maioria dos alunos, constituirá a etapa final dos estudos escolares. Com isto se pretende afirmar a boa doutrina de que as matérias constitutivas desta série, de livre escolha do estabelecimento, não poderiam ser de caráter profissional. São matérias, ainda, do curso secundário, se bem que destinadas ao preparo do aluno em função do curso superior que pretende estudar. Todavia deve-se reconhecer que, na prática, o conteúdo desta série há de ser, inevitavelmente, condicionado pelos concursos de habilitação às escolas superiores.

Concluindo, destacaremos os seguintes pontos fundamentais que caracterizam a concepção da escola média que nos oferece a Lei de Diretrizes e Bases:

1) unidade de formação básica para toda a educação de grau médio; 2) diversificação articulada; 3) equivalência dos cursos para o acesso aos estudos superiores.

Variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos

A Lei de Diretrizes e Bases, afirmando o princípio da variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos, em toda sua generalidade e para todos os graus e ramos de ensino (art. 12), consagrou-o, por assim dizer, como uma das categorias basilares de sua filosofia pedagógica. Princípio que, devidamente aplicado, poderá tornar-se fator decisivo da renovação de nossos processos de ensino. A insistência com que a Lei o afirma mostra claramente a intenção do legislador de romper com uma tradição de uniformidade e rigidez curricular que entravava seriamente a dinâmica de nosso ensino, tornando-o incapaz de atender às múltiplas solicitações de uma sociedade em acelerado processo de diversificação e de ajustar-se às diferenças de vocações e aptidões dos alunos.

Na educação de grau médio, em especial, a Lei em oportunidades várias reitera a exigência de variedade e flexibilidade. O art. 34 não somente admite, mas estimula a variedade dos cursos, ao determinar que o ensino médio "abrangerá, entre outros, os cursos secundários, cursos técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário". Sabiamente deixa a Lei de fixar o número de cursos. Sua enumeração se limita a indicar os já existentes. A expressão "entre outros" deixa aberta a possibilidade de instituição de novos cursos de ensino médio, devidos à iniciativa dos educadores, impostos pelas necessidades práticas e culturais que a Lei não poderia prever. O art. 44, por sua vez, determina expressamente que "'o ensino secundário admite variedade de currículos".

Para melhor compreensão do problema, devemos começar por um esclarecimento dos conceitos em jogo, tanto do ponto-de-vista doutrinário, quanto em função da sistemática legal. Nem sempre a terminologia da Lei é suficientemente unívoca, como seria de se desejar. No entanto é bastante clara nesse ponto: um mesmo ramo pode compreender uma variedade de cursos e estes devem ter currículos flexíveis. O já citado art. 34, muito a propósito, se refere não ao curso, mas a cursos secundários. De qualquer modo, impõe-se uma definição prévia de curso e currículo, que fixe o sentido preciso de ambos esses termos. Trata-se, evidentemente, de conceitos intimamente relacionados. Na terminologia americana currículo significa uma seqüência de cursos, enquanto para nós a todo curso corresponde um currículo. Mas dentro do mesmo curso pode haver variação curricular, se se permite ao aluno, à base de um núcleo comum obrigatório, organizar o seu currículo em função de seus interesses e vocação. É o que acontece, por exemplo, na "high

school" ou no "college" americanos, segundo o sistema de matérias obrigatórias e optativas.

Poderíamos definir o curso, em sua acepção fundamenta], dentro da sistemática da Lei, como a seqüência articulada de estudos, com duração fixa, visando a um objetivo específico de formação e conferindo grau que assegura, ou não, privilégio para o exercício de profissão. É, portanto, o conjunto de estudos sistematizados em função de objetivo determinado. Tais estudos se distribuem pelas matérias que constituem o curso.

Quanto ao currículo, procuraremos evitar em sua definição as controvérsias em que é fértil a pedagogia moderna. No pensamento pedagógico atual, com relação ao currículo da escola média, distinguiremos três conceitos fundamentais: 1) programa de estudos ou seqüência de matérias que constituem o conteúdo da educação escolar; 2) as experiências dentro e fora da classe pelas quais a escola é responsável; 3) o todo das experiências da vida do estudante durante os anos da escola. Não vamos entrar aqui no apaixonante debate da organização do currículo segundo o princípio da pura ordenação lógica das matérias ou à base de problemas e centros de interesses dos alunos. Limitamo-nos a desembaraçar a idéia de currículo implícita no texto legal. Estabelecendo que os cursos se constituem de disciplinas e práticas educativas, a lei admite uma concepção do currículo mais ampla que a tradicional, mais em conformidade com o espírito da pedagogia moderna. O currículo compreende, assim, não somente disciplinas, mas experiências, dentro e fora da classe sob a direção da escola. As práticas educativas têm um valor essencialmente formativo da pessoa do educando. Proporcionando os campos de experiência necessários para que se desenvolvam outros aspectos fundamentais da personalidade, tais práticas podem contribuir decisivamente para superar as limitações de uma formação estreitamente intelectual até então dominante em nossas escolas. Mais ainda, as práticas educativas constituem um meio de introduzir o elemento vocacional no ensino secundário, como aliás é expressamente determinado pelo art. 44, § 2.°. Cabe ademais aos educadores explorar o valor pedagógico das práticas educativas com o fim de imprimir sentido verdadeiramente formativo ao currículo de nossas escolas.

Ao mesmo tempo, o art. 104 abre amplas perspectivas para novas experiências em matéria de organização curricular. O art. 20, por sua vez, estabelece que na organização do ensino primário e médio a Lei atenderá à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar e ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos. O texto e o espírito da Lei são um estímulo permanente à experi-

mentação pedagógica e um desafio à capacidade criadora dos educadores.

Mas, definido o currículo quer em termos de matérias, quer de experiências, importa determinar as matérias, as experiências, os bens de formação que devem constituir o seu conteúdo. Por outro lado, cumpre saber se os estudos devem ser impostos uniforme e obrigatoriamente a todos os alunos, ou se havemos de deixar certa margem de escolha à iniciativa do aluno, segundo suas preferências e inclinações. Estas são questões fundamentais da elaboração do currículo, e a segunda, especialmente, nos introduz no delicado problema da flexibilidade curricular.

Entende-se que um curso possui currículo flexível quando, ao lado do núcleo de matérias comuns obrigatórias que definem sua natureza própria, concede-se ao aluno uma faixa mais ou menos ampla de opções. Todo o problema está em fixar os limites dessa flexibilidade. A doutrina da Lei consagra uma flexibilidade moderada, repudiando o sistema puramente opcional dominado pela falácia da equivalência das matérias. Ou seja, o princípio de que qualquer matéria é boa, contanto que seja bem ensinada e bem estudada. Nesta perspectiva o critério de seleção das matérias ou dos estudos e, conseqüentemente, da organização efetiva do currículo seria deixado às preferências dos alunos, ou pior ainda, às conveniências dos pais. Contra tal sistema vale a pena citar as justas observações de Chapman e Counts, autores que seguem a orientação da educação progressiva: "Qualquer sistema de educação que erige os interesses do aluno como seus princípios diretivos está inevitavelmente destinado ao malogro. Na determinação da natureza das atividades não é o temporário e muitas vezes equivocado interesse de um aluno relativamente ignorante, mas as exigências de uma bem concebida sociedade, que constitui o padrão final de valores". Acrescentaríamos que não são somente os fins da vida social, mas os fins do homem como tal, que ditam, em última análise, a diretriz essencial de um plano educativo. Como observava Cunningham, o interesse, sem dúvida, é princípio de método, mas a necessidade do aluno como ser racional e como participante da comunidade é que deve tornar-se o critério fundamental de uma formação. Decerto o currículo não poderá ser um conjunto de matérias impostas uniforme e rigidamente a todos os alunos, porque isso seria desconhecer a realidade dos interesses e diferenças individuais. Mas, para que o currículo tenha valor de formação básica, não pode faltar-lhe um caráter normativo que esteja acima das conveniências imediatas e interesses limitados de pais e alunos. Todo o problema será o de alcançar uma flexibilidade onde se harmonizem as exigências de formação geral, as diferenças individuais e o sentido prático-funcional

da educação escolar, tendo em vista, principalmente, a natureza e solicitações da sociedade onde se insere a escola.

O esquema de organização curricular previsto na Lei repousa sobre três princípios fundamentais que permitem conciliar as exigências acima expostas. São eles:

1) O princípio de educação geral, comum a todos, representado pelo núcleo básico das matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação para todos os sistemas de educação. As matérias indicadas pelo Conselho, em número de cinco, formam, na verdade, aquele mínimo indispensável para a aquisição dos conhecimentos de base a que se referia o "Colloque de Royaumont", promovido pela UNESCO, isto é, os meios de expressão (domínio da língua vernácula, linguagem matemática) e um fundo de cultura comum (literatura, história, geografia, ciências naturais, experimentais). Por outro lado, a obrigatoriedade destas matérias em todos os estabelecimentos do País preserva a unidade da educação brasileira e a ênfase recomendada quanto ao ensino do vernáculo, história e geografia do Brasil, assegura o sentido de integração nacional que se exige da formação escolar.

2) O princípio de atendimento às peculiaridades regionais oue se impunha num país tão diversificado como o nosso, princípio assegurado pela complementação do currículo através dos Conselhos Estaduais de Educação.

3) O princípio das diferenças individuais de aptidões e de vocação, garantido pela faculdade que a Lei concede ao estabe-, lecimento de completar o currículo, até o máximo de duas matérias.

Quanto a este último ponto, a Lei parece ter incorrido em equívoco, pois o art. 44, de modo contrário ao consenso universal, admite a opção pelos estabelecimentos e não pelos alunos, como seria o normal. Mas entendemos que o dispositivo legal não deverá ser interpretado literalmente, e sim em função do espírito da Lei, que é a quebra da rigidez curricular. Assim sendo, o disposto nos artigos 44 e 35 será entendido como o poder que a Lei defere à escola de colocar matérias à opção do aluno. Doutra forma, a idéia de flexibilidade perderia inteiramente o seu sentido, tal como se compreende na pedagogia moderna, ou seja, flexibilidade em função do aluno e não do estabelecimento. Com efeito, do ponto-de-vista do aluno a rigidez do currículo será a mesma, se as matérias lhe são impostas diretamente pelo dispositivo legal ou pela escola. Assim, para que o currículo seja realmente flexível, é preciso que a escola ofereça ao aluno um elenco de matérias, a fim de que possa exercer sua opção. Decerto não se trata de opção arbitrária, mas aconselhada pelo

serviço de orientação educacional e pelos mestres, segundo suas capacidades e interesses. Havemos de reconhecer, no entanto, que a flexibilidade ideal depende de condições que nem sempre toda escola pode alcançar. Uma delas é a capacidade de matrícula do estabelecimento. A esse respeito o *Conant Report,* sobre a escola secundária americana, mostrou que somente com matrícula superior a quatrocentos alunos se torna praticável, com rendimento, o sistema multicurricular da "*comprehensive high school*".

Dir-se-á, talvez, que no esquema da Lei a flexibilidade é bastante reduzida, pois a faixa de opções do estabelecimento se limita a duas matérias, das nove que constituem o ciclo ginasial do secundário. Na verdade essa limitação depende, em grande parte, do critério adotado pelos Conselhos Estaduais de Educação. Se estes Conselhos apresentarem uma hipótese única de currículo e as escolas impuserem rigidamente ao aluno as duas matérias a que têm direito, elimina-se, praticamente, a flexibilidade curricular consignada na Lei. Haverá, nesse caso, variedade de currículos de um sistema de ensino para outro, de colégio para colégio, mas não autêntica flexibilidade.

Ao fixar as normas para o ensino médio na Indicação de março de 1962 *(Documenta* 1), o Conselho Federal de Educação teve como diretriz garantir o máximo de flexibilidade. Com efeito, admitindo a pluralidade de currículos no sistema federal. ao oferecer, como modelo, várias hipóteses na faixa correspondente aos Estados, e permitindo que, além das disciplinas relacionadas, poderiam ser escolhidas como optativas, em cada tipo de currículo, as que figuram como obrigatórias em outros tipos, dilatou consideravelmente a margem de opções e, conseqüentemente, os limites da flexibilidade. Seguindo este critério, os Conselhos Estaduais deveriam apresentar não apenas duas matérias, mas hipóteses várias, para que a escola tivesse maior liberdade na organização de seu currículo.

Vê-se, portanto, que, na prática, a extensão do princípio de flexibilidade curricular vai depender, substancialmente, da clarividência dos Conselhos Estaduais e da compreensão dos educadores e, também, das possibilidades da escola. De qualquer modo, grande é a responsabilidade dos educadores na tarefa de renovação da escola brasileira, através da elaboração de currículos mais diversificados e flexíveis, em consonância com a variedade das aptidões individuais e ajustados às necessidades prementes de uma sociedade em transformação, sem esquecer, contudo, o imperativo de uma adequada formação geral.

Autonomia da escola

Afirmamos no início deste trabalho que o princípio da autonomia da escola era uma das grandes conquistas da Lei na medida em que liberava a escola de uma rígida padronização e transferia para a consciência profissional dos mestres e educadores a tarefa e a responsabilidade de organizar a escola. Importa, agora, determinar o sentido dessa autonomia, seus limites e amplitude.

Do ponto-de-vista doutrinário, a autonomia, como poder de se dar normas, decorre da própria natureza e funções da instituição escolar. Quer se considere a escola como auxiliar da família na sua missão de educar os filhos, quer a serviço da sociedade e a ela diretamente subordinada, trata-se de uma agência educacional específica, gozando de autonomia real, embora sujeita a limitações. A escola, portanto, nem é pura extensão da família nem simples coisa do Estado. Como agente da família e da sociedade, age no interesse de ambas; mas atua segundo sua iniciativa e seu próprio julgamento, tendo em vista métodos que resultam do saber especializado e da competência profissional dos educadores.

Poderá admitir-se que a educação, em última análise, é de responsabilidade dos pais e que a estes compete decidir do tipo de educação que desejam dar a seus filhos. E este direito está expressamente confirmado pela nova lei nos artigos 2.° e 3.°. Mas desde que se utilizam da escola cabe aos pais respeitar-lhe a prerrogativa de regular suas atividades. O mesmo ocorre se considerarmos a escola como agência da sociedade e a serviço dos fins desta. É preciso, num caso como noutro, para usarmos uma expressão de Anísio Teixeira, que se dê ao educador, como tem o médico, a necessária liberdade e autonomia na fixação das normas do processo educativo.

Mas se a escola tem autonomia para educar segundo os processos e métodos exigidos pela natureza da ação educativa, não poderia, contudo, arrogar-se a liberdade de impor qualquer tipo de educação. De uma parte, a autonomia escolar encontra limites nos direitos da família sobre a educação, conforme reconhece a Lei; doutro lado, desde que a educação interessa à sociedade, sendo parte do bem comum, compete ao Estado estabelecer normas reguladoras das atividades escolares. Sob este aspecto tem o Estado o direito de fazer certas exigências à escola, fixar condições para o seu funcionamento e traçar as diretrizes de uma política educacional a que deve submeter-se a escola, atendidos determinados fins e direitos, tais como se encontram previstos no art. l.° da Lei.

Se a autonomia tem fundamento no ser da instituição escolar, na essência mesma do processo educativo, do ponto-de-vista do direito positivo esse poder de se dar normas repousa na ordem legal. Só existe e produz efeitos quando legalmente reconhecido. E como é o Estado que faz possível a existência legal da escola, não se poderia negar uma relação de dependência desta em face da ordem social que o Estado representa. A autonomia da escola existe enquanto configurada na lei, o que não significa, contudo, que se trate de simples dádiva do Estado, porquanto deriva da natureza mesma da instituição escolar.

Em resumo, poderíamos dizer que a autonomia é o poder que possui a escola de se organizar e dirigir o processo educativo, respeitados os direitos da família e as limitações legais impostas pelas exigências do bem comum.

Na Lei de Diretrizes e Bases a autonomia da escola se encontra plenamente assegurada e está, por assim dizer, consubstanciada no art. 43: "Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento sobre sua organização, a constituição dos seus cursos e o seu regime administrativo, disciplinar e didático". O art. 39 explicita esta autonomia no que diz respeito à verificação do rendimento escolar. Mas o essencial da autonomia se encontra consignado no art. 43. Com efeito, tudo que diz respeito ao processo educativo como tal cai na esfera de competência da escola, ressalvadas, é claro, as limitações da Lei. Deste modo, é da iniciativa da escola estabelecer sua constituição, definir seu regime administrativo, organizar o currículo, instituir cursos, elaborar os programas, fixar as normas de apuração do rendimento escolar, determinar os critérios de promoção e, enfim, tudo quanto refira ao regime didático. Em comparação com a legislação anterior, haveremos de convir que é considerável a margem de liberdade concedida pela nova lei. Poderão, assim, os estabelecimentos, liberados dos constrangimentos de um padrão único, organizar-se com suficiente flexibilidade, de modo a atenderem às exigências de adaptação da escola aos diferentes meios sociais e à individualidade dos alunos. A autonomia dá à escola a necessária liberdade de movimentos para reorganizar-se continuamente, a fim de acompanhar o ritmo das transformações sociais e culturais de seu tempo.

A alguns a liberdade concedida pela nova lei parece ainda limitada. Outros a consideram inconveniente, se não prejudicial, por não estarem os colégios suficientemente preparados para exercê-la. Que a autonomia pode e deve sofrer limitações, é incontestável. O que dissemos sobre sua natureza justifica suas restrições. Na medida em que a educação é um bem social, não poderia ficar entregue ao arbítrio das escolas. Estas devem subordinar-se às diretrizes educacionais traçadas pelos

organismos competentes, ressalvados os direitos inerentes à pessoa humana, e por isso mesmo é legítima a fiscalização exercida pelo Estado. Quanto àqueles que se mostram receosos, vale ressaltar a óbvia verdade de que somente no exercício da liberdade se adquire uma verdadeira consciência responsável. Além disso, cabe observar que o longo período de rigoroso controle legal não evitou o baixo nível de grande número de nossos estabelecimentos. É que uma regulamentação completa e minuciosa é sempre a receita para a mediocridade institucional em matéria de educação. E a experiência nos mostra que quanto mais as atividades escolares se encontram reguladas por lei, quanto mais se elimina a participação responsável do pessoal docente em sua direção e organização, tanto maior é a rotina, a inércia, a burocratização de atividades que exigem um esforço sempre renovado de iniciativa criadora. Por outro lado, a autonomia deverá ensejar maior participação da família e da comunidade local na vida da escola, podendo elas operar como mecanismos de controle eficazes sobre as atividades escolares, como sucede, por exemplo, com a escola americana.

Concedendo tal liberdade, a Lei teve em vista dar condições à escola para que esta possa melhor organizar-se, desempenhar suas funções e alcançar suas finalidades. Mas o uso da liberdade significa responsabilidade. Daí por que, conquistada a autonomia, maior se torna a responsabilidade dos educadores diante da tarefa de elevar o nível da escola brasileira e ajustá-la à sua realidade. Liberdade escolar quer dizer, portanto, liberdade para aperfeiçoar continuamente o processo educativo, e não liberdade para negociar a educação. Poderíamos aplicar à autonomia da escola, *mutatis mutandis,* o que dizíamos da autonomia universitária em estudo especial apresentado ao Conselho Federal de Educação: a autonomia não é fim em si mesma, mas condição para que a escola possa realizar eficientemente suas tarefas e ser útil à sociedade. Não deve ser entendida como privilégio gracioso, mas como responsabilidade que a escola tem de assumir para atingir seus objetivos.

Liberdade de julgamento do professor

A liberdade de julgamento do professor, amplamente assegurada pela nova lei, decorre da própria natureza da função docente e é o corolário da autonomia da escola. Poderia dizer-se que esta liberdade existia, também, no regime anterior. Mas tratava-se de uma liberdade limitada, pois a função de julgamento do mestre era estritamente condicionada por um sistema padronizado de provas, exames, graus e médias.

Concedendo maior liberdade aos educadores na elaboração das normas que devem reger o processo educativo, a Lei deu margem a que se reformulem os critérios existentes, eliminando-se o formalismo de que se revestem, comumente, os exames tradicionais. Com esta liberdade, poderão as escolas, beneficiando-se dos resultados da experimentação pedagógica e dos ensinamentos da experiência, introduzir métodos mais objetivos e mais racionais de avaliação da capacidade intelectual e nível de conhecimentos dos alunos.

Tudo o que a Lei determina em matéria de apuração do rendimento escolar e de julgamento do aluno se encontra estabelecido no art. 39 e seus parágrafos, podendo-se assim resumir:

1) a apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino;
2) na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo nas atividades escolares;
3) nos exames e provas o professor terá liberdade de formulação das questões e autoridade de julgamento;
4) os exames serão prestados perante comissão examinadora formada de professores do próprio estabelecimento e, se este fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente.

A Lei estabelece, assim, dois procedimentos na apuração do rendimento escolar: os trabalhos escolares durante o ano letivo e os exames, sem determinar o seu número e natureza. A intenção da lei foi, justamente, deixar ao critério dos responsáveis pela escola organizar o sistema de avaliação do aproveitamento do aluno, e daquele que tem a responsabilidade direta pela formação do aluno, o professor, a função de julgar. Por outro lado, conferindo maior valor aos trabalhos escolares, possibilitou a Lei uma verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo curso, de forma que se mantenha uniforme a aferição do aproveitamento gradual do aluno. Procurou-se, com isto, evitar que o ensino se faça, tão-sòmente, em função das provas parciais ou dos exames finais, como era usual em nossa escola. O que constitui a essência do disposto na Lei, como bem destacou o Conselheiro Anísio Teixeira, no Parecer 102/62, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, está no reconhecimento da autoridade final do professor no julgamento do aproveitamento do aluno e na recomendação de preponderância dos resultados escolares, apurados cumulativamente ao longo do curso, sobre os exames e provas convencionais.

Esse dispositivo, que concede ao professor "liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento", tem sido

objeto de sérias restrições da parte de alguns críticos da Lei. que o acusam, entre outras coisas, de implantar a ditadura do mestre. O Prof. Lourenço Filho, em seu recente livro *Organização e Administração Escolar,* dirige-lhe a crítica mais severa ao afirmar: "Nenhum dispositivo mais aberrante dos critérios para boa avaliação da eficiência do ensino e, em conseqüência, para que se respeitem os princípios da organização e administração escolar." Prosseguindo, sentencia êle que "cada mestre, em sua classe, será um pequeno ditador".

Em que pese à incontestada autoridade do eminente mestre da pedagogia brasileira, não compartilhamos de seus temores quanto ao arbítrio do professor que a Lei teria contribuído para instituir. Não resta dúvida que os estudos da moderna psicologia educacional em matéria de avaliação do rendimento escolar são unânimes em criticar o sistema tradicional de exames e notas, por deixar larga margem ao fator sorte e aos erros subjetivos de apreciação, além de seu aspecto excessivamente competitivo. Todos conhecemos, mesmo sem as pesquisas psicológicas feitas nesse sentido desde algum tempo, os erros freqüentes cometidos pelos mestres no julgamento de provas de seus alunos. É natural, portanto, que se busquem métodos de verificação mais rigorosos e mais precisos. Mas daí não se segue que se deva excluir toda autoridade de julgamento do professor, limitando-se este a ser um apurador de testes padronizados. É verdade que existe uma tendência a substituir o tipo clássico de exames pelos testes de questões objetivas, com o fim de eliminar os fatores subjetivos de julgamento. Vejam-se, por exemplo, na Inglaterra os "attainment tests" organizados, entre outros, por Cyril Burt. É indiscutível que os testes escolares e as chamadas escalas objetivas oferecem uma grande vantagem sobre os exames tradicionais: podem ser corrigidos sempre da mesma maneira, substituindo uma estimação vaga por uma medida de grande exatidão. Mas psicólogos favoráveis a estes métodos, como C. W. Valentine, em seu livro *Psychology, its bearings in education,* não deixam de reconhecer as limitações de tais testes admitindo que existem elementos de valor educativo que lhes escapam, mas que podem aparecer no trabalho geral da escola. Por outro lado, é evidente que em certas matérias o chamado teste-ensaio é ainda insubstituível, como reconhece também Stephens em sua *Educational Psychology.*

Não se trata de discutir o valor dos testes como medida objetiva do rendimento escolar. Mas é preciso observar que medir e julgar não são a mesma coisa e que uma mesma medida pode dar lugar a diferentes julgamentos, dependendo do fim que se tem em vista. Uma coisa é julgar o aluno com o objetivo de classificação, outra julgá-lo com relação às suas próprias pos-

sibilidades, em competição consigo mesmo e não com seus companheiros. Se se trata, apenas, de classificação ou promoção, à base de critérios estabelecidos, certamente que o teste padronizado seria o processo mais adequado. Porém, como a verificação do rendimento escolar não se faz somente para efeitos de promoção, mas tem por fim igualmente avaliar as capacidades e interesses do aluno, seu desenvolvimento e aproveitamento total no curso, conviria levar em conta, ainda, os efeitos psicológicos das técnicas de verificação no processo de formação de sua personalidade. Nesta perspectiva a função de julgar do professor é insubstituível para a avaliação do rendimento integral do aluno, e não se poderia tirar-lhe a autoridade de julgamento.

No contexto da Lei esta autoridade não significa arbítrio inapelável, ao qual estaria entregue, irremediavelmente, a sorte dos alunos. Em primeiro lugar, de acordo com o mesmo art. 39, a apuração do rendimento do ensino ficará a cargo do estabelecimento, que fixará suas normas. Por conseguinte a ação do mestre se processa dentro do regime didático organizado pela escola, onde se pode assegurar ao aluno o direito à revisão de provas e a novos exames com outros professores. Em segundo lugar, o professor examina fazendo parte de uma comissão examinadora composta de professores do próprio estabelecimento e, se esse fôr particular, sob a fiscalização da autoridade competente. Finalmente, os exames não constituem a parte mais importante do processo de verificação e sim os trabalhos escolares realizados durante o ano letivo.

O objetivo da Lei foi garantir ao professor a livre afirmação de sua autoridade e de sua consciência profissional. Mas esta liberdade não se deve confundir com arbítrio e não colide com a exigência de normas que regulem a apuração do rendimento escolar. Como acentua o Conselheiro Anísio Teixeira, a Lei procurou evitar a excessiva impessoalidade dos exames elaborados por especialistas sem a vivência do processo escolar. "Na prática", afirma ainda êle no Parecer já citado, "nada impede que o professor, em perfeita inteligência com os especialistas, lance mão dos processos mais objetivos de verificação da aprendizagem. A autoridade final é que está com o professor, pois este mais do que os especialistas que, no caso, atuam apenas como peritos, tem ou deve ter conhecimento mais completo do aluno e do seu real aproveitamento". É claro que a doutrina da Lei supõe dos mestres maior senso de responsabilidade e maior competência profissional, o que vai exigir melhor formação pedagógica dos nossos professores.

A liberdade do professor também não exclui a possibilidade de um conselho de classe que possa melhor emitir um julgamento sobre a capacidade do aluno baseado em seu rendimento global

no curso. Uma avaliação segura de seu aproveitamento de suas possibilidades não deveria depender somente do julgamento de cada professor, atuando isoladamente no âmbito de sua disciplina. De todo modo, a autoridade final de julgamento, nos exames e provas de sua matéria, cabe ao professor, como estabelece a Lei, sem que tal autoridade, como foi ressaltado, seja instância inapelável.

Atendimento das aptidões individuais

Não há educação do homem *em geral,* mas a educação toda sempre está voltada para a formação de uma personalidade concreta, um ser individual portador de uma originalidade irredutível. Por isso mesmo todo processo educativo deveria ter como base o princípio de individualização. Reduzida a seus momentos essenciais, a educação escolar poderia ser definida como a organização das relações entre duas individualidades: a do mestre e a do aluno. Sendo assim, a escola deve estruturar-se de modo que cada aluno seja valorizado em sua individualidade e jamais reduzido ao denominador comum de um aluno tipo.

A escola rigorosamente padronizada que perdurou entre nós,. e ainda é a regra geral, constitui a negação mesma do princípio de individualização do ensino. A legislação escolar que regulava minuciosamente os movimentos do processo educativo conduzia fatalmente a ignorar o aluno tal como êle existe, para, em seu lugar, impor um modelo único, concebido *a priori,* em função do qual se pretendia plasmar o educando. E essa imagem fictícia não se contentava em usurpar o lugar dos alunos, mas se impunha, também, aos educadores. Estes, como simples executores dos ditames da lei, renunciavam a toda iniciativa, evitavam as inovações, para seguir passivamente os padrões didáticos preestabelecidos. Os programas, confeccionados à revelia da escola, eram repartidos pelas horas de classe, quaisquer que fossem as diferenças de capacidade intelectual e de interesses. Figurava-se a imagem do aluno abstrato, apto a beneficiar-se de todo ensino e a acomodar-se aos programas mais sobrecarregados, e considerava-se como dado real aquilo que Henri Bouchet denominou, muito a propósito, "a aptidão geral ao enciclopedismo". E este *puer docendus* despojado de todas as suas preferências, de seus dotes individuais, de suas peculiaridades, vai receber, em compensação, uma quantidade de aptidões passíveis, mas sem fundamento subjetivo real. A escola nos oferecia, deste modo, o espetáculo antipedagógico de professôres-tipo ensinando alunos-tipo, supressa a originalidade do aluno real.

Possivelmente terá havido algum exagero no quadro que acabamos de traçar, mas não se poderia discutir que o regime

escolar até agora vigente era todo êle um convite a negligenciar a individualidade do aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases, por seus princípios e seu espirito, por sua preocupação em flexibilizar e diversificar currículos e cursos, tende a estimular métodos e processos educativos mais adaptados a uma individualização do ensino. Pelo menos. conferindo ampla liberdade à escola na organização de seu regime didático, oferece condições para que se possa fazer emergir a individualidade do educando dentro da vida escolar. Dá oportunidade para que se crie uma educação mais atenta à originalidade de cada adolescente, mais sensível às singularidades de seu comportamento, mais apta a fazer desabrochar suas virtulidades. Isto é, uma educação capaz de atender às diferenças individuais, permitindo aos alunos melhor utilização de suas aptidões e assim evitando os desajustamentos e o desinteresse pelos estudos, que, muitas vezes, se devem mais à escola do que mesmo aos alunos.

Para isso é necessário que a escola conceda maior atenção ao problema das aptidões. Trata-se, contudo, de complexa Questão psicológica e pedagógica, que não poderia ser aqui convenientemente analisada; um especialista na matéria, o psicólogo britânico Cyril Burt, não hesitava em afirmar que a psicologia da aptidões ainda se acha em sua infância. Mas se, como acentuava Piéron, para certas aptidões sempre se encontra terreno, não será difícil à escola proporcionar condições para que elas se manifestem e possam desenvolver.

Se uma aptidão se define como "a condição congênita de uma certa modalidade de eficiência" (Piéron), será, antes de tudo, um fenômeno psicológico encarado sob o ângulo do Rendimento, como bem viu Claparède. A aptidão se distingue, Pois, da pura capacidade. Assim, dentro da faixa da normalidade todos os alunos possuem capacidade média que lhes assegura a assimilação dos conhecimentos básicos necessários a uma educação geral. Tudo dependerá das motivações e dos métodos empregados. As aptidões, por sua vez, garantem o maior rendimento nesta ou naquela matéria. O erro do ensino padronizado está em exigir dos alunos um interesse e rendimento jguais em todos os estudos, como se possuíssem as mesmas aptidões especiais. Daí a necessidade de evitar a tendência freqüente do professor a ver em to"do aluno um terreno propício para o cultivo de sua especialidade. O importante é que cada aluno seja considerado em relação ao nível próprio de suas possibilidades ao que é normal para êle, e não em simples termos de comparação com os demais alunos. No currículo estandardizado da escola convencional estas diferenças individuais dificilmente poderiam ser atendidas. Com efeito, esse currículo era destinado a servir

ao maior número de casos, o que o forçava a ajustar-se ao aluno médio no sentido estatístico, isto é, à tendência central do grupo. Esta média ou padrão deveria exprimir características comuns do educando em geral e, por conseguinte, não era realmente representativa de qualquer aluno individual. Tínhamos uma situação na qual o sistema não era ajustado à necessidade de qualquer indivíduo em particular, mas feito para adaptar-se a uma abstração. Mas se a educação é sempre a educação de uma personalidade concreta, individual, segue-se que um programa educacional realmente satisfatório seria aquele no qual as diferenças individuais são reconhecidas e todo esforço é feito no sentido de ajustar o currículo à natureza e necessidade do aluno individual. Assim sendo, a escola deveria oferecer oportunidades especiais e situações de aprendizagem favoráveis à manifestação das aptidões próprias de cada aluno. Sob esse aspecto as práticas educativas da escola secundária poderiam constituir situações ideais para a exploração destas aptidões no ciclo ginasial.

Certamente a necessidade de atendimento às aptidões individuais não poderia ser levada a extremos. Um ensinamento todo condicionado *a priori* pela diversidade dos espíritos tornar-se-ia impraticável numa coletividade e conduziria ao mais estéril dos individualismos. O reconhecimento das diferenças entre alunos e de sua originalidade pessoal não é incompatível com o ensinamento de classe que é a razão de ser da escola. Os estudantes da escola não são Emílios. Não é, certamente, este o sentido do atendimento às aptidões individuais, que não poderia ser contrário à unidade de cultura e de formação. O que se exige da escola é não fazer tábua rasa das diferenças de capacidade intelectual, inclinações e interesses, a fim de encaminhar o aluno para o tipo de estudos mais em conformidade com sua vocação sem prejuízo de uma imprescindível formação geral. Poderia dizer-se, não sem fundamento, que toda formação é necessariamente individual. Mas quando falamos de formação geral queremos referir-nos àquele conteúdo mínimo de valores fundamentais que são estritamente indispensáveis a toda formação humana como tal; àquela formação intelectual básica de que todo homem necessita para compreender o seu mundo, a sua cultura e a si mesmo, com anterioridade a toda especialização ulterior. E esta exigência de formação geral não é incompatível com o atendimento às aptidões individuais.

Para que a escola possa eficazmente atender a essas aptidões, faz-se necessário a organização de um meio educativo suficientemente diversificado e flexível, que ofereça as oportunidades e estímulos indispensáveis para que se revelem e se desenvolvam as aptidões individuais. Para este fim a escola terá que promover: 1) um sistema de opções que permita a cada aluno cul-

tivar e aprofundar aquelas matérias mais ajustadas a sua inteligência, sua capacidade e seus interesses; 2) orientação educacional capaz de aconselhar os alunos mediante conhecimento adequado de sua personalidade e de suas reais possibilidades; 3) maior contato diário do mestre com seus discípulos, pois os testes psicológicos, por melhores que sejam, não poderiam dispensar o conhecimento que o mestre adquire do aluno através de sua experiência pessoal.

Conclusão

Um estudo mais desenvolvido poderia, sem dúvida, destacar outros princípios e categorias da educação de grau médio implicitamente contidos na Lei, princípios que, racionalmente aplicados, poderiam conduzir a uma profunda renovação da escola brasileira.

Desde logo, entretanto, duas conclusões parecem impor-se: a Lei de Diretrizes e Bases enseja as reformas radicais de que carece a nossa escola para ajustar-se às necessidades do desenvolvimento nacional e dar ao jovem brasileiro a formação cultural básica exigida pela moderna civilização; e na medida em que consagra a autonomia da escola segue-se que o alcance e a fecundidade prática de seus princípios vão depender, substancialmente, da consciência responsável, da competência profissional e da iniciativa criadora dos mestres e educadores brasileiros. Decerto que ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação cabe grande responsabilidade na aplicação da Lei como seus intérpretes oficiais, que são verdadeiros mediadores entre o puro texto legal e as situações educativas, sendo ainda sua tarefa construir, progressivamente, a doutrina educacional imanente à Lei. Mas é em última análise aos educadores, no trato direto do processo educativo, que cabe a responsabilidade de fazer frutificar os princípios pedagógicos da nova lei. E a responsabilidade aumenta pelo fato de que não se trata somente de renovação pedagógica, mas da tarefa de criar uma educação autenticamente nacional, de instaurar a escola brasileira, verdadeiramente democrática, identificada com sua comunidade e seu momento histórico e tornada instrumento de integração cultural e nacional do homem brasileiro.

Até agora não conseguimos talhar um sistema de educação à nossa imagem e semelhança. Foi dito recentemente que o nosso sistema escolar não é nem nacional, nem democrático, nem genuinamente educacional. Uma educação nacional não se institui pela vontade da lei, mas é a resultante de um processo cultural que se constitui historicamente. Ela tem como suposto a

existência desenvolvida de uma consciência nacional e de uma experiência cultural própria. Agora que essa consciência começa a se afirmar e que o País realiza um verdadeiro ato de conversão cultural, aprendendo-se a si mesmo em seu ser histórico e cultural, temos os pressupostos necessários para que se constitua uma educação nacional.

Enquanto a educação era privilégio de classes dominantes. podíamos contentar-nos com a simples transplantação de padrões escolares alienígenos. A educação era um bem individual apenas acessível a uns poucos privilegiados e destinada a capacitar esses poucos para o exercício de certas funções dentro da sociedade. Mas a partir do momento em que a educação passa a constituir um bem social, necessário não apenas a uma classe mas à nação como um todo, torna-se imperativo criar uma educação ajustada à nossa realidade cultural, a uma sociedade em transformação e ao projeto de desenvolvimento nacional. Desde que se trata da educação do povo brasileiro como totalidade, e não mais de camadas reduzidas da sociedade, a tarefa que se impõe é crir o que se poderia chamar uma paidéia brasileira, capaz de formar o homem brasileiro em função de sua realidade histórica e dentro de uma perspectiva cultural específica.

Dir-se-á, talvez, que a Lei de Diretrizes e Bases não corresponde inteiramente às circunstâncias da evolução brasileira. Certamente ela está longe de ser o instrumento ideal que se poderia conceber. Mas, apesar de todas as suas limitações, acreditamos que a nova lei representa progresso real para o desenvolvimento de nosso processo educativo e um passo decisivo na marcha para a implantação de uma educação nacional. Para usarmos da expressão de Anísio Teixeira, se ela significa meia vitória, é de qualquer modo uma vitória. Vitória, sem dúvida, contra a centralização que entravava os movimentos de nossa educação e, também, contra os preconceitos seletivos que se antepunham à instituição de uma escola comum. Indiscutivelmente a Lei de Diretrizes e Bases implica, em muitos setores, radical mudança de perspectiva e contém virtualidades que, devidamente exploradas, podem produzir profundas transformações em nossas estruturas e processos educativos. Por seu sentido geral de planejamento a Lei nos obriga a considerar a educação brasileira como totalidade orgânica, em suas dimensões nacionais. Pela primeira vez em nossa história uma lei determina o planejamento global da educação, sem prejuízo dos planejamentos regionais, com o fim de estender a educação a todos os brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases pode, assim, ser considerada como uma verdadeira reforma de base de nossa educação.

No que diz respeito à educação de grau médio esperamos ter salientado, no presente trabalho, pontos essenciais da atual

lei que evidenciam o seu caráter eminentemente renovador. Com efeito, conferindo autonomia à escola e, conseqüentemente, libertando-a de uma regulamentação excessivamente rígida; descentralizando-a mediante a criação dos sistemas estaduais de ensino, o que permitirá à escola ajustar-se às peculiaridades regionais; flexibilizando os currículos e estimulando a variedade dos cursos; procurando eliminar a segregação entre os ramos do ensino médio com o princípio de equivalência; e, finalmente, tornando possível a instituição de uma escola comum, democrática, que unificaria a educação de grau médio em seu primeiro ciclo, a Lei oferece os instrumentos legais necessários para que se possa instituir uma escola adaptada à nossa realidade e que corresponda às exigências culturais de nossa época.

Mas essa renovação não se objetivará sem a iniciativa criadora e a consciência responsável dos educadores, integrada no processo de transformação sociocultural brasileiro e identificada com o espírito e a filosofia educacional da Lei de Diretrizes e Bases. Daí a necessidade, por parte dos educadores, de um conhecimento mais aprofundado de seus princípios e categorias pedagógicas. E o objetivo deste estudo foi, justamente, contribuir, embora dentro de uma perspectiva limitada, para esse melhor conhecimento.

DISCURSO DE POSSE DO MINISTRO PAULO DE TARSO

Assumiu a Pasta da Educação e Cultura a 17 de junho último o Deji. Paulo de Tarso. Na transmissão do cargo, efetuada pelo antigo titular, Prof. Teotônio Monteiro de Barros, o novo Ministro proferiu este discurso:

Professor e aluno da Fac. de Direito de São Paulo encontram-se nesta cerimônia de transmissão de cargo de Ministro da Educação. O velho espírito da velha e sempre nova Academia preside a esta solenidade. Em resposta às palavras tão generosas daquele que é bem a personificação das tradições da Faculdade que prezamos tanto, eu quero dizer que, fiel à lição recebida de professores como Teotônio Monteiro de Barros, no Ministério não estarei tão preocupado em conhecer as palavras da Lei de Diretrizes e Bases, mas a sua força e o seu poder, porque conhecer as leis não é conhecer as palavras, mas a sua força e o seu poder, como aprendemos na Faculdade de São Paulo.

Professor, aceitei este Ministério como um desafio, em nome de uma geração que não é a geração do desencanto, mas é a geração do inconformismo. Nós não nos conformamos com a antinação que aí está e queremos responder ao desafio das estruturas falhas que devem ser superadas em nome da Justiça, no limite extremo das nossas energias, procurando dar a esta transformação a marca cristã das nossas tradições; desafio do analfabetismo que atinge a maioria da população, que impede os analfabetos de serem os protagonistas de sua ascensão humana; desafio da Universidade, que ainda apresenta tantas e tão graves falhas e deve formar profissionais mais numerosos e capazes para as tarefas concretas do desenvolvimento; desafio de um ensino que tem sido, apesar dos progressos obtidos, graças a esforços de muitos brasileiros ilustres, alguns dos quais foram merecidamente citados por Vossa Excelência, ensino que tem sido, ainda, um privilégio, dada a deficiência do ensino primário, a deficiência do ensino médio; desafio dos que querem fazer com que o Ministério da Educação e Cultura seja, efetivamente, na prática, pelo trabalho, pelo devotamento, pelo espírito público, o Ministério da Educação para o Desenvolvimento e da Cultura para a libertação do povo.

Quero, Prof. Teotônio Monteiro de Barros, ao saudar Vossa Excelência, citar dados que devem ser rememorados numa reunião como esta e que se referem ao ano de 1959. Nesse ano, tinha o país 13 milhões e 806 mil crianças, de sete a quatorze anos. Para cada grupo de 1.000 crianças, 517 entram na escola primária; 40 apenas graduam-se na quarta série primária; 22 matriculam-se na primeira série da escola média, e para cada grupo de 1.000 adolescentes, de 12 a 18 anos, revelam as estatísticas que apenas 11,5 graduam-se na quarta série, 5,5 na última série da escola média e 2,9 na primeira série da escola superior. Além disso, é sabido que o esforço que o professor faz enfrenta a deficiência técnica deste próprio professorado. O Ministério há de cuidar da formação desses professores, garantindo um nível técnico elevado e garantindo, sobretudo, o pleno emprego para todos aqueles que cursem as escolas e se preparem para a honrosíssima tarefa de lecionar. Que o professor tenha a segurança de que vai obter emprego e emprego capaz de permitir uma vida digna para si e para a sua família.

É sabido que em 1960, para um total de 113.747 normalistas, havia nada menos de 97.854 professores leigos, vindos em maioria do curso primário. São heróicos esses professores! Mas o dado está a revelar a necessidade de uma luta para elevar o nível técnico do professorado em benefício do ensino do Brasil e do próprio professorado.

Felizmente, o Governo do Pres. João Goulart compreendeu a exata perspectiva, através da qual deve ser vista a escola num instante de transformação, como é o caso do Brasil em nossos dias. Disse o Plano Trienal: "A muito custo chegamos afinal à compreensão de que escola não é apenas o feliz coroamento ornamental de uma sociedade, mas a instituição básica, mantenedora de sua cultura e a protetora de sua dinâmica de desenvolvimento."

Tenho todos os motivos para enfatizar a justa ufania que sinto ao receber o cargo das mãos honradas do Prof. Teotônio Monteiro de Barros, na presença de autoridades que nos homenageiam, com o seu estímulo, entre as quais eu me permito destacar a figura do Senhor Arcebispo de Brasília, Dom José Newton. Devo dizer que é uma satisfação poder encarecer a concordância do programa de meu Partido, da linha da democracia cristã com as palavras do Plano Trienal que acabo de citar. Diz o programa do P.D.C.: "Reforma educacional que amplie o ensino no Brasil, transformando-o, não em privilégio de classe mas num instrumento de cultura popular, ao alcance das massas operárias urbanas e rurais."

Diante desse quadro, o Plano Nacional de Educação e o Plano Trienal, posterior, programaram metas que, se foram consideradas, em análise precipitada, generosas em excesso para com o setor de ensino, em verdade correspondem às necessidades que, ainda há pouco, procurei apresentar à reflexão dos presentes. Se tivermos a felicidade de contar com a plena disponibilidade dos recursos destinados a este Ministério, certamente em 1965 vamos ter a satisfação de poder anunciar, em números absolutos, que 12 milhões de alunos estarão freqüentando as escolas primárias; 3 milhões freqüentando ginásios e 600 mil alunos os colégios. No ensino superior, o programa oficial prevê objetivos da indispensável ampliação da matrícula, a instituição progressiva do tempo integral e a diversidade e flexibilidade dos cursos para a plena utilização dos recursos e reaparelhamento das escolas. Além das metas oficiais do Plano Trienal de Educação e a serviço dessas metas, há de nos animar o propósito de nos empenharmos a fundo para que os planos, todos decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases, sejam agressivamente postos em ação ou então, com o ritmo de execução acelerado, dentro das possibilidades orçamentárias do Ministério.

Nessa altura, Professor, peço a Vossa Excelência, e a todas as autoridades presentes, que me concedam a oportunidade de fazer um apelo, em nome de uma geração de homens públicos, preocupada em participar do esforço conjunto para plasmar a forma histórica definitiva deste País, permita Vossa Excelência que eu faça um apelo, uma convocação, que deve ser eminentemente popular. Quero convocar a todos os brasileiros, sem distinção de credo, posição social ou ideológica, para uma campanha, a curto prazo, que terá o objetivo de permitir que, ainda nesta geração, a Educação, efetivamente, seja um instrumento de desenvolvimento, e a Cultura um meio de libertação do povo brasileiro, cultura que liberte o homem, que o faça irmão do seu irmão, e não seu competidor indiferente; cultura que, nascendo do trabalho, saiba transformar concretamente o mundo, saiba humanizar o mundo e não seja um simples ornamento ocioso daqueles que a dominam.

Professor Teotônio Monteiro de Barros, peço permissão a Vossa Excelência, ao encarecer a satisfação que tenho de receber o Ministério das mãos do meu velho mestre da Academia de São Paulo, para fazer também uma referência especial ao esforço aqui desempenhado por dois ilustres homens públicos: o Ministro Oliveira Brito e o Ministro Darci Ribeiro, aqui presentes, para honra nossa.

Toda a minha capacidade de trabalho, toda a capacidade de realização de uma equipe, que hei de convocar para o cumprimento da missão que o Presidente da República nos

confia, todo o nosso espírito público, todo o amor imenso que temos para com a Pátria comum, tudo isso há de ser o fundamento de um esforço sério, em profundidade, para que o Governo do Pres. João Goulart encontre no Ministério da Educação uma célula viva da Nação e um instrumento eficaz da luta patriótica no sentido de mudar as estruturas, de superá-las, para superar a iniqüidade que as vicia, para superar toda a injustiça que há de ser vencida pela nossa disposição de luta, em favor dos princípios cristãos, que, com elas, são incompatíveis.

O Santo Papa João XXIII, na Encíclica "Pacem in Terris", mostra como a paz é incompatível com a miséria. Nós saberemos lutar neste Ministério para dar ao povo cultura que permita sua «ascensão humana, transformando a Educação em meio eficaz de desenvolvimento, a fim de que todos, irmanados, possamos construir aqui uma Pátria grande e forte, não para alimentar sonhos de hegemonia, mas para que o Brasil possa libertar seu povo da miséria e colocar as riquezas que Deus nos destinou a serviço da libertação da miséria de toda a humanidade.

UNIVERSIDADE DE COLÔMBIA — HOMENAGEM AO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA

O Teachers College da Universidade de Colúmbia, Estados Unidos, conferiu ao Prof. Anísio Teixeira a "Medalha por Serviços Relevantes", em homenagem a sua obra de educador.

Trata-se da mais alta distinção outorgada por aquela instituição, e é o seguinte o texto do diploma que acompanha a medalha e que foi lido por ocasião de sua entrega, feita pelo Sr. John H. Fisher, presidente do Teachers College:

> *"Mestre para seus alunos, seus colegas e seu país — cuja erudição ilumina a Educação em todas as Américas; líder, nas escolas e universidades do Brasil, cujo exemplo inspira os educadores pelo mundo inteiro; homem que ama tanto o saber, que devota a vida ao progresso do ensino e à melhoria das escolas:*
>
> *Para honrar seus notáveis serviços à causa da educação internacional, para assinalar quanto nos orgulhamos do antigo aluno que se distinguiu e para expressar a elevada estima que lhe dedicamos, o Teachers College lhe confere a Medalha por Serviços Relevantes. "*

O Prof. Anísio Teixeira recebeu a medalha e o diploma no encerramento das aulas do ano letivo da Universidade de Colúmbia, a 4 de julho último.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UM ANO DEPOIS

Abordado pelo Correio Brasiliense, o Reitor da Univ. Nacional de Brasília, Prof. Darcy Ribeiro, ofereceu o seguinte depoimento sobre a experiência desse primeiro ano de funcionamento e seus projetos para o ano em curso:

Um balanço das realizações da Universidade de Brasília nesse primeiro ano de existência revela o enorme esforço despendido e o acerto da decisão do Conselho Diretor de fazer funcionar imediatamente os cursos da UNB. Essa decisão nada teve de fácil. Todos sabem que a UNB foi criada por lei em dezembro de 1961 e o desafio diante do qual nos encontrávamos era o de abrir os cursos em março, oferecendo a esta cidade e a sua juventude oportunidades de estudo no maior número possível de campos. Sabíamos, certamente, da impossibilidade de ministrar cursos de Medicina, de Engenharia ou cursos de ciências devido à impossibilidade de reunir, em tão curto prazo, o equipamento, o acervo das bibliotecas e os professores. Mas a implantação de alguns outros cursos era praticável. A discussão do Conselho Diretor foi acalorada, mas por unanimidade — esse que é o órgão supremo da Universidade — decidiu iniciar os cursos.

Balanço 62-63

Criada em dezembro, a 9 de abril, a Universidade de Brasília inaugurava cursos de Direito, Administração, Economia, Arquitetura e Urbanismo e Letras Brasileiras. Não apenas cursos dos tipos tradicionais eram oferecidos, mas uma estrutura nova de ensino que apresentava várias vantagens. Em primeiro lugar, o sistema de troncos que, fundindo num único conjunto diversos cursos, como o de Direito, Administração e Economia, permitia aos alunos, só ao fim dos dois primeiros anos de estudos ou no decorrer deles deliberar sobre a carreira a que se deviam encaminhar. Outra inovação foi a criação do Curso de Letras Brasileiras. Até então, a formação do

professor secundário de língua vernácula se fazia, meio de contrabando, em cursos de Letras Clássicas. Pela primeira vez se montava um curso especificamente destinado a permitir o domínio dos instrumentos de expressão literária e de fazer seus alunos herdeiros do patrimônio cultural do nosso povo, visando ao magistério secundário, ao jornalismo de imprensa, de rádio e de televisão ou à especialização em literatura e lingüística.

A receptividade da juventude de Brasília, de toda a população da cidade, foi a maior possível. Mais de duas mil pessoas compareceram à Universidade, manifestando interesse em freqüentar os cursos; quase a metade chegou a fazer exames vestibulares, tendo-se inscrito, em 1962, cerca de 500 alunos que começaram os cursos de formação nos citados campos. Vários desses alunos verificaram, depois, a impossibilidade de continuar os estudos, tais as suas obrigações de trabalho e outras. Mas a maior parte pôde levar seus estudos até o fim, tendo oportunidade de fazer um curso de nível superior numa cidade que contava apenas dois anos de existência. As provas foram feitas segundo critérios jamais tentados no Brasil, em que se combinou testes vocacionais com baterias de provas de aferição dos conhecimentos gerais adquiridos no curso secundário e de maturidade intelectual do candidato para seguir cursos superiores. Nesse começo de 1963, podemos sentir o acerto daquela medida. Não só a Universidade ofereceu cursos de nível superior equivalentes a sete faculdades, mas pôde proporcionar um nível de ensino de padrão alto. Naturalmente os cursos poderiam ter sido melhores e o nosso ideal de aperfeiçoamento constante da Universidade está a indicar uma série de correções a serem introduzidas. Pode-se afirmar, entretanto, que os jovens que freqüentam a Universidade tiveram curso pelo menos iguais e em muitos casos melhores do que os oferecidos por qualquer outra Universidade brasileira.

Aos exames vestibulares de 1963 acorreram candidatos bastante diferentes. A procura foi menos que a do ano passado. Caracterizou-se, porém, pela juvenilidade dos candidatos. Trata-se, desta vez, — e daqui por diante tenderá a ser assim — da juventude de Brasília que se forma, cada ano, nos cursos secundários e se encaminha natural e normalmente para sua Universidade. A procura de inscrições por parte de alunos vindos do Brasil inteiro foi também maior do que esperávamos. Apesar de termos assinalado, com a maior ênfase, que não poderíamos assumir responsabilidades pelo alojamento dos estudantes, essa procura foi de tal forma insistente, que não pudemos impedi-la. Assim, a Universidade conta, hoje, com uma centena de jovens vindos de diferentes Estados e que

lutam com grandes dificuldades para encontrar modos de aqui viver, a fim de freqüentar um curso que preferiram a outros em seus locais de origem.

Cursos de Pós-Graduação

A inovação mais importante introduzida pela Universidade de Brasília foi, seguramente, a dos cursos de pós-graduação. Todos aqueles que visitam o *campus* da UNB — e ela é hoje um ponto, de visita obrigatório de quantos vêm a Brasília e mesmo da população local — podem ver ali uma casa modesta mas com sentido simbólico extraordinário para a cultura brasileira: é a residência dos estudantes pós-graduados, isto é, dos jovens de talento assinalado, formados no máximo há cinco anos em outras universidades brasileiras, desejosos de abraçar a carreira universitária ou de se especializarem. Aquela é a primeira casa com que contam as universidades brasileiras, especificamente devotada a estudantes de cursos pós-graduados. E esta residência é que permite legitimamente chamar a todo o conjunto de edifícios e instalações onde se assenta a Universidade, de um *campus*, porque ali está sediada uma comunidade voltada para as tarefas do cultivo do saber e do conhecimento e vivendo exclusivamente para isso.

Estes estudantes pós-graduados começam já a caracterizar a vida da cidade. São encontrados em todos os seus recantos, identificando-se com ela e com a Universidade, caracterizados pela sua inquietude intelectual. Neles repousam as esperanças da UNB de representar um papel de renovação nos respectivos campos do conhecimento e na própria cultura brasileira.

Pela primeira vez, conta-se com esse capital em nossa vida universitária: o amparo dado intencionalmente a jovens que revelam especial talento para se devotarem exclusivamente aos estudos.

Sobre esses jovens pesam enormes responsabilidades. Quem trata com os alunos de primeira série, quem dá maior número de aulas, sobretudo as aulas de repetição na Universidade, são esses jovens instrutores, alunos eles próprios dos cursos de pós-graduação. A gíria interna da Universidade que começa a desenvolver-se os designa, carinhosamente, de *instrutas.*

Em alguns campos é realmente espantoso o que se conseguiu. Em Matemática, por exemplo, a Universidade conta, neste momento, com 21 *instrutas,* isto é, vinte e um jovens que realizam seus estudos de Engenharia ou nos departamentos de Matemática das Faculdades de Filosofia de outras universidades e aqui vieram ter para alcançar o grau de mestre.

É de ver o ar compenetrado e o espírito de clube desses matemáticos, sempre andando em grupos, seja dentro do *campus*, seja pela cidade. Podem ser reconhecidos por um perfil, mais intelectual que físico, como os matemáticos.

Além desses, temos os *instrutas* de Arquitetura que somam uma dezena, mas cujo número vai ser muito aumentado, dada a procura extraordinária dos nossos cursos de pós-graduação de Arquitetura e Urbanismo, não só do Brasil como do exterior.

Nos próximos dias devemos receber dois jovens arquitetos tcheco-eslovacos. Logo em seguida virão arquitetos mexicanos, aproveitando a oportunidade que a Universidade oferece de dar um curso e um estágio no escritório de Oscar Niemeyer, em que o objeto de estudos é a maior realização arquitetônica do mundo, que é a cidade de Brasília, e o objeto de treinamento, e o *campus* da Universidade que como grande canteiro de obras representa, provavelmente, o melhor laboratório para o ensino de arquitetura em todo o mundo.

O setor de Letras Brasileiras atraiu também alunos de outros países, para especialização em língua e literatura portuguesa, como a nigeriana Colete, e espera receber vários outros estudantes africanos.

Além desses, temos também instrutores e alunos de pós-graduação no campo do Direito, da Administração e da Economia, somando, ao todo, quase uma centena, dos quais a maior parte vive já no *campus* da UNB.

A Extensão Universitária

Outro setor de atividade são os cursos de Extensão Cultural oferecidos a toda a população de Brasília. O programa a que se devota o Curso de Extensão, tem sido chamado, em todo o mundo, o campo das atividades extramuros da Universidade no sentido de que é a Universidade que transpõe os limites de suas cogitações acadêmicas para servir à cidade onde se acha localizada ou à população de seu País.

Desde o primeiro momento, a Universidade de Brasília preocupou-se com os programas de extensão e pudemos oferecer no ano passado cerca de 30 cursos diferentes que iam desde a apreciação musical, entregue ao Maestro Cláudio Santoro, até cursos para fiscais de obras, técnica de contabilidade, de administração do pessoal, cursos de cultura helênica, problemas sócio-econômicos do Brasil e inúmeros outros.

A cidade acorreu à esses cursos com o maior entusiasmo. Lamentavelmente, algumas deficiências se fizeram notar, que ainda não puderam ser corrigidas. Prendem-se às dificuldades,

que todos os brasilienses conhecem; dificuldades de transporte para os que não dispõem de carro — e é a maior parte da gente da cidade — das quais tanto e tão justamente se queixam os nossos alunos. E ainda, por não ter, até hoje, a NOVACAP levado o asfalto até o *campus* da Universidade. Ora, não só a UNB é a obra complementar mais importante da cidade, mas é a área mais procurada principalmente no período da manhã — quando um milhar de jovens para lá acorrem — e no período da noite, quando outro tanto à procura dos cursos de extensão. Não tendo a NOVACAP podido, até agora, levar as faixas de asfalto e a iluminação até a Universidade, isso tem limitado as potencialidades desses cursos. No entanto, neste ano, deverão ser enriquecidos com clubes de cinema, programas de teatro, conferências, seminários, exposições, que esperamos atendam às aspirações da cidade.

A Universidade e a Cidade

Uma outra iniciativa de enorme importância para a Universidade de Brasília é a construção de um Centro de Esportes para sua juventude.

Originalmente, o projeto da Universidade previa a construção de uma grande praça olímpica destinada exclusivamente aos universitários. Mas, aos professores e responsáveis da Universidade repeliu a idéia de construir uma grande praça de esportes, com campos de futebol, de basquete, de vôlei, com piscinas, cuja utilização fosse privilégio exclusivo dos universitários. Repeliu, tanto mais, por um aspecto bastante grave de nossa cidade, contrário à tradição brasileira. É que toda a margem do lago vai sendo, aos poucos, acupada por clubes fechados e por residências particulares, tornando inacessível o seu desfrute pelo jovem operário, bancário, comerciário ou mesmo funcionário, devido ao preço exorbitante das jóias e das mensabilidades que se deve pagar para freqüentar esses clubes e utilizar seus serviços.

Decidiu-se, por isso, na UNB, entregar o setor de esportes ao programa de extensão cultural. Dessa maneira, qualquer jovem de Brasília, operário ou burocrata, poderá freqüentar a praça de esportes e servir-se de todas as suas facilidades, desde que se inscreva num dos cursos de extensão que pode ser, inclusive, o de alfabetização.

Esta inovação será realmente extraordinária porque permitirá que facilidades indispensáveis à vida universitária sejam acessíveis também a jovens que, por conviverem com os univer-

sitários nos campos de esporte, aprenderão com eles a ter uma visão mais rica, mais dinâmica e mais realística dos problemas brasileiros.

Esta praça estará naturalmente aberta a toda a população da cidade, não para a prática de esportes, mas para assistir a prélios esportivos, desde jogos de futebol até jogos de todo o tipo. Esperamos — e neste sentido Oscar Niemeyer foi extremamente feliz em projetar o Centro Esportivo — ver 10 a 15 mil pessoas encaminharem-se, cada domingo, a essa grande praça, que contará, além dos campos de esportes, cujas práticas poderão ser assistidas, com uma concha acústica, uma sala de conferências, uma piscina popular e uma praia no lago, de maneira que cada família possa levar suas crianças e confraternizar ali com a juventude universitária.

Muitas vezes me tem sido perguntado por que a Universidade não dá cursos à noite, cursos regulares, de Direito, por exemplo, e há certo número de pessoas que acha justo a Universidade assim proceder. Duas razões impedem que aceitemos essas sugestões: em primeiro lugar, porque todos os cursos ministrados com seriedade e eficiência em qualquer escola, têm lugar durante o dia. Ninguém imagina um curso de engenharia ou de medicina lecionado à noite a pessoas cansadas de um dia de trabalho e que vão fazer de conta que estudam e assimilam. Ora, na Universidade de Brasília nenhum curso deixa de ser ministrado a sério. Queremos formar advogados que dominem inteiramente o seu *metier*, economistas que não tenham apenas esse apelido, mas sejam eficientes e produtivos no seu setor de atividades e assim em todos os outros campos.

Esta seriedade que implica exigências mínimas a cada aluno, impede que o curso seja realizado em condições que suponham uma série de facilidades. Na verdade, a UNB não é demasiadamente exigente. O aluno que a freqüenta assiduamente das 7 ao meio dia pode atender aos requisitos dos cursos. Não temos uma estrutura de ano-série em que se passa da primeira à segunda e à terceira séries. O estudante faz o curso parceladamente e vai obtendo aprovações que chamamos créditos. Isso permite a um aluno, que precise trabalhar, acomodar as exigências da Universidade às suas disponibilidades de tempo. Não se pode esperar que a UNB se arvore em reformadora da sociedade para dar a pessoas que já têm obrigações de família e necessitam de um nível de renda alto, condições de estudar em cursos regulares nem tampouco que se deforme para atender a essas reivindicações. Para estas pessoas a UNB mantém os cursos de seqüência, destinados a

qualificar o estudante em determinado setor de conhecimento e que dão direito a certificados de habilitação, e os cursos de extensão cultural.

Outra razão, tão ponderável quanto a primeira, que impede a manutenção de cursos noturnos, é que a Universidade se deve à cidade. Todas as instalações com que contamos, todos os prédios, bibliotecas, professores — que, diga-se de passagem, não recebem honorários suplementares pelos cursos de extensão — estão à disposição da cidade, naquele espírito de educação continuada. O mundo moderno torna-se cada vez mais complexo e o estudo tende a ser, cada vez mais, uma atividade, realiza-se tanto dentro do próprio campo de especialidade, como fora. É o caso do médico, do engenheiro, do comerciário, do funcionário que deseja ter uma compreensão maior do mundo moderno; que não se satisfaz em abeberá-la das ligeiras notícias de jornal; que quer compreender, por exemplo, o que são os chamados organismos das Nações Unidas, com essa quantidade enorme de siglas misteriosas que aparecem nos jornais e que despertam a atenção pela influência extraordinária que esses organismos podem ter no destino da humanidade e do próprio país. Assim, qualquer pessoa interessada nisso pode querer fazer um curso de relações internacionais na Universidade ou um curso de apreciação musical que faça com que se torne legitimamente herdeira desse patrimônio da cultura humana de tão extraordinária importância que é a música. Por isso a Universidade deve estar aberta à noite para esse objetivo

Mas as atividades extramuros da Universidade deverão ter, na medida em que ela própria amadureça, um desenvolvimento e um desdobramento ainda maior. É o caso de um programa que desejamos fazer com a cooperação, inclusive dos estudantes regulares da UNB, além dos cursos de alfabetização a que já se devotam, e pelo qual tenho o maior carinho. Trata-se de levar às cidades satélites, aos bairros de Brasília, aos sábados e domingos, à noite, sessões cinematográficas, exposições, conferências que façam com que se integrem mais nas preocupações do nosso povo e do nosso tempo, preocupações de ordem cultural, de ordem cívica, numa colaboração e num entusiasmo que a Universidade pode emprestar e desenvolver.

A Teledifusão

Outro campo, de grande importância, a que estamos devotando o máximo de atenção é o da utilização dos meios modernos de difusão. É a instalação, por exemplo, de uma estação de

rádio e televisão, vetadas para a difusão cultural, para os temas da atualidade e da cultura e que possam ajudar esse amadurecimento. Um núcleo de teledifusão desligado de preocupações comerciais, poderia exercer um papel educativo da maior importância, não só para adultos mas também para crianças e adolescentes que estão estudando em escolas de qualquer nível. Imaginem o que seria para os jovens estudantes de Brasília acompanhar pela televisão um curso de física, dado por um professor de grande nomeada especialmente para o seu nível, ou um curso de história, de geografia em que fossem utilizados os materiais e todas as facilidades de comunicações que **a** televisão propicia. Esse é um campo em que o programa dos cursos de extensão cultural vai dar maior atenção.

A Universidade e **a Educação Primária** e **Média**

Há ainda outro campo a que a Universidade de Brasília está devotando um interesse crescente e que representa para ela uma tarefa do seu próprio amadurecimento: realizar efetivamente suas funções de assessoramento aos podêres públicos e de estudo dos problemas com que se defronta a população brasileira. Com este objetivo serão instalados dois centros da maior relevância neste ano.

O primeiro deles é o Centro de Pesquisas de Tecnologia do Cerrado. Contamos já com a colaboração de alguns especialistas franceses, outros de diferentes países deverão ajudar-nos e estamos contratando botânicos, pedólogos, tecnologistas brasileiros que se devotarão ao estudo do solo dessa imensa região em que Brasília se assenta.

O Brasil, até hoje, só utilizou técnicas de cultivo de áreas de mata com práticas agrícolas herdadas, em grande parte, dos índios, como é o caso da lavoura de coivara. Entretanto, para extensões imensas que cobrem talvez duas terças partes da área do país não desenvolvemos técnicas apropriadas. São solos considerados em geral pobres, devido à nossa ignorância sobre o modo de lavrá-los. Essas terras, como as de Brasília, das quais tantas vezes se tem ouvido falar depreciativamente, oferecem condições excepcionais para o desenvolvimento agrícola. Em primeiro lugar, características que podem condenar uma área para a agricultura, aqui estão ausentes. As terras onde se assenta a cidade contam com índices de pluviosidade mais altos e dos mais satisfatórios. As chuvas não são abundantes, mas são regulares. Por outro lado, o grau de insolação dessas terras e sua permeabilidade são também extraordinários. O terceiro fator, da maior importância, é o tipo de relevo que facilita a utilização de maquinaria agrícola. O que falta a

essas áreas de cerrados, como a de Brasília, são exatamente aqueles elementos que a tecnologia agrícola baseada na ciência moderna pode suprir: a falta de certos produtos químicos que podem ser acrescidos por meio da adubação.

Não se pode esperar, naturalmente, que o caboclo, o sertanejo, ou mesmo o fazendeiro ou o granjeiro, que conta com um trato de terra em região de cerrados, invente ou tire de sua própria experiência haurida em outras áreas do país, as técnicas apropriadas para tornar produtiva a agricultura nessa região. Esta é uma tarefa da Universidade que ela aceita francamente tão empenhada está em contribuir para a solução dos grandes problemas nacionais.

Outro setor de assessoramento a que a Universidade começará a devotar-se, ainda este ano, é o estudo das técnicas de planejamento, tendo em vista instrumentar os órgãos públicos para que alcancem rapidamente, não só um aprimoramento crescente da máquina administrativa, mas a adoção, cada vez mais intensa, das técnicas de planificação. Esse trabalho será realizado através do "Centro de Estudos do Desenvolvimento Nacional", entregue, também, a especialistas da mais alta qualificação, que farão da Universidade um núcleo permanente de estudos dos problemas de desenvolvimento nacional das resistências que se opõem a esse desenvolvimento e dos caminhos que se recomendam para atacar os fatores de estrangulamento que ameaçam o ritmo de desenvolvimento do povo brasileiro.

Construção da Universidade

Ainda um outro campo, de grande importância, que representará uma contribuição da Universidade, é a instalação da sua Faculdade de Educação. A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que vem substituir o antigo padrão de faculdade de filosofia das universidades tradicionais tem alguma coisa de novo a oferecer. Pela primeira vez, em nosso país, integrará os problemas da escola primária e da educação primária no nível universitário. Se para formar o médico que trata de doentes e de doenças é preciso um curso universitário e um Hospital-Escolar, para tratar de problemas muito mais complexos, como a transmissão da cultura e do saber, a difusão do sistema escolar, a administração das redes escolares, é necessário evidentemente um conhecimento de padrão mais alto. Não podemos continuar confiantes de que os problemas de educação primária brasileira fiquem entregues a escolas de nível médio como os Institutos de Educação e Escolas Normais desaparelhadas, não só de pessoal mas de equipamento para tratar de um problema dessa envergadura. Calcula-se que o exército de

professoras brasileiras de nosso país é de cerca de 220 a 230 mil. É preciso que esse exército tenha um comando, uma orientação formada em nível mais alto que o das Escolas Normais com que contamos até agora. Para isso foi instituída a Faculdade de Educação da UNB que formará não só professores especialistas de educação primária, mas também professores para as escolas secundárias e para as escolas técnicas. É preciso assinalar que, pela primeira vez no Brasil, se montarão cursos especiais para formar o professor, o administrador escolar, o diretor, o especialista em currículos e programas, em material didático do ensino comercial, do ensino normal, do ensino técnico industrial, já que as faculdades de filosofia formam apenas o professor secundário.

O efeito sobre a cidade desse Centro se fará sentir em dois campos: o primeiro é que a Universidade permitirá a tomada de consciência dos problemas do desenvolvimento do ensino em Brasília e, portanto, o aprimoramento desse sistema, já que a Faculdade de Educação será um laboratório permanente de análise das práticas educacionais utilizadas na cidade; o aprimoramento desse sistema servirá de modelo para todo o País. Em segundo lugar — o que é talvez mais importante de imediato — é que a Faculdade de Educação, para ser implantada, precisará contar com uma rede de escolas de demonstração, desde o nível pré-primário, ou seja o jardim de infância, até o primário, complementar e o médio, que representarão um acréscimo ponderável de matrículas para a cidade.

Calculamos que a nossa Faculdade de Educação com sua escola primária de demonstração e de experimentação e sua escola média ofereçam cerca de 3.000 novas matrículas para a cidade, o que importa uma contribuição relativamente extraordinária.

Esporte para a Juventude

Não era possível terminar esta entrevista sem falar daquilo que toca tão de perto a nós de Brasília. Acostumamo-nos a ver, com orgulho, esta cidade crescer num ritmo extraordinário. A admirar sua capacidade de planejar obras e que não seja apenas planejar; pôr em execução e terminar rapidamente essas obras, mais rapidamente do que se conseguiu, em qualquer lugar do mundo. Esse ritmo, o chamado ritmo de Brasília, que foi o nosso orgulho nos primeiros anos de construção da cidade, está mantido num pedaço dela, que é o *campus* da Universidade. Aqui o ritmo de Brasília transforma-se no ritmo universitário, coisa realmente de aquecer o coração.

O número de obras que a Universidade conseguiu realizar em um ano e, sobretudo, nesses últimos meses e o padrão dessas obras é tão impressionante que precisa ser visto. O que o caracteriza é, em primeiro lugar, a conquista de um tipo novo de edificação, que, guardando toda a dignidade, toda a sobriedade, a qualidade que uma universidade deve ter como imagem que é da Nação e da cultura, fosse, ao mesmo tempo, despida de qualquer caráter suntuário, de tudo que represente um preço a mais em recursos que poderiam ser aplicados na compra de livros, de equipamento ou na ampliação do corpo de professores.

Outro aspecto assinalável é, além da sobriedade desse estilo, sua beleza, seu baixo custo e a extraordinária celeridade com os prédios têm sido feito. Neste começo de 1963, a UNB está tocando simultaneamente 11 prédios e um deles — cuja construção deva começar dentro de poucos dias — representará a edificação maior em extensão, em área construída e também em vulto, de nossa cidade-capital.

Trata-se do grande edifício dos Institutos Centrais de Ciências da Universidade de Brasília. Para meu gosto é o melhor projeto de Oscar Niemeyer. Naturalmente não terá a leveza sutil dos palácios da capital, mas terá uma sobriedade e grandiosidade realmente extraordinárias, grandiosidade tanto maior pelo seu sentido simbólico, por representar o edifício que conterá, pela primeira vez, os elementos capazes de tornar o Brasil realmente autônomo e independente num setor fundamental para um povo que efetivamente amadurece: o campo do saber da ciência e da tecnologia.

A capacidade de uma nação e o nível de vida que ela pode assegurar à sua população decorrem da qualidade da força de trabalho, da qualificação dos seus trabalhadores comuns. Ora, essa qualificação parte essencialmente do domínio das ciências fundamentais capazes de aproveitar os recursos naturais para colocá-los a serviço de toda a população.

Esse conjunto dos Institutos Centrais de Ciência é de importância, porque permitirá ministrar cursos até o nível de doutorado, em Matemática, Física, Química, Biologia e Geociências e ministrar os ensinamentos básicos para todos os campos de formação profissional relacionados com as ciências fundamentais. A nossa expectativa é de que esse prédio, em forma de semicírculo, com uma extensão aproximada de 700 metros por quase 80 de largura e que ficará diante de um gramado de 600 por 400 metros, a nossa esperança é que êle esteja concluído, para orgulho do povo de Brasília e das universidades brasileiras, no fim deste ano, de maneira a poder receber, em 1964, os jovens selecionados em todo o País, para cursos de medicina, de engenharia e de ciências, ampliando

não só as oportunidades de educação em nível superior, mas assegurando possibilidades de uma educação mais completa e num nível científico mais alto do que foi dado até agora oferecer, em qualquer domínio, à juventude brasileira.

A única Ameaça: Habitação

Nessa entrevista a um jornal de Brasília, não posso deixar de referir-me à única ameaça séria que pesa sobre a nossa Universidade; ameaça que reflete, em grande parte, um problema "da própria cidade.

A UNB pode sofrer um colapso em sua implantação se não contarmos, no próximo ano, com o número de apartamentos necessários — que se eleva a mais de 250 — para a instalação dos professores e de alojamentos para alunos pós-graduados e de formação, que serão recrutados em todo o país.

Neste momento a Universidade está envidando todos os esforços para obter recursos extraordinários, através de empréstimos.

O próprio Presidente da República manifestou todo o seu empenho em dar pronta solução a esse problema, de maneira que se possa construir no *campus* da Universidade os apartamentos indispensáveis. Até agora cada um dos professores trazidos para a Universidade pagou sua quota de sacrifício, da forma mais incrível, por viver em condições realmente desumanas.

Dezenas de professores vivem ainda com suas famílias em alojamentos constituídos de um a dois quartos, em condições não só mais singelas, porém das mais difíceis. Não é possível imaginar que o conjunto de professores que virão no próximo ano, tenham de submeter-se a essa situação, nem isso seria praticável, porque mesmo esses quartos faltariam. É indispensável para a Universidade, como tarefa fundamental à sua implantação, contar com esses meios. Estamos construindo neste momento, no *campus,* quatro edifícios com cerca de 80 apartamentos. Mas este é um número exíguo em relação às nossas necessidades e o máximo que a Universidade pode fazer com seus próprios recursos. Não é possível, também, confiar em que o plano de edificações da cidade se amplie de tal maneira que possamos fazer em Brasília como ocorre normalmente em outras cidades: deixar ao professor contratado a incumbência de procurar um apartamento para alugar. Assim,

a única ameaça que pesa efetivamente sobre a Universidade — e que interessa a toda a população de Brasília — é o estrangulamento por falta de residências aos professores. Todavia, estamos confiantes na palavra, no calor e no interesse do Presidente da República, que sente que sua grande obra na capital é a Universidade de Brasília, e se empenha decididamente para resolver, apesar de todo o programa de contenção, essa ameaça fundamental à implantação da nossa Universidade.

O PAPA QUE INICIOU OS DIÁLOGOS

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO
Do Conselho Federal de Educação

A lenta agonia do Papa João XXIII deu também à sua morte o sentido que êle desejou para seu pontificado: todos os homens de boa vontade reunidos numa só emoção, em torno da figura que representava os ideais de paz e justiça social.

Eleito para ser Papa de transição, João XXIII tornou-se Papa revolucionário. Alceu de Amoroso Lima é quem afirma: "João XXIII, com uma coragem tão prodigiosa quanto simples e direta, sem entrar em polêmicas, nem proclamar revoluções carismáticas, foi operando de mansinho a sua revolução silenciosa." A unidade dos cristãos e a expansão da Igreja foram duas constantes do mais breve e substancial pontificado deste século.

As três grandes encíclicas — *Ad Petri Cathedram* (1959), *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963) repetiram, numa linguagem nova e direta, toda a sabedoria da Igreja, que nunca antes fora transmitida com a clareza e nitidez desses documentos.

Muitos supõem que a revolução de João XXIII consistiu em atitudes e posições novas. Assim não a interpretam os mais autorizados. O Padre Chenu, dominicano francês, grande teólogo da linhagem de Lubac, Daniélou e Congar, falou à imprensa de Paris a respeito da última encíclica do Papa morto: "Não há quanto ao fundo nada de muito novo no que diz João XXIII. Se todos lessem com atenção, perceberiam que Pio XII disse praticamente a mesma coisa. Mas numa linguagem abstrata, jurídica, pouco compreensível ao francês médio."

Se a linguagem de Pio XII era pouco compreensível na França, país do mundo do mais alto nível cultural, que poderemos dizer quanto à compreensão do resto da humanidade, católica ou não?

Foram linguagens diferentes para exprimir as mesmas crenças e os mesmos desejos. Diferença que provinha das duas figuras humanas. Pio XII: "asceta, onisciente, descobridor de novos horizontes, doutrinador, santificador, figura impressionante descida dos vitrais catedralícios" (Alceu Amoroso Lima).

João XXIII: "subia do chão, vinha da terra, filho do povo, sem nome, sem tradição, sem qualquer marca intelectual específica, um homem na multidão" (Idem).

Dois homens, dois estilos, duas formas de ação dentro dos mesmos princípios. Sim, a ação de João XXIII acompanhou a novidade de sua linguagem. Ao lado das recentes e já famosíssimas encíclicas, êle criou rapidamente um secretariado romano para a unidade e o confiou ao Cardeal Béa. Tal iniciativa é considerada mais revolucionária do que o próprio Concilio Vaticano II, pois oficializou os esforços ecumênicos, sem os riscos e perigos que corriam na mão de especialistas. E João XXIII, sem ter sido um grande teólogo, teve sutilezas de compreensão ao designar co-presidentes de uma comissão teológica o Cardeal Béa e o Cardeal Ottaviani, cujas idéias diferem sensivelmente, como todos sabem...

A convocação do Concilio Ecumênico foi tanto mais inesperada quanto mais o dogma da infabilidade pontificai parecia colocar a instância conciliar definitivamente no rol das instituições caducas. Os resultados da primeira sessão do Concilio evidenciaram o propósito de renovação da Igreja, para torná-la mais capaz de continuar seu apostolado missionário e visando,. a mais longo termo, à reconstituição da unidade cristã.

Tudo que houve, porém, de mais excepcional na obra de João XXIII, emanou de sua forma de agir. "Êle teve menos um programa de idéias que um estilo, — disse o padre Ives Congar — uma maneira e esta maneira era êle mesmo."

Os acentos de estima que dispensou aos cristãos não católicos atraíram a Roma personalidades anglicanas, protestantes, ortodoxas. Citando apenas as principais: a Rainha Elizabeth, a Princesa Margareth, o Dr. Fisher, arcebispo de Canterbury, o Dr. Lichtenberger, da Igreja Episcopal Americana, o pastor Jackson, presidente da Igreja Batista da América, o Dr. Graig,. moderador da Igreja Episcopal Escocesa.

Daí as referências de não católicos a João XXIII serem inéditas na história das religiões.

Aqui, no Conselho Federal de Educação, nos comoveu a todos o elogio fúnebre que lhe fêz o Conselheiro Borges dos Santos, em nome daqueles que o Papa chamou de "irmãos separados". O protestantismo, pela voz de um dos seus mais autorizados líderes, reconheceu a excepcionalidade da atuação de João XXIII e as esperanças que despertou em toda a humanidade. Na imprensa de todo o mundo, foram publicadas expressões de sentimento de homens de todos os credos, reverenciando a memória do Papa falecido. Em Paris, Roger Mehl, na "homenagem de um protestante", diz textualmente: "Nenhum Papa, sem dúvida, suscitou tão fortemente quanto João XXIII movimentos de simpatia fora dos limites da Igreja Romana. Êle foi um

dos artesãos deste clima novo que se estabeleceu nas relações entre a Igreja Romana e as outras Igrejas Cristãs, em particular as que são membros do Conselho Ecumênico. Ortodoxos, anglicanos e protestantes saúdam em João XXIII um Papa que teve o senso do mistério da Igreja universal."

E não parou aí. Pensando nos homens sem Deus, nas grandes massas do outro lado do mundo, João XXIII, nos últimos meses do seu pontificado, projetava mais esta "grande ponte" a alcançar a parte mais distante da humanidade. Êle que já exclamara: "Como é possível tratarmos os outros como adversários e inimigos?" O citado padre Chenu dá como representativa do pensamento de João XXIII esta resposta sua a uma pergunta sobre se o comunismo era inimigo da Igreja: "O comunismo é inimigo da Igreja, mas a Igreja não tem inimigo."

Dai os diversos diálogos que o Papa desaparecido iniciou.

O primeiro, no interior mesmo da Igreja, embora sem tocar nas suas bases tradicionais. Depois, o diálogo com os "irmãos separados" das outras Igrejas cristãs. E, afinal, o mais difícil deles, com o outro lado da humanidade.

* * *

E com a morte de João XXIII, os diálogos continuarão?

O Cardeal de Milão — João Batista Montini — é o Papa Paulo VI.

Os diálogos continuarão, portanto. Na sua primeira mensagem ao mundo, disse o novo pontífice, evocando seus predecessores: "É de uma forma toda especial que queremos recordar, piedosamente e com emoção, a personalidade de João XXIII, que, no curso de seu breve mas muito intenso ministério, soube conquistar o coração dos homens, mesmo daqueles muito distantes ..."

Ninguém poderá substituir totalmente João XXIII tão autêntico, tão êle mesmo. *Le Monde* — o grande órgão da imprensa parisiense — noticia nestes termos a eleição de Paulo VI: "Êle prosseguirá, sem dúvida, com os mesmos objetivos, porém de maneira mais calculada, mais raciocinada, dando talvez lugar mais largo à inteligência e menor ao coração ..."

Todos os comentários ressalvam sempre que insubstituível é a sensibilidade do Papa morto.

O famoso padre Congar faz o elogio de Montini: "Homem de inteligência superior, de grande poder de presença e de trabalho, dando profunda impressão de espiritualidade e santidade", acrescentando logo, "mas não terá precisamente a mesma admirável fisionomia do velho camponês santificado pelo exer-

cício quotidiano da vontade de Deus, os mesmos gestos, as mesmas palavras criadoras de confiança e de bondade."

Não esqueçamos que, com todas as diferenças de personalidade, o novo Papa tem muito parentesco espiritual com seu antecessor.

Nos primeiros e tempestuosos momentos do seu episcopado em Milão, o Cardeal Montini já afirmava:

"A religião não é aliada do capitalismo opressor do povo; os primeiros a se desligar da religião não foram os trabalhadores, mas os grandes chefes de empresa e os grandes economistas do século passado." É um pensamento social dos mais claros. Pensamento que o novo Papa reproduz na sua primeira mensagem, quando alude ao amor ao próximo: "banco de ensaio do amor de Deus" — declarando que uma solução se impõe as problemas sociais, sendo necessário adotar medidas em favor dos países subdesenvolvidos "onde — disse êle — o nível de vida não é muitas vezes digno da pessoa humana".

Paulo VI continua Montini. Os diálogos continuarão...

CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS — BALANÇO DE UMA EXPERIÊNCIA

NÁDIA CUNHA e JAYME ABREU
(Do I.N.E.P, e C.B.P.E.)

Começamos a publicação deste trabalho com, a apresentação que lhe dedicou o Prof. Anísio Teixeira:

A iniciativa da criação de "classes secundárias experimentais" no sistema nacional de ensino secundário representou um esforço engenhoso da administração escolar para renovar o ensino, a despeito da legislação uniforme e imprópria que o disciplinava. Em meio às vicissitudes do controle legal do ensino secundário no Brasil, que foram desde o sistema de exames em colégios oficiais, à equiparação ao colégio oficial, até a completa uniformização de todas as escolas que aspirassem validade oficial para seus estudos, prevaleceu sempre a permanente de que a escola secundária seria essencialmente uma escola de preparação intelectual ao exame de ingresso à escola superior.

A legislação dos últimos tempos, uniformizando essa preparação intelectual da forma mais rigorosa, obrigou as escolas, sejam lá quais forem os seus professores ou o local em que estivessem, ou os objetivos a que visassem, a seguir o mesmo currículo e o mesmo programa de ensino, o que determinava que nem sempre essa obediência fosse além do cumprimento formal das condições estabelecidas pela lei. A Lei de Diretrizes e Bases com a equivalência dos diversos cursos de ensino médio veio entretanto a tornar "legal" no país o conceito fundamental de que o aluno se educa ou aprende por diferentes caminhos, importando mais do que tudo o desenvolvimento da aptidão intelectual e da capacidade de estudar e aprender por si: educar é ensinar a aprender. Graças a essa lei, abriu-se realmente a porta para a diversificação equivalente dos cursos médios, entre os quais se inclui o curso secundário.

A importância da medida levada a efeito pela Diretoria do Ensino Secundário com a criação das classes experimentais

Os autores agradecem ao Prof. Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, ter-lhes franqueado a documentação existente na Diretoria sobre as classes experimentais. Esse agradecimento estende-se aos técnicos Ana Maria Biolchini e Cleanto Siqueira, pela cooperação recebida.

esteve assim em mostrar que, a despeito da uniformização prevista pela lei, e tendo em vista o princípio de equivalência, o processo educativo tem autonomia própria e deve permitir adaptação constante às condições dos alunos, ao processo ocorrente nas técnicas e práticas do ensino e à própria renovação de condições sociais.

As "classes experimentais" constituíram, deste modo, acima de tudo, uma lição de liberdade pedagógica, liberdade que se disciplina pela experiência e pelo saber da experiência resultante e, como conseqüência, a diversificação e adaptação dos cursos ao progresso pedagógico e às condições locais e de magistério de cada escola.

O trabalho que ora se publica é uma demonstração da eficácia verdadeiramente comovedora dessa lição. Colégios e professores empreenderam a experiência de liberdade e de responsabilidade com escrúpulo, restrição e modéstia, certos de que tais ensaios representariam a própria sobrevivência da doutrina que a iniciativa das classes experimentais simbolizava e encarnava.

Sem dúvida alguma, o movimento acabou por se fazer o melhor preparo, a melhor iniciação para a nova Lei de Bases e Diretrizes, que veio a firmar afinal expressamente a autonomia do professor, maior liberdade de currículos e o tranqüilo reconhecimento de que o processo do ensino está mais sujeito aos progressos da técnica de ensinar e da consciência profissional do mestre do que a dispositivos legais, que mais não podem reger que as condições "externas" desse processo.

O INEP felicita-se por poder promover este consciencioso e equilibrado estudo de um movimento que representa muito mais do que poderia parecer, pois, na verdade, foi o início do reconhecimento de que o processo de ensino, como o tratamento médico, não se regula por lei, mas pela consciência profissional dos mestres, cujo preparo constitui a sua própria condição de progresso.

* * *

SUMÁRIO

I — Os aspectos legais na instituição das classes secundárias experimentais.

II — Extensão e crescimento das classes secundárias experimentais de 1959 a 1962. Distribuição geográfica das escolas. Entidades mantenedoras. A clientela das escolas, por sexo e origem social. Números das escolas secundárias experimentais, dos seus alunos e professores

em termos absolutos e em relação à escola secundária comum.

III — A estrutura pedagógica das classes experimentais; aspectos em que se teria caracterizado a experiência: currículo; programas; processos de verificação da aprendizagem e de promoção; métodos de ensino; permanência dos alunos na escola; estudo dirigido; coordenação de classe e conselhos de classe; Serviço de Orientação Educacional; origem social dos educandos; processos de organização das classes e número de alunos; formação predominante dos professores, experiência profissional, regime de trabalho; prédios e salas especiais; material didático; articulação do ensino entre as matérias; articulação com a comunidade; trabalho individualizado e socializado dos discentes; regime disciplinar; atenção às diferenças individuais; rendimento e custo das classes.

IV — Sentido e significação das classes secundárias experimentais.

Dentro do sistema de rigidez formal, imposto por lei à escola secundária brasileira anos a fio, não se pode contestar que a implantação das classes secundárias experimentais em 1959 representou acontecimento rico de virtualidades, no sentido de abrir brechas no monólito educacional, restituindo à escola, autonomia, capacidade de auto-afirmação e diversificação no processo educativo.

Em verdade, se o largo vêzo de receber passivamente receitas formuladas de fora para dentro e de cima para baixo, não tivesse deformado, apassivando a mentalidade do educador brasileiro, certos canais, atípicos embora, de afirmação própria no universo da nossa escola secundária, de certo modo já poderiam ter sido utilizados, como, por exemplo, aqueles ensejados pelos chamados exames de madureza, do artigo 91.

Todavia pode-se afirmar que foi sob a égide das classes secundárias experimentais que começou, ainda que timidamente na quantidade e no teor da experiência, a funcionar em termos atuais o processo de responsabilidade própria, diversificação e auto-afirmação da escola secundária brasileira.

Decorridos quatro anos de vigência dessas classes, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação possibilitou realização normal e não excepcional de vários dos propósitos que animaram a sua instituição, pareceu-nos interessante realizar um balanço crítico, de conjunto, do que teria sido essa experiência e dos frutos nela colhidos.

Ressalve-se que nesse esforço de avaliação é preciso assinalar aspecto importante do ponto-de-vista metodológico: não

tiveram seus autores possibilidade de efetuar a pesquisa de campo do funcionamento dessas classes, na qual agissem como observadores participantes; sua tarefa foi realizada à base de estudo da documentação existente no Ministério da Educação, constante de fichas, pareceres, relatórios de observadores e da reduzida bibliografia existente a respeito. Em que pesem a essa reserva metodológica e a deficiência dos dados disponíveis, ainda assim acreditam possa o presente artigo ser de alguma utilidade a uma visão de conjunto quanto ao papel que teriam desempenhado essas classes na renovação da escola secundária brasileira.

I

Os aspectos legais na instituição das classes secundárias experimentais

Consoante afirmativas constantes de tese apresentada pelo Técnico de Educação Cleanto Rodrigues de Siqueira, "As classes experimentais no Ensino Secundário" * e da "Exposição de Motivos" do Prof. Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, de 14 de fevereiro de 1958, ao Sr. Ministro da Educação e Cultura, solicitando autorização para o funcionamento dessas classes, teria ocorrido em novembro de 1957, em São Paulo, na primeira Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, sob os auspícios da respectiva Inspetoria Secional, a primeira formulação explícita da necessidade de sua criação, como expressão de velhos anseios difusamente manifestados.

Justificava a iniciativa o propósito de tentar novos métodos e processos didáticos, diferentes tipos de cursos e de critérios para verificação da aprendizagem na escola secundária.

Encaminhada a proposta à Diretoria do Ensino Secundário, esta a remeteu a exame da 5.ª Reunião de Inspetores Secionais, que apoiou a sugestão.

Durante o ano de 1958, a Diretoria do Ensino Secundário fêz do assunto o objeto de estudo e análise por parte de educadores, logrando obter consenso autorizado em seu favor.

Assim, em documento datado de 19 de fevereiro de 1958, o professor Gildásio Amado tomava a iniciativa de propor ao Sr. Ministro da Educação e Cultura, a criação das classes secundárias experimentais, fundamentando esse propósito na exposição de motivos elaborada.

* SIQUEIRA, Cleanto Rodrigues — *As classes experimentais no Ensino Secundário.* Tese apresentada à docência da cadeira de Administração Escolar da Faculdade de Filosofia do Estado da Guanabara.

Nessa exposição, acentuava o autor que o objetivo básico a ser atingido seria o de ensejar oportunidade à aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares e de diversos tipos de currículos, "compatíveis com a legislação escolar vigente".

Invocava, como apoio legal à medida proposta, a Lei n.° 1.821, de 12 de março de 1953, que instituiu o regime de equivalência dos cursos de nível médio, consagrando o princípio da variação equivalente de tipos de cursos do mesmo nível.

Como casos concretos de vigência de aplicação dessa lei, aludia aos pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre o reconhecimento de diplomas expedidos pelo Colégio Bennett e pelo Colégio Jacobina, ambos sem qualquer controle do Ministério da Educação e Cultura, e ao parecer da Consultoria Geral da República a respeito desses casos.

Propunha inicialmente que a medida deveria merecer chancela legal mediante decreto do poder executivo, cujo teor sugeria hipótese posteriormente revista em face de parecer do Sr. Consultor Jurídico do Ministério, ao examinar o aspecto legal da matéria.

Definiam-se, nessa exposição, como características básicas para as classes experimentais, as seguintes:

a) ensaio de novos tipos de currículos, métodos e processos de ensino;
b) idoneidade dos colégios e condições pedagógicas favoráveis, sendo mais especialmente recomendáveis para tal, os colégios de aplicação das Faculdades de Filosofia e o Colégio Pedro II;
c) organização inicial para o primeiro ciclo, podendo, em determinados casos, estender-se ao segundo;
d) experiência inicial limitada, com ampliação dependente dos resultados verificados;
e) matrícula dos alunos com autorização expressa dos responsáveis, devidamente informados a respeito;
f) professores especialmente credenciados;
g) assistência de tipo especial por parte da Diretoria do Ensino Secundário;
h) funcionamento mediante autorização da Diretoria do Ensino Secundário, ouvido, em cada caso, o Conselho Nacional de Educação;
i) verificação constante da marcha da experiência, pelos órgãos da administração;
j) número reduzido de autorizações de funcionamento, para se ir controlando, gradativamente, o êxito da experiência ;
k) funcionamento regulado por ato ministerial.

Como se vê, foram plenas de limitações e cautelas, ainda bastante presos ao *nihil obstat* dos órgãos centrais, as bases em que se concedia a experiência. Os estereótipos de minoridade profissional dos educadores e de sôbre-excelência do pensamento do poder central ainda estavam muito presentes.

Como normas gerais eram estabelecidas as seguintes, para o funcionamento dessas classes:

1) nos currículos ter-se-ia em vista, basicamente, a preparação geral, com sólido conteúdo formador e margem a maior atendimento às diferentes aptidões individuais;
2) articulação no ensino das várias disciplinas e coordenação das atividades escolares;
3) classes no máximo de 30 alunos;
4) classes iniciais do ginásio com número de professores reduzido, no sentido de evitar uma transição abrupta do primário para o secundário;
5) reuniões periódicas dos professores de cada classe, para lhe apreciar os aspectos psicológicos e pedagógicos e dar melhor orientação;
6) horários ensejando possibilidades de opções correspondentes às aptidões dos alunos;
7) permanência diária dos alunos na escola suficiente para participação nas atividades extraclasses;
8) participação ativa do aluno no trabalho escolar;
9) articulação estreita entre pais e professores.

Terminava o documento sugerindo o exame do assunto pelo Conselho Nacional de Educação.

Examinado o assunto pelo Conselho Nacional de Educação, onde constituiu Processo n.° 104/58, foi aprovado o parecer da Comissão do Ensino Secundário, tendo como relator o Conselheiro Celso Kelly, no qual se assinalava: "levando em conta a) o espírito da Lei 1 821, de 1953, b) a natureza experimental dos colégios de aplicação junto às Faculdades de Filosofia, c) a obra renovadora dessas faculdades, d) o dever de promover a pesquisa pedagógica nas Universidades e nos Institutos específicos, o funcionamento das classes secundárias experimentais em estabelecimentos secundários, merece a plena aprovação desse Conselho".

Ressalvando embora, com o mesmo espírito de precaução, melhor diríamos de quase *temor* que revestiu todo o transitar da iniciativa no Ministério da Educação e Cultura, que "a autorização para funcionamento de classes experimentais deverá estar cercada das maiores cautelas" e tranqüilizando-se em parte com a reserva do artigo 2.°, "tipos de currículo compatíveis com a atual legislação do ensino médio", o que "conterá as

demasias da experiência", finalizava o parecer concluindo que o anteprojeto apresentado "corresponde aos interesses do ensino, sem contrariar a legislação em vigor".

Veremos depois quão infundados se revelariam os temores com as supostas "demasias da experiência", pois se esta se revestiu de algum defeito estrutural, seria exatamente o da falta de maior espírito de inovação, tão presa ainda que foi aos modelos tradicionais.

O parecer vitorioso no Conselho Nacional de Educação foi aprovado contra os votos dos Conselheiros Wandick Londres da Nobrega e Nelson Homero, que consideravam que as alterações previstas, especialmente no que concerne ao *currículo* da escola secundária, processadas no âmbito do poder executivo, transcendiam a sua competência legal.

A esse parecer do Conselho Nacional de Educação e diante das dúvidas suscitadas quanto à legalidade da medida, juntou-se também a apreciação do aspecto estritamente jurídico do plano, objeto do Parecer n.° 77/58, da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação, o qual reconhecia poder ser aprovado o plano uma vez que não contrariava a legislação em vigor.

Esse parecer recebeu homologação do então Ministro da Educação, Professor Clóvis Salgado.

Em 4 de julho de 1958, expedia a Diretoria do Ensino Secundário a Circular n.° 1, contendo "Instruções sobre a Natureza e Organização das Classes Experimentais", às quais se seguiam normas para a organização destas.

Essas "Instruções e Normas" são a reprodução daqueles mesmos princípios normativos contidos na Exposição de Motivos do Sr. Diretor do Ensino Secundário sobre a criação das Classes Secundárias Experimentais, por nós anteriormente citados (itens de *a* até *k* e de 1 até 9).

Nelas se definia o processo de organização das classes secundárias experimentais, estabelecendo que a experiência deveria atender, no todo ou em parte, aos seguintes itens:

1) Currículo
2) Horário
3) Organização do corpo docente
4) Seleção dos alunos
5) Verificação do rendimento e condições de aprovação dos alunos
6) Atividades complementares
7) Métodos e processos de ensino
8) Orientação Educacional
9) Atendimento de diferenças individuais
10) Ajustamento de alunos transferidos
11) Orientação de alunos excepcionais

12) Previsão do desenvolvimento
13) Aferição final dos resultados da experiência.

Acentuavam-se, com o propósito de evitá-los, aqueles aspectos do atual ensino secundário, objeto de críticas as mais freqüentes, entre os quais:

1) exígua duração do ano letivo;
2) número excessivo de disciplinas no ano escolar;
3) falta de flexibilidade na organização curricular;
4) ensino verbalista;
5) dissociação do currículo quanto às necessidades e interesses dos alunos;
6) excesso de provas;
7) sobrevalorização das notas;
8) falta de articulação com os ensinos primário e superior.

Esclarecia-se que o funcionamento do Serviço de Orientação Educacional seria indispensável e determinava-se a designação de educador, indicado pela Diretoria do Ensino Secundário, para acompanhar a experiência.

Qualquer plano para funcionamento das classes experimentais deveria ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, instruído o processo pela Diretoria do Ensino Secundário.

Verifica-se assim que a idéia primitiva de decreto do executivo, presidencial ou ministerial, para autorizar o funcionamento das classes experimentais não prevaleceu diante do parecer da consultoria jurídica do Ministério da Educação e Cultura, que entendeu constituir o projeto matéria regulamentar, bastando a simples expedição de instruções pela Diretoria do Ensino Secundário orientando a elaboração dos planos, a serem examinados e aprovados, em cada caso, pela mesma Diretoria do Ensino Secundário e pelo Conselho Nacional de Educação.

Algo assim semelhante à instituição das *Classes Nouvelles*, na França, proposta pelo Departamento de Educação Secundária ao Conselho de Educação, por êle aprovada e sancionada pelo Ministério.

Em 24 de novembro de 1958, o Conselho de Educação aprovou o Parecer n.° 494 da Comissão de Ensino Secundário, tendo como relator o Conselheiro Celso Kelly, contendo instruções sobre o funcionamento das classes experimentais.

Finalmente, a 2 de janeiro de 1959, o Ministério da Educação e Cultura expedia a Portaria n.° 1, após dois anos de marchas e contramarchas pedagógico-juridicas, autorizando o funcionamento das Classes Experimentais, que assim, nesse ano, tiveram início no país.

A modificação de norma legal mais relevante teria sido produzida pela homologação, em 3 de outubro de 1961, pelo Sr. Ministro da Educação, do Parecer n.° 433, da Comissão de Ensino Secundário, do Conselho Nacional de Educação, atendendo ao apelo da Associação de Educadores Católicos de São Paulo, para que fosse permitido que as classes do 2.° ciclo tivessem até 36 alunos ao invés de 30.

A concessão do funcionamento da experiência a classes do segundo ciclo realizou-se em bom número de casos.

II

Extensão e crescimento das classes secundárias experimentais de de 1959 a 1962

As classes secundárias experimentais tiveram início no Brasil, em 1959, com a seguinte presença, por Estado, em estabelecimentos e número de classes:

1959

Estados	*Estabelecimentos*	*Número de Classes*		
		I Ciclo	*77 Ciclo*	*Total*
1 — Guanabara	8	*7*	4	11
2 — São Paulo	9	10	2	12
3 — Rio de Janeiro ..	1	1	0	1
4 — Rio Grande do Sul	5	5	0	5
5 — Minas Gerais	1	1	0	1
	1	1	0	1
Total:	25	25	6	31

Quanto às entidades mantenedoras, esses estabelecimentos se dividem em

1959

Privados	*Públicos*
Confessionais. 11	0
Leigos. 6	8
Total. 17	8

A clientela discente foi distribuída nesses estabelecimentos em classes masculinas, femininas e mistas da seguinte maneira:

1959

Masculinas	3
Femininas	12
Mistas	16
Total	31

0 total' de alunos matriculados era por Estado:

1959

Estados	*Número de alunos matriculados*		
	I Ciclo	*II Ciclo*	*Total*
1 — Guanabara	•180	150	330
2 — São Paulo *	•244	58	302
3 — Rio de Janeiro	28	0	28
4 — Rio Grande do Sul	138	0	138
5 — Minas Gerais	30	0	30
6 — Ceará'*			
Total:	620	208	828

* Nos resultados de São Paulo não estão incluídas, por falta de dados disponíveis, as matrículas nos Colégios Santa Cruz e Cônegas de Santo Agostinho.

** Não obtivemos dados sobre a matrícula no Ceará.

Quanto ao corpo docente dessas classes eram esses os totais por Estado:

1959

Estados	*Número de Professôres*
1 — Guanabara	90
2 — São Paulo*	46
3 — Rio Grande do Sul**	24
4 — Minas Gerais	6
5 — Rio de Janeiro	4
6 — Ceará	11
Total:	181

* Faltando os dados de três estabelecimentos.

** Faltando os dados de dois estabelecimentos.

Nos seis Estados, foram os seguintes os estabelecimentos que realizaram a experiência:

Estado da Guanabara:

1) Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio de Janeiro
2) Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia
3) Colégio Andrews
4) Colégio Brasileiro de Almeida
5) Colégio Jacobina
6) Colégio Sacré Coeur
7) Colégio Santa Ürsula
8) Colégio São Fernando

São Paulo:

1) Colégio das Cônegas de Santo Agostinho
2) Colégio Santana
3) Colégio Mackenzie
4) Colégio Notre Dame de Sion
5) Colégio Pio XII
6) Colégio Santa Cruz
7) Colégio Santa Maria
8) Colégio São Miguel Arcanjo
9) Colégio Narciso Pieroni

Rio grande do Sul:

1) Colégio Americano
2) Colégio de Aplicação da Universidade do Rio Grande do Sul
3) Colégio Estadual Infante D. Henrique
4) Colégio Estadual Pio XII
5) Colégio do Instituto de Educação Flores da Cunha.

Rio de Janeiro — Colégio Nova Friburgo

Minas Gerais — Colégio Estadual de Uberlândia

Ceará — Ginásio Capistrano de Abreu.

Em *1960* mais três Estados iniciaram a experiência: Pernambuco, Espírito Santo e Paraná, enquanto o do Ceará a encerrava.

Aos estabelecimentos que realizaram a experiência em 1959, acrescentaram-se os doze seguintes:

Guanabara:

1) Colégio Lafayette
2) Colégio Notre Dame de Sion
3) Colégio Stella Maris

São Paulo

4) Colégio Assunção
5) Colégio Estadual Macedo Soares
6) Colégio São Luís
7) Colégio Estadual de Jundiaí
8) Colégio Estadual Carlos Gomes

Rio Grande do Sul:

9) Colégio Centenário

Espírito Santo:

10) Colégio Americano

Pernambuco:

11) Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Pernambuco

Paraná:

12) Colégio Estadual do Paraná

Quanto ao número de estabelecimentos e respectivas classes experimentais assim se apresentou o quadro daquele ano:

1960

Estados	*Estabelecimentos*	*Número de Classes*		
		I Ciclo	*II Ciclo*	*Total*
1 — Guanabara	11	13	17	30
2 — São Paulo	14	25	11	36
3 — Rio Grande do Sul	6	11	0	11
4 — Rio de Janeiro ...	1	2	0	2
5 — Minas Gerais * ...	1			
6 — Espírito Santo ...	1	1	0	1
7 — Paraná	1	2	0	2
8 — Pernambuco	1	1	0	1
Total:	36	55	28	83

* Não obtivemos dados sobre Minas Gerais.

Esses estabelecimentos eram no tocante às entidades mantenedoras:

1960

Privados	*Públicos*
Leigos 6	13
Confessionais 17	
Total 23	13

As classes masculinas, femininas e mistas distribuíram-se da seguinte maneira:

1960

Masculinas	12
Femininas	23
Mistas	48
Total	83

O total de alunos matriculados era por Estado:

1960

Estados	*Número de alunos matriculados*		
	I Ciclo	*II Ciclo*	*Total*
1 — Guanabara	,843	467	1310
2 — São Paulo	466	•185	651 *
3 — Rio Grande do Sul	281	0	281
4 — Rio de Janeiro ..	57	0	57
5 — Minas Gerais **			
6 — Espírito Santo ...	30	0	30
7 — Paraná	50	0	50
8 — Pernambuco	30	0	30
Total:	1757	652	2 409

* Nos totais de São Paulo não está incluída, por falta de dados disponíveis, a matrícula em quatro estabelecimentos.

** Não obtivemos dados sobre Minas Gerais.

Quanto aos quadros docentes, os dados coligidos não ensejaram uma quantificação precisa do seu número, apenas podendo se registrar o acréscimo de 160 novos professores na Guanabara, em relação aos que realizaram a experiência no ano anterior. No Rio Grande do Sul, em 5 dos 6 colégios que funcionaram com classes experimentais, o número de professores teria sido acrescido de 41 novos. Os três Estados que iniciaram a experiência neste ano contaram com o seguinte número de professores: Pernambuco 6, Paraná 8 e Espírito Santo 9. Em S. Paulo a inexistência de dados a respeito em 50% dos estabelecimentos com classes experimentais torna inexpressiva qualquer referência.

Em *1961* a experiência continuou nos mesmos Estados que *a* vinham realizando em 1960, registrando-se acréscimo de 8 estabelecimentos nos seguintes Estados:

Guanabara

1) Colégio Bennett
2) Colégio Estadual Brigadeiro Shorcht
3) Colégio Hebreu Brasileiro
4) Colégio Rivadávia Correia

São Paulo

5) Colégio Sacré Coeur de Marie
6) Colégio Visconde de Porto Seguro
7) Colégio São José

Rio G. do Sul

8) Colégio Nicolau Vergueiro (Passo Fundo)

Rio de Janeiro

9) Colégio Werneck (Petrópolis)

Quanto ao número de estabelecimentos e respectivas classes experimentais era a seguinte a situação neste ano:

1961

Estados	*Estabelecimentos*	*Número de Classes*		
		I Ciclo	*II Ciclo*	*Total*
1 — Guanabara	15	36	23	59
2 — São Paulo	17	34	16	50*
3 — Rio Grande do Sul	7	17	0	17**
4 — Rio de Janeiro ..	2	4	0	4
5 — Espírito Santo ...	1	2	3	5
6 — Pernambuco *** ..	1			
	1	4	0	4
8 — Minas Gerais **** ..	1			
Total:	45	97	42	139

* Faltando dados de três estabelecimentos.

** Faltando dados de um estabelecimento.

e Não obtivemos dados para os dois Estados.

Esses estabelecimentos distribuíram-se segundo as entidades mantenedoras da seguinte maneira:

1961

	Privados	*Públicos*
Leigos	8	16
Confessionais	21	
Total	291	16

A clientela masculina, feminina e mista dessas classes foi assim distribuída:

1961

Masculinas	9
Femininas	66
Mistas	64
Total	139

Registraram-se neste ano os seguintes totais de matrícula por Estado:

1961

Estados	Número de alunos matriculados		
	I Ciclo	11 Ciclo	Total
1 — Guanabara	1162	.556	1718
2 — São Paulo	1092	>396	1488*
3 — Rio Grande do Sul	369	0	369**
4 — Rio de Janeiro ..	106	0	106 •• '
5 — Minas Gerais ***** ..			
6 — Paraná	96	0	96
7 — Pernambuco ***** ..			
8 — Espírito Santo ...	57	94	151
Total:	2 882	1046	3 928

* Exclusive três estabelecimentos.
** Exclusive dois estabelecimentos.
•• * Exclusive um estabelecimento.
**** e ***** não obtivemos dados para os dois Estados.

Quanto ao número de docentes, houve, em relação a 1960, acréscimos em alguns Estados como se segue:

1961

Estados	Acréscimos de professores	Total de colégios *
1 — Rio Grande do Sul	36	4
2 — Guanabara	179	15
3 — São Paulo	140	13
4 — Rio de Janeiro ..	27	2
5 — Paraná	13	1
6 — Espírito Santo ...	14	1
7 — Pernambuco ** ...		1
8 — Minas Gerais *** ..		1
Total:	409	38

* Destes totais estão excluídos, por falta de dados, 4 colégios em S. Paulo, três no Rio Grande do Sul, um no Estado do Rio de Janeiro.
** Não obtivemos dados sobre Pernambuco.
*** Não obtivemos dados sobre Minas Gerais.

Em *1962* encontramos, realizando a experiência, os mesmos estabelecimentos **que funcionavam em 1961,** notando-se o acréscimo de um colégio no Estado do Rio de Janeiro, o Centro Educacional de Niterói.

Apresentamos em seguida **a** situação do número de classes em 1962, ressaltando **a** grande falta de dados disponíveis a respeito :

1962

Estados	*Estabelecimentos*	*Número de Classes*		
		I Ciclo	*// Ciclo*	*Total*
1 — Guanabara	15	59	39	98
2 — São Paulo	17	49	21	70*
8 — Rio Grande do Sul	7			
4 — Rio de Janeiro ..	3	4		**4****
5 — Espírito Santo ...	1			
6 — Paraná	1			
7 — Pernambuco	1			
8 — Minas Gerais	1			—
Total:	46	112	60	172

* Faltando dados de 5 colégios.

** Faltando dados de 1 colégio.

Não obtivemos dados sobre funcionamento das classes experimentais no Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais e Pernambuco.

Quanto às entidades mantenedoras, esses estabelecimentos eram:

1962

Privados		*Públicos*
Leigos	9	16
Confessionais	21	
Total	30	16

Quanto à clientela das classes foi a seguinte a distribuição:

1962

Classes	
Masculinas	17
Femininas	61
Mistas	94
Total	172

A matrícula por Estado foi neste ano de 1962 a seguinte:

1962

Estados	*Número de alunos matriculados*		
	I Ciclo	II *Ciclo*	*Total*
1 — Guanabara	2188	1118	3 306
2 — São Paulo	1256	401	1657 •
3 — Rio Grande do Sul			
4 — Rio de Janeiro	104	0	104"
5 — Paraná			
6 — Pernambuco			
7 — Minas Gerais			
8 — Espírito Santo			
Total:	3 548	1519	5 067

* Faltando os dados de 5 colégios.

** Faltando os dados de 1 colégio.

Não obtivemos dados para os Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Pernambuco, Minas Gerais e Espírito Santo.

Quanto ao número de docentes que realizaram a experiência, pode-se constatar um acréscimo de 101 novos professores na Guanabara, 85 em São Paulo (exclusive seis estabelecimentos, sem dados), 1 no Estado do Rio (exclusive um colégio), faltando os dados para Espírito Santo, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná.

É impraticável, à base dos documentos existentes na Diretoria do Ensino Secundário, uma quantificação precisa do universo abrangido pela experiência nos quatro anos de vigência aqui estudados, no que concerne ao número de docentes e de discentes. É interessante assinalar que numerosos relatórios, bons relatórios, procurando fugir a se esgotarem nos aspectos

quantitativos para dar ênfase aos aspectos qualitativos, o que em termos seria certo, tenham ignorado totalmente os números abrangidos pela experiência, impossibilitando assim o dimensionamento preciso da sua extensão. Teria sido mais indicado constassem esses relatórios de duas partes: uma relativa aos dados quantitativos, padrão para todos os colégios na caracterização do desenvolvimento da experiência e outra variável onde os aspectos qualitativos fossem expostos segundo o modo de ver de cada observador.

Valemo-nos dos dados do ano de 1961 para estabelecer as comparações que se seguem por ser este o ano em que a experiência foi melhor relatada em seus aspectos quantitativos, não tendo sido por outro lado considerável a sua ampliação em 1962 uma vez que apenas um colégio veio somar-se aos 45 estabelecimentos registrados em 1961.

Foi observada então a irrelevância da extensão quantitativa da experiência quando cotejada com o universo de nossa escola secundária neste ano de 1961. Não mais de oito Estados teriam sido sede da experiência; 45 estabelecimentos, em maioria privados e confessionais, o que vale dizer, destinados quase todos a uma clientela de elite social, teriam realizado a experiência, o que representa 1,5% aproximadamente do total de 3.027 estabelecimentos de ensino secundário existentes no país em 1961; apenas um total não superior a cinco mil alunos teria vivido a experiência o que é numericamente pouco significativo (cerca de meio por cento) em relação aos 960 mil alunos existentes na escola secundária brasileira em 1961, embora a matrícula nessas classes, de 1959 a 1961, tivesse sextuplicado.

Quanto ao corpo docente, uma aproximação envolvendo cerca de 70% dos estabelecimentos em que funcionaram classes experimentais em 1961, revelaria a existência de 800 professores na regência dessas classes, o que não constituiria mais de 1,3% dos 63.974 professores secundários constantes das estatísticas educacionais do Brasil em 1961.

Assim, certos temores iniciais das autoridades do Ministério, de que a oportunidade oferecida conduzisse a um excesso de experimentalismo na escola secundária brasileira, estiveram longe de se confirmar. Seria aliás esta a situação que mais logicamente se poderia prever após anos e anos a fio de esterilização pedagógica, com a vigência da uniformidade do modelo oficial compulsòriamente imposto às escolas secundárias do país.

III

A estrutura pedagógica das classes secundárias experimentais nos vários aspectos abrangidos pela experiência

Tentaremos a seguir uma caracterização a largos traços, de como se teria realizado o funcionamento das classes experimentais no Brasil, nos seus aspectos mais significativos.

Buscaremos fazer essa caracterização por Estado, e quanto aos estabelecimentos que realizaram a experiência serão eles identificados convencionalmente, para efeito do estudo aqui empreendido.

GUANABARA

A experiência entre 1959 e 1962 teria sido praticada por um total de quinze estabelecimentos aqui referidos como de **Al** até A15.

Impressão Global:

A impressão geral que se pode colher das classes experimentais na Guanabara é a da extrema variedade de condições do seu funcionamento, como a seguir explicaremos.

A começar pelos prédios, diferindo imensamente, por exemplo, entre os que corresponderam **a** A6, A7, A10, A11, bons, até os concernentes a A13 e A15 precários, sendo de assinalar. numa observação de ordem geral, a deficiência de instalações dos estabelecimentos públicos, máxime os estaduais; a seguir, pela disparidade no grau de consciência profissional, como entre os casos de A2 e A4, exemplo de maior segurança, e o de A13, expressão de muito menor segurança quanto ao que se queria e fazia; diferenças assinaláveis nas conceituações de currículo, matérias complementares, práticas educativas, bem como nos demais aspectos da experiência: ora ênfase, ora subestima do papel do estudo dirigido, ora relevância absoluta à Orientação Educacional, ora sua quase inexistência; por vezes permanência do aluno em tempo integral na escola, outras vezes permanência apenas maior do que a de um turno e, em outros casos, nem mesmo maior que a de um turno; cursos de estudo mais e menos congestionados do que os da Lei Orgânica; verificação da aprendizagem ora concentrada apenas no rendimento acadêmico, outras vezes mais total, por vezes adotando o sistema da Lei Orgânica, ora com outras técnicas e valores de julgamento; turmas de alunos variando de cinco a quase quarenta (36), mesmo para o primeiro ciclo. E assim por diante, revestindo-se a experiên-

cia de acentuada heterogeneidade. Tentaremos apontar, nos aspectos a seguir, as situações ocorrentes nas classes experimentais no Estado da Guanabara.

1) Currículo:

Na quase totalidade dos casos, entendeu-se o currículo como o conjunto de experiências vividas pelo aluno sob a direção da escola e não apenas, como até pouco entre nós era pacífico, como simplesmente o curso de estudos acadêmicos, tomando a parte pelo todo.

Salvo no caso do A8, em que, a bem dizer, à base dos documentos manipulados, o currículo continuou a ser identificado como o curso de estudos acadêmicos, nos demais casos, no currículo eram abrangidos, em grau de intensidade variável e com diversa terminologia, as chamadas atividades ou práticas educativas e também as atividades extraclasses.

Funcionou o currículo, no que concerne aos estudos acadêmicos, estruturado à base de matérias isoladas e, em alguns casos, de matérias integradas, apresentadas como ordenação lógica do conhecimento. Apenas no ensino de Ciências Naturais, em poucos casos (A3 e A15), buscou-se fazê-lo centralizado à base de unidades de experiência, pelo método de projetos.

Como exemplo do estudo de matérias integradas, tivemos Ciências Sociais, Artes Plásticas, Iniciação Social e Científica, Introdução aos Estudos Sociais, Introdução às Ciências experimentais, Educação Artística, Latim e Português, devendo-se ressalvar que, em alguns casos, pelos programas apresentados, teria havido mais justaposição do que integração de conteúdos.

Como matérias novas, ora ministradas como básicas, ora como complementares, ora como práticas educativas, por vezes dadas em um semestre ou em cursos de conferências, tivemos Sociologia, Psicologia, História da Arte, Economia, Biologia, Higiene, Estatística, Literatura, Direito Usual, Problemas Brasileiros, Problemas do Mundo Atual, Questões Internacionais Atuais, Pedagogia Familiar, Formação Cívica, Nutrição, Introdução à Literatura, História Cultural, Conhecimento Científico, Astronomia, Apreciação da Arte, Iniciação Musical, Introdução à Física, Socorros de Urgência, Puericultura, Dactilografia, Estenografia, Artes Femininas, Prática Comercial, Corte e Costura, Economia Doméstica.

Como era lógico que ocorresse, a maior incidência de matérias novas surgiu no segundo ciclo, onde a especialização se manifesta.

As atividades extraclasses, seja sob a forma de ampliação dos conteúdos de classe, seja sob moldes de ampliação cultural, tiveram bastante presença, ao menos em nove estabelecimentos.

Em alguns casos, como nos de A2, A3, A9, A15 foram bem significativas as iniciativas nesse campo.

No caso de A2 houve inclusive esforços, parcialmente bem sucedidos, com incompreensões e dificuldades por falta de maior experiência, de realizá-las usando a técnica do método de projetos; no caso de A15 teria havido responsabilidade direta do grêmio estudantil em sua realização; nos demais casos mencionados houve bastante ênfase na articulação entre os conteúdos de classe e as atividades extraclasses.

Considerado o curso de estudos por ciclo, houve, de modo geral, observância do currículo da Lei Orgânica, com alterações na seriação das matérias, reduzidas em número por série, na maioria dos casos, ainda que não muito acentuadamente.

Latim e Espanhol foram as matérias mais freqüentemente supressas, havendo também casos de fusão de Latim com Português ou de adiamento do estudo do Latim para o segundo ciclo ou para as duas últimas séries do primeiro.

Ao contrário do que ocorreu com Latim e Espanhol, os estudos de Inglês foram intensificados, em vários casos.

Nos cursos clássico e científico de segundo ciclo é que ocorreram maiores alterações quanto a supressões, redução de estudos, ou acréscimo de matérias, dando fisionomia mais peculiar a cada um de seus cursos. Assim é que nos cursos clássicos ou que a eles corresponderam, houve supressão ou redução nos estudos de Matemática, Física, Química, História Natural, História, Geografia, com ênfase nos estudos de línguas e de Filosofia, ocorrendo o oposto no curso científico: redução nos estudos de línguas clássicas. Três estabelecimentos planejaram em comum as classes experimentais no curso de Colégio, mas no decorrer da experiência se diversificaram os planos respectivos.

Debilidade acentuada no que concerne à variedade dos currículos foi a quase nenhuma flexibilidade deles, sem oferecimento de opções em matérias acadêmicas, havendo apenas casos de opção entre línguas no segundo ciclo. De modo geral, o curso de estudos acadêmicos oferecido foi um só.

A margem de eletividade oferecida aos estudantes ficou quase adstrita às práticas educativas, em alguns casos, e às atividades extraclasses.

2) Programas:

Organizados pelos professores das próprias matérias, houve situações em que sua aprovação foi feita pelo Conselho de Classe (A2, A4, A9, A12), visando a uma maior articulação e consenso sobre a dosagem dos programas em seu conjunto.

Apenas no caso de A15 foram esses programas elaborados por comissões de especialistas e não propriamente pelo responsável no ensino da matéria.

Prevaleceu, salvo contadas exceções, a diretriz de seu descongestionamento, buscando mais efetiva relação entre sua extensão, horários disponíveis e capacidade normal de aprendizagem.

Em casos como o de A2 prevaleceu a orientação de unidades mistas, conjugando conteúdos de estudo com atividades relacio-, nadas; em situações como as de A3, A5, A6, A7, os programaá teriam sido elaborados, ao menos parte deles, à base de unidades didáticas; naqueles organizados em A7 e A9 houve o propósito explicitado de "fuga ao academicismo", de enquadramento em situações reais de vida; nos casos de A13 e A15 foram propostos com o intuito de serem instrumento de desenvolvimento do "método-científico", na linha programática "científico-tecnológica".

S) Processos de verificação da aprendizagem e de promoção:

Nesse aspecto, foi extrema a variedade de situações a assinalar, a qual tentaremos resumir em seguida:

a) verificação do rendimento escolar apurado apenas nas matérias acadêmicas e nas práticas educativas: maioria dos casos, não prevalecendo, todavia, para promoção os resultados alcançados nas práticas educativas, na quase totalidade dos casos;

b) consideração para promoção, ao lado do rendimento acadêmico, também dos aspectos atingidos no desenvolvimento da personalidade do educando, como sejam atitudes, interesses, senso de responsabilidade, sociabilidade, comportamento etc: minoria dos casos (explicitamente referidos em A2, A12 e A14) ;

c) promoção à base dos critérios vigentes na Lei Orgânica: minoria dos casos, ainda assim com alteração nos pesos das notas, dando maior valor, quase sempre, aos resultados obtidos durante o ano letivo;

d) utilização de resultados quantificados ou de conceitos qualitativos para promoção: para as matérias acadêmicas básicas prevaleceram os critérios quantitativos; para as práticas ou atividades educativas e para as matérias complementares vigoraram, quase invariavelmente, os conceitos qualitativos;

e) alteração nas técnicas de medida: prevaleceram as situações em que foram utilizados testes objetivos;

f) tônica do processo de promoção deslocada de notas de exame finais para a apuração contínua do rendimento do aluno durante todo o período letivo na quase totalidade dos casos; a prova oral foi abolida, o mais das vezes, salvo em casos de línguas vivas;

g) julgamento coletivo dos professores para decidir da promoção está explicitamente assinalado como vigente apenas no caso de A2, sendo portanto excepcional.

b) Métodos de ensino:

À base da documentação compulsada teriam prevalecido sempre os métodos ativos, experimentais com participação viva do discente no processo de aprendizagem e abolição das aulas meramente expositivas.

Este seria inclusive, teoricamente, um dos aspectos fundamentais da experiência muito realçado.

Os métodos de projetos e de redescoberta teriam sido utilizados no ensino de Ciências Naturais nos casos de A4 e A15 e nas atividades extraclasses, no caso de A2, se teria tentado também utilizar o método de projetos.

Não há referência expressa à adoção metódica e total de processos ou planos como os de Morrisson, Dalton, Winnetka ou outros, em nenhum caso específico. Parcialmente, pelo que se pode inferir, o de Morrisson teria sido usado no caso de A2. Ainda como referências parciais o método de projetos teria sido utilizado no ensino de Sociologia, no caso de A11, o de Morrisson no ensino de Geografia, no caso de A15 e ainda em outras situações parciais.

5) Permanência dos alunos na escola:

A área de variação a respeito foi grande: desde os casos expressos de permanência em tempo integral como foram os de A4 e A9, aos de permanência apenas maior que em um turno, como o de A2, até aqueles em que os alunos permaneceram na escola somente no período de um turno.

A freqüência foi sempre obrigatória para as matérias acadêmicas, básicas e complementares; em alguns casos também o foi para as práticas educativas.

6) Estudo Dirigido:

Salvo nos casos de A3, A15, Ali, em que não encontramos referência expressa ao funcionamento do estudo dirigido, teria êle funcionado em todos os demais casos, ainda que com varie-

dade de extensão, entendimento e técnica. Seria mesmo uma das características distintivas da experiência em relação às classes comuns, a sua prática.

Em casos como os de A9, ocupando todo um período do dia escolar, de A4, A2, A15, A8, A12, o relevo concedido ao estudo dirigido no funcionamento das classes experimentais foi muito grande.

Na maioria das vezes, foi êle realizado sob a forma de extensão do trabalho do docente da matéria, trabalhando com grupos de alunos de número variável; outras vezes se realizou como trabalho individual ou de pequenos grupos de alunos, com a elaboração de fichário-síntese da matéria dada, com o controle semanal dessas fichas pelos professores; houve elaboração de fichas de auto julgamento do rendimento dos estudos e trabalhos de pesquisa, seja individual ou como fruto de pequenos seminários coletivos. De modo geral, teria visado a auxiliar a emancipação intelectual dos alunos, desenvolvendo-lhes atitudes de reflexão, pensamento crítico, assimilação, auto-iniciativa nos estudos sistemáticos.

7) Coordenação de Classe e Conselhos-de-Classe:

A tarefa de coordenação da classe experimental funcionou, quase invariavelmente, exercida seja pelo Diretor do estabelecimento ou pelo responsável do Serviço de Orientação Educacional, ou por um professor designado especialmente para esse fim, acumulando ou não regência de turmas.

Conselhos-de-Classe funcionaram quase sempre, formal ou informalmente, reunindo os responsáveis pela experiência, para estudar e discutir, em conjunto, os problemas de funcionamento da classe.

Houve grande variação quanto à forma de funcionamento desses Conselhos: ora institucionalizados, ora não; ora com reuniões freqüentes e regularmente previstas; ora com atividades mais escassas e menos relevantes. Num balanço crítico final todavia pode-se sentir que houve bem maior preocupação quanto a existência de certo *esprit de corps* nessas classes experimentais, em relação ao isolacionismo habitual às classes comuns.

8) Serviço de Orientação Educacional:

Tendo sido esta uma das condições fixadas para permissão de funcionamento das classes experimentais, foi atribuído especial relevo ao seu funcionamento, salvo nos casos de A7, A13, A15, onde, à base da documentação utilizada, não encontramos

referências que demonstrassem um funcionamento mais especializado e consistente desse Serviço.

Casos houve, inclusive, como os de A2, A3, A4, A14 em que o funcionamento desse Serviço foi tido como o fulcro da experiência.

De modo geral pode-se caracterizar a atuação desses S.O.E, abrangendo, com variações, os seguintes aspectos:

a) atenção a todos os alunos, individual e grupai
b) utilização de entrevistas, questionários, testes de inteligência, de personalidade, de maturidade emocional
c) acompanhamento de alunos
d) sondagem de aptidões e vocações (estas últimas no 2.° ciclo)
e) articulação com a direção, professores, família
f) aplicação de sociogramas, para o trabalho socializado
g) elaboração de fichas psicológicas, sociais, escolares cumulativas
h) controle de fichas de auto julgamento.

Evidentemente, o grau de capacitação profissional e de instrumentação desses Serviços de Orientação Educacional variou em boa medida, mas, num julgamento em termos gerais, teria sido útil a sua tarefa em relação ao rendimento escolar, ao desenvolvimento da personalidade e à integração social dos educandos, de acordo com os depoimentos existentes.

9) Origem Social dos Alunos:

Experiência custosa financeiramente, em relação ao que no Brasil é usual despender-se com a educação secundária, foi ela acessível em parte por isto, quase exclusivamente às camadas da mais alta burguesia. Dos quinze colégios que a praticaram na Guanabara, pode-se dizer que apenas três teriam a ela incorporado, parcialmente, clientela de classe média. Os demais tiveram-na composta apenas da alta burguesia, com alguns representantes de extratos da classe média.

10) Processos de organização das classes e número de alunos:

Foram bastante variados os processos de organização das turmas das classes secundárias experimentais no Estado da Guanabara.

Ora funcionaram processos seletivos, constituindo-se classes homogêneas de alto nível intelectual e de conhecimentos, selecionadas por testes de inteligência e de escolaridade, ora organizaram-se turmas heterogêneas, variando no nível intelectual,

no de conhecimentos e no grau de maturidade emocional dos seus componentes. O critério que prevaleceu foi quase sempre o de seleção pelo nível de conhecimentos, com rigor seletivo.

O número de alunos nas classes variou também substancialmente: houve classes tanto de 5 como de 36 alunos no primeiro ciclo, apesar da autorização para funcionamento com classes de mais de 30 alunos ter sido concedida, ao que saibamos, apenas porá o 2.° ciclo.

De modo geral, as classes tiveram, em média, 25 a 30 alunos, sendo mais numerosas as do segundo ciclo.

11) Formação predominante dos professores, experiência profissional, regime de trabalho:

Pelo menos em dois terços dos casos, os professores eram formados por Faculdades de Filosofia, jovens selecionados por seus títulos acadêmicos e méritos, orientados pela maior experiência seja do Coordenador da classe, seja do professor de Didática ou do Diretor do estabelecimento.

Quanto ao regime de trabalho, salvo no caso de integrantes de ordens religiosas ou, em parte, no caso referido expressamente em A4, a grande maioria trabalhou em regime de tempo parcial.

12) Prédios, Salas Especiais:

Como já sublinhamos anteriormente, a variação no caso foi muito grande, desde prédios extremamente deficientes, como os dos casos de A13 e A15, aos deficientes, casos de Al, A2, A4, até prédios considerados bons, em termos brasileiros, como os de A7, A9, A10, A11.

De modo geral, para quem conhece a funcionalidade e racionalidade da moderna arquitetura pedagógica como, entre outras, as da Inglaterra e Estados Unidos, estão os prédios em questão bastante distanciados desses modelos atualizados, sendo em boa parte anacrônicos, representando tentativas de adaptação mais ou menos forçada de velhas mansões, sem a marca específica do propósito a que se destinam.

Igualmente a questão de salas especiais variou amplamente, desde a inexistência, como no caso de A13, até a existência em maior ou menor número, em melhores ou piores condições.

13) Material didático:

São escassas, pouco elucidativas as referências encontradas nos documentos disponíveis sobre o problema do material didático. Pode-se presumir, todavia, tenha êle oferecido dificuldades,

particularmente nos casos em que se versaram matérias novas, como, por exemplo, Estudos Sociais.

Em alguns casos, houve referência expressa à precariedade do material, particularmente o destinado ao ensino de Ciências Naturais. Dificuldades também foram assinaladas quanto ao material . adequado para o ensino de dactilografia (A4). São excepcionais as referências à utilização de recursos audiovisuais.

Do ponto-de-vista de maiores facilidades de acesso ao livro didático, há referência a esforços para contornar o problema (A4 e A14), seja com o fornecimento de apostilas, seja com a freqüência regular à biblioteca, integrando atividades extra-classes.

14) Articulação do ensino entre as matérias:

Mediante a atuação da Coordenação e dos Conselhos de Classe pode-se assinalar um propósito quase constante e bem sucedido de articulação e dosagem do ensino das várias matérias, tanto numa perspectiva isolada como de conjunto, salvo casos excepcionais em que esse objetivo não logrou canais de efetiva realização. Essa orientação implicou a necessidade de que o funcionamento da classe exigisse seu constante entrosamento com a direção e com o corpo de professores em conjunto.

15) Articulação com a comunidade:

Não se pode identificar maior densidade e continuidade entre os estudos e atividades da classe e a comunidade em que está situada, como tema relevante. Evidentemente, mediante sobretudo atividades extraclasses e programas de visitas, realização de conferências na própria escola, certa atenção foi dada ao assunto.

Mas essa atenção ainda teria estado longe de constituir ênfase naqueles sistemáticos *estudos do meio,* pelos quais a escola se liberta do predomínio maciço de configurações abstratas, alheias à realidade que a envolve.

16) Trabalho individualizado e socializado dos discentes:

Pode-se identificar a confluência dessas duas situações de aprendizagem, na grande maioria dos casos.

Há referências explícitas inclusive, ainda que não em maioria, à aplicação de sociogramas para constituição de grupos, no trabalho socializado.

17) Regime disciplinar:

Teria prevalecido, com ênfase em alguns casos, no de A4, onde se ressalta inclusive a abolição do Inspetor de Disciplina,

o regime de autodisciplina ao invés do de disciplina imposta, mas não se tem elementos para crer assim sucedesse na maioria dos casos.

18) Atenção às diferenças individuais:

Não se pode perceber a existência de uma sistemática atenção às diferenças individuais, com as decorrências necessárias, malgrado os propósitos dos Serviços de Orientação Educacional.

Esforços programados e conjugados nesse sentido, com a utilização de testes psicológicos, projetivos, registram-se no caso de A2, por exemplo.

Em casos como os de A9 e A11 nota-se atenção particularmente dirigida aos casos de alunos excepcionais.

19) Rendimento da classe:

À base dos documentos analisados teria sido satisfatório, de modo geral, o rendimento das classes, em que pesem a certos naturais problemas iniciais de inadaptação e de perplexidade face a mudança e responsabilidade por mudanças, seja de docentes como de discentes, a estes máxime no segundo ciclo. Houve casos, todavia, de fracasso total.

O nível de promoção foi de modo geral elevado e o cotejo com as classes-contrôle da Lei Orgânica apresentou, salvo referência expressa a um caso, vantagem para as classes experimentais, confirmando os pressupostos pedagógicos em que se fundamentaram.

Deve-se ressalvar que em muitos casos o quociente intelectual e o nível de conhecimentos de toda a classe foi selecionado com rigor.

20) Custo das classes:

Não encontramos nos documentos estudados referência concreta ao custo das classes experimentais, tampouco o paralelo com o custo das classes comuns. Não se pode assim tirar conclusões a respeito, inslusive sobre a viabilidade de sua generalização. Salvo em casos como o de A6, onde encontramos citação da quase paridade de custo entre a classe experimental e a classe comum, por inexistirem diferenças sensíveis entre o funcionamento de uma e de outra, nos demais casos não há referência a respeito.

21) Extensão da experiência:

É interessante assinalar que o funcionamento de classes experimentais no Estado da Guanabara, que começou sob a forma de uma ou de poucas classes por série, já nos últimos anos da

experiência, chegou a ganhar forma de *cursos secundários experimentais,* abrangendo toda a escola secundária do estabelecimento, como nos casos, de A3 e A4.

SÃO PAULO

As classes secundárias experimentais foram realizadas em São Paulo de 1959 a 1962 por um total de dezessete estabelecimentos, aqui referidos como de BI até B16; devido a não dispormos de qualquer relatório de um deles, não incluiremos o que corresponderia a B16.

Impressão Global. Embora em menor grau que no Estado da Guanabara, pode-se identificar também ponderável grau de variedade nas condições de funcionamento dessas classes. A menor variedade se deveria, *em parte,* a uma ação normativa emanada de órgãos centrais para as classes experimentais, prevista no ato 11, de 2 de março de 1960, instituindo para os estabelecimentos estaduais uma "Coordenação das Classes, pela Secretaria de Educação, e pela atuação do Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais na aprovação de programas; *em parte,* pela filiação de um grande número de colégios a uma mesma posição pedagógica.

No caso, essa posição pedagógica foi a preconizada pelo Padre Pierre Faure, S. J., fundador do Centro de Estudos Pedagógicos, Diretor do Instituto Superior de Pedagogia do Instituto Católico de Paris.

Esse educador, cujas idéias pedagógicas são expostas, entre outros trabalhos, em *Au Siècle de VEnfant,* veio ao Brasil por iniciativa de associações educacionais católicas, da CADES, da Secretaria de Educação de São Paulo, expressamente para expor, debater e orientar, em curso de conferências, os rumos das classes experimentais.

Suas posições, de ênfase fundamental nos aspectos metodológicos do ensino ativo e de consideração básica à psicologia evolutiva do discente, se projetaram, com maior ou menor intensidade, em nada menos de oito dos estabelecimentos que realizaram a iniciativa em São Paulo.

No mais teria havido também busca de inspiração nas "Classes Nouvelles" francesas, na doutrina pedagógica professada pelo "Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres", inclusive mediante o contato em São Paulo entre uma missão pedagógica desse Instituto, responsáveis e professores das experimentais.

Dando um balanço nas matrizes pedagógicas que prevaleceram nas classes secundárias experimentais em São Paulo, não seria assim exagero localizá-las na França, o que implica

limitações de âmbito em matéria de renovação quanto a outras fontes, mais amplas na área de mudança das estruturas pedagógicas.

Isto não significa inexistência de busca de inspiração em fontes pedagógicas norte-americanas. Ela se teria manifestado nas tentativas de adoção do método de unidades didáticas de Morrisson e em alguns esforços aproximativos dos planos Dalton e Winnetcka. Assinalaremos a seguir os aspectos em que houve maior diversidade no funcionamento das classes experimentais em São Paulo.

Em matéria de *prédios* e de *instrumental didático* as variações foram grandes, desde aqueles construídos e equipados especialmente para o fim a que se destinam, como no caso de B6, até casos de adaptações difíceis do funcionamento de classes secundárias experimentais em grupos escolares primários, como no caso de B11.

Deve-se assinalar, como no caso da Guanabara, uma nota de deficiência material na maioria dos estabelecimentos públicos. Variou também bastante o grau de *consciência profissional* com que foi executada a experiência, desde situações mais positivas como as de B6 e B9 até os casos de B11 ou B14, onde menor segurança se identifica.

O relevo concedido ao *Estudo Dirigido* e à *Orientação Educacional* apresentou diferenças ponderáveis, ora funcionando como fulcro da experiência, outras vezes chegando a inexistir, ao menos em certos períodos, por falta, por exemplo, de responsável pela chefia do serviço de Orientação Educacional.

De modo geral, *foi maior a presença do aluno na escola* do que no regime de um turno, embora não constituísse maioria dos casos a vigência do regime de tempo integral.

A diminuição de *matérias,* por série, no curso de estudos obrigatórios prevaleceu, ainda que em vários casos a redução fosse pouco significativa.

O *rendimento escolar* foi verificado, habitualmente, à base daquele apresentado nas matérias acadêmicas; em casos excepcionais visou a aspectos mais totais do desenvolvimento da personalidade do educando; em bom número de casos houve utilização de instrumentos de medida mais objetivos, fugindo dos critérios da Lei Orgânica.

Buscaremos expor, a seguir, os aspectos mais significativos do funcionamento das classes secundárias experimentais em São Paulo.

1) Currículo:

Prevaleceu o conceito mais lato e atualizado de currículo, entendendo-o não apenas como o simples curso de matérias, mas abrangendo toda a gama de experiências vividas pelo aluno sob a direção da escola.

Em sua organização foram sempre incluídas, com maior ou menor intensidade e variada nomenclatura, as chamadas atividades ou práticas educativas e as atividades extraclasses.

A parte de curso de estudos acadêmicos funcionou estruturada à base de matérias isoladas, com alguns casos de matérias integradas, embora por vezes ainda com mais justaposição do que integração de conteúdos.

Como exemplo de matérias integradas tivemos Ciências Naturais, Ciências Sociais, Estudos Sociais, Ciências Humanas, Iniciação Social e Científica, Artes Plásticas, Conhecimentos Gerais de Ciências. Como matérias de conteúdo novo ou de designação nova, tivemos Artes Domésticas, Mecanografia, Taquigrafia, Contabilidade, Apreciação da Arte, História da Arte, Estudos Sociais, Ciências Sociais, Educação Moral e Social, Iniciação Social e Científica, Alemão, Higiene, Artes Femininas, Cosmografia, Ciências Humanas, Sociologia, Economia. Houve caso, como o de BI, em que as matérias do currículo do primeiro ciclo foram organizadas em três grupos: básicas, complementares e ativas; em B9 foram agrupadas, no primeiro ciclo, em matérias de conhecimento, instrumentais e de formação da expressão.

As maiores modificações na estrutura curricular ocorreram todavia no segundo ciclo, onde necessidades de diversificação mais nítida se fazem sensíveis.

Em abono dessa afirmativa podemos citar situações como as de B3, onde se buscou dar organização aos cursos de colégio no sentido de pré-vestibulares; caso de B4 onde, no curso clássico, houve redução nos estudos de Ciências e de Matemática e reforço dos de línguas; caso de B13, em que o curso clássico se bipartia nos cursos de Letras e de Letras e Ciências Sociais e o científico nos de Ciências Matemáticas (Técnico) e Ciências Biológicas (Biológico) ; caso de B7, em que se ofereciam três tipos de curso, o de Letras Clássicas, o de Letras Anglo-Germânicas e o de Pedagogia, com o segundo semestre da 3.ª série tomando expresso caráter de pré-vestibular; caso de B8, em que se programou supressão de Física e Química, redução dos estudos de matemática, intensificação dós estudos de filosofia, acréscimos de História da Arte, Sociologia, Economia, substituição de História Natural por Biologia e Higiene no curso clássico e, no científico, supressão do Espanhol e intensificação dos estudos de Francês e Inglês.

Houve caso, como o de B8, em que se visou oferecer desde *o primeiro ciclo,* a partir da primeira série, dois tipos de organização curricular: um de tendências literário-científicas, outro de caráter prático-vocacional.

Como matérias cujo estudo foi supresso vem o Latim em em primeiro lugar (sete casos), depois o Francês e o Espanhol, havendo um caso de supressão do estudo de Inglês e outro de Desenho; a redução do número de séries em que se estudou o Latim aconteceu com freqüência maior do que em relação a outras matérias, vindo o Francês em segundo lugar, ocorrendo, quase sempre, passarem a se iniciar esses estudos (Latim e Francês) na 3.ª série ginasial.

Ao contrário do que ocorreu com Latim e Francês os estudos de Inglês foram intensificados, começando, freqüentemente, desde a primeira série. Como oferta de opção de matérias quase sempre funcionou a de Inglês ou Francês.

No caso de B10, havia seis matérias básicas e três optativas, no segundo ciclo. Deve-se assinalar que na primeira série do primeiro ciclo, havia ainda *quatro línguas* como matéria de estudo *obrigatório,* na classe experimental de B10.

As atividades *extraclasses* teriam tido ênfase variável, desde casos como os de B5 e B6, por exemplo, em que seu relevo teria sido grande, como ampliação e integração de conteúdos de classe, ou como o de B11, em que buscariam ensejar oportunidade à discriminação de vocações e aptidões, até os de B12 e de B14 em que não se pode perceber tenha sido dado maior realce a elas ou se demonstrado exata compreensão do seu sentido. No caso de B6 o método de projetos se teria desenvolvido abrangendo integradamente matérias acadêmicas, atividades extraclasses e práticas educativas.

2) Programas:

Na maioria dos casos foram elaborados pelos professores da matéria; em alguns casos (B2 e B13) por comissões de professores especialistas; em um caso (B1) há referência explícita à adoção dos *programas oficiais;* no caso de B14 teria havido reajuste posterior dos programas, por ação conjunta dos professores da classe; no caso de B10 teriam sido organizados por professores de matérias afins; no caso de B9, seriam aprovados pelo conjunto de professores da classe; no caso de B11 há referência à aprovação deles pelo Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação. De modo geral, prevaleceu o critério de redução dos programas, visando à sua articulação vertical entre séries e ciclos (B13), com alterações de conteúdo e ordem de apresentação em relação aos programas

oficiais (B2), com ofertas mais flexíveis aos alunos conforme suas aptidões e necessidades (B8), considerando mais os aspectos qualitativos do que os quantitativos (B12), atendendo às necessidades dos exames vestibulares (B13) representando esquemas flexíveis de ação com centros de coordenação entre as matérias (B9).

3) Processos de verificação de aprendizagem e de promoção:

Tentaremos esquematizar, a seguir, a diversidade de situações assinalável:

a) verificação do rendimento escolar medido apenas nas matérias acadêmicas e práticas educativas; quase totalidade dos casos, embora os resultados obtidos em práticas educativas não contassem para a promoção, em vários casos; nos casos de B3 e B6, foi prevista a promoção por matéria, conforme créditos obtidos em cada uma, podendo o aluno ser promovido com dependência de uma matéria em série inferior;

b) consideração para promoção, ao lado do rendimento acadêmico, também dos aspectos globais atingidos no desenvolvimento da personalidade do educando, como sejam, atitudes, interesses, senso de responsabilidade, socialibilidade, comportamento etc: expressamente referidos como vigentes nos casos de B6 e de B9;

c) promoção à base dos critérios vigentes na Lei Orgânica: salvo o caso de B12, em que é muito pouca a alteração prevista, nos demais casos houve bastante afastamento dos processos de julgamento e de promoção da Lei Orgânica, dando-se maior ênfase aos resultados apurados no decorrer do ano letivo em relação aos obtidos em provas finais;

d) predominância nas matérias acadêmicas de conceitos qualitativos para a promoção, ao invés de resultados quantificados; para práticas educativas vigoraram, quase invariavelmente, apreciações;

e) alteração nas técnicas de medida: prevaleceu a utilização de testes objetivos de escolaridade, julgamento de trabalhos de pesquisa, de elaboração de fichas-síntese etc;

f) julgamento coletivo dos professores para decidir da promoção dos alunos: está explicitamente citado nos casos de B5, B6, B7, B8, B9, B11, B12, B13, em alguns casos limitados aos chamados casos duvidosos ou aos de excepcionais;

g) a abolição das provas parciais e das orais foi freqüente, salvo em alguns casos em que foram mantidas as orais para línguas vivas; no caso de B9, buscou-se atingir um quase regime de promoção automática.

4) Métodos de Ensino:

À base dos documentos compulsados, teria sido esta a tônica da experiência em São Paulo: a renovação de métodos, a tentativa de implantação de métodos ativos na aprendizagem.

Esse aspecto é facilmente explicável quando se considera que as matrizes da experiência paulista estiveram sobretudo na França, com teorias pedagógicas defendidas pelo Padre Faure e pelas "Classes Nouvelles".

Nessa posição, talvez com um pouco de caricatura, se pudesse dizer que o método é tudo, o resto é quase nada.

O que importaria considerar como essencialidade ao processo pedagógico, seria como encaixar o lógico em face ao psicológico, quando a atuação do professor se processa principalmente antes, depois e fora da aula, onde o que conta mesmo é o trabalho vivo, ativo do discente, na pesquisa e busca do saber.

Dessa posição decorrem configurações eminentemente flexíveis em matéria de horários, programas, partindo de esquemas ajustadores, como os de disciplinas "reflexivas" dadas pela manhã e disciplinas e atividades "psicomotoras" à tarde.

O professor é não mais que o orientador, o apreciador, o coordenador das atividades discentes.

Desde quando em São Paulo não menos de oito estabelecimentos, confessionais católicos quase todos, se inspiraram expressamente nos cursos e livros do Padre Pierre Faure, S. J., pode-se concluir a posição metodológica por eles buscada nas classes experimentais.

Ao lado dessa influência metodológica houve também, como já assinalamos, busca de inspiração francesa nas "Classes Nouvelles", nas doutrinas pedagógicas do Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, inclusive pelo contato direto, em São Paulo, com a missão pedagógica desse Instituto.

O caso de B9 teria sido aquele em que se buscou essa inspiração mais definidamente, havendo também sua presença, com certo ecletismo de inspiração, onde nem sempre a congruência foi o forte, nos casos de B11, B13 e B14.

Metodològicamente, ainda se podem identificar referências à utilização do processo de unidades didáticas de Morrisson nos casos de B5, B7, B11, B13, B14 e alusões a tentativas de adoção dos planos Dalton e Winnetcka no caso de B2.

Encontram-se informes sobre a utilização do método de projetos nos casos de B2, B6 (com ênfase), B11 e B13.

São encontradas referências esparsas, não desenvolvidas, à prática de estudos globalizados, de centros de interesse, sem dados todavia que ensejem uma análise mais segura da extensão e propriedade do que se enuncia.

O que se pode registrar, como uma constante, é a alusão à busca de métodos ativos, experimentais de aprendizagem, ao invés de exposições passivas de assuntos, variando o maior ou menor êxito com que foram tentados esses métodos ativos, conforme condições de sua execução.

5) Permanência dos alunos na escola:

De modo geral foi sempre maior que a de um turno a freqüência dos alunos na escola, encontrando-se inclusive casos de freqüência em tempo integral: BI, B4, B5, B6, B7, Bll, B13 e B15.

6) Estudo dirigido:

Salvo no caso de B17, em que não logramos encontrar elementos que definissem se e como era feito o estudo dirigido, nos demais casos sua presença, com esta ou aquela técnica e variável intensidade, teria sido registrada sempre. Aliás com a inspiração metodológica já assinalada como predominante nessas classes experimentais, não poderia ter ocorrido diversamente.

Houve casos, como o de B1, em que horários flexíveis previam manhãs inteiras dedicadas ao estudo dirigido. Outros em que era êle uma atividade diária, com elaboração sistemática, pelos alunos, de fichas de estudo (B6) ; ainda outros, como no caso de B9, em que a máxima ênfase lhe era concedida como trabalho sinérgico de professores e _alunos, terminando com exposições da matéria por grupos de alunos à classe e crítica desta às exposições feitas; no caso de B10, uma parte do horário diário de cada aula (25 minutos) era a êle consagrada; no caso de B12 era a atualização das regras da *Ratio Studiorum;* em alguns casos constituía atividade mais intervalada, semanal ou quinzenal (Bll); em outros, a maior atenção era para problemas apresentados pelos alunos na aprendizagem (B13) ; no caso de B14 funcionava diariamente, durante uma hora e trinta, o professor "plantonista" de estudo dirigido. De modo geral, teria visado desenvolver nos alunos atividades de auto-iniciativa, pensamento crítico, reflexão, assimilação nos estudos sistemáticos.

7) Coordenação de Classe e Conselhos de Classe:

A coordenação dos trabalhos das classes experimentais funcionou sempre exercida ou por alguém especialmente designado para esse fim, ou pelo Diretor do estabelecimento, ou pelos Conselhos de Classe.

Esses Conselhos de Classe teriam existido e atuado, formal ou informalmente, na quase totalidade dos casos, com presença e atribuições variáveis, mas, de modo geral, buscando dar unidade e integração aos trabalhos escolares, com discussões e decisões em conjunto das situações apresentadas.

No caso de B11 há referência também à presença dos Conselhos-de-alunos. Em alguns casos, já mencionados, o poder desses Conselhos se estendia até as decisões sobre a promoção dos alunos em geral ou em casos duvidosos.

8) Serviço de Orientação Educacional:

Salvo nos casos de B3, em que há referência à insuficiência desse serviço, de B11, em que se registra falta temporária de responsável especializado pelo setor, de B13, em que não estaria a orientação a cargo de organização específica, e de B15, onde se assinala falta de sistematização no serviço, nas demais situações a Orientação Educacional teria desempenhado papel importante nas classes experimentais em São Paulo.

Teria ela abrangido, com variações, os seguintes aspectos:

a) atenção a todos os alunos, individual e grupai
b) utilização de entrevistas, questionários, testes de inteligência, de personalidade, de maturidade emocional
c) acompanhamento de alunos
d) sondagem de aptidões e de interesses profissionais (estes no 2.° ciclo)
e) articulação com a direção, professores, família
f) aplicação de sociogramas, para o trabalho socializado
g) elaboração de fichas psicológicas, escolares, cumulativas
h) controle de fichas de auto julgamento dos discentes.

Aplicações de testes foram feitas em ampla escala, como os de Raven, Ballard, Thurstone, Jacyr Maia, Pierre Weil, Pintner, Dadahie; elaboração de "dossiers" escolares, exames psicotécnicos foram igualmente realizados.

Consoante os depoimentos existentes teria sido de utilidade o funcionamento desse serviço do ponto-de-vista de acompanhar o desenvolvimento da personalidade do discente, cooperando em sua integração social.

9) Origem social dos educandos:

Abrangeu a experiência paulista, em sua maioria absoluta, integrantes de estratos sociais da classe alta e da classe média alta. Em colégios públicos e em particulares, como B8 e B2, teria atingido alguns representantes provindos de estratos médios da classe média e, excepcionalmente, componentes do operariado mais altamente qualificado, sobretudo de ascendência estrangeira (B8).

10) Processos de organização das classes e números de alunos:

De modo geral, as turmas foram selecionadas por provas de escolaridade, usando-se em alguns casos testes de nível mental e de personalidade. Constituíram-se turmas heterogêneas quanto ao nível mental, sendo no caso de B10 levado em conta o critério de idade cronológica no grupamento discente. As turmas oscilaram entre 25 e 30 alunos, número que nos casos de B2 e B3 foi julgado insuficiente do ponto-de-vista econômico, para manutenção da classe. Em alguns casos, foram menores as turmas para o estudo de línguas vivas.

11) Formação predominante dos professores, experiência profissional, regime de trabalho:

Os professores eram licenciados na maioria dos casos, alguns providos mediante concurso, em caso de estabelecimentos públicos (caso de B11), vários deles tendo entrado em contato direto com o Padre Faure e com a missão pedagógica de Sèvres, para o fim expresso de trabalhar nas classes secundárias experimentais.

Ainda assim, não foram poucos os casos de dificuldades de vários deles para a integração em novos moldes didáticos, como, entre outros, os mencionados nos casos de B3, B10 e B13.

Em casos de regência de turmas dos primeiros anos de ginásio, buscou-se reduzir o número de professores, como nos casos de B3, B5, B9, B11, B15. Salvo em alguns casos de ordens religiosas, a maior parte dos professores trabalhou em regime de tempo parcial.

12) Prédios — Salas especiais:

Conforme já sublinhamos anteriormente, foi grande a variedade de condições no que diz respeito aos prédios, desde aqueles com moderna arquitetura, sóbria e funcional, como nos casos de B6, B3, B7 e outros, luxuosos, embora antiquados e algo disfuncionais em suas instalações (BI), até aqueles cujas insta-

lações eram de certo modo desfavoráveis ao êxito da experiência, como nos casos de B11 e B13.

Igualmente em matéria de salas especiais variou a situação desde a inexistência, por exemplo, de *salas* bem aparelhadas para o ensino de ciências, como nos casos de B13 e B5, à existência de *pavilhões* para esse fim.

13) Material didático:

Não são muito elucidativas as referências à qualidade do material didático. Para o ensino de matérias novas, para a utilização do material necessário a estudos do meio, deficiências teriam de ser fatalmente registradas, como o foram.

Por vezes há referências ao emprego de material didático mais atualizado e funcional, como nos casos de B2 (recursos audiovisuais) e B3, como também se registram queixas da precariedade desse material, casos de B11, B13, B14. Pode-se constatar a preocupação contra a escravização a um determinado livro-de-texto e esforços pela utilização regular, pelos alunos, da biblioteca do colégio, seja no estudo dirigido, seja nas atividades extraclasses.

14) Articulação do ensino entre as matérias:

Pelo trabalho da Coordenação e dos Conselhos-de-Classe identifica-se um razoável propósito de articulação e dosagem do ensino das várias matérias, dentro das séries, entre séries e ciclos, por coordenação horizontal e vertical, de modo que a aprendizagem se processasse não à base de especialismos estanques, mas de forma coesa e unificada.

Para tanto, recursos como os de centros de interesse, temas centrais de coordenação, ensino globalizado, método de projetos foram postos em prática.

15) Articulação com a comunidade:

Em alguns casos, como, por exemplo, no de B9, especialmente, e nos de B13 e B10, realizaram-se iniciativas promissoras de articulação com a comunidade, na linha dos chamados *estudos do meio,* que fazem do estudo sistemático e aprofundado da comunidade um laboratório de cidadania.

16) Trabalho individualizado e socializado dos discentes:

Pode-se assinalar como confluentes estas duas situações de aprendizagem, na maioria dos casos.

Há referências explícitas, inclusive, ao uso de sociogramas para constituição de grupos discentes nos casos de B9, B11, B13.

17) Regime disciplinar:

Em casos como os de B3, B5, B6, B8, B9, B10, B11, B13, B14, B15, B16, há explícita referência à adoção do regime de autodisciplina.

18) Atenção às diferenças individuais:

Não se tem elementos mais probantes de uma sistemática atenção às diferenças individuais com as necessárias implicações, salvo propósitos mencionados nos programas dos Serviços de Orientação Educacional.

Em casos como o de B6, por exemplo, há indicações mais concretas de como se processou ela.

19) Rendimento das Classes:

À base da documentação analisada teriam sido satisfatórios os resultados obtidos nas classes experimentais, confirmando as condições pedagógicas em que se basearam, superiores às das classes comuns.

De modo geral o rendimento acadêmico foi alto, em que pesem a certas perplexidades e tateios docentes e discentes, por inadaptação inicial.

Não foram procedidos, ao que saibamos, comparações com maior rigor metodológico com as classes-contrôle da Lei Orgânica.

O caso em que esse cotejo foi feito com maior precisão metodológica teria sido, quiçá o de B6, em que não houve diferenças assinaláveis no rendimento acadêmico, talvez por não serem tão sensíveis as diferenças de funcionamento entre as classes-contrôle e as experimentais, talvez por certos prejuízos inerentes a uma fase inicial.

O fato constatado foi o de que as diferenças de rendimento acadêmico entre as classes experimentais e as classes-contrôle foram irrelevantes, admitindo-se, diante disso, que a experiência, nesse caso, poderia ter trazido vantagens quanto ao desenvolvimento da personalidade do educando.

20) Custo das Classes:

Necessariamente, dadas as condições de seu funcionamento, o custo das classes experimentais foi mais alto do que o custo comum no ensino secundário brasileiro. Houve no caso de São Paulo observações como as de B2 e B3, de que as anuidades que cobravam eram incompatíveis com classes de 30 alunos.

RIO GRANDE DO SUL

A experiência no Rio Grande do Sul foi realizada por sete colégios, cinco em Porto Alegre, um em Santa Maria e um em Passo Fundo. Por não termos dados de um dos estabelecimentos, foram estudados apenas os outros seis, aqui enumerados de Cl a C6.

Impressão Global. *A* variedade de condições de funcionamento da experiência registrada nos Estados da Guanabara e de São Paulo é igualmente sentida no Rio Grande do Sul, em todos os aspectos.

Deve-se registrar que três colégios estaduais e a Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul elaboraram originalmente um plano comum, com dois e três tipos de cursos de estudo, para as classes experimentais.

Em verdade, todavia, condições próprias a cada um desses estabelecimentos determinaram diversificações sensíveis no curso da experiência.

Somente *dois* dos estabelecimentos integrantes desse grupo, em condições aproximadamente idênticas de localização, clientela e estrutura pedagógica, tiveram desenvolvimento análogo da experiência.

O *currículo* dos outros colégios aqui estudados teve organização diversa da apresentada pelo grupo dos quatro acima mencionados, vale dizer, ofereceram um único tipo de curso de estudos, embora abrangendo matérias optativas.

Quanto ao entendimento do que significaria *práticas educativas e atividades extraclasses*, houve certa harmonia de interpretação nos vários estabelecimentos, quer incluíssem matérias novas, como Dactilografia, Estenografia, Artes etc, quer desenvolvessem trabalhos de pesquisa ou excursões como complementação de programas de estudos obrigatórios.

O *estudo dirigido* teve como característica básica o desenvolvimento de hábitos de estudo, variando sua incidência desde o ocasional, a critério do professor, como no caso de C6, até o sistema de dois períodos diários obrigatórios, como em C1.

A *orientação educacional* efetuou-se de modo geral satisfatoriamente, registrando-se à base dos documentos compulsados, em casos como os de C4 e C5, maior profundidade nos estudos de personalidade, acompanhamento mais sistemático da integração dos alunos nos programas estabelecidos e maior atenção à Orientação Profissional.

A *verificação da aprendizagem* se fêz levando em conta, em alguns casos, somente o rendimento do aluno nas matérias acadêmicas, em outros, incluiu aspectos mais globais do desenvolvimento do educando. Por vezes, utilizaram-se novos instrumentos de medida: testes, fichas de pesquisas etc.

O *número de alunos por turma* oscilou entre 16 e 30, em regime de tempo integral., em cinco dos seis colégios estudados.

Serão expostos a seguir os comentários específicos aos itens selecionados para estudo da experiência.

1) Currículo:

Nota-se em quatro colégios a oferta de dois e três cursos de estudo no currículo adotado: casos de C2, C3, C4 e C5.

Nesses casos, foram oferecidas aos alunos opções nos sentidos teórico-sistemático e prático-funcional (plano vocacional). Funcionou o curso de estudos de modo geral estruturado à base de matérias isoladas apresentadas com correlação de unidades didáticas. Em alguns casos, surgiram matérias integradas, como Artes Plásticas, Estudos Sociais, Iniciação à Ciência.

Quanto à integração de matérias, em muitos casos houve apenas justaposição de programas; em outros, a integração teria sido buscada por intermédio de temas integradores.

Geralmente os currículos ofereceram opções de dois e mais tipos de curso de estudos, constando quase sempre de um deles matérias obrigatórias, com programas mais reduzidos, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e dos outros, além dessas matérias mais desenvolvidas, línguas vivas e matérias novas, optativas. O Latim foi mantido quase sempre a partir da terceira série, enquanto o Francês e o Inglês passaram a constituir opção nas duas primeiras séries.

No caso de Cl, podemos assinalar supressão de Geografia e História como matérias isoladas no primeiro ciclo; Francês e Inglês, obrigatórias; Química, Física, Botânica e Zoologia, matérias optativas.

Como matérias de designação ou de conteúdo novas, em maioria de caráter optativo, podemos assinalar: Dactilografia, Noções de Contabilidade, Estenografia, Artes Domésticas, Artes Mecânicas, Artesanato em Geral, Economia do Lar, Decoração, Português e Latinidade, Ciências Sociais, Iniciação às Ciências, Educação Moral e Cívica, Artes, História da Arte, História da Música, Teorias Matemáticas, Teatro.

Entre as práticas educativas foram incluídas atividades eletivas integradoras dos conteúdos de estudo, tais como Atividades do Lar, Pelotão de Saúde, Apreciação de Arte, Esporte,

Civismo, Educação Religiosa, Informativo Mundial e Nacional, Conhecendo nosso mundo maravilhoso, nossos amigos de outras terras.

2) Programas:

Quanto às suas diretrizes fundamentais pode-se dizer que foram flexíveis e reduzidos, desenvolvidos em casos como os C2, C3 e C4 no sentido teórico-sistemático ou no prático-funcional, descongestionados sempre.

Foram eles, salvo nos casos de Cl e C3, sem referências a respeito, estabelecidos ou pelos professores da matéria ou pelos docentes das classes em conjunto, como nos casos de C2 e C6. Prevaleceu a orientação de sua apresentação em forma de unidades didáticas relacionadas entre si e com as atividades extraclasses.

3) Processos de verificação da aprendizagem e de promoção:

Excetuado um estabelecimento, os demais se afastaram dos processos de verificação de aprendizagem e de promoção da Lei Orgânica.

Nesses casos, como técnicas e processos de medida utilizaram-se testes objetivos, julgamento de trabalhos práticos e de pesquisa e em alguns casos, C2 e C3, apreciação do comportamento e das atitudes do aluno, a saber, interesse, pontualidade, iniciativa, sociabilidade etc.

As provas finais foram abolidas na maioria dos casos, passando a prevalecer o rendimento apurado durante o ano.

Os critérios para promoção geralmente foram alterados passando a constituir medida os conceitos qualitativos: avançado, completo, básico e insuficiente ou excelente, muito bom, bom, regular, fraco etc.

No caso de C2, a aprovação em línguas (optativas) ao final do primeiro ciclo dependia da conclusão de, no mínimo, dois anos de estudos, sem prazo fixo para seu início ou término.

No caso de Cl foram realizadas provas objetivas de conhecimentos gerais ao fim do primeiro ciclo, sendo esse o único estabelecimento em que assim se procedeu.

A falta de dados sobre promoção em práticas educativas não nos permitiu conhecer o sistema adotado, salvo quanto à promoção por conceitos, em Artes, no caso de C6.

Em três dos colégios estudados, assinalamos o sistema de aulas de recuperação, C2, C3 e C4, com o objetivo de que alunos de aproveitamento insuficiente atingissem o nível de rendimento previsto.

Esse sistema possibilitou a promoção de alunos ainda freqüentando essas aulas na série imediatamente inferior.

4.) Métodos de ensino:

Prevaleceu em todos os casos a adoção de métodos ativos, experimentais, permitindo, com a abolição das aulas meramente expositivas, uma participação ativa do discente no processo de aprendizagem.

Encontramos referências à adoção de métodos específicos, no caso, o de Morrisson, em Cl, C2, C5, C6; onde a apresentação das unidades didáticas relacionadas teria sido a base do planejamento dos programas.

Notícia da utilização do método de projetos, em atividades extraclasses, encontra-se no caso de C6.

O método de redescoberta teria sido utilizado em C4, visando à maior dinamização do ensino em currículo abrangendo dois bem distintos planos_de trabalhos: teórico-sistemático e prático-funcional (vocacional).

5) Permanência dos alunos na escola:

Cinco colégios adotaram o regime de tempo integral e o sexto uma permanência dos alunos maior do que a de um turno.

A freqüência às aulas de matérias acadêmicas foi obrigatória geralmente. Nas práticas educativas e nas atividades extraclasses: freqüência obrigatória em Cl, C2 e C6, não dispondo este estudo de dados a respeito quanto aos três colégios restantes.

6) Estudo dirigido:

Funcionou o estudo dirigido em todos os estabelecimentos, embora bastante variável em sua extensão, obrigatoriedade de freqüência e técnicas adotadas.

Houve casos, como o de C6, em que sua programação foi assistemática, ficando a critério do professor a oportunidade de sua realização, sendo entendido nesse colégio como extensão ocasional da matéria dada em classe. Em caso como o de Cl, foi-lhe dado maior relevo, sendo diária a sua prática e obrigatória a freqüência dos discentes.

Em verdade mereceu o estudo dirigido atenção especial por parte da maioria dos colégios. Ora assumiu o caráter de instrumento de recuperação de alunos deficientes, outras vezes o de oportunidade de pesquisa individual ou de grupo, sendo quase sempre utilizado com o empenho de criar bons hábitos de estudo, atitudes de reflexão e auto-iniciativa.

7) Coordenação da Classe e Conselhos-de-Classe:

São poucas as referências colhidas nos relatórios que nos serviram de base de estudo. Pode-se perceber, entretanto, exceto num caso, a existência de Coordenação da Classe em todos os colégios.

Funcionou essa Coordenação de modo geral no sentido de estudar e discutir, em conjunto, problemas relativos às classes experimentais. Era ela integrada pelos docentes e pelo orientador educacional da classe, reunidos semanalmente o mais das vezes. Em colégios como C4 essas reuniões se processavam muitas vezes com a presença dos pais de alunos.

8) Serviço de Orientação Educacional:

Pareceu-nos homogêneo o funcionamento da Orientação Educacional nas classes experimentais do Rio Grande do Sul.

Cuidou, com raras exceções quanto a iniciativas mais especializadas e profundas, dos seguintes itens:

a) orientação, individual e grupai, de todos os alunos;

b) utilização de testes e de entrevistas, acompanhamento dos alunos, organização de fichas médicas;

c) articulação com a direção, professores e pais.

No caso de C5 foram aplicados os testes de J. C. Raven, Koch, Inventário de Interesses mediante prova de Moicy e Otero, e realizadas representações gráficas do corpo humano. Elaboraram-se fichas psicológicas e sociométricas, aplicaram-se sociogramas como instrumento para o trabalho socializado. No caso de Cl, há referência expressa à ênfase dada à recuperação de alunos de fraco aproveitamento, agindo o S.O.E. em contato estreito com pais e professores.

9) Origem social dos alunos:

Os quatro colégios públicos que realizaram a experiência tiveram como alunos integrantes das classes média (maioria) e baixa. Nos dois colégios particulares, provieram eles das classes média e alta.

10) Processos de organização das classes e número de alunos:

Variou bastante o processo seletivo: em três estabelecimentos houve utilização de testes de escolaridade e de critérios etários.

As turmas eram heterogêneas, na sua maioria, em capacitação escolar, funcionando em média com 30 alunos nas escolas públicas e 16 até 28 nas escolas particulares. Nos casos de C2, C3 e C4, foram levados em consideração os seguintes elementos para composição das turmas:

1) condições sócio-econômicas
2) residência nas imediações
3) proveniência da própria escola
4) pontos do teste Terman coletivo
5) resultados dos testes Raven e Goodenough
6) histórico da vida escolar do aluno
7) autobiografia

11) Formação profissional dos professores, experiência profissional, regime de trabalho:

Constituiu-se o corpo docente das classes experimentais de professores licenciados em sua maioria. No caso de C5, além dos licenciados, lecionaram também professores normalistas. O regime de trabalho foi de tempo parcial, à exceção dos casos de C5 e Cl, onde os professores tiveram regime de tempo integral e quase integral, respectivamente.

12) Prédios, salas especiais:

Foi mais ou menos idêntica a situação de prédios escolares na experiência rio-grandense: oscilaram entre razoáveis, regulares e deficientes, registrando-se, como em outros Estados que tiveram classes experimentais, um esforço por vezes precário, de adaptação da velha arquitetura às necessidades da moderna pedagogia.

As referências a salas especiais, por demais sucintas, não dão margem a se fazer uma idéia exata do seu valor.

13) Material didático:

Na maioria dos casos não se registrou utilização de material didático especial, ficando este restrito ao livro didático, material de laboratório e livros de consulta das bibliotecas escolares. Não há referências à utilização de recursos audivisuais.

14) Articulação do ensino entre as matérias:

Nota-se na experiência do Rio Grande do Sul preocupação de articular o ensino das matérias, sendo usada para isso a contribuição da Coordenação de Classe, desde o preparo dos pro-

gramas até as intervenções durante os trabalhos do ano letivo, no sentido de manter inter-relacionados os conteúdos das matérias e de dar unidade ao processo pedagógico desenvolvido.

15) Articulação com a comunidade:

Deve-se destacar a boa articulação com a comunidade da experiência realizada pelos estabelecimentos nela envolvidos. Pode-se mesmo assinalar que nos casos de Cl e C5 houve bastante ênfase nos chamados *Estudos do meio,* sendo utilizados para tal temas integradores, como: "A Comunidade Pôrto-Alegrense"; "O homem na sua expressão social, política, cultural e religiosa em sua inter-relação com a comunidade Pôrto-Alegrense".

16) Trabalho individualizado e socializado dos discentes:

São poucas as referências ao uso de sociogramas para constituição de equipes de trabalho: apenas as encontramos em dois colégios. A julgar-se no entanto pelo comentário dos observadores da Diretoria do Ensino Secundário sobre os procedimentos didáticos dos colégios, teria, na maioria dos casos, vigorado seja o trabalho individualizado como o socializado dos discentes.

17) Regime disciplinar:

Na quase totalidade dos estabelecimentos adotou-se o sistema de autodisciplina, à exceção de um colégio, cujos relatórios não esclarecem o assunto. Esse regime de autodisciplina foi em alguns casos melhor apoiado pelo S.O.E do que em outros.

18) Atenção às diferenças individuais:

Não existem nos relatórios referências explícitas quanto ao atendimento especializado dos casos excepcionais, salvo em Cl, onde maior acompanhamento foi proporcionado aos alunos de fraco rendimento. Os serviços de Orientação Educacional teriam dado maior ênfase à orientação global.

19) Rendimento da Classe:

Em todos os estabelecimentos ter-se-ia registrado maior rendimento das classes experimentais em relação às classes-contrôle, embora em nenhum caso tenham sido utilizados instrumentos de cotejo tecnicamente precisos.

20) Custo das Classes:

Não há referência nos relatórios compulsados, ao custo dessas classes. O material didático utilizado pela maioria dos colégios não indica, dada a sua insuficiência, gastos especiais no particular; pode-se deduzir entretanto que o regime de tempo integral para as classes, adotado na quase totalidade dos estabelecimentos, e a incorporação de alguns serviços tenham encarecido a experiência.

RIO DE JANEIRO

As classes secundárias experimentais no Estado do Rio de Janeiro teriam sido realizadas até 1962, por dois colégios, cujos nomes já citamos anteriormente, aos quais se acresceu mais um, no ano de 1963.

Neste trabalho, esses dois colégios serão aqui referidos como sendo Dl e D2.

Dl — No caso de Dl, no conceito de currículo incorporaram-se ao lado dos estudos de matérias acadêmicas, práticas educativas e atividades extraclasses, entendidas estas como complemento natural às atividades de classe, ministradas com bastante ênfase.

As matérias do curso de estudos eram isoladas, salvo Geografia e Ciências Naturais, estudadas integradamente na 1.ª e 2.ª séries do 1.° ciclo; Latim e Português, no mesmo caso, na 3.ª e 4.ª séries do 1.° ciclo e Educação Artística. O Francês era ministrado nas *quatro séries* e Inglês nas segunda e terceira do primeiro ciclo.

Houve pequena redução do número de matérias por série em relação ao curso de estudos da Lei Orgânica e quanto aos programas elaborados pelos professores de cada matéria, as diretrizes básicas eram as de sua redução e a de constituírem flexíveis esquemas de ação.

Nos processos de verificação da aprendizagem e de promoção teria havido uso de testes e utilização do sistema de conceitos a serem distribuídos quatro vezes por ano com quatro classificações semestrais por matéria. O aluno que atingisse os conceitos "bom" e "satisfatório" estaria automaticamente promovido; quanto aos alunos fracos, seriam eles submetidos a um processo de recuperação, sob forma de contrato, no período de férias.

Os métodos seriam ativos, experimentais, com adoção total do método de unidades didáticas de Miorrisson.

Os alunos freqüentavam a escola em tempo integral, com horário semanal de aulas variável.

Ênfase metodológica foi concedida ao estudo dirigido e máxima importância atribuída ao Conselho-de-Classe, composto do Diretor do Colégio, do Chefe do Serviço de Orientação Educacional, de Chefe do Serviço de Orientação da Vida Escolar e de seu Coordenador Auxiliar, dos professores da turma e do orientador desta. Funcionou[1] também o Conselho de Alunos.

Bastante relevo teria sido outorgado ao Serviço de Orientação Educacional, com atuação individual e grupai incluindo Orientação Profissional a partir da quarta série.

Sua clientela era de classe alta, selecionada por testes de inteligência, personalidade, escolaridade; as turmas foram de trinta alunos, agrupados mediante utilização de sociogramas, sendo médio o nível mental do grupo.

Os professores eram licenciados em maioria, trabalhando, como os alunos, em regime de tempo integral.

O prédio pode ser reputado, sob vários aspectos, bom, com cinco salas-ambiente e razoável material didático.

Poder-se-á assinalar articulação do ensino entre as matérias; satisfatório entrosamento entre classe, professores, comunidade; atenção às diferenças individuais: trabalho dos discentes, individual e socializado.

O rendimento das classes teria sido bom em si mesmo e superior ao obtido pela classe-contrôle da Lei Orgânica, em matéria de rendimento acadêmico, usando-se as mesmas provas no cotejo.

D2 — No caso de D2, o conceito de currículo não se esgotava no curso de estudos acadêmicos, abrangendo práticas educativas e atividades extraclasses.

No curso de estudos obrigatórios do 1.° ciclo, figurariam cinco matérias obrigatórias e duas opcionais a serem escolhidas entre Latim, *Ciências* e Prática de Escritório; no curso de estudos de colégio (Científico), havia seis matérias obrigatórias e opção entre Francês, Inglês, Espanhol. Como matérias e práticas educativas novas houve Educação Doméstica, Educação Cívica, Educação Estética, Prática de Escritório.

Quanto aos programas elaborados pelos professores de cada matéria, suas diretrizes básicas seriam as de sua redução.

No que concerne aos processos de verificação da aprendizagem e de promoção, foi prevista a utilização de testes e valorizado preferencialmente o aproveitamento escolar revelado no decurso do ano letivo.

Quanto aos métodos, referência é feita à utilização dos ativos, experimentais, com alusão ao uso do método de unidades didáticas de Morrisson.

A permanência dos alunos na escola era maior do que nas classes comuns e obrigatória, seja para as matérias acadêmicas.

seja para as práticas educativas e atividades extraclasses. Havia uma hora de estudo dirigido para cada duas horas de aula; funcionou a Coordenação da Classe.

Dava-se relevo à Orientação Educacional, com previsão de orientação individual, grupai, Orientação Profissional, acompanhamento dos alunos, articulação com a direção, professores e pais.

Os alunos provinham de classe média; as turmas seriam de 30 alunos selecionados por provas de escolaridade, agrupados à base de utilização de sociogramas, registrando-se todavia um grau muito acentuado de variação na faixa etária, que oscilou de 11 a 16 anos.

Os professores seriam licenciados, trabalhando em regime de tempo parcial; admitia-se houvesse boa articulação entre classes, diretor, professores e comunidade; certa atenção era concedida às diferenças individuais. O rendimento da classe teria sido bom, superior ao da classe-contrôle da Lei Orgânica.

PARANÁ

A experiência no Paraná ficou circunscrita ao Colégio Estadual do Paraná, que batizou as classes experimentais com o nome de Classes Integrais.

Não foram suficientes os dados que logramos obter a respeito, os quais procuraremos resumir, em seus aspectos mais importantes e mais documentados, da forma a seguir.

Como fontes inspiradoras da experiência são citadas as do Colégio Nova Friburgo, Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul e Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres.

No currículo incluem-se, ao lado dos cursos de estudos acadêmicos, práticas educativas e atividades extraclasses. O curso de estudos era composto de matérias isoladas e de integradas, estas sendo Ciências Físicas e Naturais e Artes. Como disciplinas básicas houve Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Naturais e Francês ou Inglês (opção). Os cursos de estudo das 3.ª e 4.ª séries do primeiro ciclo previam estruturas diferentes conforme atendessem a alunos que se destinavam a prosseguir os estudos ou a se iniciar no trabalho, findo o ginásio. Dactilografia foi matéria optativa para os que queriam prosseguir os estudos.

Os programas de matérias elaborados pelos respectivos professores tinham as diretrizes básicas de encurtamento e de constante revisão, no curso de sua execução.

Nos processos de verificação da aprendizagem não havia provas mensais, nem parciais, nem orais, havendo revisões bimestrais de aproveitamento e aprovação por conceito, com julgamento coletivo dos professores para os casos de alunos insuficientes em uma disciplina.

Quanto aos métodos de ensino foram previstos como devendo ser ativos, experimentais, com utilização do método de projetos, de centros de interesse e de adaptação do método de unidades didáticas de Morrisson ao plano Dalton.

Procurou-se suprimir o *livro-de-texto obrigatório.*

A freqüência dos alunos foi prevista em regime de tempo integral; o estudo dirigido era parte essencial do plano e a coordenação da classe seria feita pelo Conselho de Professôres, com reuniões semanais.

Atribuiu-se ênfase ao funcionamento da Orientação Educacional, com atuação individual e coletiva, prevendo-se a aplicação de testes de inteligência (Raven), utilização de autobiografia etc, articulação com a direção, professores e pais.

Os alunos provieram de classe média, selecionados por provas de escolaridade, compondo turmas de nível intelectual médio, agrupadas por critérios etários e como resultado de aplicação de sociogramas. Os professores foram licenciados em sua maioria; o prédio e as salas especiais teriam sido bem satisfatórios e razoável o material didático.

Programou-se articulação sistemática no ensino das matérias, mediante temas centrais de entrosamento; teria existido boa articulação entre classe, diretor, professores e comunidade, com ênfase *nos estudos do meio.*

Propôs-se atenção às diferenças individuais e o regime de autodisciplina foi o adotado.

Infelizmente não dispusemos de dados sobre os resultados alcançados por essas classes.

ESPIRITO SANTO

Apenas um estabelecimento, o Colégio Americano, teria realizado as classes experimentais no Espírito Santo e sobre essa experiência foi escassa a documentação que tivemos à mão. Tentaremos sintetizar seus aspectos mais relevantes, dos quais logramos obter informação.

No conceito de currículo incorporaram-se, ao lado das matérias acadêmicas, práticas educativas e atividades extraclasses.

Foram mantidas, no primeiro ciclo, as matérias constantes do curso de estudos da Lei Orgânica, com diminuição embora do seu número por série. Houve acréscimo das seguintes matérias: História do Espírito Santo, Educação Social, Cosmografia e Grego, estas duas últimas como optativas no segundo ciclo.

A estrutura prevista para o curso de estudos em nível de colégio previa uma diversificação em três sentidos: orientado para Línguas e Ciências Sociais; orientado para Ciências Biológicas; orientado para Ciências Físico-Matemáticas.

As matérias seriam isoladas, salvo Trabalhos Manuais, cujo ensino se processaria integrado com o de todas as outras matérias. Os programas com extensão mais reduzida, eram elaborados pelos professores de cada matéria.

Quanto aos processos de verificação da aprendizagem e de promoção teria havido supressão de provas parciais e maior valorização dos resultados obtidos na vigência do ano letivo. Para as práticas educativas aplicavam-se conceitos qualitativos de julgamento.

Dos métodos de ensino, informa-se que buscariam ser ativos. Os alunos permaneceriam mais tempo na escola do que nas classes comuns; o estudo dirigido tinha uma previsão de duas horas mensais dedicadas a cada matéria.

Estabeleceu-se o funcionamento de uma coordenação das classes, onde se discutiriam relatórios trimestrais dos professores de cada matéria.

Não encontramos, nos documentos compulsados, referência ao funcionamento do Serviço de Orientação Educacional.

Os alunos provieram de classe média, seriam 30 por turma, selecionados por provas de escolaridade; os professores seriam licenciados, trabalhando em regime de tempo parcial.

Quanto às condições materiais do ensino, a saber, prédio, salas especiais, material didático seriam razoáveis.

Há referência a trabalho individualizado e socializado dos discentes e dos dados analisados, não se podendo concluir que o regime disciplinar fosse o de autodisciplina. Não encontramos dados sobre o rendimento obtido pela classe.

PERNAMBUCO

A realização de classes experimentais em Pernambuco teria ficado adstrita a um único estabelecimento, o Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Pernambuco.

Foi muito escassa a documentação de que dispusemos para perceber, com maior segurança e profundidade, o sentido e forma com que se realizou essa experiência.

Assim nos referiremos apenas aos aspectos mais importantes em que logramos obter alguma informação mais significativa.

Em matéria de *currículo,* primeiro ciclo, se compunha êle, ao lado dos estudos acadêmicos, de práticas educativas (em caráter complementar) e de atividades extraclasses, às quais se conferia bastante relevo. Os estudos acadêmicos versavam matérias isoladas, na maioria dos casos, ao lado de Ciências Naturais e Educação Artística, como matérias integradas. Das matérias do currículo da Lei Orgânica havia supressão de Francês e os estudos de Latim só começariam na 3.ª série.

Os programas eram elaborados pelos professores de cada matéria com redução de conteúdo em relação aos programas vigentes; o julgamento do rendimento escolar não se confinaria ao rendimento nas matérias acadêmicas, sendo mais global; buscar-se-ia utilizar métodos didáticos ativos.

Previu-se destaque ao estudo dirigido; estabeleceu-se a coordenação das atividades da classe e contou-se com o funcionamento do Serviço de Orientação Educacional, com orientação individual e grupai, articulação com a direção, professores e família, utilizando testes de inteligência e de personalidade, questionários, entrevistas etc.

Os alunos eram predominantemente de classe média, selecionados por provas de escolaridade, testes de inteligência (Raven) e critérios etários.

O corpo docente seria de assistentes de Didática Especial da Faculdade de Filosofia. Haveria problemas de equipamento didático adequado; no trabalho dos discentes se concedia oportuno destaque às situações de aprendizagem individualizada e socializada.

Não logramos, infelizmente, alcançar informação sobre os resultados obtidos por essa classe experimental.

CEARÁ

No Estado do Ceará a experiência foi realizada em um colégio apenas, o Ginásio Capistrano de Abreu. A documentação do trabalho aí realizado durante o ano letivo de 1959 e neste mesmo ano encerrado, nem sempre elucida bem os itens que temos normalmente estudado nos demais Estados. Procuramos resumir no comentário que se segue pontos importantes que caracterizaram a experiência no Ceará.

Ao currículo foram incorporadas práticas educativas e atividades extraclasses e mantidas as matérias previstas na Lei Orgânica, à exceção do Latim. A distribuição de matérias foi alterada, havendo redução do seu número por série e intensificação do seu estudo. Os programas foram os mesmos da Lei Orgânica sofrendo apenas alguma redução. Prevaleceu o sistema de matérias isoladas, registrando-se apenas como casos de integração: o de Matemática e Desenho e o de Ciências Naturais. Não foram também oferecidas matérias optativas, sendo -a freqüência obrigatória tanto aos programas acadêmicos como às práticas educativas.

Os processos de verificação da aprendizagem e de promoção foram alterados, a critério de cada professor. De modo geral foram substituídas as provas mensais por trabalhos de equipe ou individuais. Esses trabalhos eram julgados coletivamente pelos professores. Foram adotados critérios qualitativos, tais como mau, insuficiente, regular, bom e ótimo para avaliação do rendimento escolar. Foram atribuídos valores aos trabalhos complementares, à freqüência, à aprendizagem em classe, às .atividades extraclasses e práticas educativas. Para os alunos que obtivessem valores mau e insuficiente foram criadas classes de recuperação.

Quanto aos métodos de ensino, conquanto existissem tentativas de torná-los ativos e experimentais, houve predominância dos métodos tradicionais. No caso de Matemática, foram tentados métodos modernos, filiados à escola de Piagot. Assinala-se por vezes alguma insegurança metodológica.

O tempo de permanência dos alunos na escola era integral e a duração das aulas de trinta a noventa minutos, complementadas sempre com o estudo dirigido. Este ocupava 18 horas semanais do horário, acrescentadas às previstas para as aulas de matérias acadêmicas.

Instituiu-se a Coordenação de Classe e o Conselho de Classe, este último todavia apenas existiu no plano de organização.

O Serviço de Orientação Educacional não teve o seu trabalho suficientemente exposto nos relatórios para que se possa fazer uma idéia de sua extensão, métodos e resultados. Lutou êle com a falta de assiduidade dos alunos às classes e dos professores e pais às reuniões programadas. As equipes de trabalho foram organizadas tendo-se em vista os resultados dos sociogramas aplicados.

A origem social dos alunos é situada pelo observador do Ministério na classe média.

As turmas selecionadas mediante provas de inteligência, personalidade e escolaridade eram heterogêneas. Não consta dos relatórios, nem do plano inicial, o número de alunos de cada

turma. O corpo docente era constituído de professores licenciados, possuidores de cursos de aperfeiçoamento em Didática Geral ou Especial. Trabalharam todos em regime de tempo integral.

As condições do prédio escolar e das salas especiais eram curiosas. As salas, em grupos de duas ou três, foram construídas isoladamente constituindo pequenos chalés. Há referência a aulas dadas ao ar livre, nos jardins do colégio. O diretor morava em um desses chalés, sendo a sua residência utilizada para secretaria.

O material didático foi deficiente. No tocante à articulação da classe com professores e comunidade, não há referências explícitas. Deve-se assinalar, entretanto, o sistema adotado pelo diretor para sua comunicação com os alunos: por meio de alto-falantes instalados nas classes, ligados diretamente ao seu gabinete, mantinha-se êle em ligação freqüente com as salas de aula.

O trabalho discente foi de modo geral socializado e, por vezes, individualizado.

O regime disciplinar foi estabelecido nos moldes do escotismo e bandeirantismo.

Não há referência ao rendimento escolar das classes experimentais em si ou no cotejo com as classes-contrôle.

O custo das classes foi mais elevado do que o das de regime normal, sendo registrado, inclusive, prejuízo.

MINAS GERAIS

Foram muito escassos os dados obtidos sobre as classes experimentais nesse Estado. Teriam sido elas realizadas apenas pelo Colégio Estadual de Uberlândia. Pelo que pudemos constatar, nela foi entendido o currículo em seu conceito mais total e contemporâneo, prevendo-se dois tipos de curso de estudos, um com duas línguas vivas, Latim e demais matérias da Lei Orgânica, outro sem Latim e com apenas uma língua viva. Matérias isoladas o compunham, salvo Ciências Naturais. Não logramos informação sobre critérios prevalecentes na elaboração dos programas e não verificamos esclarecimentos que nos demonstrassem a segurança de uma orientação metodológica mais renovada e congruente.

Quanto às técnicas de verificação do rendimento escolar, lemos que seriam utilizados testes objetivos.

Os alunos permaneceriam na escola em tempo superior ao das classes comuns e o estudo dirigido era reputado atividade importante. Dos dados da ficha compulsada, relativa a 1959,

constava que o diretor do estabelecimento, técnico de educação e educador acatado, responderia pelas atividades da Orientação Educacional e havia referência a uma aplicação de testes de Ballard.

A classe (19'59) seria de trinta alunos, de classe média, de nível intelectual heterogêneo, usando-se em sua seleção testes de escolaridade e de personalidade, aplicando-se sociogramas na composição dos grupos. Os professores seriam, ao menos alguns, licenciados; o material didático apresentava problemas e havia boa articulação da classe com o diretor, professores e comunidade.

E mais informações não nos foram acessíveis.

IV

Sentido e Significação das Classes Secundárias Experimentais

Expostos os fundamentos e a extensão, bem como a estrutura pedagógica das classes secundárias experimentais de 1959 a 1962, impõe-se uma síntese final do que teriam sido, a nosso juízo, seu sentido e sua significação no universo educacional brasileiro.

Começaremos pelos aspectos que representam restrição a sua maior expressão.

A começar pelo *nome,* são cabíveis objeções à designação de *classes experimentais.*

Pelo âmbito que abrangeu a tentativa de renovação e mudança, pelas técnicas utilizadas na "experimentação", seria evidentemente algo forçado, em termos mais fiéis ao que é uma autêntica experiência pedagógica, batizá-las como *experimentais.*

São conclusões empíricas, ainda que não desvaliosas, insuscetíveis todavia de ensejar correlações significativas ou re-resultados estatisticamente significantes, aquelas mencionadas quanto ao resultado das classes e, mais ainda, as que envolvem cotejo com as classes-contrôle da Lei Orgânica.

Não foram estabelecidos, o que metodològicamente seria fundamental para validar a experiência, critérios de aferição com um grau, mínimo que fosse, de precisão metodológica.

Talvez nomes como os de "escolas de ensaio", ou de "demonstração", por exemplo, melhor coubessem a essas classes, por menos pretensiosos ou inexatos. E ainda porque, para os que aceitam, como nós outros, que a vida toda é um experimento, para os que admitem que o currículo propriamente concebido há de ser sempre experimental, não lhe cabendo rigidez, com relação a formas pré-fixadas, a designação de experimentais

para um número limitado de classes pode trazer, *a contrario sensu*, a conotação de inaceitável antiexperimentalismo ou a-experimentalismo para o universo da escola secundária brasileira não abrangido pelas classes experimentais. Tanto mais importante esta ressalva, quando sabemos como é atuante na filosofia educacional que inspira a educação brasileira, uma posição perenialista, conservadora, que quase conduz à impossibilidade de inovar e experimentar em educação.

Um dos seus arautos teria inclusive se manifestado, ao emitir julgamento sobre as classes secundárias experimentais, afirmando que "muitos dos problemas da educação não podem ser objeto de um tratamento experimental. E esses problemas são os mais importantes, porque se referem à filosofia da educação".

Como, a nosso juízo, não há problema educacional, de valores inclusive ou de valores principalmente, que deva e possa ficar isento do teste da experimentação, da comprovação na *praxis*, uma limitação do espírito de experimentação no processo pedagógico, admitido para funcionar apenas em poucas escolas e nelas em poucos setores, seria uma contradição em termos.

A extensão da experiência, conforme comprovam os dados sobre ela constantes deste trabalho, foi em verdade pouco significativa estatisticamente em relação ao universo da escola secundária brasileira, muito embora o número de alunos por ela abrangido tivesse sextuplicado, de 1959 a 1962.

Quanto ao tipo de escolas e sua clientela, assinala-se, em relação às escolas públicas, uma predominância maciça das escolas particulares, e nelas das confessionais, numa proporção aproximada de dois terços de particulares para um terço de públicas, sendo as classes em maioria para clientela feminina e de elite social.

Não houve em verdade maior aproveitamento do ensejo concedido, especialmente por parte do *poder público*, lamentavelmente omisso nesse caso, para organização de novos tipos de escola secundária, exigidos pela ampliação de suas matrículas, com a decorrente diversificação da origem social e dos interesses da clientela emergente de nossa expansão demográfica urbana, mercê da industrialização.

Não se tentou o funcionamento, tão admissível em grandes centros demográficos urbanos, de grandes escolas médias compreensivas, públicas, em que se buscasse fomentar, democraticamente, sentimentos de coesão social e expandir, lado a lado, educação geral, programas avançados de matérias acadêmicas, cursos profissionais e largos programas eletivos de habilidades práticas, ao jeito das *comprehensive schools* americanas.

Houve mesmo críticas severas ao abandono em que teriam ficado, por parte do governo estadual, as classes experimentais secundárias em São Paulo, existindo depoimentos dramáticos a respeito, como no caso de B9. Salvo num caso expresso, em São Paulo, o de B5, o humanismo visado foi de modo geral bem mais o literário, com pouca ênfase concedida ao técnico, o que importa reconhecer a pouca ligação entre os novos programas dessas escolas e as necessidades decorrentes do desenvolvimento brasileiro.

Teria sido assim, quanto ao seu campo, uma experiência que funcionou sem maior vinculação ou vinculação mais profunda para com as mudanças emergentes da nova realidade brasileira.

Existiram nela problemas não pequenos, freqüentemente assinalados, de docência, de prédios, de equipamento didático adequados à posição pedagógica que se buscava desenvolver de métodos ativos no ensino. A sujeição ao modelo de escola secundária oficialmente vigente no Brasil foi ainda grande, não se assinalando, na maior parte das vezes, aquelas linhas de liberdade flexível, imaginação criadora, capacidade de adaptação a mudanças que caracterizam as mais autênticas escolas secundárias modernas.

Houve, em vários casos, perceptível insegurança metodológica, com adoção de posições ecléticas incongruentes entre si, denotando improvisações apressadas.

Com a inspiração nos modelos franceses, limitados quanto ao âmbito de renovação das estruturas pedagógicas com a superenfatização no problema do método e com o erigir ainda Morrisson como modelo na pedagogia americana, quando é sabido que de 1926 para cá o "prescrever e dirigir os estudos do aluno" representa posição já revista, sobretudo face às contribuições de Dewey sobre como aprendemos, não seria exagero dizer que a posição metodológica do ensino nas classes experimentais teria um atraso de cerca de três décadas em relação a uma teoria pedagógica mais contemporânea do moderno pensamento científico, incorporando contribuições das ciências do comportamento. Ressalve-se todavia que num meio educacional como o nosso, em que Herbart não teria chegado a ser bem assimilado e em que ensinar não iria além, habitualmente, da tentativa de obter memorização para exame de fragmentos descozidos do conhecimento, ensinar as matérias do curso secundário, buscando, com Morrisson, unidade, organização, integração do conhecimento, não deixa de ser progresso digno de nota.

As práticas descritas de estudo dirigido nem sempre deixaram patente um seguro domínio do seu sentido mais essencial e a orientação educacional teria apresentado problemas freqüentes, como um tipo de atividade em que não há tradição profis-

sional mais consistente, nem por vezes instrumentos de ação devidamente padronizados para uma aplicação válida ao contexto cultural brasileiro.

No que concerne às medidas utilizadas do rendimento escolar e critérios de promoção, setor onde houve modificações bastante sensíveis em relação aos critérios vigentes da Lei Orgânica, houve limitações, seja pela inexistência de testes de escolaridade padronizados, seja por dificuldades técnicas na extensão dessa medida além do rendimento acadêmico.

Ao lado desses aspectos e de outros sobre os quais restrições poderiam ser feitas, não há dúvida porém de que essas classes secundárias experimentais, com todas as suas limitações, dificuldades, deficiências, teriam representado papel positivo, cuja significação não se pode obscurecer, como esforço de melhoria no campo da educação secundária brasileira.

A nosso entendimento, seu maior mérito estaria no conceder à escola oportunidade de autonomia, de afirmação própria no processo educacional, oportunidade essa lamentavelmente subtraída com a vigência do regime centralizador.

Diga-se, de passagem, que essa oportunidade foi concedida nas classes experimentais com largueza bastante maior do que aquela permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Ademais não pode ser negado que o esforço empreendido teve aspectos meritórios incontestáveis, no sentido de melhoria qualitativa do ensino secundário acadêmico, nos estabelecimentos que realizaram a experiência.

A vigência de critérios mais amplos, mais totais, mais educativos na elaboração diversificada do currículo, não mais entendido, como até pouco era entre nós pacífico, como mero curso de matérias acadêmicas; o propósito de organização de programas menos inviáveis, entendidos como normas flexíveis de ação conjugada entre os professores da classe, com temas de integração dos mesmos; a busca de métodos ativos na aprendizagem; a utilização de novos conceitos mais latos e de processos e técnicas mais apurados para verificação do rendimento escolar, não mais se esvaindo a escola na faina de agência preparadora para exames aleatórios; a redução do número de matérias por série, a supressão e o acréscimo de algumas delas nos cursos de estudo; as ofertas de opção de matérias e de cursos, sobretudo no segundo ciclo, constituem situações com positivas virtualidades para a melhoria do processo pedagógico de nossas escolas secundárias.

Além disso, práticas eficazes, habitualmente não utilizadas nas classes secundárias comuns, foram postas em ação nas classes secundárias experimentais, como sejam: maior permanência dos alunos na escola, dando ao menos ensejo a que pudesse esta exercer sua influência sobre o discente; estudo dirigido, com técnicas

e intensidade variáveis, mas presente, quase sempre; orientação educacional, articulada com a família e com o trabalho docente; coordenação da classe, mediante Conselhos-de-Classe, Conselhos-de-Alunos, visando a evitar a dispersão e desarticulação do trabalho da escola; utilização de sociogramas na composição dos grupos discentes; estudos do meio, como forma de converter a escola em instituição real em relação ao meio em que atua.

Houve casos como, por exemplo, os de A2, A4, na Guanabara, B6 e B9 em São Paulo, C2 no Rio Grande do Sul, em que as classes teriam funcionado com bem apreciável segurança conceituai e diretrizes de renovação.

Necessariamente o seu custo, com o regime de tempo integral ou quase integral para os discentes, com a incorporação de novos recursos e técnicas em relação às classes comuns, teria de ser mais alto, o que representaria problema a ser vencido para a sua expansão.

O Ministério da Educação teria exercido atuação deliberadamente discreta em seu funcionamento, mediante seus observadores, com o propósito de não interferir nos seus rumos.

Esses observadores teriam se desincumbido com maior ou menor atenção, maior ou menor propriedade.

Cremos que a atuação discreta do Ministério não perderia o mérito se tivesse proporcionado uma assistência mais viva a essas classes, amparando-as, ajudando-as em problemas como os de aperfeiçoamento docente e de instrumental didático.

Em impressões colhidas da análise de cerca de *trezentos* relatórios utilizados neste estudo e de contatos pessoais, emerge como julgamento geral uma nota dominante de entusiasmo por parte de pais, alunos, professores, diretores na realização desse esforço.

Os responsáveis pelas classes viram-se na posição de ter de pensar por si mesmos, sem receber receitas prescritas de cima para baixo e de fora para dentro, para enfrentar, por si mesmos, os problemas de organização de sua escola secundária. E, para tranqüilidade dos receosos da descentralização, não se assinalaram, a nosso entendimento, as extravagâncias temidas com a liberdade de ação das escolas, pois, salvo talvez num caso em que Ciências Naturais no primeiro ciclo figurou como matéria *optativa* e quando se manteve a extravagância pedagógica de quatro línguas obrigatórias, Português, Francês, Inglês e Latim na *primeira série ginasial*, no mais, não há maiores reparos a serem feitos ao grau de maturidade profissional revelado pelos educadores. Algumas inseguranças metodológicas são perfeitamente compreensíveis e explicáveis numa fase inicial de transição e plenamente superáveis.

Não somos, assim, dos que pensam que com as oportunidades de maior liberdade, maior autonomia à escola no processo educativo, concedidas efetivamente pela Lei de Diretrizes e Bases, se entenda devam ser proscritas as oportunidades de realização de cursos ou classes experimentais, especificamente experimentais.

Certamente, para muitas das situações em que o que se deseja mais modestamente realizar cabe no que a Lei de Diretrizes e Bases possibilita, não há maior justificativa para o funcionamento de classes com o sentido específico de experimentais.

Mas, para casos em que se pretenda e possa realmente experimentar, ensaiar mudanças pedagógicas estruturais mais profundas, com organização de currículos, por exemplo, que não se enquadrem nos tipos previstos pela Lei de Diretrizes e Bases, cremos que se justifica plenamente a manutenção de cursos ou mesmo classes experimentais. Ginásios ou colégios de aplicação integrantes de Faculdades de Filosofia, devidamente aparelhados para tal, podendo inclusive receber para esse fim cooperação de instituições do tipo da CADES escolas particulares aptas e tentarem uma renovação pedagógica mais autêntica, grandes estabelecimentos públicos capazes de realizar experiências de novos tipos de escola secundária são instituições credenciadas a promover experimentação no campo da escola secundária, experiências quiçá mais limitadas na quantidade para poderem ser mais autênticas, mais seguras e profundas na qualidade.

E, sem dúvida, a nova realidade emergente do ocaso das estruturas arcaicas no contexto cultural brasileiro está a exigir, imperativamente, o estímulo a novas formas de educação secundária para as quais só a *experimentação* pode dar os caminhos.

» » *

COMENTÁRIOS DE GILDÁSIO AMADO

Apresenta este trabalho estudo crítico das classes experimentais do ensino secundário brasileiro. São seus autores Nádia Cunha e Jayme Abreu, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Mais um na série de trabalhos que tem produzido o setor do INEP responsável pelo estudo dos problemas do ensino secundário.

As classes experimentais atraíram desde o começo a atenção de Jayme Abreu como especialista naquele setor. Já em fevereiro de 1960, dizia: "As classes experimentais constituem o fato novo mais rico de virtualidades de nossa escola secundária, não temos dúvida em afirmá-lo." Agora iniciam êle e Nádia

Cunha o presente trabalho com as seguintes palavras: "Dentro do sistema de uniformidade formal imposto por lei à escola secundária brasileira anos a fio, não se pode contestar que a implantação das classes secundárias experimentais em 1959 representa acontecimento rico de virtualidades, no sentido de abrir brechas no monólito educacional formado, restituindo à escola autonomia, capacidade de auto-afirmação e diversificação no processo educativo."

Os projetos de classes experimentais foram de livre iniciativa das escolas. As limitações a que ficaram presas foram impostas, sem apelação, pela legislação que então vigorava. Iniciada a execução do projeto, a presença do Ministério restringia-se à observação do funcionamento com o objetivo de reunir elementos que permitissem a avaliação em conjunto, da experiência. Essa avaliação é que está sendo feita agora pelo INEP.

Precursor do regime de maior autonomia, de maior liberdade, asseguradas às escolas e aos educadores pela Lei de Diretrizes e Bases, o movimento das classes experimentais veio de concluir, pode-se dizer, seu primeiro ciclo. Era necessário o balanço crítico de suas características e de seus resultados. E isso foi feito, com a extensão que os dados disponíveis permitiram, e com imparcialidade, no trabalho em apreço.

No prefácio deste estudo, Anísio Teixeira diz que as classes experimentais constituíram, acima de tudo, uma lição de "liberdade pedagógica". A essa liberdade abrem-se agora amplas perspectivas. Não tenhamos dúvida de que os educadores a receberão não apenas como um direito, mas para usá-la como instrumento de transformação da escola, adequando-a, por sua diversificação e pela flexibilidade de seus currículos e processos, às condições dos alunos, à exploração de suas tendências, ao atendimento de suas aptidões, enfim fazendo com que ela seja não a escola de padrões pré-fixados, de planificação preestabelecida, estática, mas a escola viva e mutável, isto é, a escola para o aluno.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Divulgamos neste número seleção **de estudos e pareceres relativos** às sessões **do** *'!"* **trimestre do** ano **em curso.**

A CÁTEDRA E O ENSINO SUPERIOR

Do Parecer n' 63/63, da Comissão de Ensino Superior, aprovado em sessão de 5 de março, que concluiu por uma diligência, a fim de serem feitas retificações no Regimento da Faculdade de Ciências Econômicas de São Leopoldo, para efeito de sua adaptação à Lei de Diretrizes e Bases, consta o item 3, nos seguintes termos:

> "3. Os arts. 16 (itens 7, 8 e 16) e 47, que tratam da admissão de novos professores, deixaram de incluir a exigência mínima de ser o candidato diplomado em curso superior que ministre a disciplina respectiva e, ao mesmo tempo, omitiram a aprovação prévia deste Conselho, só dispensável na hipótese de concurso de títulos e provas. Ademais, o corpo docente da Faculdade (art. 46) abrange duas classes: a dos professores "contratados" e a dos auxiliares de ensino. Como o contrato é simples forma de admissão, em vez de posto da hierarquia docente, conviria que essa classificação fosse revista. E na revisão deve ser consignada a figura do professor Catedrático, na forma constitucional, a menos que os arts. 49, item 4, e 52, parágrafo único, não signifiquem uma opção pelo sistema de "cadeiras" ou "cátedras".

O referido parecer foi aprovado com declaração de voto dos Srs. Conselheiros Almeida Júnior e Ajadil de Lemos, assim redigidas:

> — "Voto contra a nova versão dada pelo relator ao item número três do Parecer n' 63, pelo qual se dá a entender que, apesar da vigência do art. 168 da Constituição Federal, pode haver, em relação a qualquer Faculdade, opção entre adotar, ou não, o sistema de cátedras, o qual, de acordo com o citado tópico constitucional, é obrigatório. A fundamentação desse seu ponto-de-vista foi longamente explanada por mim em uma das sessões anteriores, e espero que um dos próximos números de Documenta o publique na íntegra" (Cons.° Almeida Júnior).

— "Votei pela redação primitiva da parte final do item três. Entendo que a cátedra é obrigação constitucional e, pois, tem ela de ser reconhecida no Regimento da Faculdade, para os efeitos que daí decorrem. E, **a** respeito, não há distinguir entre ensino superior oficial ou livre, porque a Constituição a ambos abrange (art. 168, 4)" (Consº Ajadil de Lemos).

A propósito da matéria, o Cons.° Almeida Júnior, dada a importância da decisão tomada, qual a de admitir a possibilidade da ausência de cátedras nas escolas superiores particulares, solicitou a publicação na *Documenta,* à guisa de justificação dos motivos que levaram o Conselho **a** tal atitude, de manifestações anteriores de S. Ex.ª e do Sr. Consº Maurício Rocha e Silva.

O Sr. Consº Cândido Padin pediu, também, que a esses pronunciamentos fosse acrescentado o que apresentara, em reunião anterior, sobre o assunto.

Atendendo a essas solicitações, transcrevemos abaixo os diversos pronunciamentos:

UNIVERSIDADES SEM CÁTEDRAS

(Estudo **Especial do C**ons" **Maurício Rocha** e **Silva)**

"**O** Conselho Diretor da Universidade de Brasília, atendendo ao apelo formulado pelos Coordenadores e Assessores dos Institutos Centrais de Matemática, Física, Química, Biologia e Geociência, e por proposta do seu Reitor, Prof. Darci Ribeiro, decidiu manter nos Estatutos a idéia original da Carreira do Magistério em regime de dedicação exclusiva, excluindo a categoria do Professor Catedrático. Dada a relevância desse acontecimento para o futuro do ensino no Brasil, e muito especialmente para iniciar em bases sólidas a tão desejada Reforma Universitária Brasileira, algumas considerações estariam justificadas.

"Não me parece haver qualquer dúvida quanto à competência deste Conselho em abordar os aspectos legais de um assunto dessa significação para o ensino superior no país. Bastaria a alínea *j* do art. 9 em que se esclarece entre as atribuições do Conselho a de "sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino", ou a alínea *m* "adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino" e outras indicações no corpo da Lei de Diretrizes e Bases que atribuem e este Conselho qualificações reformistas e autoridade para interpretar e sugerir modificações de todas as leis pertinentes ao ensino no Brasil. Não nos devemos confinar ao limitado papel de burocratas procurando em estatutos e regimentos das universidades ou escolas isoladas alguns pequenos defeitos que colidem com a Lei, mas devemos doutrinar, explicar, interpretar e procurar transmitir ao público tais estudos ou explicações, para que possam contribuir para a elaboração da Reforma Universitária Brasileira e, portanto, é da nossa alçada, quase diria suprema, analisar e procurar modificar toda a legislação brasi-

leira que colida com o desenvolvimento do ensino e sua elevação aos padrões internacionais, função essa atribuída pelo Presidente da República a este Conselho, no veto ao art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases. E o assunto que me proponho tratar neste relatório visa justamente a tratar de questões que de há muito mantêm o nível do nosso ensino universitário tão baixo e tão localmente ineficiente, que dificilmente poderemos aspirar a uma situação de paridade com os sistemas internacionalmente reconhecidos de bom ensino universitário, se não rompermos tradições e pelas que mantêm a Universidade Brasileira em verdadeira camisa-de-fôrça, inutilizando todos os esforços que puderem ser feitos para a realização da verdadeira Reforma Universitária.

"A meu ver, e de muitos neste Conselho, nada existe na Lei de Diretrizes e Bases que institua taxativamente a obrigatoriedade do sistema de cátedras e, *ipso facto,* da categoria do seu ocupante, o professor Catedrático. É de certo modo impressionante a omissão da palavra Catedrático no texto da lei. Ao Catedrático são feitas apenas referências indiretas, transcrevendo o dispositivo constitucional do art. 168, e uma leve menção à existência do Catedrático efetivo nos estabelecimentos oficiais *federais* de ensino para a escolha do diretor efetivo. No mais, a lei é omissa. Todos os artigos em que se encontrava a idéia da cátedra como unidade básica do ensino superior, foram sabiamente vetados pelo Presidente da República e o veto acolhido pelo Congresso Nacional. E não se argumente que a razão do veto foi apenas a de tornar possível uma legislação mais específica sobre o assunto, porque o *Caput* do art. 74, vetado, dizia apenas o seguinte:

"O ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação será ministrado por professor Catedrático nomeado por concurso de títulos e provas..." Ora, é precisamente um artigo redigido dessa ou de maneira análoga o que falta à lei para tornar o cargo de professor Catedrático obrigatório nas carreiras do magistério de *todas* as universidades ou escolas isoladas do Brasil. Em essência esse art. 74 da Lei de Diretrizes e Bases não trazia qualquer exigência especial para uma regulamentação posterior, porque, se promulgado, seria êle justamente o sustentáculo da opinião dos que acham que a cátedra por ser obrigatória para a administração de todas as disciplinas no ensino superior é portanto obrigatória em toda e qualquer universidade ou escola particular cujos estatutos e regimentos sejam enviados a este Conselho para a aprovação. Não é contra a *existência* de cátedras, onde foram elas estabelecidas, que me insurjo, é contra essa absurda e descabida obrigação de se instituir o regime de cátedras em todas as universidades e escolas isoladas do Brasil, como se a lei tornasse taxativa a existência de um tal sistema. Vetando expressamente e na sua totalidade o art. 74, manifestou o Sr. Presidente a sua repulsa à idéia da obrigatoriedade da instituição da cátedra como órgão essencial e obrigatório no ensino brasileiro. Mais ainda, na justificação do veto ao art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases, onde se tratava da regulamentação do concurso para professor Catedrático, o Sr. Presidente houve por bem sugerir um

preceito de norma para o funcionamento deste Conselho Federal de Educação quando diz que "este estará sempre vigilante quanto à necessidade de preservar os níveis de trabalho acadêmico no Brasil e de *elevá-los ao& padrões internacionais".*

Ora, quais são esses padrões internacionais aos quais o Conselho Federal de Educação deverá elevar os trabalhos acadêmicos no Brasil? Em que país do mundo civilizado, se excetuarmos os da Península Ibérica, o ensino superior, na sua totalidade, está submetido a esse rigidíssimo princípio de se organizar em cátedras, e cada cátedra com o seu Catedrático como um dono, proprietário, a que todos os outros que aí trabalham devem obediência, fidelidade e quase adoração? Não me refiro à existência de cátedras, mas à idéia de que *todas* as universidades e escolas isoladas de ensino devem ser organizadas nesse regime, e os professores escolhidos por um concurso bárbaro de títulos e de provas (ao todo cinco provas). É esse sistema que está em discussão.

"Se considerarmos o País era que o ensino se reveste das suas características mais democráticas, os Estados Unidos da América, a cátedra desapareceu, dando lugar ao Departamento chefiado por um "Chairman", contratado por tempo determinado. Será o exemplo desse país um caso a ser desprezado sistematicamente pelo Conselho Federal de Educação? e isso na sua atividade de procurar elevar o trabalho acadêmico no Brasil aos níveis internacionais? Num. país, em que todos procuram imitar, em tudo, a América do Norte, costumes, danças, divertimentos públicos, bebidas, deixamos de fazê-lo exatamente naquilo em que os americanos mostraram superioridade indiscutível sobre o velho e superado sistema europeu e sobretudo o ibérico? Devemos continuar imitando, por mera tradição, Portugal, e Espanha em seus métodos superados?

"O argumento fundamental de que com a instituição do sistema de cátedra o que se procura preservar é a *liberdade* de ensino é um mito ou mero sofisma, que só tinha algum sentido quando a cátedra se confundia com o Catedrático: *a cátedra era o Catedrático, o* que ainda acontece nas nossas escolas de Direito e no curso secundário. Hoje, a cátedra estendeu-se e se transformou no Departamento. Em muitos desses Departamentos trabalham 10 a 20 pessoas, entre assistentes, auxiliares de ensino e professores adjuntos. Ora, o que se entende por liberdade de cátedra, aplica-se apenas a um único indivíduo, o Catedrático onipotente. Todos os outros devem seguir documente a batuta do Catedrático. Veja-se que situação iníqua! Enquanto se dá vitaliciedade, garantias excepcionais só atribuídas aos magistrados, aos ministros do Tribunal de Contas, aos Titulares da Justiça, enquanto se dá tudo isso a um único homem, o Catedrático, para que nada o possa remover dessa fortaleza inexpugnável, os outros, os adjuntos e assistentes, às vezes mais qualificados do que o próprio Catedrático, ficam todos à mercê do arbítrio de um único homem, que tudo decide de acordo com as suas venetas momentâneas. Para um, tudo, inclusive o direito de afastar a seu bel prazer, decidir sobre todos. os detalhes dos programas de trabalho realizados pelos seus subordinados,

controlar as publicações, aulas e manifestações de pensamento dos seus assistentes e subordinados. Ao passo que a estes tudo é vedado ou concedido em caráter precário ou de favor; o direito de exprimir o seu pensamento e até mesmo o direito à própria subsistência. Em Regimento de Escola isolada que acabamos de examinar neste Conselho, o assistente, além de tudo o mais, era obrigado a repor todos os aparelhos que fossem estragados sem que se pudesse identificar o verdadeiro culpado, e ainda zelar pelo asseio dos laboratórios e responsabilizado pelo trabalho de todos os serventes, e, ainda por cima, obrigado a cumprir as "demais ordens emanadas do Catedrático". Não é de admirar que essa Escola encontre dificuldade em adquirir assistentes.

"Onde encontraremos a justificação para esse método desumano e totalmente superado nos países de vanguarda?

"A tábua de salvação para os que se apegam à idéia da cátedra como fundamento para o nosso sistema universitário é o art. 168 da Constituição Federal, cujo laconismo é de molde a pôr em dúvida a preocupação de estabelecer, como norma, a organização do nosso ensino superior no sistema exclusivo da cátedra. O artigo mencionado, no seu inciso IV, declara, de maneira algo sibilina, que para o provimento das cátedras no ensino superior ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e de provas "assegurada a *vitaliciedade* dos professores admitidos pelo referido processo de títulos e de provas".

"Ora, tanto é evidente a repulsa à idéia de obrigatoriedade da existência de cátedra em todas as escolas e universidades, que o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases em que essa obrigatoriedade teria a chancela legal, o art. 74, foi totalmente vetado pelo Sr. Presidente da República e o Congresso Nacional acatou o veto. Se uma tal obrigatoriedade ressaltasse clara da Constituição Federal, por que a necessidade desse veto na Lei de Diretrizes e Bases? Se o dispositivo da obrigatoriedade da existência da cátedra estivesse realmente implícito no art. 168 da Constituição Federal, o *Caput* do art. 74 não deveria ter sido vetado expressamente porque simplesmente transferiria para a lei comum o alegado dispositivo constitucional, tornando-o mais explícito, o que não acontece de maneira nenhuma com a redação sibilina que foi dada, talvez propositadamente, ao art. 168 da Constituição Federal.

"A razão me parece óbvia: assim procedendo, vetando o art. 74 na sua totalidade, o Sr. Presidente da República quis deixar claro que a idéia da obrigatoriedade do sistema de cátedras não está implícita no art. 168 da Constituição Federal, o qual deverá ser interpretado à luz do próprio veto do art. 74 da Lei de Diretrizes e Bases, como indicando pura e simplesmente que, *no caso de haver cátedras,* serão preenchidas por concurso de títulos e provas e só aqueles que venceram tais maratonas receberão o título de *professor Catedrático vitalício.* Essa é a interpretação dada pelo bom-senso ao valor semântico das palavras utilizadas no art. 168 da Constituição Federal.

"Não é cabível admitir-se, e especialmente em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases e dos argumentos ao veto ao art. 74, que, pelo simples fato de a Constituição Federal mencionar a palavra cátedra e o mecanismo de seu preenchimento, está, *ipso facto,* estabelecido um princípio eterno, rígido, imutável de que todas as Universidades e Escolas isoladas se devam organizar pelo sistema de cátedras. Essa conclusão me parece tanto mais plausível quanto a única tentativa de assegurar essa interpretação foi totalmente recusada com o veto ao art. 74 da Lei de Diretrizes e Bases.

"Mas, então, por que insistir nessa imutabilidade do sistema de cátedras e na vitaliciedade do mais alto cargo da carreira do Magistério? Por que não admitir a legitimidade do outro sistema, o do Departamento, com um Chefe eleito pelos membros do próprio Departamento? Por que só um homem terá direitos, e os outros que também são homens e, muitas vezes, homens já ilustres pela sua contribuição à ciência e ao ensino, só terão deveres de obediência ou servilismo? Nunca se viu uma forma tão absoluta de exploração do homem pelo homem, a mais abjeta de todas, a exploração do trabalho intelectual! Se uma tal situação fosse útil para a produtividade do Departamento, talvez pudéssemos alegar uma razão pragmática, embora repulsiva. Mas a realidade aí está. Quantas vezes não foi a cátedra esvaziada dos seus elementos humanos, pelo mau temperamento do Catedrático? Quantas vezes, nem mesmo foi possível organizar a cátedra, simplesmente pelo desinteresse ou incapacidade do Catedrático? Todos nós conhecemos casos em que essa situação se estabeleceu pelo desejo deliberado de Catedrático de afastar bons elementos. De início, transformam a sua cátedra numa eterna ruína, em prejuízo daqueles que lá poderiam estar, dos seus alunos, da Universidade em geral e de todo o País. Muitas dessas cátedras são condenadas à esterilidade total, por prazos de muitas décadas, enquanto existir o seu ocupante e mesmo depois, porque, não raro, na sucessão da cátedra tudo está preparado para a ascensão automática de uma réplica do Catedrático anterior. Qualquer um de nós poderá citar inúmeros exemplos em que a cátedra se esvaziou totalmente do seu conteúdo humano e qual "fantasma sem carne e sem osso" continua a pretender realizar os objetivos para que foi criada: educar a juventude! Em oposição, devemos considerar o Departamento com múltiplos professores de igual calibre, produzindo conhecimento, enquanto a cátedra é congeladora de conhecimentos, confinada a sua liberdade ã liberdade de um único dos seus componentes, um homem único ao qual se dá o direito de se fossilizar, amparado por todas as garantias dadas aos Magistrados e Titulares da Justiça.

"E quando a juventude que estuda, totalmente enfastiada com o mais anacrônico e absurdo sistema universitário se rebela, recebe a pecha de indisciplinada, grevista, baderneira. E nessa luta entre a juventude insatisfeita e os catedráticos vitalícios, a quem devemos defender? A tirania de um sobre muitos, ou a juventude que reclama, em situação semelhante à dos marujos do couraçado "Potemkim" que se rebelaram por recusarem a carne podre que se lhes oferecia?

"Não precisamos dos exemplos particulares porque todo o sistema universitário brasileiro sofre os efeitos dessa camisa-de-fôrça, por imposição daqueles que interpretam a lei e alegam a obrigatoriedade do regime de cátedra.

"A repulsa a esse princípio não se manifesta apenas na atitude do Sr. Presidente e do Congresso, vetando e acatando o veto do art. 74 da Lei de Diretrizes e Bases. Faça-se um plebiscito entre os intelectuais, acadêmicos e estudantes do Brasil inteiro e a repulsa ao sistema adotado presentemente no Brasil, com o Catedrático vitalício e todo poderoso, e estou certo de que a repulsa será geral, irremissível e que a interpretação justa do art. 168 da Constituição, nem mesmo tornará necessária uma reforma desta última. Porque a única vez em que fala de cátedra, a Constituição Federal é vaga e reticente, e o único dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases que poderia ter regulamentado a exigência foi totalmente vetado.

"Não se trata apenas de uma interpretação da Lei que poderá ser retorcida de acordo com as conveniências dos interessados. Há aqui um conflito dialético em que a existência de uma torna impossível a criação do outro. A cátedra mata o Departamento, como talvez o contrário também seja verdadeiro: a idéia de Departamento exclui a Cátedra.

"Os Departamentos que foram ultimamente criados nas Universidades, baseados no sistema de cátedra, trazem dentro de si o fermento da sua destruição. A idéia do Departamento é aí apresentada de maneira meramente figurativa. Na realidade, quando duas ou mais cátedras se reúnem num Departamento o que se está criando é uma Supercátedra e o problema que se apresenta é o de escolher quem vai ser, dentre os catedráticos preexistentes, o supercatedrático que tomará conta da supercátedra que é o Departamento. Esse sistema, nós sabemos, não pode funcionar. Foi tentado ou está sendo tentado em algumas Universidades e já criou situações ridículas e insolúveis, como é do conhecimento de todos.

"O sistema correto foi o proposto pela Universidade de Brasília, em que a unidade básica é o Departamento e o chefe é eleito dentre os seus membros. Cada Departamento terá um certo número de professores que se encarregarão dos diferentes cursos e trabalhos realizados no Departamento, mas todos em pé de igualdade, correspondendo a iguais deveres, iguais direito num sistema de integração que é o único aceitável num Departamento cuja função é realizar os grandes trabalhos de uma Universidade, (a) Maurício Rocha e Silva".

INDICAÇÃO

(apresentada pelo Cons" Maurício Bocha e Silva)

O Conselho Federal de Educação, no exame dos Estatutos e Regimentos das Universidades e Escolas isoladas adotará o seguinte critério, quanto à exigência da categoria do Professor Catedrático Vitalício no escalonamento da Carreira do Magistério:

I. A exigência será feita para os Estatutos das Universidades oficiais federais, que devem obrigatoriamente possuir professores catedráticos dentre os quais serão escolhidos os Diretores de Faculdades, de acordo cora o art. 76 da Lei de Diretrizes e Bases.

II. As Universidades que se organizarem na base de Fundações, terão a faculdade de introduzir nos Estatutos a categoria do Professor Catedrático e serão livres de fazê-lo, cabendo a este Conselho tão-sòmente verificar a legitimidade do processo proposto para a sua escolha, de acordo com o preceito constitucional do concurso de títulos e provas.

III. As Universidades privadas e Escolas isoladas gozarão da mesma liberdade constante do inciso II desta Indicação.

IV. Quando constar dos Estatutos ou Regimentos das Universidades e Escolas isoladas referidas nos incisos II e III, a categoria do Professor Catedrático, o Conselho Federal de Educação zelará para que conste dos referidos documentos os processos adotados para a escolha daquele titular, o qual gozará da vitaliciedade nos termos do art. 168 da Constituição Federal, (a) Maurício Rocha e Silva".

UNIVERSIDADE SEM CÁTEDRA

(Parecer nº 260, de autoria do Consº Clóvis Salgado. Não foi votado em Plenário).

"Não posso subscrever toda a argumentação do Prof. M. Rocha e Silva contra o Catedrático. De linha polêmica, ao generalizar a critica, chega a cometer excessos e injustiças. Compreendo a veemência do apóstolo da nova idéia, mas não posso acompanhá-lo em todos os lances da luta.

"Não creio que o veto do art. 74 da Lei de Diretrizes e Bases, aprovado pelo Congresso, condene a figura do Catedrático. Ao contrário, uma das razões da recusa do artigo foi precisamente abrir oportunidade de uma regulamentação própria do exercício da cátedra e da escolha de seu ocupante.

1.°) A lei não exige expressamente o Catedrático nas escolas privadas e oficiais, dos Estados e Municípios. Torna-o indispensável à escolha do Diretor das escolas oficiais federais. Assim, indiretamente, o exige nessas escolas.

2.°) O sistema departamental, sempre que possível, é a melhor forma de assegurar a eficiência do ensino, o bom aproveitamento dos recursos disponíveis e a oportunidade da pesquisa. E para o perfeito funcionamento, do departamento, a direção de um chefe eleito pelos seus pares, professores não catedráticos, é a forma mais aconselhável. A direção confiada ao Catedrático vitalício corre os riscos da tirania e da rotina.

"Nessas condições, não havendo impedimento legal e reconhecida a superioridade do departamento como unidade docente, tudo recomenda a conveniência de se permitir que os estabelecimentos privados façam a experiência, se assim o entenderem.

"Em resumo, concluo:

1º) O Catedrático deve existir, por força de lei, nos estabelecimentos oficiais, federais, de ensino superior. Essa exigência não excluiu a possibilidade do provimento interino da cátedra, por professores contratados, não catedráticos. A oportunidade da abertura dos concursos para o provimento efetivo é da competência das escolas.

2.°) O Catedrático existirá ou não nos estabelecimentos privados, e nos oficiais, estaduais e municipais, de ensino superior, os quais organizarão o corpo docente em seus estatutos e regimentos. Se figurar o professor Catedrático, sua escolha seguirá as normas legais específicas. Se excluído, os diversos postos de carreira docente deverão ser galgados por sistema de mérito, previsto nos estatutos e regimentos.

Este, o meu parecer, (a) Clóvis Salgado".

A OBRIGATORIEDADE DAS CÁTEDRAS E DOS CONCURSOS

(Parecer n' 3/63, da C. L. N., de autoria do Cons"> Almeida Júnior, em substituição ao Parecer nº 262. Ainda não votado).

"Em extensa exposição apresentada a este Egrégio Conselho, nosso ilustre colega Cons.° Maurício Rocha e Silva defendeu com ênfase e veemência estas quatro teses, que tomei a liberdade de ordenar e redigir à minha moda:

I. "É da nossa alçada, quase que diria suprema, analisar e procurar modificar toda a legislação brasileira que colida com o desenvolvimento do ensino e sua elevação aos padrões internacionais, função essa atribuída a este Conselho, no veto ao art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases".

II. A tríade cátedra-concurso-vitaliciedade é a grande responsável pelo fato de permanecer em baixo nível o ensino superior brasileiro.

III. O inciso VI do art. 168 da Constituição Federal, inciso que é "a tábua de salvação dos que se apegam à idéia de cátedra como fundamento para o nosso sistema universitário", sendo, como é, "lacônico e sibilino", não prescreve que em todas as escolas superiores brasileiras deva haver cátedras a serem providas mediante concurso.

IV. Em virtude do art. 76 da L. D. B. (esta, sim, é que disciplina a solução) só as Universidades federais oficiais é que deverão ter cátedras, concursos e professores vitalícios. Os demais estabelecimentos de ensino superior estão isentos dessa obrigação.

"Como no decurso dos debates travados no seio das comissões, ou nas reuniões plenárias, foi várias vezes solicitado sejam esclarecidos os importantes problemas suscitados por nosso digno colega, tomei a iniciativa de trazer para isso uma pequena contribuição pessoal, à qual anexei alguns pareceres de ilustres professores de direito.

I — FUNÇÃO ATRIBUÍDA AO C. F. E. PELO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

"Serei breve em relação à primeira tese. Diz o Cons.° Rocha e Silva que, pelo veto ao art. 75 da L. D. B., o Presidente da República atribuiu determinada função ao C. F. E. As funções do Presidente, constam do art. 87 da Carta Magna do país; as do Conselho Federal figuram na L. D. B. Ora, nem naquela Carta se prescreve que cabe ao Chefe do Poder Executivo da República atribuir ou retirar funções ao Conselho Federal de Educação. Qual foi, realmente, o efeito visado pelo veto ao art. 75? Leiam-se, a seguir, os três parágrafos iniciais de sua justificação (o último não interessa ao caso):

> "O dispositivo regulamenta, detalhadamente, a forma de realização dos concursos de títulos e provas para provimento efetivo da cátedra nos estabelecimentos de ensino superior".
>
> "Esta é matéria que, dentro do disposto na Constituição Federal, deve comportar diversidade de procedimento, atendendo às condições específicas de cada universidade, como, aliás, já ocorre. Aos estatutos destas, portanto, é que cabe desenvolver o assunto, atendendo às peculiaridades de cada região e com a necessária fidelidade aos padrões internacionais e nacionais do ensino universitário".
>
> "Não há que temer grandes discrepâncias, uma vez que tais estatutos estão condicionados à aprovação do Conselho Federal de Educação e este estará sempre vigilante quanto à necessidade de preservar os níveis do trabalho acadêmico no Brasil e elevá-lo aos padrões internacionais".

"Foi, por certo, o terceiro parágrafo que chamou a atenção de nosso ilustre colega: "o Conselho Federal (...) estará sempre vigilante, etc." Dizer isso, ou dizer que "o Exército estará sempre alerta", que "a Marinha patrulhará nossos mares", ou que "a lavoura atenderá às necessidades do país", não significa "atribuir funções" ao Exército, à Marinha ou à lavoura.

"Qual, então, o verdadeiro sentido do veto ao art. 75? A resposta se acha nos dois parágrafos iniciais, acima transcritos. O Presidente reconhece (e como não reconhecê-lo?) que deve haver "concurso de títulos e provas para o provimento efetivo da cátedra nos estabelecimentos de ensino superior" (pois que isso se contem "dentro do disposto na Constituição"); mas discorda da idéia de se fixar uma "forma" única de concurso. O veto propôs ao Congresso (e o Congresso aceitou) que não houvesse "forma" única e sim "diversidade de procedimento". De fato, suprimida a disciplina que o art. 75 minudenciara, a formulação desse procedimento se transferiu para a competência das universidades, mercê de sua autonomia.

"É certo, como lembrou nosso eminente companheiro, que está em "nossa alçada analisar e procurar modificar toda a legislação do ensino que colida com o desenvolvimento do ensino e sua elevação aos padrões internacionais". Qualquer cidadão tem esse direito, e nós, do Conselho Federal, temos não só o direito mas, à vista do disposto na L. D. B., também o dever de fazê-lo. Não o será, entretanto, desatendendo àquela legislação, ainda que a julguemos defeituosa. Nesse particular, nosso caminho é um só: reunir provas da nocividade desta ou daquela lei, deste ou daquele tópico da Constituição Federal, e, com provas na mão, representar aos podêres competentes em favor da reforma.

II — A CÁTEDRA E 0 BAIXO NÍVEL DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

"Não me alongarei tampouco no exame desta segunda tese, que, agora mais do que nunca, à vista das acusações formuladas pelo ilustre Conselheiro, merece estudo aprofundado. Observo por enquanto que a exposição em exame representa — tanto pelos títulos de quem a escreveu como pela categoria do cenáculo em que foi lida — o mais severo bombardeio desfechado contra a cátedra universitária do Brasil. Na cátedra e respectivos complementos — o concurso e a vitaliciedade — reside, segundo Sua Ex.ª, o grande obstáculo oposto ao desenvolvimento do ensino superior no país. Nem escapa a libelo acusatório a própria liberdade de cátedra, visto não proteger senão o Catedrático. De tudo aquilo de que falam os incisos VI e VII do art. 168 da Carta Magna brasileira, nada sobrou. A cátedra € "um molde de cimento armado", "camisa-de-fôrça" a tolher entre nós "a verdadeira Reforma Universitária". O concurso — concurso de títulos e provas, "ao todo cinco provas" — é "bárbaro (e Sua Ex.ª insiste neste adjetivo). Uma vez nomeado, o Catedrático se tornou o "dono", e "proprietário" da cadeira, tendo sob suas ordens auxiliares que lhe "devem obediência, fidelidade e quase adoração", e contra os quais pratica "uma forma de exploração do homem pelo homem, a mais abjeta de todas, a exploração do trabalho intelectual". E o Catedrático "tudo decide de acordo com as suas venetas momentâneas".

"A liberdade de cátedra — elemento integrante do sistema — é no Brasil, para o digno Conselheiro, "um mito ou mero sofisma". E a vitaliciedade constitui a forma pela qual se assegura ao Catedrático "o direito

de se fossilizar". Tem razão, portanto, em revoltar-se a "juventude que estuda" e que, "enfastiada", levanta a voz contra "o mais anacrônico e absurdo sistema universitário." Na luta entre "a tirania de um" e a reação dessa juventude "que reclama, em situação semelhante à dos marujos do couraçado "Potemkim", que se rebelaram por recusar a carne podre que se lhes oferecia", — a quem devemos defender? Com a cátedra estamos irremediavelmente perdidos, pois a única salvação prevista pelo digno Conselheiro é a que toma por base o departamento — ou seja "o sistema correto proposto pela Universidade de Brasília."

"Todos os sistemas universitários são passíveis de crítica. Inclusive o dos Estados Unidos, segundo dizem os professores de lá. O nosso, então, está entre os mais vulneráveis. Mas não é tão mau quanto supõe o Cons.° Rocha e Silva. E nem o que êle tem de mau é devido exclusivamente, ou mesmo *principalmente* à existência da cátedra. Acho até que se pode dizer (considerando as demais condições do país) que o nosso sistema de ensino superior é deficiente, *apesar de baseado na cátedra vitalícia e no respectivo concurso.* A propósito deste concurso, cuja "barbaridade", nas nossas melhores universidades, já perdeu há muitos anos a virulência medieval, eis o que escreve em parecer anexo o Prof. Washington de Barros Monteiro, que, por duas vezes, em dois estabelecimentos da Capital paulista, venceu brilhantemente a competição:

> "Em data recente, em artigo para a "Folha de São Paulo", de 5 de março de 1961, asseverou Tristão de Ataíde tratar-se o concurso de instituição obsoleta, em vigor apenas nas nações subdesenvolvidas, acrescentando que em todos os países de sistema educativo bem organizado, êle já não existe. Entretanto, em nosso meio, como lembrou o mesmo autor, dado o péssimo sistema do pistolão e do favoritismo, perigosa seria a abolição imediata do concurso. Instalar-se-ia o sistema de livre nomeação, patrocinada por certos próceres políticos, e que é aquele que melhor presta à transformação do magistério em refúgio de incapazes".

"Dir-se-ia, por outras palavras, que o subdesenvolvimento é síndroma que torna indispensável c concurso, se se quiser evitar mal maior. Pois conceda-se apenas isso: o concurso impede que o magistério se converta "em refúgio de incapazes". Já é alguma coisa.

"Os norte-americanos não usam o "bárbaro" processo, porque muito outro é o seu tipo de vida e muito diversas as suas condições econômicas e culturais. O candidato ao magistério começa por pesquisar, escrever e publicar o mais que pode, dentro da especialidade que escolheu. ("Publicam até demais!", dizem, ciumentos, os ingleses). Apadrinhado pelo mestre que o formou, visita "colleges" e universidades, na atitude de quem procura ocupação. Escreve cartas oferecendo-se. Vai também aos congressos de seu interesse, onde distribui, lê e discute os trabalhos publicados. Sim, o "slogan" de lá é conhecido: "Publicar ou perecer". O padrinho o

louva, o apregoa discretamente, cede-o a quem mais der. "Mercado de escravos" — é o nome humorístico de tais congressos. Vem daí o contrato para "instrutor", de curta duração: dois a quatro anos, findos os quais a regra mais corrente é — "Up or Out": promoção ou despedida. Vêm depois as situações cada vez mais estáveis e de melhor salário: assistente, professor associado e professor (vulgarmente, "full-professor"). Com a vitaliciedade não se preocupavam muito os jovens norte-americanos até 1930: sua pátria era o paraíso das oportunidades. Depois da grande depressão, entretanto, ficaram apreensivos. Por isso a "Associação Americana de Professôres Universitários" cuidou do assunto e obteve a generalização da "tenure", que alcança, praticamente, quase todos os professores associados e todos os "full-professors". Lamenta o Cons.° Rocha e Silva que no Brasil apenas o Catedrático seja vitalício. A explicação é óbvia: só ultimamente apareceu entre nós a categoria de professor adjunto ou associado.

"Serão a cátedra e o concurso fatores de real importância na determinação do baixo nível de nosso ensino superior? E é esse nível, de fato, tão baixo quanto se procura fazer crer? Por volta de 1955 publiquei uma série de estudos relativos ao ensino superior do país no século passado. Através de documentos da época, levantei o inventário das instalações e do material didático das velhas Academias; inquiri a respeito de sua organização e funcionamento; indaguei da qualidade de seus professores e de seu grau de dedicação ao trabalho; coligi elementos sobre os estudantes e o respectivo aproveitamento; dei, enfim, uma espécie de balanço que permitisse confrontar o passado com o presente. Devo dizer que a apreciação final não foi lisonjeira para o passado. Mas devo acrescentar também que não consegui individualizar nenhuma causa específica para o mal. Todo o ambiente concorreu para isso — o interno (professores, alunos, organização, etc.) e o externo (os pais, a imprensa, o poder público). Aliás a existência de fatores múltiplos e inextricáveis na etiologia das virtudes e dos vícios de uma instituição complexa como a escola, é noção tão sabida que entrou na categoria de "lugar-comum".

"De então para cá, o Brasil atravessou épocas difíceis; teve crises econômicas, crises políticas, revoluções. Pois apesar de tudo, visitando grande número de suas escolas superiores — no norte, no centro e no sul — tive a impressão (que ainda conservo) de que melhoramos muito. Ainda não podemos ter estabelecimentos análogos à Colúmbia ou à Harvard; mas não estamos parados: caminhamos para lá.

III — CÁTEDRAS E CONCURSO: IMPERATIVO CONSTITUCIONAL

"Abordemos agora o ponto nevrálgico do debate: a questão de saber se o inciso VI do art. 168 da Constituição Federal obriga, ou não, as escolas superiores brasileiras a se organizarem sob a forma de *cátedras,* — cátedras essas a serem providas por concurso. O Cons.° Rocha e Silva

diz que *não* obriga. Quanto a mim, depois de demorada reflexão e, sobretudo, depois de ter ouvido a palavra dos mestres, digo que obriga. Mas vejamos inicialmente o texto da Carta Magna de 1946:

> Art. 168 — A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
>
> VI — para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade.
>
> VII — é garantida a liberdade de cátedra.

"Nosso douto Colega não vê, no tópico acima, nem a obrigação, por parte das escolas superiores, de se estruturarem em cátedras, nem tampouco a de submeterem previamente a concurso seus futuros professores. Ao atender o período inicial do inciso n. VI, Sua Ex.ª adverte:

> "Só no caso de haver cátedras, serão elas preenchidas por concurso de títulos e provas". E acrescenta: "Essa é a interpretação dada pelo bom-senso ao valor semântico das palavras utilizadas pelo art. 168 da Constituição Federal".

"Começarei por um argumento histórico, que não creio destituído de valor. E é que o ensino superior brasileiro sempre, se baseou na cátedra, com exclusão de qualquer outro tipo estrutural. A Lei de 14 de junho de 1831, que disciplinou a eleição da Regência permanente e as respectivas atribuições, dizia entre outras coisas o seguinte, em seu art. 18:

> "O provimento das cadeiras dos Cursos Jurídicos, Academias Médico-Cirúrgicas, Militar e da Marinha, continuará a ser feito como atualmente, precedendo sempre concurso".

De lei em lei e, nos últimos tempos, até em duas Constituições nacionais, só se falou em cátedras, sem a menor referência a outra solução para o caso do magistério superior. Sempre cátedra e unicamente cátedra. De sorte que, ao cuidar do assunto, o constituinte de 1946 se manteve nas rotas batidas abertas desde o século anterior. Aludiu, pois, ao provimento "das" cátedras, destas mesmas cátedras que continuariam a exercer no país, com exclusividade, o papel único e privilegiado que vinham desempenhando desde 1828.

Mais importante, todavia, é o que nos dizem os juristas. Themístocles Cavalcanti, mestre consagrado, é categórico:

> "A disposição acima (refere-se ao inciso VI do art. 168) é imperativa e a ela se deve subordinar a legislação ordinária.

> Não pode haver temperamento na aplicação do preceito, qualquer que seja a forma de provimento — direto ou em virtude de transferência" *(Const. Federal Comentada,* IV, 103-114).

"O Prof. Sampaio Doria — um dos mais lúcidos comentadores da Constituição brasileira — adverte por sua vez que os vários incisos do art. 168 contêm "princípios":

> "princípios que a legislação do ensino adotará por ordem do art. 168. Não se trata de projetos, de futuras disposições em lei ordinária, mas de preceitos constitucionais, e, pois, dos padrões mais altos do ensino" *(Direito Constitucional,* 3.ª ed., II tomo, Pág.).

"Idênticas considerações apresenta Waldemar Ferreira, professor emérito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Depois de mencionar os sete itens do art. 168, diz o conhecido mestre:

> "Tem-se nesses dispositivos de declaração de princípios, que a legislação do ensino adotará as verdadeiras diretrizes e bases do ensino. Nenhuma lei ordinária, que padecerá do vício-inato da inconstitucionalidade, poderá deixar de adotar tais princípios-muito menos infringi-los" *(parecer anexo),*

"O Prof. Miguel Reale, outra grande figura do magistério jurídico brasileiro, também entende que:

> "o legislador constituinte quis traçar princípios ao legislador ordinário em matéria de ensino e cultura, e não apenas conferir vantagens a determinado tipo de funcionário, abrindo assim a possibilidade de outras vias na estrutura do ensino superior do país".

"Esse ilustre Catedrático de São Paulo, cujo parecer, anexado ao presente trabalho, foi subscrito pelo não menos ilustre Prof. Mário Masagão, observou com propriedade que o art. 168 da Carta Magna organizou, com os respectivos incisos, um "sistema" — sistema que Sua Exª caracteriza. Como se vê, diz o Prof. Miguel Reale:

> "O regime das cátedras vitalícias representa uma opção por um sistema institucional de ensino, fundado em exigências a que o legislador quis atender, como sejam: a) garantia da vitaliciedade aos membros do corpo docente (...) a fim de serem postos a cobro de perseguições políticas e ideológicas, em salvaguarda da "liberdade de cátedra" que a Constituição proclama na alínea seguinte do mesmo artigo, o que muitas vezes se olvida; b)

> obrigatoriedade de concurso de títulos e provas como processo reputado mais adequado para a seleção dos professores, evitando-se as escolhas de mero favor ou simpatia; c) e mais, em se tratando de entidades mantidas pelos cofres públicos, reconhece-se a necessidade de uma forma de seleção que atenda ao princípio constitucional segundo o qual "os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros" (art, 184).

"Depois de observar que "a exigência do concurso é feita também para o provimento do ensino livre", justificando-se isso pelo fato de estar esse ensino autorizado a conferir diplomas profissionais, e pelo de ser "da competência da União legislar sobre as condições de capacidade para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais" (Const., art. 5.°, n. XV, "p"), o Prof. Miguel Reale conclui:

> "Logo, julgou a Assembléia Constituinte que só um corpo docente selecionado através de concurso de títulos e provas, estaria em condições de outorgar diplomas válidos, conferidos por entidades não oficiais. Sem essa razão, o preceito do art. 168, n. VI, não teria qualquer sentido ao abranger também o ensino superior livre" *{parecer anexo).*

"A Constituição de 1946, portanto, optou, em matéria de ensino superior, por uns tantos "princípios", que o art. 168 engrenou num "sistema" em que cada principio é inseparável dos demais. E dinâmica do sistema tem por finalidade assegurar a eficiência do aparelho em sua função específica de formar profissionais. Cabe recordar, aqui, que a regra no mundo civilizado — desde pelo menos Frederico II, da Sicília, que em 1231 legislou sobre o assunto — tem sido de o poder público chamar a si a supervisão da formação dos profissionais. Alguns países o fazem mediante o conhecido "exame de Estado", que na União norte-americana se tornou regra — e regra quase sempre bastante severa, tanto que com ela não há necessidade de tutela muito estrita sobre as escolas superiores. O Brasil preferiu, por enquanto, produto, disciplinar a máquina produtora, inclusive naquilo que diz respeito à seleção dos respectivos professores. Seria absurdo, portanto, que a Constituinte de 1946, abdicando dessa função indeclinável, que interessa à proteção dos mais sagrados direitos da comunidade, abrisse caminho às escolas superiores do país para oferecer-lhes esta extravagante alternativa: ou instalem cátedras — e nesse caso façam sempre concurso, ou criem qualquer outra coisa — e então recrutem seus professores como bem entenderem...

"Daí a preocupação de certos reformistas, de evitar a todo custo o emprego da expressão "Catedrático", substituindo-a por outras, como professor "titular", ou "associado", ou "adjunto". "Cátedra" e "catedráticos" tornaram-se para eles palavras tabus, de uso perigoso.

"O Prof. Washington de Barros Monteiro, Catedrático de direito nas Arcadas do Largo de São Francisco e na PUC de São Paulo, vê nos incisos VI e VII do art. 168, como seus colegas, um sistema indissolúvel:

> "No ensino superior, como no secundário oficial, estas duas idéias acham-se intimamente entrelaçadas: ensino por professores catedráticos, admitidos mediante concurso, com vitaliciedade e liberdade de cátedra".

"Isto explica a pouca simpatia (para não dizermos a profunda antipatia) com que o douto mestre e íntegro magistrado encara esse artificio, que representaria, segundo Sua Ex.ª, "uma burla". "Les motes entrainement les idées", lembra êle, citando Ihering. E, mais adiante:

> "Prover livremente o cargo de professor, a pretexto de que não é Catedrático, dar-lhe outra denominação ou qualificação, será burlar a Constituição, sobrepondo-se o ato da investitura à vontade expressa da Nação, representada pelos textos. Pior ainda: além de vulgar alicantina, será triste lição à mocidade estudiosa. provando-se-lhe que com certos recursos verbais, com determinados expedientes mais ou menos hábeis, possível é contornar a própria Constituição *{parecer anexo)*...

"O Livre-docente Anhaia Melo, por fim, o mais jovem dos consultantes por nós, alcançou, através de concurso, o título que lhe permite, hoje, lecionar na cátedra de Direito Constitucional da Academia de São Paulo, enquanto dura a longa comissão do respectivo titular. Seu parecer, que solicitamos, é claro e peremptório:

> "... uma conclusão já está a se impor. A lei maior dispõe sobre a obrigatoriedade de alguns princípios. Entre eles, o da indispensabilidade do concurso para o provimento de cátedras. E, como se trata de um princípio constitucional, não pode em nenhuma hipótese ser desprezado". Mais abaixo insiste Sua Ex.ª na idéia de entrelaçamento dos princípios: "Assim é que para ser Catedrático é necessário concurso; e à cátedra é inerente a vitaliciedade. O concurso enseja a cátedra e essa a liberdade e a vitaliciedade" *(parecer anexo).*

"A cátedra, o concurso, a vitaliciedade e a liberdade de cátedra constituem, pois, um sistema em que cada peça depende das outras. E há mais, agora, com a aprovação da lei de diretrizes e bases: a *autonomia universitária.* que veio por sua vez inserir-se na engrenagem. Antes, ela estava muito mais no papel do que na realidade. Hoje, porém, graças ao art. 80 da L. D. B. (e sobretudo depois da recusa do veto aos seus três parágrafos), pode-se falar realmente em autonomia e dizer os seus limites. Limites

amplos, amplíssimos mesmo, como nunca os tivemos no Brasil. Ora, o órgão titular da autonomia universitária é sem dúvida a Congregação; e a Congregação se constitui sobretudo de professores catedráticos. Poderá, porventura, ser de fato autônoma a universidade cujas congregações se componham de professores sem vitaliciedade?

"Os pronunciamentos acima, dos juristas, e as considerações finais a respeito da autonomia, reforçam a afirmação postulada na epígrafe deste capítulo: *a cátedra e o concurso constituem imperativos constitucionais.*

"Em certas coisas, entretanto, reconhecemos que o douto Cons.° Rocha e. Silva tem razão. E preciso, de fato, que as universidades e as escolas superiores brasileiras reexaminem e redefinam o conceito de cátedra, visando enriquecer esta última em seu conteúdo e atenuar a rigidez de suas fronteiras, para o fim de se incluírem, ao lado do Catedrático, outros tipos de docentes, os quais, escolhidos pela Congregação mediante titular e estágio, alcancem, ao fim de determinado período probatório, garantias de estabilidade. Parece-nos conveniente também que as provas de concurso para a cátedra suprimam quanto possível as oportunidades de polêmica, as quais dão ensejo, por vezes, à exteriorização da agressividade latente de uma e de outra parte. E que se adote um processo de apuração dos resultados capaz de valorizar muito mais do que agora a produção científica ou literária do candidato, através de suas notas de títulos, do que as virtualidades da improvisação e da memória evidenciada no decorrer das provas. Mas, para levar-se a cabo essa renovação não é necessário de momento, nem convém reformar a Carta Magna: basta que cada instituto modifique seu estatuto ou regimento e submeta o novo texto ao Conselho Federal. O que não se pode é desatender frontalmente, ou mediante subterfúgios, a lei máxima do país.

"Em junho de 1949, ao ingressar no antigo Conselho Nacional de Educação, onde pontificara até então o grande mestre de direito Reinaldo Porchat (cuja vaga vim ocupar, conquanto não pudesse substituí-lo), aquele ilustre cenáculo já interpretara devidamente os itens VI e VII da Constituição Federal de 1946. Tanto que os pareceres por êle emitidos, sobre autorização ou reconhecimento de faculdades, freqüentemente encerravam o tópico referente aos novos professores com este estribilho, que, embora variando na forma, dizia sempre a mesma coisa: "os professores indicados são aceitos em caráter precário, até que se submetam a concurso". Era a boa doutrina. E ainda é, pois a Constituição não mudou. Mas a experiência daquele tempo sugere acrescentar agora, depois do vocábulo "concurso", o lembrete: "contanto que seja logo". Pois com esse *deterrent* talvez se paralise ou se enfraqueça a onda de professores improvisados, não aferidos por nenhum processo regular, que ocupam hoje a grande maioria das cátedras brasileiras. (aa) A. A. Almeida Júnior, relator, José Barreto Filho, Ajadil de Lemos, Anísio Teixeira.

DEPARTAMENTOS VERSUS CÁTEDRAS

(Novas considerações do Cons" **Maurício Rocha e Silva).**

"Depois desta longa digressão do Cons.° Almeida Júnior, eu me pergunto: Que é que eu faço aqui? O que faz aqui V. Ex.ª, o que faz Anísio Teixeira, Celso Cunha, Clóvis Salgado, Valnir Chagas?

"Por que tenho eu que deixar meu laboratório durante uma semana por mês. V. Ex.a a clínica Neurológica, o Prof. Cunha o seu departamento de lingüística para virmos aqui debater as magras questões do ensino? Porque essa inépcia do Governo de reunir numa mesma Arca de Noé os mais variados espécimens da educação, da ciência, da técnica, da filosofia, da igreja católica e presbiteriana, se os assuntos podem ser resolvidos com uma simples consulta a um advogado de renome.

"Por que não deixar todas essas questões para serem dirimidas pela Justiça Comum, em vez de se fazer um custoso Conselho composto na sua maioria por simples educadores, e só excepcionalmente por juristas?

"Se eu aceitei essa incumbência, de deixar tudo, periodicamente, e aqui comparecer para emitir a minha opinião é porque admiti que o Governo estava certo, certíssimo, procurando resolver os problemas educacionais por consulta àqueles que realmente são responsáveis por algum setor da educação sem gélida consulta ao poder judiciário.

"No caso em apreço a situação se agrava, porque os pareceres que apresentou o Prof. Almeida Júnior, são todos de catedráticos bem estabelecidos nas suas cátedras, e que têm o maior interesse em interpretar a lei no sentido de a tornarem mais solidamente situadas. Por que não trouxe o Prof. Almeida Júnior o depoimento de professores adjuntos, assistentes e mesmo de alunos, que são os prejudicados, as vítimas do rígido sistema universitário brasileiro? Na minha exposição tinha sugerido uma consulta aos intelectuais, professores, estudantes e cheguei à conclusão coincidente com a do ilustre Cons.° Almeida Júnior de que não seria "nem mesmo necessária a reforma da Constituição, porque a única vez que fala de Cátedra, a Constituição Federal é vaga e reticente e o único dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases que poderia ter regulamentado a exigência foi totalmente vetado".

"Senhor Presidente, dois terços do estudo do Cons.° Almeida Júnior, nada tem a ver com a questão que foi por mim levantada. Nunca sugeri que se abrissem as portas da Universidade aos incapazes, mas pelo contrário, acho que devemos fechá-la aos incapazes, aqueles que se servem do processo do recurso para se instalarem o resto da vida num pequeno latifúndio que é a cátedra. Admitamos, por exemplo, que em algum lugarejo do Brasil se instale uma Faculdade de Medicina, ou de Filosofia, e no seu Regimento foi exigido pelo C. F. E. o sistema de cátedra, e professor Catedrático por concurso de títulos e de provas, sendo que geralmente os títulos valem tanto quanto uma prova escrita ou uma aula decorada de véspera. Por falta de bons elementos, os organizadores de Faculdade ou

Escola chamam alguns elementos locais, clínicos mais das vezes, ou professores de ginásio, ou engenheiros com funções locais, para regerem a suas cadeiras. Ao fim de 2 anos, já decoraram suficientemente algum compêndio, para poder fazer o tão decantado concurso de títulos e de provas. Fazem-no, tornam-se catedráticos de Bioquímica, ou de Filosofia, ou de Química, ou de Físico-Química, e daí por diante, para o resto da vida dos mesmos, o destino daquela Faculdade estará selado, na mais insuperável camisa-de-fôrça.

"Se é uma Escola particular e o corpo é vitalício, depois de fechada por falência, ou outro qualquer motivo, o professor Catedrático terá o direito de receber os seus vencimentos para o resto da *sua* vida, porque vitaliciedade refere-se ao indivíduo e não à escola.

"Esse é o ponto crucial do debate, do qual se afastou o Prof. Almeida Júnior: devemos, ou não, impor, inexoravelmente, esse regime decadente a todas as Escolas e Faculdades que se organizem no Brasil, desde que tenham o caráter de Instituto de Ensino Superior? Aquela que optar por esse regime, admitindo a figura de Catedrático, terá que arcar com as exigências da Constituição Federal, realizar *seu* concurso de títulos e provas e assumir os compromissos inerentes à vitaliciedade. Mas não devemos barrar sistematicamente qualquer outra iniciativa, possivelmente mais progressista e dinâmica, da organização do Departamento onde todos trabalham harmônicamente, sem a supremacia de um único indivíduo, tirânico e onipotente.

"A maneira pela qual a escola ou faculdade escolherá os seus professores, quais os títulos que exigirá para nomeá-los professor titular, adjunto, assistente, ou de disciplina, deverá constar do seu Regimento, que seja o mais árduo possível, tão árduo como o da Universidade de Brasília.

"O que disse, repito, e parece que o Cons.° Almedia Júnior, aos poucos vai admitindo a legitimidade e a superioridade do Departamento em relação ao sistema de cátedras. Digo mais, a quase impossibilidade de constituir Departamentos como agregados de cátedras.

"Aqui não se trata apenas de uma interpretação de lei que poderá ser retorcida de acordo com as conveniências dos interessados. Há aqui um conflito dialético, em que a existência de uma torna impossível a criação do outro. A cátedra mata o Departamento, como talvez o contrário também seja verdadeiro: a idéia do Departamento exclui a cátedra",

"...Quando duas ou mais cátedras se reúnem num Departamento o que se está criando é uma supercátedra e o problema que se apresenta é o de escolher quem vai ser, dentre os catedráticos pré-existentes o supercatedrático que tomará conta da supercátedra que é o Departamento".

"...Cada Departamento terá um certo número de Professôres que se encarregarão dos diferentes cursos e trabalhos realizados no Departamento, mas todos em pé de igualdade correspondendo a iguais deveres, iguais direitos num sistema de integração que é o único aceitável em Departamento cuja função é realizar os grandes trabalhos de uma Universidade".

"**Foi** esse o problema que tentei pôr em equação, mas que foi tão mal compreendido pelo Sr. Cons.° Almedia Júnior. (a) Maurício Rocha e Silva".

CONSIDERAÇÕES DO CONS' DOM CÂNDIDO PADIN

(da ata taquigráfica da **4*** Sessão **Plenária de 1963).**

"Sr. Presidente, desejo desde logo ressaltar um aspecto que me parece faltar no exame deste problema. Li previamente este parecer que, como todos os estudos da lavra do Cons.° Almeida Júnior, me merece todo o respeito, considerando-o realmente muito cuidadoso na análise do problema. No entanto, tenho a impressão de que deveria ser acrescentado um outro aspecto, especialmente em relação à análise jurídica.

"Desde meus tempos de aluno das Arcadas, em São Paulo, sempre considerei que uma das grandes falhas do ensino jurídico consistia no fato de se estabelecer um certo divórcio entre a elaboração das normas jurídicas e a pesquisa da realidade social. Isto tanto é verdade que, até hoje, não se tem conhecimento de uma Faculdade de Direito que instituísse no seu currículo uma cadeira ou disciplina destinada especificamente aos estudos e pesquisas de. sociologia jurídica, pelo menos antes da reformulação dos currículos a entrar em vigor nesse ano. Isso vem demonstrar que, até hoje, temos mantido uma elaboração das normas jurídicas com o pressuposto de que elas, resultado do pensamento dos mestres ou dos legisladores, estivessem efetivamente correspondendo às necessidades reais da sociedade. No entanto, sabemos muito bem que há vários institutos jurídicos em nossa legislação em evidente divórcio ou, pelo menos, em desajuste com a realidade social. Sem falar no caráter obsoleto de boa parte do nosso Direito Comercial, há no próprio Direito Penal vários institutos jurídicos que não tiveram nenhuma pesquisa da realidade que pudesse fundamentá-los ou justificá-los.

"No caso em discussão, parece que se confirma esta minha impressão. Toda a argumentação trazida a debate está concentrada e apoiada principalmente. no aspecto constitucional. Coloca-se a questão, não propriamente na análise da necessidade ou da conveniência do sistema de cátedras, mas quase exclusivamente na exigência absoluta do texto constitucional. Ora, o Conselho Federal de Educação não é um tribunal de justiça. A nossa função não é simplesmente a de interpretar o texto constitucional e decidir de modo absoluto uma pendência judiciária. Evidentemente, não podemos deixar de cumprir a Constituição e há, inclusive, entre nós, uma Comissão de Legislação que tem por dever verificar se. as resoluções deste órgão são tomadas em obediência ao texto da Carta Magna e das leis em vigor.

"Mas, desde que um dispositivo legal apresentar um mínimo de dúvidas, possibilitando ou permitindo duas interpretações, o que deve prevalecer neste Conselho é o atendimento das reais necessidades do ensino, das aspirações do meio educativo, mais do que a estrita exigência da letra da Constituição ou das leis. E parece claro que, no caso presente, existe

essa possibilidade de mais de uma interpretação, pois dentro do próprio Conselho há opiniões divergentes. Sem falar nas divergências entre grandes nomes do direito pátrio. Em face disso, eu me inclino antes a analisar a realidade nacional e os anseios dos educadores e estudantes universitários, a fim de verificar se o instituto da cátedra ainda corresponde a uma necessidade, pelo menos de modo a não admitir nenhuma exceção.

"Não discuto a exigência desse instituto para as Faculdades federais, pois há neste caso uma imposição expressa da Lei de Diretrizes e Bases, que não comporta qualquer outra interpretação. É claro que temos de nos curvar diante de um texto tão explícito (art. 76).

"Mas, em face de um texto constitucional em que não está claramente expressa a exigência de que o ensino em todas as Faculdades seja feito exclusivamente pelo sistema de cátedras e, em face dos anseios manifestos do meio educacional brasileiro e das mudanças que se operam inclusive em relação às experiências educacionais, deve-se admitir a possibilidade de uma interpretação que distinga entre a existência das cátedras em Faculdades federais e a situação das não federais ou, mesmo, das não oficiais.

Neste sentido, estou encaminhando à Mesa uma emenda ao Parecer n. 3, pois já não se trata de um estudo especial, mas de um pronunciamento conclusivo que será votado pelo Plenário. A emenda é no sentido de que se distinga a situação das Faculdades oficiais e a das outras Faculdades, para que o nosso Conselho não se omita diante dos evidentes anseios de experiências novas no campo universitário. Tenho a impressão de que faltaríamos inteiramente à nossa função de permitir uma linha de renovação, se não considerássemos a realidade brasileira.

Ê a minha proposta."

DA COMPETÊNCIA PARA AUTORIZAR, RECONHECER E FISCALIZAR AS ESCOLAS DE GRAU MÉDIO

(Transferência da União para os Estados)

PARECER N. 97/63, C.L.N., Aprov, em 4-4-1963 — 1. Em Indicação endereçada ao sr. Presidente, o nobre Conselheiro Brusa Neto encarece a necessidade de um pronunciamento do Conselho Federal de Educação sobre a oportunidade de assumirem os Estados a inspeção dos estabelecimentos de ensino médio, bem como investir-se na competência para reconhecê-los.

2. A transferência, de que trata a Indicação, acha-se contida no art. 16 da L.D.B., artigo esse que, por sua importância, convém seja transcrito na íntegra:

> **Art.** 16 — É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

1.° — São condições para o reconhecimento:
a) — idoneidade moral e profissional do diretor e corpo docente;
b) — instalações satisfatórias;
c) — escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
d) — garantia de remuneração condigna aos professores;
e) — observância dos demais preceitos desta lei.
2° _ (VETADO);
3.° — As normas para a observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

3. O artigo acima afirma a competência das unidades federadas para *autorizar, reconhecer* e *inspecionar* os estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União. Note-se que, no concernente ao ensino primário e normal (ramo do ensino médio), o texto acima não inovou, antes consagrou aquilo que já vinha na legislação anterior, desde o Ato Adicional de 1824. A grande e importantíssima novidade é a entrega, ao Distrito Federal e aos Estados, da tríplice competência para autorizar, reconhecer e inspecionar os ramos restantes do ensino médio (o secundário e o técnico, "entre outros", nos termos do art. 34).

4. Quais as condições impostas pela L.D.B. para que a transferência se efetue? São duas essas condições, figurando em primeiro lugar a existência de um Conselho Estadual de Educação, pois que a esse órgão (que, aliás, deverá ser organizado nos moldes gerais prescritos pelo art. 10 da lei) cabe *fixar as normas para observância do art. 16 e seus parágrafos* — diz o parágrafo 3.0 do mesmo art. 16. Portanto, sem a prévia formação daquele Conselho, não poderá a unidade federada exercer as atividades administrativas relacionadas com a autorização, o reconhecimento e a inspeção das escolas médias, não federais, de seu território.

5. A segunda condição está prevista no art. 109 da L.D.B., que preceitua o seguinte:

Art. 109 — Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas ã fiscalização federal.

6. Qual é, para o fim em vista, o verdadeiro alcance da expressão — "organizar o ensino médio de acordo com esta lei"? A rigor, o ensino médio de nenhuma unidade federada desatende, presentemente, à L.D.B. Pois o Conselho Federal de Educação, logo que entrou a funcionar (fevereiro de 1962) tomou todas as providências ao seu alcance para que as inovações fundamentais, trazidas pela reforma, entrassem em vigor. E está certo de havê-lo obtido, visto que suas decisões nesse sentido foram, quando necessário, homologadas pelo Ministro da Educação e Cultura. Uma "organização" total, que faça funcionar todas as inovações da L.D.B., tais como a "instituição da orientação educativa", a aprovação dos "regimentos" de

cada escola media, a regulamentação dos cursos técnicos não especificados na lei (art. 47, parágrafo único), a disciplina das transferências (art. 41, 100). A formação de inspetores e a disciplina de provimento no cargo, nos termos do art. 65 da L.D.B., ainda não ocorreu, e não pode nem deve ser improvisada.

7. Encarando-se o problema do ponto-de-vista prático, a "organização" do ensino médio, a que alude o art. 109, deve ser aquela que habilite a unidade federada a assumir as três funções até agora exercidas pela União, e mencionadas no art. 16: a de autorizar, a de reconhecer e a de inspecionar as escolas. Isto posto, toda unidade federada que, havendo criado, nos termos do art. 10, o respectivo Conselho de Educação (que autoriza e reconhece), e que disponha de órgãos próprios para a "fiscalização", deverá receber, em sua plenitude, os encargos e responsabilidades que, em relação ao referido ensino, a L.D.B. lhe atribui.

8. A formalização da transferência poderá ser feita através dos seguintes atos: a) comunicação, subscrita pela autoridade competente da unidade federada e endereçada ao Ministro da Educação e Cultura, enviando cópia da lei e dos demais atos oficiais relativos à criação, constituição e atribuições do Conselho Estadual de Educação; b) idem quanto à instalação do referido Conselho; c) idem quanto à contribuição de órgãos destinados ã inspeção das escolas médias. Examinados esses elementos (inclusive pelo Conselho Federal de Educação, se assim o entender o Ministro da Educação e Cultura), e verificado estarem eles de acordo com a **L.D.B.**. será expedido decreto determinando a data em que a transferência se efetivará.

Nada impede que, a pedido do governo estadual, essa transferência ocorra de maneira parcelada, abrangendo, por exemplo, primeiramente só :as escolas oficiais e, a seguir, também os estabelecimentos particulares; ou então alcançando progressivamente as várias regiões do Estado na medida em que a administração estadual puder regular seu corpo de inspetores. (aa) A. Almeida Júnior, relator. José Barreto Filho, Ajadil Lemos, Abgar Renaut.

ADMISSÃO AOS CURSOS DE GRAU MÉDIO

PARECER N. 121/63, C.E.P.M., Aprov, em 5-4-1963 — Encaminha o Sr. Presidente deste Conselho à Comissão de Ensino Primário e Médio a seguinte consulta do nobre Conselheiro Valnir Chagas:

"Considerando que a exigência de prévia autorização para funcionamento, e posterior reconhecimento, foi estendida pela Lei de Diretrizes e Bases (art. 16) aos estabelecimentos de ensino primário;

considerando que a lei (art. 26 comb. com art. 36, parágrafo único) define como educação primária completa a que se faça, com êxito, ao longo de quatro ou cinco "séries anuais";

considerando que, cumpridas tais prescrições, a educação ministrada há de ser tida como legalmente satisfatória;

considerando que o exame referido no art. 36 outra finalidade não tem, na Lei de Diretrizes e Bases, senão a de averiguar se o candidato à matrícula no ginásio recebeu "satisfatória educação primária";

considerando que a combinação destes dispositivos parece dar ao exame de admissão um caráter de excepcionalidade que reflete o panorama educacional de um país, como o Brasil, onde os estudos de primeiro grau ainda não se tornaram universalmente obrigatórios e via de regra se fazem, quando são feitos, de maneira bastante assistemática: consulta se. o exame de admissão para ingresso no ginásio é sempre obrigatório, mesmo quando o candidato prove, mediante a exibição do competente certificado, haver realizado com proveito estudos primários de quatro ou cinco anos em estabelecimento reconhecido".

Esta consulta põe em relevo, mais uma vez, uma advertência freqüente nos pronunciamentos deste Conselho: para que a L.D.B. tenha aplicação adequada e fecunda, as normas puramente jurídicas e a exegese literal do texto devem levar em conta a realidade nacional e iluminar-se em princípios pedagógicos. Este cuidado se faz ainda mais necessário no período da instalação do novo regime, já que todo um passado de legislação minuciosa radicou em muitos a tendência para a interpretação literal.

1. O art. 36 da L.D.B. estabelece: "o ingresso na primeira série do 1.° ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária".

Uma primeira leitura do texto conclui pela necessidade, sempre e em todos os casos, de um exame específico a que se deve submeter o candidato, a fim de que seja legal e válido o seu ingresso na l.ª série ginasial.

No entanto, a consulta, nos considerandos em que se fundamenta, abala um pouco esta conclusão, ao lembrar, entre outras coisas, "que o exame referido no art. 3 outra finalidade não tem, na Lei de Diretrizes e Bases, senão a de averiguar se o candidato à matrícula no ginásio recebeu satisfatória educação primária", insinuando, entre linhas, que se esta verificação já foi suficientemente feita por outras formas, o preceito já foi cumprido.

2. O art. 16 da L.D.B. dá aos Estados e ao Distrito Federal competência privativa de "autorizar, reconhecer e inspecionar" os estabelecimentos (oficiais ou particulares) de ensino primário e médio, não pertencentes à União. Este reconhecimento traz consigo como conseqüência necessária a validade legal dos diplomas expedidos não só pelas escolas de ensino médio, mas também de ensino primário, bem como a presunção de que é "satisfatório" o curso feito dentro dos moldes impostos.

Por que, então, estabeleceu a lei a dependência de um exame de admissão para ingresso no ginásio? Esta exigência, aparentemente contrária ao art. 16, é cautela que se baseia em duplo dado de fato: a) a existência, sobretudo no interior do país, de numerosas escolas dadas de forma assistemática por regentes, nas quais manda a verdade que se reconheça a boa vontade e se lamente o despreparo; b) a possibilidade de, por motivos diversos, fazer a criança seu curso primário em casa ou com

professor particular, sem freqüentar nenhuma escola mantida ou reconhecida pelos podêres públicos.

Como apurar se tais alunos têm capacidade suficiente para iniciar, com proveito, o ciclo ginasial? Para casos como estes e também quando há falta de uma notícia segura sobre a eficiência da escola de origem. impõe-se o exame de admissão que demonstre possuir o candidato "satisfatória educação primária".

Não se trata de uma obrigação a impor a todos, mas de uma precaução da escola média, de não admitir aos cursos ginasiais sem verificar, em caso de dúvida, se o aluno tem suficiente preparo básico.

3. Este exame, para o qual não há na lei nem épocas predeterminadas nem procedimentos uniformes (devendo, pois, ser liberado do formalismo, que, no passado, tão profundamente o impregnou), mais do que verificar o que aprendeu na escola elementar, deve averiguar o que o aluno está em condições de aprender; por outras palavras, o que se precisa apurar é se o candidato está maduro para os estudos de grau médio. Aliás, muito sintomaticamente, a lei não falou em apurar "instrução", mas "educação". primária.

Neste sentido o exame de admissão deve sempre ter em conta: a) o conteúdo que vai ser medido não pode ultrapassar a área do ensino elementar; não se justifica, pois, a inclusão de assuntos da l.ª série ginasial, como tantas vezes sucede; b) na organização das provas dever-se-á medir não só conhecimentos, como também atitudes relacionadas a comportamentos individuais e sociais, e sobretudo habilidades de estudo, como, p. ex„ usar fontes variadas de informação, consultar dicionários e mapas, usar com eficiência bibliotecas, e outras; c) tal tipo de avaliação requer provas cuidadosamente elaboradas, o que ressalta a necessidade de habilitação dos responsáveis por esta delicada tarefa de apurar a educação primária.

Importa, no entanto, caracterizar aqui, ao menos em linhas gerais, o que seja esta educação primária, para se poder arguir, no limiar do ginásio, quando é ela "satisfatória".

4. "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" (art. 25).

Este artigo da L.D.B., — a meu ver, um dos mais felizes da lei, — define bem os objetivos da escola elementar, consubstanciada nos quatro departamentos a que se reduz hoje a educação do 1.° grau: língua pátria, aritmética, ciências naturais e ciências sociais.

O P.A.B.A.E.E., de Belo Horizonte, consultado a respeito, assim resumiu os objetivos de cada um destes departamentos em nível elementar:

I. Objetivos da língua pátria:

a) desenvolver um grande acervo de experiências, base fundamental para a expressão e riqueza de vocabulário e idéias; b) desenvolver em cada criança, de acordo com sua capacidade, hábitos, atitudes e habilidades

necessários ã comunicação efetiva, através da linguagem oral, escrita, da leitura e da audição; c) reconhecer a íntima correlação entre o crescimento do poder da linguagem e o desenvolvimento pessoal e social da criança; d) reconhecer o uso da linguagem como meio de expressão criadora, bem como instrumento de ajustamento social.

II. Objetivos da **Aritmética.**

a) desenvolver no aluno a habilidade de usar os vários processos aritméticos, compreendendo-os; b) dar às crianças ricas e variadas experiências que possibilitarão às mesmas a habilidade em aplicar os processos quantitativos efetivamente em situações sociais dentro e fora da escola.

III. Objetivos das Ciências Naturais:

a) levar a criança à compreensão de alguns conceitos científicos e a generalizações que possam ser usadas na interpretação de seu meio ambiente; b) levar **a** criança a desenvolver a habilidade de solucionar problemas; c) desenvolver na criança a atitude científica; d) desenvolver na criança interesse e apreciação pelo mundo físico em que vive.

IV. Objetivos das Ciências sociais:

a) o desenvolvimento integral do educando, fazendo com que êle adquira conhecimentos, forme ou desenvolva atitudes, habilidades e hábitos atinentes às relações humanas; b) a formação social da criança, fazendo-a compreender o mundo em que vive, destacando a interdependência das pessoas entre si, e entre as pessoas e o meio, evidenciando o valor do indivíduo na vida da sociedade; c) a formação de um bom cidadão, levando-o **a** compreender o passado histórico de seu país, a importância e a realidade do seu território, os recursos nele existentes e o valor do trabalho humano no presente; d) o uso adequado dos símbolos e materiais relacionados com esta disciplina através do uso constante de atividades.

5. Depois de estabelecer quatro anos como duração para este ensino primário, sugere a lei a sua ampliação até seis anos (art. 26, parágrafo único), facultando ao aluno que houver concluído a 6.ª série o ingresso na 2.ª série do 1.° ciclo ginasial (art. 36, parágrafo único).

Cumpre apenas assinalar que, assim como o 6.° ano primário eqüivale ao 1.° ginasial, assim o 5.° poderia ter, além dos fins previstos na lei, **a** finalidade de ser como um ano de *articulação* entre o ensino primário e médio (articulação expressamente recomendada pelo art. 12, *in fine);* um ano que está a merecer dos educadores tratamento específico quer no currículo, quer numa incipiente diversificação de professores, para poupar

ao aluno, na 1.* série ginasial, o trauma que representa atualmente a passagem abrupta da escola elementar com professor único para as disciplinas diversificadas do ginásio.

A este ano propedêutico se poderá aplicar, com plena justiça, o disposto no art. 39, § 1º, ou seja, dar preponderância aos resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares. Estes resultados dizem melhor da educação primária do que os obtidos pelo aluno, intimidado perante examinadores estranhos, no impacto emocional de um exame em moldes novos para êle.

6. Não se entenda que esta tese absolve o discente de uma exigência que a lei lhe impôs; apenas constata que é exigência muitas vezes já cumprida. O que se contesta é a exigência do exame pelo exame, a obrigação de um novo exame sem finalidade, feito, p. ex., perante professores que já conhecem suficientemente a educação primária dos candidatos sem que seja necessária nova demonstração.

Ê norma pacífica entre os juristas: "sempre que a execução de uma lei redundar em absurdo, ali ela será inoperante, já que a lei resulta de uma intenção e não se pode presumir um absurdo na intenção do legislador". Dar ao art. 36 um sentido de exigência absoluta, pode muita vez redundar no contra-senso de obrigar uma pessoa, fora de um concurso de classificação, a *demonstrar* uma coisa já notória.

7. O exame de admissão só se impõe como necessário para todos quando se trata de classificação para as insuficientes vagas das gratuitas escolas oficiais: dolorosa situação de fato, que exclui tantos candidatos da escola média, que, no entanto, deveria ser uma escola para todos; dolorosa situação de fato, que inadequadamente conclui da superioridade intelectual para a gratuidade, mesmo na certeza prévia de que, em paridade de inteligência, tende a vencer o economicamente mais favorecido; dolorosa situação de fato, que transforma em concurso de classificação um exame que deveria ser de simples habilitação, como tão bem acentuou, no magnífico Par. n. 58/62, o próprio consulente, ao escrever que a L.D.B. "deu um passo decisivo para o ideal da *escola única* brasileira" (Doc. n. 4, pág. 61).

Somos, assim, do seguinte parecer: 1. Salvo o caso de ingresso em escolas com vagas em número inferior ao dos candidatos, o exame de admissão ao ginásio não deve necessariamente ser um concurso de classificação: a escola média não é seletiva, é uma escola para todos; 2. a finalidade de tal exame, segundo a L.D.B., é demonstrar se o candidato possui satisfatória educação primária; 3. é, pois, exigência cumprida, nos casos em que a escola já está de posse de segura informação a respeito da "satisfatória educação primária" do aluno; 4. esta informação tanto pode ser o exame de admissão, como o certificado, expedido na forma dor arts. 16 e 26 da L.D.B., de ter o candidato concluído, com proveito, o curso primário, ressalvando sempre, na segunda hipótese, o direito da

escola média de completar a verificação, como e quando lhe parecer melhor; 5. para tal exame não há nem épocas rígidas nem procedimentos uniformes; também neste setor, a apuração da maturidade intelectual ficará "a cargo dos estabelecimentos de ensino", nos termos do art. 39 da L.D.B. (aa) Pe. José de Vasconcellos, relator. Abgar Renault, José Borges dos Santos, Clóvis Salgado, Celso Cunha, Brusa Neto, Maurício Rocha e Silva, D. Hélder Câmara, Valnir Chagas, Faria Góis, Alceu Amoroso Lima, Ajadil Lemos, Roberto Accioli, Péricles Madureira de Pinho.

NOTAS PÁRA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Continuando a apresentação dos atos do Governo Provisório relacionados com a educação, divulgamos a 2º parte do Dec. n" 981, de 8-11-1890, constante dos currículos para a "Escola Primária" de 1" e 2° graus:

ESCOLA PRIMARIA DO 1° GRAU

CURSO ELEMENTAR

Classe 1.»

LEITURA E ESCRITA — Elementos; de leitura e escrita simutaneas Palavras, sílabas, letras e alfabeto como revisão. **Ditado de** frases curtas, cujos elementos tenham sido já aprendidos.

LÍNGUA PORTUGUESA — Exercícios orais, conversações tendo por fim ensinar o aluno a exprimir-se corretamente e a corrigir os seus defeitos de pronúncia.

ARITMÉTICA — Contar, primeiramente pelos processos espontâneos, empregando os dedos, riscas, pedrinhas (cálculos), grãos, contas, etc, e depois os rosários, o contador mecânico, o crivo numerai e o ábaco, usada entretanto a terminologia própria da nomenclatura sistemática.

conhecimento prático das unidades fracionárias: metade, terça parte, quarta parte, etc, e comparação dessas unidades entre si.

Escrever os algarismos. Exercícios práticos de somar, diminuir e multiplicar os números simples. Exercício mental de problemas fáceis.

Conhecimento prático do metro, e sua divisão em décimos e centésimos.

Ler e escrever qualquer número de três algarismos.

Conhecimento prático da moeda-papel até às notas de I00$000.

Reproduzido dos "Documentos para a História da Educação no Brasil", organizados pelo Prof. Guy de Hollanda.

GEOMETRIA — Conhecimento da esfera, do hemisfério e do círculo; do cone; da pirâmide triangular e do triângulo; da pirâmide quadrangular, *do* quadrilátero e de suas variedades; de cilindro; do prisma, do paralelepípedo, do cubo. Comparação do cone com o cilindro e exprimir a sua diferença.

Das linhas retas, quebradas, curvas, mistas e seu traçado. Conhecimento das três posições de uma reta em relação a outra, o seu traçado. Linhas paralelas, convergentes perpendiculares, verticais e horizontais.

Conhecimento do ângulo e de suas espécies.

LIÇÕES DE COISAS — Os cinco sentidos e sua cultura, especialmente da visão e da audição. Objetos que afetam os sentidos. Cores, formas, sons, timbres, vozes, sabor e outras qualidades dos objetos.

ESTADOS DOS CORPOS — Designar substâncias sólidas e líquidas, e algumas de suas qualidades.

Distinguir os objetos naturais dos artificiais. Matérias-primas, sua divisão em minerais, vegetais e animais; exemplos.

Produtos industriais mais comuns.

Diversidade de forma dos animais: Mamíferos, aves, répteis e peixes. Animais domésticos e ferozes.

Noções elementares do corpo humano.

GEOGRAFIA — Os pontos cardiais.

Determinar os pontos onde nasce o sol e onde se põe. Indicar os pontos cardiais em relação à sala da classe.

Topografia do distrito escolar, com designação de seus limites, ruas que nele existem, e seus edifícios notáveis.

Conhecer nos mapas a situação da Capital Federal, do Estado do Rio de Janeiro e dos Estados limítrofes. Limites da Capital Federal. Estradas de ferro que dela partem, designando as suas direções.

Explicação dos termos geográficos e preparação para o estudo da geografia geral pelo método descritivo.

Idéia da terra, sua forma, extensão e suas grandes divisões.

HISTÓRIA PÁTRIA — Pequenas narrativas de história pátria e narrativas de viagens com o auxílio de estampas.

Explicação de alguns fatos históricos capitais, por meio de biografias de: Cristóvão Colombo, Pedro Álvares Cabral. José de Anchieta, Salvador Corrêa de Sá, Henrique Dias, Felipe Camarão, Joaquim José da Silva Xavier, José Bonifácio de Andrada e Silva, D. Pedro II, D. Pedro I, Duque de Caxias, generalíssimo Manuel Deodoro da Fonseca.

INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA — Narrativa de anedotas, fábulas, contos e provérbios que tenham tendência moral.

Fazer sentir constantemente aos alunos, por experiência direta, a grandeza das leis morais.

NOÇÕES DE AGRONOMIA — Conhecimento dos mais comuns instrumentos, e seu emprego: pá, enxada, ancinho, sacho, foice, alfange, gadanha, etc.

Noções sumárias e práticas sobre a cultura das plantas de horta e jardim.

Qualidades dos terrenos.

Principais árvores frutíferas do Brasil.

Animais que prestam serviço à agricultura.

DESENHO — Linhas retas e suas combinações representadas na lousa, e depois no papel a lápis preto e de cores. Reprodução de objetos usuais.

MÚSICA — Cânticos escolares aprendidos de oitiva.

GINÁSTICA — Movimentos preliminares: alinhamento por altura, numerar-se, tomar distâncias, cerrar fileiras, descanso, firmes, meia volta à direita e à esquerda, marcha em várias direções.

Exercícios graduados de ginástica: movimentos e flexões de braços, pernas, tronco *e* cabeça.

Corrida e saltos apropriados à idade.

Jogos infantis.

TRABALHOS MANUAIS — Trabalhos de-papel. — Dobrado: figuras geométricas, ornatos, objetos simples. Recorte: figuras geométricas, ornatos, etc. Tecidos: desenhos, trabalhos com fitas: alfabeto, algarismos.

Cartonagem — Recorte em forma de sólidos geométricos.

Trabalhos para meninas — Exercícios froebelianos. Dobrado, tecido, trançado. Elementos de modelagem.

Classe 2º

LEITURA E ESCRITA — Exercícios graduados de leitura e escrita simultâneas. Ditado de frases progressivamente mais difíceis.

Ensaio de leitura corrente em prosa, com a explicação dos vocábulos.

LINGUA PORTUGUESA— Decomposição de toda a sorte de palavras em sons e em letras. Distinguir as palavras simples das compostas.

Noção prática das idéias de masculino e feminino, singular e plural.

Idéia do substantivo, do adjetivo e do verbo, por meio de exemplos numerosos; frases em que entrem o substantivo, o adjetivo e o verbo. Aplicar verbos a um sujeito dado e vice-versa.

Primeiros exercícios de conjugação oral em proposições completas.

Escrita, por ditado, do texto de leitura corrente.

ARITMÉTICA Ler e escrever números compostos até seis algarismos, empregando os processos primitivos e o sistemático. Idéia clara da unidade, dezena e centena de milhar. Valor das maiúsculas usadas como algarismos romanos. Exercícios das quatro operações, sempre sob o ponto-de-vista concreto. Cálculo mental.

Termos da fração e sua significação. Ler e escrever frações decimais até cinco algarismos.

Da semana; do mês; do ano; do dia em horas e minutos.

Conhecimento prático das moedas nacionais. Medidas métricas.

GEOMETRIA — Linhas e espaços do círculo. Diferença entre círculo e circunferência. Revisão dos ângulos. Nomenclatura das figuras planas poligonais pelo número de seus lados; distinguir as regulares das irregulares.

Conhecimento prático dos sólidos geométricos.

Calcular a superfície de um retàngulo, de um paralelogramo e de um triângulo retilínea

HISTÓRIA NATURAL — Revisão das noções do corpo humano

Conhecimento dos animais, vegetais e minerais mais vulgares, e sua utilidade. Animais: boi; cavalo; burro; carneiro; porco; cão; gato; galinha e cutras aves domésticas; pássaros; quelônios; peixes. Vegetais: árvores frutíferas; bananeira; palmeiras; legumes. Minerais: granitos; argilas; carvão de pedra.

Conhecimento das substâncias alimentares: carnes; pão; café; chocolate; mate; chá; leite; manteiga; queijos; açúcar; legumes; batatas; vinho; aguardente.

GEOGRAFIA — Conhecimento geral e gradual dos 21 Estados (pelo mapa),' qual à sua situação e seus produtos principais. Idéia do relevo do solo brasileiro, das grandes bacias fluviais e dos portos. Viagens da Capital para cada Estado Principais vias férreas e linhas de navegação no Brasil.

Revisão da geografia gera! e sua amplificação gradual: o globo terrestre, continentes e oceanos, principais países do mundo.

Idéia da representação cartográfica, elementos de leitura das cartas e plantas

HISTÓRIA PÁTRIA — Narrativas simples e sem auxílio de livro, de episódios da história pátria. Biografias de Manuel da Nóbrega, Nicolau Durand de Villegaignon, André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Calabar, P. Antônio Vieira. Bartholomeu Bueno, Cláudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto, Thomaz Antônio Gonzaga, Alexandre Rodrigues Ferreira, Fr. J. Marianno da Conceição Velloso, José da Silva Lisboa 'Visconde de Cairu), Martim Francisco de Andrada, Antônio Carlos, Evaristo Xavier da Veiga, Diogo Antônio Feijó, general Osório e Visconde do Rio Branco

INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA — Conversações e leituras morais. Exemplificação comparativa da generosidade e do egoísmo, da economia e da avareza, da atividade e da preguiça, da moderação e da ira, do amor e do ódio, da benevolência e da inveja, da sinceridade e da hipocrisia, dos prazeres e das dores (físicas e morais), dos bens e males (falsos e verdadeiros).

NOÇÕES DE AGRONOMIA — Emprego dos instrumentos agrícolas: arado, grade, rodo. capinador. destocador, semeador, etc.

Adubos e seu emprego. Estrumes animais e vegetais.

Continuação da cultura das plantas de horta e jardim e cultura de pomar.

Cultura de cereais: milho, arroz, etc, suas variedades.
Trato dos animais úteis à agricultura.

DESENHO — Traçado de linhas retas e sua divisão em partes iguais.
Reprodução e avaliação dos ângulos. Problemas simples de construção de linhas, ângulos, triângulos e quadriláteros, e de construção de linhas no círculo.
Reprodução graduada de objetos usuais.

MÚSICA — Cânticos. Conhecimento e leitura das notas ,

GINÁSTICA — Exercícios ginásticos e continuação dos preliminares de evoluções, jogos.

TRABALHOS MANUAIS — Cartonagem: caixas, estojos, carteiras, etc, revestidos de desenhos coloridos e tecidos; ornamentação destes objetos.
Modelagem — sólidos geométricos, ornatos simples.
Moldagem — Reprodução dos melhores trabalhos modelados; objetos simples.
Trabalhos para meninas — Continuação do programa precedente. Recorte de p3pel. Cartonagem simples.
Tricot em lã.

CURSO MÉDIO

Classe 1ª

LEITURA — Leitura corrente de prosa, observando cuidadosamente a pontuação, e com explicação dos vocábulos. Conhecimento de todos os sinais ortográficos.

LINGUA PORTUGUESA — Revisão e amplificação do programa precedente. Idéia da proposição simples, e decomposição dela em seus termos essenciais.
Exercícios orais: exercícios de pronúncia e elocução. Reprodução de narrativas; recitação de pequenas fábulas e poesias escolhidas.
Exercícios escritos: ditados graduados de ortografia. Redação fácil com elementos dados. Primeiros ensaios de invenção.

ARITMÉTICA — Revisão do programa anterior. Ler e escrever números compostos de mais de seis algarismos.
Sistema de numeração romana.
Conhecimento do quadrado, cubo, raiz quadrada e raiz cúbica.
Sistema métrico completo.
Conhecimento pratico das principais moedas estrangeiras.
Problemas concretos. Cálculo mental.

GEOMETRIA — Definir e traçar a mão linhas, ângulos e figuras planas poligonais. Classificação dos triângulos e quadriláteros.
Medida do trapézio. Conhecimento e uso do transferidor.

HISTÓRIA NATURAL — O homem. Descrição do corpo humano e idéia das principais funções da vida.

Conhecimento geral das grandes divisões do reino animal e do vegetal, pela observação de alguns tipos escolhidos.

Continuação do estudo dos animais, vegetais e minerais úteis.

Animais: insetos, com particularidade as abelhas e o bicho da seda; camarões; lagostas; ostra; marisco; caramujo; polvo; parasitas; corais.

VEGETAIS — seringueira; cafeeiro; cana de açúcar; cacaueiro; algodoeiro; paineira; mamona; anileiro; bambus e taquaras. Milho. Arroz.

MINERAIS — ferro; cobre; prata; ouro; pedras preciosas; kaolim.

Objetos do vestuário: algodão; linho; lã; seda; couros; borracha; osso; marfim, etc.

Materiais de construção: granito; argila; cal; mármores; cimento; madeiras.

Organização de pequenas coleções feitas pelos alunos.

GEOGRAFIA — Revisão do programa anterior. Geografia física dos Estados Unidos do Brasil, sem pormenores que fatiguem inutilmente a memória.

Conhecimento geral da geografia física da terra.

Uso dos mapas e globos. Exercícios de cartografia.

HiSTÓRIA PÁTRIA — Período de 1500 a 1580.

Exposição dos fatos principais feita pelo professor, e que o aluno; deverá reproduzir sem decorar servilmente e sem auxílio de qualquer livro.

INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA — Conversação e leituras morais.

Exercícios tendentes a pôr a moral em ação na própria classe: l.°, pela observação individual dos caracteres; 2°, pela aplicação inteligente da disciplina escolar como meio educativo; 3.°, pelo incessante apelo para o sentimento e para o juízo do próprio aluno; 4.°, pelo desvanecimento dos preconceitos e das superstições grosseiras; 5.°, pelo ensinamento tirado dos fatos observados pelo próprio aluno; 6°, pelas sãs emoções morais.

NOÇÕES DE AGRONOMIA — Emprego de instrumentos agrícolas (revisão e continuação do programa anterior). Debulhador, corta-raízes, corta-palhas, desfibrador, ventilador, etc.

Instrumentos de transporte. Motores: animais, vento, água, vapor,

Revisão do estudo dos terrenos. Estrumes animais, vegetais, minerais e mistos Estrumeiras e vantagens de sua instalação.

Cultura de leguminosas' feijão, fava. ervilha, guando, etc.

Cultura da mandioca, do inhame, do cará, da batata doce. Do mamono e do amendoim.

Continuação da cultura das plantas de horta, jardim e pomar,

Criação de aves domésticas.

DESENHO — Princípios e desenho de ornato. Circunferências; polígonos regulares, rosáceas estreladas. Curvas geométricas usuais; curvas tiradas do reino vegetal. Caules, folhas, flores.

Primeiros exercícios com régua, compasso, esquadro e transferidor.

MÚSICA — Conhecimento das notas, compassos, claves. Primeiros exercícios de solfejo. Cânticos.

GINÁSTICA — Continuação dos exercícios.
Evoluções e jogos.

TRABALHOS MANUAIS — Trabalhos de madeira. Estudo dos principais utensis empregados nos trabalhos em madeira. Aplainar, serrar, juntar por todos os processos.

Trabalhos de agulha — Elementos de costura; ponto adiante, ponto atrás, ponto de marca.

Tricot em linha.

classe 2.ª

LEITURA — Leitura corrente de prosa e manuscrito, com explicação dos vocábulos.

LINGUA PORTUGUESA — Revisão do programa antecedente.
Graus do substantivo e do adjetivo, mediante exemplos variados. Noção do pronome e sua afinidade com o nome.

Noção de advérbio e sua comparação com o adjetivo. Noção de preposição; suas semelhança e diferença do advérbio. Noção de conjunção; sua semelhança e diferença' da preposição.

Conjugação oral dos verbos irregulares em proposições completas.

Exercícios orais de pronúncia e elocução; recitação de poesias.

Exercícios escritos: ditados graduados de ortografia.

Redação e composição.

ARITMÉTICA — Revisão do programa anterior.
Propriedades das frações ordinárias e decimais. Problemas. Cálculo mental.

GEOMETRIA — Revisão dos polígonos e sua medida. Medida do círculo. Problemas de aplicação, empregando sempre questões da vida usual.

HISTÓRIA NATURAL E NOÇÕES DE FÍSICA E QUÍMICA — Noções anatomofisiológicas do corpo humano.

Revisão e amplificação do estudo das grandes divisões do reino animal e do vegetal. Continuação do estudo dos animais, vegetais e minerais úteis.

Estudo prático dos principais órgãos da planta.

Os três estados dos corpos. Noções sobre o ar e a água, e sobre a combustão. Pequenas demonstrações experimentais.

Organização de coleções feitas pelos alunos.

GEOGRAFIA — Noções de geografia física da América do Sul, Central e do Norte; relações comerciais dos Estados americanos com o Brasil. Viagens

Noções elementares sobre as raças, línguas, religiões e formas de governo dos diferentes países do mundo.

Círculos e zonas da ferra. Horizonte. Zênite Nadir. Antípodas. Movimentos da terra e seus efeitos, explicados por meio de aparelhos. Latitude e longitude estudadas' praticamente no globo.

HISTÓRIA PÁTRIA — Revisão do primeiro período. Período de 1580 a 1654 (exposição dos fatos principais, e sem auxílio do livro).

INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA — Continuação do programa precedente.

NOÇÕES DE AGRONOMIA — Idéia do arroteamento, derrubada, queimada e destocamento. Saneamento dos terrenos, drenagem, irrigação. Seus processos e vantagens. O amanho da terra.

Gradagem, rolagem. Sementeíras. Transplantação. Capina, monda, abacelamento. Colheita e conservação dos produtos.

Cultura de plantas têxteis: algodão, ramie, etc. De plantas tintoriais: anil, urucu, etc. De plantas forrageiras: alfafa, trevo, teosinto, etc.

Continuação da cultura de horta, iardim e pomar.

Criação do cavalo, do boi e da vaca, do porco, do carneiro, etc.

DESENHO — Continuação do estudo das curvas regulares; curvas elíticas, espirais, volutas Representação geométrica a traço, e representação perspectiva, sombreada, de sólidos geométricos e de objetos usuais.

Desenho graduado de ornatos em relevo.

Cópia de gêsso representando ornatos planos.

MÚSICA — Revisão. Exercício graduado de solfejo. Cânticos.

GINÁSTICA — Continuação dos exercícios e das evoluções militares. Jogos.

TRABALHOS MANUAIS — Continuação do programa precedente.

Trabalhos de agulha — Posponto; bainha; serzido; remendos.

Costura simples (lenços, guardanapos, toalhas, lençóis, aventais, etc).

CURSO SUPERIOR

Classe 1ª

LEITURA — Leitura expressiva de prosa e verso, com explicação dos vocábulos

LINGUA PORTUGUESA — Revisão do programa anterior.

Estudo das preposições. Concordância dos tempos.

Exercícios orais: exercícios de elocução. Resumos de leituras, lições; narrativas de passeios, festas, etc. Recitação expressiva de diálogos e cenas tiradas de autores clássicos

Exercícios escritos: ditados tirados dos clássicos e sem dificuldades gramaticais. Resumo de leituras e lições.

Composição.

ARITMÉTICA — Revisão da matéria estudada; operações sobre as frações ordinárias e decimais.

Números primos; crivo de Eratosthenes. Principais caracteres da divisibilidade dos números escritos no sistema decimal.

Princípios da decomposição dos números em seus fatores primos. Máximo comum divisor, empregando em primeiro lugar as linhas retas

Problemas. Cálculo mental.

GEOMETRIA — Polígonos inscritos e circunscritos ao círculo. Noções da elipse e do seu traçado.

Revisão da geometria plana. Ângulos sólidos, diedros e poliedros.

HISTÓRIA NATURAL E NOÇÕES DE FÍSICA E QUÍMICA — Revisão do programa anterior, com desenvolvimento

Classificação dos animais e vegetais.

Continuação do estudo anatômico de planta e noções de fisiologia vegetal.

Herborizações e organização de coleções de história natural feitas pelos alunos.

Primeiras noções de física. Peso, alavancas, balanças, equilíbrio dos líquidos, vasos, comunicantes, sifáo. Pressão atmosférica. Noções elementares, acompanhadas de expe riências simples, do calor, da luz, da eletricidade e do magnetismo.

Primeiras noções de química. Idéia dos corpos simples e compostos. Principais meralóides e metais. Demonstrações experimentais simples.

GEOGRAFIA — Revisão do estudo da América, sua geografia política e econômica, e particularmente no Brasil.

Noções de geografia política e econômica da Europa; relações comerciais daquele continente com o Brasil. Viagens.

Noções de cosmografia — Descrição simples dos astros principais: sol, lua, estrelas, planetas e cometas.

HISTÓRIA PÁTRIA — Revisão dos programas anteriores. Período de 1654 a 1808. (Exposição dos fatos principais.)

INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA — Deveres do homem para consigo mesmo. Higiene física e moral.

A família: deveres dos pais e dos filhos, dos amos e dos criados

A sociedade: justiça; solidariedade e fraternidade humana. Aplicações: respeito da vida, da liberdade humana, da propriedade, da honra e da reputação alheia.

A pátria: deveres e direitos do cidadão

NOÇÕES DE GEOGRAFIA — Importância da agricultura. Descrição e uso dos instrumentos aratórios mais aperfeiçoados.

Revisão do estudo dos terrenos com desenvolvimento, e bem assim dos adubos e sua composição.

Ação dos agentes atmosféricos sobre o desenvolvimento das plantas úteis: do calor, do frio, da umidade, da luz e da sombra, do orvalho, da geada, das chuvas e trovoadas.

Matas e sua influência sobre o clima.

Cultura de plantas industriais: café, cana-de-açúcar, cacau, fumo, videira.

Zootecnia. Idéia de seu valor, e do melhoramento das raças. Continuação do estudo dos animais domésticos.

DESENHO — Elementos de perspectiva. Desenho de ornato em baixo relevo, cujos elementos procedem de formas vivas: folhas, flores ornamentais, etc.

Noções elementares das ordens de arquitetura, e seu desenho respectivo: pedestais, bases, fustes de colunas, capiteis, cornijas, etc.

MÚSICA — Revisão, com desenvolvimento dos elementos de arte musical. Exercícios de solfejo. Ditados. Cânticos a uníssono e em coro.

GINÁSTICA — Continuação dos exercícios. Equilíbrio, carreira, salto. Evoluções militares. Jogos.

TRABALHOS MANUAIS — Trabalhos de madeira. Esboço dos contornos de objetos que se têm de executar; construção destes objetos. Torneados: maçanetas, rolos, cabos de instrumentos. Recortes: molduras, caixas, etc.

Conhecimento e uso dos principais utensis empregados ao trabalho de ferro.

Trabalhos de agulha — Tricot e crochet.

Trabalhos de marca.

Franzidos: picados, botoeiras, etc.

Noções de corte e fabrico de vestidos simples e fáceis.

Classe 2.'

LEITURA — Leitura expressiva de prosa e verso, com explicação dos vocábulos.

LINGUA PORTUGUESA — Revisão geral da gramática, com definições. Noções de etimologia e derivação.

Exercícios orais: últimos exercícios de elocução. Resumo de leituras, lições, narrativas.

Recitação expressiva e decorada de trechos escolhidos em prosa e verso tirados dos clássicos e de autores brasileiros de nota.

Exercícios escritos: ditados, exercícios de análise, composição.

ARITMÉTICA — Noções sobre os números complexos e suas operações. Regra de três e suas aplicações, pelo método de redução à unidade.

Revisão geral. Problemas. Cálculo mental. Noções de escrituração mercantil.

GEOMETRIA — Quadratura e cubatura dos poliedros e dos três corpos redondos. Revisão geral.

Noções práticas de topografia e conhecimento dos instrumentos empregados nos trabalhos de campo correspondentes.

HiSTÓRIA NATURAL E NOÇÕES DE FÍSICA E QUÍMICA — Revisão da classificação animal e vegetal. Idéia da classificação dos minerais. Composição da cresta terrestre: rochas, terrenos, fósseis mais importantes.

Desenvolvimento das noções elementares de física: conhecimento e uso dos areômetros, barômetros, manômetros, higrômetros e termômetros. Ensaios de observação meteorológica com os instrumentos existentes na escola, e com o auxílio de tábuas de redução.

Espelhos. Lentes. Prismas. Pilhas. Luz elétrica. Telégrafo. Telefônio. Imã. Bússola.

Desenvolvimento das noções elementares de quimica: ácidos sulfúrico, azótico, clorídrico; alguns de seus sais mais importantes. Potassa, soda, cal, amônia. Ligas metálicas. Gás de iluminação. Amido. Açúcar. Álcool, Ácido acético. Corpos graxos.

Organização de coleções feitas pelos alunos.

GEOGRAFIA — Revisão geral da geografia física, política e econômica, e particularmente do Brasil. Viagens.

Noções de cosmografia: amplificação do programa precedente, noção das leis que regem o movimento dos astros; fases da lua; eclipses. Sistema geral co mundo. Explicação do dia, da noite e das estações.

HISTÓRIA PÁTRIA — Período de 18C8 a 1890, e revisão geral. Idéia das origens da humanidade: idades da pedra, do bronze e do ferro, emigrações das raças.

INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA — Desenvolvimento do programa precedente.

NOÇÕES DE AGRONOMIA — Moléstia e inimigos das plantas cultivadas. Principais indústrias rurais: fabrico do açúcar, da aguardente, da manteiga, do queijo, etc. Preparação do algodão, e conhecimento das máquinas mais empregadas neste fabrico. Conhecimento das plantas daninhas. Dos insetos úteis e dos nocivos à agricultura. Dos pássaros. Idéia da cultura intensiva e extensiva.

Continuação da cultura de plantas industriais. Criação de abelhas e do bicho da seda

DESENHO — Continuação do desenho ornato. Desenho de figura. Desenho de máquinas simples. Exercícios de desenho fotográfico.

MÚSICA — Desenvolvimento do programa precedente. Solfejos graduados. Ditados. Coros

GINÁSTICA — Exercícios; evoluções militares. Manejo de armas de fogo apropriadas ao uso das escolas. Jogos.

TRABALHOS MANUAIS — Desenvolvimento do programa precedente. Exercícios de lima e torno para ferro.

Trabalhos de agulha — Corte e fabrico de roupas simples: enxoval de criança, roupa-de homens e de mulher.

Bordados.

ESCOLA PRIMÁRIA DO 2° GRAU

Classe 1ª

CALIGRAFIA — Cursivo, gótico e bastardo. Escrita comercial: 3 horas por semana.

PORTUGUÊS — Revisão da gramática. Exercícios graduados de redação: descrição, narrativas, cartas, etc. Exercícios de leitura expressiva, leitura de manuscritos e recitação: 3 horas.

ARITMÉTICA E NOÇÕES DE ÁLGEBRA — Noções preliminares da aritmética sistemática. Teoria geral da numeração. Teoria das sei; operações fundamentais, primeiro em relação aos números inteiros e depois em relação as frações ordinárias e decimais.

Noções das progressões por diferença e por quociente. Teoria elementar dos logaritmos e uso das tábuas. Aritmética social: juros simples e compostos; capitalização, amortizações, etc.

Exercícios va.riados.

Álgebra, limitada às noções elementares das quatro primeiras operações e à resolução das equações e problemas do 1.° grau a uma ou mais incógnitas, e do 2.° grau a uma só incógnita: 6 horas.

DESENHO — Continuação dos exercícios da escola do 1.° grau.
Desenho de ornato puramente geométrico. Folhas, flores e frutos: 3 horas

MÚSICA — Elementos da arte musical. Solfejos graduados. Cores: 3 horas.

GINÁSTICA — Exercícios com aparelhos. Evoluções militares e manejo de armas-3 horas.

TRABALHOS MANUAIS — Trabalho em madeira e conhecimento das madeiras brasileiras mais empregadas na indústria. Serrar, perfurar, aplainar, ajustar, tornear: 3 horas,

Trabalhos de agulha — Corte, costura e bordado de roupas brancas: camisas, corpinhos, calças, saias e paletós.

Serzido artístico em linho e algodão.

Classe 2.ª

CALIGRAFIA — Escrita comercial: 1 hora.

PORTUGUÊS — Análise. Exercícios de redação e invenção. Noções de literatura nacional: 2 horas.

GEOMETRIA E TRIGONOMETRIA — Geometria elementar plana e no espaço (curso completo). Trigonometria retilínea completa: 5 horas.

FÍSICA E QUÍMICA — Elementos.

Barologia — Peso; fio a prumo; balanças; alavancas.

Hidrostática — Pressão dos líquidos; prensa hidráulica; equilíbrio dos líquidos; vasos comunicantes; repuxos, etc, densidade; areómetros; nível.

Pneumática — Pressão atmosférica; barômetros e sua construção; baroscópio; aeróstatos; manômetros; máquina pneumática. Aplicações de ar comprimido; espingarda **s** ar; telégrafo pneumático; escafandro.

Hidrodinâmica — Noções gerais; bombas; sifão.

Acústica — Som e sua propagação; eco; fonógrafo; diapasão. cordas vibrantes; escala musical.

Óptica — Luz e sua propagação; espelhos; prismas; lentes; espetro solor; microscópio; telescópio; idéia geral da fotografia.

Termologia — Temperatura; termômetros e sua construção; efeitos do calor; mudança de estado dos corpos; gelo e seu fabrico; alambiques, higrômetros; noções de máquinas a vapor.

Eletrologia — Eletricidade estática: pêndulo elétrico; máquinas elétricas. Eletricidade dinâmica: pilhas; electro-magnetismo; iluminação elétrica; telégrafo; telefônio. Magnetismo; imãs; bússola.

Observações meteorológicas. Observações simples.

Química mineral — Corpos simples e compostos, nomenclatura.

Metalóides e seus derivados — Hidrogênio; oxigênio; água; azôto; ar atmosférico; ácido azótico; amônia; cloro e ácido clorídrico; enxofre; ácido sulfídrico; anidrido sulfuroso; ácido sulfúrico; fósforo, arsênico; carbono; anidrido carbônico.

Metais — óxidos, ligas e sais — Potassa; soda; cal; clorureto de sódio; azotato de potássio; alúmen. Ferro; aço; zinco; níquel; estanho; chumbo; cobre; bronze; mercúrio, prata; ouro; platina.

Química orgânica — Idéia geral dos compostos orgânicos. Carburetos de hidrogênio; álcool; éter; ácido acético; glicerina; corpos gordurosos naturais; sabões; açúcares; fermentação e bebidas fermentadas; amido; materiais albuminóides;

GEOGRAFIA — Geografia física da Europa, Ásia, África, Oceania e América. Geografia física do Brasil em particular: 3 horas.

DESENHO — Desenho do natural. Ordens arquitetônicas. Aguadas. 2 horas.

MUSICA — Solfejos. Coros. Ditados: 1 hora.

GINÁSTICA — Exercícios com aparelhos. Evoluções militares Manejo de armas. Esgrima de espada e florete: 2 horas.

TRABALHOS MANUAIS — (para o sexo masculino) — Trabalho em madeira (continuação do programa precedente). Trabalho em ferro. Exercícios de lima e torno: 2 horas.

TRABALHOS DE AGULHA — Corte e costura, enfeite por figurinos, de roupa de senhora e de criança.

Serzidos em lã e seda.

Conserto de filo e rendas. Preparo dos estofos; reprodução e modificação de desenhos.

Diversos processos de esterzido.

Uso da máquina de costura movida a mão.

Classe 3.ª

FRANCÊS — Noções de gramática francesa e exercícios de tradução fáceis: 3 horas.

GEOGRAFIA — Geografia política e econômica da Europa, Ásia, África, Oceania e América, e suas relações com o Brasil em particular. Geografia política do Brasil.

Estados; divisões administrativas. Zonas de cultura; produtos industriais; vias de comunicação.

Noções de cosmografia: 2 horas.

HISTÓRIA — Idéia do homem pré-histórico. Primeiras civilizações; o Oriente; resumo da história da civilização grega e romana. Queda do império romano e suas causas.

Invasão dos bárbaros. Constituição das nacionalidades européias. Cruzadas. Feudalismo. Os Estados modernos: idéia geral de sua história e civilização.

História des principais Estados americanos em seus lineamentos gerais.

História do Brasil (1500 a 1890); traços gerais: 5 horas.

HISTÓRIA NATURAL — Noções analomofisiológicas sobre o homem. Classificação zoológica. As espécies mais úteis das ordens animais.

Noções de organografia e fisiologia vegetal. Classificação botânica. Plantas mais úteis e vulgares, particularmente do Brasil.

Mineralogia elementar. Cristalografia. Classificação mineralógica e espécies minerais mais úteis, particularmente do Brasil.

Noções de geologia. Fenômenos atuais. Rochas. Terrenos. Fósseis (de modo sucinto) : 5 horas.

ECONOMIA POLÍTICA E DIREITO PÁTRIO (noções) — Elementos de economia política. Produção da riquaza. Matéria-prima. Trabalho. Produção. Consumo. Economia. Capital, Moeda. Crédito. Bancos Impostos. Orçamento.

Organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil. Elementos de direito civil: a família, o Estado, o regime de bens, heranças, etc. Elementos de direito comercial: sociedades comerciais, câmbio, letra, carta de ordens, cheque, etc: 3 horas.

DESENHO — Desenho de paisagem. Desenho de máquinas simples. Desenho topográfico: 2 horas.

GINÁSTICA — Exercícios com aparelhos. Evoluções militares. Manejo de armas. Esgrima de espada, florete e baioneta. Exercícios de tiro ao alvo: 2 heras.

TRABALHOS MANUAIS — Trabalho em ferro: limar, martelar, forjar, soldar, perfurar, tornear, ajustar. Desenho de pequenos objetos e execução deles: 2 horas.

Trabalhos de agulha — Obras de fantasia, inclusive o macramé.

Fabrico de espartilhos, flores e de toucados eu chapéus para senhora.

BENJAMIM CONSTANT

INFORMAÇÃO DO PAÍS

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO BRASIL,

Com a preocupação de melhor atender às necessidades do desenvolvimento científico-tecnológico do pais, a Universidade do Brasil, por meio de uma Comissão especial, criou uma série de cursos de pós-graduação em ciências matemáticas, físico-químicas e biológicas, contando com a participação dos Institutos de Biofísica, Microbiologia, Química, o Centro de Pesquisas Genéticas, o Instituto Osvaldo Cruz, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e o Instituto de Matemática Pura e Aplicada.

Funcionaram no ano de 1962 e continuam a processar-se em 1963, os seguintes cursos:

I. *Sob a responsabilidade do Instituto de Biofísica:*

a. Introdução matemática à Biologia; b. Estatística aplicada à Biologia; c. Métodos físicos aplicados à Biologia; d. Tópicos de Biofísica moderna; e. Tópicos especiais (cursos intensivos).

II. *Do Instituto de Microbiologia:*

a. Matemática e Estatística aplicadas à Biologia; b. Métodos gerais de Biofísica; c. Bioquímica.

III. *Do Instituto de Química:*

a. Química orgânica; b. Bioquímica.

IV. Do Centro de Pesquisas Genéticas da Fac. Nac. de Filosofia:

Funcionam neste Centro curs03 de duas categorias:

1. *Básicos* — a. Genética Geral; b. Teorias modernas sobre evolução.

2. *Avançados* — a. Genética geral; b. Genética humana; c. Genética médica; d. Genética matemática; e. Evolução.

V. *Do Instituto Osvaldo Cruz:*

Os cursos ministrados por esse Instituto serão ao mesmo tempo básicos e especializados.

a. Patologia; b. Fisiologia; c. Zoologia; d. Química Orgânica; e. Biofísica.

VI. *Do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas:*

a. Teoria eletromagnética; b. Teoria atômica; c. Física atômica e nuclear experimental; d. óptica eletromagnética e relatividade espacial; e. Mecânica quântica; f. Introdução à física nuclear; g. Métodos de física aplicada; h. Espectros atômicos; i. Mecânica quântica avançada; j. Física do estado sólido; 1. Emulsões nucleares; m. Química nuclear; n. Física das partículas elementares: o. Teoria das colisões; p. Relação de dispersão; q. Radiação cósmica e radioastronomia; r. Eletrodinâmica quântica; s. Termodinâmica estatística.

VII. *Do Instituto de Matemática Pura e Aplicada:*

a. Seminário sobre a teoria geométrica das equações diferenciais; b. Curso de Topologia Algébrica; c. Seminário sobre a teoria das distribuições; d. Curso sobre o problema de Dirichlet; e. Curso sobre Funções Analíticas; f. Seminário sobre Variedades Diferenciáveis; g. Curso sobre Integral de Lebesque; h. Curso sobre Topologia Geral.

Participaram desses cursos, em 1962, um total de 59 alunos graduados, sendo que três deles cancelaram matrícula. Em 1963, houve 63 matrículas novas e 21 renovações.

No ato de inscrição, os candidatos devem apresentar os seguintes documentos: atestado de idoneidade moral, atestado de sanidade física e mental e diploma de curso superior.

O candidato deverá ainda ser submetido a exame de capacidade pela instituição ministrante do curso que fixará as habilitações complementares eventualmente necessárias.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA COM NOVO REITOR

Em substituição interina ao Prof. Darci Ribeiro, nomeado Chefe da Casa Civil da Presidência da República, o Prof. Anísio Teixeira foi eleito pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília para os cargos de presidente-substituto e reitor da Universidade.

O novo reitor tomou posse a 19 de junho último, sendo cumprimentado pelos companheiros de Conselho.

MODIFICAÇÕES NA EQUIPE DE DIREÇÃO DO M.E.C.

O Ministro Paulo de Tarso, no período inicial de sua gestão, efetuou as seguintes modificações na equipe administrativa do Ministério da Educação e Cultura:

Chefe de Gabinete — Heli Menegali;

Diretor do Ensino Secundário — Prof. Lauro de Oliveira Lima;

Diretor da Divisão de Educação Extra-escolar — Roberto Pontual.

Diretora da Rádio Ministério da Educação — leda Maria Linhares.

SERVIÇO COOPERATIVO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE

A fim de administrar a execução dos convênios firmados pelo Governo do Rio G. do Norte com o M.E.C, SUDENE e ALIANÇA PARA O PROGRESSO, destinados à educação, foi instituído um Serviço Cooperativo que realizou em sua primeira etapa as atividades que enumeramos:

1. Cursos de treinamento nas cidades de Caicó, Moçoró, Pau dos Ferros e Natal para 1.000 professores primários, distribuídos pelos quatro centros, no período de janeiro a março;

2. Curso de Suficiência para os professores das escolas normais de todo o Estado, reunidos em Natal (ao todo 250);

3. Treinamento do pessoal destinado à aplicação do método Paulo Freire de Alfabetização;

4. Curso de Alfabetização de Angicos;

5. Restauração e reaparelhamento de grupos e escolas primárias estaduais;

6. Planejamento de novas escolas do Instituto de Educação de Natal e dos Centros de Treinamento;

7. Reaparelhamento do CEPE (Centro de Estudos e Pesq. Educacionais).

UNIVERSIDADE SEM PAREDES

Por iniciativa do Dr. Gilson Amado, a TV Continental do Rio de Janeiro, Canal 9, vem dedicando grande parte de sua programação noturna a uma série de cursos de cultura geral, instrução média e formação, a que deu o nome de "Universidade sem Paredes", já que ela beneficia a população de quatro Estados (Guanabara, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais) que recebem a imagem do Canal 9.

Além do art. 99 (matérias básicas: português, matemática, geografia, história), funcionam os cursos de "História da Liberdade", "Os Mistérios da Pintura Moderna", este último a cargo do Prof. Carlos Cavalcanti, e o de "Educação Familiar", sob a direção da Prof» Maria Junqueira Schmidt.

Os professores do art. 99 foram recrutados na equipe da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). São eles as professoras Maria da Penha Bastos Mendes, Judite de Paiva e Sousa, Cadmo Bastos, Jairo Bezerra, Ítalo Mastrogiovani, Fernando Guimarães Reis, Luís Felipe Lampreia, Maximiano Silva e Carlos Alberto Direito. A coordenação do art. 99 vem sendo orientada pela Prof Maria da Penha Bastos Mendes.

Está prevista a criação de novos cursos destinados a eletricistas, bombeiros, mecânicos, com a expedição das respectivas "Cartas de Ofícios" aos diplomados.

No início das aulas haviam-se inscrito mais de 1.500 candidatos, em sua maioria operários sindicalizados. Para cada matéria faz-se a distribuição de apostilas.

EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SAO PAULO: PRIMEIRO LANÇAMENTO

Dando início às suas atividades, a Editora acaba de lançar o volume *Simpósio sobre o Cerrado,* que reúne trabalhos de botânicos, zoólogos, geólogos, agrônomos, veterinários e outros especialistas na matéria.

Prevista nos Estatutos da U.S.P., somente agora a Editora surge com um programa de publicações que abrange sobretudo obras didáticas para o ensino superior e médio. Como não há objetivo de lucro, algumas dessas obras serão distribuídas gratuitamente.

O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EDUCACIONAIS

Na solenidade de encerramento dos cursos de especialização educacional, realizados no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de S. Paulo, sob os auspícios da Unesco, iniciados em 1962, o Prof. Eduardo

Diatay Menezes, representando os bolsistas brasileiros, proferiu estas palavras:

Costumam afirmar que os bolsistas somos uns privilegiados que receberam uma espécie de prêmio. Sou, pessoalmente, contrário a essa colocação do problema. Da minha parte, diria antes que a nossa posição é um tanto paradoxal: somos e não somos privilegiados. Em primeiro lugar, somos privilegiados porque, se pensarmos na ausência de oportunidades educacionais que no Brasil existe para milhões de pessoas, teremos de reconhecer que cursos da natureza dos nossos constituem um requinte cultural, e eu teria mesmo a tentação de dizer *um luxo intelectual,* se não estivesse convencido de sua alta significação para a nossa sociedade. Constataremos, porém, que não somos privilegiados se refletirmos que, justamente por causa de nossas deficiências, o sistema de seleção de candidatos e distribuição de bôlsas-de-estudo é, praticamente, o único regime de que dispõe o Estado para formar os quadros técnicos de que tem necessidade.

Contudo, na perspectiva em que me situo neste discurso, preferirei acentuar o aspecto *privilégio,* que constituíram os cursos que, hoje, terminamos, a fim de destacar a nossa conseqüente responsabilidade. Ora, a sociedade se compõe, em todos os planos, de uma rede tão espessa de inter-relações, que é impossível a um indivíduo gozar de um privilégio sem que seja às custas dos sacrifícios de outrem. Com efeito, a riqueza deste País e, por conseguinte, as verbas com que são financiados cursos como estes, originam-se do esforço comum da enorme massa de trabalhadores rurais e urbanos, cujos filhos, por exemplo, jamais sentaram ou sentarão num banco escolar, por absoluta impossibilidade de fazê-lo; e todos conhecemos as razões deste fato...

Dizer que somos um país subdesenvolvido, com 50% de analfabetos, não faz muito sentido. Nossa imaginação não é muito fértil para, de um simples valor percentual, extrair todas as conseqüências que êle comporta. No entanto, se imaginarmos que esses 50% representam cerca de 40 milhões de pessoas postas à margem dos benefícios de nossa civilização, sem nenhuma participação na vida política do País, cujas decisões são obrigadas a acatar com um único direito — o de obedecer, verificaremos, então, que o quadro se apresenta com tintas bem mais fortes.

Somos, sem dúvida alguma, um país subdesenvolvido, possuindo um sistema educacional extremamente falho e vesgo. Mas, se subdesenvolvimento é uma calamidade, não é, todavia, uma fatalidade. Está em nossas mãos, em grande parte, a modificação deste *status quo.* Aliás, como perguntava uma de nossas colegas, no interessante trabalho que apresentou como tarefa final de seu curso:

"Será que, antes de aceitarmos a ajuda de povos mais ricos e poderosos, estamos aplicando bem todos os nossos próprios recursos humanos e financeiros?"

Levantar essa questão não significa, porém, que sejamos contra a solidariedade e a cooperação in-

ternacionais; pelo contrário, ela quer dizer muito simplesmente que há uma coerência interna que deve ser estabelecida primeiro, para depois aceitarmos a colaboração externa, com a consciência coletiva bem distante do oportunismo maquiavélico e das indesejáveis alienações.

Felizmente, até mesmo aqueles que labutam no campo da investigação não podem fugir à contribuição que nos vem dos poetas. Álvaro Moreira faz uma observação muito pertinente de nossa política, que se ajusta maravilhosamente bem à nossa situação educacional: "não tem princípios, nem fins: vive dos meios".

Em meu modo de entender, creio ser este o principal problema que está no bojo de todas as nossas intenções profissionais. Parece, pois, que é esta uma, das primeiras atitudes que devem ser buscadas pelos pesquisadores educacionais: os princípios e os fins da ação educativa constituem o pano de fundo de todo >o nosso trabalho.

Paralelamente, porém, é mister que estejamos conscientes que não se formam pesquisadores em um ano de trabalho, por mais eficiente que tenha sido êle. Viemos aqui buscar, principalmente, uma atitude científica; e poderemos considerar-nos muito satisfeitos se tivermos atingido, ao menos em parte, esse objetivo.

Há um epigrama que me parece ilustrar muito bem o que quero dizer com atitude científica: contam que, um dia, numa Universidade Medieval, um aluno se aproximou do vetusto mestre para lhe dizer que parecia haver manchas no sol. O professor deixou de lado a questão, mas voltou no dia seguinte dizendo que era impossível haver manchas solares, porque Aristóteles a elas não se referiu em nenhuma de suas obras.

Certamente, o fato é puramente anedótico, pois não posso acreditar que os professores medievais fossem tão faltos de inteligência pelo simples fato de terem nascido na Idade Média. Contudo, é bem ilustrativo daquilo que *não é* a atitude característica do investigador, o qual, ao menos num plano estritamente epistemológico, aceita algo semelhante à dúvida cartesiana, e nunca foge à verificação empírica das afirmações. Parece-me, portanto, ser esta busca da objetividade e a utilização de métodos rigorosos de controle que devem qualificar a atitude do pesquisador.

Todavia, não deve ser esquecido o caráter provisório e relativo das conclusões a que se pode chegar, mesmo com a aplicação do melhor instrumental. Por outro lado, o *método científico* não é a única forma de conhecimento, pois, como lembrava BERGSON, o mais perfeito plano da cidade de Paris não me pode dar as informações que eu colheria com 20 minutos de passeio a pé por uma de suas principais ruas. É que, parece-me, a investigação nas ciências do comportamento humano possui esta característica *sui generis* de que o próprio pesquisador constitui objeto daquilo que analisa. Daí por que, nesta área, pensamento e ação se processam concomitantemente, regulando-se entre si. Assim ocorre também com a educação: não conhecemos primeiro, para agir em seguida; mas investigamos, conhecemos e atua-

mos simultaneamente, num processo de conjunto. E isso porque a pesquisa pedagógica só raramente é feita com vistas voltadas para as formulações conceituais; de modo geral, ela é destinada a responder sempre às exigências da prática educacional que, por sua vez, está inserida no contexto geral dos objetivos sociais. Aliás, como lembrava o Prof. ANÍSIO TEIXEIRA, "se de mudança sempre foram os tempos, os nossos, mais do que os de qualquer outra época, vêm acelerando o processo de mudar". Ora, não só a nossa posição pessoal de pesquisadores exige uma atitude de constante revisão, como também a democracia que ajudamos a construir, nesta era tecnológica, demanda um esforço permanente de avaliação e experimentação, que constituem a própria essência da pesquisa.

• • •

Mas, eu gostaria de dizer algumas palavras dirigidas de modo particular aos companheiros que não lidam propriamente com pesquisa. Antes de mais nada, devo uma explicação aos "especialistas": falei aqui principalmente do investigador pedagógico porque não aceito que exista uma separação fundamental entre as suas cogitações e as nossas; a *atitude de pesquisa* deve caracterizar toda pessoa medianamente culta deste estádio de evolução em que se encontra a Humanidade. Mesmo porque o trabalho de pesquisa se completa, naturalmente, com a sua divulgação. E quem estaria mais apto a pôr em prática as suas conclusões do que aqueles que são responsáveis pelo funcionamento efetivo da máquina educacional? São, portanto, vocês, "especialistas", que irão fazer passar pela prova da realização concreta os resultados da pesquisa pedagógica, e, para isso, é imprescindível que vocês possuam um mínimo dessa formação sem a qual o seu trabalho corre o risco de se tornar rotineiro e desprovido das alegrias e satisfações que nos dão as coisas novas.

Aos companheiros de "audio-visuais", eu tomaria a liberdade de lembrar um único ponto, que certamente deve ter sido tratado pelos professores do seu curso: O fato de que os recursos, que vocês aprenderam a manipular tão bem, não devem ser hipertrofiados, nem postos fora de sua verdadeira condição de *meio;* nenhuma técnica, por mais refinada que seja, poderá substituir o esforço pessoal e reflexivo dos educandos na aquisição do conhecimento. Não será, para citar somente um exemplo, pelo simples fato de perceber uma figura engenhosamente construída, que um aluno assimilará a noção matemática de fração, pois que a percepção mesma não é o resíduo de um processo passivo de impressão, mas, sim, o resultado interior de um esforço exploratório que não pode excluir a atividade reflexiva. Parece-me, pois, que a grande tarefa dos recursos que vocês aprenderam a utilizar consiste em provocar, de modo mais hábil e inteligente, a formação de um pensamento autônomo e ativo.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

PANORAMA UNIVERSITÁRIO BRITÂNICO

0 mundo universitário britânico vem atravessando uma era de modificações radicais. O número de estudantes duplicou, desde a Segunda Guerra Mundial, e continua aumentando. Os alunos também se dividem de modo diferente pelas várias matérias de ensino. Um número maior dedica-se atualmente às ciências, enquanto as disciplinas humanísticas atraem menos alunos. Há opiniões divergentes quanto à manutenção desta tendência no futuro, mas a corrente de opinião mais forte sustenta que, embora as ciências mantenham a vantagem, as artes são ainda preferidas por uma parcela razoável da geração mais moça deste meado de século.

A expansão provocou impacto diferente nos diversos estabelecimentos de ensino superior. Oxford e Cambridge, por exemplo, têm, não só edifícios, mas faculdades inteiras, novas, para ambos os sexos. As duas Universidades tradicionais têm mantido suas características inconfundíveis e prefeririam continuar como eram. Acompanhando a tendência geral, as duas Universidades vêm devotando grande energia ao progresso científico, tendo-se distinguido bastante nesse campo.

A Universidade de Londres, com a sua variedade de institutos e a enorme população escolar, também se destaca. Manchester e Leeds têm 5.000 estudantes cada e esperam ampliar a matricula para 7.000 ou 8.000 em 1970.

No grupo das universidades jovens, Soutrampton, Leicester, Hull, Exeter e Keele têm-se expandido muito, sendo certo que seu desenvolvimento prosseguirá nos próximos anos.

Há finalmente o grupo de Universidades novas, que não se podem construir num dia, mas que esperam instalar-se mais depressa do que seria admissível há alguns anos, tal a mudança de opinião resultante do impacto das necessidades do nosso tempo.

Persiste o *admiração pelo padrão clássico de ensino nas Universidades, não se tendo ainda chegado a acordo quanto a um padrão que possa ser considerado excelente para as exigências dos tempos modernos.*

A despeito de experiências brilhantes, como a do curso de Filosofia, Política e Economia de Oxford, reconhece-se que o peso do conhecimento moderno e o ritmo do progresso cientifico levantam problemas aparentemente insuperáveis. Os estudantes exigem conhecimentos cada vez maiores, talvez mais do que a mente possa absorver com proveito, e os professores exigem cada vez mais dos alunos. Há otimismo quanto ao nível de ensino

nas Universidades. As- fronteiras do conhecimento são alargadas com velocidade impressionante, em especial nas ciências, mas aqueles que as rasgam são professores universitários — e para eles a perspectiva de que o mundo novo pertença aos jovens sempre foi motivo de satisfação e de estimulo.

Um fato novo, e importante, é a ligação dos arquitetos ás Universidades. Os projetos de construção de novas instalações acadêmicas no centro de cidades industriais oit em parques naturais está permitindo um reflorescimento acelerado das artes, que traduz a natureza da Universidade moderna.

A década que se avizinha trará grandes modificações. podendo-se afirmar que, se nada de notável surgir, não terá sido por falta de oportunidades concedidas aos artistas. A atual geração finiversitária espera ter diante dos olhos, em futuro próximo, a concretização da Universidade moderna. Não parece haver razões que a levem ao desapontamento.

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO LAOS

A recente reforma educacional do Laos considera que, na situação atual do país, é impossível isolar a educação infantil da educação dos adultos. As escolas de aldeia transformam-se em centros rurais de educação comunitária onde o mestre é ao mesmo tempo instrutor, monitor da juventude e educador de adultos. Um crédito de 2 milhões de kip foi solicitado ao tesouro para a remuneração dos cursos noturnos para adultos. Os programas de ensino primário são orientados para uma educação de base onde se põe em relevo a higiene, a agricultura. o conhecimento prático das necessidades ela aldeia e o ideal de aprimoramento da vida comunitária. Os supervisores têm, de agora em diante, a tarefa de ir de aldeia em aldeia orientando os mestres na aplicação dessas técnicas de educação de base.

PLANEJAMENTO DO ENSINO NO MÉXICO

O Governo mexicano elaborou um, plano de 11 anos (1960 — 1970) de expansão e aperfeiçoamento do ensino primário. Faz-se necessária 3, construção de 39.000 salas de atila e a formação de mais de 61.000 novos professores. Essas classes serão melhor equipadas e os futuros mestres receberão uma formação social, pedagógica e cultural mais profunda. Será destinada á construção e ao equipamento de novas escolas rurais e urbanas, durante esse período, a soma de 7.270 milhões de pesos (cerca de 720 **milhões** de dólares).

APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSÔRES NA NORUEGA

No ano letivo 1961-1962. a escola de 9 anos foi introduzida em 57 municipalidades, das quais 20 com caráter obrigatório. Está previsto o aumento do número de municipalidades que adotarão esse prolongamento da escolaridade obrigatória em futuro próximo. Esta medida exigirá maior número de professores especializados em determinadas matérias. Para atender a essa necessidade foram organizados cursos de

aperfeiçoamento que o Estado subvencionou com 1550 milhões de coroas. Em 1961, esses cursos constavam sobretudo das seguintes disciplinas: desenho, pintura, modelagem, agricultura, artes domésticas música. Há ainda cursos destinados a alunos-mestres, professores de escolas normais, instrutoras de jardim de infância e professores de escolas comerciais.

REFORMA DO ENSINO ESPECIAL, NA HUNGRIA

No decorre do ano letivo 1961-1962 iniciou-se o estudo da reforma do ensino especial. Os princípios dessa reforma podem ser agrupados em torno de 3 idéias fundamentais: a) preparar as crianças deficientes para o trabalho produtivo de maneira que, terminada sua educação, possam levar uma existência normal e exercer uma atividade adequada às suas aptidões; b) tornar mais eficiente o ensino especial por métodos de correção e compensação em condições de remediar as conseqüências da deficiência; c) modificar a formação dos educadores que se dedicam à pedagogia terapêutica.

ENSINO PRIMARIO NA ÍNDIA

O terceiro plano qüinqüenal que começou em 1961 visa assegurar em 1966 a escolarização de 49 640 milhões de crianças, ou seja. 16,4% do conjunto da população pertencente ao grupo de idade de 6 a 11 anos, sendo que entre os *meninos essa taxa se eleva a 90.4% e entre as meninas a 61,6%. Quanto ao grupo 11 — 14 anos, limite da escolaridade obrigatória, o plano prevê um acréscimo da ordem de 18 760 milhões de alunos, o que corresponderia aproximadamente ao aumento realizado no decorrer dos 10 anos precedentes. A proporção de meninas escolarizadas atingirá cerca de 46% e a de meninos 1$%; a população total escolarizada neste grupo etário ê de quase 60%.*

ITÁLIA: DESENVOLVIMENTO DO ENSINO TÉCNICO

Durante o ano letivo 1961-1962 foram criados na Itália 59 institutos e 53 seções técnicas, 103 institutos e 182 escolas de ensino profissional. Cerca de 405.957 alunos freqüentaram esses estabelecimentos de ensino. Nesse mesmo período foram organizados, com, grande sucesso, cursos de atualização para o pessoal docente dos institutos de ensino técnico e profissional.

Por outro lado, um projeto de lei sobre a organização do ensino profissional destinado a adaptá-lo às exigências da vida econômica e social do país foi submetido a exame do Conselho Superior de Instrução Pública.

UNIVERSIDADE POPULAR NA REPÚBLICA ÁRABE UNIDA

Existe na República Árabe Unida uma universidade popular chamada "Universidade de Cultura Livre" que assegura o funcionamento de 23 centros de educação de adultos em diversas regiões que acolhem alunos de ambos os sexos desejosos de prosseguir seus estudos com toda liberdade. A Universidade se incumbe de organizar bibliotecas públicas, estágios, conferências, seções de teatro e cinema, concertos,

exposições, excursões, visitas e atividades destinadas às mulheres e crianças. Ela difunde também programas culturais nas prisões, hospitais e sanatórios.

CORREÇÃO DA DISLEXIA INFANTIL, NA GRA-BRETANHA

Nova associação acaba de ser criada visando ajudar as crianças que têm dificuldades de linguagem, embora de inteligência normal. Esta nova instituição fará pesquisas sobre o diagnóstico e o tratamento desta forma de dislexia; publicará um boletim informativo sobre tratamento e formação de educadores para disléticos. Está programada a abertura de um centro de formação em Londres, no qual número limitado de casos receberá tratamento adequado e onde os educadores serão iniciados nas diversas técnicas terapêuticas e aprenderão a diagnosticar uma dislexia. Especialistas aconselharão os educadores sobre problemas médicos e psicológicos.

ESCOLA NORMAL SUPERIOR NO SUDÃO

O *Governo sudanês assinou acordo com o Fundo Especial das Nações Unidas destinado à criação e funcionamento de uma escola normal superior. O crédito concedido pelo Fundo Especial eleva-se a 955.050 dólares. Para seu primeiro ano de atividades a escola recebeu €0 estudantes, mas sua capacidade será de 90. Sob o regime de internato ela organiza quatro cursos mistos pós-secundários destinados a professores em exercício. Algumas vagas serão reservadas para a formação de professores de ensino secundário de países vizinhos.*

ESCOLA SECUNDARIA PARA OPERÁRIOS AUSTRIACOS

A escola secundária federal para operários de Lins tem por finalidade ajudar os trabalhadores (com 11 anos completos e que terminaram a escolaridade obrigatória) desejosos de instrução secundária, a seguir os estudos de um "Realgymnasium". A duração do ensino é de nove semestres e os cursos funcionam geralmente à noite. Como inúmeras pessoas exercendo já um ofício desejam adquirir cultura geral mais profunda e escolhem matemática e ciências, a administração de ensino passou a tomar novas medidas: estabeleceu junto da escola federal para operários de Lins, ao lado de cursos regulares correspondentes ao "Realgymnasium" (escola secundária com latim e línguas vivas) uma seção de "Realschule" (escola secundária com geometria descritiva e línguas vivas).

REPÚBLICA CENTRO-AFRICANA: MELHORIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O Centro de Estudos dos Problemas de Trabalho e Formação Profissional foi reorganizado. Esse órgão se ocupa de pesquisas e documentação sobre operários, ofícios, métodos e programas de formação social e profissional e condições de trabalho. Orienta a escola profissional. -fi órgão dependente do Ministério de Assuntos Sociais, do Trabalho, da Juventude e dos Esportes. Seu Diretor é membro

do corpo docente e tem diploma de psicotécnico. É auxiliado por um médico, especialista em medicina do trabalho.

HENRI WALLON (1897 — 1962)

Os psicólogos e pedagogos de todo o mundo receberam com tristeza o falecimento de Henri Wallon ocorrido a 1.° de dezembro de 1962.

Antigo aluno da Escola Normal Superior, Catedrático de filosofia. doutor em medicina e letras, tornou-se diretor do laboratório de psicobiologia infantil e professor no Instituto Nacional de Orientação Profissional. Em 1947 ocupou *a cadeira de psicologia e educação infantil no Colégio de França. Foi vice-presidente da Comissão Ministerial de Estudos para a Reforma do Ensino, criada em 1944, da qual se tornou presidente 2 anos depois com a morte de Paul Langevin. Seu nome está estreitamente ligado ao de Langevin com quem elaborou o célebre projeto de reforma do ensino francês (Projeto Langevin-Wallon). Esse plano previa prolongamento da escolaridade obrigatória até 18 anos, o estabelecimento de uma "escola única" onde seria abolida a distinção entre professores primários e secundários. Apoiando-se em densa obra psicológica (A Criança Turbulenta; Princípios de Psicologia Aplicada; As Origens do Caráter na Criança; A Vida Mental; Evolução Psicológica da Criança; Do Ato ao Pensamento; As Origens do Pensamento na Criança), Henri Wallon lutou a vida inteira defendendo uma formação Psicopedagógica para os professores.*

ENSINO DE LEITURA NA UNIÃO SOVIÉTICA

Em experiências realizadas por especialistas do Instituto de Psicologia da Academia Soviética de Ciências Educacionais, observou-se que as crianças de S anos não têm nenhuma dificuldade em aprender o alfabeto e lêem mais depressa do que as crianças que começam o aprendizado da leitura na escola, com 7 anos de idade. Classes de leitura organizadas com lições diárias de 20 minutos durante dois meses e meio demonstraram que maior progresso se obteve com crianças de 5 anos do que um ano escolar de uma classe de crianças de 7 anos. A razão desse fato, afirma um psicólogo, ê que na idade de 5 anos as crianças ainda não perderam a capacidade de diferenciar os sons, ao passo que as mais velhas não analisam os sons senão em palavras, como elementos separados e devem assim reaprender a dividir *as palavras em diferentes sons.*

ALEMANHA: PROBLEMAS DE DEFICIÊNCIA NA INFÂNCIA

As crianças alemãs que devido a uma incapacidade física ou intelectual não podem seguir o curso de uma escola primária têm agora a possibilidade de receber ensino especial. Medidas preliminares tomadas na Baviera, visando solucionar este problema, dão maior importância às crianças do campo e pequenas cidades. Essas escolas terão internato para receber crianças com problemas de visão, audição e linguagem, mas que não precisam freqüentar estabelecimentos destinados a cegos, surdos e mudos.

CRÍTICA DE LIVROS

AZEVEDO, Fernando de — *A Cidade e o Campo na Civilização Industrial* e *outros Estudos*. S. Paulo, Melhoramentos, 1962, 267 págs.

Este livro encerra um conjunto variado de ensaios, mas tem a norteá-lo uma preocupação básica, que o situa no âmago dos problemas de nossa época: a preocupação com a mudança social. O século em que vivemos se caracteriza pela rapidez das transformações que. tendo como ponto central de irradiação a ciência e a técnica, se espraiam por todos os setores sociais, indo repercutir até :mesmo nos considerados mais tradicionais, como a religião. Quando "falamos em centro de irradiação e em repercussão, está implícito que o ritmo das modificações não é o mesmo nas diferentes partes da realidade social, e o aspecto concomitante, inseparável do da mudança, é o do ajustamento entre seções que se transformam de maneira desigual. Assim, as conseqüências da mudança é que realmente importam e se hoje se fala tanto nela é com o intuito de •domesticá-la, tornando-a quanto possível mais harmoniosa.

Em relação a esse problema, como a outros da sociologia, tanto se pode lançar mão, para esclarecê-los, da pesquisa de campo, quanto da reflexão exercida sobre a experiência vivida e sobre os conhecimentos sociológicos que se possui; neste último caso, quando o estudioso da realidade social é dotado de erudição incomum, coloca problemas e sugere hipóteses novas que poderão ser verificadas através de outras abordagens — o que obviamente não se dará, em faltando informação ampla sobre teorias e trabalhos de especialidade. A obra que resenhamos justamente aborda problemas de que o A. tem real experiência, os quais são colocados em perspectiva sociológica; quadros de referência em que se possam inserir são esboçados, fornecidos por um profundo conhecimento de estudos variados em Ciências Sociais. Como resultado, temos **ora** nova colocação de problemas, ora novas maneiras de serem aproveitadas teorias existentes.

No ensaio sobre as atitudes humanas diante da mudança social, por exemplo, é feita primeiramente uma síntese dos pontos-de-vista existentes, que decorrem em maioria de trabalhos sobre sociedades primitivas, no contato que estabelecem com a civilização industrial. O A. chama então a atenção para as modificações que devem sofrer aquelas abordagens quando se passa para outro tipo de sociedade, como as altamente complexas do ponto-de-vista de sua organização interna. Ora, este campo ainda não foi analisado de maneira satisfatória com relação ao problema da mudança social, e o A. aponta então todos os elementos que

poderão pesar para que êle aqui adquira caracteres diversos dos encontrados para as sociedades primitivas: o conhecimento histórico, pois a invenção de novos objetos sociais, a adoção de traços estranhos à cultura em causa, a maior ou menor resistência às inovações, vão depender dos diferentes momentos históricos que atravessam essas sociedades; estratificação interna das sociedades, com camadas mais ou menos bem delineadas, cada camada tendo seu ritmo próprio de reação diante de novidades; divisão profissional muito grande, secionando a sociedade global em grupos que se podem opor uns aos outros, decorrendo variações na maneira de aceitar as novidades; boa integração, ou processo de desintegração, em que se encontra a sociedade estudada, e assim por diante. Estamos diante de uma série de sugestões interessantes para o estudo de uma área por assim dizer inexplorada da sociologia.

No ensaio sobre a evolução das elites políticas no Brasil, utiliza o A. como instrumento de análise a teoria da circulação das elites de Vilfredo Pareto — bastante discutida e à qual se tem negado ultimamente até mesmo que seja conforme a realidade social. A história nos mostraria, não uma circulação das elites no interior das sociedades globais, graças à qual indivíduos dotados de maior capacidade (conforme o ideal social) se elevariam na escala, relegando para as camadas inferiores os menos dotados, e sim uma luta pelo acesso ao poder efetuada pelas classes menos favorecidas, procurando a inversão da hierarquia. Analisando o que se passava na sociedade paulista nos anos anteriores a 1930, mostra o A. que o esquema de luta de classes não é aplicável; o que havia era a ascensão de grupos dô imigrantes e de certos estratos desligados da terra (profissões liberais, comerciantes, industriais), e decadência de parte da camada fazendeira, até então ocupando o ponto mais elevado da escala social. A hierarquia social das camadas não sa modifica, como seria no caso da luta de classes; o que se modifica é a posição de determinados grupos dentro dessa escala, subindo uns e descendo outros, isto é, havendo uma circulação interna de grupos. A aplicação da teoria de Pareto efetuada pelo A. afasta-a dos postulados tomados à biologia evolucionista, que faziam decorrer a circulação das elites do princípio da seleção natural. O A. mostra que a ascensão daqueles grupos em nada se prende a determinadas qualidades biológicas ou biopsíquicas; foram as condições especiais da sociedade global, naquele momento, que permitiram uma ascensão, que noutra ocasião os mesmos indivíduos, com as mesmas qualidades, não conseguiriam realizar. A teoria de Pareto pode, pois, ser usada, desde que não seja considerada como explicação universal, nem como decorrente de uma seleção natural (social ou não); isto é, desde que considerada como algo que pode ocorrer em determinadas situações sociais, conforme se depreende do trabalho do A.

Cremos que estes dois exemplos são suficientes para mostrar a importância da obra em apreço. Nos variados capítulos que a compõem, aborda o A. o desenvolvimento das ciências no Brasil, especialmente das.

Ciências Sociais, numa primeira parte; a segunda parte tem como fulcro mais especialmente a mudança social, encarada com relação à educação, e terminando com pertinente ensaio sobre a noção de progresso; na terceira parte, trata o A. da cidade e do campo na civilização industrial, da evolução das elites políticas no Brasil, da importância social da educação física e tece comentários sobre a realidade brasileira.

MARIA ISAURA DE QUEIROZ

CUNHA, Celso — *Manual de Português;* S. Paulo, Livraria S. José, 1962, 397 págs.

Que se deve pedir a um livro didático de português? Professôres e alunos têm as suas exigências, coincidentes em mais de um ponto.

Antes de nada, a linguagem adotada na exposição. Há de ser clara, na construção sintática, e precisa, na adoção de termos unívocos. O autor não pode fugir ao perigo das definições. Tem de enfrentá-lo vitoriosamente.

Para expor com clareza e univocidade, para definir segundo os requisitos da lógica e as necessidades psicológicas da compreensão, cumpre-lhe conhecer profundamente a matéria. O destinatário da noção elementar não pode contentar-se com meias palavras. O esforço próprio, chave do aprendizado, há de partir de afirmativas e de explicações sem nada explícito. Oferecer adequadamente a noção elementar não é para qualquer.

Imprescindível igualmente, o senso pedagógico, inspirador do método a seguir. O compêndio ensina o essencial acerca da língua. Há de partir, por conseguinte, da expressão viva para a codificação necessária ou a explicação possível. O exemplo bem escolhido tem de preceder a regra ou o esclarecimento. Um e outro virão corroborar o descobrimento pessoal, já feito pelo próprio aluno.

Quer isso dizer que o ensino da gramática mediante os textos deve sair do papel para a prática de todos os dias.

Há os excertos de que defluem noções o regras mas há também destinados à leitura. Delicada tarefa a da eleição dos convinháveis. Sem detrimento de valor literário, importa muito que se tenham em vista os interesses etários do leitor. Só renderão plenamente os escritos que forem convidativos. Para tanto, releva não esquecer os vários elementos de motivação que tornem atraente a página oferecida.

Principalmente para os primeiros passos, querem-se autores contemporâneos. Quem começa não se deixa prender pelo antigo. O contato com o autor vivo, cujas opiniões e cuja fotografia aparecem nos jornais imprime sentido concreto e coisa literária. Afinal de contas, o estudo de Português também prepara o público para a arte da palavra. O convívio por intermédio da leitura demanda afinidades e convivências só com esforço alcançáveis, quando é preciso recuar no tempo. Do fácil para o difícil, o começo há de estar realmente no contato com os escritores de nosso tempo. O mergulho no passado premia gradativa diligência.

Essa indispensável sucessão metódica cabe em tudo e por tudo. Daqui o préstimo dos exercícios. Desservem ao ensino se forem improvisados, como tantas vezes acontece. Requerem cuidadosa elaboração. Visam a fixar, a verificar, a incitar o aluno a descobrir por si mesmo. Sem texto e leitura correspondentes a noção gramatical não se transforma em aproveitável bem de cultura.

Base gramatical, leitura consciente e expressiva elocução eficaz na conversação e no discurso, tudo isso representa muito; mas não basta. O coroamento a que se aspira esplende na redação escrita.

Aprende-se a escrever, lendo e escrevendo, lendo para escrever. O compêndio não pode omitir a preocupação metódica com a escrita. Os temas, sempre reais e incitantes, hão de correlacionar-se com os demais elementos: texto, exemplificação, doutrina.

Há uma exigência de organicidade. Nada se ensina insuladamente. Tudo se integra no objetivo final de conseguir o indispensável apoio teórico, necessário às normas automatizadas, o gosto da beleza literária, a compenetração do valor prático do livro, o domínio da expressão oral e escrita, conscientemente correta e possivelmente bela, se a tanto ajudar o dom pessoal. Em verdade, o aprendizado escolar do idioma constitui ponto de partida. O esforço para senhorear-se da expressão acompanha ponto por ponto o desenvolvimento cultural. É um aprendizado que nunca se perfaz. Sempre se sujeita ao acicate normal desse doce tormento de aperfeiçoamento constante. Todavia, o estudo completo e harmonioso da língua, no ensino primário e no ginásio, tem caráter fundamental.

Esse compêndio, realizador do sonho fatigado de todo o professor de Português, encontra-se, ao cabo, no "MANUAL DE PORTUGUÊS", de Celso Cunha, cujo volume inicial, consagrado à primeira e segunda séries ginasiais, atinge em um ano a quarta edição (Livraria São José Rio, 1963). De minha parte desisti de escrever o livro didático que sempre esteve nos meus planos. Até me dá vontade, neste fim de carreira, de voltar a ensinar os adolescentes do curso secundário, dificultosa tarefa, sensivelmente facilitada graças a um compêndio tão bem realizado.

Ê óbvio que o livro segue fielmente a Nomenclatura Gramatical Brasileira, cuja instituição oficial muito deve a seu ilustre autor, inteiramente em dia com as prescrições e proscrições do governo. Além de Catedrático do Colégio Pedro II e da Universidade do Brasil, Celso Cunha, que é mineiro de Teófilo Otoni, fêz parte da comissão a quem o Ministro Clóvis Salgado cometeu a missão de simplificar e uniformizar a terminologia gramatical e é membro do Conselho Federal de Educação.

Medievalista insigne cujas opiniões pessoais sobre problema de versificação e crítica da poesia trovadoresca são discutidas e aceitas em grandes centros universitários dentro e fora do País, sabe aliar aos dons e recursos de erudito filólogo o privilégio de saber escrever para ginasianos, graças ao conhecimento profundo da língua, ao bom gosto literário e ao senso pedagógico. Esse Manual de Português satisfaz a meu entender a todas as exigências

do magistério do vernáculo, cujos componentes vivem lutando pelo Brasil afora, desassistidos de material adequado para completação das aulas, e aos anseios dos ginasianos, ávidos de um livro assim que venha aplainar suavemente as dificuldades do idioma apresentando sempre a noção correta, metòdicamente dosada, adequadamente confirmada e ilustrada por textos que correspondem aos interesses, aos propósitos que os animam no estudo.

AIRES DA MATA MACHADO FILHO

WEREBE, Maria José — *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro* — S. Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963, 246 págs.

Quando, em 1957, o prof. Anísio Teixeira reuniu num volume, sob o título de "Educação não é privilégio", os textos das conferências que, em diferentes oportunidades, proferira ao longo de sua pregação cívica em favor da educação brasileira, embora conhecêssemos a sua obra anterior, sentimos nesta última coletânea, dando conta dessa impressão ao autor, um retrato mais contundente das incongruências do ensino brasileiro, talvez mesmo por ser constituída de textos preparados para transmissões orais. Era como se fosse um "flash" que desnudassem com o seu inopinado clarão o conteúdo daqueles contornos que, à meia luz em que vivemos, divisávamos já quase acostumados, sem atinar direito com a sua significação.

Esta mesma reação sentimos agora ao acabar de ler o volume resultante dos inventários, pesquisas e reflexões da Prof» M. J. W.

Exposição de um diagnóstico. Eis, em essência, a melhor definição desse livro, que representa, antes de mais nada, um primeiro momento de apresentação sintético-analítico do fenômeno educacional brasileiro, que se dirige para um segundo momento de crítica, aliás já esboçada nestas páginas, que, forçosamente, nos conduzirá a um terceiro momento de busca, discussão e proposta de soluções.

Articulando os diferentes graus do nosso ensino numa análise que não se limita à teórica abstração, mas finca raízes na realidade econômico-social do país, considerando-a em todos os seus contrastes, a autora documenta cada passo de sua exposição com elementos estatísticos que realçam sobremaneira as conclusões a que chegou.

Problemas como aqueles apresentados pelas incongruências oferecidas pela legislação escolar brasileira, divorciada da realidade do país; pelas injunções de diferentes procedências que pesam sobre a organização e desenvolvimento do ensino; pela impressionante desproporção entre a quantidade de professores primários que as nossas Escolas Normais formam anualmente e a dos que realmente ingressam no magistério, mostrando que a expansão da rede de estabelecimentos não corresponde em realidade à demanda profissional específica, conduzindo assim ao desvirtuamento das finalidades desses estabelecimentos, fato que também ocorre em relação às Faculdades de Filosofia, e outros muitos, são aqui focados com propriedade. sofrendo uma crítica equilibrada.

Assim, muitas idéias, geralmente aceitas pelos grandes críticos da educação nacional, são recolhidas nestas páginas, reconhecendo-se, então, ser necessária a maior integração da escola, nos seus diferentes graus, à realidade regional, sem prejuízo da realidade nacional; também a-mais acentuada entrosagem dos três graus de ensino, sem desservir as condições de formação técnico-profissional, até certo ponto utilitária, que cada um pode oferecer às ambições mais imediatas do recém-formado, dentro das amplas perspectivas que a Lei da Bases e Diretrizes oferece para o futuro, uma vez bem compreendida, interpretada e aplicada.

Ao analisar as condições gerais coetâneas do País, a autora colhe algumas Informações inaceitáveis, como quando considera, à página 23, a cana-de-açúcar, entre outras, como "cultura de subsistência".

Assim, também acreditamos simplista a explicação dada ao "cangaceirismo", à página 22, como "uma forma nordestina de reação cabocla contra os senhores ricos", sem considerar o complexo de causalidade, próximo e remoto, desses deploráveia episódios de banditismo sertanejo,

Rico em sugestões, ainda que a autora se mostre discreta em propor soluções ou mesmo em debatê-las, o seu livro apresenta, como vimos, inegáveis qualidades, como a de tratar em suas críticas dos três graus de ensino, articulando a sua problemática, o que, aliás, nem sempre é feito entre nós.

Por outro lado, aborda todos os ramos da educação, dando assim uma demonstração global do sistema, sem descurar de dicotomias como realidade-legislação, escola-sociedade, aluno-professor, etc, restando, todavia, maior insistência na consideração sobre as relações entre a escola e as demais instituições, no que elas lhe podem complementar, tendo em vista a própria estrutura do sistema educacional brasileiro.

Toda a exposição é ainda calcada em arrolamentos estatísticos e pesquisas as mais significativas, além de farto documentário que, sem onerar o texto principal, torna esse mesmo texto, êle próprio, um documento significativo sobre a educação nacional.

Num momento em que se iniciam experiências nos três graus de ensino, animadas pela plasticidade que a "Lei de Bases e Diretrizes" acaba de permitir, e ao mesmo tempo em que as transformações sócio-econômicas do país se aceleram, os mercados se ampliam, os movimentos classistas se organizam, as reivindicações para uma melhoria de *status* se articulam e todos se voltam de qualquer maneira em busca de soluções (nem sempre brasileiras) para os problemas brasileiros, este livro representa contribuição crítico-informativa das mais importantes, para uma das metas de maior desafio para o Pais: a educação.

JOSÉ ROBERTO DO AMARAL LAPA

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

A DESMILITARIZAÇÃO DA CULTURA

Jean Pani Sartre

Não é preciso que diga o que é cultura e o que ela significa para todos, inclusive para o homem mais inculto; aqui, não desejo divagar em meditações filosóficas. Direi apenas o que um jovem soviético me declarou durante uma discussão pública sobre poesia: "Sou um técnico e preciso da poesia para realizar corretamente o meu trabalho de técnico". Não há dúvida de que a própria técnica é cultura; mas estas palavras, que acho ao mesmo tempo naturais e belas, mostram-nos que todas as formas de cultura são complementares e que o rigor científico exige de cada um a presença de um outro rigor, mais difícil, que o equilibre: o rigor poético.

Outros falarão melhor que eu dos terríveis prejuízos causados pela guerra fria nos setores da técnica e da ciência, de como seus objetivos são torcidos e falseados, do inútil desperdício de inteligência e dinheiro que são necessários aos cientistas de um determinado bloco para descobrir aquilo que seria encontrado mais facilmente com o concurso dos cientistas do outro bloco.

Discurso pronunciado pelo filósofo francês no Congresso Mundial pelo Desarmamento Geral e pela Paz, realizado em Mascou, de 9 a 14 de julho de 1962.

Mas não quero alongar-me no meu tema: a poesia, a literatura e, mais indiretamente, as artes. Como vêem, esse jovem técnico precisa de poesia, absorve-a e, se assim posso falar, consome-a. Nossa verdadeira responsabilidade, como homens de cultura, é exatamente esta: devemos impedir que êle absorva uma poesia envenenada. Pois é a nossa cultura, aquela que hoje *nós mesmos* produzimos, que se infiltra lentamente nas gerações futuras. Em vão se objeta que as grandes obras do passado podem servir-lhe de antídoto: elas poderiam, sem dúvida, com a condição de que não tivessem sido falseadas por uma propaganda belicista, com a condição de que não tivessem sido utilizadas como arma de guerra contra os homens que. estão do outro lado do abismo. A cultura é, no meu entender, a consciência em perpétua evolução que o homem adquire de si mesmo e do mundo em que vive, trabalha e luta. Se essa tomada de consciência é justa, se não é sistematicamente falseada, deixaremos, apesar de nossos erros e de nossa ignorância, uma herança válida para os que vierem. Mas se subordinamos nosso trabalho a imperativos belicistas, faremos de nossos filhos, que consumirão verdades envenenadas, fascistas ou desesperados.

Observemos o que acontece entre nós. Políticos, financistas, administradores e soldados põem-se todos de

acordo no momento de um grande perigo: a cultura greco-latina estava ameaçada. Num instante, partiram todos em seu socorro. Um ofereceria seus vencimentos para defendê-la, o outro, sua espada. Pobre cultura, como estava bem defendida! Quantas associações, que têm sede na França, na Itália e que têm os cofres na América do Norte, foram formadas, nesse entusiasmo, com títulos como "defesa da cultura", "cultura e liberdade", "liberdade da cultura" etc. Alguns escritores afirmaram, durante a guerra da Indochina, que o Partenon se achava em perigo de vida: os asiáticos o ameaçavam. Nós preferíamos acreditar que os vietnamitas ameaçavam os interesses de certos bancos e de certas empresas. Mas estávamos enganados: Ho Chi Mihn queria mesmo a Acrópole; a África seria defendida em Saigon e em Hanói, e ali seríamos mortos na defesa do milagre grego. Esta é a mobilização da cultura: organizaram-se cruzadas para mostrar aos franceses o que estavam para perder; encontraram-se navios, fixaram-se os preços, e a pequena burguesia partiu a ver em Atenas e em Delfos a justificação da guerra do Vietnã. Eis o que chamamos de uma verdade adulterada, mais danosa do que o próprio erro. Mostravam-lhes o verdadeiro templo, mas não viam a guerra: viam a guerra transformada em templo; e voltavam com mais um motivo para apoiar o banco da Indochina: o sorriso dos Kori.

Características Contraditórias de Nossa Cultura

São bem conhecidos estes diversos exemplos: pretende-se defender a cultura, quando, na verdade, ela é mobilizada; declara-se em todas as partes que a guerra é travada para salvar a cultura, quando, na verdade, esta se acha inteiramente submetida aos interesses bélicos. O truque é simples: joga-se com duas características contraditórias — contradição fecunda quando se desenvolve livremente — que juntas definem toda cultura: o particularismo nacional e a universalidade pelo menos potencial. A profundidade de uma obra emana da história nacional, da lingua, das tradições, das indagações particulares e mesmo trágicas que a época e o meio colocaram perante o artista através da comunidade viva em que se acha integrado. Quem compreenderá Mickiewicz sem conhecer a situação da Polônia do século XIX? Nós, mediterrâneos, que nos chamamos com tanta soberba de "civilização greco-latina", não saímos de nosso particularismo e do parentesco de nossas línguas, tanto a italiana e a espanhola quanto a francesa. Mas notei, durante uma recente viagem que fiz pela URSS, que o público era sensível a uma certa qualidade que os estrangeiros sublinhamos sem acertar sempre em defini-la: o aspecto propriamente *russo* de um livro, de uma direção, da maneira de declamar de um ator.

Por causa desta particularidade toda obra tende ao universal. No fim do século passado, não fazíamos outra coisa senão afirmar entre nós que Tolstoi, Tchecov e Dostoievski eram incompreensíveis para os "latinos" e que tinham a "alma eslava". Hoje, passados sessenta anos, é preciso reconhecer que todo mundo na França tem alma eslava, pois acolhemos esses grandes autores e os

transformamos em um patrimônio nosso. Isto quer dizer que o aspecto propriamente russo de uma obra, retomado por um francês à luz dos costumes e do pensamento franceses, revela ao seu leitor aspectos, até então obscuros, de si mesmo *i* de seu país. O mesmo aconteceu com os americanos que "deram" Faulkner aos "latinos" e aos quais — eis o aspecto complementar e inverso da universalização — nós o restituímos.

Do Particular ao Universal

Aquele homem do Sul, obsedado por problemas raciais, ajudou-nos a que compreendêssemos melhor a nós mesmos; mas, compreendendo-nos através dele, revelamos também aspectos de sua obra que os americanos não podiam conhecer. Ê exatamente isso que permite compreender a célebre frase de Gide: "Ê tornando-se o mais particular possível que se alcança o mais universal". Mas, entendamo-nos: "particular" no sentido histórico e nacional e não no sentido de um subjetivismo idealista.

Mas a tática bélica, em tempo de guerra fria, consiste em separar estes dois aspectos de uma obra para contrapô-los um ao outro. Em lugar de uma passagem dialética que transforma o particular em geral, a cultura em guerra começa afirmando a própria particularidade (é greco-latina, européia, ocidental) depois do que conclui que esta particularidade nada mais é do que o universal, pela simples razão de que só existe uma cultura e o resto é barbaria. Isto significa refutar a universalidade em nome do universal. Assim, o humanismo burguês dá-se ao luxo de ser, ao mesmo tempo, racista e dizer: todos os homens são meus irmãos; acrescentando, à parte, somente os burgueses são homens. A partir deste momento, a manobra consiste em falsificar as grandes obras com a ajuda dos críticos e dos jornais bem-orientados. Tomemos Kafka: este genial escritor era judeu, atormentado também pela sorte da comunidade judaica de Praga no período dos Augsburgos e, mais tarde, nos primeiros anos da Tcheco-Eslováquia burguesa; esmagado por conflitos de família e por contradições de ordem religiosa, êle nos deu um testemunho tanto mais universal quanto mais profundamente singular; mas que fizeram nossos críticos? Tramaram uma armadilha com seus livros na esperança de que desaparasse nas mãos do público soviético; começaram divulgando que a burocracia era um defeito necessário do socialismo — como se este vício não fosse inerente a todas as sociedades industriais — e em seguida transformaram Kafka no acusador dos burocratas. Assim nada mais resta senão mandá-lo, se possível, para os russos, esperando que todo leitor reconheça o seu país no universo de *O Processo.*

Assim, não seria nada demais se esta agressão premeditada não provocasse na URSS um reflexo defensivo que, embora perfeitamente compreensível, se transforma em um reflexo de guerra. Como esses livros nos insultam — diz-se na União Soviética — não temos nenhuma necessidade de traduzi-los. Resultado disso é que quase meio século depois de Kafka ter escrito *O Processo* o público deste grande país, que se acha na vanguarda do progresso social, científico e técnico, ignora até mesmo o seu nome. Este autor so-

fre, assim, um duplo prejuízo: no Ocidente é falsificado e torcido; no Oriente, é deixado em silêncio. Mas, inversamente, todos nós sofremos, por todas as partes, pela injustiça que lhe façamos: deformamo-lo no Oeste e no Este em virtude de nossas paixões partidárias, e não ajudamos de modo algum para sua verdadeira universalidade, ou para o valor que êle assumiria para cada um se o deixássemos envelhecer nos espíritos e nos corações com toda liberdade e, como disse Marx, com propósito completamente diferente, *sem acréscimo estranho.*

£ Preciso Apoderar-se das Técnicas Novas

Cito um romancista, mas poderei demonstrar, com exemplos tomados de disciplinas antropológicas, a grave injustiça que o belicismo cultural causa a toda a humanidade. São técnicas novas — cibernética, métodos sociológicos, psicanálise — que foram concebidas e aperfeiçoadas no ocidente capitalista. Não há nenhuma dúvida de que algumas foram inventadas justamente contra o marxismo; quer isto dizer que nelas é tudo falso? Evidentemente, não: visto que são eficazes e que servem aos capitalistas, é preciso que contenham alguma verdade. Isto significa que somente o marxismo pode integrá-las, separar o joio do trigo, assimilar o que é verdadeiro e, assim enriquecido, sair vencedor na luta ideológica. Mas justamente porque este conhece a intenção originária dos pesquisadores, mantém-se em guarda, exclui e excomunga quando a sua imensa vitalidade lhe permitiria dirigir essas técnicas contra aqueles que as inspiraram.

O resultado é que a cultura está dividida em duas; trata-se de duas verdades inertes, uma ao lado da outra, que se condenam entre si e que se acham ambas incompletas, embora de modo totalmente diferente. O momento histórico é tal, hoje em dia, que a luta ideológica consiste para a ideologia marxista em apreender tudo, em dissolver tudo em si, transformando-o. Mas isso implica que uma força poderosa assim e que pode ser irresistível renuncie à suspeita, nos confrontos de tudo o que não é originário da lei ou que não tende diretamente para a lei. Em outros termos, reclamar a unidade da cultura significa reclamá-la nas suas contradições vivas e não, pelo contrário, abandonar a luta ideológica.

A Guerra Mata a Luta Ideológica

É a guerra que mata a luta ideológica, pois substitui o confronto pela separação e a condenação recíproca. Kruschov disse-o bem quando, a respeito da coexistência dos regimes, falou, com razão, que tal coexistência tem de ser uma competição em todos os planos, mas que esta competição tem de ser pacífica. Aplico isto que êle nos disse à cultura e concluo que esta deve ser competitiva, que a sua unidade sintética implica, em todo caso, uma competição que, no meu entender, deve terminar a favor do marxismo.

Mas voltemos a Kafka para ver o exemplo de uma verdadeira emulação cultural. Perguntei a um de meus amigos soviéticos: por que não o traduzem? Ele me respondeu: iniciaremos brevemente a publicação de algumas de suas obras menores, mas deves compreender que a crítica oci-

dental tanto o deformou que o faz aparecer, para muitos, como um nosso inimigo jurado. Respondi-lhe, então: e por que, de tua parte, não escreveste artigos de crítica marxista para reivindicá-lo? Também neste caso teríeis vencido porque vossos métodos se aprofundam muito mais nas explicações do que os dos críticos ocidentais. A verdadeira competição cultural, numa palavra, consiste em suprimir todas as alfândegas e todas as barreiras da cultura e em lançar este desafio pacífico: a quem pertence Kafka, a nós ou a vós, ou quem o compreende melhor? A quem serve mais?

Não, nós, homens de cultura — e me dirijo a todos os que me escutam — bem sabemos que não se deve *defender* a **cultura.** *Defendê-la* significa, de fato, servir-se dela para justificar a guerra: contra o que é ela defendida? Contra os homens? Sou daqueles que preferem uma vida humana à catedral de Chartres. Já que a catedral, se por ela morrermos, não fará homens que assumam nosso lugar; enquanto os homens sobrevivendo e a catedral sucumbindo, aqueles poderão reconstruí-la, como demonstra o exemplo de Varsóvia. A cultura é feita pelos homens, para os homens. Defendê-la contra eles é transformá-la em ídolo, é alienar o homem de sua criação. E se o canhão se intromete e dispara seus obuses greco-romanos contra os canhões asiáticos isto faz temer que, no fim, não restarão, nem em Angkor nem em Atenas, nada mais que pedras espalhadas pelos bombardeios.

A cultura não deve ser *defendida* nem por militares nem por políticos; e aqueles que pretendem defendê-la são, na verdade, queiram-no ou não, os defensores da guerra. Quando os soldados do imperialismo defendem o Partenon, na realidade é o Partenon que defende o imperialismo. Não é preciso proteger a cultura; a única coisa que ela exige compete a nós, intelectuais: é preciso desmilitarizá-la — *(Novos Rumos,* Rio).

ENSINO COMO AÇÃO POLÍTICA

Entrevistado pela Revista O CRUZEIRO, o Prof. Lourenço Filho expendeu conceitos sobre as relações do ensino com a ação política. Transcrevemos esse pronunciamento:

P. —• Que razões gerais determinaram um progresso de qualidade e de quantidade no nosso ensino primário?

R. — As razões gerais estão nas mudanças sociais que nesse prazo se deram no País. As escolas não funcionam no vazio. Não são uma invenção dos pedagogos. Resultam, primordialmente, das expectativas das famílias e demais grupos sociais, quanto ao destino das crianças e jovens. Antigamente, a educação fundamental se dava no lar, na igreja, através dos costumes. O trabalho da escola representava um ornamento, ao menos para a maior parte do povo, que não sentia mesmo a necessidade dela.

E isso por quê? Porque o trabalho era rude e muito pouco diferenciado. Na maior parte, podia ser bem cumprido por pessoas analfabetas. Vivíamos numa sociedade de base rural bem estratificada. Tudo parecia muito estável e seguro, naquele fim de era vitoriana, tão tran-

qüila e pacifica... Cada coisa e cada qual em seu lugar.

Mas logo a situação começaria a mudar. Primeira grande crise do café, a Primeira Grande Guerra. Tentam-se manufaturas e logo indústrias mais organizadas. Grandes grupos dos campos deslocam-se para as cidades. Multiplicam-se as ocupações. Saber ler, escrever e contar passa a ter algum preço. Nas cidades, ao menos, constituem petrechos na luta pela vida.

Daquele imobilismo, passa-se a uma mobilidade social crescente. O povo ganha maior participação na vida econômica e política, segundo o que venha a conhecer. Nos últimos 30 anos, o processo acelera-se. E a situação de hoje é bem conhecida de todos. Já não basta, para um grande número, o ensino primário. A demanda do ensino, na região sul, especialmente, torna-se premente: mais e melhores escolas! Que se democratize o ensino de grau médio e superior.

Analfabetos e Alfabetizados

Entretanto, o ensino primário ainda é, e continuará a ser, um grave problema. Esse grau é *primário* em dois sentidos: no de primeiro, na aquisição individual, e no de primacial, na função social de assimilar as novas gerações aos moldes presentes da cultura do País. Isso aqui, como em toda parte, porque a cultura de hoje excede de muito as possibilidades da transmissão oral. Reclamam o texto impresso, os livros, os jornais, as revistas. Nem por outra razão, as taxas de analfabetismo servem como indicadores negativos quanto ao desenvolvimento social.

Nesse particular, temos também progredido, mas com variações muito grandes de região a região, de Estado a Estado, e, de modo geral, dentro de cada um, entre as áreas rurais e urbanas. Qualquer generalização apressada será perigosa a esse respeito, e a análise do conjunto demandaria alguns dados um pouco mais complicados. Vou tentar resumi-los.

Uma coisa já ficou dita: o ensino não depende apenas da oferta que dele se faça, mas da necessidade com que êle seja sentido, ou de sua demanda. Assim, nas áreas rurais é ela menor, ou mais débil que nas áreas urbanas, em geral. Mas, numas e. noutras, dependente também de certas condições culturais, dos processos de trabalho e circunstâncias da vida econômica. Nos campos, em conjunto, do que se tem convencionado chamar "estrutura agrária", compreensiva do regime de propriedade, condições de mercado e transporte, de crédito, de estímulo geral em produzir, com o ensaio de novas e melhores técnicas.

Sempre que se analisam as relações entre o ensino e a estrutura agrária, a conclusão geral a que se chega é a mesma. No regime de latifúndio, por exemplo, o trabalhador não tem maiores possibilidades práticas de subtrair-se a seu estado de dependência econômica e subordinação social. Poucos trabalhadores podem chegar a capatazes ou ocupações do mesmo nível. O caminho que possa conduzi-los a maior progresso está fechado. No minifúndio, vivendo de uma miserável agricultura de subsistência, tudo é o mesmo.

Como resultado, a família rural não vê necessidade de manter seus filhos na escola, parecendo-lhe inútil ir além das primeiras letras, ou de uma aprendizagem rudimentar da leitura, que nas mais das vezes fica sem função. Daí falarem os técnicos num *analfabetismo funcional*, além do analfabetismo absoluto, ou total.

Em nosso País, por exemplo, em média, de cada grupo de cem crianças que se matriculam no 1º ano primário, nas zonas rurais, apenas 28 prosseguem no 2º ano, tão-sòmente 14, no 3º ano. Esses coeficientes são muito expressivos. Esse fato aliás não é privativo do Brasil, mas comum em todos os países de estrutura agrária similar. Posso dizê-lo com certo conhecimento de causa, porque ainda há pouco concluí uma investigação a respeito, que me foi solicitada pela Organização dos Estados Americanos, para servir de documento de trabalho a uma próxima reunião do Conselho Interamericano Cultural.

Esse estudo resulta da análise de 22 experiências de educação rural, realizadas em diferentes países latino-americanos. Para sua análise, tais experiências foram distribuídas em três grupos, segundo se referissem às condições próprias da escola (prédio, preparação do professor, recursos de organização); ou à expansão dos serviços escolares, por processos de contato social; ou, enfim, a planos maiores, articulados com planos de desenvolvimento econômico e social e reorganização de comunidades. Em todos os casos, as conclusões práticas, examinadas por critérios objetivos, eram sempre idênticas.

Em certa parte do trabalho, acentuei que em muitas zonas rurais há escolas de boa qualidade, com funcionamento regular há vários anos, e sem que a população local aproveite a capacidade da matrícula. Por outro lado, a deserção escolar é aí acentuada. Carregando-se nas tintas, pode-se dizer que a sociedade urbana deseja *educar* as populações rurais, mas que estas não desejam ser educadas, ou, ao menos, que não o desejam ser, por efeito de suas condições limitadas de vida.

Algumas Condições de Ordem Geral

Esse é o primeiro ponto a destacar, o de oferta e demanda de ensino, onde haja escolas. Mas para que elas existam fazem-se necessários recursos, e esses recursos provêm da própria capacidade de produzir do povo, da renda *per capita* em cada país, suficiente a atender os serviços públicos de um ensino disseminado. Aí entra o segundo ponto, o de baixa produtividade, associada a altos contingentes da população rural, naquelas condições de vida.

Não é por simples acaso que a Argentina, o Uruguai, o Chile e Cuba, já pelos dados do recenseamento de 1950, apresentavam os menores índices de analfabetismo na América Latina. E que também esses países possuíam menor percentagem de população nos campos e, também por isso, maior renda *per capita.*

Em posição inversa, tínhamos o Haiti, a Guatemala, a Bolívia, Honduras, Nicarágua, El Salvador e Rep. Dominicana, com os maiores índices de analfabetismo, como também as

mais elevadas percentagens de população rural e os baixos índices de renda.

Os demais países, entre os quais o nosso, ocupavam uma situação intermediária. E, para o nosso caso especial, se aplicarmos os mesmos critérios, assim seremos levados também a classificar os nossos Estados. O progresso da educação popular, verificado pela alfabetização, acompanha as taxas de urbanização e os índices de renda por habitante. Umas e outras são sempre maiores nos Estados do Sul. Nalguns deles, a renda *per capita* tem sido, nos últimos anos, cinco, seis e até sete vezes mais alta que a de alguns Estados do Nordeste, por exemplo.

Círculo Vicioso

Então, fica-se num círculo vicioso: o povo é pobre porque não recebe instrução, e não recebe instrução porque é pobre... Como sair dele? Tocamos o ponto fundamental. Por definição, os povos subdesenvolvidos possuem sistemas de ensino insuficientes e inadequados, e, em conseqüência, permanecem subdesenvoldos. Por outras palavras, já há oitenta anos, repetindo o dito de um estadista inglês, Rui Barbosa proclamava na Câmara do Império: "Senhores, a miséria cria a ignorância e a ignorância eterniza a miséria..." Essa percepção de ordem geral, à época, hoje se confirma por mil e um estudos de análise, sempre coerentes nos resultados.

Desse modo, os problemas do ensino, ou da educação em geral, já não se contêm hoje nos estreitos limites das preocupações didáticas, mas têm de ser encarados como ação política, no mais legítimo sentido dessa expressão, a serem resolvidos por administradores devidamente habilitados e com o indispensável concurso de analistas sociais, entre economistas, demografistas, financistas, sociólogos e, enfim, especialistas em organização escolar. Todos os estudiosos da matéria estão hoje convencidos de que as questões do ensino precisam ser convenientemente planejadas, estabelecendo-se para elas certas escalas de prioridades e, de tal modo, que umas realizações eficientemente possam conduzir a outras, atendidas segundo critérios de eficiência crescente.

Outrora, podia-se pensar na solução de singelos problemas locais. Hoje isso não basta, tendo-se de pensar em escala mais ampla, em problemas regionais, com sua integração nos problemas nacionais. Em 1958, a UNESCO que, como é sabido, é a organização das Nações Unidas para as questões de educação, em colaboração com a Organização dos Estados Americanos, realizou uma reunião especial de estudos sobre os problemas de *planejamento integral* do ensino, em cada país.

Aí se definiu esse planejamento como "um processo contínuo e sistemático no qual se apliquem e se coordenem os métodos de investigação social, os princípios e técnicas da educação, da administração, da economia e das finanças, com a participação e apoio da opinião pública — e, tanto no campo das atividades governamentais como privadas, a fim de que se garanta ensino adequado à população de cada país, com metas e etapas bem definidas, que facilitem a cada indivíduo a realização de suas potencialidades, não esquecida, po-

rém, a sua contribuição eficaz, no desenvolvimento social, cultural e econômico.

Eis, pois, como se há de romper o circulo vicioso, mais aparente que real, quanto mais a fundo se analise o problema. Em nosso caso, parece certo também, o planejamento educativo terá de ligar-se às reformas de base, de que agora tanto se fala, estando necessariamente cada uma delas ligada às questões de ensi-"no e educação.

Tenho ensinado um pouco e aprendido muito. Isto, afinal, é o que podem dizer os velhos professores como eu. E dessa experiência, a rnais natural é a do contraste entre as escolas do meu tempo e as de hoje.

Por isso, lembro o conselho da Rainha Branca, em *Alice no País dos Espelhos:* "Mais depressa! Neste país, é preciso andar muito depressa para não se sair do mesmo lugar... ou até mesmo para que não se venha andar para trás..."

Parece um absurdo, mas é o retrato da educação no Brasil, por uma razão bem simples — o nosso explosivo desenvolvimento demográfico. Nossa população está crescendo, nos últimos tempos, com as mais elevadas taxas já observadas no Mundo. Assim, por muito que venha crescendo o número das escolas, milhares e milhares de crianças ainda permanecem fora delas. Anda-se depressa, mas não se está saindo do mesmo lugar, quanto ao *déficit* escolar, contra o qual é preciso lutar.

E essa situação determina ainda uma outra dificuldade que se deve fazer notar. Ela influi na composição demográfica, segundo os grupos da população ativa e população dependente, quer dizer, do grupo que produz e do que não produz, justamente porque deverá estar-se preparando para melhor produzir nas escolas.

Em 1950, a percentagem de pessoas entre 7 e 14 anos, em relação à de pessoas entre 15 e 64 anos, era igual a 36 por cento. Essa mesma percentagem era, então, na Bélgica, igual a 15 por cento; na França, 17 por cento; na Suécia, 19 por cento; nos Estados Unidos, 21 por cento. Se acrescentarmos os dependentes antes da idade de 7 anos, e ainda nessa condição admitirmos os que devam seguir estudos médios, então teremos no Brasil uma pessoa economicamente ativa, para criar e educar outra, ao passo que nesses países, como em outros, duas, três, ou mais, existem. Não há dúvida. Neste País, será preciso andar muito depressa, para que, ao menos, não se saia do mesmo lugar...

CENTROS **NACIONAIS DE TREINAMENTO** E PESQUISA **PARA O DESENVOLVIMENTO**

J. LEITE LOPES

Estamos vivendo uma época em que o desenvolvimento industrial depende cada vez mais do conhecimento cientifico. As descobertas realizadas nos diversos setores da ciência, notadamente no domínio da física, e resultantes de um esforço contínuo de pesquisa básica, são, hoje em dia, rapidamente utilizadas em processos tecnológicos que conduzem à instalação de novas indústrias e a um desenvolvimento em maior escala dos países capacitados. É do conhecimento geral o avanço obtido

pelos países europeus, pelos Estados Unidos da América e pela União Soviética, no domínio da física atômica, das aplicações tecnológicas e biológicas da energia nuclear, no domínio da eletrônica, das máquinas computadoras e da automação, no domínio da física dos sólidos, da física da atmosfera, da balística dos foguetes intercontinentais, da física cósmica.

Em conseqüência deste progresso científico acelerado e da revolução tecnológica dele decorrente, tem-se apresentado, até nos países mais avançados, o problema crucial de reformar o ensino, sobretudo no nível médio e no superior, de modo a torná-lo capaz de formar homens para a nova civilização, homens que tenham uma formação humanística completada por um conhecimento científico que lhes permita compreender o mundo em que vivem. Além disso, deve o ensino superior especializado nas carreiras tecnológicas adaptar-se às novas exigências requeridas pelo próprio desenvolvimento, de modo a poderem as indústrias e as agências governamentais contar com maior número de físicos, de químicos, de matemáticos e de engenheiros nas diversas especialidades da tecnologia. E não se trata apenas de aumentar o número de cientistas e técnicos graduados por Universidades e Escolas Técnicas, trata-se também, e sobretudo, de aprimorar a sua formação, de rever os currículos, atualizá-los, substituindo disciplinas e programas, criando-se novas especialidades. Trata-se, até, de rever as técnicas de ensino, reescrever livros de texto que incluam recentes avanços científicos de importância capital para a utilização prática.

Estudos intensivos e inquéritos a este respeito estão sendo realizados em diversos países, por exemplo, nos Estados Unidos da América, na França, na Itália. Nos Estados Unidos, expandem-se as universidades, criando institutos que desenvolvam o ensino e a pesquisa das novas especialidades, aumentando os recursos das fundações que amparam e estimulam a pesquisa científica, e ampliam o poder catalisador do governo daquele país na modernização da educação superior.

O esforço, nos países mais avançados, reveste-se até do caráter dramático da competição internacional e da defesa nacional.

Assim começa o relatório publicado pela National Science Foundation, no ano de 1959: "Um sentimento de crise apoderou-se dos Estados Unidos em conseqüência do lançamento do primeiro satélite artificial pela URSS em outubro de. 1957. No ano seguinte, muitas pessoas, em todos os níveis do Governo e da vida privada, procuraram modos de aceitar o desafio que — sentiam elas — havia sido lançado, com tanta força, ao país". Tratava-se de tomar medidas que assegurassem à Nação uma boa estrutura da educação e da ciência: "a sound structure of education and science".

O Presidenfs Science Advisory Committee assim se expressa em seu relatório intitulado *Education for the Age of Science:*

"Ê evidente que o Governo exerce uma poderosa influência modeladora sobre toda a ciência e tecnologia dos Estados Unidos. Não apenas a segurança da Nação, mas sua saúde e bem-estar econômico, a excelência de sua vida científica e a

qualidade da educação superior norte-americana, estão, agora, fatalmente ligados ao cuidado e à seriedade com que o Governo apoie a pesquisa".

Diz ainda o relatório: "Em uma sociedade de fronteira, como a dos Estados Unidos de 100 anos atrás, era natural considerar a proeza e a bravura pessoais, inerentes ao pioneiro, em alta conta. Hoje a fronteira é intelectual; o "scholar", o pesquisador, o cientista, o engenheiro, o professor são os pioneiros".

Não menor é o esforço em outros países para o aprimoramento da educação e o fortalecimento da pesquisa científica e tecnológica.

Renovam-se as universidades européias, ao mesmo tempo que realizam os governos do Velho Continente programas específicos de cooperação, tais como o que conduziu à criação e ao funcionamento, com extraordinário êxito, do Centro Europeu de Pesquisas Nucleares, o CERN, de Genebra.

O fato de nos países mais desenvolvidos estar em curso um intenso trabalho de modernização das universidades e de impulsionamento da pesquisa científica deve estimular-nos a atacar os nossos próprios problemas nesse domínio. Pois o desenvolvimento que desejamos manter e incrementar exige de nossa parte um esforço relativamente maior que o dos países avançados: não basta que nos desenvolvamos, é indispensável que não aumente a distância que nos separa deles. A nossa velocidade de desenvolvimento deve ser maior que a dos países adiantados e, portanto, o esforço para mantê-la e aumentá-la não pode ser pequeno.

Qual a situação no Brasil, do problema da educação superior, no que se refere à formação de cientistas e técnicos? Apesar do número crescente de novas faculdades e universidades criadas em diversas regiões do país, é ainda insatisfatória, deficiente em número e, em geral, em qualidade, a formação de engenheiros, de físicos e de químicos.

Pondo de lado, por um momento, o problema da formação de cientistas, pode-se afirmar que é grave a carência de engenheiros, quando se leva em conta o panorama dinâmico da evolução industrial do Brasil. A fração de população de um país capaz de exercer atividades de engenharia pode dar uma medida de seu grau de desenvolvimento tecnológico. Este índice era, nos Estados Unidos, em 1957, da ordem de 1 engenheiro trabalhando em indústria, para cada 300 habitantes, enquanto no Brasil tal índice é da ordem de 1 engenheiro diplomado (não necessariamente trabalhando em engenharia) para cada 2.000 habitantes.

Com o desenvolvimento industrial do Brasil no último decênio, e o aparelhamento insatisfatório das escolas e universidades, a deficiência tende a tornar-se cada vez mais aguda.

Não basta, por outro lado, aumentar indiscriminadamente o número de escolas e universidades. É indispensável que a qualidade do ensino seja simultaneamente aprimorada. E aqui surge o entrosamento do problema da formação de engenheiros com o da formação de cientistas. Pois os cursos de engenharia possuem certo número de disciplinas básicas nos setores da matemática, da física e da química, indispensável

para o aprendizado das técnicas especializadas. Estas disciplinas exigem professores competentes e estes, no nivel de ensino superior, devem ser pesquisadores. Necessitamos, assim, de matemáticos, de físicos e de químicos para que possam constituir os Departamentos ou Institutos de Matemática, de Física e de Química, encarregados de pesquisas e de dar a formação básica aos futuros engenheiros e aos cientistas.

O desenvolvimento da física no Brasil, pela realização de trabalhos de pesquisas e sua publicação em revistas estrangeiras categorizadas, pelo treinamento de estudantes e jovens graduados nos métodos científicos modernos da especialidade, foi assegurado, inicialmente, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e pela Universidade de São Paulo.

Além dessas instituições, novos institutos foram organizados, importantes para o desenvolvimento nacional no setor da física e da energia nuclear.

Tais Centros e Institutos devem receber apoio adequado para que possam cumprir sua importante missão de formar e treinar novos físicos, engenheiros e matemáticos. Do mesmo modo, é indispensável que as novas Escolas e Institutos Tecnológicos criados no país sejam devidamente aparelhados com pessoal técnico e científico competente. Como, entretanto, existe no país uma grande deficiência de engenheiros e de cientistas, é praticamente impossível que todas as escolas de engenharia possam treinar os estudantes nas mais importantes técnicas modernas da física, necessários para aplicações tecnológicas e industriais.

E com base nessa constatação e na de que as universidades brasileiras ainda não oferecem senão esporádica e irregularmente cursos de pós-graduação, que se torna necessária a escolha de alguns dos mais notáveis centros de pesquisas do país para que — devidamente equipados —' se possam transformar em centros nacionais de treinamento, pesquisa e especialização nas técnicas científicas indispensáveis ao moderno desenvolvimento industrial.

Ê conhecido que algumas técnicas especializadas, necessárias à indústria nacional, apresentam grande carência de físicos e engenheiros, carência que se tende a agravar em futuro próximo.

Os centros nacionais de treinamento, pesquisa e especialização seriam uma importante contribuição para o treinamento especializado de engenheiros, de físicos e de químicos nessas técnicas, notadamente em eletrônica, construção de aparelhos de precisão, espectroscopia, física dos sólidos e física nuclear.

O desenvolvimento da indústria eletrônica e de aparelhos elétricos no país tem sido rápido, nos últimos anos. E uma indústria nova, que vem absorvendo, na sua totalidade, os especialistas formados por diversos cursos já em funcionamento.

A formação de especialistas nesta setor é passível de grande ampliação. Tanto mais que a instalação de técnicas de controle industrial e automatização de processos fabris, bem como a instalação de computadores eletrônicos aumentarão ainda mais a demanda, sendo, portanto, das maiores e mais amplas.

A segunda especialidade que um centro nacional de treinamento, pes-

quisa e especialização em Física — ao qual poderá contribuir o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas — é a da construção de aparelhos científicos de precisão quer elétricos, quer ópticos ou mecânicos.

O setor industrial correspondente no país é ainda embrionário. Há uma pequena indústria de instrumentos ópticos de precisão e algumas fábricas de instrumentos elétricos para medidas usuais. A totalidade do equipamento técnico de medida mais elaborada é importada, assim como vem do estrangeiro a esmagadora maioria do equipamento científico.

A formação de especialistas no setor de instrumentação viria incentivar a criação de indústria capaz de contribuir para uma substancial economia de divisas empregadas na importação de equipamento especializado.

Cursos superiores e intensivos da espectroscopia e de física dos sólidos realizariam no setor um trabalho quase pioneiro. Ambos estão ligados a uma série de indústrias cujo nível técnico está a exigir a presença de físicos especialistas.

Como técnica geral, a espectroscopia iria servir às indústrias metalúrgicas e mecânicas, à indústria de petróleo e derivados, à indústria farmacêutica e de produtos químicos. Atualmente, a formação de especialistas qualificados neste domínio é inteiramente ocasional, pois em nenhuma unidade de instrução superior são dados regularmente cursos especializados no assunto.

À física dos sólidos está associada característica idêntica. A obra pioneira de um centro nacional de treinamento e pesquisa seria marcante, pois, mesmo no terreno da pesquisa científica, poucos são os especialistas, no Brasil, que trabalham no assunto. As necessidades industriais, se bem não sejam agudas, já se fazem sentir e o curso em questão iria estimular os setores ligados à metalurgia, à fabricação de semicondutores, à análise e propriedades de ligas metálicas, etc.

Cursos de física nuclear responderiam a uma atividade de vanguarda que se está implantando no país. Funcionam no Rio de Janeiro dois cursos de engenharia nuclear que já formaram um pequeno grupo de especialistas. A Comissão Nacional de Energia Nuclear está fortemente interessada na extensão de tais cursos, da maneira a dispor de grande número de técnicos para seus planos de desenvolvimento da produção de energia átomo-elétrica.

O caráter de pós-graduação dos cursos dos centros nacionais de treinamento cobriria uma lacuna na estrutura universitária. Ao mesmo tempo, tais cursos ofereceriam perspectivas de aproveitamento qualificado na indústria, ou na pesquisa científica, tornando-se mais atrativos para os graduados na universidade.

Circunstâncias diversas impediram até hoje que as universidades brasileiras oferecessem aos graduados, sistematicamente, cursos de nível mais elevado após a formatura. Em física, por exemplo, apesar de um desenvolvimento apreciável, há apenas a possibilidade de se conseguir em média um doutoramento por ano nos dois maiores centros, Rio e São Paulo.

O segundo conjunto de razões é que um físico formado no país tem pequenas possibilidades de aproveitamento remunerativo fora das ati-

vidades de pesquisa científica. A formação dos físicos lhes permite, profissionalmente, exercer cargos de magistério secundário, o que não é acompanhado de maneira alguma de uma atração salarial marcada. Até hoje, a carreira de físico não é reconhecida pela legislação trabalhista.

Os cursos de um centro nacional de treinamento e pesquisa viriam modificar esta situação, oferecendo uma possibilidade de aquisição, em nível de pós-graduação, de uma especialidade de imediato aproveitamento técnico-industrial, e permitindo, se assim fôr o caso, que o pós-graduado ingresse em uma carreira de pesquisa científica.

Por outro lado, atraindo jovens engenheiros a esse treinamento pós-graduado, contribuiremos para o entrosamento indispensável entre a pesquisa e a tecnologia.

A contribuição de um centro nacional de treinamento para o desenvolvimento técnico do país não se limitaria à formação de especialistas para a indústria. Dentro de um aspecto puramente educacional, sua ação se refletiria na formação de quadros categorizados para o preenchimento de vagas nas instituições educacionais e científicas existentes ou em formação, sobretudo nas escolas de engenharia e de ciências e nos institutos tecnológicos fundados recentemente.

O trabalho das instituições científicas na América Latina é melhor avaliado quando encarado do ponto-de-vista das necessidades gerais do continente. Com uma população atual de cerca de 200 milhões de habitantes, o Continente Latino-Americano exigiria um sistema inter-relacionado de cem universidades para, dentro dos padrões modernos, assegurar seu desenvolvimento industrial e educacional. Este conjunto deveria absorver anualmente 200.000 estudantes.

A construção de tal sistema é um trabalho difícil, especializado, e só pode ser realizado com um esforço sistemático da coletividade em um prazo longo. A estrutura do sistema educacional do Japão, atualmente quase terminada, necessitou de mais de meio século. Na União Soviética, depois de quarenta anos, atingiu-se apenas cerca de 30% do nível de saturação.

Na América Latina, depois da Segunda Guerra Mundial, formaram-se cinco ou seis universidades relativamente modernas. O que prova, de um lado, que o processo desejável já começou. De outro lado, mostra também a amplitude da distância a percorrer para atingir o nível de saturação.

Qualquer fomento do sistema educacional superior na América Latina deve partir das instituições já existentes para ampliá-las e modernizá-las. As novas instituições, quer nasçam independentemente das antigas, quer nasçam dentro das antigas, devem entrosar-se e relacionar-se fundamente com estas para conseguir níveis mais altos de rentabilidade social.

No Brasil, admitindo-se que as instituições do Rio e São Paulo estejam saturadas — o que é certamente exagerado — será necessário, para cinco faculdades de ciências e cinco escolas de engenharia, um mínimo de 30 professores com autonomia de pesquisa e um pessoal auxiliar de 100 assistentes e técnicos com alguma experiência.

A constituição deste grupo exigiria a formação anual, pelas instituições de São Paulo e do Rio, de 12 a 15 doutores em física.

Tal nível ainda está fora da capacidade do sistema educacional superior do país, mesmo admitindo que uma parte dos doutoramentos seja conseguida no exterior.

O ingresso anual de estudantes está aumentando, mas seriam necessários 1.500 alunos por ano para conseguir as diplomações desejadas. Isto implicaria uma matrícula inicial de 300 alunos nos cursos de física, no Rio e São Paulo. Os níveis existentes são muitas vezes inferiores.

A cobertura desse *déficit* não será conseguida se o estímulo para o ingresso na carreira de físico não partir de razões materiais muito sólidas, capazes de interessar a um grande grupo social. A conjugação das necessidades industriais de especialistas em ramos da física com a formação de graduados em nível pós-universitário poderá constituir um impulso grande para a resolução deste dilema, oferecendo-se o treinamento especializado adequado tanto a físicos como a engenheiros.

Tal conjugação seria um objetivo maior do centro nacional de treinamento, que não seria uma entidade educacional com intuitos competitivos em relação à universidade, mas com finalidades altamente cooperativas.

Não haveria assim, neste setor, uma ruptura de equilíbrio, mas o estabelecimento de novas relações e ligações capazes de garantir um adequado crescimento do sistema local de universidades, pois um centro nacional de treinamento em Física estaria destinado não somente a bacharéis em física, mas também aos diplomados nas diversas modalidades da engenharia.

Na análise precedente, espero ter podido comunicar o sentimento da necessidade urgente da adoção de medidas para o estímulo à pesquisa científica e para a formação, em maior número, de engenheiros, físicos e químicos, com treinamento científico pós-graduado. Ao mesmo tempo, apresentei as linhas gerais de uma solução específica para esse treinamento, a saber, a constituição de centros nacionais de treinamento e pesquisa, que suplementem as universidades brasileiras.

A indústria norte-americana e européia, assim como a soviética, exigem atualmente não apenas engenheiros em grande número, mas, sobretudo, especialistas com doutoramento em física.

No Brasil, ao lado das Escolas de Engenharia e Institutos Tecnológicos, será importante constituírem-se um ou mais Centros de caráter nacional, de Treinamento Pós-Graduado em Física para engenheiros recém-diplomados.

Deste modo. ao mesmo tempo que as nossas universidades dão a formação básica aos nossos técnicos e cientistas, cuidamos também de aprimorar a formação cientifica especializada de uma fração desses engenheiros, indispensável ao desenvolvimento de novos processos tecnológicos em nosso país.

Pois o desenvolvimento material depende também de pesquisadores, de homens bem formados, que saibam pensar e possam realizar novas idéias. — *(Tempo Brasileiro. Rio).*

FORMAÇÃO E ENCONTRO

Fritz Bohnsack

Os conceitos "formação" e "encontro" não correspondem somente a fenômenos pedagógicos diversos, mas procedem, em última instância, de tradições pedagógicas distintas. Poderíamos simplificar dizendo que uma dessas tradições é grega, sendo a outra bíblica.

Formação ou encontro? Eis a pergunta em que se vem sutilizando, na Alemanha, a discussão em torno desses controvertidos conceitos. A decisão basilar que confronta o educador nessa pergunta é o objeto do presente artigo. Talvez o leitor estrangeiro descubra aqui uma problemática que também êle, como educador, tenha já experimentado.

I

A palavra alemã *Bildung* (formação) tem como étimo *Bild* (imagem). O verbo *bilden* denota primitivamente a transmutação artesanal ou artística de um material morto numa imagem *(Bild),* numa forma perfeita. Formação significa tanto esse processo configurador quanto o seu resultado. Mas, já em Platão, o ato formador do artista *(pkittein)* serve de analogia para a formação da alma. Tal formação humana aspira reconhecer na "imagem" da idéia (Bild *eidos)* a essência do cosmo. E ela visa à perfeição. As arqui-imagens do cosmo encontram-se igualmente situadas na alma do homem, desse microcosmo, embora esquecidas. Formação é algo que busca trazer novamente à luz, maiêuticamente, por meio da anamnese, esse parentesco essencial entre o homem e o mundo. Formação seria assim algo que aspira a reconstituir acima da linguagem, da palavra falada, a soberania do Logos, que abarca o homem e o mundo. Ambos os aspectos desse processo pedagógico, o evolver maiêutico de um fator interno e a tensão provocada pelo amor no sentido de uma perfeição externamente contraposta, interpenetram-se já em Platão. Mais tarde o formacionista procura captá-los, nas mais das vezes, em analogias com a evolução das plantas e com a configuração das obras de arte. Não podemos seguir mais de perto as particularidades desse desenvolvimento semântico, nem tampouco o jogo de influências que afetou o conceito germânico *Bildung* sob o reflexo do pensamento formacionista grego. 1

E essencial que em nossas ulteriores considerações tanto a evolução quanto a configuração denotem um processo de aperfeiçoamento contínuo, cujo desdobramento obedeça a um plano e vise a um fim. Para aquele clássico da tradição formacionista alemã que foi Wilhelm von Humboldt, atende o processo dessa continuidade ao *a priori* da vocação individual e à idéia de perfeição. A finalidade da vida humana consiste para Humboldt naquela formação do ser que conduz à beleza suprema da obra de arte na mais alta e proporcionada integração de suas forças em um todo. Todas as ligações com o mundo e as pessoas, todas as tarefas

Traduzido do original alemão divulgado pela *International Review of Education,* junho, 1961, pelo Prof. Daniel Brilhante de Brito.

e atividades são postas a serviço dessa autoformação, fornecendo-lhe "matéria" e tornando-se "meio" para esse fim. Foram assim deslocados os acentos com relação a Platão, assumindo valor supremo o cultivo do indivíduo.

Vem-se evidenciando em contornos cada vez mais nítidos, desde a passagem do século, a grandeza dessa concepção formacionista, mas não menos, porém, a sua arriscada unilateralidade. 2

O sentido humanista do conceito formacional de Humboldt nivela-se no século dezenove com a importância atribuída ao puro saber, enquanto aquela continuidade na porfia de um objetivo que é própria de todo esforço educacional "absolutiza-se" no "metodismo" dos herbartianos. Evidenciara a escola de modo cada vez mais claro o seu caráter de instituição destinada ao ensino sistemático e metódico, delimitando-se mais e mais nitidamente da "vida" com suas vicissitudes imprevisíveis.

A escola, agora livresca, afastara-se da vida, desvitalizara-se em seu mister formacionista. Um movimento reformador de âmbito internacional buscou revitalizá-la; as diretrizes, de tal movimento na forma de "vivências" ou "projetos" (Dewey), foram acolhidas no seio da escola e da metodologia escolar, produzindo-se destarte, com êxito maior ou menor, aquela síntese da "vida" metodizada.

Não satisfeita com tais soluções, a vida arranca em nova e fundamental arremetida, introduzindo-se na escola e no terreno autônomo do sistema, a metodologia do ensino, o que se vem verificando desde a década dos vinte e das experiências da Segunda Guerra Mundial.

Entram em cena, conseqüentemente, novos fenômenos pedagógicos, que a teoria educacional busca abordar com o conceito de "encontro".

II

Qual se verifica com o conceito de "formação", falece também ao "encontro" uma formação incisiva. Reveste-se o termo de acepções diversas, transbordando em repetidos enunciamentos à primitiva conotação.

Limitar-nos-emos aqui ao tratamento de alguns autores que o abordaram (a) com sentido de pedagogia e (b) em sua acepção — mais restrita, a "existencial". Nesta oportunidade, delinearemos num relance a história do pensamento existencial.

"Encontro" e "existência" são termos que, em sua acepção moderna, remontam àquela segunda vertente da tradição ocidental a que nos referimos mais acima: No pensamento bíblico, orienta-se o homem, não para o reconhecimento de idéias universais e leis do cosmo, mas antes para o mandamento de seu criador, com o qual se mantém em diálogo, captando-o e respondendo de modo novo e imprevisível ante cada nova situação. A exigência ou imperativo da situação vigente apela para o homem e exorta-o a sair do seu alheamento no pecado ("Adão, onde estás?") e a aceitar sua tarefa, sua responsabilidade. É somente nesse ato de sair (Heraustreten ex-istere) para pôr a sua resposta que o homem entra na posse de si mesmo, atingindo, como hoje nos é lícito dizer, a

sua "existência". Não estabelece êle qualquer harmonia com o Cosmo, Deus e seus semelhantes humanos continuam sendo, como pessoas, os outros, quer em seus direitos, quer em suas contradições. Destarte, o semelhante vem a ser para o eu, não essencialmente o intermediário de uma idéia (como, por exemplo, a beleza) nele próprio infusa, mas antes o verdadeiro outro em toda a sua diversidade. Somente nessa linha de raciocínio existe "encontro" na acepção de um reunir-se com a outra pessoa real. 1 "Encontro" nesta acepção existencial não entra de modo algum na esfera do pensamento platônico.

Kierkegaard opôs-se deliberadamente ao idealismo alemão quando, ao encontrar na tradição filosófica o termo "existência", transfundiu-o de substância bíblica. A extensão do conceito, primitivamente tão lata, foi por êle restringida de modo decisivo. 2 Para Kierkegaard o homem só realiza a sua existência quando abandona todas as diretivas e preenchimentos mundanos e entra numa relação solitária com um Deus igualmente solitário.

Esse extremado princípio transmitiu-se também ao pensamento existencial de nosso século em suas mais variadas formulações, quais a cristã, a ateística etc, fazendo-se manifesto em todos os domínios da cultura hodierna. Desta província do espírito surgiu no âmbito da cultura germânica também o conceito existencial de "encontro", o que ocorreu primeiro na teologia (particularmente na relação entre Deus e o homem), depois na antropologia, e logo após na pedagogia, na psicoterapia e nas outras ciências que tratam do homem. 1

Ao tratarmos doravante de alguns pensadores que vêm ultimamente contribuindo para a discussão do "encontro" pedagógico, fazemo-lo, em ordem não cronológica, mas antes sistemática, com o propósito de introduzir o leitor na discussão de modo igualmente sistemático, contribuindo, outrossim, para maior esclarecimento do problema "encontro".

III

Bastante imbuído, ainda, do pensamento grego e maiêutico socrático, F. Copei, referindo-se ao "momento fecundo no processo de formação",[2] chega, sem embargo do termo, bem perto do fenômeno de "encontro". Para Copei, também ali se realiza a formação, onde "pontos pacíficos", quais a moral e os costumes, são aceitos pela geração nova sem sequer passarem pelo crivo da reflexão. Num sentido mais profundo, o educando só recebe formação quando êle — qual o escravo de Menon do diálogo de Platão é abalado em suas opiniões incomprovadas e se deixa encaminhar para o problema mediante um impulso, indagando e porfiando com toda a sua alma pela sua solução. Copei revela, então, valendo-se de inúmeros exemplos e testemunhos, quão inoperante é a busca metódica, mesmo no trabalho mais concentrado sobre, o objeto, para encontrar a almejada solução do problema no processo cognitivo e criador da ciência, da ética e da religião.

Verifica-se, antes, uma estagnação, um emperramento, uma pausa,

uma distensão. Mas justamente daí resplandece, súbita como um relâmpago, num "momento fecundo", a solução do problema.

Em certos casos significativos é esta vivenciada como "inspiração", "revelação", "graça", revestindo-se sempre do caráter de "dádiva". Copei cuida então do efeito formador de tais vivências. Acentua êle nesse particular que o material sistematicamente elaborado deve ser objeto de um reestudo igualmente sistemático e consciente após uma intuição inesperada. Tal reconsideração é tão importante quanto a preparação sistemática do "momento fecundo", pois este, sem aquela, ou não ocorreria, ou seria insuscetível de um aproveitamento formacional. O processo de formação em Copei manifesta-se, pois, como a inter-relação de esforço próprio com a dádiva do "outro". A participação do sujeito é maior ou menor, as possibilidades do método tornam-se menos patentes quando o mister das revoluções íntimas e profundas sobreleva ao das puras e simples cognições. Nesta linha de raciocínio assevera Copei que Paulo foi, não o "sujeito", mas o "objeto" da conversão.

Esta opção demonstra que Copei, mesmo invertendo uma correlação usual, não superou completamente a formulação tradicional das categorias "sujeito" e "objeto" de formação. Contudo, o fenômeno que descreve ultrapassa claramente tal formação, e deixa entrever no "momento fecundo" uma estrutura basilarmente diversa. Haja vista, aliás, a sua característica dadivosidade, a que se refere Copei; esta sugere uma contraposição antes pessoal que objetiva. Considere-se, outrossim, a asserção de Copei quanto ao que se dá no "momento fecundo": "o espasmo da busca dissolve-se numa entrega, num mesclar-se com a coisa. Não sou *eu* que penso, é *isso* que pensa em mim." Infere-se, porém, o seguinte: o buscador ou educando dirigiu todas as suas energias para a solução do problema; tal objetivação não se confina ao tempo e espaço do propósito consciente e do esforço metódico; atuando num plano totalmente diverso, incide, antes, no intervalo da distensão metódica em que o sujeito, desprendendo-se de seu objeto, criou inadvertidamente a precondição indispensável para a dádiva do "momento fecundo". Designaremos provisoriamente como "dialógica" esta forma mais profunda de integração. Ao cabo de nossas considerações falaremos novamente da importância pedagógica dessa concentração distensificada, a qual falece de um tratamento mais amplo por parte de Copei.

A intuição do "momento fecundo" contém, naturalmente, importantes corolários para a realidade escolar. A tarefa do mestre não consiste, quiçá, em transmitir conteúdos, mas em preparar o momento fecundo. Cabe-nos, pois, encaminhar para este ponto mais algumas reflexões sobre a relação existente entre formação e encontro.

Em seu escrito básico, *Existenzphilosophie und Pãdagogik* aborda O. F. Bollnow as formas tradicionais de formação sob a rubrica de "constância" *(Stetigkeit),* buscando, por outro lado, esclarecer cientificamente a nova dimensão de "formas instáveis da educação".

Trata êle de fenômenos como o despertar e a exortação, mas sobretudo do encontro. O mérito de Bollnow reside em ter indicado com ênfase que somente as formas "constantes" e "inconstantes" juntas vêm a constituir a realidade total da educação.

Não é fácil esclarecer em poucas palavras, após tão extensa discussão do termo, em que consiste precisamente o "encontro". Em seu conhecido exemplo cita Bollnow ao poeta Rilke. Este, postado ante o "Torso Arcaico de Apoio", é presa de tamanho arrebatamento que logo sabe que

... "Força é mudares de vida" *

Em semelhante "encontro" defronta-se o homem súbita e imprevisivelmente com uma realidade estranha, que o abala no âmago do ser, encarecendo-o a uma radical transformação em sua vida. O que há de surpreendente e, aliás, caracteriza bastante bem a posição de Bollnow, é que o arrebatado nada fica sabendo, em sua experiência, da diretriz ou do conteúdo de tal mudança.

Torna-se então patente que a noção de "encontro" em Bollnow remonta a Kiekegaard e aos existencialistas alemães dele imbuídos, como Heidegger e Jaspers. Kierkegaard, conforme vimos, entende por "existência" aquela relação que guarda com Deus o indivíduo desligado dos preenchimentos terreais. Esta independência de mundanos preenchimentos recebe de existencialismo bollnowiano *2* ainda outra impulsao, quando a existência se despoja de seu último conteúdo determinante que era a relação com Deus negando o cristianismo, É precisamente em experiências extrema e unilateralmente obscuras como a culpa, a angústia, o desespero e a morte que o homem se alevanta do vazio da vida quotidiana para a existência. Nesta, reconquista êle sua relação com o essencial, com o absoluto, mas deste último só ficou, ao diluir-se o último conteúdo bíblico, e kierkegaardiano, a pura forma.

Esse fundo, mais as influências de determinada tradição teológica, bem explica a dureza, ou, melhor dito, a impiedade da noção bollnowiana de encontro. No encontro, concebe-se o homem em sua condição atual, como radicalmente empenhado na existência e sob o imperativo de procurá-la. A voz dessa exigência não é mais a do Criador bíblico; perdeu ela, juntamente com o último caráter de conteúdo, também o caráter pessoal. A voz exige, mas deixa o depositário da exigência sozinho em sua responsabilidade. Fica êle abandonado e, além disso, impiedosamente entregue à exigência. Resulta assim essa particular versão do conceito existencial de encontro bem pouco fecunda para a pedagogia, pois o educador não deve entregar o educando a exigências nem na sua qualidade de pessoa que demonstre a maneira de viver (in *seiner verlenbenden Person),* nem por intermédio da matéria curricular apresentada: toda exigência consciente of inconsciente acha-se, quando educativa, cercada do amor do educador e da sua confirmação pelo educando.

* Nota do tradutor: da tradução portuguesa de Ivo Barroso.

Com sua unilateral, posto que lapidar conceituação, vemos em Bollnow o principal desencadeador da presente discussão em torno do "encontro". Em dois ensaios críticos, 1 busca J. Derbolav associar a postura existencial de Bollnow à concepção formacionista platônica. Diluem-se nesse ponto as fronteiras entre formação e encontro. Derbolav aplica o conceito de encontro também à maiêutica socrática, na qual representa relevante papel a comoção que acompanha o educando no processo cognitivo. Por outro lado, rechaça êle o radicalismo e, mais ainda, a já mencionada ausência de conteúdo que caracteriza o conceito bollnowiano de existência: Para Derbolav apresenta o encontro formativo três aspectos: o "despertar" pela maiêutica, daquilo que se acha infuso na alma dó educando; a transmissão e assimilação de um conteúdo cultural externo, e a decisão existencial. Todos os três situam-se no mesmo plano e correlacionam-se dialèticamente.

Também, a partir de três pólos, pôde Romano Guardini, já em 1928 explicar a essência da pedagogia em sua *Grundlegung der Bildungslehre.* Posições dialéticas desse tipo, esposadas também por outros pensadores, como Theodor Litt e H. Noll, remontam à concepção que vê na pedagogia uma realidade complexa e antinômica: assim sendo, o significado da pedagogia não pode ser compreendido por uma única referência conceituai, quer se trate da "formação", quer do "encontro". Para Guardini, pois, a formação é determinada, em última instância, pelas enteléquias (Aristóteles) e pela idéia (Platão). Mas o encontro, aborda-o Guardini na acepção existencialista. Ambos os termos formam uma contradição e entrelaçam-se numa unidade superior. Deve um ser retificado pelo outro. Encontro e formação, tomados cada um de per si e elevados ao absoluto, seriam a ruína da pedagogia. Nessa língua dialética, põe-se de manifesto o esforço da fé católica em prol da conciliação de ambas as tradições. Também no sistema de Guardini coexistem ambos os pólos da contradição (o terceiro pode ficar de fora em nossa análise) um ao lado do outro com iguais direitos. Ao revés de Bollnow, não fica o "encontro" investido de qualquer prioridade pelo simples fato de ser o único que pode chamar o homem à existência. O chamado do encontro não constitui nenhum critério absoluto. Para Guardini, pode haver encontros que "não fazem bem", que são até mesmo "falsos", "destrutivos", perante os quais se acha o eu no direito, senão no dever, de tomar medidas autopreservativas. O critério para tal crítica e retificação do encontrante, deduz o homem, em Guardini e em outros autores, daquilo que êle contém em si como enteléquia e idéia, como "imagem" e "formação". Guardini busca assim captar o conceito existencialista de encontro em sua unilateralidade e, isso feito, aproveitá-lo na pedagogia.

V

Indaga-se agora se não tiraríamos melhor proveito pedagógico de existência e encontro se captássemos 6sses termos num ponto do tempo em que eles ainda não haviam sofrido as restrições kierkegaardianas

a existencialistas (Bollnow), nem tampouco nenhum entrelaçamento dialético com a formação (Guardini, Derbolav).

Dois autores mais jovens, A. O. Schorb e K. Schaller, vêm trazendo para a discussão o princípio pedagógico de Buber. - Como a antropologia de Buber remonta diretamente ã tradição bíblica, a versão buberiana do encontro pedagógico acha-se totalmente arraigada naquela tradição. Para Buber não se acha o homem determinado pelo *a priori* da idéia (Platão) ou da lei moral (Kant), mas antes pelo *"a priori* da Relação" *(Beziehung).* Quer isso dizer que o homem descumpre com a incumbência recebida no momento da criação e nunca chega a si mesmo, à "existência", se êle a cada nova situação não se deixa indagar por um "tu", nem se abre para o chamado do agir no mundo. O "tu", nessa especial acepção, pode ser Deus na prece; ou uma pessoa que se ama, trata ou aconselha; ou um animal ou planta que requer cuidados; ou também uma idéia *(Einfall)* ou incumbência que exige realização ou execução. Essas formas de relação — tu (Du-Beziehungen) ocorrem imprevistamente por intercessão da graça, põem o eu e o tu numa relação direta, sem que seja possível ao tu tornar-se meio ou instrumento para um fim ou alvo de conhecimento objetivamente distanciado: seria então aquilo que Buber chama de "Es". (Pron. neutro que tomamos a liberdade de traduzir por "isso" — N. do T.)

O conceito buberiano de encontro situa-se agora no universo de discurso do tu. Conquanto "existencial" na acepção indicada, reveste-se êle de maior fervor e piedade que aquele dos autores anteriormente examinados. Segundo Buber, acha-se o homem arrebatado por um chamamento íntimo para a relação — tu. O inato *"a priori* da relação" pertence aos desígnios da criação e exige virtual atendimento. Paralelamente, ainda em Buber, por trás de todo tu, posto que criatura caída, encontra-se o criador ("As linhas da relação, quando prolongadas entrecruzam-se no tu eterno"). Donde serem todos os encontros possíveis do homem, mesmo quando o tocam de modo aparentemente hostil, pessoalmente "abarcados" *(umfasst)* por Deus. Encontros "que não fazem bem" (Guardini) e perante os quais tenha o homem legítimo direito de autopreservação, inexistem para Buber. Pode também *o* homem experimentar no encontro uma cabal confirmação, vivendo êle a sua aceitação e o seu congraçamento. E mesmo em encontros que expressamente exortam à "conversão" *(Umkehrt.* algo assim no sentido do "é força mudares de vida", nunca se sabe o homem (Buber contradizendo Bollnow) entregue sem a graça mas antes aceito já com a exortação e, até falhando em seu mister, é êle paternal ou "educativamente" recebido, Destarte, parece a concepção de Buber especialmente fecunda para a pedagogia, pois "encontros" dessa espécie, vividos pelo educando na pessoa do mestre ou no conteúdo da matéria curricular, bem podem constituir para êle um apelo no sentido, ou de ficar alerta quanto ao passo seguinte a dar, ou corrigir seu modo de vida, ou mesmo arrepender-se oit penitenciar-se, sem que nesse processo fique êle entregue ao temor,

ao desespero ou à culpa: precisamente ao seguir esse chamado encontra o educando em sua "existência" um "novo recolhimento".[1]

No entanto, como pode Buber assentar a relação — tu, que nesse sentido não é um fenômeno planejável, como conceito medular da pedagogia? Não é fácil apreender conceitualmente esse paradoxo do princípio Buberiano. Os autores até aqui abordados haviam encontrado uma solução para o problema separando o objetivo do fenômeno, e justapondo-os como "método" e "momento fecundo", ou seja, como "formação" e "encontro". Já vimos como, no exemplo de Copei, aquilo que há de estável nos dois elementos assume a incumbência de preparar o "pós-parar" (nachbereiten) o instável, e no exemplo de Guardini, como se verifica uma associação dialética dos mesmos. Sugere-se agora aplicar as categorias buberianas de "isso e "tu" à realidade escolar e contrapor às "prolongadas faixas de "isso" do ensino planejado os "rápidos momentos de tu" do encontro pedagógico, como o faz A.O. Schort. Mas com isso não se capta em suas mais profundas implicações, nem o princípio de Buber, nem o fenômeno em foco.

O mestre deve planejar, preparar e, metòdicamente, ministrar os seus ensinamentos. Seu conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, êle o emprega como meio ancilar. O aluno fica sendo assim, de certo modo, um tipo de que o mestre pode valer-se e um "objeto" onde incide seu método e que êle modela segundo sua representação-de-finalidade *(Zielvorstelhtng).*

Todas essas características ajustam-se no conceito tradicional de formação. A questão decisiva é, afinal, aquela que indaga pela relação existente entre esse princípio formacionista metódico e o fenômeno de encontro que desenvolvemos acima. Como revela a discussão do conceito de "encontro", pode e deve a formação encaminhar o discípulo para possíveis "matérias de encontro" *(Begegnungstoffe),* quando, por exemplo, exercita-lhe pela poesia as faculdades de entendimento e sensibilidade, abrindo-lhe as disponibilidades para o encontro. Assim sendo pode o encontro ser preparado e, posteriormente, trabalhado mediante "cultivo cuidadoso" (Bollnow). E ante qualquer impossibilidade de agir como fator causai na promoção do encontro, deve o educador, em seu magistério, garantir-lhe o "espaço protetor", e não estrangulá-lo apegando-se rigidamente a métodos e programas.

O conhecimento da relação dialógica entre mestre e aluno conduz, um passo adiante, à associação de método e fenômeno, formação e encontro. Também no ensino da escola não resta lugar, nem para a aplicação-de-método-sem-o-tu *(Du-lose Methoãenanwenãung)* nem para o endereçamento-ao-tu-sem método *(methodenlose Du-Zuwendung).* Mesmo enquanto o professor procede metòdicamente no trabalho formativo, acha-se êle cônscio da prioridade e do primado ontológico do encontro, achando-se sempre pronto para "responder" quando o aluno exige e reclama que êle intervenha como "tu". Como atitude fundamental, tal disponibilidade repassa, transformadoramente, até o trabalho didático mais

estrito. Não se confina tal atitude a uma passiva prontidão, que apenas aguarda a iniciativa do aluno, mas possui, antes, caráter ativo. Nela, a amadurecida personalidade do mestre desperta a pessoa ainda não desenvolvida do educando e promove-lhe o desacanhamento. Já Pestalozzi sabia que a capacidade amorosa da criança deve ser despertada pelo amor do mestre. Ocorre isso precisamente, não só em raros momentos de intensíssima relação — tu, mas na atitude fundamental da pessoa, que o mestre deve manter como "dialógica subterrânea" (Buber) mesmo num especial processo de cognição científico-natural. Se essa relação — tu sofre qualquer interrupção, por "latente" (Buber) que seja, surgem períodos de pleno domínio-do-isso *(Es-Herrschaft-Schorb)*, ficando abandonado o terreno da educação.

O conceito da "dialógica subterrânea" conduz-nos a um derradeiro fundamento da relação entre método e encontro. Também o endereçamento-do-mestre-ao-tu *(Du-Zuwendung des Lehrers)* não deixa de ter seu método. No instante de sua imediata ocorrência não influem somente a totalidade dos esforços metódicos do mestre em torno da coisa, daqueles esforços que fizeram dele o que êle agora é como professor. Também as reflexões e finalidades dele dirigidas para a educação da criança ficam em suspenso nesse momento de "imediação" *(Unmittelbarkeit)*: foram elas transformadas, transfundidas e infundidas. Assim voltamos ao momento fecundo de distensa concentração que já vimos em Copei.

Vimos que no momento da distensão o eu desprende-se daquela relação sujeito-objeto característica do esforço metódico em demanda de uma solução; que com isso sua intenção final não é pura e simplesmente tolhida, mas continua atuando transformada, numa espécie de "dialógica subterrânea"; e o parceiro desse diálogo é, certamente, a mesma "coisa", o "objeto" (Copei) de que se tratava antes, mas que agora, porém, se transforma em algo de pessoal, de que pode surgir a cognição como uma "dádiva". Precisamente sobre tal dialógica incidem o magistério do professor e a aprendizagem do discípulo. Em sua mais cabal acepção, como, por exemplo, no conhecimento do que seja amor, esperança ou fé, realiza-se a aprendizagem somente através da pessoa imediata, como que pela "membrana" da "imediação" do educador. Como chega àquela citação de Copei, poder-se-ia dizer do mestre: "não sou eu que ensino, é *"isso" (Es)* que ensina em mim; e do aluno: "não sou eu que aprendo, é *"isso" (Es)* que aprende em mim. Precisamente em nossa época constitui tarefa urgente examinar em análises mais profundas a importância pedagógica desse *Es*, desse "isso", para além da contradição dialética de método e não-método, à qual correspondem paralelos bem próprios na antiga sabedoria do extremo oriente.

VI

A discussão em torno do conceito de "encontro" vem novamente pondo de manifesto, numa época de planejamento e fabricação, que a

"humanicidade" não pode ser produzida, de modo puramente técnico. Esse reconhecimento, que tampouco se fêz omisso na tradição formacionista, foi decisivamente aprofundado pelo pensamento existencial, atribuindo-se agora a importância máxima não mais ao esforço formacionista do eu, mas à atuação do tu que lhe vem ao encontro. Sob o influxo da tradição dialética do pensar caiu-se porém no outro extremo, e isso num duplo sentido. Por um lado, no que tange ao conteúdo; despojou-se o encontrante de seu caráter pessoal de "tu" e ficou restringido ao de "totalmente outro", desenvolvimento esse que passou a fazer-se sentir desde a chamada teologia dialética (Deus como o "totalmente outro") até o pensamento pedagógico. Por outro lado, do ponto-de-vista do método, dilacerou-se a inseparável unidade representada pela ação conjunta do eu e do tu na ocasião do "momento fecundo" e radicalizou-se a assim conseguida participação do eu na unilateralidade da intervenção metódica sobre o "objeto", a participação-do-tu em dádiva da graça que o eu vivência quando tornado puro "objeto de conversão *(Bekehrung)".*

A questão "formação ou encontro" foi portanto erroneamente formulada, especialmente quando pressupõe a remoção de um ou de outro dos pilares de tradição que se ocultam atrás desses "termos". Foi de ambas essas tradições que surgiu a conjuntura pedagógica hodierna. Não cabe na discussão, pois, qualquer idéia de abolir a formação, mas antes uma pedagogia dialógica, a qual, reconhecendo em princípio a relação que a "existência" humana guarda com o tu, reconsidera suas categorias básicas em suas implicações concretas e práticas à luz do fenômeno "encontro", e confere ao aspecto formação uma nova importância e um novo papel auxiliar (2).

NOTAS

1 Não podemos tratar aqui da correlação existente entre "formação" e "educação". Tal correlação é estudada pelos vários autores segundo diversos pontos-de-vista. Nos enunciados que se seguem, o termo educação congloba formação e encontro.

2 Cf. E. Lichtenstein. "Der Existentialismus in der Krise des Glaubens", *Zeitwende,* 23.» ano (1952), n.° 5, pp. 423 e segs.

3 Em conexão com o desenvolvimento na Alemanha, cf. I. Schaarschmidt, *Der Bedeutungswandel der W or t e 'Bilden" und "Bildung" in der Literatur Epoche von Gottsched bis Herder,* tese apresentada à Universidade de Conisberga, 1931. — F. Rauhut, Die Herkunft der Worte und Begriffe "Kultur", "civilisation" und "Bildung". *Germanisch-Romanische Monat-schrift, Neue Folge,* vol. III (1953).

i Assim, já Spranger em ambas as suas interpretações de Humboldt de 1S09 e 1910, e, mais recentemente, K. Schaller, em sua importante monografia, Die *Krise âer humanistischem pãdar/ogik und der Rirchliche Unterricht.* Heidelberg: Quelle u. Meyer, 1961.

5 Os termos "person" (pessoa) e ' personal" (pessoal) são empregados doravante, não na sma acepção comum e mais ampla (a humanística), mas na sua acepção mais restrita, a bíblica.

6 As decisões kierkegaardianas não se acham isoladas, mas sim resultam de uma longa evolução. Não poderemos tratar disso aqui.

7 A extensão total do debate em torno do encontro é tratada na tese de W. Loeh, apresentada à Universidade de Tubinga, *Pãdagogische Untersv-*

chungen zum Begriff der Begeguung '1958), que infelizmente ainda não foi publicada. Outras exposições históricas da evolução do pensamento dialõgico encontram-se em J. Cullberg, Dos *Du und die Wirklichkeit,* Uppsala: monografias da Universidade, 1933, como também em A. O. Chorb, *Erzogenes Ich — erziehendes Du.* Estugarda: editora Klett, 19 58.

8 P. Copei. *Der fruchtbare Monient im Bildungsprosess,* 1.» edição, 1930, refundida várias vezes desde 1950 pela editora Quelle und Meyer, Heidelberga.

9 P. 74 da 2.ª edição de 1950.

10 O. P. Bollnow, *Existenzphilosophie und PüdagogiklVersuch über unstetige. Fornien der Erziehung,* Estugarda, 1959.

11 P. Bollnow, *Existenzphilosophie,* 4.» edição, Estugarda, 1955.

12 J. Derbolav in: *Zeitschrift Jiir Padagor/ik,* 2.° ano (1956), pp. 79 e segs. Cf. réplica de Bollnow, 2.» ano, pp. 242 e segs.

13 R. Guardini, *Gnindlegung* ***der*** *BiUtungslehre,* agora publicada pela editora Werkbond, de Wuerzburg. Cf. a discussão entre H. Dopp-Vorwald e "W. Alafki na *Zeitschrift fiir Padagogik,* S.o ano (1957), págs. 213 e segs., 4." ano (1958), págs. **251** e segs. e 5." ano (1959), págs. 135 e segs.

14 Em seu livro, *Neue Geborgenheitl Das Problem einer Ueberwindung des Existentialismus* (2." edição, Estugarda, 1960), Bollnow atribui iguais direitos às virtudes da confiança, da paciência, da gratidão e da esperança, pondo-as mesmo ao lado das virtudes "existenciais" da decisão, da resolução e do sacrifício. Todavia, como êle precisamente as? tomou num sentido não-existencial, corre o risco de arrebatá-las ao curso mais profundo da mencionada tradição bíblica.

15 A. O. Schorb, *Erzogenes* ***Ich-*** *-ErvirJicndes Du,* Estugarda, 1958; K. tichaller, *Die Krise der humanistischcn Padagogik und der kirchliche Unterricht,* Heidelberga, 1961. W. Faber em seu belo trabalho sobre *Das Dialogische Martin Bubers und das erzieherische \erhàltnis.* (Tese apresentada à Universidade de Muenster, 1960), que, infe lizmente, não pode ser conseguido nas livrarias. Os textos mais importantes de Martin Buber são as suas *Reden über Erziehung,* Heidelberga, 1953i e *Die Schriften über das dialogische Prinzip,* Heidelberga, 1954 (texto inglês: *I and Thou,* Edimburgo, 1937, *Between Man and Man,* Londres, 1947).

16 Cf. Bollnow.

17 Cf. F. Bohnsack, "Das Problem der pãdagogischen Absicht bei Martin Buber". *Pãdagogische Rundschau, 15."* ano (1961), pp. 47 e segs.

18 *Nota metódica:* Utilizamos por vezes o ponto-de-vista da "fecundidade" a fim de julgar uma ou outra versão do conceito de encontro. Nisso, deixamo-nos guiar pela máxima de Goethe: "Só aquilo que ê fecundo é verdadeiro" (cuja intenção não podemos aqui delimitar dos conceitos de fecundidade de expressão pragmatista). O pedagogo pode tomar ou assimilar aquilo que seja "encontro", nem simplesmente da filosofia existencialista nem de pesquisas puramente fenomenológicas. A realidade da educação e a teoria pedagógica possuem uma estrutura própria, com cujas (algo no sentido de H. Noll) categorias "relativamente autônomas" podemos meditar sobre o fenômeno do "encontro" e devemos julgar as suas teorias. Não é pois por nenhum acaso que ambas as facetas do encontro pedagógico por nós[1] desenvolvido, o (pateroalmente) exigente e o (maternalmente) confirmante, encontram precedentes no conceito de "conotação pedagógica" (*piídagogischer Besug)* de H. Noll, muito embora sem a sutilização existencial. (ef. H. Noll, *Die pãdagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie,* 3º.» edição, Prancfurte-sôbre-o--Meno, 1949, pp. 128 e segs., 136).

ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº 51.859 — DE 21 DE MARÇO DE 1963

Institui a Semana da Educação e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Fica instituída a Semana da Educação, que será celebrada em todo o Território Nacional, no corrente ano, de 22 a 27 de abril, como inicio da Execução do Plano Trienal de Educação.

Art. 2º O Departamento dos Correios e Telégrafos providenciará a emissão de selos e aplicação de carimbos comemorativos da Semana da Educação.

Art. 3º Incumbe ao Ministério da Educação e Cultura programar e dirigir as realizações da Semana da Educação mobilizando, para isso, todos os organismos e expressões da vida nacional.

Brasília, 21 de março de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

JOÃO GOULART

Theotonio Monteiro de Barros Filho.

(Pulil. no *n.O.* de 20/3/1963)

DECRETO N" 51.867 — DE 26 DE MARÇO DE 1963

Extingue, no Ministério da Educação e Cultura, as Campanhas que menciona.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição,

Considerando que a Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), descentralizou a administração da educação e do ensino primário e médio, atribuindo-a aos Estados e ao Distrito Federal;

Considerando que o Plano Nacional e o Plano Trienal de Educação reservaram aos Estados e ao Distrito Federal os recursos que possibilitam a descentralização determinada na Lei;

Considerando que, à vista da transferência dessas obrigações executivas para as diferentes unidades da Federação, ficaram sem finalidade as Campanhas que as desempenhavam no Ministério da Educação e Cultura;

Considerando que a dispersão de recursos e atividades entre várias Campanhas de objetivos semelhantes é prejudicial ao seu rendimento;

Considerando que as tarefas dessas Campanhas não cessam, mas passam a ser exercida pela forma e

pelos órgãos decorrentes do Plano Trienal de Educação, decreta:

Artigo 1º Ficam extintas, no Ministério da Educação e Cultura, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha Nacional de Educação Rural, a Campanha de Erradiação do Analfabetismo, vinculadas ao Departamento Nacional de Educação, a Campanha de Construções e Equipamentos Escolares e a Campanha de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e Normal, vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Artigo 2º O Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos providenciarão, dentro do prazo de trinta dias, sobre a destinação do acervo material dessas Campanhas existentes nos Estados e no Distrito Federal, e do mesmo modo o aproveitamento do pessoal estável, tendo em vista, de preferência, a cooperação que, em matéria de educação, a União poderá prestar aos Estados, por meio de convênios.

Artigo 3º Ao final de quinze dias, a partir da data da publicação deste decreto, as autoridades citadas no artigo anterior apresentarão ao Ministro da Educação e Cultura o balanço da movimentação de recursos das respectivas Campanhas, e até 31 de dezembro do corrente ano a sua prestação de contas final.

Artigo 4º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 26 de março de 1963; 142º da Independência e 75» da República.

JOÃO GOULART

Theotonio Monteiro de Barros Filho.

(Publ. no *D.O.* de 27/3/1963)

PORTARIA Nº 25 — DE 22 DE JANEIRO DE 1963

Cria o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições, resolve:

Art. 1º Fica criado, no Ministério da Educação e Cultura, o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC), com a finalidade de estudar, propor e promover medidas que visem aos seguintes objetivos:

o) a graduação do maior número de especialistas e técnicos auxiliares nos diferentes ramos da engenharia e da tecnologia em geral;

6) aumento do número de vagas nos cursos de engenharia;

c) o melhor aproveitamento da juventude brasileira na admissão a êses cursos;

d) diversificação dos cursos, no ciclo profissional, ligados diretamente ao desenvolvimento industrial;

e) concentração e coordenação de esforços e recursos financeiros, inclusive decorrentes de empréstimos externos, destinados aos objetivos mencinonados neste artigo.

Artigo 2º A execução dos serviços do Programa de Expansão do Ensino Tecnológico fica a cargo de

uma Superintendência, subordinada diretamente ao Gabinete do Ministro.

Parágrafo único. O Superintendente do Programa de Expansão do Ensino Tecnológico terá, entre as suas atribuições, promover a celebração de convênios ou acordos com entidades públicas ou privadas que se proponham a cooperar na consecução dos objetivos previstos nesta Portaria.

Artigo 3º Fica designado o Superintendente do Programa de Expansão do Ensino Tecnológico o Professor Octavio Cantanhede, com os encargos previstos nos artigos anteriores e a incumbência específica de promover o recebimento da importância de Cr$ 1.500.000.000,00 (hum bilhão e meio de cruzeiros), proveniente da diferença de preços de combustíveis, destinada por ato do Conselho de Ministros ao custeio do referido Programa.

DARCI RIBEIRO

(Publ. no *D.O.* de 1/2/1963)

PORTARIA Nº 129 — DE 3 DE JUNHO DE 1963

Dispõe sobre a Rádio Educadora de Brasília.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições, resolve:

Art. 1" A Rádio Educadora de Brasília, integrada no Departamento Nacional de Educação deste Ministério, pelo Decreto n' 50.250, de 28 de janeiro de 1961, passa a ter a seguinte organização:

I — Setor de Técnica Radiofônica, ao qual ficam subordinadas as tarefas de operações de estúdios e de transmissores, e, ainda, da manutenção geral;

II — Setor de Programação, ao qual ficam subordinadas as tarefas de produção de programas, locutores, discoteca, fitas de gravação e arquivo;

III — Setor de Rádio-jornalismo, ao qual ficam subordinadas as tarefas de reportagem geral, notícias, boletins especiais e comentários;

IV — Setor da Radiodifusão Educativa, ao qual ficam subordinadas as tarefas de planejamento pedagógico, cadastro técnico, pesquisa de opinião e intercâmbio;

V — Setor Administrativo, ao qual ficam subordinadas as tarefas de mecanografia, orçamento, pessoas, material, comunicações, arquivo, transporte e portaria.

Art. 2º O Coordenador da Rádio Educadora de Brasília é designado por Portaria Ministerial.

Art. 3º Os Chefes dos Setores a que se refere o artigo primeiro serão designados pelo Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação.

Parágrafo único. O Coordenador, nos seus impedimentos, será substituído por um dos Chefes de Setores designado pelo Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação.

Art. 4» O Coordenador terá um Secretário e uma Assessoria Técnica, constituída dos Chefes dos Setores.

Parágrafo único. O Coordenador promoverá reunião da Assessoria

Técnica, uma vez por semana, com o fim de traçar normas, em face dos resultados obtidos.

Art. 5' As despesas com o funcionamento da Rádio Educadora de Brasília correrão à conta de dotações consignadas no orçamento geral da União, ou de créditos adicionais, do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 6« A Rádio Educadora de Brasília funcionará diariamente, das seis (6) às vinte e quatro (24) horas, sem interrupção.

Art. 7º Na programação da emissora serão incluídos obrigatoriamente além de educação de base, comentários e notícias educativas, relacionados com as atividades gerais de Ministério da Educação e Cultura.

Art. 8' A Rádio Educadora de Brasília terá um regimento interno, aprovado pelo Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação. — *Th. Monteiro de Barros Filho.*

(Publ. no *D.O.* de 5/6/1963)

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo