R E V I S T A B R A S I L E I R A
D E E S T U D O S P E D A G Ó G I C O S

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL
D E E S T U D O S P E D A G Ó G I C O S
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

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.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XL OUTUBRO-DEZEMBRO, 1963 N.° 92

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 — Úrsula Albersheim

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser encaminhada à redação — Rua Voluntários da Pátria, nº 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XL *outubro-desembro, 1963* *N° 92*

SUMARIO

Págs.

Editorial 3

Estudos e debates:

Mestres de amanhã — ANÍSIO S. TEIXEIRA 10
A educação em face da segunda revolução industrial — TOMÁS MALDONAPO 20
A significação da ciência no mundo contemporâneo — o problema brasileiro — J. LEITE LOPES 34
Admissão à universidade: análise de um projeto — VALNIB CHAGAS ... 46

Documentação:

Aperfeiçoamento de professôres primários — Inquérito promovido pelo INEP 52
III Reunião Interamericana de Ministros da Educação 63
Prêmio "Ciência da Educação", 1963 66
Lei Orgânica do Ensino — Estado da Bahia 71
Estudantes para a medicina e médicos para o Brasil — ALMEIDA JÚNIOR 104
Obstáculos ao planejamento educacional nos países em desenvolvimento — JAYME ABREU 115

Conselho Federal de Educação — seleção de estudos e pareceres 121

INFORMAÇÃO DO PAÍS 158

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO 165

CRÍTICA DE LIVROS: GEIGER, Pedro Pinchas — *Evolução da rede urbana brasileira* (168); MANNHEIM, KARL e STEWART, W. A. C. — *An Introduetion to the Sociology of Education* (168); NOGUEIRA, Oraci — *Família e comunidade* 170

ATRAVÉS DE REVISTIS E JORNAIS: MARTINS, Mário — O pica-pau verde-amarelo (172); WIESNER, Jerome B. — Planejamento para o ensino tecnológico e científico (173); ABREU, Jayme — A equivalência de cursos na Lei de Diretrizes e Bases (177); DELANNOY, Jean — Educação, trabalho de equipe — II (181); CUNHA, Nádia — Aspectos estatísticos do ensino médio no Brasil (186); WALLON,

Págs.

Henri — Educação e Psicologia (190); MATTA, Raimundo — Comentários à Lei Orgânica do Ensino —• Bahia 194

ATOS OFICIAIS: Dec. nº 52.267, de 17/7/1963 — Dispõe *sôbre um programa de educação de base e adota medidas necessárias a sua execução, através das escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste, Centro-Oeste e em outras áreas em desenvolvimento do País, a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil* (198); Dec. nº 52.456, de 10/9/1963 — *Dispõe sôbre a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos* (199); Port. nº 232, de 22/7/1963 — *Autoriza a Diretoria do Ensino Superior a instalar nos Estados serviços para registro de diplomas* (201); Port. nº 233, de 23/7/1963 — *Dispõe sôbre a Comissão de Cultura Popular* (201); Port. nº 237, de 24/7/1963 — *Institui na Diretoria do Ensino Superior as Comissões de Matricula por Setores* (202); Port. n° 269, de 14/8/1963 — *Dispõe sôbre as Comissões Regionais de Cultura Popular* (203); Port. nº 348-A, de 16/9/1963 — Baixa *normas para a expedição de registro de professor do ensino médio* (203); Port. nº 347, de 16/9/1963 — *Aprova normas para a orientação e assistência aos ginásios modernos pelas Diretorias do Ensino Secundário, Comercial e Industrial* 205

LEI DE DIRETRIZES — REFORMA DE BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Quando, levado pelas melhores intenções, o mestre-escola persegue no aluno o erro, não atenta em que nem sempre o erro está do lado de lá, no estudante, mas também do lado de cá, ou seja, no professor, no programa, na organização da escola, na sistemática do ensino, nas leis que o estruturam, nos vícios e embaraços da comunidade a que serve. Dificilmente haverá processo mais caprichoso do que o da educação: tendo como ponto de partida as relações entre a geração madura e a jovem geração, ou entre a experiência c a ignorância, decorrera de soluções empíricas, a que o progresso das ciências pedagógicas fora impondo as recomendações de sua convencida didática. Assim, entre as mais diversas modalidades, correspondendo a objetivos tão diferenciados, a educação se desdobra no mundo desde as sociedades primitivas às que pregam, em alto grau, a tecnologia: oscila entre a educação espontânea e o cientificismo aplicado às técnicas da vida e da produção. Se as condições de cada comunidade ou cultura já não impusessem diferenças substanciais nos processos educativos, haveria ainda a considerar, na mesma comunidade, a concomitância de tantas teorias, em disputa na sua aplicação e nos seus efeitos e — mais ainda — o *fato de que* o *mundo atravessa, em todos os seus quadrantes, uma fase de profundas transformações, caracterizando a expressão consagrada de "civilização em mudança".*

Nenhum setor reclamaria mais uma nova lei do que a educação. Não que a lei por si produza o resultado mágico de um ensino perfeito: êste depende do aparelhamento da escola, da formação do mestre e *da receptividade do meio. Porém a lei vale, menos pelo que impõe, mais pelo que inspira, pelo que estimula e pelo que não impede. Nela não se conterá a receita aplicável aos necessitados de educação, como os doentes e são de saúde, sem que até hoje* a *ciência e a arte da medicina pudessem ser contidas na letra fria de um código. Porém, há o que esperar da lei. sobretudo o clima harmonioso de competências funcionais para o desempenho das atividades Uma lei do ensino decorre de uma série de opções preferenciais. Ou será uma lei uniforme, com vigência para todo o país,*

solução abstrata *acima das condições* reais *diferenciadas, ou cuidará de ser a reguladora das atribuições nas esferas federal, estaduais e municipais. Ou chamará* ao *poder público, com exclusivismo e arrogância, o monopólio do ensino, ou partilhará a educação pelo Estado, família e sociedade, no recrutamento de todas as forças vivas, para o fim comum. Ou fará da liberdade de ensino um caminho de cooperação, a integrar um sistema de objetivos preconizado pelo Estado, ou permitirá uma liberdade sem limites, mesmo que leve A ineficácia e* ao *embuste. Ou tornará a lei um instrumento que tudo prevê e a tudo dá pretensas soluções, à semelhança de um regulamento minucioso, ou traçará apenas as linhas gerais, tão seguras e tão sábias que, permitindo tôda sorte de experiências em sua complementação, não ponham em perigo nem a unidade formativa nem* a *eficiência do ensino. Ou manterá, em seus dispositivos, a conceituação clássica de uma educação baseada na tradição seletiva, ou imprimirá rumos de franca democratização da escola. Ou ficará no âmbito das finalidades ilustrativas, ou incluirá, desde logo, entre os propósitos da educação, a adoção dos recursos da ciência* e *da técnica,* a *fim de abrir à humanidade uma nova* era *de desenvolvimento, conforto e valorização do homem. Opções sôbre opções, obrigando o legislador a duas atitudes: a da prudência* e a *da não-radicalização, uma e outra conseqüentes dos efeitos irrecuperáveis do ensino sôbre as jovens gerações.*

O legislador brasileiro teve de ater-se. antes de mais, aos preceitos da Constituição, quer na sua filosofia e sistemática política, quer expressamente em matéria educacional. A autonomia dos Estados, o direito de educação, a obrigatoriedade do ensino primário, a gratuidade, os fundos nacionais destinados ao ensino — têm suas raízes no texto da Carta Magna, — como *tôda constituição, fruto de transigências, denominador comum de tendências e correntes, por vezes antagônicas. Assim como* a *Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases, por ela preconizada, terá sofrido das mesmas contingências de disciplinar a matéria em meio a tantas aspirações, não de maneira abstrata, porém realisticamente diante do quadro de reivindicações que, apesar dos pesares, se reflete no Congresso Nacional. Daí, as reservas que alguns apontam àquela lei, em que pretendem ver falta de unidade ou ausência de uma filosofia revolucionária. Tais reparos improcedem. Se as contingências da elaboração não permitiram texto mais preciso e orgânico e se, com relação a cada corrente de idéias, existem transigências formais ou aparentes, em seu todo se desenhou um admirável sistema público de* fins, poderes e meios, *compatíveis com a realidade brasileira, na sua feição atual e, ainda, nas suas tendências reformistas. Isso porque a lei em questão não é uma lei fechada, uniforme, impositiva. de fórmulas únicas, mas aberta, plural, permissiva de variantes e estimuladora*

de experiências. Pode e deve ser considerada, para o momento, uma autêntica reforma de base — reforma em si pelas inovações de estrutura que consagra e reforma em potencial pelas reformas que estimula. A Lei de Diretrizes e Bases encerra pois o sentido substancial da reforma, abrindo caminho a inúmeras reformas complementares. Nisso residem a sua sabedoria e as razões de sua sobrevivência. Dentro dela, todas as aspirações podem encontrar acolhida. Ê uma lei que muda e deixa abertas as portas para mudanças maiores.

Senão, vejamos. Partindo da reafirmação dos preceitos constitucionais — direito à educação e obrigatoriedade do ensino — empreende de pronto a distribuição dos encargos entre os Poderes Públicos e convoca a *cooperação privada dentro dos princípios que institui. Naquela distribuição, não há lugar para evasivas, pois, se aos Estados confere a organização e administração de seus sistemas, aponta ã União o dever supletivo de acudir tôda vez que se verifique* a *insuficiência de recursos. A esse respeito, a lei não se contenta com palavras e promessas: estabelece os fundos nacionais de ensino primário, médio e superior, em igualdade de valores, para que a ajuda federal vá do elementar ao universitário. À iniciativa privada opõe as limitações contidas na estrutura geral. E a si reservou a União quanto assegura unidade e quanto tem significação nacional: o núcleo das disciplinas de grau médio e os currículos mínimos para os cursos que habilitem ao exercício profissional em todo o país. Ressalvado esse direito — que, em educação, por seus efeitos cívicos, pode ser identificado com o exercício da soberania —* a *educação è confiada aos Estados, aos municípios, às entidades particulares, substituindo a imposição de um sistema* único *pela coexistência de dezenas, centenas e, talvez mesmo, milhares de sistemas. Aos que temem os excessos e perigos de tão generosa permissão de experiências, cabe ponderar com o perigo maior da* generalização *do negativo em tudo quanto de errado, falso e ineficiente, houvesse na lei única c uniforme. E cabe ponderar ainda com a grande verdade de que a educação se virtualiza pelas experiências e pela concorrência — aquelas cristalizando-se em sistemas, e esta resultando da competição* c *estimulo das fórmulas diversas. Acrescente-se a isso — aliás de boa doutrina —* a *possibilidade do ajustamento dos sistemas às condições de cada comunidade. É o Brasil, do ponto-de-vista cultural e social, não um continente maciço, como nos aponta o mapa. nas suas ilusões físicas, mas um imenso arquipélago, a soma de "ilhas" espalhadas pela terra, "ilhas" cercadas de um mar de ignorância, de desprezo, de abandono, de quase total ausência humana. E cada "ilha" .— cidade, vila, distrito, lugarejo, fazenda, entroncamento rodoviário — oferece um nível diferente no cômputo de seus recursos materiais, econômicos e humanos, desde um progresso que, nas duas*

metrópoles brasileiras, mede, em significação com as grandes metrópoles do mundo, até as que mal nascem ao *acaso, como fatalidade social, ou se erguem, cercadas dos requisitos do urbanismo, como a atrevida Brasília. Mais significativas que as variações urbanas. são as variações rurais, e aos sociólogos menos atentos não passariam despercebidas as diferenças frontais ou as nuanças peculiares de um para outro grupo. A regência dessas "ilhas" constitui* o *desafio do Brasil* a *si mesmo: desafio da terra e do homem à capacidade nacional de realizar-se. E, como as comunidades não são apenas* diferentes, *mas são também comunidades que progridem em* velocidades desiguais, *aquela regência não será* a *de quem pretende um coro uníssono, porém os efeitos harmoniosos de um grande conjunto sinfônico, que pede a cada instrumento diferenciado* a *sua participação no êxito orquestral. As "ilhas", integrantes do continente, células vivas ou* a *vivificar, exigem terapêutica própria no que diz com* a *educação e a cultura: são os sistemas. A liberdade que a nova lei admite na formulação de sistemas públicos e privados vale pela esperança de soluções acertadas: pelo menos, tentadas em função da conjuntura definida em cada comunidade. Tanto exeqüível o ajustamento, como os reajustamentos que se fizeram necessários. Importa dizer: uma reforma aberta permanentemente ao gênio inventivo dos líderes educacionais. Nem por ser formada de ilhas* e *quase-ilhas (que são as penínsulas), destituídas de um governo nacional, a velha Grécia deixou de ser um dos capítulos mais fascinantes da história, e o que nela repontou, como preciosa afirmação de sua unidade, fora a cultura, tão marcante que nela nasceu para o mundo a civilização européia, em flagrante diferenciação das culturas orientais. O grande arquipélago brasileiro, de virtualidades tão expressivas, aguarda o momento em que, pela inteligência de seus filhos. sejam vivificadas todas as suas ilhas, anulado o mar da ignorância e das ausências, e afirmado continente, como verdade social, cultural, econômica e humana. Esse "milagre", que se poderá considerar a réplica no século XX ou XXI do famoso* milagre grego *do V século A.C., decorrerá do acordar de todas as suas energias, sob o impulso dos estímulos cabíveis — longe de uniformidades que desmoronam, identificado, entretanto, com a lição moderna de ecologia a serviço da educação* e *da política. A Lei de Diretrizes e Bases, no seu binômio unidade-descentralização, assegurará o equacionamento da solução brasileira na pluralidade das experiências e fórmulas.*

Os caminhos propiciados à universidade e à *escola média nunca foram tão promissores. Marcam modificações radicais, que emprestam à nova lei o caráter de uma lei de reforma fundamental, de base, de estrutura, com o delineamento generoso de novas conquistas. A autonomia universitária está implantada em têrmos generosos, permitindo a variedade de composição, de disciplinas* comple-

mentares, de seleção de professôres e de tantas outras soluções ao complexo âmbito das universidades. A ênfase atribuída à pesquisa e ao treinamento profissional estão indicando que o ensino ali transcenderá a rotina e 05 *aspectos formais, para resultar da busca incessante do conhecimento e de sua aplicação concomitante à prática da carreira. A diversificação das unidades componentes — escolas, institutos, departamentos — quebra a monotonia das universidades agrupantes apenas dos cursos de direito, medicina, engenharia e filosofia, para admitir tantas outras modalidades, como os vários ramos da engenharia, a agronomia, a arquitetura, belas-artes, música, teatro, urbanismo, jornalismo, diplomacia, administração, cinema, ruralismo, artes industriais, biblioteconomia, museologia, turismo, serviço social. farmácia, odontologia, veterinária, enfermagem, cooperativismo, e quantas se façam necessárias. Apenas cinco dessas escolas bastam para autorizar a constituição de uma universidade. E a tendência às universidades* especializadas *está esboçada na lei: a universidade rural, com predominância agrícola; a universidade tecnológica, com predominância industrial; a universidade aprofundada nos estudos do homem ou a que se dedicar mais aos temas econômicos, políticos* e *sociais. Uma universidade em Petrópolis ou em Campina Grande ou em Santa Maria não pode pautar-se pelo figurino da Universidade do Brasil, nem da de São Paulo, nem da de Brasília, reclamando composição e organização peculiares. Assim, se na mesma capital, como Rio de Janeiro, São Paulo ou Belo Horizonte, se multiplicam universidades, não será para o efeito da repetição, mas para o da variedade, na composição, na orientação, na filosofia. A esses aspectos, tão significativos, acrescenta-se o da participação dos estudantes, temida por certos espíritos conservadores, enaltecida por mestres e alunos, na mais arrojada experiência do efetivo diálogo que deve existir nas escolas entre discente e docente, em todos os planos possíveis, até o da administração. Essas e outras inovações não poderiam ser instituídas e regulamentadas por uma lei uniformizadora e centralista: de um lado, a variedade das condições; de outro lado, a necessidade das experiências — aconselham, senão exigem, a pluralidade das fórmulas. Eis por que a Lei de Diretrizes e Bases. em sua sabedoria, admitiu que cada universidade propusesse, dentro das normas que ela consagra, o seu Estatuto e que o Conselho Federal de Educação tivesse o encargo de apreciá-lo. O estatuto passará a ser a lei* individual *de cada universidade. Diretrizes e Bases desdobram-se, não numa reforma universitária, mas em trinta reformas, ou sejam os trinta estatutos das atuais universidades. Reforma gerando reformas.. .*

O ensino médio, que, em sua maioria, se ministrava segundo o currículo — pletórico e superado — do ginásio e colégio de humanidades, comumente designado como curso secundário — escancara

as suas possibilidades, democratiza-se, integra-se nos problemas do tempo e do *meio. Compreenderam, enfim, que, destinado à adolescência, aquêle grau de ensino é, ao mesmo tempo, geral e vocacional: cuida da formação do homem* e *o inicia numa profissão ou carreira. Perde seu caráter seletivo, apenas para filhos de abastados, e perde também sua condição exclusiva de degrau ou acesso à universidade. Tem finalidade em si e, como estágio de formação (qualquer que seja a modalidade), admite a continuação dos estudos no plano universitário. Tanto vale uma indagação na história — alargamento da experiência no tempo —* como *a aquisição de uma técnica científica, integração na contemporaneidade; tanto um texto literário como uma nota musical; tanto o desenho que conduz à pintura quanto o que conduz à indústria. Quem quer que realize sete anos de estudos tem capacidade presumida para os cursos superiores. Ê a formação da adolescência o curso secundário de feição acadêmica modernizada como o são o curso médio industrial, o comercial,* o *agrícola,* o *normal e os de novas modalidades que, em tempo e planos equivalentes, venham a ser criados, nas duas etapas — ginásio e colégio* •— ou *apenas na segunda. O colégio artístico começa a ser organizado, quer para a música e teatro, quer pará as artes plásticas. Além de destruir os preconceitos entre a antiga escola secundária e a antiga escola profissional, refletidos na preferência das famílias abastadas em favor da primeira, o atual ensino médio* c *suficiente em si, proporcionando ao educando condições econômicas e sociais, mesmo profissionais, sem fechar* o *prosseguimento dos estudos. Considero esse um dos aspectos revolucionários da Lei de Diretrizes e Bases, aspecto que requer amplo esclarecimento para o aproveitamento dos seus resultados por parte dos educandos* e *suas famílias. A escola de classe cede lugar à escola democrática: o ensino abstrato cede lugar ao ensino realista.*

Essa preocupação de associar à educação comum elementos capazes de emprestar-lhe sentido econômico pela aquisição de técnicas, começa, a bem dizer, na. escola primária, com a iniciação das artes industriais nas últimas séries. De outro lado, a *equivalência da sexta série primária com a primeira série média representará passo decisivo no carreamento de parcelas ponderáveis da população em idade escolar para o nível médio de ensino. No grau elementar ou no grau médio, há a considerar as recomendações freqüentes da lei no sentido que a escola corresponda às peculiaridades de cada meio. E aqui, de novo, do texto de uma lei, emergirão quantos sistemas diferenciados na mais estimulante floração pedagógica de todos os tempos. A Lei de Diretrizes e Bases multipticar-se-á em tantas aplicações regionais e em tantos reajustamentos reclamados que o sentido da reforma continua em sua marcha.*

Em tudo e *por tudo, a Lei de Diretrizes, sendo um estatuto altamente renovador, é um convite a mudança* e *a ação, não pelo gosto de variar, mas pela necessidade de ajustar-se. Nenhum empenho mais nobre, ante a educação, do que* o *de perseguir,* na *pluralidade das fórmulas, a eficiência, pois que a todos avulta nesse setor dramático a triste verdade de que o tempo perdido não se reconquista. E o de propugnar igualmente pela melhoria das condições sociais e econômicas através da ação renovadora da própria escola.*

CELSO KELLY
Secretário do Conselho Federal de Educação

MESTRES DE AMANHÃ

ANÍSIO S. TEIXEIRA
Diretor do INEP

Creio, no exame do tema que nos ocupa, que não me cumpre exprimir apenas ansiedades e esperanças a respeito dos mestres de amanhã, mas procurar antecipar, em face das condições e da situação de hoje, o que poderá ser o mestre dos dias vindouros. E entre os mestres buscarei, sobretudo, caracterizar os mestres do ensino comum, do ensino destinado a todos, ou seja, na fase contemporânea, os mestres da escola primária e da escola secundária.

Deixarei de considerar o mestre de nível universitário, pois êste não está a passar pelas mesmas mudanças, que começam a atingir o mestre da escola comum e, de certo modo, se está também a mudar, é muito mais dentro de linha que não apresenta raptara com a situação anterior, mas a desenvolve e aperfeiçoa.

É o mestre da escola elementar e da escola secundária que está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes. E por quê?

Porque estamos entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade conseqüente da sociedade moderna.

Na realidade, o nosso esforço pela educação do homem, até muito recentemente, não chegou a ultrapassar os objetivos de prepará-lo para uma sociedade muito mais singela do que a sociedade hodierna. Tomando o exemplo das sociedades desenvolvidas, que chegaram, como no caso da América do Norte, a oferecer educação a todos até os dezoito anos, a escola elementar e a secundária constituíram-se em escolas intelectualmente desambiciosas, destinadas a oferecer uma educação capaz de formar os jovens para o convívio político, social e econômico de uma sociedade de trabalho competitivo mas ao que se acreditava relativamente singela e homogênea. A criação mais original da sociedade americana nesse campo foi a da *comprehensive school* de nível secundário, com a flexibilidade dos seus currículos e a concentração na mesma

Conferência proferida em sessão do Conselho Internacional de Educação para o Ensino, reunido no Hotel Glória do Rio de Janeiro, em agosto do corrente ano.

escola de alunos os mais diversos nas aptidões, nas opções de estudo, na inteligência e nos objetivos escolares.

Esta escola, que resistiu ao severo estudo e análise de Conant, representa, na realidade, uma inovação em seus aspectos fundamentais. Constitui uma antecipação, se considerarmos que sua filosofia importa reconhecer certa unidade da cultura contemporânea, a despeito de sua aparente diversidade, e a equivalência das diferentes carreiras a que se iriam devotar os seus alunos.

Correta, assim, na sua estrutura, não creio, entretanto, que tenha conseguido realmente oferecer uma educação à altura do desafio dos nossos tempos. O que os nossos tempos pediam era uma forte educação intelectual para o jovem moderno, a despeito das diferentes aptidões que possuísse, dos diferentes interesses que revelasse e das diferentes carreiras a que se destinasse. A escola compreensiva reuniu todos os jovens na mesma escola e, para lhes dar a impressão de uma educação comum, diluiu o conteúdo dos diferentes programas, a fim de lhes emprestar uma equivalência, que só por essa diluição se fazia verdadeira.

Entrementes, que se passava com a civilização contemporânea? Entrava ela em fase de desenvolvimento científico até certo ponto inesperado, levando-a na indústria à automação, na vida econômica a um grau espantoso de opulência e na vida política e social a desenvolvimento de meios de comunicação de tal extensão e vigor que os órgãos de informação e de recreação se viram subitamente com o poder de condicionar mentalmente o indivíduo, transformando-o em joguete das forças de propaganda e algo de passivo no campo da recreação e do prazer.

O desenvolvimento contemporâneo no campo dos processos de comunicação já foi comparado com o correspondente ao da descoberta da imprensa, que gerou também, conforme sabemos, um período de certa degradação na difusão do conhecimento semelhante ao que se observa hoje com a utilização dos meios de comunicação em massa.

A verdade é que cada meio novo de comunicação, ao surgir, não produz imediatamente os resultados esperados mas, muitas vezes, a difusão do que há de menos interessante, embora mais aparentemente popular, na cultura comum.

Não é apenas isto. Cada meio novo de comunicação alarga o espaço dentro do qual vive o homem e torna mais impessoal a comunicação, exigindo, em rigor, do cérebro humano compreensão mais delicada do valor, do significado e das circunstâncias em que a nova comunicação lhe é feita.

Se partirmos do período da simples comunicação oral de pessoa a pessoa que se conheçam mutuamente no pequeno meio local, para a comunicação com o estranho e depois para a comunicação escrita ainda entre pessoas que se conheçam (correspondência) e, a seguir, para a comunicação escrita pelo texto e livro

e pelo jornal, ainda locais, e, afinal, pelo telégrafo, pelo telefone, pelo cinema, pelo rádio, pela televisão, pela comunicação estendida a todo o planeta que faz subitamente o homem comum não apenas o habitante de sua rua, sua cidade, seu Estado, sua nação, mas literalmente de todo o planeta e participante de uma cultura não apenas local e nacional mas mundial, podemos ver e sentir o grau de cultivo mental necessário para lhe ser possível submeter a informação, que lhe é assim trazida de todo o mundo, ao crivo de sua própria mente, a fim de compreendê-la e absorvê-la com o mesmo sentido de integração com que recebia a comunicação local e pessoal do seu período paroquial de vida.

Não somente a comunicação se fêz assim universal no espaço, como também, com os novos recursos técnicos, se estendeu através do tempo, podendo o homem em uma simples sessão de cinema visualizar as civilizações ao longo da história, como sucede nos grandes espetáculos modernos em que a cultura antiga é apresentada de forma nem sequer sonhada pelos mais ambiciosos historiadores do passado.

Tôda essa imensa revolução dos meios de comunicação não poderia deixar de criar, em sua fase inicial, antes a confusão do que o esclarecimento, sobretudo porque esses meios não foram sequer conservados na posse dos grupos responsáveis pela educação do homem, como a escrita e a imprensa, por exemplo, de certo modo se mantiveram, mas se fizeram recursos para a propaganda e a diversão comercializada, quando não para o condicionamento político e ideológico do homem.

A educação para êste período de nossa civilização ainda está para ser concebida e planejada e, depois disto, para executá-la, será preciso verdadeiramente um novo mestre, dotado de grau de cultura e de treino que apenas começamos a imaginar.

Desde que surgiu a cultura escrita na história humana jamais faltaram guardiães, tanto quanto possível competentes, para conservá-la e defender-lhe, por vezes excessivamente, a sua pureza. Quando afinal surgiram as universidades, o engenho humano tudo fêz para resguardar-lhes a liberdade e a independência, a fim de que o saber humano pelos que soubessem fosse conservado e cultivado.

Ao ampliar-se a universidade pelas escolas de cultura comum para todos, o preparo do mestre — ou seja, o guardião e transmissor da cultura — se fêz até o começo do nosso século com razoável proficiência. Tanto quanto possível era êle o transmissor de uma cultura cuja significação e limites conhecia e, sobretudo, era o mais importante transmissor dessa cultura, estando em seu poder comandar até certo ponto a formação do educando.

Com a expansão dos meios de comunicação, o mestre perdeu êsse antigo poder, passando a ser apenas um contribuinte para a formação do aluno, que recebe, em relativa desordem, por esses

novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança.

A Universidade conservou, a despeito de tudo, um certo controle dessa cultura extremamente difusa e em explosiva mudança, graças à alta qualidade dos seus professôres e à vigorosa institucionalização de sua independência e sua liberdade, mas as escolas de cultura geral do homem comum ficaram com os mestres preparados para ministrar a cultura muito mais simples e paroquial do século passado. Bem sei que o preparo destes mestres se faz cada cada vez mais longo e nos países mais desenvolvidos já está francamente exigindo graus universitários. A tarefa, entretanto, é bem mais difícil e complexa.

Recentemente, na Inglaterra, fêz-se uma experiência de ensino universitário — o colégio universitário de Keele, que me parece merecer aqui uma referência. Como sabemos, o University College of North Staffordshire surgiu em 1950, com a intenção de criar um tipo novo de ensino universitário. Não irei descrever em detalhe a experiência de Keele, mas apenas comentar o primeiro ano de estudos desse novo colégio universitário, que constitui um exemplo do tipo global de cultura que seria necessário ao homem moderno. O propósito desse ano inicial, chamado de fundamentos, é o de rever, discutir e ilustrar os fundamentos, a herança, as conquistas e os problemas da civilização ocidental. Tomo do relatório sôbre o progresso dessa experiência, no Educational Yearbook de 1959, a seguinte formulação dos objetivos desse primeiro ano de estudos: O curso começa "levando os estudantes, pela contemplação dos céus, à luz da astronomia e da física moderna, a um sentimento de espanto, maravilha e beleza. Não somente o estudante de arte mas também o cientista vê sob essa nova luz a fé e os métodos do físico, numa súmula do progresso científico a partir de Kepler, Galileu e Newton até as excitantes especulações da moderna cosmologia. Acompanhando os passos da inquirição humana desde a indagação de Olbert "Por que é a noite escura?" até a teoria da criação contínua, sentir-se-á o estudante a reproduzir essa extraordinária aventura da mente humana no seu esforço de imaginar e descobrir a natureza do universo. Segue-se o geólogo com a descrição da história da terra durante os 3.000.000.000 de anos ou mais que antecederam o aparecimento do homem. O geógrafo, depois, estuda o clima e os fatôres do meio ambiente. O biólogo introduz os seres vivos e analisa as teorias da origem e da evolução do homem. Já aí os estudantes terão atingido a dose de humildade suficiente para apreciar as conquistas das primeiras civilizações, que lhe serão apresentadas pelos professôres de saber clássico, pelo filósofo, pelo teólogo e pelo historiador. Daí prossegue o curso introduzindo o estudante na consideração dos característicos e dos problemas da civilização ocidental numa era indus-

trial conforme os vêem os historiadores, os geógrafos, os cientistas políticos, os educadores e os economistas. A perspectiva já então é a dos dias de hoje, projetada desse fundo histórico, a fim de levar o estudante a sentir e apreciar os muitos e sérios problemas que hoje nos defrontam. A terceira parte do curso se detém nas realizações criadoras do homem — a língua, a literatura, as artes, a música, a arquitetura, as matemáticas, as ciências e a tecnologia e, por fim, o próprio homem e sua crença serão estudados por filósofos, psicólogos, sociólogos, teólogos e biólogos."

Atrevo-me a considerar que êste deverá ser amanhã o programa de educação comum do homem moderno e não apenas, como em Keele, a introdução aos estudos de nível superior. Com os recursos técnicos modernos, estamos em condições de oferecer a cada jovem, antes de terminar o nível secundário de estudos um quadro da cultura contemporânea, desde os seus primórdios até os problemas e complexidades dos dias presentes. Não teremos todos os professôres especializados com que conta Keele para a sua experiência, mas, com os recursos da televisão, do cinema e do disco podemos levar todos os jovens a ver e ouvir, ou, pelo menos, a ouvir, esses especialistas e, a seguir, com o professor da classe, desdobrar, discutir e completar as lições que grandes mestres desse modo lhe tenham oferecido.

Mesmo assim, entretanto, será imensa a tarefa do professor secundário e grande deve ser o preparo, para que possa conduzir o jovem nessa tentativa de dar ã sua cultura básica a largueza, a segurança e a perspectiva de uma visão global do esforço do homem sôbre a terra.

Os meios modernos de comunicação fizeram do nosso planeta um pequenino planeta e dos seus habitantes vizinhos uns dos outros. Por outro lado, as forças do desenvolvimento também nos aproximaram e criaram problemas comuns para o homem contemporâneo. Tudo está a indicar que não estamos longe de formas internacionais de governo. Se a isto juntarmos a explosão de conhecimentos e as mudanças que os novos conhecimentos, com as suas conseqüências tecnológicas, estão a trazer, podemos imaginar até que ponto as forças do costume, dos hábitos e das velhas crenças e preconceitos vão ser destruídas e quanto vai o homem depender de sua cultura formal e consciente, de seu conhecimento intelectual, simbólico e indireto, para se conduzir dentro da nova e desmesurada amplitude de sua vida pessoal. São portanto de assustar as responsabilidades que aguardam o mestre de amanhã. Sabemos o que se conseguiu, no passado, com a educação de grupos seletos de estudantes. Alguns estabelecimentos de educação secundária na Europa — refiro-me sobretudo ao esforço de educação seletiva acadêmica da França e da Alemanha e à educação intelectual e de caráter das *english public schools* — conseguiram dar, em nível secundário, formação humana significativa para a compreensão das civilizações clássicas e do seu ideal de homem culto.

A nossa tarefa é hoje muito mais difícil. Primeiro, porque precisamos fazer algo de semelhante para todos e não apenas para alguns e segundo porque já não estaremos ministrando a cultura clássica mas a complexa, vária e, sob muitos aspectos, abstrusa cultura científica moderna.

Diante dos novos recursos tecnológicos, ouso crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje e, em conseqüência, de alterar a formação do mestre para essa sua nova tarefa.

Que haverá já hoje que nos possa sugerir o que poderá vir a ser a escola de amanhã? Perdoem-me que lhes lembre as transformações operadas nos grandes empreendimentos que dirigem a informação e as diversões modernas: a imprensa, o cinema, o rádio e a televisão. Entregues à iniciativa privada e dominados pelo espírito de competição, o jornal, a revista, a produção de filmes e as estações de rádio e de televisão tornaram-se grandes serviços técnicos e desenvolveram tipos de profissionais especializados, dotados de extrema virtuosidade, que se empenharam em se pôr à altura dos recursos tecnológicos e do grau de expansão da cultura moderna. Algo de semelhante será o que irá suceder com a escola, com a classe e com o professor. Se a biblioteca, de certo modo, já fizera do mestre um condutor dos estudos do aluno e não propriamente o transmissor da cultura, os novos recursos tecnológicos e os meios audiovisuais irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante, cuja atividade de aprendizagem deve guiar, orientando-o em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos. Mais do que o conteúdo do conhecimento em permanente expansão, cabe-lhe, com efeito, ensinar ao jovem aprendiz a aprender os métodos de pensar das ciências físico-matemáticas, biológicas e sociais, a fim de habilitá-lo a fazer de tôda a sua vida uma vida de instrução e estudos.

Talvez se possa dizer, embora represente uma grande simplificação, que a educação até há pouco tempo oferecida pela escola não passou, no nível elementar, da aprendizagem das artes de ler e escrever, como instrumento de comunicação e de trabalho, seguida de uma iniciação medíocre à vida cívica e política de sua nação; no nível secundário, do preparo do adolescente para as ocupações que requerem certo nível técnico e para a continuação dos seus estudos em nível superior; e, no nível superior, do preparo do profissional de nível superior e o do *scholar* ou pesquisador. Fora disto, há que notar que as universidades se constituíram elas próprias centros de pesquisa, de descoberta do conhecimento e de sua expansão.

Ora, somente êste grupo último de pesquisadores está efetivamente de posse dos instrumentos e dos objetivos da cultura

científica em que estamos imersos e que nos conduz, sem dela têrmos real e efetiva consciência. O próprio *scholar* e pesquisador, embora seja o maior contribuinte dessa cultura moderna, só raramente tem dela consciência adequada, pois o grau de especialização do seu trabalho o obriga a tal concentração de esforço e de interesse, que lhe dificulta se não impede a visão global dessa cultura.

O fato contudo de estar mais empenhado em descobrir, em aumentar o saber do que no saber existente propriamente dito, fá-lo o que há de mais próximo em nossa sociedade do que deveria ser cada um dos membros dessa sociedade. Longe de mim julgar possível que cada um de nós venha a ser um pesquisador no sentido acadêmico. Nem seria possível, nem resolveria a dificuldade da sociedade contemporânea.

De certo modo, o que estou a insinuar é talvez até mais amplo, embora não me pareça tão difícil. Se a experiência de Keele pode constituir um exemplo do que se deveria fazer para dar ao cidadão do nosso tempo a w*eltanschauung* da cultura contemporânea, convém recordar que isto representaria somente a aquisição de uma visão adequada ao nosso tempo. Embora extremamente importante, esta visão não lhe bastará, se dela não emergir a atitude c o propósito profundos de se fazer um eterno estudante, cujo interesse permanente e vivo seja o de aprender sempre e mais. E nisto lembrará êle o pesquisador. Mas, enquanto êste é um profissional empenhado em um pequeno campo de conhecimento e devotado a ampliá-lo, o cidadão comum é um homem comum empenhado em compreender e em agir cada vez mais lücidamente e mais eficientemente em sua ocupação e em sua vida global, pois lhe cumpre sentir-se responsável pela sua sociedade.

Acaso já refletimos que, se considerarmos utópica essa aspiração, teremos lavrado a nossa condenação à civilização científica que o homem está criando, mas será incapaz de dirigir e comandar. O que nos leva a considerar utópica esta imaginada integração do homem com a sua criação científica é a situação ainda dominante na educação oferecida pela escola.

H, G. Wells, um dos reconhecidos profetas dos primeiros tempos de nosso século, proclamou, na década dos vinte, que nos achávamos então em um páreo entre educação e catástrofe. Já na outra década venceu a catástrofe, de que somente agora parece vamos emergindo. Nosso otimismo, entretanto, não pode ser grande, pois, se sentimos nos entendimentos recentes um alvorecer de sabedoria política, o que por certo nos conforta, por outro lado, no campo da educação, cumpre-nos registrar apenas alguns significativos progressos no preparo de novos cientistas. Na educação comum do homem comum os progressos são os mais modestos. O homem comum está caminhando para ser o escravo como o entendia Aristóteles, ou seja, o homem que está *na* sociedade mas não é *da* sociedade. O progresso científico está na sela e conduz o homem nenhum de nós sabe para onde.

Ou melhor, todos sabemos, pois ninguém desconhece que, se a educação é cada vez mais fraca, o anúncio e a propaganda são cada vez mais fortes e nossa sociedade — sobretudo nos países em que já se fêz afluente —• é uma sociedade cujo objetivo se reduz ao de consumir cada vez maiores quantidades de bens materiais. Conseguimos condicionar o homem para essa carreira de consumo, inventando necessidades e lançando-o num delírio de busca ilimitada de excitação e falsos bens materiais.

Ora, se o anúncio logrou obter isto, foi porque os meios de influir e condicionar o homem se fizeram extremamente eficazes. Não será isto uma razão para não considerar utópico o nosso desejo de formar um homem capaz de ser responsável pela sua sociedade e não o seu joguete, ou o seu escravo no sentido aristotélico?

Para isto, ouso pensar, o problema consistiria em formar um mestre, esse mestre de amanhã, que fosse um pouco do que já são hoje certos jornalistas de revistas e páginas científicas, um pouco dos chamados por vezes injustamente popularizadores da ciência, um pouco dos cientistas que chegaram a escrever de modo geral e humano sôbre a ciência, um pouco dos autores de enciclopédias e livros de referência e, ao mesmo tempo, mais do que tudo isto. O mestre de amanhã teria, com efeito, de ser treinado para ensinar basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou seja, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento experimental, a do pensamento biológico e a do pensamento das ciências sociais, e com fundamento nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não só é intrinsecamente dinâmica mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos. Por que não será impossível êste mestre? Porque são extraordinários os recursos tecnológicos que terá para se fazer um mestre da civilização científica, podendo para isto utilizar o cinema como forma descritiva e narrativa e a televisão como forma de acesso a mestres maiores que êle. O mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos para a apresentação e o estudo da cultura moderna, e como estaria, assim, rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que tudo isso produziu e continua a produzir. A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda de hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas de aulas. E, como intelectual, o mestre de amanhã, nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado pelo seu museu e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio,

de cinema ou de televisão apaixonado pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas, do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado.

Não se diga que estou a apresentar observações que somente se aplicam às sociedades afluentes. O caso dos países subdesenvolvidos não é diverso, porque os recursos tecnológicos da propaganda e do anúncio também já lhe chegaram e não lhe será possível repetir a história dos sistemas escolares mas adaptar-se às formas mais recentes da escola de hoje. Está claro que concretamente seu problema é diverso. A sua luta não é ainda para comandar a produtividade mas para chegar à produtividade. A sua busca pelos bens materiais é muito mais imediata e dispensa os esforços da Madison Avenue. Paradoxalmente, entretanto, o espírito do anúncio e da propaganda lhe chegam antes de haver podido mudar sua estrutura social para se fazer uma sociedade científica de alta produtividade. E, por isto mesmo, o anúncio ainda é mais tragicamente irônico. Somos pela propaganda condicionados para desejar o supérfluo, pará atender a necessidades inventadas, antes de haver atendido nossas reais necessidades.

Também, portanto, haveremos de ter novas escolas e novos mestres, embora venham ser eles aqui mais os iniciadores do método científico nas escolas do que os simples adaptadores das escolas das sociedades afluentes já em pleno domínio da produção e do progresso científico.

Como marchamos, entretanto, para uma situação idêntica, cumpre-nos esforçar-nos para queimar as etapas e construir a sociedade moderna com uma escola ajustada ao tipo de cultura que ela representa.

Todas essas considerações nascem de uma atitude de aceitação do progresso científico moderno, de aceitação das terríveis mudanças que êste progresso está impondo à vida humana e da crença de que ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito para preparar o homem pará a época a que foi arrastado pelo seu próprio poder criador. Todo o nosso passado, nossos mais caros preconceitos, nossos hábitos mais queridos, nossa agradável vida paroquial, tudo isto se levanta contra o tumulto e a confusão de uma mudança profunda de cultura, como a que estamos sofrendo. A mocidade contudo está a *aceitar* esta mudança, é verdade que um tanto passivamente, mas sem nada que lembre a nossa inconformidade. A mudança, todos sabemos, é irreversível. Só conseguiremos restaurar-lhe a harmonia, se conseguirmos construir uma educação que a aceite, a ilumine e a conduza num sentido humano.

O desafio moderno é sobretudo êste: conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados

para essa vida intelectual. O conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autêntica disciplina mental poderá ajudá-lo a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-la e submetê-la a uma ordem humana.

Ao alvorecer da vida de pensamento racional que deu origem. a nossa civilização ocidental, os primeiros professôres tiveram em Sócrates o seu mais significativo modêlo. Nada menos podemos pedir hoje ao professor de amanhã. Os mestres do futuro terão de ser familiares dos métodos e conquistas da ciência e desde a escola primária iniciar a criança e depois o adolescente na arte sempre difícil e hoje extremamente complexa de pensar objetiva e cientificamente, de utilizar os conhecimentos que a pesquisa lhe está a trazer constantemente e de escolher e julgar os valores, com que há de enriquecer a sua vida neste planeta e no espaço que está em vésperas de conquistar. Reunindo, assim, funções de preceptor e de sacerdote e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal.

A EDUCAÇÃO EM FACE DA SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

TOMÁS MALDONADO
Da Escola Industrial de Ulm

A educação, hoje, enfrenta problemas essencialmente novos. Isto não significa nem que seus problemas tradicionais já tenham encontrado uma solução favorável, nem, tampouco, como veremos depois, que os novos problemas possam ser encarados independentemente dos tradicionais, ainda não resolvidos. Na realidade, as preocupações atuais do pensamento pedagógico não implicam, necessariamente, uma ruptura com preocupações mais antigas. Pelo contrário, voltam a continuá-las — somente que sôbre um plano anteriormente desconhecido.

Nos últimos tempos, a educação, tema quase sempre de interesse efetivo para uns poucos e de interesse apenas retórico para a maioria, tende a transformar-se num tema de interesse vital para todos. É que o mundo se pôs em movimento, e já ninguém ignora que, tão logo seja possível, a educação passará a desempenhar um papel decisivo neste mundo em movimento. Pode-se dizer, sem exagerar, que o futuro de nossa civilização industrial dependerá do êxito ou fracasso das reformas que, a curto prazo, terão forçosamente de levar-se a cabo no domínio do ensino, em geral, e do universitário, em particular.

Mas, por que agora, precisamente, estas reformas? Por que as insuficiências tão antigas da educação, por todos conhecidas e por todos mais ou menos suportadas, assumem inesperadamente êste caráter apocalíptico? Porque a aceitação resignada do estado atual da educação se constituiu, para todos os países, em um luxo demasiado caro e num risco demasiado grande. É evidente que os atuais institutos de ensino já não podem responder com eficácia às grandes exigências dinâmicas da vida social de nossos dias.

Pela primeira vez na história das idéias pedagógicas as atitudes mais radicais e intransigentes, em relação à educação, já não são assumidas, como outrora, por mestres rurais ou por intelectuais

íntegra da conferência proferida no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, no ano de 1956, que agora divulgamos por sua atualidade e seu valor intrínseco.

sonhadores e utópicos, e sim, muitas vezes, pelos homens de Estado e altos funcionários da educação oficial. Isto se explica porque o processo de politização total da ciência e da técnica, processo que a rivalidade entre os Estados Unidos e a União Soviética intensificou particularmente na última década, converteu a educação em arma estratégica fundamental.

O fenômeno, à primeira vista, pode não parecer novo. Em última instância, hão de nos dizer que a educação possuiu em todas as épocas um. valor estratégico, pois, de um modo ou doutro, ela serviu sempre como instrumento sutil de hegemonia ideológica. Não obstante, a tese de que a educação é hoje uma arma estratégica fundamental pode também ser compreendida de outro modo, de um modo menos metafórico, mais literal e mais direto. 0 que se deseja assinalar é que a educação superior é hoje uma colaboradora real da estratégia das grandes potências, ao ponto da eficiência dos armamentos hoje depender da eficiência do ensino distribuído na universidade.

Êste fato, não o ignoramos, preocupa e alarma os educadores. Além disso, até agora os interesses pedagógicos nunca haviam sido identificados com os interesses estratégicos. O mundo do mestre, por assim dizer, tem sido sempre alheio ao mundo do soldado. Contudo, a situação atual apresenta muito mais variantes e matizes do que se pensa. Estamos convencidos, por exemplo, que esta nova realidade, apesar de todos os aspectos negativos que nela é possível denunciar, trará aspectos bastante positivos para o desenvolvimento de uma concepção pedagógica progressista. O interesse dos governos das grandes potências em lograr uma eficiência máxima no domínio do ensino universitário, não pode ser indiferente aos educadores. Afinal de contas, os homens de Estado chegaram, por outras razões, à mesma conclusão que os educadores: n universidade é ineficaz e é necessário encarar a sua reforma. Mas, poder-se-á realmente afirmar que a "universidade eficaz" dos estrategistas é hoje a mesma que a dos educadores? Não nos animaríamos a afirmá-lo. Digamos, apenas, que elas são semelhantes.

O objetivo imediato da "universidade eficaz" dos estrategistas é cada dia formar um número maior e mais qualificado de sábios, engenheiros e técnicos. Mas estes sábios, engenheiros e técnicos não poderão ser, como até bem pouco, especialistas parciais, dogmáticos e sem idéias próprias. O padrão humano do especialista, em sua versão antiga, deixou de ser o personagem central e insubstituível no trabalho científico-tecnológico de nossos dias. As novas tarefas de investigação e invenção exigem não só homens de conhecimentos vastos e sólidos, como também., com independência de juízo e espírito crítico, fantasia e capacidade criadora. Resulta, pois, que para a obtenção do potencial destrutivo que a estratégia

necessita, hoje se requer a colaboração de homens que se poderiam definir como essencialmente construtivos, homens que lograriam satisfazer muito facilmente o mais exigente ideal humanista. É um paradoxo, mas também uma esperança. É a esperança dos educadores.

O problema adquiriu nos Últimos anos, todavia, maior complexidade. Certos fatos tecnológicos revolucionários no domínio da grande indústria, fatos em parte derivados de exigências militares, mas sem coincidir totalmente com elas, principiaram a exercer uma influência bastante apreciável sôbre os fatos educativos autais. Referimo-nos ao que se convencionou chamar a "segunda revolução industrial", isto é, a automatização total dos meios de produção.

0 advento da automatização — ou "automação", como outros preferem dizer — assinala um momento particularmente crítico na história das relações entre os homens e a natureza, os homens e as máquinas, e os homens entre si. As formas sociais e culturais que serviram até agora para expressar e fixar o caráter destas relações, deverão ser especialmente revistas nas próximas décadas.

A esta altura, certos esclarecimentos sôbre a natureza e sentido da automatização se fazem necessários. Automatização, como se sabe, é um vocábulo antigo, agora usado de maneira diferente. 0 mesmo se pode dizer do automático. Atualmente, afirmamos que é totalmente automático o mecanismo cujo processo de produção, desde a entrada da matéria-prima até a saída do produto confeccionado, pode desenvolver-se sem a participação "direta" do homem. A primeira revolução industrial — máquinas de relojoaria e máquinas motrizes — substituiu nossa mão e nossa força física no processo de produção; a segunda revolução industrial — máquinas de informação — substituirá nossa inteligência e nossos sentidos. O resultado disto, pelo menos em teoria, será uma humanidade liberada, tanto física como espiritualmente, das tarefas mecânicas, das tarefas não criadoras. Até hoje, foram as propriedades dos materiais, das ferramentas e dos mecanismos que impuseram a lei e o ritmo ao trabalho humano. Com a automatização, possivelmente, mecanismos livres farão livre o homem. É difícil prever quais serão as atividades humanas numa sociedade com meios de produção totalmente automatizados. Tudo induz a crer, contudo, que as artes e a reflexão filosófica alcançarão no futuro uma plenitude e extensão até agora desconhecidas. Pela primeira vez, a cultura será social.

Todavia, para evitar um otimismo demasiadamente ingênuo, desde já. advirtamos que a conquista da automatização não será fácil. As dificuldades são hoje evidentes, para todos. Um fato, ademais, acrescenta particular dramaticidade à situação: as dificuldades não poderão ser contornadas; em todos os casos deverão ser resolvidas.

Na marcha para a automatização não serão permitidos nem o retrocesso, nem o abandono, nem a mudança da rota. A automatização é inevitável. Os países cujos meios de produção se acham sol) controle da propriedade privada, pròximamente enfrentarão problemas de extrema gravidade. E não há escolha possível. Se quisessem não correr o risco da automatização, se tentassem manter-se fiéis à primeira revolução industrial, as conseqüências poderiam chegar a ser muito mais graves ainda. Nenhum país, para evitar o perigo do desemprego, quererá deter o progresso tecnológico da própria indústria, isto é, comprometer seu próprio poder de competição no mercado internacional. Mas, por outro lado, a ameaça do desemprego em massa é algo mais que um vaticínio — é um fato perfeitamente possível. As confederações trabalhistas propõem diferentes soluções. Walter Reuther, presidente do sindicato americano dos trabalhadores em indústrias automobilísticas, propõe a semana de quatro dias. Nat Weinberg, consultor científico dessa mesma organização, aconselha que as empresas paguem ao operário despedido um ano de ordenado, como indenização, a fim de que êle possa procurar um novo emprego. Os grandes especialistas norte-americanos em temas econômicos, os porta-vozes da teoria harmônica da economia e finanças, julgam que somente pela planificação será possível passar de uma era tecnológica a outra, sem acidentes. Não obstante, quando se estudam detalhes dêsses projetos de planificação, percebe-se de imediato o seu caráter absolutamente abstrato. A realidade, a realidade da indústria, não parece mostrar-se muito dócil às tentativas de planificação. O certo é que a automatização já está em marcha, indiferente e até hostil a todos os planos que lhe querem impor. Os primeiros exemplos já existem: nos Estados Unidos, a fábrica de granadas U. S. Industries, Inc., de Rockford (Illinois), as oficinas Ford de Cleveland, para a produção de blocos de motor, a produção de chassis pela General Eletric e vários departamentos da Westinghouse e RCA; na Grã-Bretanha, a Standard Motor, de Coventry; na Alemanha Ocidental, as últimas realizações parcial ou totalmente automáticas no campo das escavadeiras gigantes, a roda das máquinas pavimentadoras e das máquinas de empacotamento, armazenamento e expedição. Tampouco será possível deixar de mencionar os principais exemplos de automatização na União Soviética: as centrais hidrelétricas de Nieper e Ordjonikidze. Ainda que a União Soviética parecesse desconhecer a ameaça do desemprego em massa, a criação recente do Ministério da Automatização leva a crer que, também ali, a segunda revolução industrial criou graves problemas de organização. "0 desenvolvimento da automatização", queixava-se há pouco tempo um dirigente soviético, "é de grande importância para o Estado, mas os ministérios e departamentos ministeriais dispensam pouca atenção a um problema de tal importância".

Pois, de fato, a era da automatização, com maiores ou menores contratempos, com inquietações ou promissoras perspectivas, já foi inaugurada em todos os países altamente industrializados. O que ainda surpreende é que, apesar de sua indiferença para com os possíveis riscos, esta formidável revolução não se esteja produzindo súbita e sim paulatinamente. Mas, quais são os fatôres que hoje retardam a automatização? Um deles, sem dúvida, é a dificuldade de readaptação das fábricas, cujas dispendiosas instalações não-automáticas ainda falta amortizar. Em geral, somente as indústrias mais novas, ou as mais novas seções das indústrias antigas, não encontram dificuldades neste sentido. Pensando bem, elas constituem a vanguarda da indústria atual. Êste fator, entretanto, é transitório. Não é difícil que, em poucos anos, a maior parte das empresas possa estar em condições de se automatizar totalmente. Há outro fator, porém, que se mostra obstinadamente contrário a uma solução simples e a curto prazo. Referimo-nos ao problema da falta de pessoal — sábios, engenheiros e técnicos — que possam responder à numerosa exigência de assistência científico-tecnológica que uma revolução desta natureza solicita. Dêste modo retornamos ao tema inicial: a eficácia do ensino universitário.

II

Na Alemanha, existe hoje um grande interesse pelos efeitos da automatização no campo pedagógico. Há um ano, Hellmuth Becker, representante jurídico da maioria dos institutos particulares de ensino da Alemanha, inaugurou a polêmica sôbre o tema em artigo publicado na revista "Merkur". "O recente processo de automatização nos Estados Unidos", escreve Becker, "demonstra que o atual desenvolvimento tecnológico tende a superar a primeira revolução industrial. Como o Estado democrático moderno não pode legitimar o desemprego tecnológico, em massa, e os membros progressistas das confederações trabalhistas não serão *maquinoclastas*, tudo parece indicar que o atual desenvolvimento forçosamente motivará uma redução nas horas de trabalho, pelo mesmo soldo... O dia de cinco horas ou a semana de quatro dias, também para os observadores cautelosos, seria inevitável dentro de 10 ou 15 anos. Os homens destinados a viver neste mundo freqüentam hoje a escola. Os planos pedagógicos são sempre de longo alcance. Deveríamos, hoje, construir escolas para homens que, possivelmente, disporão da metade do seu tempo como tempo livre". Esse mesmo tema foi debatido apenas há um mês por cerca de 500 mestres e professôres alemães, delegados a um congresso realizado na cidade de Bad Harzburg. O sociólogo Hellmuth Schelsky, ativo participante

do dito congresso, assinalou a necessidade de definir, agora e urgentemente, as bases de uma nova concepção pedagógica, que levasse em conta as características prováveis de vida de uma sociedade com meios de produção totalmente automatizados.

Tanto as sugestões de Becker como as de Sclielsky são, em linhas gerais, muito justas. Sòmente um reparo se llies pode fazer: testemunham uma impaciência exagerada. Estamos de acordo que, objetivando a automatização, uma reforma radical do ensino deve ser encarada. De nenhum modo, contudo, sôbre como e quando esta reforma deve ser encarada. É falso pretender educar agora para uma sociedade futura, com tempo livre. Sem dúvida, o tempo livre individual será o resultado da automatização, mas antes disso devemos saber quem se encarregará de levar a automatização até a prática. Êste problema está muito menos claro do que Becker e Sclielsky supõem.

Na Grã-Bretanha, numa publicação do "Departamento de Investigações Científicas e Industriais", aconselha-se o governo a não precipitar a automatização, pois a falta de técnicos tornaria impossível um desenvolvimento favorável.

Esta advertência, a qual se poderia recriminar uma prudência excessiva, se ajusta à realidade dos fatos. No fundo, a automatização, como já o advertimos, será o resultado da atividade teórica e prática de uma multidão de técnicos, endurecidos nas mais severas disciplinas, e não de uma multidão de personalidades areádicas, aptas unicamente para gozar as delícias do tempo livre. Na prática, os artífices do tempo livre precederão os usufrutuários do tempo livre. Os produtores e os consumidores. Assim, outra possibilidade seria que a educação se propusesse a alcançar ambos os fins ao mesmo tempo: formar o homem de amanhã e o de depois de amanhã. Isto é teoricamente justo, mas difícil de levar até a prática. O padrão humano que a automatização necessita para converter-se em realidade, difere essencialmente daquele que convém a uma estrutura social onde a automatização já é uma realidade. É o dilema de todos os dilemas. O êxito de uma estrutura pedagógica, que pretendesse conjugar ambas as reivindicações de formação humana, é mais que improvável. Nosso ponto-de-vista, todavia, não está livre de objeções. É possível exigir que o desenvolvimento se cumpra em dois períodos, sobretudo quando o tempo disponível para o primeiro período será, segundo todas as previsões, extremamente curto? A rigor, por dois períodos não se deveriam entender dois sistemas, e sim, apenas, dois momentos de um único sistema. Esse sistema único teria de ser flexível, dinâmico e adaptável; em outras palavras, capaz, quando as circunstâncias o exigissem, de modificar com fluência seus próprios fins e métodos. Disto não se infira que somos partidários de uma educação sem plano, à

mercê das mais diversas e imprevisíveis inspirações exteriores. Pelo contrário, uma concepção pedagógica coerente e orgânica deverá constituir o esqueleto desse sistema único. Esta concepção não existe. Ainda não foi formulada. Na realidade, um primeiro passo seria averiguar se entre as correntes pedagógicas atuais existem elementos que possam integrar-se ou não nesta nova concepção. Vejamos.

Existem duas correntes pedagógicas que em nossa época exerceram e exercem grande influência: uma é a humanista, de orientação retrospectiva e filológica; outra, a pragmática, ativa e operacional. É desnecessário que nos ocupemos aqui, mais uma vez, da primeira dessas correntes. A doutrina humanista da educação tem sido até agora a mais freqüentemente debatida e seus fundamentos e propósitos são amplamente conhecidos. Em linhas gerais, e com ligeiras variantes, ela constitui o fundamento de grande parte das universidades européias, de inspiração européia. Para nosso objetivo, entretanto, importa mais que façamos uma análise detalhada do pragmatismo pedagógico. Advirtamos, de saída, que a palavra pragmatismo é aqui usada com um sentido muito amplo. Sob esta denominação agrupamos diferentes tendências pedagógicas que, embora divergentes em muitos aspectos, coincidem todas na exaltação do fazer, da prática, da praxe, em suma, do "pragma", como elemento essencial da educação. Por outro lado, não nos ocuparemos do pragmatismo "em geral", mas somente de duas das suas principais manifestações: o pragmatismo norte-americano e o pragmatismo soviético.

Os fundamentos teóricos do pragmatismo pedagógico norte-americano devem ser buscados, como é sabido, na filosofia educacional de John Dewey. Isto não significa que as escolas e universidades norte-americanas exemplifiquem *de um modo exato o* pensamento de Dewey. No fundo, Dewey foi um pedagogo de vanguarda e os institutos de ensino aceitaram apenas os aspectos mais exteriores e gerais, nem sempre os mais sutis de sua doutrina.

Dewey, inspirado em William James, foi um dos primeiros a lançar a divisa ativista do *learning by doing:* aprender pela ação. Foi também um dos primeiros a defender a educação científica e tecnológica, menos aceitada que tolerada nas universidades americanas do princípio do século. Não obstante, Dewey, por motivos polêmicos, viu-se muito freqüentemente obrigado a refutar a importância dos aspectos quantitativos do saber. Em *Problems of Men,* Dewey diz: "A compreensão consiste em saber como funcionam as coisas e como fazê-las. A compreensão, por sua natureza mesma, se relaciona com a ação; assim como a informação por sua natureza mesma se acha isolada da ação ou a ela vinculada por acidente, apenas aqui e ali". Segundo Dewey, então, importa mais um homem dotado de compreensão que um homem com informação.

Esse ponto-de-vista foi, em dado momento, revolucionário, porque o principal inimigo de tôda a educação progressista era a teoria puramente idealista e verbal herdada do século XIX. Contudo, a influência dêste princípio nas escolas e universidades norte-americanas, antes renovadora, transformou-se agora em um dos elementos que mais contribuem para dissociar a educação da vida. Êste problema preocupa os homens de Estado e altos funcionários da educação norte-americana. Os recentes inquéritos do *New York Times* e do *Newsweek* puseram em evidência a situação particularmente crítica da educação nos Estados Unidos.

Em 80% das escolas superiores o ensino das matemáticas não supera o nível da aritmética: em 95% não se ensina física e em 85% não se ensina química. Sòmente 2% dos estudantes dos liceus se ocupam da trigonometria, 4,3% de física, 11% de geometria e 24% de álgebra. Apenas 16% dos estudantes secundários seguem cursos de engenharia, e destes, só 8% se diplomam. Norbert Wiener, fundador da cibernética e um dos principais teóricos da automatização, escreve: "As matérias que formavam outrora o principal sustentáculo da educação, havendo por diversas razões perdido a sua popularidade, são submetidas a ataques contínuos por parte do ensino e dos legisladores de cada Estado. Neste país se crê, estranhamente, que a democracia implica uma educação que não supera a capacidade mais limitada..." Em outras palavras, nos Estados Unidos se está tomando cada dia maior consciência que, na ordem pedagógica, hoje não pode haver compreensão sem informação. E que informação não se adquire simplesmente por compreensão, senão através de um severo e disciplinado trabalho intelectual. Tudo indica que o pragmatismo pedagógico já não pode ser útil à nova etapa tecnológica que os Estados Unidos querem iniciar.

Na União Soviética, o fenômeno é bastante similar. O tipo de pragmatismo que durante quase quarenta anos guiou a educação soviética não parece mostrar-se, em vários aspectos, muito adaptável às novas circunstâncias. Ali, também, a educação está passando por uma profunda crise estrutural, por uma revisão radical de seus fins e métodos. Ali, também, a educação que se julgava muito ajustada aos fatos reais e às exigências sociais, parece haver perdido o contato com a vida. Isto inquieta os dirigentes soviéticos. "Grave defeito", dizia há pouco um deles, "é que o ensino está de algum modo isolado da vida; os alunos formados estão insuficientemente preparados para a atividade prática. Quanto ao número, devemos estar satisfeitos. Mas devemos dispensar uma séria atenção à qualidade da formação dos especialistas..."

É indubitável que o pragmatismo pedagógico, tanto liberal como socialista, está em dificuldades. Tanto norte-americanos como russos submetem atualmente seus próprios sistemas educativos a

severas críticas. No fundo, estas críticas estão dirigidas contra o pragmatismo pedagógico. Ambos os sistemas educativos, apesar de suas diferenças profundas em alguns aspectos, têm coincidido sempre na exaltação dos valores práticos e objetivos da vida, na definição empírica e operacional da verdade. É desconcertante que, agora, russos e norte-americanos se queixem do mesmo mal: o divórcio entre a educação e a vida. É que a tendência, por um lado, do pragmatismo americano, a subestimar os aspectos teóricos do saber, e a tendência do pragmatismo soviético, por outro, a exigir que os fatos se ajustem a pressupostos dogmáticos, têm impedido a educação de nos últimos anos acompanhar as novas exigências do presente desenvolvimento científico-tecnológico.

Os técnicos que levarão a cabo a segunda revolução industrial, que facilitarão o advento da era da automatização, não poderão ser "práticos", somente interessados na conquista de objetivos imediatos, nem tampouco "práticos" sem liberdade interior e exterior para discutir com os outros os resultados de sua ação. Os novos técnicos, em outras palavras, não poderão ser nem práticos ingênuos, nem práticos dogmáticos.

Porque a crise da educação pragmática provém principalmente de que ela não logrou superar os problemas típicos da etapa científica e técnica mais insuficiente. Problemas tais como o conflito entre prática e pensamento teórico, entre sentido comum e reflexão científica, entre especialismo e universalismo, perderam totalmente sua legitimidade em nossa época. Os acontecimentos tecnológicos de maiores conseqüências práticas para a vida individual e coletiva dos homens de hoje — citemos apenas a liberação da energia nuclear e o uso de mecanismos completamente automáticos — são resultados, sem dúvida, da experiência, mas também do pensamento teórico mais abstrato.

Por outro lado, a idéia do especialista dos princípios do século, do profissional que conhecia totalmente um domínio do saber, já não existe ou está próxima a desaparecer. Não é fato novo que ninguém pode hoje pretender abarcar todas as informações e conhecimentos acumulados em um domínio particular da ciência e da técnica. Isto não ocorreu somente porque as informações e conhecimentos tenhani aumentado numa medida que supera as possibilidades individuais humanas, mas também porque a ciência e a técnica mais avançadas reformaram a noção de especialidade. Hoje, pode-se dizer que as disciplinas mais evoluídas são aquelas cujas explicações mais essenciais se encontram fora dos seus próprios limites. O mesmo pode-se dizer do especialista. O melhor especialista é aquêle que, em um dado momento, pode deixar de o ser. Isto não deve ser interpretado no sentido de que o especialismo tende a se transformar em universalismo de tipo humanista. Em nossos dias o processo se cumpre de modo muito diferente. Alberti e Leonardo

dominaram todo o saber de sua época. Não obstante, um fato de tal natureza foi possível não só por obra do gênio dêsses homens, como também pela relativa estreiteza do saber renascentista. No século XVIII, os enciclopedistas, já incapazes de repetir a experiência renascentista, viveram por um momento a, ilusão de que uma suma mecânica de especialidades daria como resultado a totalização do saber. "Em ti e por ti, Enciclopédia, o espírito humano", escrevia D'Alembert, "'possui tudo". Contra esta tendência reagiram os séculos XIX e XX, opondo ao mito enciclopédico o mito do especialismo. Na atualidade, tende-se a repelir tanto a noção clássica do enciclopedismo como a noção clássica do especialismo, mas, ao mesmo tempo, a nova noção que hoje começa a abrir caminho não é alheia nem a um certo tipo de enciclopedismo nem a um. certo tipo de especialismo. Falar de síntese seria banalizar o fenômeno. O que ocorre é que entre enciclopedismo e especialismo os limites já não podem ser claramente estabelecidos.

Os artífices da segunda revolução industrial, os sábios, engenheiros e técnicos que tornarão possível a automatização, terão de ser homens com conhecimentos ao mesmo tempo gerais e altamente especializados. É falso, então, pretender que a próxima geração deva ser educada para uma sociedade com tempo livre para todos e para cada um. Pelo contrário, à próxima geração será exigido *um esforço de rendimento intelectual como a nenhuma outra antes o foi exigido.* A educação humanista defendeu o ideal do "homem instruído"; a educação pragmática, o do "homem prático, criador e de ação". Os homens que farão a segunda revolução industrial serão, pelo visto, práticos, criadores e de ação, mas também enormemente instruídos. Quando a automatização total se converter em realidade, será chegado o momento de alterar radicalmente os fins e os métodos da educação. Não agora, e sim então, ter-se-á de planejar a *educação pará o tempo livre.*

III

Não obstante, a mudança de um sistema educativo para outro não poderá ser improvisada; terá, pelo contrário, de obedecer a um plano. Os educadores, como sempre, devem trabalhar para o futuro. Desta vez, deveremos ter mais fantasia e previsão profética que de costume, se não quisermos ser surpreendidos pela evolução dos fatos.

Certas perguntas ingênuas, as mesmas que preocupam o homem da rua, hoje inquietam a muitos de nós. A primeira de todas: em uma sociedade totalmente automatizada, que farão os homens com o tempo livre? Melhor ainda: quais os pressupostos psicológicos

e intelectuais requeridos para que os homens saibam criar ocupações favoráveis e que não contrariem nos interesses do futuro cultural e social da espécie? Não pretendemos dar aqui uma resposta. A resposta deverá ser o resultado de uma ampla tarefa de colaboração entre educadores, sociólogos, higienistas, antropólogos, psicólogos e artistas. É difícil imaginar outra forma, porque a responsabilidade histórica da decisão será enorme.

Mencionemos somente um exemplo entre os muitos que se poderiam citar para ilustrar êste tema. As novelas de antecipação científica — as *sciences fictions* —• nos asseguram com emocionante ingenuidade que o homem do futuro será dotado de una cérebro imenso, isto é, de uma hipertrofia das funções intelectuais. Não obstante, os neurofisiólogos não opinam da mesma maneira. A preocupação atual dos neurofisiólogos é, pelo contrário, que o cérebro humano na era da automatização possa perder algumas de suas qualidades já adquiridas ou, para dizé-lo na linguagem das novelas de antecipação, que o cérebro humano, longe de aumentar, venha a reduzir-se. Esta preocupação é legítima. A espécie humana, como realidade psicofisiológica, é muito mais frágil do que se supõe. A história do cérebro parece quase demonstrá-lo. O homem, afinal de contas, alcançou o seu presente nível intelectual precisamente graças às funções das quais a mecanização e a automatização se propõem a liberá-lo. Em outras palavras, o homem conquistou sua humanidade através da manipulação da matéria e das atividades intelectuais de cálculo, comando, controle, regulação, memória e organização. Os mecanismos assumiram todas essas tarefas.

O homem reservou apenas uma tarefa para si: continuar investigando e inventando no domínio da ciência, da técnica, da filosofia, da literatura e da arte. O problema que falta resolver é se esta tarefa poderá ser eficientemente desempenhada no futuro sem o treinamento cerebral que as atividades agora cedidas aos mecanismos pressupunham. Grey Walther, o grande neurofisiólogo inglês, escreve: "A sociedade pareceu refletir durante algum tempo pela sua diversidade, sua plasticidade e sua adaptabilidade, a generosidade do funcionamento cerebral; atualmente, ela mais parece a caminho de degenerar em algo muito semelhante à medula espinhal, capaz de receber instruções e instrumentos de coordenação, mas incapaz de conceber uma idéia original". Isto pode ser interpretado apenas como uma metáfora, mas, na realidade, é algo mais que uma metáfora. A sociedade futura deverá seguir refletindo a diversidade, a plasticidade e a adaptabilidade cerebral, pois, se não o fizesse generosamente, a diversidade, a plasticidade e a adaptabilidade cerebral ficariam sumamente comprometidas.

Esclarecemos, todavia, que, para poder dar respostas a todas essas indagações da educação de amanhã e de depois de amanhã, muitos novos institutos de ensino superior, institutos modelos, institu-

tos que possam cumprir uma função de pilotagem, terão de ser criados o quanto antes em todos os países.

Esses novos institutos se constituirão, preferentemente, à margem, das universidades já existentes. Tentar melhorar as universidades atuais é uma tarefa legítima, mas seria errôneo imaginar que as universidades possam converter-se, sem mais nem menos, nos institutos modelos que os tempos exigem. A solução mais aconselhável é prosseguir com os esforços tendentes a melhorar as universidades, mas, ao mesmo tempo, criar *novos institutos* que possam atuar independentemente das universidades.

Mas, é justo — como o estamos fazendo — propor soluções "gerais" para a educação superior, sem levar cm conta as profundas diferenças do desenvolvimento tecnológico nos vários países? Há aquêles que pensam, com efeito, que reformas educacionais da natureza que nós aconselhamos são urgentes nos países altamente industrializados, pois as conseqüências pedagógicas da automatização são de interesse exclusivo dêsses países. Em outras palavras, a automatização seria um tema artificial, sem bases objetivas, nos países pouco ou nada industrializados; por conseguinte, também os problemas educacionais que a automatização suscita. Apesar disso, os principais estudiosos da automatização não partilhara dêste modo de ver. O suíço Pollock, vinculado ao "Instituto de Estudos Sociológicos", de Frankfurt, e o americano Leontief, de Harvard, coincidem na opinião sôbre a importância da automatização *também* para os países cuja evolução tecnológica é ainda incerta e pouco desenvolvida. Leontief, em particular, é muito conhecido pela sua tese de que é possível se passar à segunda revolução industrial sem se haver ainda concluído, satisfatoriamente, a primeira fase. Que nos seja permitida aqui uma citação extensa de Leontief:

"A nova tecnologia", diz o grande economista de Harvard, "terá provavelmente efeitos muito mais revolucionários nos chamados países subdesenvolvidos que nos Estados Unidos, ou em outras nações de há muito industrializadas. Escassez de capital e falta de uma força de trabalho, bem equipada e educada, têm sido os maiores obstáculos a uma rápida industrialização das regiões atrasadas. Agora, a produção automática, com suas exigências relativamente baixas de capital e trabalho por unidade terminada, modificou radicalmente as perspectivas. Ao invés de tentar elevar tôda a economia com os métodos lentos e penosos do passado, um país industrialmente incipiente poderia dar um salto dramático construindo um reduzido número de projetos automáticos... eles propagariam uma nova ordem econômica. As refinarias de petróleo no Oriente Próximo, a» siderúgicas construídas no Brasil depois da guerra, as gigantescas fábricas fertilizadoras transformadas em realidade na Índia — acrescenta finalmente Leontief — são exemplos de um novo impulso nas regiões ainda não muito desenvolvidas do mundo".

Como se vê, a automatização não é um tema de interesse apenas para uns poucos países privilegiados, mas para todos os países, qualquer que seja o grau de sua evolução tecnológica. Tampouco, portanto, é de interesse restrito o tema das conseqüências pedagógicas da automatização. É evidente que a reforma da educação superior deverá ser iniciada em todos os países, inclusive aquêles em que esta educação superior, por falta de desenvolvimento social, industrial e cultural, se encontra em estado embrionário. Dissemos que esta reforma consistirá, por um lado, no aprimoramento das universidades já existentes; por outro, na criação de novos institutos, institutos modelos, que possam agir independentemente das universidades. Os institutos deverão ser de três classes:

1) *Politécnicas de novo tipo* — destinadas à formação de sábios, técnicos e engenheiros aptos a satisfazer quantitativa e qualitativamente as exigências da nova etapa.

2) *Escolas de readaptação profissional de novo tipo* — organismos pedagógicos muito ativos, que possam solucionar grande parte dos problemas de "instabilidade profissional", que o advento das fábricas automáticas inevitavelmente provocará.

3) *Escolas superiores de desenho industrial de novo tipo* — institutos onde seja possível estudar, tanto em seus aspectos tecnológicos como culturais, os efeitos da automatização sôbre a forma dos produtos industriais.

Não vamos analisar, em seguida, as características gerais de uma politécnica de novo tipo, ou tampouco de um instituto de readaptação profissional, limitando-nos apenas a focalizar uma *Escola Superior de Desenho Industrial de Novo Tipo.* E isto não de maneira abstrata, mas segundo um exemplo concreto já existente: a "Hochshule fur Gestaltung", o mais jovem e polêmico dos institutos de ensino superior da Alemanha Ocidental, inaugurado há apenas um ano, nas proximidades da cidade de Ulm. Esta nova escola — que, adiante, chamaremos de "Escola Superior de Desenho" — não pretende resolver a totalidade dos problemas que o atual desenvolvimento tecnológico trouve para a educação, mas apenas uma parte deles.

0 setor no qual a "Escola Superior de Desenho" está particularmente interessada é a educação de personalidades que possam atuar com eficácia técnica e clara consciência de suas obrigações para com a sociedade no domínio culturalmente criador da produção industrial, tanto nos aspectos que tangem à comunicação como ao equipamento. Em um instituto desta natureza se manifestam muito claramente os temas que até agora vínhamos tratando. A "Escola Superior de Desenho" em Ulm, está vinculada à tradição pedagógica do Bauhaus, escola inaugurada por Walter Gropius em 1919, em Weimar, e fechada em 1932 pelos nazistas. O Bauhaus foi um dos experimentos pedagógicos de maior significação entre as duas guerras e sua influência se estendeu pelo mundo inteiro. Não

obstante, seria falso supor que a "Escola Superior de Desenho", em Ulm, queira ser uma repetição do antigo Bauhaus. O tempo que separa os dois institutos não passou em vão. No aspecto didático, o Bauhaus foi o resultado das correntes fundamentais da pedagogia alemã do século XIX e princípios do XX. Do estudo dos textos sôbre educação publicados pelo Bauhaus ou por personalidades a êle vinculadas, se percebe claramente a influência, por um lado, do "Kunsterziehungsbewegung", e por outro, do "Arbeitsschulebewegung". O primeiro movimento exaltava o papel da arte na educação, a arte como meio de liberação da subjetividade inata do homem, em outras palavras, a educação pela expressão de si mesmo; o segundo exaltava o papel altamente formador do trabalho prático e manual. Esses dois elementos, expressionismo e estreito pragmatismo, são hoje alheios ao pensamento pedagógico da "Escola Superior de Desenho", de Ulm. A expressão de si mesmo foi substituída, por vigilante inteligência crítica; o pragmatismo, por uma doutrina pedagógica onde o fazer e o saber não são elementos opostos, senão coincidentes. Por outra parte a preocupação científica, que esteve ausente quase que por completo no antigo Bauhaus, é uma das principais preocupações na nova escola. Os problemas, por exemplo, do desenho de produtos para a indústria já não podem ser encarados com a mentalidade do *designer* de dez anos atrás. *O desenhista não pode prosseguir como até agora, um especialista em cosméticos para produtos industriais.* A era da automatização reserva ao desenhista tarefas socialmente muito mais importantes que a de "embelezar" as formas produzidas em séries. Garner, um dos grandes investigadores da automatização na Grã-Bretanha, dizia há pouco tempo: "Nem sempre o engenheiro de produção é quem dirige o processo de automatização. Em muitas indústrias é o desenhista do produto que arca com esta responsabilidade."

A obtenção que uma coerência total entre a forma do produto e os métodos eleitos para a sua produção, foi sempre um dos principais problemas da indústria manufaturadora, mas é evidente que, com o advento da produção automática, êste problema adquirirá um caráter decisivo. No futuro, será muito mais difícil definir onde termina a tarefa do engenheiro de produção e a do desenhista do produto. Não obstante, a diferença entre uma politécnica e uma escola superior de desenho deverá sempre existir. No fundo, respondem a finalidades pedagógicas diferentes. O sábio, o engenheiro e o técnico deverão sempre ser completados pelo desenhista. Isto é, por uma personalidade criadora cujos interesses sejam os mesmos que os do sábio, do engenheiro e do técnico, mas cuja atenção pará com o destino cultural das formas industriais seja muito maior.

A SIGNIFICAÇÃO DA CIÊNCIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO — O PROBLEMA BRASILEIRO*

J. LEITE LOPES
Do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas

I

A ciência tem sido chamada a desempenhar um papel decisivo na vida de vários povos quando estes, em vários momentos da história, estiveram soh a ameaça de desafios e catástrofes.

O êxito da intervenção da ciência em cada caso dependeu de dois princípios fundamentais, óbvios:

1) a ciência floresceu no país ao ponto de existirem homens capazes de contribuir para a solução dos problemas graves da emergência;
2) as autoridades responsáveis tiveram a sabedoria de convocar os cientistas e dar-lhes meios para a realização da tarefa.

II

Nos países atualmente avançados, onde nasceu o conhecimento científico, o sentimento da importância da ciência cresceu gradualmente com o progresso material e intelectual. A contribuição da mecânica, da física, da química para a revolução industrial, o desenvolvimento das ciências biológicas e da medicina experimental para o combate às doenças, foram parte desse progresso. A invenção e as aplicações empíricas das técnicas amalgamaram-se com as investigações científicas e ao lado das especulações filosóficas e da cultura literária e artística, deram corpo e caracterizaram as civilizações modernas ao mesmo tempo que alicerçaram sua estrutura econômica e seu desenvolvimento material.

O conhecimento da fauna e da flora, a exploração das riquezas minerais — o saber transformá-las e utilizá-las — aparecem como

* Trabalho solicitado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura, em dezembro de 1962.

processos básicos do desenvolvimento histórico das civilizações mais avançadas, que se ergueram, assim, lentamente, à custa da investigação científica e da engenhosidade tecnológica. A civilização que conhecemos no século XX —• à diferença das grandes civilizações antigas — construiu sua vitalidade intelectual e seu poder material graças à eclosão da ciência, da atitude científica que historicamente desabrochou no século XVII' e se desenvolveu lentamente a princípio afirmando-se na Revolução Industrial e influenciando, hoje, o destino e o intercâmbio econômico e político dos povos.

Em verdade, foi só recentemente que os homens de governo, os capitães de indústria, os economistas dos países mais avançados passaram conscientemente a dar-se conta do papel da ciência no progresso, na expansão e pujança material dêsses países. A Primeira e sobretudo a Segunda Guerra Mundial demonstraram às Forças Armadas de tais países — dos Estados Unidos como da União Soviética, dos países da Europa Ocidental e do Japão —• que a ciência. o processo da descoberta e das invenções científicas, até as mais abstratas, são vitais para a defesa e a própria sobrevivência nacional.

Mas estas sociedades possuíam o conhecimento científico permeado em seu processo histórico. Possuíam uma tradição cultural que constantemente o alimentava, que florescia nas universidades[2] e que se refletia nos escalões inferiores do sistema educacional, cujas portas se alargaram sob a pressão das necessidades e da agressividade do progresso. O crescimento populacional, a ambição e a luta pelo aperfeiçoamento das condições de vida encarregaram-se de utilizar o conhecimento científico, retirando-o dos laboratórios e

1 "Quase tudo o que distingue o mundo moderno dos séculos anteriores pode ser atribuído à ciência, que realizou seus mais espetaculares triunfos no século XVII. O Renascimento Italiano, embora não medieval, não é moderno; é mais aparentado à melhor época da Grécia. O século XVI, absorto na teologia, é mais medieval que o mundo de Maquiavel. O mundo moderno, no que se refere às perspectivas mentais, começa no século XVII. Nenhum italiano do Renascimento teria sido incompreensível a Platão ou Aristóteles; Lutero teria horrorizado a Tomás de Aquino, mas não teria sido difícil a êste compreendê-lo. Com o século XVII é diferente; Platão e Aristóteles, Tomás de Aquino e Occam não poderiam ter compreendido Newton" (RUSSELL, Bertrand — *A History of western Philosophy*, pág. 525, Simon and Schuster, New York).

2 "Não se sabe qual teria sido a evolução da ciência moderna, se o Estado moderno não tivesse criado no Ocidente, impulsionado por motivos impregnados de interesses práticos, como forma de vida da ciência, para o provimento das cátedras nas universidades por êle fomentadas, um processo fundado no prêmio público do esforço e do progresso sistemático, em lugar de um processo fundado nos azares do personalismo". "Newton e Galileu foram professôres de universidade, o último até quando o Grão Duque de Toscana o chamou para o seu lado. James Watt, que foi quem determinou a primeira aliança da mecânica com a vida prática, motivando uma transformação nesta, foi também professor universitário" (WEBER, A, *Historia de Ia Cultura*, pág. 376, Fondo de Cultura Econômica, México).

das academias, para o processo humano — demonstrando a sua significação social.

Durante e logo após a Primeira Guerra Mundial, criaram-se os primeiros órgãos governamentais para promover e estimular a pesquisa científica •— nos Estados Unidos e no Canadá, em 1916, o Conselho Nacional de Pesquisas (National Research Council) ; na Inglaterra, ainda em 1916, o Departamento de Pesquisas Científicae e Industriais; na Itália, em 1923, o "Consiglio Nazionale delle Ricerche". Na União Soviética, nos primeiros anos após a revolução, transformou-se a Academia de Ciências em órgão governamental de planificação e realização de pesquisas, abrangendo e criando uma vasta rede de institutos científicos.

A ciência passou, assim, a ser institucionalizada, tomou forma como objeto sociológico, a ser considerado pelos governos, pelos industriais, pelos economistas e planejadores, como força pará a produção, o desenvolvimento material e como base da defesa militar. Na Inglaterra, criou-se, em 1959, o cargo de Ministro da Ciência, subordinado diretamente ao Primeiro Ministro.

III

Enquanto o processo histórico do desenvolvimento da ciência e da tecnologia tinha lugar em tais países, deixava êle de ocorrer nos que hoje chamamos povos sub desenvolvidos. Muitos destes, como o Egito, a índia, a Pérsia, tinham, entretanto, construído civilizações no passado. Não tendo ocorrido, nesses povos, por vários fatôres, os processos da procura do saber científico, o desenvolvimento das técnicas e o seu reflexo na educação e na industrialização, faltou-lhes a alavanca fundamental para realizarem o progresso nos têrmos que caracterizam as civilizações modernas.

Uma vez estabelecida a desigualdade, exerceram-se as forças econômicas e políticas no sentido de acentuá-la.

De posse dos métodos da investigação científica — que sugerem a inexistência de limitações ao progresso — aplicaram-se as forças econômicas a impelir o desenvolvimento material dos povos assim equipados, recorrendo a todos os elementos necessários a esse desenvolvimento, inclusive a dominação econômica e política dos povos atrasados.

Surgiu, assim, a ciência — e o seu produto para o desenvolvimento industrial, a tecnologia — como ura poderoso fator básico da prosperidade dos povos que hoje chamamos desenvolvidos e, em conseqüência, a sua ausência, como um igualmente poderoso fator de atraso —• e até de opressão — sôbre os povos despreparados.

A falta da ciência, da educação científica e técnica, a ausência dos métodos de procura do saber científico, constituíram-se, assim, sociologicamente, em imepedimento, por parte dos novos subdesenvolvidos, para atingirem o progresso econômico e cultural no grau e nos moldes em que os outros povos o atingiram. E como homens de ciência, as universidades, os institutos científicos e os meios de produção estão ligados à estrutura social, política e econômica dos países a que pertencem, os frutos de suas atividades revertem, naturalmente, para o maior desenvolvimento dêsses países.

Incapazes de aplicar os resultados universais da pesquisa científica — despreparados por não a exercerem — ficam os povos subdesenvolvidos praticamente à mercê dos primeiros, enquanto neles não se produzirem forças que lhes imponham a estrutura adequada ao rápido desenvolvimento.

IV

O crescimento da ciência no Brasil é exemplo do esforço empregado por um pequeno número de pesquisadores — dotados da qualidade universal de procurar o saber novo — mas incompreendido dos líderes nacionais.

Da necessidade de médicos surgiram, no século passado, as primeiras escolas de medicina. As calamidades públicas impuseram a criação pelo Govêrno dos primeiros institutos de pesquisa no Brasil, separados das escolas superiores. A peste reinante em Santos deu lugar, em 1899, ao Instituto Butantã de São Paulo. A peste no Rio de Janeiro ("0 Rio de Janeiro como é. Huma vez e nunca mais") produziu, em 1900, o Instituto Soroterápico Municipal, transformado depois no atual Instituto Osvaldo Cruz. Da praga que ameaçava a economia de São Paulo —• a broca do café — resultou o Instituto Biológico de São Paulo.[3]

Mesmo neste setor, capaz de ferir a sensibilidade dos homens de governo e dos políticos nacionais, o desenvolvimento científico processou-se lentamente. Debeladas as calamidades públicas, continuaram a surgir homens de grande calibre científico no Brasil, mas a ciência não se apresentava aos homens do poder como um fator positivo de transformações e de progresso em épocas normais, como uma necessidade social básica para o bem-estar do povo e o desenvolvimento material do país. Como a educação — mais ainda que ela — a atividade científica era iniciativa de poucos e para poucos. Assim se expressou, em 1905, o biologista João Batista de Lacerda,

3 Cf. MARTINS, Tliales — "A biologia no Brasil", in *As ciências no Brasil*, editada por Fernando de Azevedo, vol. II, Ed. Melhoramentos.

Diretor do Museu Nacional: "Em geral, no Brasil, os homens que se dedicam ao estudo e à ciência constituem uma espécie de *nobre* proletariado (o grifo é nosso), vivendo de minguados vencimentos, que mal chegam para um passadio modesto. Um ou outro, por exceção, desprezando as frívolas grandezas do mundo e sentindo os inefáveis prazeres que nele despertam as pesquisas da ciência, conforma-se com esta situação e aceita-a sem constrangimento".[4]

Com um sistema educacional aberto apenas a uma ínfima fração da população — ainda hoje — e com escolas superiores e universidades, tardiamente fundadas, mal estruturadas e sem a dinâmica da procura do conhecimento, destinadas a conferir diplomas aos filhos das famílias privilegiadas — sem o estalo agressivo da inventividade e da manipulação e descoberta das técnicas — permanecia ausente do Brasil a atitude científica sociologicamente significativa. A fauna e a flora do país eram pesquisadas por alguns cientistas estrangeiros, atraídos pelo trópico desconhecido e deles resultaram os poucos discípulos e os cientistas nacionais que continuaram o trabalho, em número socialmente desprezível.

A matemática, a física, a química, sem terem calamidades públicas a debelar, ficaram reduzidas a cursos nas escolas profissionais superiores — na Academia Real Militar, de 1810, que se transformou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1874, na Escola de Minas de Ouro Preto, de 1875, e na Escola Politécnica de São Paulo, fundada em 1896. E os poucos pesquisadores nesse domínio,[5] que surgiram até algumas décadas atrás, não tiveram meios nem ambiente para estimular uma tecnologia local capaz de estudar problemas que pudessem interessar ao desenvolvimento nacional.

Foi somente depois de 1930 que surgiram as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras — significativamente as de São Paulo e do Rio de Janeiro — as Escolas de Química e se multiplicaram, nos últimos anos, as Escolas de Engenharia, criadas, entretanto, de cima para baixo, sem — até hoje — o lastro da educação técnica popular.

Em todas as sociedades dotadas de um certo nível cultural surgem cientistas e homens de saber. Mas a significação sociológica da ciência e da tecnologia depende de um número crítico de cientistas e técnicos que se deve reproduzir, crescer e afetar, por seus trabalhos. o desenvolvimento do país.

O baixo nível tecnológico do Brasil está documentado no recenseamento de 1950, segundo o qual apenas 1,15% dos trabalhadores na indústria tinham educação técnica.[6] Segundo o mesmo recensea-

4 Ver Thales Martins, loc. cit.

5 Cf. Artigos de F. M. Oliveira Castro, Abraão de Morais, J. Costa Ribeiro, *em "As Ciências no Brasil"*, loc. cit.

6 OLIVEIRA, A. Barbosa de, e SÁ CARVALHO, J. Z. — *A formação de pessoal de nível superior e o desenvolvimento econômico*, pág. 19 — CAPES, Rio de Janeiro (1960).

mento era 25.532 o número de engenheiros no país, correspondente a um índice de cerca de 1 engenheiro por 2.000 habitantes, número aquêle que inclui diplomados que não exercem a profissão ou que têm funções administrativas. Para têrmo de comparação, em 1957, nos Estados Unidos, o número de engenheiros e cientistas trabalhando na indústria era 738.000 (cerca de dois terços do número total de engenheiros e cientistas) sendo 528.000 engenheiros, 152.000 cientistas e 58.000 administradores de atividades de ciência e engenharia. Dêsses engenheiros e cientistas, cerca de um terço, isto é, 176.000 engenheiros e 50.600 cientistas se dedicavam, na indústria, em 1957, a trabalhos de pesquisa e desenvolvimento.[7]

V

Nos Estados Unidos, as universidades, assim como as fundações que estimulam a pesquisa científica, foram, em geral, iniciativas privadas de corporações, indústrias e homens de fortuna, impelidos pela lei do imposto de renda que isenta de taxação as doações para a educação, a ciência e as artes.

O Conselho Nacional de Pesquisas dos Estados Unidos, fundado em 1916 e associado à Academia Nacional de Ciências, de Washington, não teve, provavelmente, o papel de estímulo às pesquisas que tiveram as fundações naquele país ou os órgãos de mesmo nome de outros países.

Foi durante e após a Segunda Guerra Mundial que as atividades científicas e as espetaculares aplicações militares e econômicas da ciência tomaram tamanha importância que vários órgãos foram criados ou reestruturados, com a finalidade de orientar e coordenar a ação do Govêrno Federal no campo científico.

Durante a Segunda Guerra, a Divisão de Desenvolvimento e Pesquisa Científica (Office of Scientific Research and Development) canalizava "enormes somas de dinheiro para as universidades, para os salários, equipamentos e instalações de seus cientistas, a fim de que pudessem, de modo mais rápido e eficiente, realizar pesquisas de valor potencial aos esforços militares" dos Estados Unidos.[8] "Alteraram-se, assim, profundamente, as relações do Govêrno Federal com as universidades oficiais e particulares" daquele país.[8] Funções análogas passaram a ter outros órgãos oficiais — os Institutos Nacionais de Saúde (National Institutes of Health), a Divisão de Pesquisas da Marinha (Office of Naval Research), a Divisão de Pes-

7 National Science Foundation, 9th *Annual Report*, pág. 87, Washington, D.C., 1959.

8 Ref. 7, p. VII.

quisas Científicas da Força Aérea (Air Force Office of Scientifie Research), a Divisão de Pesquisas do Exército, entre outras.

Em 1950, após cinco anos de debates e inquéritos, criou-se a Fundação Nacional da Ciência (National Science Foundation) como órgão autônomo, mas pertencente aos departamentos executivos do Govêrno Federal e subordinado ao Presidente dos Estados Unidos. Essa Fundação compõe-se de uma Junta Nacional de Ciência (National Science Board) e de um Diretor nomeado pelo Presidente da República, por proposta do Senado. Os vinte e quatro membros da Junta são também nomeados pelo Presidente, com a aprovação do Senado e do Diretor, dentre personalidades eminentes em suas especialidades. São escolhidos unicamente pelos trabalhos e serviços realizados no seu campo científico. A Junta reúne-se uma vez por ano e elege seis de seus membros para formarem, com o Diretor, o Comitê Executivo. São as seguintes as principais finalidades da Fundação Nacional da Ciência: 1) desenvolver, estimular e coordenar as pesquisas básicas e o ensino científico; 2) iniciar e apoiar a pesquisa básica nas ciências matemáticas, físicas, biológicas, médicas e na tecnologia; 3) a pedido do Secretário de Estado, iniciar trabalhos especiais de pesquisa relacionados com a defesa nacional; 4) formar pesquisadores científicos; 5) avaliar os programas de investigação científica iniciados pelos Departamentos (Ministérios) governamentais e coordenar os programas da Fundação com os formulados por grupos de pesquisadores do Govêrno e de instituições particulares; 6) fomentar o intercâmbio de informações científicas entre os homens de ciência dos Estados Unidos e os de outros países: 7) manter um registro do pessoal científico e técnico de tôda a Nação.

O Presidente dos Estados Unidos possui um Assistente Especial para a Ciência e a Tecnologia (Special Assistant to the President for Science and Technology).

Para coordenar as atividades científicas que afetam mais de um ministério ou órgão federal, foi criado em 1959, o Conselho Federal de Ciência e Tecnologia, presidido pelo Assistente Especial do Presidente da República para assuntos de ciência e tecnologia e constituído de um representante de cada um dos seguintes Departamentos (Ministérios) : da Agricultura, do Comércio, da Defesa, da Saúde, Educação e Bem-Estar, do Interior, e da Fundação Nacional da Ciência, da Comissão de Energia Atômica e da Administração Nacional da Aeronáutica e do Espaço. Êste Conselho Federal recomenda ao Presidente as medidas necessárias ao planejamento e à administração mais eficiente dos programas científicos e tecnológicos do Govêrno Federal.

Tal é a superestrutura que comanda a alavanca científica do complexo econômico, político e militar dos Estados Unidos —

alavanca que já começa a transformá-lo no que foi recentemente caracterizado como uma pós-civilização.[9]

VI

O poderio científico e tecnológico da União Soviética revelou-se ao grande público, de forma espetacular, com as realizações, a partir de 1957, no domínio espacial. Estas realizações, entretanto, constituem um caso particular de um extraordinário desenvolvimento no setor da pesquisa científica durante os últimos quarenta anos. Em virtude da estrutura política que ali se construiu, esse desenvolvimento foi conseqüência exclusiva das diretrizes e da ação do Govêrno.

Assim escreve K. Galkin:[10] "Desde os primeiros dias de sua existência, a jovem República dos Soviets se propôs aproveitar em todos os sentidos os adiantamentos da ciência, da técnica e da cultura para o bem do poyo".

E o próprio. fundador dessa República escrevia: "Sem a orientação dos diversos ramos da ciência, da técnica e da experiência dos especialistas, é impossível a transição ao socialismo". E ainda: "Temos de aprender tôda a ciência e a técnica, todos os conhecimentos e a arte".[11]

Já nos primeiros anos após a revolução de 1917, apesar das dificuldades por que passava o país, duplicou-se o número de estabelecimentos e de estudantes universitários. E para atender à necessidade vital de formar, com rapidez, especialistas em grande número, criaram-se faculdades operárias, destinadas a preparar trabalhadores para o ingresso nos centros de ensino superior.

Assim se pronunciou a primeira delegação de professôres de países do Ocidente que visitou a União Soviética em 1925: "A mais importante novidade na vida da escola superior é que vemos o operário como estudante nos centros de ensino superior. 0 proletariado conquistou a escola superior e toma parte ativa no desenvolvimento do trabalho de investigação científica".[12]

9 "Iniciada por volta de 1650, a ciência começou a organizar-se em uma comunidade de conhecimentos e deu lugar, novamente, a uma enorme aceleração da velocidade de transformação. O mundo de 1650 é mais remoto de nós que o mundo do Egito antigo. Existem, já, nos Estados Unidos e na Europa Ocidental e, em menor grau, na URSS e em algumas outras partes do mundo, os inícios da sociedade pós-civilizada — um estágio da humanidade tão diferente da civilização quanto a civilização o é do estágio selvagem" (K. E. Boulding, *After civilization, what?* in Bulletin of Atomic Scientists, vol. XVII, n.° 8, pág. 2, 1962).

10 GALKm, K. — *La formación de científicos en* ia *URSS,* Moscou, 1958, Pág. 39.

11 Ref. 10. pág. 37.

12 Ref. 10, pág. 43.

E em 1954, verificava-se que, para cada milhão de habitantes, diplomavam-se 286 engenheiros na URSS, 136 nos Estados Unidos, 86 na Alemanha Ocidental, 82 na Suíça, 70 na França e 57 na Inglaterra. Em 1959, avaliava-se em 30.000 o número de engenheiros diplomados nos Estados Unidos e em 94.000 o número correspondente na União Soviética.[13] No relatório de 1960 da Fundação Nacional de Ciência dos Estados Unidos afirma-se que esse número na URSS é três vezes o dos Estados Unidos.[14]

As pesquisas científicas são realizadas nas universidades e em institutos dependentes da Academia de Ciências da URSS — fundada em 1725 por Pedro, o Grande, e reestruturada, após 1918, como o órgão impulsionador e planificador da ciência. Criaram-se ainda as academias de ciências das repúblicas federadas, bem como academias especializadas em certos setores científicos. Em 1957, a Academia de Ciências da URSS possuía uma rede de 2 756 institutos científicos com um corpo de cerca de 240.000 cientistas.[15]

O nível científico atingido em tão pouco tempo pela União Soviética começou a ser objeto de estudo, sobretudo a partir de 1958, pelos outros países avançados e contribuiu para induzir nos Estados Unidos a uma ação mais direta e positiva por parte do Govêrno Federal nesse domínio.

Assim começa o relatário da Fundação Nacional de Ciência dos Estados Unidos, 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 Govêrno e da vida particular, procuraram modos de aceitar o desafio que — sentiam elas •— havia sido lançado com tanta força ao país".[16]

E no relatório do ano de 1960 da mesma Fundação escrevia-se:

"Como podem os Estados Unidos segurar a sua ciência contra o empobrecimento, evitar que a sua tecnologia se torne de segunda classe durante a segunda metade de um século caracterizado por uma revolução científica e tecnológica? Êste Décimo Relatório Anual da Fundação Nacional da Ciência proporciona uma oportunidade para reverem-se os programas da Fundação no sentido da promoção da pesquisa básica e da educação nas ciências, no contexto mais largo da resposta do Govêrno Federal a esse desafio. Os três fatôres que devem ser considerados são os seguintes: 1) progresso

13 Ref. 10, pág. 95.

14 National Science Foundation, lOth *Annual Report,* pág. 111, Washington P.C, 1960.

15 *Les progrès de pouvoir sovietique depuis 40 ans,* pág. 267, Moscou 1958.

16 Ref. 7, pág. 3.

da pesquisa científica; 2) desenvolvimento do cientista; 3) saúde e crescimento das instituições (o ambiente), em que a ciência é ensinada e a pesquisa é realizada".[17]

VII

Após a Segunda Guerra Mundial, com a instalação no Brasil das indústrias de base, surgiu um primeiro impulso, que se tornou tema de interesse público, para a maior industrialização e o desenvolvimento econômico do país.

No ano de 1951, a Lei n.° 1.310 criou o Conselho Nacional de Pesquisas do Brasil, como órgão do Govêrno Federal, subordinado diretamente ao Presidente da República e destinado a estimular a investigação científica e tecnológica e a controlar todas as atividades referentes ao aproveitamento da energia atômica. Essa lei foi conseqüência, em última análise, dos ecos, neste país, da bomba atômica — uma nova calamidade que produziu, como já o-fizera a l.ª Guerra com outros países em 1916, a criação pelo Govêrno de tão importante organismo para as pesquisas científicas. No mesmo ano, criou-se, subordinada também ao Presidente da República, a Campanha Nacional para o Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, a CAPES, destinada a conceder bôlsas-de-estudo no país e no exterior.

A ação dêsses dois órgãos foi positiva. O Conselho Nacional de Pesquisas contribuiu para reanimar e estimular vários institutos de pesquisa nos setores da matemática, da física, da química e das ciências biológicas e geológicas, iniciando, no país, os estudos e pesquisas relativas à energia atômica. Em 1956, criou-se a Comissão Nacional de Energia Nuclear.

Paralelamente, fundaram-se novas escolas superiores e universidades. As medidas do Govêrno e da iniciativa privada para o desenvolvimento econômico não encontraram, entretanto, reflexo nas universidades. Deixando praticamente de lado o problema básico de receber o maior número possível de estudantes, de armar-se com cientistas, equipamentos e adequadas condições de trabalho para promover a pesquisa, de um lado, e formar técnicos em número cada vez maior, de outro lado, se têm voltado as administrações das universidades para a construção de prédios suntuosos, das chamadas cidades universitárias.

É impressionante a estatística sôbre a formação dos tecnólogos no Brasil: em 1960, diplomaram-se, entre outros, nove engenheiros de minas, cinco engenheiros "civis e de minas", vinte e um

17 Ref. 14, p. 3.

engenheiros "civis, de minas e metalurgia", trinta e três geólogos, vinte e cinco engenheiros eletrônicos, onze engenheiros navais.[18]

Com um sistema educacional fechado na base, nos níveis primário e secundário, formou-se um engarrafamento na produção de técnicos de nível médio e de engenheiros, médicos e cientistas, no nível superior, que impede o desenvolvimento autônomo do país. Chegou-se, finalmente, a um estágio de transplantação de filiais de indústrias estrangeiras no país, que dá uma aparência de progresso. Mas essas indústrias limitam-se a realizar os projetos e plantas enviadas pelas matrizes e, assim, não estimulam a inventividade nacional. Nenhuma indústria no Brasil possui — ao que saibamos — laboratórios de pesquisa científica e tecnológica, não contribuem elas para as universidades e institutos científicos, e poucas são as que possuem laboratórios de controle de rotina dos produtos.

0 verdadeiro desenvolvimento, entretanto, repousa também no aperfeiçoamento e na invenção de produtos manufaturados, no florescimento paralelo ao crescimento industria] de uma tecnologia nacional que se baseia, em última análise, em laboratórios de pesquisa e em cientistas que buscam conhecimentos novos.

Ao Govêrno tem faltado a iniciativa de enfrentar com resolução o problema educacional e de dinamizar a sua ação no setor da ciência e da tecnologia.

Assim se expressou o Ministro da Educação em 1962: "A verdade que envergonha a todos os educadores brasileiros e deve envergonhar a todos os brasileiros, é que temos fracassado até agora, da forma mais completa, no cumprimento de um dever mínimo que todas as outras nações cumpriram, antes de alcançar o estádio de desenvolvimento em que nos encontramos. É o fracasso no cumprimento dos deveres elementares do Estado em matéria de educação".[19]

No setor científico, numa época em que os grandes países dinamizam os seus esforços e multiplicam os seus investimentos, o Govêrno Brasileiro permitiu um alarmante declínio por parte da ação do Conselho Nacional de Pesquisas. Sòmente nos primeiros anos após a sua criação, despachava o presidente dêste órgãos com o Presidente da República e com êle traçava as primeiros diretrizes de uma política científica nacional. Como conseqüência do desinteresse do próprio Govêrno Federal por esse órgão, declinaram as suas dotações orçamentárias, passando sua parcela de recursos de

18 LEITE LOPES, J. — *The need of scientific training for engineers: problems and prospects in Brazil* (Trabalho apresentado à Conferência sôbre as Aplicações da Ciência e da Tecnologia às áreas menos desenvolvidas, Nações Unidas, Genebra, fevereiro, 1963).

19 Discurso do Ministro Darcy Ribeiro, in *Plano Nacional de Educação,* Rio de Janeiro, 1962.

0,3% para 0,1% do orçamento da União, de 1956 a 1961. No ano de 1956, mantinha o Conselho Nacional de Pesquisas 86 bolsistas em aperfeiçoamento no exterior. Em 1961, o número desceu a 30 bolsistas.[20]

VIII

Encontramo-nos, assim, perante um desafio: a distância que nos separa, em 1962, dos países avançados é muito maior que há vinte anos.

Em 1900, diante da ameaça das epidemias, compreendeu-se a necessidade de agir.

Em 1962, a ameaça é igualmente grave: a da permanência da nação em um estado crônico de subdesenvolvimento, a da incapacidade de aproveitar os seus recursos naturais e as suas fontes de energia em benefício de seu povo, a de um progresso aparente, a de um desenvolvimento menor. Estamos diante da ameaça da epidemia da fome, da ignorância de muitos e da cultura importada para poucos.

A solução dos problemas fundamentais do Brasil, na hora em que vivemos, depende de muitos fatôres, de muitas medidas, de muito esforço. Não depende somente da ciência e da tecnologia. Mas depende também da ciência e da tecnologia desenvolvidas em nosso país, como depende da educação técnica e científica em escala maior.

Estamos perplexos diante da revelação nova de problemas antigos — do despreparo educacional, tecnológico e científico do nosso povo para verdadeiramente integrar o mundo contemporâneo.

Estou certo de que os homens da ciência do Brasil esperam ser convocados para enfrentar o desafio e dar uma contribuição socialmente significativa para essa integração.

20 *A atuação do Conselho Nac. de Pesquisas em dez anos de trabalho,* Boletim Informativo, vol. I, n.° 1, pág. 7, Rio, 1962.

ADMISSÃO À UNIVERSIDADE: ANÁLISE DE UM PROJETO *

VALNIR CHAGAS
Da Universidade do Ceará

O Sr. Ministro da Educação e Cultura, através de sua Assessoria Parlamentar, solicita o pronunciamento dêste Conselho sôbre o Projeto de Lei n.° 735/63, da Câmara dos Deputados, que "extingue o Vestibular nas escolas superiores". O projeto apresenta dois aspectos que merecem consideração especial: (a) a extinção do Concurso de Habilitação e (b) a obrigatoriedade, que nele se estabelece para o Poder Executivo, de criar estabelecimentos de ensino superior em número que permita "atender, indistintamente, todos os que venham a concluir os estudos de nível médio".

A transição entre a escola média 0 a superior inclui-se hoje entre os problemas que mais preocupam os educadores do mundo inteiro, à medida que se populariza o segundo grau do ensino em conseqüência da generalização crescente da escola primária. Não poucas soluções têm sido concebidas para esse efeito; e a que maior aceitação encontrava, até há pouco, consistia em utilizar uma fase "terminal" dos estudos de nível médio como preparatória para a Universidade. Como típicos dessa orientação citamos o *baccalauréat* francês e, entre nós, os cursos complementares da reforma Francisco de Campos.

De último, porém, reivindica-se para o ensino de segundo grau uma autonomia de objetivos e métodos que já não se coaduna com essa condição ancilar de mero "vestíbulo" da Universidade. Daí que a nova tendência seja a de transferir a recuperação, orientação e seleção dos candidatos para um ciclo básico dos cursos superiores. A forma que se vai impondo é a da *Propedêutica* francesa, plenamente vitorioso no Colóquio de Royaumont, promovido pela Unesco para um debate internacional sôbre a admissão às universidades. Naquele encontro, que se realizou em novembro de 1961, o professor Frank Bowles considerou-a como "uma das inovações mais importantes introduzidas nesse domínio", por consti-

* O presente trabalho constitui o Parecer n.° 324/63, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, de que foi relator o professor Valnir Chagas.

tuir "um indispensável complemento de formação e um precioso recurso de orientação".[1]

No Brasil, a articulação dos dois graus praticamente se tem resumido a "exame vestibular" (1911-1931), "concurso de habilitação" (1931-1942) ou "concurso vestibular" (1942-1961) — três nomes diversos para um mesmo fato, em que pese a eventuais mudanças de sentido que não chegaram a modificar o processo. Houve, é certo, a solução da reforma Campos e, de último, a proliferação extra-oficial dos chamados "cursinhos". A primeira não chegou a ser executada, senão em certos aspectos de forma que tornaram ainda mais "acadêmica" a escola secundária; e os cursinhos não passaram de ilusório estágio de adestramento para suprir em meses, pelo ensaio de respostas típicas, o que o estudante não aprendeu em sete anos.

Prova-o recente levantamento da CAPES, o de 1962, feito em continuação aos estudos que desde 1954 realiza aquela Campanha sôbre as condições de ingresso nos cursos superiores. 0 relatório desse ano, referindo-se aos "cursinhos", declara que "o coeficiente de aprovação dos que tiveram preparação especial não difere significativamente do observado para os demais".[2] E nem poderia ser de outra maneira, porquanto a verdade é que, salvo irrelevantes exceções, o nosso Concurso de Habilitação não teve jamais o sentido de real articulação entre o segundo e o terceiro graus escolares, e sim o de distribuir vagas que, a partir da reforma Rocha Vaz (1925), passaram inclusive a ser fixadas em números clausos.[3]

A rigor, portanto, o problema ainda não chegou a ser pedagógico, porque é antes uma simples questão de oportunidades de estudo: onde estas existem, as aprovações tendem a crescer; onde elas escasseiam, aumentam os fracassos. A mesma pesquisa da CAPES o demonstrou objetivamente, conforme se vê dêste tópico do seu relatório:

> "Como nos anos anteriores, os coeficientes de aprovação nos diversos ramos variam na razão inversa da relação candidatos-vagas. Assim, nos oito ramos que apresentam coeficientes de aprovação entre 70% e 80%, a média da relação candidatos-vagas é de 0,54, o que eqüivale dizer que neles havia duas vagas à disposição de cada candidato; nos quatro cujo coeficiente de aprovação se situou entre 60% e 70%,

1 BOWLES, Frank — Exposição apresentada ao Colóquio de Royaumont. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* n.° 90. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1963; págs. 123, 130.

2 Exames Vestibulares de 1962. *In: Boletim Informativo.* Rio de Janeiro, CAPES, 1963; pág. 109.

3 Cf. ABU-MEHHY, Nair Fortes — O Vestibular e a Lei. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* n.° 90.. Rio de Janeiro, INEP, 1963; pág. 234.

> aquela relação é de 0,95; nos que aprovaram, respectivamente, entre 50% e 60%, 40% e 50%, 30% e 40%, e 20% e 30% dos vestibulandos, a relação entre candidatos e vagas foi 1,9; 2,0, 2,3; e 4,7".[4]

A Lei de Diretrizes e Bases situou-se exatamente nessa perspectiva quando, na letra o do seu art. 69, definiu o Concurso de Habilitação como uma etapa de classificação e transferiu o delineamento do respectivo processo para a autonomia de escolas e educadores. Opondo, assim, o critério dinâmico de "classificabilidade" à alternativa estática de mera aprovação-reprovação, ensejou-se um continuo ajustamento do concurso às possibilidades de matrícula de cada estabelecimento, como na realidade ocorre, e aos avanços da teoria e técnica pedagógicas nesse campo.

Outro não foi, aliás, o entendimento firmado por êste Conselho ao interpretar o mesmo dispositivo. As conclusões e recomendações 2, 3 e 4 do seu Parecer n.° 58/62 coincidem inclusive com a doutrina do Colóquio de Royaumont, como se vê a seguir:

> 2. O concurso de habilitação tem por finalidade classificar os candidatos aos cursos superiores de graduação, no limite das vagas fixadas em cada estabelecimento, e reunir dados uniformes para a sua posterior observação e orientação após a matrícula;
>
> 3. o concurso de habilitação é, assim, o estágio intermediário de um processo de seleção a longo prazo que principia na fase terminal da escola média e se conclui, em relação aos estudos profissionais, no período inicial dos cursos de graduação;
>
> 4. para atender esta nova característica do concurso de habilitação, é de tôda conveniência que, ao estruturar os cursos superiores de graduação, se adote o critério de escaloná-los em ciclos sucessivos de estudos, dos quais o primeiro seja básico e, ao mesmo tempo, seletivo para o ciclo profissional imediato de um curso ou de uma ordem de cursos afins".[5]

A verdade é que só será possível eliminar do concurso a idéia de classificação quando se oferecerem vagas para a totalidade dos estudantes que venham a concluir os estudos de segundo grau. Mas o projeto "extingue" para e simplesmente o Concurso de Habilitação

4 CAPES — Id, ib., pág. 105.

5 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO — Parecer n.° 58/62: Concurso de Habilitação aos Cursos Superiores. *In: Documenta* n.° 4. Rio de Janeiro, C F. E., 1962; págs. 67/68.

e não o substitui por qualquer solução mais atual, como a do ciclo básico, que assegure o trânsito entre os dois graus do ensino e a orientação dos alunos para os cilos profissionais. O que nele se procura resolver é apenas o problema das vagas, estabelecendo para o Poder Executivo a obrigação de "criar e instalar novas escolas de ensino superior, a fim de poder atender indistintamente todos os secundaristas".

Já nem discutimos a delegação de poderes que aí se contém, sabido como é que a criação de qualquer estabelecimento deve ser feita por lei especial. O que pomos em dúvida é a conveniência e a viabilidade da idéia em si mesma. O nascimento de uma escola superior é menos um ponto de partida que um ponto de chegada, um *aboutissement,* que pressupõe todo um processo de amadurecimento social e cultural do meio. Não se improvisa experiência universitária; e sem um magistério qualificado, de pouca ou nenhuma utilidade serão os prédios que se construam, os equipamentos que se instalem e as bibliotecas que se adquiram, quando haja recursos para tanto.

Suponhamos, ao menos para argumentar, que esse pressuposto fundamental seja atendido pela oferta de salários compensadores, boas condições de trabalho e programas sistemáticos de treinamento. Restará ainda saber até que ponto cada nova escola irá de fato atender as necessidades locais ou regionais. Pará isto não basta o critério quantitativo, hoje muito em voga, de fixar o número de profissionais a preparar para uma região em função de sua população total. É preciso levar igualmente em conta a capacidade do meio para absorvê-los no presente e num futuro imediato.

Do contrário, ou a escola funcionará mal, pela ausência de estímulo ambiente; ou nao funcionará sequer, à falta de mercado de trabalho pará os seus diplomados; ou se limitará a fornecer diplomas de mera qualificação social; ou simplesmente formará profissionais para outras regiões que já possam absorvê-los. Se as três primeiras hipóteses são mais conhecidas, no quadro da tradição educacional brasileira, a última também não é rara. Dos 2.290 novos médicos, por exemplo, que se inscreveram no Serviço de Fiscalização da Medicina em São Paulo, no qüinqüênio 1956-1960, apenas 1.170 (46,7%) se haviam diplomado naquele Estado, 29 (1, 3%) no estrangeiro e nada menos de 1.191 — portanto 52%, a maioria — provinham de outros estados da Federação Brasileira.[6]

Do que aí fica não se há, porém, de concluir pela total improcedência da segunda parte do projeto. Em têrmos absolutos, a

6 ALMEIDA JÚNIOR, A., e outros — *Os Profissionais de Nível Superior no Estado de São Paulo. Os Médicos no Estado.* São Paulo, Grupo de Trabalho para Expansão do Ensino Superior, 1962 (mimeografado); pág. 3.

expansão do ensino superior — seja pela disseminação de ciclos básicos, seja pelo aumento dos ciclos profissionais, seja enfim pela criação concomitante de uns e outros —• constitui um nível de aspiração que em nenhum instante deve estar ausente de nossas cogitações. No momento, contudo, ela se faz em detrimento dos outros graus escolares e tem, assim, profundas implicações políticas e pedagógicas que não podem ser desprezadas.

Com efeito, os 65.344 jovens que concluíram o ciclo colegial, em 1961, conforme dados oficiais,[7] representavam menos de *6%* da população de dezoito anos, que não é inferior a 1.000.000;[8] e destes foram classificados 30.375, portanto mais de 46%, no "vestibular" de 1962.[9] Ora, se admitirmos como válidas para nós as comprovações do professor Conant, apenas 20% dentre eles teriam capacidade para prosseguir estudos em terceiro grau.[10] Assim, inevitável será a conclusão de que a maioria já foi "aproveitada" como que indevidamente, embora reconheçamos que essa prática por algum tempo ainda terá de ser mantida e mesmo intensificada com moderação. A necessidade imediata de profissionais qualificados, ante uma matrícula universitária das mais baixas do mundo, torna os que hoje concluem a escola média "por demais preciosos para que os desperdicemos com muita largueza".[11]

Mas o certo é que, necessários ou não, 03 excedentes da faixa de nível acadêmico constituem verdadeiros privilegiados, ocupando como estão os lugares de outros que a irregular distribuição da renda e das oportunidades não permitiu chegassem aos umbrais da Universidade. Pior, entretanto, é que dois terços do orçamento federal destinado à Educação já são despendidos na manutenção do ensino superior. Quer isto dizer que a solução do projeto só viria ampliar tais distorções e agravar os males da estratificação social, de que a escola no Brasil se tem feito poderoso instrumento.

7 MEC, SEEC — *Sinopse Estatística do Ensino Médio,* 1962. Rio de Janeiro, 1962; págs. 15, 19, 35.

8 CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. — *Bases para a Organização dos Fundos* (A situação do ensino médico). Rio de Janeiro, CBPE, 1962 (mimeografado) ; pág. 5. Trata-se de estimativa que fizemos a partir do total de 4.351.855 habitantes para a população de 16 a 18 anos. Deixamos 3.351.855 para 16 e 17 anos e tomamos 1.000.000, portanto menos de 23%, para o grupo etário de 18 anos.

9 MEC, SEEC — *Sinopse Estatística do Ensino Superior,* 1962. Rio de Janeiro, 1963; pág. 6.

10 CONANT, James B. — *The American High School Today,* New York, MacC-raw-Hill Book Company, Inc., 1959; págs. 20, 58. A média brasileira não será jamais superior a 20%, considerando a correlação positiva existente entre nível mental e nível de conhecimentos, que é função das oportunidades de estado.

11 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO — Id., ib., pág. 63.

Afinal, a questão do ensino superior é apenas um caso do problema geral da Educação em todos os graus. A sua expansão será o resultado da expansão da escola média, tal como o crescimento desta será função do crescimento do ensino primário. Em última análise, o incremento da matrícula na Universidade repousa no desenvolvimento da escola primária — comprovação que foi claramente delineada na própria Lei de Diretrizes e Bases, através do que o professor Anísio Teixeira denominou o "princípio da equalização".

Antecipando-nos ao estudo com que decerto nos brindará S.S., diríamos que essa equalização se faz na lei em três planos: no plano *geográfico* (art. 13) — pelo estabelecimento da ação "supletiva" do Govêrno Federal "nos estritos limites das deficiências locais"; no plano *pedagógico* (art. 92) — pelo nivelamento dos três graus do ensino para efeito de constituição dos "fundos" de Educação; e no plano *individual* — pela definição da Educação como "direito de todos" e "obrigação do Estado" (arts. 2.° e 3.°) ; pela "condenação a qualquer tratamento desigual" (arts. 1.°, g; e 95, § 3.°) ; pela preferência atribuída ao "sistema público de ensino", visando a garantir "o acesso à escola de maior número possível de educandos" (art. 93) ; pela concessão de recursos (bolsas e financiamentos) aos "que demonstrem necessidade e aptidão para os estudos", "sob condições de autenticidade e imparcialidade" que "assegurem oportunidades iguais para todos" (art. 94: *a,* 6; § 3.°, 6) : e pela caracterização dos auxílios prestados aos estabelecimentos como assistência direta aos alunos (art. 95, § 2.°).

A criação indiscriminada de escolas superiores, que ora se propõe, viria contrariar êste princípio nos três planos considerados: no plano geográfico, porque a maior parte dos "excedentes" se encontra precisamente nas comunidades mais desenvolvidas; no plano pedagógico, porque viria agravar o desequilíbrio já existente entre o nível superior e os níveis primário e médio do ensino; e no plano individual, porque, desatendida a equalização nos planos geográfico e pedagógico, as oportunidades de educação de terceiro grau se tornariam cada vez mais inatingíveis para a grande maioria dos que já agora não podem sequer pleiteá-la.

Em conclusão, somos de parecer que o Projeto de Lei n.° 735/63, sôbre não conter real solução para o problema do trânsito entre a escola média e a superior, viria interferir sem vantagem na experiência da Lei de Diretrizes e Bases quando apenas se inicia a sua execução.

APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSÔRES PRIMÁRIOS

Supervisionado pela Professora Lúcia Marques Pinheiro, Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas educacionais, o INEP promoveu em 1961 um Inquérito junto ao magistério primário do Estado da Guanabara, cujos resultados apresentamos a seguir:

A análise do levantamento realizado pelo INEP, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do ITE (Instituto de Educação do Rio de Janeiro), visando, em particular, ao planejamento de Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização do Magistério, teve os seguintes resultados em torno dos quais tecemos algumas considerações:

I — *Apreciação dos Cursos de Aperfeiçoamento que vêm sendo realizados*

Consideram os professôres pouco satisfatória a orientação geral dos cursos, por desligados dos problemas de escola primária. Assim, 80% propõem que os cursos sofram reforma no sentido de "tratar de assuntos práticos de interesse do professor primário"; 69% sugerem que as aulas "partam de problemas reais, apresentados pelos alunos e pelo professor encarregado do curso"; 42% opinam que os cursos devem ser planejados levando em consideração as sugestões dos professôres; 43%, que deve haver demonstração prática dos recursos aconselhados; 21% julgam indispensável a participação da turma nas aulas; e 13% se manifestam a favor de reuniões de discussão.

Haverá, provavelmente, no Estado da Guanabara, um número apreciável de professôres que se destacaram no ensino primário e que poderiam realizar cursos de grande interesse para o magistério desse grau. A falta, porém, de uma ficha de apreciação de cada um, que permita uma despistagem dêsses elementos, terá impedido de contar com sua colaboração. O Estado se ressente, também, de oportunidades de aperfeiçoamento de seu magistério, em outros Estados brasileiros e no estrangeiro.

Um número apreciável de professôres sugeriu ainda que os cursos deveriam ser dados em vários locais, de modo a se tornarem mais acessíveis aos que trabalham e residem longe do Instituto de Educação, e fossem eles distribuídos no centro da cidade,

nas zonas sul e norte, nas sedes distritais e nas próprias escolas.

II — *Causas das interrupções dos Cursos*

As razões mais freqüentes apontadas pelos professôres são: falta de tempo (65%) e encargos familiares (46%). Os motivos apresentados no item anterior reaparecem. É possível que a realização dos Cursos às 5as.-feiras, apenas, seja uma das razões que expliquem a resposta "falta de tempo" (aliada aos encargos familiares, freqüentemente). É assim que 46% de professôres se manifestam no sentido de que deveria haver cursos de aperfeiçoamento "nos vários dias da semana, em horários desencontrados dos da Escola Primária".

A 5.ª-feira, sendo o único dia útil de folga, o professor dedica-a a tôda uma série de providências caseiras, familiares, etc, o que lhe torna difícil assumir, nesse dia, um compromisso de longa duração. (Sendo apenas uma vez por semana, os cursos duravam no mínimo um semestre.)

III — *Sugestões do professorado*

Além das sugestões já referidas — de que os cursos sejam práticos e em torno dos problemas da Escola Primária — opina o magistério que:

a) Os professôres recém-nomeados recebam maior orientação (65%);

b) Haja cursos especiais de aperfeiçoamento para aquêles que se iniciam na carreira (49%);

c) Haja especialistas nas várias matérias do ensino primário no ITE, em determinados dias, para atenderem aos que deles necessitam (45%);

d) Haja salas de exposição de material didático (24%);

e) Seja feito um aperfeiçoamento especial de certo número de professôres, que passariam a integrar o corpo docente de Escolas de Demonstração, para observação das professorandas (38%).

Embora o inquérito não tivesse cogitado de aperfeiçoamento por meio de publicações, houve quem as sugerisse como forma de enriquecimento do seu preparo profissional, e como meio de atender àqueles impossibilitados de freqüentar cursos. Até mesmo foi lembrada a conveniência de cursos por correspondência.

Pensamos, a esse respeito, que seria interessante haver um órgão técnico que respondesse a consultas e dúvidas dos professôres, utilizando-se, para isso, de diferentes meios, tais como publicação de boletms, revista pedagógica e trabalhos especializados.

Cremos ainda que, através destes e de outros recursos, deveria ser levado aos professôres, permanentemente, o pensamento das autoridades do ensino, a respeito de problemas de educação, em especial de administração escolar, suas determinações, etc. Estamos certos de que essa medida, por permitir aos professôres melhor compreensão dos atos de Administração, em seus princípios e finalidades, traria o benefício de uma participação mais consciente, e portanto mais eficaz, do magistério, na obra educacional.

IV — *Dificuldades e interesses do professor*

Foram apresentados ao professorado 26 itens, para auscultar seu interesse sôbre um plano de aperfeiçoamento do professorado em geral, e, em particular, para seu aperfeiçoamento pessoal, nos anos de 1961 e 1962.

Verificou-se, na maioria dos casos, coincidência na ordem de escolha dos itens, o que, a nosso ver, é elemento em favor da validade dos resultados. As percentagens de escolha dos itens que os professôres se revelaram decididos a estudar em 1961 ou 1962 foram, como era de esperar, geralmente inferiores às que lhe atribuíam como elemento para um plano de aperfeiçoamento do professorado, porque, no 1.° caso, estariam os professôres limitados por um período fixo e julgando apenas quanto a seu caso particular, enquanto, no 2.°, apontavam todos os assuntos de interesse para os elementos do magistério, genericamente.

As conclusões que apresentaremos a seguir se referem ao 1.° aspecto, isto é, ao plano de aperfeiçoamento do professorado em geral, no caso o mais significativo:

a) As maiores dificuldades apontadas são relativas aos problemas infantis; a criança que não aprende, a mentira, o furto, a agressividade, a timidez etc. — 57% dos professôres julgam interessante incluir esses assuntos em cursos de aperfeiçoamento.

Essa percentagem vem confirmar a indicação, feita em outro tópico do questionário, por 58% dos professôres, de que a maior dificuldade encontrada no início da carreira é "lidar com crianças desatentas, agressivas ou indisciplinadas".

b) Seguem-se entre os assuntos que despertariam maior interesse (e, portanto, entre as maiores dificuldades do professor, por êle diagnosticados):

2.° lugar — Recursos práticos para o ensino da redação (apontado por 50% do professorado).

3.° lugar — Ensino de leitura no 1.° ano (47%).

4.° lugar — Problemas do professor no 1.° ano (45%).

5.° lugar — Problemas de manejo de classe e de disciplina (40%).

6.° lugar — Problemas dos professôres de 4.° e 5.° anos, e Português: resolução de dúvidas indicados por :35% do magistério, cada um.

Essas percentagens são altamente significativas, considerando-se que representam sempre milhares de professôres. Das sugestões apresentadas a menos escolhida foi — Inglês, para leitura de bibliografia profissional, que, ainda assim, teve 10% de indicações (o que corresponde ao interesse de cerca de 1 000 professôres) .

Continuando a classificação das escolhas feitas, temos:

8.° lugar — Recursos pará melhorar o ensino da leitura na Escola Primária (28%).

9.° lugar — Jogos e recursos recreativos com aproveitamento, inclusive, para o ensino das matérias escolares (27%).

10.° lugar — Nova orientação para o ensino de Gramática: Gramática Funcional (26%).

11.° a 13.° — Ensino da divisão (25%).

— Jogos e exercícios de fixação em Matemática (25%).

— Organização de provas de verificação de aprendizagem (25%).

14.° a 15.° — Organização de material de ensino (24%).

— Arte Infantil: teatro, desenho e artes plásticas (24%).

16.° a 20.° — Moderna orientação da geografia e recursos para o ensino dessa disciplina na Escola Primária (20%) e, com idêntica percentagem:

— Como melhorar o ensino das operações fundamentais com inteiros e decimais.

— Recursos audiovisuais na Escola Primária.

— Interesses infantis.

— Experiências simples a serem realizadas na Escola Primária e outros recursos de ensino das Ciências Naturais.

21.° lugar — Organização de programas de ensino (19%).

22.° lugar — Revisão do Programa de Ciências (16%).

23.° lugar — Nova orientação de ensino da História e da cidadania: instituições escolares e outros recursos (15%).

24.° lugar — Ensino de frações (13%).

25.° lugar — Orientação de trabalho diversificado por grupos (12%).

26.° lugar — Inglês, para leitura de bibliografia profissional (10%).

É interessante verificar as diferenças de classificação dos assuntos no que diz respeito ao interesse que julgam os professôres apresentarem para o magistério em geral, e para cada um, em particular.

Os professôres julgam de mais interesse para aperfeiçoamento dos outros de que para o deles próprios:

— Recursos para melhorar o ensino da leitura na escola primária.

— Jogos e exercícios de fixação em Matemática.

— Ensino da divisão.

— Como melhorar o ensino das operações fundamentais com inteiros e decimais.

— Moderna orientação de Geografia e recursos para o ensino dessa disciplina, na escola primária.

— Revisão de programa de Ciências.

Serão esses assuntos em que o professor verifica que o ensino está falhando, pelos resultados das provas escolares.

Por outro lado, são melhor classificados nas listas dos assuntos que o professor se propõe a estudar em 1961 ou 1962, mas julga que não interessarão tanto ao magistério em geral:

— Arte Infantil: Teatro, Desenho e Artes Plásticas.

— Organização de material de ensino.

— Interesses infantis.

— Inglês, para leitura de bibliografia profissional.

São geralmente, os dêste grupo, assuntos que revelam certo desejo autêntico de renovação, que

os professôres experimentam, mas não estão certos de que atinge o grupo todo do magistério primário.

Aliás, é auspicioso assinalar o elevado número de professôres que se pronunciam em favor de assuntos que representam interesse de renovação, tais como:

— Jogos e recursos recreativos com o aproveitamento, inclusive, para o ensino das matérias escolares (27%).

— Nova orientação para o ensino de Gramática: Gramática Funcional (26%).

— Arte Infantil: teatro, desenho e artes plásticas (24%).

— Interesses infantis (20%).

— Moderna orientação de Geografia e recursos para ensino dessa disciplina na escola primária (20%).

— Experiências simples a serem realizadas na escola primária e outros recursos para o ensino das Ciências Naturais (20%).

— Recursos audiovisuais na escola primária (idem).

— Nova orientação de ensino da História e da cidadania: instituições escolares e outros recursos (15%).

— Inglês (10%).

Nesse e no item 7 se verifica que o professor reputa sua maior dificuldade a de se conduzir adequadamente na orientação das crianças que apresentam problemas de conduta ou de aprendizagem (os 2 itens apresentados a respeito indicam percentagens de 58 e 57%), dificuldades que sugeriram uma preparação em Psicologia mais voltada para os problemas reais de *nossas* crianças de classe média ou pobre, faveladas, recém-emigradas, deficientes mentais provindas de ambientes conflituosos, sem assistência da família: sua vida, suas necessidades, seus interesses, que deveriam constituir um dos principais focos de preocupação no preparo do professor. Em parte serão o resultado da seleção dos candidatos à matrícula nas Escolas de formação de professôres, a qual não leva em conta as aptidões e o gosto de lidar com crianças, medidos em situações reais, como já se realiza em Genebra. por exemplo.

A seleção de candidatas ao magistério com 11, 12 anos de idade, por mera escolha dos pais (e mesmo aos 15 e 16 anos), por provas que evidenciam, no máximo, inteligência verbal e conhecimentos básicos (muitas vezes produto de pura dressage), em ocasião em que as aptidões e interesse não estão ainda, muitas vezes, definidos, precisaria ser revista.

Para atender ao problema, seriam também aconselháveis cursos de Sociologia de interesse para os educadores (como o estudo recente da favela carioca) e pequenos estudos sôbre a família dos escolares, sua vida fora da escola, e a aquisição de técnicas de trabalho, como a de entrevista, por exemplo. Muitos professôres espontaneamente referem o interesse que teriam de melhor conhecer os pais dos alunos, o que muitas vezes realizam de maneira contraproducente, em oportunidade de queixas e reclamações.

Respostas em outros itens deixam entrever que os professôres

se sentem deficientes quanto ao preparo em Matérias e Prática de Ensino, o que é natural, uma vez que o Estado não conta com boas Escolas de demonstração.

Finalmente, estará concorrendo para as altas percentagens alcançadas nesse item uma série de condições administrativas, como programas uniformes e excessivos para as crianças menos capazes, reduzido período de aulas, ambientes desprovidos de recursos para um trabalho eficiente, falta de orientação do professor. Essas condições são, aliás, apontadas nos esclarecimentos suplementares que prestam nos questionários, como veremos em outros tópicos.

É também importante notar a dificuldade de o professor conduzir turmas de 1.° ano (45%), "ensinar leitura no 1.° ano" (47%). Essa dificuldade é geral e leva, mesmo, boas escolas particulares a só aceitarem alunos já alfabetizados.

O preparo do professor para orientar turmas de primeiro ano, em que o fracasso é ponderável (consideradas as exigências do programa) está a exigir um estudo especial. Os estudos de Metodologia da Linguagem e a Prática de ensino precisariam dar especial ênfase ao assunto, e seria recomendável que se preparassem folhetos de orientação. Parece, igualmente, necessário um reestudo dos programas e exigências para o 1.° ano, que leve em conta as condições dos alunos, e, bem assim, um estudo completo da situação.

Igualmente se manifestam os professôres sôbre os problemas de ensino do 4.° e 5.° anos, séries em que o programa está igualmente a exigir um reexame. (A reação dos professôres quanto à dificuldade de cumprirem os programas em turmas fracas, em geral, foi, aliás, apontada em outro item do questionário.)

Em acréscimo às escolhas apresentadas, os professôres revelam dificuldades em obter bom rendimento em problemas matemáticos.

Todos esses fatos parecem conduzir à conclusão de que haveria vantagem de realizar uma preparação mais profunda e em nível mais alto do professor primário e obter Centros de Demonstração de bom ensino, onde pudessem ver aplicados esses recursos modernos.

Não é suficiente observar uma boa classe — a Escola é um todo, uma comunidade, com vida própria, entrosada, e as relações entre as turmas, a coordenação dos trabalhos, o enriquecimento do currículo em atividades fora da classe são essenciais para que o professor se integre no verdadeiro sentido de sua obra. Revelaram os professôres, em todas as suas respostas, sede de um preparo mais prático, mais real, que lhe desse mais segurança e, no item já citado, relativo à criação de Escolas de Demonstração, com professôres especialmente preparados, foi ponderável a manifestação favorável dos professôres (quase 4.000 aprovariam a medida).

O atual preparo do professor em Matérias e Prática de Ensino e em Psicologia se ressente naturalmente de falta de observações

58 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

continuadas de trabalhos ricos de sugestões, e de prática supervisionada, mesmo depois de terminado o curso, como se vem realizando no Rio Grande do Sul, depois da reforma do Ensino Normal. O alto índice de manifestações a respeito da necessidade de orientação do professor recém-formado fala em abono dessa solução.

A nosso ver, a formação do professorado no Estado deveria sofrer transformações radicais em Centros de Preparo em que a nota dominante fosse a Escola Primária. Do contrário, arrisca-se o professor de Escola Normal a se afastar dos problemas do ensino elementar, e os alunos não serão suficientemente motivados para o estudo, no momento em que têm todas as condições pará fazê-lo de maneira eficaz, só vindo a perceber que perderam a oportunidade mais tarde, quando é muito mais difícil realizá-lo.

V — *A formação do magistério e a assistência ao professorado recém-formado*

No item 8 do questionário, pronuncia-se o professorado sôbre as maneiras como seria possível obter que fossem menores as dificuldades dos professôres iniciantes:

1) 53% julgam que deveriam eles receber maior assistência, em suas primeiras experiências de trabalho; 2) 47%, que deveria haver orientadores nas escolas, para atenderem aos professôres novos; 3) 46%, que não se deve dar aos professôres iniciantes as turmas mais difíceis (mas 17% apenas opina que não devem eles receber turmas de 1.° ano, fazendo naturalmente a restrição de que sejam turmas normais).

No item final, opinam no sentido de que deveria haver cursos especiais de aperfeiçoamento para os professôres que se iniciam na carreira (49%) e que "parece muito importante que os professôres recém-nomeados recebam maior orientação". 65% do professorado se pronuncia neste item, percentagem só ultrapassada pelos que pedem cursos mais práticos (80%).

Na parte relativa à formação do magistério, julgam os professôres que:

1) Nos cursos de formação, relativos às matérias de ensino, deveria ser feita a análise dos assuntos dos programas, na parte de conteúdo e de recursos de ensino (51%);[1]

2) os Cursos de Psicologia para formação e aperfeiçoamento de professôres primários devem tratar dos problemas que se apresentam aos professôres de classe, obtidos por informação destes (35%);

3) as professorandas que têm maior dificuldade na prática de ensino deveriam ter oportunidade de participação maior na Escola Primária (35%) e

4) deve haver maior oportunidade de observação de aulas de bons professôres pelas professorandas (35%).

1 Em pesquisa que está sendo realizada, também no Estado da Guanabara. por meio de entrevistas, 96% dos professôres se manifestaram a favor da medida.

Todas essas observações coincidem no assinalar que o professor, ao se formar, não tem a segurança necessária e faz-se mister ampará-lo.

Julgaríamos que uma solução a tentar (aproveitando sugestões de outros itens) seria criar um certo número de escolas (novas, de preferência) para estágio e demonstração.

Nessas escolas colocar-se-iam diretores especializados e orientadores, estabelecendo-se um estágio, de 1 ano ou 2, conforme as possibilidades, já com turmas a seu cargo, para as professoras recém-formadas. As restantes turmas de escola (digamos 50%) seriam entregues a professôres especialmente capazes e aperfeiçoados e nelas fariam observações as professorandas. Dessa maneira, as normalistas se impregnariam de uma boa atmosfera de trabalho, fariam relações com bons professôres e teriam amparo em suas primeiras experiências. Teriam elas, nesse período, a condição de "estagiárias", sendo nomeadas, após o período fixado já, com a experiência necessária para tentar um bom trabalho.

VI — *Condições administrativas que contribuem pará diminuir o rendimento do ensino*

Convidados, em vários dos itens do questionário, a acrescentar observações e sugestões que lhes parecessem úteis, opinaram os professôres que muito prejudicam os trabalhos as condições em que se processam, relativas a:

a) serviço cumulativo — que dá ao professor responsabilidade de orientar um número excessivo de alunos, impede a coordenação dos trabalhos na turma do meio e esgota o professor;

b) dia escolar insuficiente — o regime de 5 turmas impede um trabalho educativo real, fazendo do professor um mero executor dos programas, com abandono da parte de formação de hábitos e atitudes, impossíveis de se sedimentar, numa escola de ritmo acelerado e objetivos ambiciosos;

c) extensão e falta de flexibilidade dos programas, exigindo, de crianças de diferentes capacidades e de diferentes meios, os mesmos padrões;

d) turmas excessivamente numerosas (com 40 crianças e mais) ;

e) exigências freqüentes de participação em "Campanhas" diversas, muitas vezes inoportunas em relação ao trabalho já planejado;

f) falta de assistência e orientação técnica suficientes, as quais se fazem sentir, principalmente, no início da carreira, assim como em relação a casos especiais isolados, ou ao trabalho com turmas AE e SP;

g) carência de ambiente adequado e de material nas escolas, desde o mais simples, como giz, papel, lápis, tesouras, livros (sobretudo nas zonas mais pobres, onde os alunos não os podem adquirir) até os de uso permanente, como mapas, globos, material mínimo para o ensino de ciências, suportes ou cavaletes para cartazes, etc.;

h) necessidade de ocupar-se o professor com encargos escolares, tais como Caixa Escolar, Coope-

rativa, Merenda, Biblioteca, Centro Cívico, Serviço de Saúde, Chefia de Núcleo, etc, que freqüentemente desviam sua atenção do trabalho de classe, no horário escolar, afora o trabalho que muitos deles lhes acarretam, no próprio lar. Com um período reduzido de aulas, deve ainda sair de sala o professor para superintender a merenda, a venda na cooperativa, ensaiar os alunos para festas, experimentar nas crianças sapatos distribuídos pela Caixa Escolar, etc, e vê seu trabalho freqüentemente interrompido por crianças de outras turmas e por auxiliares subalternos que vêm consultá-los sôbre assuntos relativos a essas comissões.

Professôres há que, no início de suas carreiras, a braços com todos os problemas de adaptação, encarregados de turmas difíceis, recebem ainda várias comissões para desempenhar. O assunto requer estudo especial, pela sua alta relevância.

O mesmo ocorre com relação ao diretor, cuja principal função seria — as autoridades em Administração Escolar o confirmam — tarefa, assoberbado com os encargos administrativos e solicitações de inúmeros órgãos.

VII — *Sugestões preliminares para o aperfeiçoamento do magistério*

A propósito da reação dos professôres aos vários tópicos do questionário, já tecemos considerações sôbre algumas maneiras de atender ao problema do aperfeiçoamento do professorado primário.

Faremos, aqui, resumidamente, uma apresentação mais sistemática do problema:

1) Num sistema escolar com cerca de 10.000 professôres, difícil se tornará uma atuação realmente significativa se não se cuidar de obter um efeito de acumulação nos esforços despendidos, isto é, se cogitar do preparo de elementos cujo valor, entusiasmo e posição assegurem uma rápida multiplicação desse esforço.

Assim, deveria h a v e r, num plano de aperfeiçoamento, a preocupação de pôr a par das medidas mais aconselháveis, em seus setores de atividades, os chefes de distrito, técnicos de educação, orientadores de ensino e, em geral, assessores técnicos dessas autoridades escolares, diretores de escola, estudiosos dos problemas de educação e encarregados de planejamento, professôres para Escolas de Demonstração para professorandas e professôres em estágio de aperfeiçoamento, e os professôres especializados para completar o currículo dessas escolas.

Tais elementos seriam o foco de irradiação das mudanças necessárias.

2) Ao lado desse trabalho, planejado de maneira objetiva, tendo em vista as funções a serem preenchidas pelos profissionais respectivos, se organizaria o aperfeiçoamento dos professôres primários de classe, atendendo às sugestões que apresentarem, no Inquérito em causa, e em horário desencontrado do da Escola Primária.

Esse aperfeiçoamento não se realizaria apenas por meio de cursos, mas de estágios, publicações etc.

Abrangeria êle, por exemplo:

a) Como estudar a situação dos alunos que apresentam dificuldades ao professor: — Em torno de casos concretos, apresentados pelos professôres. Procurar-se-ia não só dar a estes uma base psicológica, como dotá-los de melhores instrumentos de trabalho e maior segurança pessoal.

b) Matérias de ensino: — Poderiam ser experimentados cursos intensivos e rápidos sôbre assuntos definidos, e não abrangendo a disciplina em geral. Assim se faria, por exemplo, um curso de 1 mês ou 2 sôbre "Ensino de leitura no 1.° ano" ou "Matemática — ensino das 4 operações". Em ciências — naturais e sociais, seriam interessantes cursos de conteúdo e estudo de recursos de ensino, em correlação. O professor não realiza, por exemplo, o ensino da Geografia da maneira mais desejável — em torno de problemas do Brasil e visando a preparar cidadãos esclarecidos e interessados — por não haver, muitas vezes, estudado a matéria com essa orientação.

É importante atender ao interesse do professor por todos os aspectos de renovação, entrosados, porém, o mais possível. Assim, por exemplo, preparar material, dentro da disciplina a que irá servir. O mesmo com relação aos recursos audiovisuais. E, igualmente, assistir o professor no que diz respeito à aquisição de importantes instrumentos de trabalho, como o melhor domínio da língua nacional e de uma língua estrangeira — de preferência o Inglês, sem o qual é difícil acompanhar o movimento educacional que vai pelo mundo.

Pará as Metodologias e os Problemas de manejo de classe, Centros de Demonstração nos parecem indispensáveis — observar o emprego de um recurso de ensino é muito mais eficaz do que ouvir falar a respeito. Além disso, será talvez o único meio eficiente de levar o professor a utilizar métodos globalizados de trabalho.

Publicações sucintas seriam de bom efeito, mostrando ao professor o interesse da administração por seu trabalho. O estímulo nos parece a principal mola que falta no sistema escolar primário do Estado. Êle estará na dependência do reconhecimento do mérito para ascensão na carreira. É, aliás, de interesse da administração contar com os melhores — em preparo, dedicação, personalidade — para os cargos de maior responsabilidade.

3) Urge um entrosamento da administração do ensino com as Escolas de Formação do professorado primário — por meio de reuniões com os responsáveis dos dois campos (incluindo professôres), troca de sugestões, observação do trabalho dos alunos etc.

4) Os cursos rápidos a que nos referimos poderiam ser em parte feitos nas Escolas e nas sedes distritais, deles se encarregando diretores ou assessores dos Chefes de Distrito ou do DEP.

O plano estará a depender das disponibilidades de pessoal e de seu preparo. Acreditamos, po-

rem, no idealismo do magistério para crer que haveria os que se encarregariam de atividades de aperfeiçoamento de seus colegas sem prejuízo de seu trabalho regular, nesse período de emergência. Será, porém, absolutamente necessário contar com elementos com preparo especial, para que seja dado ao programa o necessário nível.

Além dos dados obtidos pelo presente Inquérito, seria interessante levar em conta, no planejamento dos cursos, os resultados das provas escolares e a opinião de pessoas experimentadas em ensino primário.

ni REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO

Reuniram-se em Bogotá, na primeira quinzena de agosto último, os Ministros da Educação das repúblicas americanas. Desse encontro resultou a «Declaração de Bogotá», aprovada por 11 dos Ministros presentes, que divulgamos juntamente com a declaração de voto da delegação brasileira e o discurso do Ministro Paulo de Tarso:

A DECLARAÇÃO DE BOGOTÁ

"A terceira Reunião Interamericana de Ministros de Educação, considerando que o esforço empreendido pelas nações americanas conforme o plano decenal da Aliança Para o Progresso, a fim de acelerar seu desenvolvimento econômico mediante a aplicação e o aprimoramento de seus sistemas educativos há de se realizar dentro dos caminhos que marcam tôda obra autêntica de cultura os ideais humanos de constante melhoramento individual e social;

que a colaboração dos povos dêste continente aspira não somente estimular a prosperidade de cada um deles, mas aperfeiçoar em todos a liberdade e a democracia para oferecer, assim, uma assistência crescente ao progresso, ao bem-estar e à paz do gênero humano;

que a carta da OEA (Organização dos Estados Americanos) estabelece num dos seus parágrafos essenciais que a educação dos povos deve ser orientada para a justiça, a liberdade e a paz;

que sem uma ação positiva e firme pará apressar em condições equitativas, o desenvolvimento econômico e social dos países dêste continente, tôda educação orientada para tais fins seria retardada, quando não desmentida, pela dolorosa desigualdade material em que vivem amplos setores da população;

e que na Conferência sôbre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social reunida em Santiago do Chile durante março de 1962 se ratificou a resolução dos povos americanos de contribuir através do seu desenvolvimento educativo e ao seu progresso econômico, a obra conjunta que o mundo exige, declara:

1 — a cabal manifestação da personalidade cultural de cada povo é parte insubstituível e inalienável do patrimônio comum da humanidade;

2 — fundamentalmente, a educação tem como objetivo a plena realização do homem num ambiente de liberdade, de justiça e de paz;

|3 — para prosseguir êste propósito, a educação exige uma

ação geral tendente ao melhoramento efetivo de condições econômicas e sociais de tôda a população;

4 — dentro desta ação geral, a educação deve sustentar os valores de liberdade e igualdade de oportunidades que são, ao mesmo tempo, compromisso e honra da democracia;

5 — a fim de sustentar estes valores, precisa ser estimulada, nos educandos, juntamente com o respeito à personalidade humana, a convicção de que a liberdade e a justiça social são condições inseparáveis e imprescindíveis de uma convivência que possa assegurar, ao mesmo tempo, aos homens, um futuro de paz na dignidade e, às nações, de uma colaboração construtiva na independência ;

6 — a educação para a democracia e o desenvolvimento da ciência e cultura na paz implicam, por atingirem a vocação essencial dos países americanos, a garantia sólida de progresso, em sua vontade de contribuir para a civilização;

7 — como força de liberdade, de justiça, de paz, a escola deve estimular a compreensão entre todos os homens, a fim de robustecer, sem rancores nem preconceitos, a solidariedade intelectual e moral de todos os povos. Bogotá, 10 de agosto de 1963".

A DECLARAÇÃO DE VOTO DA DELEGAÇÃO BRASILEIRA

A delegação brasileira se absteve de assinar o documento acima, e explicou numa declaração de voto que dava seu apoio às formulações gerais, mas considerou necessário acrescentar que os organismos executores da Aliança Para o Progresso devem ter em conta sua inspiração revolucionária original, evitando entendimento com grupos privilegiados e procurando estimular as reformas estruturais indispensáveis e inadiáveis.

Diz a declaração de voto da delegação brasileira:

"A Aliança Para o Progresso está diante da seguitne alternativa histórica: busca apoio do povo ou pereee;

— dois anos depois da reunião de Punta del Este, não nos é possível retroceder porque as transformações sociais são hoje mais urgentes, o que nos leva a ampliar o que foi afirmado e, principalmente, traduzir em atos concretos e eficientes os objetivos assinados;

— ou cumprimos os compromissos que assumimos em Punta del Este, ou nosso esforço conjunto de desenvolvimento não beneficiará a nossos povos. Será um mero instrumento de perpetuação de privilégios de minorias que insistem em sobrepor seus interesses aos interesses nacionais;

— não é possível imaginar a educação como alguma coisa abstrata, fora do tempo e lugar determinados. Temos de examiná-la na América, onde grande parte dos povos tendem para a revolução social, aspirando-a por meios pacíficos e democráticos;

— essa educação somente será válida se contar com o apoio do povo, progressivamente organizado e consciente de sua responsabilidade na criação da autêntica História da América;

— a cooperação internacional no campo da educação só será eficaz se estiver ligada a planos globais de desenvolvimento de cada país, a fim de superar as estruturas iníquas atuais.

A "declaração de voto" termina dizendo que "com estas afirmações, a delegação do Brasil externa a esperança de que a Aliança Para o Progresso constitua um esforço na luta de libertação de todos os povos subdesenvolvidos da América".

PRÊMIO "CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO", 1963

A Fundação Moinho Santista que, desde alguns anos, vem conferindo prêmios culturais a operários das ciências, das letras e das artes, inseriu entre suas láureas, em 1963, a de «Ciência da Educação». As Comissões incumbidas do estudo do assunto, pois pará. esses prêmios não há inscrição, bem como o Grande Júri da Fundação assentaram em conferir a láurea ao Prof. Manoel Bergstrom Lourenço Filho, antigo professor primário, professor de ensino normal e catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia, hoje neste cargo aposentado com o título de «Professor Emérito», além. de ocupante de diversos postos de administrador em sistemas de ensino estadual e no Ministério da Educação. É de recordar-se que o Prof. Lourenço Filho foi o diretor-fundador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e fundador desta Revista, sendo autor de numerosas obras pedagógicas, várias das quais traduzidas em francês, inglês e espanhol.

Agradecendo a concessão do prêmio, na solenidade de entrega realizada a 30 de setembro último, o Prof. Lourenço Filho pronunciou o discurso que transcrevemos a seguir:

"Um jovem discípulo de Platão, que ia ser recebido no Jardim de Academo, perguntou ao mestre como deveria agradecer essa honra. "Com simplicidade, amigo, com simplicidade", foi a resposta.

A circunstância da idade do discípulo não condiz, *helas!*, com a de quem vos fala. Mas a do prudente conselho aplica-se à situação em que me encontro, sobretudo quando se tenha em vista a qualidade de que não me posso despir, a de velho mestre-escola. 0 ensino é uma função votada à humildade, senão a das idéias, a dos costumes. Normalmente reduz as aspirações daqueles que por mais longo tempo a tenham exercido.

Ou será um pouco ao inverso, pelo que se deverá dizer que só os desambiciosos é que permanecem no magistério ?... Assim pelo menos pensava Bernard Shaw, quando levou uma de suas personagens a dizer: "Quem pode faz, quem não pode ensina". Sem dúvida que há boa dose de malícia nesse dito famoso, mas também certa parcela de verdade.

De qualquer modo, com a simplicidade de um mestre-escola, devo exprimir-vos, a todos, e de forma a mais límpida, meu enorme reconhecimento. Primeiro, aos altos órgãos diretores da

Fundação Moinho Santista por haverem admitido o setor "Ciência da Educação" entre os de possível premiação êste ano, e logo também às doutas Comissões que com tanta paciência lograram encontrar algo de valioso entre as muitas coisas de menor préstimo que tenho produzido. Depois, ao colendo Grande Júri, que lhes sancionou o veredicto. E, enfim, de modo particular, ao Exmo. Dr. Alexandre Marcondes Filho, que acaba de saudar-me com tão generosas palavras.

E não será tudo. Devo agradecer a velhos e novos amigos pela carinhosa presença nesta solenidade — a meus mestres de outros tempos e a discípulos, agora também meus mestres, todos companheiros da mesma causa.

Com essas poucas palavras, estaria completa a oração a ser aqui pronunciada, desde que obedecido o conselho do filósofo. Mas isso só seria possível se, ao mestre-escola que me honro de ser, não aconpanhasse, como uma sombra, a figura do pedagogo...

Os pedagogos, não tenhais dúvida, representam no trato comum uma excelente casta de gente, Mas, desde que se encontrem em face de um auditório disposto a ouvi-los, tornam-se execráveis. Por definição, seu trabalho é explicar coisas nem sempre fáceis de o serem. E, por deformação profissional, de explicá-las demais, racionalizando-as. Quer dizer, de pô-las em palavras e fórmulas que só eles mesmos entendem.

Se eu permitisse que tal pedagogo aqui falasse êle começaria por dizer, por exemplo, que a beleza e a grandeza desta solenidade não estão propriamente nas realizações das pessoas a que toma por alvo, nesta ocasião, nem nas realizações de outras pessoas, em outros anos. Mas, sim, no alevantado programa da entidade que aqui nos reúne, o que é, em resumo, zelar pela continuidade e solidariedade da cultura de nosso país.

Claro que alguém poderia protestar. Mas, em vão. O pedagogo voltaria à carga para dizer que a cultura é um fato social, e que as personalidades aqui chamadas a cada ano não representam senão as marcas de um complexo jogo, o do progresso cultural brasileiro, em vários campos. E diria também que, quando as expressões da vida coletiva se enriquecem e se diversificam, novas realidades a serem estudadas se caracterizam, ou velhas realidades sob novos aspectos ressurgem; e que, nesse caso, são procurados trabalhadores que nesses domínios, bem ou mal, se tenham aventurado.

Tal é o caso de que se possa chamar "Ciência da Educação", domínio em que não me considero senão um velho e impenitente aprendiz. Nas sociedades calmas ou estáveis de outros tempos, não haveria por que tratar dessa especialidade. Bastaria a velha Pedagogia, no sentido de arte do ensino, ou de sua tecnologia, dentro da qual todos sabemos o que queremos, ainda que sem maior percuciência crítica.

Nas sociedades atuais, já o mesmo não se dá. A complexidade da vida de hoje exige maior

esforço para que se compreenda o processo da educação e suas condições; e, em sentido inverso, faz-se necessário compreender a articulação dos fatos educacionais com outros de muitos setores da vida social. Ou, para usar de uma frase mais sonora, ainda que menos precisa, quer-se hoje fazer da educação "um problema integral de cultura". Assim, de uma parte, quer-se a investigação das condições operacionais da escola, a fim de que suas técnicas permitam mais satisfatório rendimento; e de outra, procuram-se critérios menos imperfeitos para que esse rendimento chegue a ser racionalmente avaliado.

Dentro de sua tecnologia, já vinha o pedagogo admitindo fundamentação esparsa, que ia colher diferentes ramos da investigação científica. Mas os critérios para julgamento de seu trabalho, a exigir em unidade, permaneciam, como ainda agora em grande parte permanecem, oscilantes e muito pessoais. Os fins mesmos da educação êle os estabelecia, de modo axiomátivo, só permitindo a investigação relativa a modos e formas de operação.

Afinal de contas, supunha-se que a educação pudesse ser matéria de simples exercício de nossa vontade, que se poderia pôr em marcha ou suspender, como e quando se quisesse. Por isso mesmo, entre os variados gêneros e espécies de produção, o trabalho educativo vinha sendo dos poucos, senão o único, em que o produtor se arrogava o direito de decidir do valor do produto... Não se quer dizer que a cada educador, pessoalmente, não deva caber certa escolha dos processos de seu próprio ofício. O que se quer dizer é que, pará que êle o possa fazer de modo satisfatório, terá de estudar o processo da educação em seu mais complexo contexto, inclusive em suas condições e implicações de ordem econômica, política e cultural, em geral.

Em certo sentido, tôda a vida social interfere na ação educativa, de forma construtiva ou contraditória, pois que sua unidade é apenas uma construção simbólica de nosso espírito. Até que ponto poderemos então admitir que, intencionalmente, estejamos realmente educando?...

É a esse ponto que os nascentes estudos de uma Ciência da Educação estão procurando atender, por ampliação de certas indagações a campos múltiplos de observação, especialmente com emprego de métodos comparativos. Que condições ecológicas, econômicas, políticas, morais, religiosas — on se quisermos usar de qualificativo mais abrangente, que condições "antropológicas" — poderão esclarecer as graves e sérias questões educacionais da hora presente?... Até que ponto para isso as instituições escolares, tais como as conhecemos, poderão bastar e em que medida outros encargos educativos terão de ser desempenhados por outras instituições?...

Bem se pode perceber que as realidades a examinar para solução de todas essas graves questões não correspondem apenas a um limitado setor de estudos, mas a um grande conjunto de

problemas, a desafiar cientistas sociais, políticos e administradores.

Essa forma de propor a questão está agora levantada no Brasil pela Fundação Moinho Santista, com admitir êste ano a concessão do prêmio "Ciência da Educação", o qual, acreditamos, periodicamente venha a ser repetido, como nos demais setores ocorre.

Desse modo, não se poderá dizer que o pedagogo não tenha razão em afirmar que a função desta egrégia entidade é essencialmente a de velar pela continuidade e solidariedade da cultura no país. E êle nos poderá dizer, agora e também, que o possível progresso dos estudos científicos de educação reclama a evolução dos estudos de outros e muitos campos, sem o entendimento dos quais, seja em relações de definição, seja nas relações de sua própria estrutura, o nosso processo educacional não chegará a ser suficientemente conhecido.

Não se deverá concluir de tudo isso que os problemas relacionados com a educação possam ser todos eles resolvidos no plano do pensamento científico, como tal. Existe uma técnica ou uma arte da educação exatamente porque, como ação intencional, os empreendimentos educativos buscam afirmar e renovar valores, assim admitindo opção entre objetivos, escolha de certos caminhos, entre muitos. Nem a Pedagogia, nem a Ciência da Educação, por si mesmas, nesse sentido determinam as finalidades últimas da educação.

E não terá sido por mero efeito do acaso que as láureas dêste ano se tenham destinado, uma à Ciência da Educação, e outra também à Filosofia, aqui tão nobremente representada pelo eminente professor Leonardo Van Acker.

Os cientistas fazem a ciência. Os filósofos dizem como devam ser aplicadas as coisas científicas e, ainda mais, como devam ser verificadas as bases lógicas dotrabalho da ciência, a sua coerência, a possibilidade de seu desenvolvimento integral. À medida que o movimento científico cresce é que o pensamento filosófico se renova; e é na medida também em que o pensamento filosófico se aperfeiçoa, que mais e melhor ciência se vem a produzir.

Eis aí, senhoras e senhores, a dificuldade em atender ao prudente conselho de Platão — prudente, sim, mas com alguns riscos também. É que a simplicidade ordinariamente leva à confidencia. E confidenciar pode ser uma das melhores formas de agradecer, como, igualmente, uma das menos toleráveis. Confidenciando, para atender ao desejo de ser simples, tive de impor-vos cogitações mais ou menos densas, inoportunas neste momento em que apenas a emoção deveria florir.

É que, como dantes vos confessei, embora não seja mais que um mestre-escola, não me posso libertar da sombra do pedagogo... A um e a outro, estou certo, já tereis perdoado, porque em todas estas palavras haveis de ter sentido o meu desejo em patentear-vos meu reconhecimento, e nada mais que isso.

E, aqui, a confidencia final: a distinção que ora recebo excede de muito a tudo quanto eu pudesse aspirar por minhas atividades no ensino e estudos teóricos da educação. Ela só se justifica como estímulo a jovens estudantes de hoje, coisa que fundamentalmente contenta a mestres-escolas e pedagogos. Pois, ilusòriamente ou não, eles vêem no estudo e, portanto, na continuidade da cultura, alguma coisa em que encontram motivo para envaidecer-se. Não podendo desde logo "fazer", eles "ensinam". Nisso residem sua glória e seu martírio".

LEI ORGÂNICA DO ENSINO — ESTADO DA BAHIA

O texto que ora divulgamos teve demorada tramitação na Assembléia Legislativa. A proposição inicial data da administração Anísio Teixeira na Secretaria de Educação da Bahia, durante o Govêrno Mangabeira. Após sucessivas modificações em sua forma e estrutura, a Lei foi sancionada e publicada no Diário Oficial do Estado a 15 de outubro passado. Damos sua integra:

LEI ORGÂNICA DO ENSINO

Lei n.° 1 965, de ... de Setembro de 1963.

0 Governador do Estado da Bahia, faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Dos Serviços de Educação e Cultura

CAPÍTULO I

Dos Princípios e dos Métodos da Educação e *Cultura*

Art. l.° Os serviços de educação e cultura, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, têm em vista oferecer a todos os habitantes do Estado da Bahia, sem distinção de raça crença, convicção política, condição econômica ou social, oportunidades iguais para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade a fim de habilitá-los aos benefícios da civilização, à plena participação nos direitos e deveres da sociedade e às múltiplas e variadas necessidades ocupacionais.

Parágrafo único. Para esse fim, a escola:

a) buscará prover, em seus serviços, condições que, gradualmente, venham permitir aos indivíduos suprir as deficiências inatas, bem como as do lar e da herança social em relação aos demais grupos que compõem a comunidade;

b) ministrará educação integral, desdobrando-se para o aluno em lar, ensino e vida, e, para a ,democracia, numa instituição promotora do desenvolvimento da personalidade humana e de sua participação na obra do bem comum e da igualdade fundamental dos cidadãos;

c) cuidará da difusão da cultura por meio de serviços apropriados para atender às necessidades populares e ao preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades e vencer os obstáculos do meio;

d) cultivará o respeito à dignidade e às liberdades fundamen-

tais do homem, a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos sociais, para fortalecimento da unidade nacional e solidariedade internacional;

e) observará, em cada um de seus graus e ramos, os métodos mais eficazes em sua organização, em seu currículo, e em seus cursos, visando sempre a adaptá-los às condições locais e aproveitar as experiências bem sucedidas em outros Estados da Federação ou em outros Países.

Art. 2.° Observados os princípios fundamentais da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escola obedecerá, em sua organização e em seus métodos, aos seguintes objetivos:

a) formação integral e equilíbrio da personalidade do aluno, promovendo-lhe o desenvolvimento intelectual, bem como o profissional especializado, esportivo ou físico;

b) ensino de técnicas, conhecimentos, habilidades, atitudes e ideais, tendo em vista que não somente a preservação de valores tradicionais, mas também o progresso social, constituem sua finalidade ;

c) profundamente enraizada nas condições geográficas, históricas e sociais do Estado e do País, não poderá esquecer, entretanto, que a natureza humana regional em seu estilo e em suas formas, tem finalidades universais e visa à completa fraternidade humana;

d) deverá ser instituição de aprendizagem prática, utilizando os métodos mais recomendáveis de educação ativa e progressiva, oferecendo aos alunos os meios hábeis ao seu encaminhamento para o trabalho e para a vida, dentro do regime democrático;

e) no ensino primário, o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão, e a integração do educando no meio físico e social;

f) no ensino médio, a formação do adolescente, pela cultura geral e formação profissional;

g) no ensino superior, a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

CAPÍTULO II

Da obrigatoriedade escolar

Art. 3.° O ensino primário é obrigatório a tôda criança entre sete e doze anos e só será ministrado na língua portuguesa.

Parágrafo único. Para dar cumprimento ao disposto neste artigo, o Diretor de Educação e Cultura promoverá o levantamento anual das crianças em idade escolar e incentivará, por todos os meios ao seu alcance, a freqüência às aulas.

Art. 4.° Ficam os oficiais do registro civil obrigado a remeter, em janeiro de cada ano, ao Diretor da Educação e Cultura, na Capital e à mais alta autoridade escolar do município, no interior, a relção das crianças de sete anos de idade registradas no seu cartório.

Art. 5.° A autoridade escolar competente determinará a matrí-

cula compulsória das crianças que as escolas comportarem.

Parágrafo único. Enquanto a matrícula não fôr total, serão preferidas, para a matrícula compulsória, as crianças que tiverem menos recursos e forem sadias.

Art. 6.° Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária do serviço público, o pai ou responsável por crianças em idade escolar, sem fazer prova anual da matrícula e freqüência desta, em estabelecimento de ensino ou, a juízo da autoridade competente, de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei, quando devidamente comprovados:

a) estado de pobreza dos pais ou responsáveis;

b) insuficiência de escolas;

c) matrículas encerradas;

d) doença ou anomalia grave da criança.

Art. 7.° Os pais ou responsáveis serão responsabilizados pela freqüência da criança à escola, sob pena de multa de 10% sôbre o salário mínimo regional, que poderá ser elevado até 50%.

Parágrafo único. Em caso de terceira reincidência, o Diretor de Educação a Cultura representará ao Ministério Público pará promover a suspensão do pátrio poder, na forma da legislação federal.

Art. 8.° As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

§ 1.° Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, essa obrigação poderá ser substituída por instituição de bôlsas-de-estudo de igual valor ao das concedidas pelo Estado.

§ 2.° As empresas de que trata o presente artigo deverão fazer prova do cumprimento da obrigação aqui imposta, a fim de que possam:

a) transacionar com os órgãos da administração estadual, autarquia ou entidades de economia mista em que o Estado seja portador da maioria das ações;

b) participar de concorrência pública ou coleta de preços pelos mesmos órgãos e entidades;

c) pleitear ou receber favores, benefícios ou quaisquer auxílios do Estado.

§ 3.° As empresas que não cumprirem o disposto no presente artigo ficarão sujeitas a uma multa anual equivalente ao triplo da despesa realizada com o custeio e manutenção de uma escola padrão que atenda à população escolar de seus empregados.

Art. 9.° Os proprietários rurais, que não puderem manter escola primária para crianças residentes em suas glebas, deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas em suas propriedades.

Art. 10. Compete ao Departamento Estadual de Educação e Cultura, com a cooperação das autoridades locais de ensino, zelar pelo cumprimento das determinações dêste capítulo.

CAPÍTULO III

Da Educação nos Estabelecimentos Particulares de Ensino

Art. 11. Todo estabelecimento particular de ensino, de qualquer grau ou ramo de educação e *cultura* fica sujeito a reconhecimento e registro, que serão gratuitos, no Departamento Estadual de Educação e Cultura.

§ 1.° O reconhecimento das instituições de grau primário e médio dar-se-á segundo as condições estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura desde que o estabelecimento venha funcionando, regularmente. por mais de dois anos.

§ 2.° O registro provisório dar-se-á paralelamente à autorização de funcionamento, e o registro definitivo, ao reconhecimento.

§ 3.° O registro de estabelecimento particular de ensino superior visará a fornecer ao Departamento Estadual de Educação *e* Cultura os elementos de estatística.

Art. 12. O registro e o reconhecimento serão negados, suspensos ou cassados após processo regular, sempre que o estabelecimento não houver satisfeito aos requisitos mínimos estabelecidos ou faltar idoneidade à entidade mantenedora, aos diretores ou aos professôres, cabendo recurso para o Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 13. O magistério nos estabelecimentos particulares de ensino de grau médio só poderá ser exercido por professôres devidamente registrados no órgão competente.

Art. 14. Ao Diretor de Educação e Cultura cabe proceder ou determinar a inspeção periódica dos estabelecimentos particulares de ensino, para o fim da conservação do reconhecimento, do registro e da classificação pedagógica do estabelecimento.

Art. 15. A classificação pedagógica do estabelecimento será feita pela verificação dos requisitos mínimos e demais condições atingidas pelo mesmo.

§ 1.° São condições mínimas para autorização do funcionamento e o registro sob regime de inspeção prévia, pelo Departamento Estadual de Educação e Cultura:

a) idoneidade moral, profissional e técnica do diretor e do corpo docente;

b) instalações satisfatórias, especialmente uma biblioteca de caráter escolar destinada a servir de centro de estudo, pesquisa e prática bibliográfica a alunos e professôres com capacidade e acervo proporcionais à matrícula registrada;

c) garantia de remuneração condigna aos professôres;

d) observância dos demais preceitos legais.

§ 2.° As normas para observância dêste artigo e parágrafo serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 16. Os estabelecimentos particulares reconhecidos expedirão certificados de conclusão de séries e ciclos, e diplomas de conclusão de curso.

Art. 17. Não haverá distinção de direitos entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais

e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos.

Art. 18. Os exames realizados em estabelecimentos particulares serão fiscalizados pela autoridade competente.

Art. 19. Poderá o Diretor de Educação e Cultura, devidamente autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, celebrar convênio de inspeção e fiscalização com diretor de estabelecimento particular.

§ 1.° Na hipótese de efetivar-se o convênio de inspeção, ficará o diretor do estabelecimento responsável por todos os atos de inspeção, sem prejuízo da correição periódica realizada pelo Diretor de Educação e Cultura ou por sua determinação.

§ 2.° No caso de verificar-se qualquer irregularidade no estabelecimento de ensino será denunciado o convênio e procedida a apuração da responsabilidade do diretor respectivo, para os fins ,de direito.

TÍTULO II

Do Sistema de Ensino

CAPÍTULO I

Do Sistema

Art. 20. O Estado organizará um sistema contínuo e progressivo de escolas, compreendendo maternais, infantis, primárias, de grau médio e superior e, paralelamente, escolas que se destinem à complementação das anteriorímente mencionadas a educação de adultos ou supletivas e a excepcionais.

Parágrafo único. No sistema de ensino se atenderá a variedade dos cursos, a flexibilidade dos currículos e a articulação dos diversos grau e ramos.

Art. 21. Para fins de extensão educativa e cultural, o Estado manterá instituições que atinjam os vários grupos da comunidade.

Art. 22. Todas as instituições de educação regular e de extensão cultural serão organizadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, mediante proposta do Diretor de Educação e Cultura, na medida dos seus recursos financeiros e das possibilidades do meio.

Parágrafo único. O ensino policial-militar será regulado por lei especial.

Art. 23. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das Escolas Oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado, sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo representante legal ou responsável.

§ 1.° Na feitura do horário os diretores dos estabelecimentos oficiais de ensino ficam na obrigação de assegurar aos alunos matriculados uma aula semanal de ensino religioso.

§ 2.° Para que a matrícula seja realmente facultativa:

a) os pais ou responsáveis, no ato da matrícula, manifestarão o credo religioso do candidato menor de 18 anos.

b) os pais ou responsáveis, que não desejarem a freqüência do aluno às aulas do ensino religioso,

deverão notificá-lo, por escrito, ao diretor do estabelecimento.

c) se o aluno já tiver completado 18 anos de idade, caberá a êle próprio decidir sôbre a matrícula para o curso de religião.

§ 3.° A formação da classe pará o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 4.° O registro dos professôres de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

§ 5.° As normas do ensino religioso serão estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, em convênio com autoridade religiosa competente.

Art. 24. É obrigatória a prática de educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos, devendo seu exercício ser motivo de regulamento específico do Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 25. Os cursos de grau primário e médio, que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, terão estrutura própria, inclusive, a fixação de número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.

Art. 26. O ensino em todos os graus e ramos pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações, cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal, que nestas servir, sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

§ 1.° Essas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas à prestação de contas perante o Tribunal de Contas do Estado, com o parecer prévio do Conselho Estadual de Educação e Cultura, e à aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

§ 2.° Em caso de extinção da fundação, o seu patrimônio reverterá ao Estado.

§ 3.° Lei especial fixará as normas da contribuição dessas fundações, a organização de seus conselhos diretores e demais condições a que fiquem sujeitas.

CAPÍTULO II

Da Educação de Grau Primário

SEÇÃO I

Da Educação Pré-Primária

Art. 27. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em classes maternais e infantis, anexas às escolas primárias ou em escolas independentes, condicionada, preferentemente, sua instalação às necessidades reais do meio, decorrentes das condições de trabalho feminino.

Art. 28. 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 poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

SEÇÃO II

Do Ensino Primário

Art. 29. 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. 30. A escola primária, nos núcleos urbanos de mais de três mil habitantes, constituirá o centro de iniciação cultural da comunidade, mantendo, sempre que possível, uma biblioteca de finalidade escolar e pública, auditório para radiodifusão e cinema, e outros agentes de informações, cursos e serviços de extensão cultural.

Parágrafo único. Nas escolas isoladas, haverá, além da classe, pequena biblioteca escolar e área suficiente para trabalhos agrícolas e atividades sociais.

Art. 31. Nos centros de grande densidade urbana, a escola poderá distribuir suas funções entre a "escola-classe", na qual se ministrará o ensino propriamente dito, e o parque escolar, onde se proporcionará a educação física e sanitária, compreendendo recreação e jogos, princípios de higiene e nutrição, educação artística e de artes industriais.

Art. 32. O ensino primário será ministrado no mínimo em cinco séries anuais.

Parágrafo único. O Conselho Estadual de Educação e Cultura poderá estender sua duração até seis anos, visando à ampliação dos conhecimentos do aluno e sua iniciação nas técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo, à idade e ao meio.

Art. 33. A apuração do rendimento escolar será feita segundo normas a serem estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 34. O ensino primário oficial será gratuito, devendo ser regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura a distribuição de material escolar, inclusive livros para os alunos reconhecidamente pobres.

Parágrafo único. A duração normal do período escolar será de -1 ou 8 horas, diárias, de 180 a 240 dias letivos, não incluindo o tempo reservado a exames.

Art. 35. Para as crianças que iniciarem o curso primário depois dos sete anos, serão formadas classes especiais, e para os maiores de doze anos, serão criados cursos supletivos correspondentes ao seu grau de desenvolvimento.

Parágrafo único. O ensino supletivo terá organização particularmente flexível quanto a tempo, horário e programas, buscando adaptar-se às necessidades e conveniências dos alunos.

CAPÍTULO III

Da educação de grau médio

SEÇÃO I

Do ensino médio

Art. 36. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação de adolescentes.

Art. 37. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá. entre outros, os cursos secundários, técnicos e normais.

Art. 38. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e Optativas.

Art. 39. O Conselho Estadual de Educação e Cultura fixará o currículo nos estabelecimentos oficiais, atendendo, tanto quanto possível, à necessária flexibilidade.

Art. 40. O ingresso na primeira série do primeiro 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.

§ 1.° O exame de admissão a que se refere êste artigo, quanto à estrutura das matérias, programas e execução, será organizado pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

§ 2.° Entre outros requisitos para a inscrição no exame de admissão à primeira série do 1.° ciclo dos cursos de ensino médio, exigir-se-á, para os menores de treze anos, obrigatoriamente, o certificado de conclusão do curso primário.

Art. 41. Para matrícula na primenra série do ciclo colegial, será exigida a conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 42. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I — Duração mínima do período escolar;

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames:

b) 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 de trabalho escolar;

IV — Atividades complementares de iniciação artística;

V — Instituições de orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI — Freqüência obrigatória, só podendo prestar exame final em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Art. 43. Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série.

Parágrafo único. O Conselho Estadual de Educação e Cultura promoverá estudos para atender as necessidades de readaptação dos repetentes, sobretudo, dos mencionados neste artigo.

Art. 44. 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 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, dentro do programa estudado, e autoridade de julgamento.

§ 2.° Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professôres do próprio estabelecimento, e, se êste fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Art. 45. Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro ou de um estabelecimento para outro, inclusive de escola de país estrangeiro, mediante adaptações previstas no sistema de ensino.

Art. 46. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado.

Art. 47. Cada estabelecimento de ensino médio disporá, em regimento ou estatutos, sôbre sua organização, constituição dos seus cursos e seu regimento administrativo disciplinar e didático.

Art. 48. O magistério nos estabelecimentos de ensino médio só poderá ser exercido por professôres registrados no órgão competente.

SEÇÃO II

Do ensino secundário

Art. 49. O Ensino Secundário, em prosseguimento ao primário com a variedade e a flexibilidade necessárias, visará:

a) dar educação geral aos adolescentes, de ambos os sexos, facultando-lhes condições para o desenvolvimento equilibrado e livre de sua personalidade e prepará-lo para a vida dentro da realidade baiana e brasileira;

b) orientá-los e instruí-los para o acesso aos cursos superiores.

Art. 50. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias Optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos, na forma da lei.

Art. 51. O ensino secundário será ministrado em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro séries anuais, e o colegial com a duração de três, no mínimo.

Art. 52. 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. 53. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de cinco nem mais de sete disciplinas, em cada série das quais uma ou duas devem ser Optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 54. 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 estudo de Português, em seus aspectos lingüísticos, históricos e literários, constituindo-se disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio.

§ 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.

Art. 55. Será permitida a inclusão de mais uma série no ciclo colegial, com estrutura a ser regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 5G. Nas diversas disciplinas e práticas educativas dêsses cursos deverá merecer especial

destaque o estudo da realidade brasileira e baiana, em particular, nos seus aspectos históricos, socioculturais e geo-econômicos.

SEÇÃO III

Do ensino técnico

Art. 57. 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, bem como os referidos no artigo 64 e seus parágrafos, serão regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 58. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Para fins de levantamento estatístico, os estabelecimentos de ensino técnico que tenham sede no Estado, encaminharão, anualmente, ao Conselho Estadual de Educação e Cultura, a relação dos diplomados.

Art. 59. 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 primeiro ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa.

§ 2.° O segundo 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, dentre as relacionadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

§ 4.° Nas escolas que mantenham cursos técnicos, 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, agrícola e comercial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

Art. 60. Os cursos comerciais deverão ter centros de aplicação das disciplinas técnicas em forma de departamentos e escritórios-modêlo, para dinamização do ensino funcional.

At. 61. Os estabelecimentos de ensino técnico poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria.

Parágrafo único. Será permitido, em estabelecimentos isolados, o funcionamento dos cursos referidos neste artigo.

Art. 62. As escolas técnicas, além dos cursos de grau médio de formação, poderão ministrar cursos de especialização e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados de nível colegial-téenico.

Art. 63. A formação de professôres, para as disciplinas específicas do ensino médio-técnico, será feita em cursos especiais de educação técnica mantidos pelo Centro de Estudos Educacionais e Aperfeiçoamento do Professorado e por entidades federais.

Parágrafo único. As escolas técnicas de comércio, autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura e com a orienta-ão e supervisão do CEEAP ou de entidade federal poderão manter cursos de formação de professôres para os cursos de comércio de primeiro e segundo ciclos, na conformidade dêste artigo.

Art. 64. As empresas industriais, comerciais e agrícolas são obrigadas a ministrar, em cooperação com o Estado, a aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

§ 1.° Os cursos de aprendizagem industrial, agrícola e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2.° Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão do 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.

SEÇÃO IV

Do ensino normal

Art. 65. O Ensino Normal, ramo de ensino de grau médio. destina-se a:

a) prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias e pré-primárias;

b) habilitar administradores, orientadores e supervisores escolares e formar especialistas destinados aos estabelecimentos de ensino primário e pré-primário;

e) capacitar o professor primário a integrar-se no meio geográfico, social e econômico, onde vier a exercer suas atividades, para que possa promover a melhor integração dos alunos nesse meio e. assim, o desenvolvimento sócio-cultural da comunidade.

Art. 66. O Ensino Normal será ministrado em três tipos de estabelecimentos :

a) Escola Normal de grau ginasial, estabelecimento que no interior do Estado, ministrará tão-sòmente o primeiro ciclo do Ensino Normal.

b) Escola Normal de grau colegial, estabelecimento que, na Capital ou no Interior, ministrará curso de segundo ciclo normal. em seguida ao ciclo ginasial, ou ambos os ciclos do Ensino Normal.

c) Instituto de Educação, que, além do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Normal, manterá os cursos de especialização de magistério primário e de habilitação de administradores, orientadores e supervisores escolares.

§ 1.° Os cursos de especialização e de habilitação, de que trata êste artigo, estarão abertos aos graduados em escolas normais de

grau colegial, exigindo-se para os cursos de orientadores, supervisores e administradores escolares, estágio mínimo de três anos no magistério primário.

§ 2.° Entre as condições mínimas exigidas para o funcionamento de Escola Normal de grau ginasial ou de grau colegial, e de Instituto de Educação, incluir-se-á o funcionamento de uma escola primária anexa, destinada à prática dos professorandos e, nos Institutos de Educação, também à experimentação de métodos e técnicas.

§ 3.° A administração do Ensino promoverá a criação de Estabelecimentos de Ensino Normal, com características próprias para atender à formação de professôres e orientadores e supervisores pará as escolas rurais primárias, que lhes preservem a integração no meio.

Art. 67. O primeiro ciclo do Ensino Normal, constituído no mínimo de quatro séries anuais, a última das quais de caráter prático e de iniciação ao tirocínio didático, em que serão ministradas, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário-ginasial, as matérias de preparação pedagógica, habilitará regentes de ensino primário para as escolas do interior do Estado, exceto para as cidades com mais de cinco (5) mil habitantes.

Art. 68. O segundo ciclo de Ensino Normal, constituído de, no mínimo, três séries anuais, a última das quais de caráter prático e de iniciação ao tirocínio didático, habilitará professôres primários para o provimento das escolas primárias de todo o Estado.

Parágrafo único. Os educandos que concluírem a quarta série do primeiro ciclo do Ensino Normal, poderão ingressar na primeira série do segundo ciclo, ... vetado.

Art. 69. O certificado de curso de especialização, ministrado por Instituto de Educação ou equivalente, é requisito para inscrição em concurso para o magistério primário especializado do Estado.

Art. 70. Nos Institutos de Educação p o d e r ã o funcionar cursos pedagógicos, de nível superior, para formação de professôres do Ensino Normal, com duração de 4 (quatro) anos, dentro das normas estabelecidas para as Faculdades de Filosofia, visando à formação específica nas matérias técnico-pedagógicas do Ensino Normal.

Art. 71. Na complementação das disciplinas obrigatórias pará o Ensino Normal, o Conselho Estadual de Educação e Cultura deverá levar em conta a necessidade de serem escolhidas matérias que atendam às realidades socioculturais, geo-econômicas e históricas da Bahia, dentro da realidade brasileira, e às modernas técnicas de ensino.

Parágrafo único. O estudo do Português será obrigatório em todas as séries dos cursos de Ensino Normal.

CAPÍTULO IV

Da educação de grau superior estadual

Art. 72. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o

desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 73. 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. 74. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

a) de graduação, aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

e) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e requisitos que vierem a ser exigidos.

Art. 75. O programa de cada disciplina, sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor e aprovado pela congregação do estabelecimento.

Art. 76. 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 duração mínima de cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado às provas e exames.

Art. 77. Será obrigatória, em cada estabelecimento, a freqüência de professôres 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.° Nos estabelecimentos oficiais será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

§ 3.° 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.

§ 4.° A reincidência do professor na falta prevista no parágrafo anterior importará, para fins legais, em abandono do curso.

Art. 78. Os diretores de estabelecimentos serão nomeados pelo Diretor de Educação e Cultura, com aprovação do Conselho Estadual de Educação e Cultura, dentre professôres catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela Congregação respectiva, em escrutínios secretos, com o mandato de dois anos, permitindo-se-lhes a recondução por duas vezes.

Art. 79. As Universidades criadas pelo Estado reger-se-ão pela Legislação Federal específica, enquanto não forem conferidas as atribuições de que trata o art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

84 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDACÓGICOS

Art. 80. A transferência de alunos para Universidade Estadual será regulamentada pelo respectivo Conselho Universitário.

Art. 81. O corpo discente terá representação, com direito a voto, nas congregações e conselhos departamentais, na forma dos estatutos do estabelecimento.

CAPÍTULO V

Da educação de excepcionais

Art. 82. Paralelas às escolas do sistema regular de ensino, funcionarão escolas especiais destinadas a alunos física ou mentalmente diferentes.

Art. 83. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 84. O ensino especial, conforme os casos, poderá ser proporcionado em classes anexas a estabelecimentos comuns ou em institutos independentes.

Parágrafo único. O Estado dará preferência, nos limites da sua capacidade financeira, ao deferimento de bôlsas-de-estudo para crianças excepcionais, reconhecidamente pobres e residentes em localidades que não tenham escolas do tipo previsto no artigo 82, desta Lei.

Art. 85. Tôda iniciativa privada, considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bôlsas-de-estudo, empréstimos e subvenções.

CAPÍTULO VI

Da Assistência Social Escolar Educativa

Art. 86. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe ao Secretário de Educação e Cultura, técnica e administrativamente prover fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos alunos.

Art. 87. 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.

Art. 88. As escolas deverão manter instituições beneficentes, tais como Caixa Escolar, Cooperativa Escolar e congêneres.

CAPÍTULO VII

Da Orientação Educativa

Art. 89. 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. 90. A formação de Orientadores de Educação para o ensino médio será feita em cursos especiais nas Faculdades de Filosofia, abertos aos licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como aos diplomados em Educação Física pelas escolas superiores de educação física e aos inspetores federais de ensino; e a formação

de Orientadores de Educação para o ensino primário será feita em curso especial nos Institutos de Educação, abertos aos diplomados em professor primário.

§ 1.° Entre outras condições exigir-se-á, para o ingresso nos cursos de que trata êste artigo, estágio mínimo de três anos no magistério do respectivo grau.

§ 2.° Os candidatos aos cursos de Orientadores de Educação serão selecionados, a fim de que haja adequação entre a personalidade e a função.

§ 3.° Os cursos de formação de Orientadores de Educação devem ter a duração mínima de um ano para o estudo das disciplinas necessárias ao exercício da função, e mais um ano para o estágio supervisionado.

§ 4.° Excepcionalmente, o estágio supervisionado poderá ser simultâneo ao curso, contanto que seja feito em trezentas horas no mínimo.

Art. 91. A Orientação Educativa é obrigatória em todos os estabelecimentos do ensino primário e médio, tanto oficiais como particulares.

Art. 92. Os estabelecimentos de ensino primário e médio manterão, sempre que possível, além dos orientadores, um ou mais assistentes sociais, visando à formação da equipe completa de Orientação.

Art. 93. Será criada uma repartição que supervisionará e coordenará os trabalhos de Orientação Educativa nos estabelecimentos do ensino de grau primário e médio, mantendo uma ou mais equipes completas de Orientação Educativa com o objetivo de complementar e suplementar os trabalhos dos Serviços de Orientação Educativa.

Art. 94. Para auxiliar a ação educativa, todos os estabelecimentos de ensino primário e médio organizarão associações de pais e professôres.

Parágrafo único. As associações de pais e professôres unir-se-ão em Federação, a qual será considerada como entidade de utilidade pública.

TÍTULO III

Do Govêrno e Administração dos Serviços de Educação e Cultura

CAPÍTULO I

Do Departamento Estadual de Educação e Cultura

Art. 95. O controle e administração dos serviços de educação e cultura do Estado competem ao Departamento Estadual de Educação e Cultura, organizado sob forma ... (vetado) autônoma, técnica, administrativa e financeiramente.

Art. 96. Constituem o Departamento :

a) o Conselho Estadual de Educação e Cultura como órgão deliberativo;

b) o Diretor de Educação e Cultura como órgão executivo.

Art. 97. A Presidência do Conselho Estadual de Educação e Cultura cabe ao Secretário de Estado encarregado nos Negócios da Educação, que exercerá sôbre os serviços de educação e cultura

a supervisão geral que lhe é atribuída pela Constituição do Estado, de maneira a não interferir na vida administrativa dos diversos órgãos, competindo-lhe, precipuamente:

I — fiscalizar o fiel e exato cumprimento da Lei Orgânica do Ensino ;

II — velar pela boa marcha dos negócios de educação e ensino de acordo com as deliberações do Conselho;

III — apresentar, anualmente, ao Governador do Estado, e por intermédio dêste, à Assembléia Legislativa, completa exposição sôbre os negócios da educação e cultura;

IV — exercer o direito de voto nas reuniões do Conselho, nos casos de desempate ou de votação secreta.

Art. 98. No uso das atribuições previstas nos números I e II do artigo anterior, cabe ao Secretário solicitar os inquéritos administrativos previstos nos artigos 106 e 128.

Art. 99. O Centro de Estudos Educacionais e Aperfeiçoamento do Professorado, ... (vetado) assessorará o Conselho Estadual de Educação e Cultura.

CAPÍTULO II

Do Conselho Estadual de Educação e Cultura

SEÇÃO I

Da organização e competência

Art. 100. O Conselho Estadual de Educação e Cultura compõe-se, além do seu presidente, de seis membros nomeados pelo Governador do Estado, dentre pessoas de reputação ilibada, ... (vetado) com aprovação do Poder Legislativo.

§ 1.° Na escolha dos membros do Conselho, o Governador do Estado deverá assegurar adequada representação aos diversos graus de ensino e do magistério da capital e do interior e, singularmente, do magistério particular. (vetado).

§ 2.° Será ainda nomeado um suplente para cada conselheiro, em condições idênticas às dispostas neste artigo e no parágrafo anterior.

§ 3.° O suplente, salvo nas substituições por impedimento ocasional, completa o mandato do conselheiro substituído, nos casos de morte, renúncia ou destituição.

Art. 101. O mandato de conselheiro será de seis anos, renovando-se os membros do Conselho por um terço, de dois em dois anos, permitida a recondução por uma só vez.

Art. 102. O Diretor de Educação e Cultura, os ex-Secretários de Educação e os Técnicos de Educação do Estado participarão das reuniões do Conselho, sem direito a voto.

Art. 103. Compete ao Conselho Estadual de Educação e Cultura:

a) elaborar seu regimento interno a ser aprovado pelo Governador do Estado;

b) aprovar, por proposta do Diretor de Educação e Cultura, os regulamentos e a orientação do ensino oficial e particular, den-

tro das limitações expressas na Constituição Federal, nas leis decorrentes desta, na Constituição do Estado e na presente Lei;

c) aprovar o planejamento integral da educação e cultura para o Estado, elaborado pelo Diretor de Educação e Cultura, graduando sua execução de acordo com seus recursos financeiros;

d) aprovar a organização, os cursos de estudos e os quadros de pessoal docente e administrativo do Departamento Estadual de Educação e Cultura e das escolas oficiais de todos os graus e ramos, bem como de qualquer das instituições suplementares ou complementares do sistema regular e de extensão da educação e cultura do Estado;

e) aprovar as nomeações, promoções, aposentadorias, exonerações ou demissões dos membros do magistério e dos funcionários dos serviços de educação e cultura mantidos pelo Govêrno do Estado;

f) aprovar os estatutos das universidades e escolas isoladas superiores, estaduais;

g) fixar as normas e requisitos para autorização de funcionamento, reconhecimento e inspeção dos estabelecimentos de ensino primário e médio, exceto os pertencentes à União;

h) indicar duas ou mais disciplinas obrigatórias para o sistema de ensino médio, aprovar o projeto do Diretor de Educação e Cultura, definindo a amplitude e desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo, e relacionar as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo que possam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino;

i) aprovar o projeto do Diretor de Educação e Cultura sôbre a distribuição das disdiplinas obrigatórias fixadas para cada curso do sistema de ensino de grau médio, dando especial relevo ao ensino de Português;

j) permitir aos estabelecimentos de ensino de grau médio escolher livremente até duas disciplinas Optativas para integrarem o currículo de cada curso, de acordo com o parecer do Diretor de Educação e Cultura;

1) aprovar a estrutura própria dos cursos de ensino primário e médio que funcionarem à noite, a partir das 18 horas;

m) fixar o número e o valor das bôlsas-de-estudo a serem concedidas pelo Poder Público, de acordo com o curso médio do ensino nos municípios e com o grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar;

n) organizar as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos a bolsas, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;

o) aprovar o regulamento de renovação anual das bolsas;

p) aprovar os critérios de adaptação necessários à efetivação de transferência de alunos: de estabelecimentos de ensino médio para outro; de um estabelecimento de ensino médio para outro, bem como de escola de país estrangeiro;

q) referendar a autorização de funcionamento de cursos ou esco-

las experimentais de grau primário ou médio, com currículo métodos e períodos escolares próprios ;

r) aprovar a estrutura e organização dos cursos de aprendizagem agrícola, industrial e comercial administradas por entidades agrícolas, industriais e comerciais nos têrmos da legislação vigente, bem como a prestação de contas dessas entidades;

s) opinar sôbre a transferência de instituto de ensino superior de um para outro mantenedor, na forma do art. 114 da Lei n. 4 024, de 20-12-1961;

t) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério estadual e decidir sôbre eles;

u) decidir sôbre o funcionamento de estabelecimentos isolados de ensino superior estadual;

v) pronunciar-se sôbre os relatórios anuais dos estabelecimentos referidos na alínea superior;

x) aprovar a incorporação de escolas ao sistema estadual de ensino;

z) aprovar o regimento ou estatuto dos estabelecimentos de ensino médio;

aa) aprovar as normas elaboradas pelo Diretor de Educação e Cultura, para que seja cumprido o disposto no art. 51 da Lei n.° 4 024, de 20 de dezembro de 1961;

bb) apresentar anualmente à Assembléia Legislativa, por intermédio do Govêrno do Estado, a proposta orçamentária da despesa relativa à educação e cultura, correspondente às dotações orçamentárias do Estado;

cc) indicar ao Governador de Estado para remessa à Assembléia Legislativa, o *quantum* do vencimento do Diretor de Educação e Cultura, pelo período de seu mandato, sob a forma de múltiplo do salário-mínimo vigente ;

dd) elaborar anualmente o plano de aplicação dos auxílios federais e apresentá-lo ao Conselho Federal de Educação;

ee) delegar a Conselhos Municipais de Ensino a superintendência do exercício da função de educação e ensino, nos respectivos municípios, nos têrmos do artigo 118 da Constituição do Estado;

ff) autorizar o Diretor de Educação e Cultura a utilizar no pagamento de juros e amortização de operações de crédito para construção, reconstrução e aparelhamento de escolas, além dos recursos previstos no artigo 150, os recursos destinados no orçamento à construção e reconstrução de prédios ... (vetado);

gg) julgar recursos de atos dos Conselhos Municipais de Ensino;

hh) propor à Assembléia Legislativa a reforma desta Lei e as leis necessárias ao desenvolvimento dos seus princípios e diretrizes.

Parágrafo único. Dependem de homologação do Secretário de Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras "a", "c", "d" "h", "v" e "x".

Art. 104. Os conselheiros serão remunerados por sessão em quantia a ser fixada, anualmente, pelo Secretário de Educação, e terão direito a transporte e diárias, ar-

bitradas estas por aquêle titular, quando residirem no interior do Estado ou quando viajarem a serviço do Conselho.

Parágrafo único. As funções de conselheiro são consideradas de relevante interesse estadual, e seu exercício tem prioridade sôbre quaisquer cargos públicos de que sejam titulares os conselheiros.

Art. 105. O mandato do Conselheiro será considerado extinto antes do seu término nos seguintes casos:

a) morte;

b) renúncia;

c) doença que exija o afastamento por mais de dois anos;

d) ausência por mais de três sessões consecutivas, sem motivo justificado;

e) procedimento incompatível com a dignidade da função;

f) condenação por crime comum ou de responsabilidade;

g) exercício de atividade político-partidária.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 106. Nos casos em que haja indícios de que algum Conselheiro tenha incorrido no disposto na letra "e" do artigo anterior, o Secretário de Educação promoverá investigação reservada para apuração dos fatos.

§ 1.° Confirmados que sejam os indícios referidos no artigo anterior, solicitará o Secretário de Educação ao Governador do Estado a instauração de inquérito administrativo, sob a presidência de autoridade por êste nomeada, pedindo, ao mesmo tempo, a suspensão do Conselheiro por prazo não excedente a noventa dias.

§ 2.° Suspenso o Conselheiro, assumirá o cargo o respectivo suplente.

Art. 107. Concluído o inquérito, assegurada a instrução contraditória, o seu presidente remeterá o respectivo processo ao Secretário de Educação.

§ 1.° Se a conclusão do inquérito fôr pela inculpabilidade do acusado e o Secretário de Educação também assim o julgar, mandará arquivar o processo.

§ 2.° Se o Secretário de Educação julgar ter sido qualquer conclusão contra a prova dos autos, submetê-la-á, com o seu respectivo relatório, ao parecer do Conselho.

Art. 108. Concluindo o Conselho pela culpabilidade, o Governador do Estado demitirá o Conselheiro.

Art. 109. Se no parecer o Conselho eximir de culpa o acusado, o Secretário mandará arquivar o processo.

SEÇÃO II

Da elaboração das normas deliberativas

Art. 110. As deliberações do Conselho Estadual de Educação e Cultura compreenderão:

a) regulamentos;
b) regimentos;
c) resoluções;
d) instruções;
e) atos administrativos.

Art. 111. Vetado.

Art. 112. O direito de modificação e emenda das proposições

será exercido pelo Conselho, por maioria absoluta de votos.

Art. 113. O Diretor de Educação e Cultura poderá apresentar emendas à deliberação do Conselho.

Art. 114. Na discussão das proposições não haverá relator. Recebidas pelo Presidente do Conselho e distribuídas as cópias aos conselheiros, designará êle a data do julgamento, com três dias, pelo menos, de interstício, no qual poderão ser apresentadas emendas escritas.

Parágrafo único. O julgamento será iniciado com uma exposição do Diretor de Educação e Cultura.

Art. 115. As deliberações do Conselho só entrarão em vigor depois de publicadas no Diário Oficial, e só serão obrigatórias trinta dias depois da publicação, salvo os atos administrativos e aquêles que tiverem a data de vigência expressamente fixada.

Art. 116. Os regulamentos sujeitos à aprovação do Governador do Estado, segundo dispõe o § 3.° do artigo 119 da Constituição do Estado, deverão dispor sôbre:

a) a organização do Departamento Estadual de Educação e Cultura;

b) as linhas gerais de organização e administração dos estabelecimentos oficiais de ensino e das instituições de cultura;

c) os requisitos mínimos, sob o aspecto educacional e técnico a serem exigidos dos estabelecimentos municipais ou particulares em que se ministre um dos diferentes graus de educação, salvo quanto aos estabelecimentos particulares de ensino superior;

d) a extensão do ensino para menores, além do período obrigatório, e para adultos, através de escolas, cursos de extensão, clubes, bibliotecas e outros meios adequados à promoção e difusão da cultura física, científica, artística e de informações em geral;

e) a proteção do patrimônio natural, artístico e histórico do Estado;

f) a organização das instituições de extensão cultural;

g) os casos omissos na presente Lei.

Art. 117. Os regulamentos de que trata o artigo anterior, serão submetidos à aprovação do Governador, por intermédio do Secretário, acompanhado de exposição de motivos.

Parágrafo único. O silêncio do Governador, depois de quinze dias a partir da entrada do regulamento na Secretaria do Govêrno, importará na aprovação tácita, devendo o Conselho fazê-lo publicar no Diário Oficial, com a assinatura de todos os seus componentes.

Art. 118. Negando o Governador sua aprovação no todo ou em parte, o Secretário submeterá ao parecer do Conselho as razões da recusa.

§ 1.° Não concordando o Conselho com essas rec\isas, devolverá o Secretário ao Governador o processo respectivo com minuciosas razões da divergência.

§ 2.° Recusando o Governador do Estado as razões do Conselho, fará a publicação do regulamento, escoimado dos dispositivos a que negou aprovação.

Art. 119. Se, dos regulamentos aprovados, resultar serviço ou

cargo que acarrete despesa excedente à dotação orçamentária, o dispositivo em questão só entrará em vigor após a aprovação da verba necessária pela Assembléia Legislativa.

Art. 120. Sôbre os projetos de regulamentos elaborados pelo Diretor de Educação e Cultura, o Conselho poderá solicitar parecer de especialistas, de dentro ou de fora do Estado, reunidos ou não em comissão, bem como o de associações educacionais.

Art. 121. Os projetos de normas deliberativas de interesse geral, elaborados pelo Diretor de Educação e Cultura, serão publicados, pelo menos um mês antes de sua inclusão em pauta para deliberação, a fim de o Conselho colher sugestões a respeito.

Art. 122. Os requisitos mínimos a que se refere o item "c", do artigo 116, serão elevados, periodicamente à medida que o progresso do ensino no Estado assim o indicar.

Art. 123. As instruções do Conselho disporão sôbre:

a) programas para as escolas primárias e médias mantidas pelo Estado;

b) compêndios cuja adoção seja recomendada às referidas escolas;

c) regimentos disciplinando a administração dos estabelecimentos oficiais de ensino do Estado e dos Municípios.

Art. 124. A orientação e regulamento do ensino deverão proporcionar a necessária flexibilidade evitando-se moldes rígidos que impeçam a experimentação adequada, tanto no domínio do currículo, dos programas e da administração escolar, quanto no dos métodos.

CAPÍTULO III

Do Diretor de Educação e Cultura

Art. 125. O Diretor de Educação e Cultura será nomeado pelo Governador do Estado, dentre três pessoas de notório saber em questões de ensino e educação ... (vetado), eleitas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, com o mandato de quatro anos.

§ 1.° Cada Conselheiro votará em três nomes, em cédula única, dactilografada, considerando-se indicados, entre os que obtiverem um mínimo de quatro votos, os três mais votados.

§ 2.° Os escrutínios se repetirão na mesma reunião, até que o mínimo fixado no parágrafo anterior seja conseguido.

Art. 126. A lista tríplice será encaminhada ao Governador por intermédio do Secretário de Educação, trinta dias antes do término do mandato, com especificação do número de votos obtidos e o "curriculum vitae" dos três indicados.

Art. 127. O Diretor de Educação e Cultura só poderá ser reconduzido uma vez no máximo.

Art. 128. O Diretor será destituído, nos seguintes casos:

a) condenação por crime comum ou de responsabilidade;

b) abandono do cargo por mais de trinta dias;

c) procedimento incompatível com a dignidade da função;

d) não prestar ou prestar mal as contas de sua gestão;

92 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

e) negligência ou incapacidade ;

f) atividade político-partidária.

§ 1.° A destituição do Diretor será declarada pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, pelo voto de 5 (cinco) dos seus membros, sendo a seguir organizada a lista tríplice a ser encaminhada ao Governador do Estado.

§ 2.° No caso da letra "a", a destituição se consuma desde que passe em julgado a sentença condenatória.

§ 3.° Nos casos das letras "b", "c" e "f", a destituição será precedida de inquérito administrativo, assegurada ao acusado instrução contraditória.

§ 4.° No caso da letra "e", a destituição independe de inquérito, mas, para tornar-se efetiva, exigirá fundamentação.

§ 5.° O inquérito a que se refere o § 3.° será presidido por um dos conselheiros, que, após sua conclusão, o submeterá, como relator, à decisão do Conselho

Art. 129. O Diretor comparecerá obrigatoriamente às sessões do Conselho, competindo-lhe:

I — organizar a agenda das sessões de sua convocação;

II — apresentar e justificar as proposições;

III — opinar sôbre as emendas e sugestões dos conselheiros;

IV — apresentar emendas;

V — opinar sôbre os recursos de atos dos Conselheiros Municipais do Ensino;

VI — prestar quaisquer esclarecimentos que lhe forem solicitados pelo Secretário de Educação ou conselheiros.

Parágrafo único. O Diretor perceberá, por comparecimento a sessão do Conselho, quantia igual à que perceberem os conselheiros.

Art. 130. Compete ao Diretor de Educação e Cultura:

a) iniciativa própria de projetos e estudos que habilitem o Conselho a desempenhar as funções discriminadas no artigo 103 ;

b) executar as leis do ensino, bem como as deliberações do Conselho Estadual de Educação e Cultura:

c) velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das Decisões do Conselho;

d) promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino oficial e particular;

e) promover os estudos necessários à definição de amplitude e desenvolvimento dos programas dos cursos de grau médio dentro de cada ciclo;

f) administrar os serviços de educação, ensino e cultura, exercendo inclusive o poder disciplinar e administrativo sôbre todo o pessoal docente, discente, técnico e administrativo do Departamento ;

g) nomear, promover, aposentar, exonerar ou demitir, com aprovação do Conselho e de acordo com o respectivo estatuto, os membros do Magistério e os funcionários do Departamento Estadual de Educação e Cultura;

h) representar o Departamento Estadual de Educação e Cultura em Juízo ou fora dele;

i) convocar o Conselho;

j) definir a política educacional do Estado a ser aprovada pelo Conselho;

REVISTA BRASILEIRA DE

1) elaborar o planejamento integral e os planos complementares de educação e cultura;

m) planejar e organizar a rede escolar;

n) fixar anualmente o número de professôres e determinar a distribuição do pessoal;

o) exercer sôbre os serviços de educação e cultura, oficiais e particulares, as funções de superintendência, orientação e fiscalização;

p) vetado;

q) praticar todos os atos necessários ao bom funcionamento *e* desenvolvimento dos serviços de educação e cultura.

Art. 131. Vetado.

CAPÍTULO IV

Dos Conselhos Municipais de Ensino

Art. 132. Na forma do artigo 118 da Constituição do Estado, o Conselho poderá delegar a superintendência do exercício da função de Educação e Ensino, no Município em que assim julgar conveniente, a um Conselho Municipal de Ensino.

Parágrafo único. Para a delegação de que trata êste artigo será condição preliminar o cumprimento, por parte do município, do disposto no artigo 169 da Constituição Federal:

Art. 133. Os Conselhos Municipais de Ensino serão compostos de... (vetado) membros ... (vetado), escolhidos entre pessoas de reputação ilibada e reconhecido espírito público, que não exerçam atividade" político-partidárioa

§ 2.° Caberá ao Conselho Estadual de Educação e Cultura examinar a composição dos Conselhos Municipais de Ensino, principalmente no que diz respeito à capacitação de seus membros, como preliminar para a delegação de atribuições e fixação de sua extensão.

Art. 134. O Fundo do Ensino Municipal será instituído ... (vetado), nos Municípios, que receberem a delegação de que trata o artigo 132, com os recursos municipais previstos no art. 169 da Constituição Federal, pela contribuição do Fundo de Educação, na medida das necessidades que forem conferidas ao Conselho Municipal de Ensino, e pelos auxílios e doações concedidos por instituição de direito público e privado.

Art. 135. Para a delegação de atribuições ao Conselho Municipal de Ensino e constituição do Fundo de Ensino Municipal, o Conselho Estadual de Educação e Cultura poderá firmar convênio com a Prefeitura, autorizado por Lei Municipal em que se estabeleçam as obrigações do Município no que diz respeito à autonomia cio Conselho Municipal de Ensino, nos têrmos da Carta de Delegação, e a obrigatoriedade do recolhimento das dotações destinadas ao Fundo de Ensino Municipal.

Art. 136. Sob pena de revogação da Carta de Delegação, o Conselho Municipal de Ensino deverá apresentar, até 15 de julho, a proposta orçamentária do

exercício seguinte e, até 30 de janeiro de cada ano, a prestação de contas do exercício anterior, pará exame e aprovação do Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 137. Vetado.

Art. 1.38. Vetado.

§ 1.° Vetado.

§ 2.° Vetado.

§ 3.° Vetado.

TÍTULO IV

Do Financiamento dos Serviços de Educação e Cultura

CAPÍTULO I

Do Fundo de Educação

Art. 139. "O Funda de Educação" será constituído pelos seguintes recursos:

I — vinte por cento, no mínimo, da renda resultante dos impostos estaduais de acordo com o disposto no artigo 169 da Constituição Federal;

II — produto de todas as multas do Estado que não tiverem destino especial, das estabelecidas nesta lei e de outras que venham a ser estabelecidas para o cumprimento das leis e regulamentos relativos aos serviços de educação e cultura;

III — Vetado.

IV — produto do adicional de dez por cento sôbre os impostos de sucessão *causa mortis;*

V — juros bancários provenientes dos depósitos do Fundo de Educação;

VI — produto das rendas provenientes da capitalização da reserva patrimonial;

VII — auxílios e subvenções concedidas pelo Govêrno Federal;

VIII — dotações de particulares e de instituições de direito público e privado;

IX — Taxa Escolar, na forma defenida nesta lei.

Parágrafo único. Para dar cumprimento ao disposto neste artigo, o Estado anualmente incluirá em seu orçamento os recursos destinados ao Fundo de Educação.

Art. 140. Os recursos de Fundo de Educação, de origem orçamentária estadual, serão recolhidos aos seus cofres, por trimestres, com a necessária antecedência.

Parágrafo único. O Estado abrirá, no Banco do Fomento do Estado da Bahia S. A., conta-corrente garantida até o limite do adiantamento trimestral, a favor do Departamento Estadual de Educação e Cultura para ser movimentada pelo administrador do Fundo de Educação, e sempre que o recebimento trimestral previsto, neste artigo, não fôr feito dentro dos oito primeiros dias do tremestre.

Art. 141. Sempre que o Estado não recolher, no prazo devido, os recursos a que se refere o artigo 139, ficará o Govêrno do Estado obrigado a fazer operações de crédito por antecipação da receita para pagamento do pessoal e da manutenção dos serviços.

Art. 142. O Secretário de Educação e Cultura será o administrador do Fundo de Educação, função que exercerá dentro das condições estabelecidas nesta **lei.**

Art. 143. Ao Secretário de Educação e Cultura, como administrador do Fundo de Educação, ouvido o Conselho de Educação e Cultura, incumbe promover, por todos os meios, o recolhimento dos seus recursos, propor a criação de outros, bem como, depois de aprovação da Assembléia Legislativa, por alienação, troca ou permuta, melhorar as condições do Fundo de Educação em relação aos seus bens móveis e imóveis.

Art. 144. Os recursos do Fundo de Educação poderão ser postos em conta-corrente, a render juros no Banco de Fomento do" Estado da Bahia S. A., na parte que constituírem reserva patrimonial, nos têrmos do parágrafo § 5.° do artigo 119 da Constituição do Estado, aplicados à compra de apólices, outros títulos públicos, ações de sociedade de economia mista e paraestatais.

§ 1.° Nenhuma parcela dêsses recursos poderá ser aplicada, mesmo provisoriamente, para fins diversos dos previstos na Constituição e nesta Lei, sob pena de responsabilidade solidária dos funcionários que ordenarem ou executarem qualquer aplicação indevida.

§ 2.° Os recursos patriominais do Fundo de Educação e os provenientes das rendas especiais previstas nesta Lei poderão ser empenhados até 80%, no pagamento dos juros e amortização de empréstimos contraídos para aquisição de terrenos, construção ou reconstrução de prédios escolares e no aparelhamento das escolas públicas e financiamento decorrente da cooperação financeira da União.

Art. 145. Os recursos do Fundo de Educação serão aplicados exclusivamente nos serviços de educação e cultura, não podendo a despesa com funcionários administrativos exceder de dez por cento da fixada para os funcionários técnicos e docentes, e a despesa total de pessoal ser superior a setenta por cento do orçamento de custeio, correspondente a dotações orçamentárias dos referidos serviços.

Parágrafo único. Os recursos públicos destinados à educação primária serão distribuídos em têrmos de equidade e de generalidade, de forma a propiciar às populações municipais oportunidades iguais, sendo vedada, sob pena de responsabilidade, destribuição que favoreça um município em prejuízo dos outros.

Art. 146. Todos os prédios e terrenos das escolas e instituições públicas do ensino, educação e cultura constituirão patrimônio do Fundo de Educação e terão, pará isto, tombamento especial.

Art. 147. O Diretor de Educação e Cultura poderá, ouvido o Conselho, e com autorização do Governador do Estado, fazer operações de crédito para construção, reconstrução e aparelhamento de escolas, utilizando os recursos especialmente destinados a êste fim no orçamento do Departamento Estadual de Educação e Cultura.

Art. 148. Vetado.

Art. 149. O Conselho Estadual de Educação e Cultura poderá pedir colaboração de qualquer personalidade de influência social, cooperação, especialmente de diretores ou membros de associações de classe, diretores de gran-

des empresas idôneas, representantes de sociedades científicas ou técnicas e outras, cuja contribuição venha a facilitar seus propósitos.

CAPÍTULO II

Do orçamento

SEÇÃO I

Da apresentação da proposta orçamentária ao Govêrno

Art. 150. A proposta orçamentária a que se refere o item "bb" do artigo 103 será encaminhada ao Chefe do Executivo, dentro do prazo que fôr fixado para os outros serviços do Estado.

Art. 151. As verbas constantes da lei orçamentária serão globais, correspondendo às seguintes especificações:

a) Departamento Estadual de Educação e Cultura;
b) Ensino Pré-Primário;
c) Ensino Primário;
d) Ensino Secundário;
e) Ensino Técnico;
f) Ensino Normal;
g) Ensino Superior;
h) Ensino de Excepcionais;
i) Ensino Supletivo;
j) Pesquisa, estudos educacionais e aperfeiçoamento do magistério e funcionários;
1) Instituições oficiais de cultura ;
m) Serviço de difusão e extensão cultural;
n) Auxílio aos municípios, com observância do critério estipulado no parágrafo único do artigo 145 ,desta lei;
o) Auxílio às instituições particulares de educação e de cultura ;
p) Diversos.

Art. 152. A proposta orçamentária será acompanhada de fundamentação pormenorizada.

Art. 153. A Secretaria da Fazenda informará ao Diretor de Educação e Cultura, em época própria, o total dos recursos que no ano seguinte poderão ser destinados aos serviços de educação e cultura, de acordo com a previsão da receita e tendo em vista os limites mínimos das receitas vinculadas de que trata o artigo 139.

SEÇÃO II

Da elaboração orçamentária interna

Art. 154. Publicada a lei orçamentária do Estado e recebida do Departamento das Municipalidades a relação das dotações orçamentárias municipais destinadas ao Fundo de Educação, o Secretário de Educação e Cultura, até 1.° de fevereiro, submeterá ao Conselho Estadual de Educação e Cultura a proposta orçamentária interna dos serviços de educação e cultura, incluindo na receita, além das dotações orçamentárias estaduais e municipais, todos os demais recursos previstos.

Parágrafo único. A proposta orçamentária de que trata êste artigo será discriminada em verbas, obedecendo à técnica orçamentária vigente para o poder público estadual ou a outra que

se julgar mais eficaz e útil para o serviço.

Art. 155. Pica o Departamento das Municipalidades obrigado a apresentar ao Departamento Estadual de Educação e Cultura, até 15 de janeiro de cada ano, a relação das dotações orçamentárias municipais de educação destinadas ao Fundo de Educação.

Art. 156. A proposta orçamentária será distribuída pelos Conselheiros para apresentação de emendas dentro do prazo de três dias, findos os quais, entrará em pauta para deliberação em discussão única.

Art. 157. Aprovado o orçamento, será êle publicado no Diário Oficial do Estado, até 1.° de março.

Parágrafo único. O exercício financeiro começará a 1.° de janeiro e terminará no último dia do mês de dezembro.

Art. 158. Na execução do orçamento não poderá o Diretor de Educação e Cultura, sem autorização da Assembléia Legislativa:

a) praticar, em cada caso, estorno de verba orçamentária;

b) aplicar as receitas não incluídas no orçamento interno do Departamento de Educação e Cultura.

SEÇÃO III

Da Prestação de Contas

Art. 159. Até o dia 1.° de fevereiro de cada ano, o Diretor de Educação e Cultura fará prestação de contas ao Conselho Estadual de Educação e Cultura através de balanço definitivo da receita e da despesa do exercício financeiro anterior, com especificação minuciosa.

§ 1.° Examinando a prestação de contas, o Conselho Estadual de Educação e Cultura poderá pedir ao Diretor de Educação e Cultura os esclarecimentos que julgar necessários, e êste, se não puder prestá-los no ato, pedirá prazo razoável para atendê-los.

§ 2.° Aprovada ou não a prestação de contas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, será a mesma encaminhada juntamente com a resolução do Conselho, por intermédio do Governador do Estado, ao Tribunal de Contas, pará julgamento.

§ 3.° Se as resoluções do Conselho Estadual de Educação e Cultura e do Tribunal de Contas negarem aprovação, o Diretor de Educação e Cultura será destituído, sem prejuízo das ações penais e civis cabíveis.

TÍTULO V

Dos Professôres e Funcionários e dos Órgãos Colegiados

CAPÍTULO I

Dos Professôres e Funcionários

Art. 160. As funções de magistério, no ensino de grau primário e médio, só serão permitidas a professôres habilitados na forma da lei e registrados no Departamento Estadual de Educação e Cultura.

Art. 161. O magistério do ensino primário só poderá ser exercido por Professor Primário e Regentes do Ensino Primário nos têrmos desta Lei.

Art. 162. O magistério do ensino médio só poderá ser exercido por Licenciados por Faculdades de Filosofia, segundo os cursos em que se diplomaram, nas condições da presente Lei, e :

a) nas cadeiras específicas do curso normal, também, pelos diplomados nos cursos de nível superior ministrados pelos Institutos de Educação;

b) nas cadeiras específicas dos cursos técnicos, pelos habilitados nos cursos especiais de formação de professôres de ensino técnico;

e) nas cadeiras não incluídas neste artigo e em alíneas anteriores, os habilitados na forma da Lei.

Art. 163. Os funcionários do Departamento Estadual de Educação e Cultura serão classificados em docentes, técnicos e administrativos, segundo as funções que exerçam, e terão seus direitos e deveres fixados em estatuto próprio, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, onde se procurará atender às peculiaridades dos serviços.

Art. 164. Os funcionários docentes, técnicos e administrativos do Departamento Estadual de Educação e Cultura terão garantias análogas às dos funcionários públicos.

Art. 165. Fica estabelecido o princípio da remuneração progressiva para os funcionários docentes, técnicos e administrativos do Departamento Estadual de Educação e Cultura, na forma a ser adotada em regulamentos, de maneira a assegurar remuneração condigna e estímulo eficaz ao seu constante aperfeiçoamento.

Art. 166. Será gratificado o exercício de funções ou encargos que importem em responsabilidade ou trabalho além dos inerentes a cada cargo ou função, na forma a ser estabelecida no estatuto dos professôres e funcionários do Departamento Estadual de Educação e Cultura.

Art. 167. Nenhum professor ou funcionário poderá ser nomeado em caráter efetivo para o Departamento Estadual de Educação e Cultura sem que antes se tenha habilitado em concurso específico de provas e títulos, para os cargos docentes e técnicos, e, apenas de provas, para os cargos administrativos.

Parágrafo único. Para o provimento efetivo de cargos docentes, o Conselho Estadual de Educação e Cultura exigirá também a prova de estágio.

Art. 168. Os cargos de Inspetor de Ensino serão privativos dos professôres diplomados no grau de ensino para que se destinem, escolhidos em concurso de títulos e provas em que se verifiquem a habilitação técnica e pedagógica, exigindo-se ainda do candidato, pelo menos, três anos de experiência docente.

Art. 169. Os cargos de Orientador Educativo, para o Ensino Primário e para o Ensino Médio, serão privativos dos diplomados nessa profissão, dentro de cada especialidade e registrados no Departamento Estadual de Educação e Cultura, na forma da Lei.

Art. 170. O acesso aos demais cargos técnicos do Departamento Estadual de Educação e Cultura será regulamentado pelo

Conselho Estadual de Educação e Cultura, na forma d Lei.

Art. 171. A direção de estabelecimento oficial de ensino só poderá ser exercida por brasileiro nato, funcionário efetivo, professor registrado para o ensino no grau mais elevado que possuir o estabelecimeuto e tiver, ... (vetado) experiência docente, e sendo registrado no Departamento Estadual de Educação e Cultura.

§ 1.° Para a Direção do Estabelecimento oficial de ensino médio incorporado à Polícia Militar, exigir-se-á, além das condições dêste artigo, a de ser oficial superior daquela Corporação, indicado pelo Comando Geral.

§ 2.° A concessão do registro de que trata o presente artigo será regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, dentro dos requisitos aqui exigidos além de outros que julgar convenientes.

Art. 172. O Departamento Estadual de Educação e Cultura manterá cursos permanentes de aperfeiçoamento e atualização para professôres e funcionários, de freqüência obrigatória, na forma que dispuser o Conselho Estadual de Educação e Cultura.

CAPÍTULO II

Dos órgãos Colegiados

Art. 173. Picam criados, em todos os estabelecimentos oficiais de ensino de grau médio, Departamentos pedagógicos que reunirão professôres de uma mesma disciplina, ou disciplinas afins, e de prática educativa, que, em votação secreta, anualmente, escolherão seus respectivos chefes.

Art. 174. Aos Departamentos compete precipuamente dar unidade didática aos programas, correlacionando os planos de curso e seus desenvolvimentos.

Art. 175. Em todo estabelecimento oficial de grau médio funcionará um Conselho Docente, constituído pelos Chefes dos Departamentos, e será presidido pelo Diretor do Estabelecimento ou por seu substituto legal.

Parágrafo único. Pará parte integrante do Conselho Docente um orientador educativo eleito, anualmente, pelos seus pares.

Art. 176. Ao Conselho Docente compete, além de outras atribuições fixadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura:

a) elaborar e reformar o regimento interno do estabelecimento;

b) indicar as disciplinas Optativas a serem adotadas pelo estabelecimento, de acordo com as resoluções do Conselho Estadual de Educação e Cultura sôbre o assunto:

c) orientar pedagogicamente todo trabalho escolar, sugerindo ao Diretor as medidas que julgar necessárias para o melhor desenvolvimento do ensino.

Art. 177. Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio onde haja Congregação não se aplica êste Capítulo.

Art. 178. Os estabelecimentos particulares de ensino poderão adotar as disposições dos artigos anteriores referentes ao Conselho Docente e aos Departamentos.

TÍTULO VI

Das Instituições Culturais

CAPÍTULO ÚNICO

Art. 179. Para fins de extensão cultural, o Estado estimulará a criação de Instituições e promoverá, nos limites de suas possibilidades, meios para o desenvolvimento das ciências e artes.

Art. 180. As instituições de extensão cultural compreenderão, dentre outras, as seguintes:

a) Biblioteca: Públicas, Especializadas, Escolares e Infantis;

b) Serviços de Divulgação, Tele-rádio-Difusão, Cinema Educativo e Difusão Cultural e Artística:

c) Teatros;

d) Museus;

e) Parques escolares.

Parágrafo único. As bibliotecas infanto-juvenis serão mantidas e instaladas segundo as disposições da Lei n. 1.262, de 9 de março de 1960, e legislação subseqüente.

TITULO VII

Disposições Gerais

Art. 181. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão do ciclo ginasial do curso secundário, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.

§ 1.° Nas mesmas condições permitir-se-á obtenção do certificado de conclusão do ciclo colegial do curso secundário aos maiores de dezenove anos.

§ 2.° Os exames, de que trata o presente artigo, serão regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura e realizados nos Estabelecimentos por êle indicados.

Art. 182. O Departamento Estadual de Educação e Cultura instituirá e amparará serviços e entidades que mantenham, na zona rural, escolas ou centros de educação, capazes de proceder à adaptação do homem ao meio e ao estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 183. O exercício do magistério de grau primário por professor diplomado em outro Estado será regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 184. O Estado estimulará a prática da educação musical nos cursos primários e médios.

Art. 185. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo seu funcionamento, para fins de validade legal, de autorização do Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 186. Os cursos de aprendizagem agrícola, industrial e comercial, admiaistrados por entidades agrícolas, industriais e comerciais, nos têrmos da legislação vigente, serão submetidos ao Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Parágrafo único. Anualmente as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem agrícola industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual de

Educação e Cultura o relatório de suas atividades, acompanhado de prestação de contas.

Art. 187. Um "Livro de Honra" do Fundo de Educação será criado para registro dos nomes de todos os que devem ser considerados seus beneméritos, por doações, legados, fundações de qualquer espécie ou serviço de inestimável valor.

Art. 188. O poder público estadual estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, nível ou grau, sem finalidades lucrativas, prestando-lhes ajuda financeira.

Art. 189. Fica criada a TAXA ESCOLAR destinada à suplementação do custeio do Ensino Profissional, devida pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas de qualquer natureza — pessoas físicas ou jurídicas — sujeitas a contribuição da Previdência Social, inclusive as que se beneficiam com isenção de impostos estaduais.

§ 1.° A TAXA ESCOLAR incidirá sôbre a folha de pagamento de pessoal das referidas empresas, da seguinte forma:

a) um por cento em relação às empresas de capital até vinte milhões de cruzeiros;

b) dois por cento em relação às empresas de capital superior a vinte milhões de cruzeiros ... (vetado) ;

c) vetado.

§ 2.° A TAXA ESCOLAR será recolhida, mensalmente, com os impostos e taxas estaduais devidos pelas empresas.

§ 3.° A fiscalização da TAXA ESCOLAR competirá à Secretaria da Fazenda e, cumulativamente, às autoridades do Ensino em cada Município.

§ 4.° O não recolhimento da TAXA ESCOLAR, cada mês, implicará em multa variável de Cr$ 1.000,00 a Cr$ 10.000,00, dobrada nos casos de reincidência e nas proibições constantes das letras "a" a "c", do § 2.° do art. 8.° desta Lei.

§ 5.° Da renda resultante, sessenta por cento serão entregues aos Municípios, proporcionalmente à sua ... (vetado) população, nos têrmos estabelecidos no regulamento desta Lei.

§ 6.° Os Municípios prestarão contas, até 31 de dezembro de cada ano, dos recursos recebidos à conta da TAXA ESCOLAR que somente poderão ser aplicados em despesas de vencimentos de Professôres, onde inexistam escolas públicas estaduais ou elas sejam, a critério das autoridades estaduais, insuficientes.

Art. 190. Para os efeitos da cobrança da TAXA ESCOLAR considera-se o capital subscrito e recursos, exceto os obrigatórios por lei.

Art. 191. Nos Municípios limítrofes com outros Estados será permitida a organização do ensino normal, com currículos próprios e ciclo equivalente ao adotado na cidade circunvizinha, sujeito seu funcionamento a instruções julgadas oportunas e convenientes, baixadas pelo Conselho de Educação e Cultura.

Art. 192. Nas Faculdades de Filosofia e nos Institutos de Educação serão criados, para a formação de técnicos de educação, cursos especiais a que terão aces-

so os titulares desse cargo, com estágio mínimo de 3 anos no magistério.

Parágrafo único. Aos alunos que concluírem o curso a que se refere o presente artigo será facultada matrícula na primeira série das Faculdades ou dos Institutos de Educação, desde que aprovados em concurso de admissão.

Art. 193. A escola deverá existir profusamente disseminada, atendendo sua localização à distribuição demográfica e à situação econômica regional — ... Vetado.

TÍTULO VIII

Disposições Transitórias

Art. 194. Ficam transferidos à subordinação do Departamento Estadual da Educação e Cultura todas as escolas civis, serviços e instituições de educação e cultura, de qualquer grau ou natureza, mantidos pelo Estado.

Art. 195. Vetado.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 196. Fica o Secretário de Educação e Cultura autorizado a praticar... vetado — atos necessários à constituição do Conselho Estadual de Educação e Cultura e à sua instalação.

Art. 197. As primeiras nomeações de Conselheiro far-se-ão por dois, quatro e seis anos.

Art. 198. O Diretor de Educação e Cultura organizará, no prazo máximo de noventa dias. a contar de sua posse, o estatuto dos professôres e funcionários do Departamento Estadual de Educação e Cultura, a ser submetido à aprovação da Assembléia Legislativa.

Parágrafo único. Enquanto não fôr aprovado o estatuto de que trata êste artigo, os funcionários do Departamento Estadual de Educação e Cultura ficarão submetidos ao Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado.

Art. 199. Os atuais funcionários docentes, técnicos e administrativos dos serviços de educação e cultura serão transferidos ao Departamento Estadual de Educação e Cultura.

§ 1.° Vetado.

§ 2.° É vedado aos funcionários referidos no presente artigo exercer, sob regime de requisição ou de disposição, qualquer outra função pública estranha ao serviço de educação e cultura, salvo o desempenho de cargos em comissão, sob pena de perda do cargo.

Art. 200. Os titulares de cargos públicos que forem extintos por se tornarem desnecessários, em face desta Lei, serão aproveitados em função análoga ou correlata.

Art. 201. Durante o ano de 1963, o Conselho Estadual de Educação e Cultura fica autorizado a estabelecer uma estrutura de emergência pará os vários graus de ensino, devendo, sempre que julgar conveniente, tomar por analogia a legislação específica Federal.

Art. 202. A regência de classe de alfabetização, nas zonas rurais, pode ser exercida, excepcionalmente e a título precário, por pessoas não diplomadas em escolas normais, devidamente habilitadas, quando, a juízo do Diretor de Educação e Cultura, o nume-

ro de professôres não fôr suficiente para atender à alfabetização.

Parágrafo único. A autorização para regência de classe nos têrmos dêste artigo, só prevalecerá pelo período máximo de dois anos, salvo se o regente se submeter a curso intensivo de habilitação promovido pelo Departamento Estadual de Educação e Cultura.

Art. 203. Enquanto não houver número bastante de professôres licenciados por Faculdade de Filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação para o exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência.

Art. 204. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professôres de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Art. 205. Os alunos promovidos no ano letivo de 1962 à segunda série do curso pedagógico e os reprovados nesta, de acordo com a legislação anterior, concluirão o curso dentro dessa mesma legislação, sem prejuízo das adaptações que venham a ser permitidas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Parágrafo único. O disposto neste artigo só terá vigência durante o ano letivo de 1963.

Art. 206. Os atuais estabelecimentos de ensino médio ficam independentes entre si e se integrarão, como unidades administrativas à rede escolar do ensino médio, subordinados ao Departamento Estadual de Educação e Cultura.

Art. 207. Os estabelecimentos de ensino médio elaborarão seus regimentos, de acordo com as disposições desta Lei. dentro do prazo máximo de 60 (sessenta) dias a partir de sua publicação.

Art. 208. O Poder Executivo, dentro do prazo de 60 (sessenta) dias, após a publicação desta Lei, obedecendo aos limites dos créditos constantes da lei orçamentária para o corrente exercício, publicará o orçamento analítico dos serviços de educação e cultura com a redistribuição dos recursos financeiros correspondentes à nova estrutura da administração ora constituída.

Art. 209. O Poder Executivo no prazo de 90 (noventa) dias depois da publicação desta Lei, remeterá à Assembléia Legislativa o projeto de lei de reforma administrativa da Secretaria de Educação e Cultura para atender às modificações estruturais resultantes da Lei Orgânica do Ensino.

Art. 210. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

P A L Á C I O DO GOVÊRNO DA ESTADO DA BAHIA, em ... de setembro de 1963.

Ass.) — ANTÔNIO LOMANTO JÚNIOR — Padre Luiz Palmeira — Heitor Dias — Jorge Calinon — Aloysio Sanches — Francisco Cabral — Renato Medeiros Netto — Luiz Braga — Honorato Viana — Nelson Oliveira •— José Medrado.

ESTUDANTES PARA A MEDICINA E MÉDICOS PARA O BRASIL

ALMEIDA JÚNIOR
Do Conselho Federal de Educação

Entre os 1.592 candidatos que em fevereiro último bateram às portas desta casa, a Escola Paulista de Medicina selecionou 80, com o propósito de convertê-los, através de seis anos de curso, em outros tantos médicos aptos a servirem com eficiência a população de nosso país. Os demais inscritos ficaram do lado de fora: muitos foram os chamados, poucos os escolhidos — tal como previra São Mateus, o Evangelista.

Os vestibulares de medicina

Análogo fenômeno ocorreu, por certo, nas trinta e uma escolas médicas brasileiras, perante a maioria das quais terá sido enorme, como aqui, o excesso dos inscritos sôbre o total dos matriculados. Em 1961 (ano a que se refere a estatística mais recente desta matéria) houve no país 15.449 inscrições para a medicina; mas, somente 2.158 candidatos alcançaram matricular-se. De cada 15 inscritos, portanto, apenas 2 lograram êxito, e isso mesmo porque forçaram um pouco a lotação nacional da primeira série, que foi preenchida com o excesso de 10%. Agora, passados dois anos, já se nos apresenta um indício de que a desproporção se agravou, pois a Escola Paulista de Medicina, como se viu, de cada 20 inscritos só aceitou um e recusou dezenove.

Não será isso uma iniqüidade? Não será, como se tem dito, negar a milhares de moços o direito de se prepararem para a profissão que escolheram? Negar à população menos favorecida o benefício de ter quem cuide de sua saúde? Negar ao Brasil em geral um dos recursos básicos para fazê-lo crescer, fortalecer-se e ser promovido, afinal, da categoria de nação subdesenvolvida?

A fim de responder, começarei por uma dúvida; — dúvida que, aliás, já não o é para os iniciados. Terão, porventura, as 15.449 inscrições de 1961 correspondido de fato a igual número de candidatos? Seguramente não. Basta observar cada ano os anúncios dos "cursinhos", e ver nas listas relativas às diferentes escolas onde os vestibulares se processaram, como se repetem os nomes de uns tantos vencedores. É que,

Aula inaugural da Escola Paulista de Medicina, em 26-3-63.

por motivos óbvios, muitos candidatos acham prudente concorrer a mais de um estabelecimento. Essa pluralidade de inscrições, que no Brasil se verifica onde quer que a proximidade das escolas o permita, ocorre de há muito na Inglaterra, pois ali, segundo publicação recente, para o total de 70 mil inscritos no ano de 1955, o número dos candidatos fora apenas de 31 mil. A pluralidade de inscrições está também nos usos e costumes dos Estados Unidos, visto que, mediante carta, o mesmo jovem se apresenta simultaneamente a cinco, a dez, a quinze escolas. Daí decorre, portanto, uma primeira e importante redução a fazer-se na censura endereçada às escolas médicas do país, por sua lotação insuficiente.

Outra parcela perturbadora do cálculo, representam-na os aventureiros. Parcela volumosa no Brasil, porque aqui a aventura não custa nada, é geralmente de graça. Rapazes e moças que carecem, intrinsecamente, de aptidões para o ensino superior, ou não estão preparados, mesmo assim se lançam afoitamente na refrega. Alguns deixam, naquilo que escrevem, a demonstração irrecusável de sua insuficiência. Outros confessam essa insuficiência com perfeita candura. Lembro-me de um que escreveu assim: "Desculpe, professor, não estou ainda em condições; vim só para conhecer o ambiente. Até o próximo ano, e muito obrigado."

Essas e outras circunstâncias menos divulgadas falseiam pejorativamente as estatísticas dos vestibulares e dão ao público a ilusória impressão de que a mocidade brasileira, depois de haver sofrido rigoroso preparo nas escolas secundárias, é frustrada nos seus desígnios pela mesquinhez da lotação do curso superior. Não creio que sob esse aspecto exista realmente mesquinhez em qualquer dos ramos do nosso ensino universitário, parecendo-me, ao contrário, que em muitos deles é maior o número dos maus candidatos, que entram, do que o dos bons, que ficam de fora — se é que esta segunda hipótese porventura se concretiza.

Esses vestibulares, cuja supressão às vezes se pleiteia a título de inovação de caráter "progressista", são absolutamente indispensáveis onde quer que exista, como no Brasil, o sistema do *numerus clausus*, e se tenha, por isso, o propósito de selecionar os melhores. Talvez aí — nessa preocupação dos vestibulares, marcada pelo verbo "selecionar", esteja a causa da ojeriza que lhe votam alguns educadores "democratas". Por que não comparam, esses democratas, o ensino médico do século passado, onde não havia limitação de matrícula, com o ensino de nossos dias, a partir da época em que essa limitação foi instituída? Uma das últimas escolas a adotá-la foi a Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil. Ali, o professor de Técnica Operatória, depois de três anos de reiteradas reclamações contra a falta de espaço, a falta de material, a falta de auxiliares e até mesmo a falta de cadáveres, declarou, em março de 1952, que tinha no 4.° ano 325 alunos, e que lhe era

"absolutamente impossível lecionar a turma tão grande." B concluiu: "Lavrando, pois, o meu protesto contra a norma vigente de turmas excessivamente grandes, lavo as mãos e declino de tôda e qualquer responsabilidade pelas más conseqüências que fatalmente advirão." Aqui mesmo, na Escola Paulista de Medicina, em princípios de 1962, um dos excelentes professôres do primeiro ano, cioso da eficácia de seu ensino, não concordou em que a lotação da série inicial tivesse o aumento de 20 vagas, antes que lhe fosse prometido todo o material necessário ao funcionamento efetivo de suas aulas práticas.

Mesmo sem grandes rigores de técnica, os vestibulares que se realizam com seriedade selecionam e classificam os candidatos de forma razoável. Cataloguei há poucos anos, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, alguns pormenores da vida escolar universitária de trinta alunos de três vestibulares diferentes, que haviam sido classificados nos dez primeiros lugares das respectivas turmas. E comparei aquêles pormenores com os de trinta alunos das mesmas turmas, classificados, porém, nos últimos lugares dos mesmos vestibulares. Eis aqui os resultados da apuração.

Fatos registrados	*Dos 30 melhores*	*Dos 30 piores*
1. Não comparecimento a exames	6	40
2. Exames em 2.ª época	62	165
3. Reprovações	5	119
4. Desistênrias do curso	0	4
5. Anos perdidos	0	21
6. Notas distintas	152	10

Quase todos os contrastes registrados são, como se vê, bastante evidentes. E o respectivo conjunto deixa claro que os melhores alunos do grupo dos sessenta provinham quase sempre dos primeiros da classificação vestibular, ao passo que os piores provinham em maioria dos últimos. Quanto à vida profissional, cujos dados seriam do maior interesse, não tive tempo ainda para investigá-la. Sei apenas que, dos trinta primeiros, um chegou a docente de ensino superior e outro venceu com brilho um concurso de provas para o Ministério Público.

Nossos concursos vestibulares, como também os dos países onde se adotam processos equivalentes, são defeituosos. Ninguém o nega. Mas, ao passo que nas melhores universidades estrangeiras o de que se cogita é de aperfeiçoá-los, entre nós há quem fale em suprimi-los ou em desnaturá-los. Como suprimi-los, quando se sabe que o vestibular, além de sanear preventivamente a primeira série universitária, representa no Brasil uma das poucas influências corretivas a atuar sôbre as más escolas secundárias e as organizações fraudadoras dos exames de madureza? Como suprimi-los, se existe neste país a regra salutar do *numerus clausus?* E como substituir os vestibulares autênticos por artifícios que viciem a competição realmente democráti-

ca que aquêles exames representam? Será pará instalarmos de novo, no limiar das faculdades, o velho jogo das influências discriminatórias? Não podemos, no Brasil, abrir mão dos vestibulares, nem mistificá-los, nem desprezar seus veredictos, nem tampouco rebaixá-los a mínimos que iludam os propósitos que lhes são inerentes em sua qualidade de "concursos", e concursos "de habilitação".

Em matéria de vestibulares, a Escola Paulista de Medicina tem sido uma instituição pioneira, inaugurando entre nós processos modernos, de execução rápida e de fácil apuração. Foi pioneira até mesmo na ingrata mas indeclinável missão de arrastar à barra dos tribunais uma quadrilha de réus de indecorosa fraude nesses exames. Por outro lado, é digno de registro o fato de a Escola haver convocado seguidamente, para a organização e o julgamento das provas, professôres familiarizados com as disciplinas do concurso e com os programas do ciclo colegial. Esta última providência deveria mesmo generalizar-se em nosso sistema universitário, pois traria consigo a vantagem de prevenir certas distorções que não raro prejudicam a precisão e, portanto, a justiça nos resultados de tais prélios. E facilitaria ainda uma outra, que se torna necessária, e que é a de conservar-se o contetido das provas vestibulares sempre no âmbito dos conhecimentos gerais, peculiares ao curso secundário. Sabe-se, com efeito, que a melhor base pará os estudos profissionais de nível superior não reside, como alguns

imaginam, no estudo antecipado de noções referentes ao curso profissional, e sim em uma sólida preparação geral, abrindo horizontes para todos os quadrantes da cultura humana. A atitude oposta, que, através de seus vestibulares, algumas escolas superiores estimulam, além de nociva em si mesma, ainda se agrava cada ano pela ascensão em espiral do nível das questões propostas. Essa desarticulação entre os dois graus do ensino — o secundário e o superior — vem de uns tempos para cá anarquizando a terceira série colegial em benefício dos "cursinhos". Por outro lado, a impulsão ascendente determinada pela espiral e pelo especialismo, está exaurindo os candidatos mais sensíveis, ambiciosos de conquistar as primeiras posições. Não se estranhe, portanto, que, esgotados pelo esforço e pelas apreensões, alguns jovens de ótima qualidade, uma vez vencida a barreira de ingresso, também exaustos como o soldado de Maratona, ou desmintam o prognóstico lisonjeiro que a seu respeito se havia formulado.

Cuidemos, pois, de aperfeiçoar e humanizar os vestibulares brasileiros. O que importa na seleção dos candidatos é verificar se são equilibrados, se possuem inteligência acima da média e se têm cultura geral satisfatória, em nível de colégio. O simples verbalismo e o virtuosismo, da memória, quando divorciados do equilíbrio mental, ou dos dotes da inteligência, ou de uma integração cultural autêntica, não interessam nos candidatos ao estudo supereior, especialmente neste ramo universitário de tão elevada res-

ponsabilidade social, que é o da Medicina.

Médicos para o Brasil

Examinei até aqui, necessariamente à *vol dóiseau*, a questão da seleção do material humano com que a escola médica, equiparada neste ponto a uma verdadeira usina, vai modelar os seus produtos. Agora, saltando para a outra extremidade, consideremos o mercado de trabalho, onde o produto será utilizado. À pressão de vários grupos que, por motivos diversos, postulam a supressão da barreira vestibular, junta-se o clamor dos que alegam a insuficiência estatística de médicos no Brasil. Essa insuficiência é, por certo, real, e, a fim de podermos melhor sopesá-la, recordemos uma das tabelas convencionais que correm mundo, e segundo as quais o valor da assistência médica de cada país, ou região, melhora na medida em que se reduz o número de habitantes por médico.

Qualidade da assistência	*Relação médico /habitantes*
Ótima	1/1.000 ou menos
Boa	1/1.001 a 1/1.600
Medíocre	1/1.601 a 1/3.000
Péssima	1/3.001 on mais

No Brasil de 1959 havia para cada médico 1.836 habitantes, o que eqüivale a dizer que, do ponto-de-vista estatístico, nossa assistência médica não era péssima e sim apenas medíocre; e até (podemos dizé-lo) quase boa. Estávamos equiparados ao Chile, cuja relação médico/habitantes era de 1/1867; e vencíamos a grande maioria das repúblicas latino-americanas, que apresentavam, de regra, índices médicos entre 1/2.000 (México) e 1/6.500 (Guatemala). Mas na própria América Latina perdíamos longe para os nossos bons vizinhos a Argentina e o Uruguai, onde a cada médico cabiam cerca de 850 habitantes. E estávamos (como ainda estamos) em grande atraso em relação à Inglaterra, à França e à Austrália, que por volta de 1957 contavam, por médico, pouco mais de mil habitantes. E fazíamos figura muito pior em face dos Estados Unidos, da República Federal Alemã, da Tcliec-Eslováquia e da Nova Zelandia, cujos índices eram de um médico para 700 e poucos habitantes.

Seria grave a situação brasileira se, como me foi dito recentemente, o ritmo de aumento de nossa população estivesse sendo mais rápido que o do aumento de médicos. Mas felizmente não é o que está acontecendo. Eis aqui os índices de três épocas distintas:

Em 1946.	1	médico	para	3.033 habitantes
Em 1953.	1	médico	para	2.471 habitantes
Em 1959.	1	médico	para	1.836 habitantes

Como se vê, em 1946 estávamos ainda na faixa da assistência péssima; mas em 1953 atingíamos a da assistência medíocre. E em 1959, embora permanecêssemos na mesma faixa da mediocridade, já nos havíamos avizinhado dos limites com a assistência boa.

O índice médico de cada país, ou das diferentes regiões de um mesmo país, está sempre em correlação mais ou menos estreita com os fatôres demográficos, econômicos, sociais e culturais do país ou da região. Veja-se, por exemplo, a correlação com a densidade demográfica. A República de Israel, onde há 200 habitantes por km^2, tem um médico para 434 habitantes, creio que o melhor índice do mundo. Na França, cuja densidade demográfica é de 76 habitantes por km^2, a proporção é de 1/1.093; no Brasil, cuja densidade demográfica é de 8 habitantes, aquela proporção é de 1/1.836; e no Chile, com apenas 7,5 habitantes por km^2, a referida proporção é de 1/1.867. Igualmente demonstrativo é o que acontece dentro dos países extensos, quando se passa de uma região para outra. Os Estados Unidos, oferecendo embora, em conjunto, um dos melhores índices médicos do mundo (1 médico para 757 habitantes há seis anos atrás), mostram os extremos desse índice nos dois Estados que constituem, de certo modo, extremas também no grau de desenvolvimento: o Estado de Nova York tem 1 médico para 523 habitantes, o Estado de Dakota do Sul tem 1 médico para 1.388 habitantes.

Os países subdesenvolvidos não apresentam, nem podem apresentar índices médicos acima daquilo que o seu subdesenvolvimento comporta. Abro neste passo um rápido parêntese para perguntar: — Será o Brasil um país "subdesenvolvido"? Com receio de dizé-lo por mim mesmo, deixo o encargo da resposta aos que me ouvem; mas, a fim de ajudá-los, forneço alguns dos traços que, segundo Paulo Hoffmann, diretor do Fundo Especial das Nações Unidas, caracterizam o fenômeno. País subdesenvolvido, diz êle, é o que não possui um parque industrial suficiente, nem suficientes fontes de energia em ação. Escasseiam-lhe vias férreas, rodovias, telefones, serviços públicos dignos desse nome. Tais coisas existem por vezes nas grandes cidades, mas as outras regiões do país vegetam no isolamento. São raros os hospitais, raras as instituições de altos estudos; o analfabetismo é regra generalizada. A riqueza do país se concentra nas mãos de uns poucos, e esses poucos vivem na opulência tendo ao redor de si a mais degradante miséria. Quase não há capitais a serem aplicados; e quem os possui prefere aplicá-los no estrangeiro. As principais exportações consistem em produtos naturais e uns poucos artigos manufaturados; mas freqüentemente os lucros que elas proporcionam cabem a capitalistas estrangeiros e não são investidos no país.

Esse é o retrato genérico de nação subdesenvolvida; e já agora, ultrapassada a era idílica do "Porque me ufano de meu país", ninguém terá dúvida em dizer que confere com êle o re-

trato do Brasil. A título de comprovação, é interessante referir que numa das páginas do trabalho do economista Paulo Hoffmann, que estamos citando, aparece a fotografia de um menino de doze anos: chama-se F. da S., mora numa favela, e, enquanto os pais trabalham fora, — o pai vendendo querosene e a mãe lavando roupa — F. da S., doente e em condições de esquálida magreza, cuida sozinho dos sete irmãos mais novos. Quem o arrancou da miséria, da doença e da morte próxima, foi a filantropia norte-americana, apesar de viver êste menino na Cidade Maravilhosa, onde o índice médico é de 1/425, superior ao da República de Israel. Por si só, como se vê, o índice médico não resolve.

Por outro lado, o índice médico, antes mesmo de poder ser causa de desenvolvimento, é o efeito de um mínimo de fatôres, sem os quais êle permanecerá igual a zero. Comparando há seis anos atrás a proporção de médicos dos municípios paulistas, correspondente a 1953, foi-me fácil verificar que, à medida que cresce a tributação "per capita" dos municípios (índice do desenvolvimento econômico de cada um), melhoram estatisticamente seus índices médicos. Eis aqui um quadro demonstrativo:

Municípios	*Media da trib. "per capita" (em cruzeiros)*	*Hab. p. médico*
Capital	6.102	751
12 municípios	2.000	1.163
21 municípios	1000 a 1200	2.038
29 municípios	300 a 350	6.251
26 municípios	menos de 200	10.030

A propósito da atividade civilizadora da professora rural, escrevíamos em 1936, quando dirigíamos o ensino paulista: "Há bairros imaturos para a escola. Antes de lhes nomearmos professora, demos-lhes estradas, saneamento, casa de moradia e de aula; criemos neles um mínimo de condições materiais, para que o dinheiro gasto com a escola possa ser aproveitado, e o sacrifício da professora, além de suportável, tenha utilidade. Os serviços de viação, de engenharia sanitária, de obras públicas começarão; a escola ajudará a fazer o resto." Pode-se dizer a mesma coisa com relação ao médico, pois existem pelo Brasil afora, não somente bairros da zona rural, mas também centros urbanos de nascimento prematuro, ou de desenvolvimento retardado, que não possuem aquêle mínimo de requisitos para a instalação e o exercício útil da profissão médica. Outros fatôres, além da presença do médico, hão de estar funcionando com êste, e mesmo antes que êste apareça.

Existe em tudo isso, como demonstram os economistas, o livre jogo de inúmeras forças sociais, entre as quais seria difícil, senão mesmo impossível, apontar a de

maior importância. Nem mesmo de maior importância será o tão falado fator econômico. Gunnar Myrdal, da Universidade de Stocolmo e ex-secretário da Comissão Econômica da Europa, ao publicar em 1944 alentado estudo sôbre a situação dos negros nos Estados Unidos, declarou:

> "O fator econômico — que muita gente (sem falainos marxistas) erige em fator primário — não merece esse prestígio. Em um sistema interdependente de causalidade dinâmica, não existe causa primária, pois cada fator é, por si, fator dos demais. O baixo padrão educacional, por exemplo, produz baixos salários e deficiências da saúde. Qualquer dêsses três têrmos — economia, educação e saúde — pode por sua vez ser considerado fator dos demais."

Para dar maior realce à reciprocidade dos fatôres, eis ainda o que afirma o reputado economista :

> "O ensino insuficiente dado aos negros, em parte porque o baixo padrão econômico não lhes permite manter os filhos na escola, em parte porque as escolas para os negros, no Sul, são de má qualidade, não somente impede a formação de bons médicos, mas também conserva em nível extremamente baixo os conhecimentos relativos ao saneamento e à saúde. Práticas mágicas ou supersticiosas persistem entre os negros ignorantes, e os seus padrões usuais de conduta, perniciosos à saúde, são levados do Sul para o Norte. A saúde deficiente reduz as oportunidades de elevação econômica, e isso atua, em retorno, para limitar as oportunidades de obter tratamento médico adequado, ou os conhecimentos necessários para que cada um cuide devidamente de si próprio."

A propósito desta reciprocidade de causas, ou "causalidade circular" (no dizer dos mestres), não posso deixar de estranhar pela terceira vez uma afirmação que, *data venia*, considero absolutamente inaceitável, ouvida há cerca de três anos nesta mesma sala "Leitão da Cunha" de nossa Escola. Ao pronunciar aqui erudita conferência sôbre o ensino superior e a pesquisa, um eminente mestre visitante, em dado momento, levantou os olhos do texto que vinha lendo e proferiu mais ou menos estas palavras:

> "Há quem afirme que devemos primeiro saturar de escolas primárias o país inteiro e que só depois disto é que convém pensar no ensino superior e na pesquisa. Eu não penso assim, pois entendo que devemos primeiro tratar de enriquecer o país e só depois dar a todos educação primária."

A primeira tese, atacada pelo ilustre conferencista, pecava por seu ingênuo simplismo, e constituiria uma negação da evolução histórica e da própria realidade

contemporânea. Mas a tese oposta, que o conferencista defendeu, e que propõe a qualquer nação subdesenvolvida primeiro enriquecer para depois educar o povo, é errada e, além de errada, é desumana. Em última análise, eqüivale a dizer: sacrifiquemos na ignorância, no trabalho embruteeedor e na miséria, mais algumas gerações, para que uns poucos continuem a capitalizar estudos, a viver no conforto, a enriquecer-se. Tese errada, em face da lição dos economistas sôbre a causalidade circular, que há pouco recordei. Tese desumana, que aconselha a frustrar o direito à educação atribuído à imensa maioria, mas monopolizado em benefício de uma minoria, cujo privilégio gera dêste modo a mais odiosa das discriminações.

Ora pois: os que clamam pelo aumento desarmônicamente acelerado no ritmo de produção de profissionais de nível superior, antes que o país alcance condições de absorvê-los e aproveitá-los, estão, sem o saber, adotando a mesma tese errada e desumana que propõe, ao Brasil, primeiro enriquecer e depois educar. Essa afirmação, que postulo neste momento, constitui a resposta à pergunta feita logo no início desta aula: "Iremos negar a milhares de jovens o direito de se prepararem para a profissão que escolheram, especialmente quando essa profissão é a de médico?"

Não, não devemos negá-lo (respondo agora) e sim atender a esses jovens; mas, na medida em que esse atendimento dependa do erário, será preciso que êle se contenha nos limites dos recursos disponíveis para isso. E esses recursos (convém que se saiba) já estão largamente ultrapassados. Em 1961 revelou-se que os gastos da União com o ensino estavam assim distribuídos: ensino primário, 9% ; ensino médio, 15%; ensino superior, 74%. A custa de grande esforço, o orçamento de 1962 pôde adotar uma nova proporção: ensino primário, 12% ; ensino médio, 15% ; ensino superior, 73%. Mudança praticamente nula, como se vê. Mas veio por último o orçamento de 1963. Quanto a êste, disciplinado que foi pela Lei de Diretrizes e Bases, teve que repartir em três porções rigorosamente iguais a totalidade dos recursos da União. Sob o novo critério, portanto, só cabem, em verdade, para o ensino de nível universitário, como verba federal, cerca de 18 bilhões de cruzeiros. Isto posto. e visto que as despesas desse ensino já atingem, no presente ano, a mais de 30 bilhões, não nos resta invocar, pará o caso, senão a interferência do milagre.

Foi diante desse quadro desolador que o Conselho Federal de Educação, endereçando-se aos altos poderes da República, houve por bem recomendar:

> "não se expanda o sistema federal de ensino superior além das universidades e escolas isoladas existentes, e intensifique o Ministério a ampliação de suas matrículas, a fim de que se obtenha, gradativamente, maior produtividade dos seus cursos."

Kepresentará isso, porventura, uma manifestação de descaso no

tocante à preservação da saúde do povo brasileiro? Uma debilitação intencional na trincheira onde se trava a luta contra a doença? Não. O que há, na realidade, é, em primeiro lugar, a convicção de que os milhões de crianças que vegetam sem escola — *e também sem saúde* — nas regiões menos desenvolvidas do país, têm igualmente os seus direitos; e, em segundo lugar, o reconhecimento de que nem só petos médicos se combate a doença.

Esta última afirmação constitui, em verdade, a grande tese que precisa ser divulgada e compreendida. Tratei dela, em têrmos vagos, no meu primeiro trabalho de higiene social, elaborado há 42 anos. Encarei-a de novo em várias épocas, mas especialmente em 1961, quando, no cumprimento de encargo oficial, recordei as considerações constantes de valioso opúsculo de 1935, do professor Pedro de Alcântara, e as do notável livro, sôbre Higiene Rural, de meu querido colega de turma Prof. Samuel Pessoa. E ainda agora, tive o prazer de ouvir brilhantes argumentos por ela, na aula inaugural da Universidade do Brasil, proferida em 5 do corrente pelo Prof. Clementino Fraga Pilho, que trouxe, em favor da mesma tese, a contribuição de sua inteligência, o prestígio de seu nome e o entusiasmo de sua mocidade.

Na presente conjuntura, embora convenha, em certos pontos do país, acelerar a produção de médicos pelo cauteloso aumento da lotação das escolas existentes, o que mais importa, de fato, é no que se refere às zonas mal servidas, a criação de condições materiais e culturais que preparem o ambiente para atrair os médicos —• essa multidão de médicos mais ou menos represados nos grandes centros, e alguns dos quais, bracejando para a conquista do pão de cada dia, equilibram-se com dificuldade na linha divisória entre a boa e a má conduta demarcada pelo Código de Ética. E nao basta atrair, é preciso também fixar por prazo razoável. Mas, como consegui-lo se, segundo o depoimento de nossos melhores sanitaristas, mesmo os jovens que vão de boa vontade para os pequenos centros, logo desertam, pois nada encontram que os estimule e os coadjuve: nem hospitais acessíveis, nem postos de higiene, nem auxiliares qualificados, nem transporte, nem colaboração da escola, nem compreensão dos líderes locais, nem recursos pecuniários para atenuar a miséria?

Não, meus senhores! A ação coercitiva da lei, que se pretende invocar para o envio dos neófitos da profissão às zonas pouco habitadas do interior do país, não dará o resultado que se espera. Esse resultado virá, entretanto, e sem a necessidade de lei, se forem tomadas gradativamente medidas preparatórias ou simultâneas, tais como a expansão dos sistemas rodoviário ou ferroviário; a instalação de escolas que, além de alfabetizarem, eduquem para a saúde; a convocação de engenheiros sanitários, a formação de equipes volantes de que participem, conforme o caso, o médico, o farmacêutico, o enfermeiro, o técnico de laboratório, o assistente social; e, ainda, a criação de hospitais regionais, a re-

forma da casa do homem do campo, a proteção da água de beber, a guerra aos vectores de agentes patogênicos, a instalação de fossas sanitárias e, "the last but not the least", a intensificação e a diversificação da produção vegetal e animal, a fim de que se possibilite fornecer à família do campo uma melhor alimentação e, também, maior capacidade econômica.

O quadro nosológico do subdesenvolvimento resiste aos artifícios parciais que visem a mascarar êste ou aquêle sintoma isolado. O de que precisamos é atacar a enfermidade em suas próprias raízes, ou seja, no conjunto de seus fatôres etiológicos. Êste tipo de tratamento não "tira a doença com a mão", como, segundo se diz, fazem alguns remédios caseiros; mas estimula o organismo inteiro a reagir contra os agentes que o agridem. Sendo, como é, uma terapêutica plurifatorial, é mais cara, mais demorada, mais difícil. Contudo, é a única realmente eficaz.

Quanto à escassez de médicos no "interland" brasileiro, sinal evidente de subdesenvolvimento, creio que devemos confiar menos na ação da lei do que na terapêutica geral que acabo de mencionar, e da qual resultará, entre outros efeitos benéficos, até mesmo o aprimoramento da consciência profissional das novas gerações. Quanto a isso, meus senhores, direi apenas, a título de encerramento desta já demorada exposição, que a classe médica não deve jamais recuar de sua atitude de respeito aos princípios humanitários que a têm norteado desde as suas origens hipocráticas. Que cada novo médico, portanto, tomando por padrão os melhores modelos de todos os tempos, forme a sua consciência profissional própria e a ela se submeta. É esse, aliás, segundo creio, o compromisso implícito no espírito dos jovens que se matriculam numa escola de medicina: servir à humanidade sofredora. E num país como o Brasil, onde a população infantil e juvenil representa carga excessiva para as gerações adultas, os poucos moços que chegam à escola superior só conseguem esse privilégio à custa do abandono de milhões de crianças e jovens que permanecem na ignorância e são compelidos prematuramente aos trabalhos braçais. Essa dívida para com as gerações assim sacrificadas, o estudante universitário brasileiro — e sobretudo o futuro médico de nosso país — deve comprometer-se a minorá-la na ocasião oportuna, preparando-se através do curso profissional — não apenas para ganhar a sua subsistência, mas ainda para desincumbir-se perante a comunidade nacional da missão humanitária que livremente escolheu.

OBSTÁCULOS AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO*

JAYME ABREU
Do C.B.P.E.

1) *Dificuldades estruturais, conceituais, ideológicas.* — A primeira dificuldade a superar para adoção e execução de uma política de planejamento educacional nos países em processo de desenvolvimento é a da antinomia entre o que define a noção de planejamento e o que caracteriza estruturalmente as sociedades de cultura arcaica.

Intrinsecamente, a noção de planejamento não é outra senão a da aplicação de métodos científicos ao trato de fenômenos naturais e sociais, com o propósito de aumentar a capacidade de previsão humana e de ensejar intervenção no processo de desenvolvimento social, acelerando-o ou modificando-o.

Nas sociedades modernas, altamente industrializadas, hâ uma permanente reconstrução de modos de vida, normas, valores, processos organizatórios, insolúveis pelo recurso à tradição e costumes e para cuja solução é preciso apelar para a razão, expressada por ciência, norteando a ação planejada que utiliza modos de pensar que a caracterizam, vale dizer, o pensamento objetivo, analítico, integrador, projetivo.

Ora, acontece que nas culturas arcaicas os sistemas de participação que unem os seres e as coisas são insuscetíveis de verificação pelo pensamento racional e objetivo da ciência. O universo de significação dessa cultura não corresponde aos mesmos têrmos de significação (inteligibilidade, finalidade, etc.) das sociedades modernas.

Como sublinha M. François Perroux ("Industrialização e Desenvolvimento Econômico e Social dos Países Subdesenvolvidos") "numa cultura arcaica tôda relação econômica é também uma relação *mágica* ou *religiosa,"*, ou ainda, citando J. Poirier, "o objeto aí é sempre e ao mesmo tempo sujeito ou subjetividade".

As dificuldades conceituais decorrem de imprecisões freqüentes quanto ao significdo exato de planejamento educacional.

Não há uma segura e disseminada compreensão do que lhe é implícito, como seja, uma articulação a mais estreita possível

* Trabalho apresentado à Reunião da ONU sôbre Aplicação de Ciência e Tecnologia em Beneficio de Áreas menos Desenvolvidas. Publicado pela ONU em 17/10/62, Genebra. Suíça.

116 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

entre fins e meios, um levantamento de dados com coordenação de sua significação, inter-relações e implicações educacionais, políticas, sociais, o estabelecimento de objetivos precisamente especificados a serem atingidos em determinados prazos, com hipóteses alternativas decorrentes e suas conseqüências.

É comum o equívoco entre reformas educacionais, com a fixação de objetivos da educação e de determinadas estruturas pedagógicas e planejamento educacional, com decisões em torno a opções educacionais a serem atingidas a vário prazo, com estreita correlação entre fins e meios e incorporação de uma visão coesiva e integradora das componentes do processo.

As dificuldades emergentes do plano de *ideologia* política decorrem da vigência, ainda bem consistente, daquele estereótipo a que recentemente aludia M. Pierre Masse, em conferência feita em Londres (abril, 1961), sôbre "La planification Française". "Je sais bien que, dans le mode occidentel, le mot *Plan* n'est pas un bon article de vente".

A adoção do planejamento em escala nacional pelos planos qüinqüenais soviéticos e pelo nacional-socialismo, conduz, seja pelo medo irracional à palavra, seja pelo temor do desvio para um dirigismo estatal hipertrofiado, eliminador da chamada "livre empresa", a que elites tradicionais, com interesses investidos na manutenção do "liberalismo econômico", tenham atitude de resistência à adoção da ação planejada.

Não corresponderá à realidade dizer-se que esse estereótipo atualmente esteja superado, tanto mais quanto é êle instrumento de resistência à mudança, de utilização freqüente por classes dominantes, interessadas na manutenção do *status quo.*

2) *Dificuldades decorrentes de uma conceituação tópica ou parcializante da realidade do processo social.* — Entre os conceitos categoriais aplicáveis ao entendimento da realidade do processo social, há aquêle a que se poderia chamar de tópico ou parcializante.

Conceito oposto ao de totalidade dialética do processo social global, busca a pureza do dado ou fato particular, puro, delimitado, circunscrito à particularidade, cancelado de conexões para fora, aceitando o existente sempre como local, momentâneo, finito.

Como exemplos dessa visão particularista, bastante presente em países vivendo ainda o estatuto político da colonização, com as comunicações parciais e fragmentárias decorrentes das desigualdades e desintegrações do incipiente processo de industrialização, assinalam-se posições como as de constituir a classe dominante como fronteira referencial dos problemas nacionais, como a de sobrevalorizar o regional em relação ao todo nacional, como a de acentuar hipertrofiadamente um problema específico como se fora supremo, seja êle educação, saúde, estradas, analfabetismo, por arbítrios subjetivos desligados do caráter configurador da categoria de totalidade.

Dessa visão decorrem "planejamentos" parciais do aparelho escolar, como se não funcionasse êste como um sistema de vasos comunicantes e, o que também é grave, "planejamentos" educacionais desligados de uma concepção de totalidade da realidade do processo social, global, desarticulados em relação aos fatôres sociais e econômicos operantes no país.

Assinalam-se então "planejamentos" de expansão da escola primária, sem qualquer articulação com o planejamento da expansão dos níveis de ensino subseqüentes, elaboram-se "planos" de extensão da escolarização elementar por "seis anos" a tôda população escolarizável sem qualquer planejamento econômico coincidente capaz de promover a capacidade social de absorção dos educados, sem nenhuma preocupação com as tensões sociais advindas das expectativas não correspondidas de vida e empregos urbanos, emergentes dos deslocamentos rurais-urbanos estimulados. São ainda decorrência dessa visão tópica, alienada quanto às necessidades do contexto social global e ao planejamento de uma hierarquia de prioridades conseqüente, a criação de formas ornamentais do ensino, institucionalizadoras do conhecimento sociologicamente ocioso em relação ao que seriam necessidades básicas do desenvolvimento, sobrecarregando orçamentos públicos com o preparo para ocupações simbólicas de indefinível qualificação em relação ao exercício de atividades produtivas, socialmente úteis, alimentando,, assim, formas ociosas de espoliação e parasitismo dos bens da comunidade.

3) *Dificuldades inerentes às tensões do processo de desenvolvimento.* — Há uma tensão dialética inerente ao proceso de desenvolvimento entre o "tradicional" e o "emergente", pela transformação qualitativa da realidade anterior, pela criação de novos conteúdos da cultura, com a industrialização.

Como sublinha Paul Baran, em "A Economia Política do Desenvolvimento Econômico", "sempre foi o desenvolvimento econômico marcado por choques mais ou menos violentos, efetuou-se por ondas, sofreu retrocessos e ganhou terreno novo, nunca foi um processo suave e harmonioso, se desdobrando, plàcidamente, ao longo do tempo e do espaço".

Significa mudanças, comoções, rupturas qualitativas que não são simples acréscimos ou ajustamentos marginais de sobrevivência do *status quo.*

Há nele uma transposição do *tradicional* para o *emergente,* uma mudança *qualitativa* da consciência nacional.

É extremamente difícil a inserção no planejamento educacional dos novos conteúdos da cultura, penoso o reajustamento do "formal" para o "real".

Todas as forças de resistência à mudança, expressão do imobilismo substaneialista e estático, procuram bloquear, como supérfluas e mesmo perturbadoras, quaisquer tentativas de planejamento enquanto expressão do consciente e deliberado propósito de influenciar no sentido de mudar a ordem de coisas existente.

Alimentam-se então falácias como as da imutabilidade dos padrões de valores, as do crescimento nacional espontâneo ou do processo de expansão inconsciente.

Há assim uma posição de luta pelo afastamento das técnicas de intervenção no processo social, que precisariam ser mobilizadas para adaptar a herança cultural às novas condições emergentes de vida.

Torna-se assim extremamente difícil um planejamento educacional coerente e coesivo em meio às situações de tensão e conflito entre motivações modernas e motivações arcaicas, em face à multiplicidade de conflitos e contradições sociais ativas no período de transição para o desenvolvimento que corresponde à fase da "quase-nação" em via de se fazer nação, pela autodeterminação quanto à realização do seu projeto coletivo de ser.

4) *Dificuldades resultantes de instabilidade política.* — É da mesma essência do processo de desenvolvimento econômico a existência de mutações profundas no número e na natureza das relações entre as classes sociais, seja do ponto-de-vista de *Status* social, seja do de *poder político* como do de situação econômica.

Os ajustes decorrentes não se processam sem conflitos maiores ou menores, conforme o grau de rigidez de estrutura econômica e das classes sociais, facilite ou dificulte a rapidez da mudança exigida pelas mudanças tecnológica e ideológica.

Essa instabilidade de poder político reflete-se na ordem 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, concretizadas em projetos a curto prazo e medidas de emergência, propostas apenas para visíveis efeitos imediatos.

Ademais é preciso considerar a instabilidade do poder político peculiar às sociedades arcaicas onde, freqüentemente, o exercício do poder é disputado e conseguido violentamente por grupos predatórios do mesmo, tal como sucede na América Latina, onde Merle King, em estudo sob o título de "Contribuição pará uma teoria da instabilidade do poder e da política na América Latina", documenta trinta e uma deposições de governantes e presidentes, no período de 1945 a 1955.

Sabendo-se como qualquer programa de planejamento educacional a longo prazo exige um mínimo de essencial estabilidade e de continuidade, sem o que fracassa qualquer programação incorporando calculabilidade e previsibilidade, compreende-se o *handicap* que representa a instabilidade política dos países em processo de desenvolvimento, em relação ao planejamento educacional.

5) *Dificuldades da parte dos "Staffs" administrativos tradicionais e da opinião pública.* — Como dificuldades à execução do planejamento educacional nos países em processo de desenvolvimento, não são nada irrelevantes as opostas pelos *Staffs* tradicionais da administração pública.

De modo geral, pela lei da inércia, por amor à comodidade conservantista de velhas rotinas sossegadas, vêem eles no "planejamento" um puro esnobismo extravagante e inoperante, ameaçador da tranqüilidade dos velhos estilos e dos interesses investidos.

Essa atitude de resistência à mudança é freqüentemente compartilhada por boa parte da opinião pública que vê na atitude de planejamento, pura fantasia intelectual, batizando com nomes novos velhas coisas.

Pequenos projetos de planejamento, mais ou menos particularizados e imediatistas do *laissez faire* são então confundidos com os modernos princípios e técnicas de planejamento em seus aspectos de amplitude social *(over ali planning),* coordenação, integração e previsibilidade a longo prazo.

6) *Dificuldades por distorções quanto ao conceito de planejamento.* — É bastante sensível a dificuldade oriunda da distorção da concepção de planejamento, entendendo-o não como um processo criador, vivo, revisível, autoeorretivo, mas como um esquema configrnador e aprisionador da realidade.

É perigoso o desvio da concepção do planejamento de um flexível quadro orientador da ação para um roteiro descritivo, detalhado, rigoroso, certo e preciso de situações a anos de distância.

7) *Dificuldade de ordem financeira e técnica* — Não são de nenhum modo irrelevantes as dificuldades de natureza financeira e técnica antepostas ao planejamento educacional nos países em processo de desenvolvimento.

De modo geral, constituindo esses países expressões de uma economia subsidiária, reflexa, periférica, caudatária de outros centros ativos de poder econômico, têm eles todas as limitações próprias aos países ainda nesse baixo nível de desenvolvimento. com debilidades estruturais de recursos técnico-financeiros.

Constitui sério problema a ausência de suficiente pessoal técnico, devidamente qualificado para as tarefas interdisciplinares do planejamento educacional, envolvendo preliminarmente especialistas em técnicas de pesquisa nos campos da educação, estatística, demografia, economia, finanças, análises sociais, levantamentos de mercados e de força de trabalho e, posteriormente, planejadores aptos no *metier.*

Especialmente para certos tipos de tarefa, jogando com prospeeções a mais longo prazo, com o inter-relacionamento orgânico de dados de preparação escolar considerada em função de necessidades técnico - científicas do desenvolvimento, trata-se de tarefas a bem dizer sem precedentes nos quadros locais e de não fácil utilização da cooperação técnica estrangeira, por peculiaridades dos contextos sócio-culturais em causa.

8) *Dificuldades de organização.* — A ausência de tradição quanto às tarefas de planejamento educacional leva a problemas sérios quanto à implementação dêsses serviços

Via de regra, não há definições suficientemente claras e precisas quanto às atividades a serem

desempenhadas pelas agências de planejamento.

Há uma certa fluidez imprecisa e vaga de conceitos quanto à exata natureza e limites da ação planejada, gerando concepções, ora hipertrofiadas, ora insuficientes, quanto aos seus objetivos, limites e possibilidades.

Há uma habitual ausência ou deficiência de coordenação e articulação, no sentido horizontal como vertical com agências outras com as quais deveria haver essa coordenação e articulação de esforços e, não raramente, são também assinaláveis duplicações de funções e esforços inteiramente descoordenados quando não contraditórios e até antagônicos.

Registra-se também muitas vezes, na estrutura geral da administração pública dêsses países, uma hipertrofia da concentração de poder em órgãos de meios exercendo, freqüentemente, uma ditadura disjuntiva do normal funcionamento de órgãos de fins, que sofrem um bloqueio externo altamente impeditivo de levarem a têrmo eficaz seus planos de ação.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Constam desta seleção pareceres aprovados nas sessões do 3º trimestre do ano em curso.

CONCURSO PARA CATEDRÁTICO

Entendimento do art. 166, n.° VI, da Constituição

Parecer n.° 1/63, da Comissão de Legislação e Normas — Os professôres Octavio Reis de Catanhede Almeida, Jorge Frederico de Souza da Silveira, Durval Potyguara Esquerdo Curty e Rufino de Almeida Pizarro, requereram sua nomeação como catedráticos efetivos das cadeiras que regem interinamente na Escola de Engenharia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, anteriormente Escola Fluminense de Engenharia, federalizada pela Lei n.° 3.958, de 13.9.1961:

O Parecer n.° 748/61, do antigo Conselho Nacional de Educação, relatado por Dona Nair Fortes Abu-Mehry, concluía que era possível deferir os pedidos, em face de precedentes administrativos. A conclusão desse parecer, entretanto, que opinava pelo deferimento nos casos concretos, diverge da conclusão constante de minha declaração de voto, nesses têrmos:

> "Votei a seguinte conclusão: É esta Comissão de Parecer, em face da jurisprudência anterior dêste Conselho. que é possível o aproveitamento de concursos de catedráticos para investidura em outra Escola, em cadeira idêntica ou mais compreensiva, relativamente àquela do concurso anterior".

Essa colocação do problema repetia apenas em tese o princípio adotado pela administração, com base em pareceres do Consultor Geral da República, do Conselho Nacional de Educação e até em decisões judiciárias, segundo o qual a prestação do concurso satisfaz a exigência constitucional do art. 168, VI, da Constituição, não sendo indispensável repeti-lo, para a nomeação em outra vaga.

Tal possibilidade, entretanto, apenas remove o obstáculo constitucional, mas não cria, de modo algum, pará os postulantes, um direito ao ser provido em vaga para a qual nao prestou o concurso específico, e deixa subsistir, na decisão das pretensões individuais, todo o conjunto das considerações de conveniência administrativa que envolvem em cada situação. Por exemplo: se o concurso não é recente ou se existem outros candidatos dispostos à competição e numerosas outras ponderações, levarão a administração a preferir a abertura de novo concurso à faculdade de aproveitar o antigo para o provimento.

O processo, com o parecer do Conselho, foi ainda submetido ao exame da Consultoria Jurídica do Ministério, que discordou da conclusão do parecer quanto ao deferimento (minha conclusão não é esta, como já ficou explicado), por admitir o aproveitamento do concurso apenas no caso de transferência, em que o interessado perde o cargo anterior, trasladando-se para outro, enquanto os peticionários desejam a efetivação para acumular dois cargos, o que aliás já fazem embora a título interino nas cátedras da escola fluminense.

O ilustre Consultor Jurídico julgou oportuno reabrir o debate sôbre a tese, colhendo-se previamente a orientação do Egrégio Conselho Federal de Educação. Esboçando as linhas gerais desse pronunciamento, parece-nos o seguinte:

> O art. 168, VI, da Constituição Federal estabelece que: "para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas".

Assim formulada a exigência, ela estará sempre satisfeita, uma vez que o candidato tenha o concurso da cadeira, dêste que não se infere imediatamente do texto a especificidade do concurso para determinada vaga.

Utilizando essa indeterminação, a jurisprudência administrativa. apoiada em pareceres de órgãos jurídicos superiores e até em decisões dos tribunais, aplicou muitas vezes o princípio de aproveitar o concurso já realizado no provimento de vaga diversa.

Essa orientação pode mudar, até mesmo em forma programática, desde que a administração entenda vincular-se ao princípio geral de só aceitar os concursos para cada vaga, mas essa variação não importa, nem precisa fundamentar-se, em inconstitucionalidade do procedimento anterior. A simples margem de deliberação que resta aos órgãos administrativos na execução das leis, de acordo com o texto respectivo, permite-lhe alterar dentro dêsses limites os princípios ante-reguladores de seus atos, observando, está claro, a coerência e a isonomia no tratamento dos casos semelhantes, dentro do período de vigência das diferentes orientações.

No sistema até aqui adotado, ficava a administração com certa liberdade casuística, para resolver em hipóteses concretas, pelos critérios de conveniência, a abertura do concurso ou o aproveitamento de candidato já habilitado, enquanto que na aplicação defendida pela Consultoria Jurídica, exclui-se essa flexibilidade, valendo o concurso estritamente para cada vaga, salvo o caso de transferência.

Reaberto o debate, como solicita a ilustrada Consultoria Jurídica, fica a administração, a nosso ver, em face das seguintes variantes, que esquematizamos, tendo em vista a solução do presente processo:

> 1) continuar com a jurisprudência anterior, segundo a qual é possível aproveitar concurso já realizado pelo candidato, para provê-lo em vaga da mesma cátedra;
>
> 2) alterar essa orientação administrativa, para declarar que doravante somente serão considerados os concursos feitos para cada cátedra.

Adotada que seja a segunda variante, acha-se, ipso facto, excluído o deferimento da pretensão dos professôres da escola fluminense.

Continuando no regime da primeira, surge então a necessidade de estudar a conveniência do atendimento. As razões da Consultoria valem como fundamentação da inconveniência do deferimento, ao acentuar que se trata de acumulação, devendo-se ainda salientar que a Escola foi criada em 1952, já em regime constitucional, e os professôres admitidos como interinos, situação em que os encontrou a federalização (Lei n.° 3.958, de 13/9/61). Não há, portanto, em jogo nenhuma invocação de direito adquirido, cabendo à administração livremente decidir se é mais conveniente instaurar o concurso para o provimento dos cargos de que reconhecer para esse efeito concursos anteriores, dos professôres interinos.

Nosso parecer é no sentido da inconveniência do atendimento no caso concreto,[1]

(A) José Barreto Filho, relator.

DECLARAÇÃO DE VOTO

Abgar Renault

O Parecer do nosso ilustre colega Barreto Filho é, como sempre, límpido, brilhante, seguro, convincente. Dele não divergimos, nem seria fácil que divergíssemos, pois apresenta duas soluções, ambas aceitáveis, posto que ambas capazes, imediata ou remotamente, de suscitar situações difíceis ou duvidosas, uma e outra com seus elementos favoráveis e desfavoráveis.

A primeira segue a linha de rumo da jurisprudência assim do antigo Conselho Nacional de Educação como da administração federal do ensino.

A segunda desvia-se dessa linha, atém-se rigorosamente à letra da lei e fixa ponto-de-vista segundo o qual a cada cátedra deve corresponder um concurso.

Aquela põe em linha de conta, acima de tudo, a consideração. que parece legítima, de ser o objetivo do concurso a apuração de competência, e essa competência já ter sido provada, e nos exatos têrmos do art. 168, VI, da Constituição Federal, ou seja, mediante a utilização do processo estabelecido no preceito citado, processo cuja repetição seria ocioso e escusado exigir-se.

Argumenta-se que do dispositivo constitucional não se infere, necessariamente, que o concurso deve ser exigido em cada caso de cátedra vaga. Por outros têrmos: a prova de competência não seria exigível mais de uma vez.

Pela segunda alternativa, o concurso é para a eventualidade do preenchimento de cada cátedra e visa não apenas a apuração da competência, senão que implica também, e necessariamente, a competição ou, pelo menos, a possibilidade de competição, sim, pelo menos a possibilidade, já que, se assim não fosse, não haveria concurso em que apenas um candidato se tivesse inscrito, pela razão de que a competição deixaria de existir. Vale dizer: o simples fato de haver sido aberto o concurso tornou possível a competição, pois — graças a êle — se abriu oportunidade a todos quantos satis-

1 O último período do parecer acima, relativo à "inconveniência do atendimento no caso concreto", resultou de um adendo, apresentado por ocasião dos debates, razão pela qual as considerações dos votos em separado se baseiam apenas o texto primitivo do parecer.

façam os preceitos legais de disputar a cátedra vaga, ao passo que, na outra hipótese, se fecha, possivelmente, a porta a outros candidatos.

De outra parte, não será demasia afirmar uma vez mais a precariedade do processo de concurso, que, via de regra, é dominado por circunstâncias sem nenhuma relação com os méritos do candidato e o que menos apura, realmente, é o tipo de competência especialíssima expresso em têrmos de capacidade didática.

Não há a negar, porém, que, a despeito de tudo, num país como o nosso, o concurso ainda se nos afigura ser não um processo idôneo, mas o meio menos mau para selecionar os candidatos ao magistério em geral.

Exerce, fundamentalmente, uma função depuradora inicial em virtude das próprias exigências dos seus atos preparatórios. Talvez não alcance mais do que isso, mas para o nosso meio já é, inegavelmente, de muita valia.

Em princípio, pois, não somos infenso à primeira solução apresentada pelo ilustrado Conselheiro Barreto Filho em seu excelente parecer, tanto mais quanto são numerosos os exemplos de catedráticos nomeados sem concurso anterior, no caso de muitas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, dada a sua condição de fundadores, em razão de lei.

Se houvesse, em todos os casos, a segurança de que os candidatos seriam do valor intelectual e moral dos que subscrevem o requerimento anexo, não haveria nenhum inconveniente para os interesses do ensino em admitir-se para as vagas atuais a validade de concursos realizados para outras cátedras. Não há, porém, tal segurança, como não há tampouco a de que as cátedras serão efetivamente exercidas pelos nomeados, em vez de o serem por assistentes que, de resto — seja assinalado de passagem, — poderiam ser criteriosamente escolhidos e ministrar ensino de boa qualidade sob a direção dos catedráticos.

Por outras palavras: entre atermo-nos rigorosamente à lei e a ela refugirmos, desde que resguardados os interesses do ensino, nós nos inclinaríamos pela segunda hipótese.

Mas, como não será possível ao Conselho decidir, em cada caso, de maneira diferente, em conformidade com o julgamento que fizer de cada candidato, o que nem sempre poderá ocorrer e, Conseguintemente, será suscetível de eivar de parcialidade as suas decisões, ficaremos com a segunda hipótese, deixando claro todavia que, no caso vertente, não consideramos contrária, mas, ao revés, favorável aos interesses do ensino a solução contida na primeira alternativa do parecer do nosso eminente colega Barreto Filho.

(a) Abgar Renault

DECLARAÇÃO DE VOTO

Conselheiros Ajadil Lemos e
A. Almeida Júnior

1. Discordamos frontalmente da orientação adotada pelo ilustre Relator, exceto na afirmativa de que não há, para os interessados, nenhum direito adquirido em seu prol.

2. No caso concreto, desnecessário será reportarmo-nos à polêmica sôbre a conveniência, ou não, de ser mantido o sistema de cátedras vitalícias.

Trata-se, apenas, de opinarmos sôbre a viabilidade jurídica de professôres catedráticos poderem ser investidos, nessa qualidade, em cadeiras da mesma natureza por ato executivo, independentemente de novo concurso de títulos e provas. O argumento suscitado é o de que a exigência constitucional estaria satisfeita desde que os interessados já têm, na espécie, concurso nas cadeiras pretendidas e isto porque não se infere imediatamente do texto em causa a especificidade do concurso para cada vaga.

Leia-se, uma vez mais, o art. 168, VI, do Código Federal: para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Como dele transluz, a exigência de concurso é imperativa, inarredável. Não há nenhuma outra forma de provimento de cátedras, no sistema vigente, que não a de prévia concursação de títulos e provas, para cada vaga.

Para tranqüilizar o problema jurídico, o nosso eminente Conselheiro Almeida Júnior teve oportunidade de pedir pareceres, todos unânimes, dos insignes mestres Sampaio Dória, Waldemar Ferreira, Miguel Reale (também subscrito por Mário Masagão), Washington de Barros Monteiro e Anhaia de Mello, cujo inteiro teor nos permitimos pedir fique a êste incorporado, para publicação em anexo.

3. Sustenta-se que o concurso não é o método ideal de seleção para o magistério. A verdade, todavia, parece ser a de que ainda não se descobriu melhor nem de mais moralidade.

Jamais será jurídico sustentar-se que a aprovação em concurso anterior passe a valer como o próprio concurso. À tôda evidência, o concurso anterior constituirá apenas um dos títulos do candidato ao provimento de nova cátedra. O preceito constitucional não se satifaz com títulos, mas também quer provas, abrindo-se a democrática oportunidade para todos e em a qual todos sejam iguais perante a lei (arts. 141, § 1.°, e 184).

Ademais, a questão não é a de presumir-se a capacidade em relação à dos demais concorrentes, para efeito de classificação e adjudicação, ou não, da cátedra, levando em conta, inclusive, o padrão cultural da faculdade onde tiver ocorrido a vaga.

4. Pede-se, nesta matéria, pela primeira vez, o pronunciamento dêste Conselho.

Aqui, portanto, devemos falar como educadores mais que eventualmente juristas. Por certo, a melhor lição do educador é a do exemplo. Digamos assim, menos ao Senhor Ministro que às novas gerações de universitários, que o concurso de títulos e provas para o provimento das cátedras, no Brasil de hoje, ainda é o sistema de mais moralidade e menos sensível às seduções, de qualquer ordem, que tentam debilitar ou defraudar a alta dignidade do Magistério.

Façamos ouvir essa voz, que nos é pedida, para que a Constituição seja, aqui, uma realidade viva e não um papiro esquecido numa ordem jurídica a que não é lícito alegar ignorância para descumprir a Lei.

Cumpra-se, pois, a Constituição na sua letra e no seu espírito.

Nem outro poderá ser o nosso conselho. (aa.) Ajadil de Lemos e A. Almeida Júnior.

DECLARAÇÃO DE VOTO

Conselheiro Péricles Madureira de Pinho

1. O Conselho é consultado sôbre a possibilidade ou não de serem aproveitados, em cátedras efetivas, professôres que as regem interinamente em universidade federal e são titulares, por concurso. dessas mesmas cátedras em outra universidade, também federal.

A controvérsia que se apresenta é em torno da extensão do art. 168, n.° VI, da Constituição Federal, que estabelece o princípio da exigência de concurso de títulos e provas para o preenchimento das cátedras, no ensino secundário oficial e superior, oficial ou livre.

2. Em casos tais, de simples consulta, é útil que se procure fixar a natureza jurídica dêste. órgão, já que os têrmos da Lei de Diretrizes e Bases deixam margem a interpretações várias.

Há os que sustentam que o C.F.E. é um órgão de existência externa ao Ministério e acima dele, desde que o art. 7.° da LDB diz que o cumprimento das suas decisões, incumbe ao próprio Ministério.

Não nos parece, entretanto, que êste Conselho tenha tal posição. É verdade que tem competência regulamentar muito ampla, cabendo-lhe desenvolver a política geral da educação, mas em quase todos os itens de sua competência ela está subordinada à homologação do Ministro do Estado. Os atos praticados pelo Conselho não são, desse modo, atos de império e sim dão início a atos continuados, conforme a classificação jurídica dos atos administrativos.

3. No caso dêste processo, como em tantos outros, nos cabe apenas indicar solução, a ser submetida ao Ministro, deixando ainda à própria Universidade tôda a liberdade para dizer da conveniência e oportunidade das nomeações.

A declaração de voto dos eminentes professôres Ajadil Lemos e Almeida Júnior obedece, pura e simplesmente, ao dispositivo constitucional invocado.

Os votos dos ilustres Conselheiros Barreto Filho e Abgar Renault, por considerações diversas, concluem por uma interpretação mais ampla, admitindo que, uma vez prestado concurso, obedecido está o preceito da Constituição.

Todos estão acordes em que não há direito adquirido e os que votaram favoravelmente ressalvam a necessidade de exame, em cada caso, para resguardo dos interesses do ensino.

4. Não sendo o Conselho órgão do Poder Judiciário (conforme oportuno e recente pronunciamento do ilustre conselheiro D. Cândido Padim — Documenta n.° 13, pág. 31) e nos cabendo precipuamente a elaboração de uma política educacional, não há, a nosso ver, como fugir ao exame de conteúdo da norma a ser aplicada e dos seus resultados. Vivemos uma época em que a democracia deixou de ser formal e estritamente jurídica para se transformar num regime funcional e de progresso.

Edgar Faure, antigo Primeiro Ministro e figura altamente qualificada do mundo intelectual da França, em recentíssimo trabalho comemorativo da obra de Jean Jacques Rousseau, define a ordem jurídica atual como um novo contrato social. "O 1.° — diz êle — é o contrato de segurança, o 2.° é um contrato de progresso". E continua: "A concepção inicial de uma democracia é de uma demo-

cracia jurídica; a nova concepção é de uma democracia beneficiária". (Le nouveau Contraí Social — "Monde Hebdomadaire", 18-24 abril. 1963).

Para os que entendem, como nós, que o regime de recrutamento do Magistério superior deve se adaptar às exigências da vida atual, com a sua desbragada concorrência, a interpretação literal dos dispositivos da Constituição cede aos argumentos em favor dos que opinaram por um entendimento menos rígido.

Não chegamos à sátira de Pontes de Miranda, que diz nos seus comentários à Constituição:

"A União em verdade só se preocupa com o ensino superior, organizado pelos piores métodos: no começo da vida, o candidato faz a tese, submete-se a concurso, e de regra só se interessa pela profissão de médico, advogado ou engenheiro, sem aquela ligação entre ciência — que há de ser a do dia — e professorado. Não se atraem grandes especialistas, que pudessem pôr em dia o ensino. A cátedra significa prender-se a ciência, que se ensina, à eventualidade de trinta anos de alguma mediocridade que com o prestígio político. ou de família, "ganhou"o concurso. As exceções são raras, porque supõem que o vencedor continue a dedicar-se à ciência" (Com. à Constituição — Edição Borsoi de 1960, pág. 213, tomo VI).

Há, todavia, na candência dêsses comentários íntima relação com a necessidade de uma nova forma de acesso, dos mais capazes, às cátedras universitárias, estimulando um trabalho científico cada vez mais intenso, ao invés da mineralização a que chegou o regime das cátedras vitalícias.

Estas considerações têm cabimento num parecer em que se deixa à Universidade a escolha entre mestres já habilitados no atual regime legal ou permitir o recrutamento de elementos outros que porventura sejam também indicados para as cátedras vagas.

É um ensaio do sistema de livre escolha, que se não pode fazer sem reforma constitucional, mas, a nosso ver, de todo desejável para a reforma universitária, tão combatida por uns, tão exaltada por outros.

São os motivos que nos levam a adotar o ponto de vista sustentado pela jurisprudência, segundo o qual é possível aproveitar concurso já realizado.

(a) P. M. Pinho

INTERPRETAÇÃO DO ART. 18 DA L.D.B.

Parecer n.° 91/63, C.L.N., Aprov. em 9-5-1963 — O eminente Conselheiro Brusa Neto consulta a Comissão de Legislação e Normas sôbre o verdadeiro alcance do art. 18 da Lei de Diretrizes e Bases, particularmente da expressão — aluno reprovado "mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas", nos estabelecimentos oficiais.

Tratando-se de curso seriado, o enunciado vale por si mesmo. impedindo que o aluno possa repetir a mesma série, mais de uma vez, em conseqüência de reprovação, de acordo com o sistema de promoções adotado no estabelecimento. Quando estiver prevista a promoção por dependência, e o aluno fôr promovido à série seguinte. é claro que não se considera reprovado na série anterior.

A dificuldade reside mais na interpretação do que seja o "conjunto de disciplinas", que não foi conceituado diretamente na lei. Como, porém, não seja de admitir nela alguma coisa de supérfluo, temos de precisar-lhe a intenção pesquisando outros dispositivos que possam esclarecê-la.

A expressão "conjunto de disciplinas" sugere a idéia de um sistema de estudos, reunindo ou agrupando disciplinas que não constituem uma série normal realizada num mesmo estabelecimento. A única hipótese que atende a esses requisitos é a que foi prevista nos §§ 4.° e 5.° do art. 79, que dispõem:

§ 4.° — O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno inscrever-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.

Ao lado do curso seriado, portanto, admitiu a lei a possibilidade, que só pode ocorrer em Universidade, de vir o aluno a desenvolver estudos mediante a inscrição em disciplinas lecionadas em cursos diversos, em lugar de matricular-se numa série completa do mesmo estabelecimento. Essas opções parceladas formarão, entretanto, um conjunto sistemático, de acordo com as disposições reguladoras dos estatutos ou regimentos e as condições de equivalência estabelecidas pelo Conselho Universitário. O regime de aluno vai ficar assim definido como um "conjunto de disciplinas" que êle escolheu para aquêle ano letivo.

O aluno pode preferir essa modalidade de currículo, quer para fins profissionais, isto é, para acumular créditos em disciplinas que depois de reunidos bastem para lhe fornecer um diploma válido para o exercício profissional, quer para fins puramente culturais. Cabendo ao estatuto a equivalência de estudos feitos em diferentes cursos, é da maior conveniência definir com precisão o sistema em cada universidade, atendendo aos fins a que se propõe o aluno. No caso de formação profissional, se o conjunto escolhido em cada ano corresponder ao das disciplinas de uma série de curso de graduação, embora a serem estudadas em cursos diversos, o problema do art. 18 se reduz ao da promoção por série.

Quando não coincide ou o aluno pretende simplesmente fazer um conjunto com finalidade cultural, seu regime deverá ser organizado pelas autoridades da escola, com observância do art. 18: reprovado uma vez em qualquer disciplina, isto é, dentro do conjunto adotado, terá oportunidade de escolher o mesmo ou outro conjunto no ano seguinte e, se fôr reprovado novamente em qualquer disci-. plina, sofrerá a eliminação prevista, (aa) José Barreto Filho, relator. A. Almeida Júnior, Ajadil de Lemos, Abgar Renault.

OS CONSELHOS ESTADUAIS E A REMUNERAÇÃO CONDIGNA DOS PROFESSÔRES

Parecer n.° 137/63, C.L.N., Aprov. em 7-5-1963 — 1. A propósito da "remuneração condigna" dos professôres, a que se refere

o art. 16 da L.D.B., o digno Cons. J. Borges dos Santos, da Comissão de Ensino Primário e Médio, formulou à Comissão de Legislação e Normas a seguinte consulta:

"A quem é que compete fixar critérios de salário? Aos Conselhos Estaduais ou ao Ministério do Trabalho? Compete aos •Conselhos Estaduais fixar somente as normas para a verificação da existência de garantia de remuneração condigna, ou também o critério de remuneração?"

2. A fim de respondermos à consulta, façamos um breve retrospecto da matéria. A Consolidação das Leis do Trabalho (Decr-lei n.° 5 425, de 1-5-43) estabelecia o seguinte:

"Art. 323. Não será permitido o funcionamento de estabelecimento particular de ensino que não remunere condignamente os seus professôres, ou não lhes pague pontualmente a remuneração de cada mês.

Parágrafo único. Cumpre ao Ministério da Educação e Saúde fixar os critérios para a determinação da condigna remuneração aos professôres, bem como assegurar a execução do preceito estabelecido no presente artigo."

Com apoio nesse artigo e respectivo parágrafo, foram expedidas pelo Ministério da Educação e Saúde sucessivas portarias, cada uma das quais procurava aproveitar a experiência ensejada pela portaria anterior e adaptar-se às mutações ocorridas na situação econômico-financeira do país.

3. Sobrevindo a Constituição Federal de 1 946, e com ela novos preceitos aplicáveis à matéria, iniciou-se controvérsia a respeito da validade do parágrafo único do art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho. E, conseqüentemente, a respeito também da vigência das portarias ministeriais atinente à remuneração condigna dos professôres. Para melhor entendimento do assunto, transcrevemos os preceitos constitucionais de interesse para o caso:

"Art. 123. Compete à Justiça do Trabalho conciliar e julgar os dissídios individuais e coletivos entre empregados e empregadores, e as demais controvérsias oriundas de relações do trabalho, regidas por legislação especial.

Art. 157. A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão aos seguintes preceitos, além de outros que visem à melhoria da condição dos trabalhadores:

XIII — reconhecimento das convenções coletivas de trabalho.

Parágrafo único. Não se admitirá distinção entre o trabalho manual ou técnico e o trabalho intelectual, nem entre os profissionais respectivos, no que concerne a direitos, garantias e benefícios."

4. Diante dêsses imperativos constitucionais, o Supremo Tribunal Federal (1.ª Turma), em acórdão relatado pelo Ministro Mário Guimarães, decidiu que:

"A intromissão de um Ministro de Estado na fixação de salário poderia ser admissível ao tempo da Carta Política de 37. Hoje, porém, em face dos princípios que disciplinam a separação de poderes, não passaria de extravagância".

Por outro lado, diz ainda o v. acórdão, citando o art. 123 e o art. 157, parágrafo único, ambos da Constituição Federal:

"Tudo quanto se refere a trabalho, quer manual, quer intelectual, está presentemente cometido à Justiça Trabalhista. O art.

323, parágrafo único, da Consolidação perdeu todo vigor. Nem há necessidade de declará-lo inconstitucional porque a Carta de 46 lhe é posterior" (Recurso extraordinário n.° 21 233, acórdão de 30-7-1 953).

5. Estarão realmente revogadas todas as portarias ministeriais baixadas com apoio no parágrafo único do art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho? Inclusive a de n.° 204, que alguns consideram ainda legítima, visto ser de data anterior à da Constituição de 1 946? Contra os argumentos que sustentaram o v. acórdão relatado pelo Ministro Mário Guimarães, houve numerosas objeções de juristas de renome (V. C. Souza Neves. — "O Ensino Superior no Brasil", 1 955, III v., págs. 683-692). Mas o fato é que a Justiça trabalhista não demorou em aceitar a doutrina radical esposada naquele acórdão, como se pode ver em alguns de seus arestos.

6. Assim, por exemplo, em sua sessão de 16-5-1 957, manifestando-se sôbre o dissídio coletivo 3-1 956, suscitado entre uma federação de estabelecimentos de ensino e duas entidades de professôres, o Tribunal Superior do Trabalho resolveu, mediante voto de desempate,

"considerar procedente o dissídio, para, julgando insubsistente o parágrafo único do art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho após o advento da Constituição Federal, declarar derrogadas todas as portarias emanadas do Ministério da Educação e Cultura" (D. O. da Justiça, 17-5-1 957).

7. Mais recentemente, outra decisão, da mesma natureza, e de igual sentido, chegou ao Supremo Tribunal Federal por via de recurso extraordinário e foi ali acolhida por unanimidade. Eis o que diz a respectiva "ementa" publicada em 18 de abril próximo passado:

"Ementa — Salário de professôres. Revogação do art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho pela Constituição de 1 946. Diferença entre revogação e anulação. Na espécie o que se fêz foi acatar o julgado pelo Tribunal Superior do Trabalho em dissídio coletivo do qual fora interposto recurso extraordinário sem efeito suspensivo". Relator M. Luiz Galotti. Recorrente, João M ... Recorrido — Instituto Educacional "O Piracicabana". D. O. da Justiça, 18-4-1 963, fls. 953.

8. Agora, afastadas que foram as portarias do Ministério da Educação, como fixar os critérios para o cálculo do salário dos professôres do magistério particular? Em primeiro lugar estão as leis que se venham a promulgar, à vista do disposto no art. 157 da Constituição da República, em sua alínea n.° I:

"Art. 157. A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão aos seguintes preceitos, além de outros que visem à melhoria da condição dos trabalhadores:

I — salário mínimo capaz de satisfazer, conforme as condições de cada região, às necessidades normais do trabalhador e sua família."

9. Em segundo lugar vêm as convenções coletivas de trabalho, previstas no mesmo art. 157, que determina o seguinte:

"XIII — reconhecimento das convenções coletivas de trabalho."

Tais convenções coletivas, ou "acordos salariais coletivos", tendem a ganhar terreno em relação ao magistério; mas pressupõem a existência de associações profissionais ou sindicais, conforme o previsto no art. 159 da Constituição Federal.

10. Em terceiro e último lugar está a Justiça do Trabalho, cujas decisões, nos dissídios coletivos, poderão erigir-se em "normas e condições do trabalho", segundo dispõe o § 2.° do art. 123 da Constituição Federal:

"§ 2.° A lei especificará os casos em que as decisões, nos dissídios coletivos, poderão estabelecer normas e condições de trabalho."

11. Como se vê, nos têrmos da Constituição Federal são três as fontes de que podem provir os critérios ou normas para a "remuneração condigna aos professôres", de que trata a alínea "d" do art. 16 da L.D.B.: o Poder Legislativo, os protocolos salariais e a Justiça do Trabalho.

12. Aos Conselhos Estaduais de Educação (ou ao Conselho Federal em relação às escolas vinculadas ao sistema federal), cabe apenas isto, segundo o § 3.° do art. 9.°, combinado com o item "d" do art. 16:

"fixar normas que lhe permitam assegurar-se de que o estabelecimento particular, primário ou médio, que requer autorização ou reconhecimento, ou que funciona sob qualquer dêsses dois regimes, oferece "garantia" de remuneração condigna."

Quais serão essas garantias? Parece-nos difícil prevê-las todas; mas as de maior importância são a capacidade financeira e o sistema contratual adequado para atender ao pagamento da "remuneração condigna", conforme fique conceituada pelos órgãos competentes, (aa) A. Almeida Júnior, relator. Ajadil de Lemos, Abgar Renault, José Barreto Filho.

SITUAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO EM FACE DA L.D.B.

Parecer n.° 145/63, C.L.N. Aprov. em **9-5-1 963** — 1. Por ofício de 18-7-1 962, anexado ao Proc. n.° 108 781/58, a Sra. Lúcia Magalhães sugeriu que, a respeito da Comissão Nacional do Livro Didático, de que é Presidente, fosse ouvido o Conselho Federal de Educação, para dizer da situação e atribuições daquela entidade em face da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atuando em nome do senhor Ministro da Educação e Cultura, o representante de Sua Excelência no Estado da Guanabara aceitou e efetivou, por despacho de 15-2-1 963, a proposta da Sra. Presidente.

2. A matéria submetida ao nosso exame, tratada inicialmente no Dec.-lei n.° 1 006, de 30-12-1 938, e, a seguir, numa série de outros atos legislativos e administrativos do poder central da República (fls. 22-23), consolidou-se finalmente do Dec.-lei n.° 8 460, de 26-12-1 945. É a respeito da validade desse decreto-lei, primeiro em face da Constituição Federal de 1 946 e, a seguir, perante a L.D.B., que nos cabe encarar a consulta.

3. Uma primeira arguição de inconstitucionalidade, formulada contra o citado decreto-lei antes mesmo da promulgação da L.D.B. (fl. 25), apoiou-se no art. 141 da Carta Magna vigente, artigo cujo § 5.° assegura "a livre manifestação do pensamento, sem que dependa de censura", e declara que "a publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público". Quanto a esse ponto, já se manifestaram no processo, em defesa do decreto-lei, o sr. Consultor

Jurídico e outro funcionário do M.E.C. (fls. 44 e 84), para dizerem, em substância, que o que se autoriza, ou se impede, no caso, não é a publicação do livro e sim o seu uso pela escola. De fato, o mesmo princípio que permite recusar salas de aula sem luz, móveis escolares inadequados ou professôres sem formação pedagógica, autoriza o poder público a obstar que o ensino da criança ou do adolescente seja feito através de livros sem correção científica, sem gramática, sem higiene ou sem moral.

4. A segunda arguição contra o Dec.-lei n.° 8 460, somos nós que a formulamos agora, e refere-se à sua incompatibilidade tanto com a Constituição Federal como com a L.D.B. O citado decreto-lei (já o dissemos) consolidou uma longa série de atos legislativos e administrativos expedidos sob a vigência da Carta Constitucional de 1 937 e inspirados no mesmo espírito centralizador que presidiu à elaboração da referida Carta. Esse elemento histórico faz prever, desde logo, que a Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1 938 e retocada ano a ano segundo a orientação dominante, não poderia ajustar-se à Constituição atual e, menos ainda, à L.D.B., nascidas ambas sob o signo da descentralização.

5. A Carta Magna de 1 946, opondo-se à de 1 937, restabeleceu e ampliou, em matéria educacional, a autonomia das unidades federadas, que a primeira Constituição republicana nos legara: "A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios"; "os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino" — declaram respectivamente os art. 170 e 171 da Carta de 1946. Se já sob os regimes de 1 891 e de 1 934, menos descentralizadores que o atual, cada Estado tinha poderes para aprovar ou recusar os livros didáticos oferecidos às suas escolas primárias, é natural que sob o regime de hoje retomem eles aquela prerrogativa e a estendam aos livros de grau médio, cujas escolas vão passar inteiramente ao seu controle.

6. A incompatibilidade entre o regime atual e a existência de um órgão censor, de amplitude nacional, para a literatura didática, torna-se mais evidente ainda se, a respeito dessa matéria, pusermos em confronto a Constituição vigente e a L.D.B. Lembremo-nos de que a ampla autonomia educacional, conferida hoje às unidades federadas, sofre limitação de duas origens: primeiro, as que constam do próprio texto constitucional; depois, as que a L.D.B. consigna. Ora, nem na Constituição de 1 946, nem na L.D.B. existe qualquer dispositivo que direta ou indiretamente aluda à literatura didática. Donde dever-se aplicar ao caso a regra constante do § 1.° do art. 18 da Carta Magna vigente:

> "§ 1.° Ao Estado se reservam todos os poderes que, implícita ou explicitamente, não lhes sejam vedados por esta Constituição."

7. A conclusão se impõe: aos Estados, e não ao poder central é que cabe legislar sôbre livros didáticos. Quanto à União, deve ela, no particular, cingir-se ao seu próprio sistema de ensino e ao dos Territórios (art. 170 da Const. Fed.). Poderia a União, certamente, ter chamado a si competência mais ampla, através da L.D.B.: mas não o fêz. E andou bem não o fazendo, pois com isso mostrou ter-se inspirado, não apenas na própria experiência brasileira de federação, mas também na experiência das outras federações. Com efeito, a Alemanha Ocidental, a Austrália, o Canadá, os Estados

Unidos, a Índia, a Suíça, a União Sul-Africana e a Iugoslávia não possuem nenhum órgão central análogo à nossa Comissão Nacional do Livro Didático: são os Estados-membros que decidem sôbre a matéria, quando não são os órgãos municipais e até mesmo cada escola ou cada professor por si (XXII Conferência Internacional da Instrução Pública, Genebra, publicação n.° 203).

8. Justifica-se, todavia, a existência de um órgão da União que, na área do sistema federal de ensino e na dos Territórios, aprecie os livros escolares que lhe forem apresentados e, de modo geral estimule o aprimoramento da literatura didática no país. (aa) A. Almeida Júnior, relator. Abgar Renault, José Barreto Filho, Ajadil de Lemos.

REGIME DE DEPENDÊNCIA EM ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO

Parecer n.° 170/63, C.E.P. e **M. Aprov.** em **10-5-1 963** — A consulta do Inspetor Federal José Lourenço Kunz, de Porto Alegre, transformada em consulta do Sr. Presidente do Conselho, versa sôbre **a** legitimidade de promoção, com dependência, em escola de nível médio. Tal regime, admitido pelo Regimento do Ginásio São Judas Tadeu, de Porto Alegre, trouxe dúvidas ao referido Inspetor Federal, principalmente pela possibilidade de transferência de alunos reprovados em escola que não admite a dependência, para outra que a admite.

As principais dúvidas levantadas são de ordem jurídica e ética.

1. se tal procedimento (a transferência com promoção) não fere um ato juridicamente perfeito e acabado, já que as disposições do Regimento fazem lei entre as partes;

2. se o ato é conciliável com os princípios de ética que devem informar as relações entre os estabelecimentos de ensino.

Importa, antes de tudo, ressaltar que as dimensões humanas do processo educacional são de tal forma ricas e complexas que não podem ser reduzidas aos estreitos limites de um contrato entre partes. Não serão normas puramente jurídicas que lhe definirão as exigências. A grande conquista da Lei de Diretrizes e Bases consiste, exatamente, em ter oferecido a possibilidade de se colocar o centro do processo educacional nos interesses autênticos do estudante e no senso de responsabilidade do educador. A conseqüência decorrente dêste espírito é o princípio, amplamente firmado por êste Conselho, da autonomia da escola. Não uma liberdade arbitrária, mas a autonomia orientada para o melhor desenvolvimento humano da criança e do jovem.

Não se podem, por isso mesmo, estabelecer soluções rígidas e uniformes mas, ao contrário, deve-se permitir que a equipe de educadores de cada escola crie o sistema pedagógico julgado adequado aos seus fins e por cuja aplicação se tornará responsável perante a sociedade e os órgãos públicos encarregados de vigiar a observância da Lei e certas cautelas que assegurem um mínimo de qualidade e de segurança ao processo educacional.

É dentro de tais diretrizes que julgamos dever-se enquadrar o objeto desta consulta.

O regime proposto cuida, sem dúvida, de solucionar situações de exceção. A promoção com dependência, no nível médio, deve constituir caso raro. Principalmente porque se trata da educação de adolescente, cujo processo formativo requer maior regularidade e continuidade. Não será admissível, portanto, quando importar em desequilíbrio do processo de desenvolvimento do educando. E, mesmo quando admissível, exigirá cuidados pedagógicos especiais, capazes de promover o reajuste de uma fase deficiente da aprendizagem.

Por todas estas razões, opinamos favoravelmente à adoção do regime de promoção com dependência, em escola de nível médio. dentro das seguintes diretrizes:

1. não deveria haver dependência do 1.° para o 2.° ciclo, pois esta segunda fase tem objetivos acentuadamente diversificados, nem da última série do 2.° ciclo para um curso de nível superior; pela mesma razão não seria admissível da 2.ª série colegial para um colégio universitário;
2. não deveria haver dependências em disciplinas cujo desenvolvimento continua na série imediatamente seguinte;
3. em qualquer caso, a dependência só seria admissível em uma só disciplina, pois a imaturidade do adolescente não lhe permite maior sobrecarga;
4. o regime só seria admissível em escola que oferecesse condições suficientes para se responsabilizar pela aplicação de processos pedagógicos capazes de promover a recuperação do aluno dependente;
5. a adoção do regime deveria constar explicitamente do Regimento da escola, aprovado pelo órgão competente;
6. as transferências de alunos, entre escolas de regimes diversos, regem-se pelas normas gerais fixadas pelo órgão competente, ao qual compete corrigir possíveis irregularidades.

No presente ano letivo, a adoção dêste regime não deveria ter efeito retroativo, só vigorando nas escolas que o adotaram no início do ano em seu Regimento, (aa) D. Cândido Padim, relator. José Borges dos Santos, Pe. José de Vasconcelos, Faria Góis.

ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS DA 6.ª SÉRIE PRIMÁRIA

Parecer n.° 176/63, C.E.P. e M., aprov. em 6-6-1 963 — O Sr. Cons.[0] Ajadil de Lemos encaminha a êste Conselho consulta recebida sôbre "as exigências ou normas, para que os alunos que concluíram o 6.° ano primário, possam prestar exames, ingressando na 2.ª série do 1.° ciclo, de acordo com o parágrafo único do art. 36 da L.D.B.".

O parágrafo citado na consulta é suficientemente explícito: "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 da l.ª série" (os grifos são nossos).

Cumpre apenas ressaltar as exigências decorrentes da própria natureza do exame:

1. o candidato deve apresentar documento idôneo que prove ter êle concluído, com proveito, a 6.ª série primária em escola que satisfaça às exigências dos arts. 16 e 26 da lei;
2. sendo, como é, exame de adaptação, deve ser feito na escola para a qual o aluno se transfere;

3. como para estes exames nada estabelece a L.D.B. de especial, julgo que se enquadram no dispositivo geral contido no art. 39, ou seja, ficam "a cargo dos estabelecimentos de ensino" e "serão prestados perante comissão examinadora. formada de professôres do próprio estabelecimento, e, se êste fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente".

Estas normas se referem ao sistema federal de ensino, uma vez que, para as adaptações, deverão respeitar-se as disposições com que, em obediência ao art. 100 da L.D.B., os conselhos estaduais, nos diversos sistemas de ensino, regularem a matéria, (aa) Pe. José de Vasconcelos, relator. José Borges dos Santos, D. Cândido Padim, Brusa Neto.

PLANO DE APLICAÇÃO DAS VERBAS VINCULADAS AO C.F.E.

Parecer n.° 187/63, C. Especial, aprov. em 29-7-1 963 — O plano de aplicação das verbas vinculadas a êste Conselho, para cumprimento da atribuição que lhe fixou o art. 96 da L.D.B. foi aprovado pelo Par. n.° 44/63, determinando que cada projeto específico de estudos fosse submetido à aprovação dêste plenário.

O Sr. Secretário Geral, em informação ao Sr. Presidente do Conselho, encaminha agora dois projetos elaborados pelos técnicos em estatística, os bacharéis Hélio Göpfort e Pedro Henrique P. Saint Martin. A informação é do seguinte teor:

"1. De acordo com o Plano de distribuição das verbas orçamentárias, sob consignação 3-1-07; 3-1-12 e 3-1-22, para atender despesas decorrentes das atividades constantes do art. 96 da Lei n.° 4 024, de 20-12-1 961, aprovado pelo Sr. Ministro da Educação, apresento, junto, projeto referente à parte dos itens I, III e IV, ou seja:

"Estudos relativos ao funcionamento dos sistemas escolares e apuração do custo por aluno, para fins de avaliação da sua produtividade, do ponto-de-vista quantitativo e qualitativo:

a) Em ensino Primário
b) Em ensino Médio
c) Em ensino Superior.

2. Trata-se, de início, de 2 trabalhos, tendo por finalidade apresentar o custo do ensino no País, em 1 963 e os critérios técnicos indispensáveis para os levantamentos ulteriores.

3. Primeiro trabalho:

a) Levantamento do custo do ensino, por aluno, nos graus primário, médio e superior, no ano de 1 961, por Unidades da Federação, segundo as despesas realizadas, tomando-se por base as informações constantes dos formulários SDC-01, 02, 03 e 04 do Serviço de Estatística da Educação e Cultura do M.E.C;

b) Crítica e análise dos resultados obtidos;

c) Estudo da projeção 1 962 para 1 963 e 1 964. Tempo previsto: 3 meses.

4. Segundo trabalho:
   a) Decomposição analítica do custo;
   b) Elementos necessários para o cálculo do custo. Estatística existente no País referente ao custo do ensino» sua qualidade e atualidade;
   c) Consecução de elementos necessários para o cálculo e análise do custo. Possibilidade de obtenção destes dados através da Técnica de Amostragem; Vantagens e desvantagens. Condições imprescindíveis para a adoção da amostragem. Esquemas de amostragem que podem ser adotados especificando qual o melhor, segundo as condições de erro, tempo e custo da pesquisa. Tempo previsto: 5 meses.
5. Serão os dois trabalhos realizados sob a responsabilidade de Hélio Gõpfort e Pedro Henrique P. Saint Martin, bacharéis em Ciências Estatísticas pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas e dispondo da colaboração do S.E.E.C.
6. Preço: Primeiro trabalho:
   Cr$ 300.000,00 (trezentos mil cruzeiros), que deverão ser pagos mensalmente em parcelas de Cr$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros).
   Segundo trabalho:
   Cr$ 500.000,00 (quinhentos mil cruzeiros), que deverão ser pagos mensalmente em parcelas de Cr$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros).
7. A parte relativa ao funcionamento dos sistemas escolares e avaliação da produtividade do ponto-de-vista qualitativo e quantitativo constituirão estudos posteriores, baseados nos trabalhos acima indicados, a serem feitos por especialistas em educação, assessorados por técnicos estatísticos.
8. Solicito se digne V. Exa. submeter a plenário o presente projeto, dentro de um programa de execução progressiva. e, para tal, designar relator".

Ambos os projetos são, sem dúvida, de grande valia para o levantamento de dados imprescindíveis aos estudos que a êste Conselho cabe elaborar para uma adequada avaliação do rendimento quantitativo e qualitativo dos investimentos no setor de ensino.

Na realidade, porém, são apenas projetos preliminares, cujos resultados permitirão o preparo de outro, de maior envergadura. para uma aferição mais segura dos índices de custo do ensino nos vários níveis.

A precariedade dos resultados do primeiro, aliás, já pode ser prevista pelos formulários que têm sido utilizados pelo S.E.E.C. do M.E.C, anexados a êste processo. É o que se tornou explícito e público até mesmo em publicações desse Serviço sôbre despesas com o ensino.

Justifica-se, no entanto, o levantamento dêsses dados existentes. para que se tenha um conhecimento, ainda que sumário, da situação efetiva no que se refere ao sistema de coleta de dados estatísticos no setor de ensino.

Sugerimos, apenas, que o encaminhamento do segundo projeto apresentado incluísse contatos informais dos técnicos encarregados com membros das Comissões de Ensino Primário e Médio e de Ensino Superior dêste Conselho para eventuais sugestões.

Quanto às condições de tempo e do custo dos projetos, somos de parecer que merecem aprovação dêste Conselho, (aa) D. Cândido Padim, relator. De inteiro acordo, Péricles Madureira de Pinho.

REGISTRO DE PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Parecer n.° 195/63, C.L..N., aprov. em 30-7-1 963, (Proc. n.° 19 044/51) — 1. 0 Senhor Ministro da Educação consulta se continua em vigor a legislação anterior à O L.D.B., na parte referente a candidatos que provem exercício de magistério em Faculdade de Filosofia.

A consulta é feita com base em sugestão do Sr. Diretor do Ensino Secundário, ao apreciar pedido do Professor Franco Lo Presti Seminério (Proc. 19 044/51), tendo em vista a redação dos arts. 59 e 117 da L.D.B., que não mais prevêem tal hipótese.

2. Êste Conselho já se pronunciou pela possibilidade de se reconhecer valor aos diplomas expedidos por algumas sociedades estrangeiras que mantêm no Brasil cursos de línguas também estrangeiras, e gozam de notória idoneidade. É o caso da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, da Alliance Française, do Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos, entidades que mantêm convênios culturais e expedem diplomas em combinação, respectivamente, com a Universidade de Cambridge, a de Nancy e a de Michigan, desde que, após, os interessados realizem o curso de didática perante Faculdade de Filosofia oficial (Par. n.° 217, in Documenta 9/24).

3. No caso concreto, o interessado comprovou satisfazer, plenamente, os requisitos culturais e funcionais para a obtenção do seu registro como professor de italiano (fls. 56).

4. Todavia, resta a indagação jurídica de saber se os registros de professôres de ensino médio podem, ainda agora na vigência da L.D.B., continuar sendo feitos com fundamento nos demais requisitos do Decr.-lei n.° 8 777, de 22 de janeiro de 1 946, que dispõe sôbre o registro definitivo de professôres de ensino secundário.

Entendemos que sim. A L.D.B. não visou a disciplinar matéria como essa que regula o registro de professôres. É verdade que, nos seus arts. 59 e 117, traçou regras a esse tocante, que, todavia, hão de ser entendidas como simples diretrizes de caráter permanente. Não desceu a uma regulamentação do assunto e. por isso, não se há de proclamar que exauriu essa matéria.

Sendo assim, os casos de exceção visando a tal fim, admitidos pela legislação anterior e não expressamente revogados pela L.D.B., devem ter solução conforme o nutum da autoridade administrativa competente, após acurado exame de cada caso. (aa) Ajadil de Lemos, relator. José Barreto Filho, Abgar Renault.

OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE GRAU PRIMÁRIO

Parecer n.° 241/63, C.Ii.N., aprov. em 9-8-1 963 — A matéria dos processos anexos é uma só, consta de consultas — uma das

Empresas Incorporadas ao Patrimônio da União, outra da Rede Ferroviária Federal — e exige alta indagação, em virtude dos preceitos constitucionais nela envolvidos.

Parece-nos, entretanto, que poderia ser simplificada e. talvez, resolvida satisfatoriamente, nos têrmos que passarei a expor:

O problema da obrigatoriedade do ensino de grau primário está consignado em dois artigos da Constituição: 167, II, e 168. III, abaixo transcritos:

> "Art. 167. O ensino dos diferentes ramos... será ministrado pelos poderes públicos" .....
> I — .....
> II — O ensino primário oficial é gratuito pará todos; o ensino oficial ulterior ao primário se-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.
>
> Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
> I — .....
> II — .....
> III — as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os servidores e os filhos destes."

A nosso ver, os conteúdos dêsses dispositivos excluem-se reciprocamente, em seus objetivos e em seus efeitos, isto é, o art. 167, II, constitui a regra geral, o art. 168, II, é modalidade de aplicação indireta da regra geral.

Pela regra geral, o Estado reservou a si a obrigação de oferecer diretamente ensino gratuito, não a todas as crianças em idade escolar, sem ressalva, senão apenas àquelas que não hajam sido ou não venham a ser contemplados com o mesmo benefício em virtude de outro preceito, que é a exceção.

Por esse outro preceito, o Estado atribuiu a mesma obrigação, em certo caso, às empresas industriais, comerciais e agrícolas, as quais não podem, para nenhum efeito, ser confundidas com agências estatais e paraestatais.

A elas corre o dever de cumprir o dispositivo constitucional. mantendo ensino primário gratuito "para os seus servidores e os filhos destes".

A Rede Ferroviária Federal e as Empresas Incorporadas podem ser havidas por empresas particulares, — o que parece legítimo à vista dos têrmos da Constituição, cujo art. 168, III, não distingue entre empresas particulares ou estatais e paraestatais, — e, nesse caso, os servidores de uma e das outras, bem como os seus filhos são ou devem ser atendidos, em virtude do mesmo dispositivo e mediante o mesmo mecanismo — indireto.

A matéria parece-nos pacífica. Ainda que o não fosse, não haveria falar em violação do § 1.° do art. 141 da Constituição Federal, por força do qual todos são iguais perante a lei (como se faz num dos pareceres anexos), porque, se as empresas viessem a ser consideradas de natureza estatal ou paraestatal, aquêle ensino seria ministrado — diretamente pelo próprio Estado, em escolas por êle mantidas e por intermédio de professôres por êle recrutados e por êle pagos.

Concluindo, julgamos conveniente ficar consignado que o ponto crucial, em face da Lei de Diretrizes e Bases, é êste: o assunto. pela sua natureza, incide na competência dos Conselhos Estaduais de Educação, cabendo a cada unidade federativa regulá-lo da maneira que entender melhor, por intermédio daqueles órgãos, (aa.) Abgar Renault, relator. José Barreto Filho, Ajadil de Lemos.

DECLARAÇÃO DE VOTO — Acompanhando, com o voto, as conclusões do parecer do eminente Cons.º Abgar Renault, desejo. no entanto, salientar um aspecto do problema de aplicação de recursos "na manutenção e desenvolvimento do ensino" (Const., art. 169 — L.D.B., art. 92).

Refiro-me ao orçamento das chamadas entidades paraestatais, como é o caso, que se examina, da Rede Ferroviária Federal. Cem autarquias, vinte e três sociedades de economia mista e quatro empresas públicas manipulam recursos que, somados, atingem uma cifra de Cr$ 2 trilhões, ou seja praticamente o dobro do Orçamento da União para o ano próximo (Cf. Jornal do Brasil, 30-7-1 963, pág. 6).

Sôbre êste "orçamento paralelo" não tem incidido, na dosagem exigida pelas nossas condições, o desiderato do preceito constitucional, na maioria dos casos, são dotações percentualmente mínimas, sem plano aparente, aplicadas dentro de critérios episódicos ou mesmo políticos, no sentido pejorativo do têrmo.

Neste ano, repetidamente proclamado como "Ano da Educação". seria louvável que os Poderes Públicos iniciassem o estudo de uma fórmula jurídica que impusesse também a essas entidades, de forma orgânica, mediante articulação com os programas da União e dos Estados, a aplicação de maior parcela de seus recursos orçamentários "na manutenção e desenvolvimento do ensino". Padre José de Vasconcelos.

EQUIPARAÇÃO DE PROFESSÔRES DE ENSINO MÉDIO

Parecer n.° **260/63, C.E.P.** e M., **aprov.** em **9-8-1 963** — Professôres de ensino técnico comercial, em exposição acolhida pelo Senhor Presidente, dirigem-se a êste Conselho, para sugerir medidas que visem a equiparar os professôres desse ramo de ensino de grau médio aos do ensino secundário, possibilitando-lhes lecionar disciplinas de cultura geral nos cursos secundários.

Justificam a sugestão com a equivalência dos diferentes cursos de nível médio estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases.

É tranqüilo o entendimento de que, em face da nova lei, não mais cabe distinção entre professôres de cultura geral dos diversos cursos do ensino médio.

A L.D.B. fala somente em professor de ensino médio e apenas distingue entre professôres de disciplinas de cultura geral e professôres de disciplinas específicas de ensino técnico. E para uns e outros, determina um único caminho para a formação profissional ou para a habilitação ao exercício do magistério (arts. 59, **117** e 118).

O registro de professor há de ser feito, agora, em disciplina de ensino médio e não mais para efeitos em um só de seus ramos (art. 98).

Resulta claro, portanto, que na vigência da Lei de Diretrizes e Bases a equiparação sugerida é legítima.

Mas, aos professôres do ensino comercial, invocando tratamento de equidade com os professôres do ensino secundário, interessa interpretar as disposições da L.D.B. como extensivas e aplicáveis aos professôres já registrados na forma da legislação anterior.

Ouvida a êste propósito, a Diretoria de Ensino Secundário opina que a aplicação plena do princípio da equivalência deverá ser condicionada à unidade de critérios para o registro de professôres. Entende, ainda, a Diretoria que a extensão do direito ao professor, com registro anterior em outros ramos do ensino médio, de lecionar no curso secundário, seja objeto de estudos individuais, atendida, em cada caso, sempre que o professor disponha de condições de formação que possibilite o registro de professor secundário.

Parece-nos, todavia, que, sem generalizar decisões que possam ferir, em seus efeitos retroativos, disposições regulamentares vigentes antes da L.D.B., a equiparação poderá ser deferida por equidade, sempre que ocorrerem situações equivalentes e se verificar, pelo M.E.C, que as provas dos exames de suficiência corresponderam aos programas exigidos no ensino secundário.

Estas disposições deverão alcançar também os professôres dos demais ramos do ensino médio, industrial, agrícola e normal, quando em condições idênticas.

Outrossim, tudo aconselha a conveniência de serem abreviadas as medidas necessárias para a unificação, em um só setor, e sob um único título de professor de ensino médio, dos serviços de registro de professôres atualmente existentes em diferentes órgãos do Ministério da Educação e Cultura, (aa.) Brusa Neto, relator. Pe. José Vieira de Vasconcelos, José Borges dos Santos, Celso Cunha, Abgar Renault, D. Cândido Padim, Faria Góis.

ADAPTAÇÃO PARA TRANSFERÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Parecer n.° 206/63-A, C E. Su., E.P. e M., aprov. em 2-8-1 963 — O eminente Conselheiro Brusa Neto, na sessão de março p.p., formulou uma designação ao sr. Presidente dêste Conselho, solicitando a indicação de relatores, um da Comissão de Ensino Médio e outro da Comissão de Ensino Superior, "para, em estudo especial, examinarem as disposições do art. 100 da L.D.B., relativos a transferências de alunos, com o fim de, posteriormente, serem expedidas normas que instruam adequadamente sua aplicação no que respeita ao Sistema Federal de Ensino e, eventualmente, no que possa interessar aos sistemas estaduais".

As Câmaras de Ensino Superior e Médio, reunidas para o debate do assunto, chegaram à conclusão de que era conveniente converter 0 sugerido Estudo Especial em parecer, uma vez que compete a êste Conselho dispor sôbre as necessárias adaptações para transferências no âmbito do sistema federal de ensino e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais ou particulares.

I — ASPECTO LEGAL

1. Cumpre, antes de mais nada, acentuar que o art. 100 não é o único a tratar da matéria; na L.D.B. há dois outros artigos que

versam expressamente sôbre transferência. Assim parece mais conveniente estender a eles a matéria dêste estudo. Eis os artigos:

> art. 41 — Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino.
>
> art. 51, § 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.
>
> art. 100 (dividido em itens, para maior clareza) — 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:

para o ensino médio	os diversos sistemas de ensino
para as universidades federais	os conselhos universitários
para as universidades particulares	os conselhos universitários
para os estab. de ens. superior federais	o Conselho Federal de Educação
para os estab. de ens. superior particulares	o Conselho Federal de Educação
para as universidade estaduais	os conselhos universitários
para os estab. de ens. superior estaduais	o Conselho Estadual de Educação

2. Cotejando os três artigos sob o ângulo do problema em foco, importa ressaltar:

a) o art. 41 se refere a uma circulação de um curso de ensino médio para outro reconhecido como de igual nível; já que o art. 100 faz surgir o problema da circulação de uma série para a seguinte (ou para o restante da mesma, se durante o ano) no mesmo curso de outro estabelecimento.

b) o art. 51, § 2.°, ao contrário, configura problema especial: ensino técnico, além dos três cursos, paralelos e equivalentes de grau médio (industrial, comercial e agrícola), pode manter cursos de aprendizagem, que terão de uma a três séries anuais de estudo (art. 51, § 1.°). A transferência de um curso destes para os ginásios de ensino técnico não se processa apenas por "adaptações", mas mediante "exame de habilitação", que indicará até mesmo "a série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido".

3. Com relação ao art. 100 convém ainda notar que, para o ensino superior, a lei atribui sempre a conselhos a competência de dispor sôbre transferências, ao passo que, no ensino médio, os "diversos sistemas de ensino" disporão de acordo com as exigências também diversas do meio.

Em resumo, parece a seguinte a competência dêste Conselho na matéria:

I — Com relação ao ensino superior: dispor sôbre as adaptações a serem feitas pelo aluno que se transfere de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escolas de país estrangeiro, quando o instituto que o recebe fôr estabelecimento isolado de ensino, federal ou particular.

Esta competência decorre do fato que o C.F.E, supre, no caso. o conselho universitário, nele inexistente.

II — No âmbito do ensino médio: estabelecer, para o sistema federal de ensino, as adaptações necessárias e, ouvidos os órgãos federais de ensino médio, as normas que devem reger as transferências.

Idêntica competência deverá caber aos conselhos estaduais de educação para os estabelecimentos isolados de ensino superior estaduais e municipais e para os institutos de ensino médio, oficiais ou particulares, vinculados ao sistema estadual de ensino.

II _ ASPECTO PEDAGÓGICO

Impondo, porém, acentuar que, antes do aspecto legal, é indispensável considerar os aspectos pedagógicos do problema transferência na vida escolar do aluno. Para que as adaptações e normas, exigidas pelo art. 100 da L.D.B., se harmonizem com o contexto legal e com a filosofia da lei, é preciso assentar alguns princípios básicos:

1. A transferência é regime de exceção — Não pode prevalecer sobre a regra geral. De acordo com as exigências de meio e com plena liberdade, "cada estabelecimento de ensino disporá em regimento ou estatutos sôbre a organização, a constituição de seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático" (art. 43). Nada de uniforme, nada de pré-moldado.

Seria lamentável, por isso, sacrificar esta riqueza de flexibilidade e variedade que a L.D.B. finalmente estendeu ao ensino médio, para instalar o uniforme, com o fito de não criar dificuldades ao aluno, em caso de transferência.

2. É problema educativo mais que problema legal — O que verdadeiramente importa é descobrir e aplicar as melhores técnicas indicadas para cada caso a fim de assimilar o aluno no novo ambiente, reparando porventura o que lhe falta; e isto não é função da lei, mas do magistério. Mais que regularizar, com luxo de minúcias, as transferências, é preciso assistir aos transferidos.

3. É função da escola mais que dos sistemas de ensino — A ela cabe, em última instância, não somente ajuizar da maturidade do aluno que lhe bate às portas, mas até mesmo decidir, com inteira liberdade, sôbre sua aceitação.

A transferência, reduzida a seu aspecto nuclear, se resume num juízo de rendimento escolar anterior do aluno; deve ser estendida a ela o crédito de confiança aberto pelo art. 39 aos estabelecimentos de ensino, no capítulo da apuração do rendimento escolar.

Esta verificação se faz por critérios variados, já que ficou "a cargo dos estabelecimentos de ensino". Pode, assim, não se traduzir por notas decimais, mas por conceitos ou menções; mesmo os números hão de ser interpretados à luz das normas contidas no regimento do colégio, tendo em vista, entre outras coisas, a nota estabelecida como mínimo para aprovação.

Dêste modo, para efeito de matrícula na série seguinte, o que é essencial, num documento de transferência, é a declaração "aprovado", ou "reprovado"; a linguagem desta aprovação ou reprovação — nota, conceito, menção ou crédito — embora deva constar no documento, para orientação da escola a que o aluno se transfere, não pode ser por ela tomada isoladamente.

4. Poderá parecer absurdo, à primeira vista, que o aluno reprovado, por exemplo, com 4,5 (quatro e meio) num colégio, transfira-se e, por causa da diversidade de critérios existentes entre os dois institutos, consiga aprovação em 2.ª época com a mesmíssima nota. No entanto é preciso atentar para os seguintes fatôres:

a) a nota, com os dados estatísticos, não deve ser tomada materialmente, mas interpretada à luz de vários critérios. No caso, deve ser lida no contexto do sistema adotado pela escola para apuração do rendimento escolar;

b) para o caso específico da nota-limite, a aprovação ou reprovação não pode considerar-se operação aritmética, mas um julgamento pessoal, embora falível do professor. Tem importância menor, no caso, a linguagem ou nota de que se reveste êste julgamento;

c) nada exige, para o ensino médio, uniformidade neste setor de notas, quando tanto o ensino elementar como o superior sempre admitiram critérios variados.

5. Nos têrmos do art. 43, cabe aos estabelecimentos de ensino médio regulamentar nos seus estatutos também os exames de segunda época. Devem os colégios, neste como nos demais setores, inspirar-se nos grandes princípios da lei e nas melhores doutrinas pedagógicas, dando tratamento individual e cuidadoso aos vários aspectos do problema, à ponderação dos resultados obtidos durante o ano letivo e aos reais progressos revelados pelo aluno no segundo exame, de modo a evitar dois extremos, condenáveis ambos: frustrar a priori o exame pela ponderação demasiado rígida das notas anteriores, ou fazer dele um exame de todo independente.

Nem se compreende um exame de 2.ª época (sob qualquer denominação) que se realizasse poucos dias após a primeira, sem possibilidade real de recuperação.

6. A relativa liberdade que a L.D.B. introduziu no campo das transferências deve entender-se a serviço da eficácia pedagógica e didática. Dêste modo, — salvo casos absolutamente inevitáveis. — não se compreende, p. ex., transferência nos últimos meses do ano letivo, com desastrosas conseqüências para o proveito intelectual do aluno e possibilidade de grosseiras fraudes com vista à aprovação.

7. O problema da freqüência deve sempre ser cuidadosamente focalizado, sobretudo nas transferências durante o ano letivo ou em caso de exames de 2.ª época, para os efeitos do art. 38, VI. A freqüência à escola, em todos os graus de ensino, é uma das preocupações da L.D.B.

No ensino superior, sendo a freqüência regulada pelos regimentos, devem as normas de transferência ter êste fato em consideração.

Mesmo prescindindo do aspecto legal, a indicação da freqüência do aluno no ano anterior, bem como os motivos da transferência poderão ser elementos utilíssimos ao novo colégio na interpretação das notas obtidas e na escolha dos métodos de adaptações a empregar. (

8. A escola média é escola para todos — Êste postulado basilar, que se torna dia a dia mais universal, tem conseqüências profundas neste como em muitos outros setores. Tudo deve tender a não criar obstáculos à circulação desembaraçada, entre as diversas escolas e os vários ramos do ensino.

Nesta intenção, as normas gerais para adaptações no ensino médio serão comuns a todos os ramos dêste grau, tendo sido ouvidos

representantes dos vários órgãos federais do ensino médio (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal).

Como conclusão, a Comissão de Ensino Primário e Médio, para cumprimento do art. 100 da L.D.B., é de parecer que se sugiram, para o sistema federal de ensino, as seguintes:

NORMAS PARA ADAPTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

1. É permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino congênere e de um para outro ramo de ensino médio, feita adaptação ao currículo adotado pelo escola de destino.

2. A escola que aceitar alunos transferidos com insuficiência de estudos de disciplina de seu currículo, lhes dará assistência necessária a uma adequada adaptação.

3. Cada estabelecimento disporá em regimento ou estatutos sôbre a forma de adaptação, que deverá obedecer a normas flexíveis, podendo adotar, entre outros, os seguintes critérios:

a) de créditos
b) de compromissos
c) de cursos paralelos
d) de aulas individuais

3.1. O sistema de créditos permitirá ao aluno ir sendo promovido por disciplina isolada e poderá ser utilizado:

a) quando o estudo de uma disciplina puder ser feita independentemente do de outras;
b) quando uma disciplina puder ser estudada independentemente de uma maior fundamentação anterior;
c) quando o estudo de uma disciplina fôr necessário para aprimorar a formação do educando e completar o número das matérias curriculares.

3.1.1. No sistema de créditos o aluno poderá ser matriculado numa série e cursar disciplinas incluídas em séries anteriores.

3.1.2. No caso de o aluno cursar uma disciplina, por meio de sistema de créditos para completar o número de matérias curriculares, é necessário que, além da verificação do aproveitamento, seja computada a sua freqüência, a fim de que sejam preenchidas todas as condições necessárias à obtenção do certificado de conclusão do ciclo.

3.2. O sistema de compromissos poderá ser adotado quando as discrepâncias entre o tipo de ensino do qual provém o aluno e o tipo ao qual se destina, são pequenas e podem ser sanadas a curto prazo.

3.2.1. No sistema de compromissos o aluno poderá cumprir determinadas tarefas que lhe serão atribuídas pelo professor. As tarefas poderão compreender freqüências a certas aulas, leitura de determinados livros, resolução de exercícios até que seu aproveitamento seja satisfatório e lhe permita prosseguir o estudo com bom rendimento.

3.3. Os cursos paralelos serão utilizados, principalmente, quando, para a adaptação, fôr necessário ao aluno recuperar dois ou três anos do estudo de uma matéria, até então ausente em seu currículo, mas sem a qual não poderá prosseguir seus estudos no curso atualmente freqüentado.

3.3.1. No caso de tais cursos serem ministrados por instituições especializadas, nelas Sòmente poderá ser estudada a parte da matéria que corresponder ao programa de séries anteriores, obrigando-se o estabelecimento a acompanhar o rendimento do aluno com o fim de verificar se a adaptação se processa normalmente.

3.4. O processamento da adaptação poderá incluir aulas individuais.

4. Dos documentos de transferência deverá sempre constar o sistema de apuração do rendimento escolar do colégio de origem.

5. Quando forem diversos esses processos de apuração do rendimento escolar entre a escola de origem e a de destino, esta levará em conta as notas obtidas naquela e fará a conveniente adaptação, inclusive traduzindo em valores numéricos, se fôr o caso, as que houverem sido atribuídas em forma de conceito, e vice-versa.

6. Deve ainda o documento de transferência incluir elementos suficientes, que permitam aplicar o que dispõe sôbre freqüência a Lei de Diretrizes e Bases.

7. Nos ginásios de ensino técnico poderão matricular-se em série adequada para prosseguimento dos estudos, os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem, de acordo com os conhecimentos demonstrados em exames de habilitação.

8. Pode-se considerar promovido um aluno de curso de nível médio, quando transferido para uma escola em cujo currículo, na série que deveria repetir, inexiste a disciplina em que fora reprovado, devendo adaptar-se ao novo currículo, mediante processo pedagógico de recuperação a critério da escola.

9. A transferência de alunos procedentes de cursos estrangeiros de ensino médio, será feita para a série adequada, mediante, adaptação, feita no próprio estabelecimento, das disciplinas não •estudadas anteriormente e compreendidas:

a) entre as obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação;

b) entre as disciplinas específicas do ensino técnico correspondente, quando fôr o caso.

Dentro destas normas cabe a mais ampla e a mais rica variedade de métodos e processos. É possível que a experiência e o tempo levem os colégios a procedimentos mais ou menos uniformes nalguns pontos; mas esta uniformidade não deve nascer de determinações oficiais, senão do consenso a que possam chegar, estudando o problema, educadores e pais.

Como lembra com muito acerto o Cons. Anísio Teixeira, "se alguma recomendação oficial deve ser feita, será a de encarecer a necessidade de reuniões de professôres e diretores de escola, para começarem a estudar o problema e propor as normas que lhes parecerem mais plausíveis e corretas. Normas devem existir, mas

estabelecidas pelo consenso da experiência profissional e sujeitas às renovações e mudanças que essa experiência profissional venha a determinar. É de tôda a conveniência, para atendermos ao espírito da lei, que se comece a dar ao educador, como tem o médico, a necessária liberdade e autonomia na fixação das normas do processo educativo". (Documenta n.° 2, pág. 22). (aa.) Pe. José de Vasconcelos e Valnir Chagas, relatores. A. Almeida Júnior, D. Hélder Câmara, Péricles Madureira de Pinho, F. J. Maffei, Clóvis Salgado, Newton Sucupira, J. Borges dos Santos, Brusa Neto.

Parecer n.° 206-B/63, C E . Su. — Se é praticamente impossível, como se demonstrou na parte A dêste parecer, lançar critérios rígidos de adaptação para disciplinar a transferência de alunos entre escolas de segundo grau, logo se pode avaliar a complexidade que o problema assume em relação ao ensino superior. Afinal, em que pese à "riqueza de flexibilidade e variedade que a lei estendeu ao ensino médio", força é reconhecer que os seus estabelecimentos somente gozam de inteira liberdade quando se trata de fixar normas de verificação do rendimento escolar (art. 39) e incluir, nos respectivos currículos, disciplinas complementares (art. 40, letra b) e práticas educativas (art. 35), que, mesmo assim, devem ser escolhidas de listas previamente elaboradas (art. 35, §§ 1.° e 2.°) para cada sistema.

Daí por diante, o controle do Poder Público se faz sentir com maior ou menor intensidade, embora sem mais reincidir na uniformidade asfixiante do regime anterior. Assim é que dos currículos devem constar até cinco matérias comuns em âmbito nacional e até duas em âmbito estadual (art. 35, § 1.°), com programas delimitados em amplitude e desenvolvimento pelo Conselho Federal de Educação ou por êste, nas cinco primeiras, e pelos respectivos conselhos estaduais, nas de sua competência (art. 35, § 2.°, in fine). A primeira e a segunda séries do ciclo ginasial são idênticas no que se refere a essas disciplinas obrigatórias (art. 35, § 3.°); a matrícula deve ser feita em regime seriado; e a freqüência, *é* uniforme para todo o País (art. 38, alínea VI).

Enquanto isto, o ensino superior se desdobra em dezenas de cursos das mais diversas durações, e não apenas em três linhas gerais de estudos de sete anos. Certo, cada curso está subordinado a um currículo mínimo comum. Entretanto, fixados como foram esses mínimos de forma bastante genérica, às escolas cabe desdobrar-lhes as matérias em disciplinas e fixar a amplitude e o desenvolvimento dos respectivos programas. Ademais, ao currículo mínimo pode o estabelecimento acrescer não somente uma ou duas disciplinas, como no ginásio ou colégio, porém tantas quantas julgue necessárias ao tipo de formação que pretenda ministrar. A matrícula da escola superior será feita por séries ou por disciplinas, abrangendo trimestres, semestres ou anos letivos; a verificação do rendimento escolar, bem como a fixação dos mínimos de freqüência, constituem igualmente assunto regimental; e assim por diante.

É fora de dúvida que a esta multiplicidade de soluções corresponderá, fatalmente, uma quantidade a rigor imprevisível de "casos" que não poderão jamais ser resolvidos por disposições minuciosas e lançadas a priori. Para que se tenha uma idéia da extensão e variedade dos problemas que surgirão, vejamos algumas hipóteses

gerais dentre as que, doravante, a todo momento exigirão as mais diversas adaptações:

1. a transferência é feita (a) após concluído o período letivo ou, ao contrário, (b) ainda no decorrer dêste;
2. a escola que transfere funciona à base de semestres e a que recebe escalona os estudos por anos letivos — ou vice-versa;
3. a escola que transfere adota o sistema de matrícula por disciplinas e a que recebe adota matrícula por séries ou vice-versa;
4. a escola que transfere segue regime seriado e o aluno depende de uma ou mais disciplinas para "confirmar" sua promoção à série em que, na ocasião da transferência, se acha "condicionalmente" matriculado;
5. o currículo mínimo recebeu tratamento diverso nas duas escolas, variando quanto a um ou mais aspectos dentre os representantes pelo desdobramento das matérias em disciplinas e pela ordenação destas (séries ou pré-requisitos), assim como pela amplitude (número de semestres ou anos, aulas semanais, etc...) ou pelo desenvolvimento dos respectivos programas;
6. a escola que transfere não inclui em seu currículo nenhuma matéria além do currículo mínimo, enquanto a que recebe adota currículo complementar de uma ou mais disciplinas — ou vice-versa;
7. ambas as escolas adotam currículos complementares e estes são idênticos, porém as disciplinas que neles se incluem variam em amplitude ou desenvolvimento dos seus programas, ou em ambos os aspectos;
8. as duas escolas adotam currículos complementares, mas as respectivas disciplinas são diferentes no todo ou em parte;
9. o sistema de julgamento varia de uma para outra escola, de modo que, por exemplo:

a) as verificações diferem em quantidade e na forma de sua realização,

b) numa, a atribuição de notas se faz por letras ou menções, na outra por meio de números,

c) mesmo quando seja comum o tipo de notação numérica, uma emprega sistema decimal e outra adota sistema não-decimal,

d) são diferentes os mínimos de aprovação, embora sejam idênticos os dois sistemas de notação ou se mostre fácil a conversão de um ao outro;

10. não coincidem os mínimos de freqüência exigidos nas duas escolas.

Se cada caso concreto correspondesse sempre a uma única hipótese, admitindo mesmo que se chegasse a prever todas elas, talvez fosse possível, embora nunca se recomendasse, prescrever as soluções respectivas. Entretanto, é de supor que só raramente ocorram esses "casos simples", porquanto as escolas superiores, à medida que tomam consciência da maior autonomia que a lei lhes atribui, tendem a tornar-se cada vez mais "diferentes" umas das

outras. Daí que dentro em breve, senão já agora, a norma venha a ser a da concorrência de várias hipóteses em casos que chamaremos de complexos — como no exemplo seguinte:

> O aluno J., filho de funcionário público removido, transferiu-se em pleno período letivo (hipótese 1) da Faculdade em que estava matriculado, condicionalmente, na segunda série do curso de Pedagogia por depender de Psicologia Educacional na primeira série (hip. 4).
>
> A escola adota, portanto, o regime seriado (hip. 3) e escalona os estudos por anos letivos (hip. 2). O seu currículo não vai além do mínimo legal (hip. 6), abrangendo dois anos de Psicologia Educacional, dois de Sociologia, um de História da Educação um de Filosofia da Educação, dois de Administração Escolar, um de Estatística e um de Introdução à Orientação Educacional, ministrando em média três aulas semanais por disciplina. O seu sistema de verificação de aprendizagem é o de provas parciais e final; as notas são graduadas de 1 a 10, sendo 4 o grau de aprovação (hip. 9); e a freqüência mínima exigida é de 60% (hip. 10).
>
> Por sua vez, a escola para onde se transferiu o aluno J. funciona à base de semestres (hip. 2) e adota o sistema de matrícula por disciplinas (hip. 3). O seu currículo compreende o mínimo (hip. 5) e uma parte complementar (hip. 6): o mínimo está representado por 8 semestres de Psicologia da Educação, 3 de Sociologia Geral e Educacional, 3 de História da Educação, 3 de Administração Escolar, 2 de Filosofia da Educação, 1 de Estatística e 2 de Biologia, enquanto a parte complementar abrange 1 semestre de Cultura Brasileira, 2 de Currículos e Programas e 2 de Técnicas Audiovisuais de Educação; a média semanal de trabalho é de cinco horas por disciplinas. A avaliação do rendimento consta de quatro tipos diversos de verificação; as notas se representam pelas menções A, B, C, D, E, sendo C a nota de aprovação (hip. 9); e a freqüência mínima exigida é de 80%.

Por êste exemplo, que evidentemente não encerra um "caso" dos mais "complexos", fácil é perceber quão artificiosa e falha haveria de ser qualquer prefixação de critérios em que se pretendesse abranger, com pormenores, todas as situações de transferência que hão de surgir. Artificiosa, falha e sobretudo contrária à Lei de Diretrizes e Bases, cuja tônica é a flexibilidade das soluções com apoio numa crescente autonomia de escolas e educadores. Admiti-la agora significaria reeditar as uniformizações de antes e limitar cada vez mais a liberdade dos estabelecimentos, anulando assim a regra geral para atender à exceção da transferência.

Ora, é preciso ter em vista que o princípio da autonomia significa, na lei, menos a opção tardia de um injustificável laissez faire pedagógico do que o requisito indispensável da autenticidade reclamada pelas novas condições econômico-sociais da Nação. Antes, a escola superior tinha a função em parte ornamental de qualificar, pelo título, os membros de uma pequena elite a que preferencialmente se destinava. O ser bacharel, médico ou engenheiro, só por exceção, constituía um pressuposto de saber, mas era sempre uma segurança de prestígio; daí a equivalência não apenas legal como principalmente social dos diplomas.

Hoje, porém, o quadro já se apresenta bastante modificado. Às profissões tradicionais de grau universitário vieram juntar-se dezenas de outras cuja importância cresce dia a dia; o mercado de trabalho expande-se e torna-se mais exigente; o homem do povo assoma aos umbrais das escolas superiores e delas exige, na sua filosofia inevitavelmente pragmática, uma formação que lhe assegure prontas condições de trabalho e de êxito.

Em conseqüência, a validade nacional dos diplomas, que a nova lei manteve, é apenas um dado inicial a ser confirmado ou infirmado por outros meios que já se empregam para a avaliação de competência profissional; e entre estes, como ocorre em muitos países, impõe-se cada vez mais o chamado critério da "marca da fábrica", que outro não é senão o da idoneidade do estabelecimento de origem. As próprias escolas são pouco a pouco levadas a rever os seus padrões de ensino, visando a um "produto" mais bem caracterizado e ajustado ao nível e às solicitações do meio.

Até há pouco, entretanto, o maior obstáculo a essa escola com personalidade própria era a legislação rígida e uniforme que possuíamos; e justamente quando acabamos de vencê-lo, pelo menos em grande parte, seria inconcebível que anulássemos tôda a conquista realizada, impondo a um estabelecimento os padrões de outro menos categorizado apenas para "facilitar" as transferências. Aliás, exatamente para que tal não ocorresse foi que, no artigo 100, a lei previu de forma expressa as adaptações, isto é, o ajustamento do aluno à estrutura e aos padrões da nova escola, que o legislador não mais admitiu fossem necessariamente iguais aos da primeira. Satisfeita essa condição, que logicamente não admite exceções, tornou-se a transferência incomparavelmente mais ampla e livre do que antes, dela não se excluindo nem os alunos provenientes de instituições estrangeiras nem os das séries iniciais ou terminais dos cursos, como ocorria no regime anterior.

Resta agora que os critérios a serem estabelecidos para as adaptações se ajustem de fato a esse novo espírito, implicando menos a prescrição de receitas limitadoras que a sugestão de medidas capazes de abreviar as mudanças que se fazem necessárias também neste setor. É o que, como CONCLUSÃO dêste Parecer, procuramos realizar no seguinte anteprojeto de:

RESOLUÇÃO N.° ...

Dispõe sôbre adaptação em transferência para cursos mantidos por estabelecimentos isolados de ensino superior federal ou particular.

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, tendo em vista o que decidiu o Conselho em sessão plenária de agosto de 1 963, aprovando o Parecer n.° 206-B/63, para cumprimento do art. 100 da Lei n.° 4 024, de 20 de dezembro de 1 961,

RESOLVE:

Art. 1.° As transferências de alunos matriculados em instituições de ensino superior nacionais ou estrangeiras para qualquer ciclo, série ou nível dos cursos de graduação mantidos por estabelecimentos congêneres federais ou particulares se farão mediante adaptações, na forma da presente Resolução.

Parágrafo único. Entende-se por adaptação, para os efeitos dêste artigo, o conjunto dos trabalhos prescritos pelo estabelecimento de destino com o objetivo de situar ou classificar, em relação aos seus planos e padrões de estudo, um aluno transferido de outra escola cuja estrutura didática seja diversa da sua no todo ou em parte.

Art. 2.° Na elaboração dos programas de adaptação, serão observados os seguintes princípios gerais:

I — Os aspectos quantitativos e formais do ensino — representados por itens de programas, número de lições, ordenação de disciplinas e outros semelhantes — não devem superpor-se à consideração mais ampla da integração dos conhecimentos e habilidades inerentes ' ao curso no contexto da formação cultural e profissional do estudante.

II — A adaptação refere-se aos estudos feitos ao nível de gradução, dela excluindo-se o Concurso de Habilitação e quaisquer outras atividades antes desenvolvidas pelo aluno para credenciar-se ao ingresso no curso.

III — Em nenhum processo de adaptação poderá ser dispensada ou substituída qualquer matéria do currículo mínimo fixado por êste Conselho, quando o curso corresponder a profissão regulamentada.

IV — Não estão isentos de adaptação os alunos beneficiados, por leis especiais, com o privilégio de transferência "em qualquer época e independentemente da existência de vaga".

Art. 3.° Aos princípios gerais contidos no artigo anterior acrescentam-se os seguintes critérios especiais:

I — Quando o estabelecimento de que se transfere o estudante não incluir em seu plano qualquer matéria além do currículo mínimo fixado para o curso, e houver currículo complementar na escola que o recebe, é obrigatório o estudo das respectivas disciplinas pela forma que por esta vier a ser determinada.

II — Quando ambas as escolas incluírem matérias além do currículo mínimo, sendo porém essas diferentes no todo ou em parte, poderá o estabelecimento que recebe o aluno exigir, em qualquer hipótese, o estudo de todas as disciplinas do seu próprio currículo complementar ou, como solução pedagogicamente mais recomendável, acreditar o daquelas já cursadas que, a seu juízo, apresente um equivalente valor formativo.

III — Quando inexistir currículo mínimo fixado para o curso, por não corresponder êste a profissão regulamentada, os critérios do item anterior poderão estender-se a todas as disciplinas.

IV — Quando as disciplinas já cursadas pelo aluno, dentre as resultantes do currículo mínimo e quaisquer outras que sejam comuns, tiverem na escola que o transfere desenvolvimento inferior ao exigido pela escola que o recebe, poderá esta realizar a adaptação por meio de exames

especiais ou prescrevendo o estudo regular dos temas ainda não vistos que sejam indispensáveis ao prosseguimento do curso.

V — Quando nas duas escolas não coincidirem os períodos letivos, a seriação das disciplinas ou o sistema de pré-requisitos, ou vários dêsses aspectos ao mesmo tempo, recomenda-se a adoção, pelo estabelecimento que recebe o aluno, de esquemas especiais de estudo que possibilitem melhor aproveitamento do seu tempo e de sua capacidade de aprendizagem.

VI — Quando forem prescritos estudos suplementares, no processo de adaptação, poderão esses realizar-se através de matrículas por disciplinas, mesmo na hipótese de que a nova escola adote exclusivamente o regime seriado.

VII — Quando, em transferências que eventualmente se façam durante o período letivo, o mínimo de freqüência exigido pela escola de origem fôr inferior ao prescrito pelo novo estabelecimento, prevalecerá o da primeira até a data em que o aluno dela se haja desligado.

VIII — Quando permanecerem dúvidas quanto à situação definitiva do estudante, na escola que o recebe, poderá esta conceder-lhe matrícula condicional por um período de observação e adaptação, com a assistência de professor-orientador, findo o qual confirmará ou infirmará simplesmente essa matrícula ou determinará, globalmente ou por disciplinas, os níveis ou séries **a** que deva corresponder a sua formação anterior.

Art. 4.° Os princípios e critérios estabelecidos nos artigos 2.° e 3.° aplicam-se a transferências que se façam para cursos afins, quando esta hipótese fôr admitida pela escola.

Art. 5.° Cada estabelecimento deverá prever, em normas especiais, as épocas regulares de recebimento de transferências, os documentos a serem apresentados para esse fim, os órgãos competentes para promover e julgar as adaptações e as disposições necessárias ao ajustamento desta Resolução às peculiaridades do seu regime didático.

Parágrafo único. As normas expedidas na forma dêste artigo serão comunicadas ao Conselho Federal de Educação e incorporadas ao Regimento da escola na primeira oportunidade de sua reforma. (aa.) Valnir Chagas, relator. A. Almeida Júnior, Clóvis Salgado, Josué Montelo, Newton Sucupira.

APLICAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS DA UNIÃO NA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

Parecer n.° 207/63, C.L.N., aprov. em **6-8-1 963** — 1. Face a inconteste relevância da obrigatoriedade da aplicação dos recursos financeiros da União na manutenção e desenvolvimento do ensino, pediu o Sr. Presidente dêste Conselho o pronunciamento da Comissão de Legislação e Normas.

2. O expediente vem instruído de uma informação do Secretário-Geral, Professor Celso Kelly, e de um estudo da lavra do Sr. Carlos de Sousa Neves.

3. A matéria está proficientemente versada e obteve a concordância desta Comissão.

Em conseqüência, parece oportuno e bastante dar-se tais trabalhos como fazendo parte integrante dêste parecer, que lhes dá assim sua chancela.

4. Outrossim, afigura-se-nos recomendável que êste Conselho, no fiel exercício de suas altas finalidades, se dirija aos Exmos. Srs. Presidente' da República, Ministro da Educação e Cultura e Ministro da Fazenda, dando-lhes conhecimento dêste pronunciamento e pedindo sua urgente consideração para os seguintes pontos conclusivos:

a) a irredutibilidade absoluta do montante a ser aplicada efetivamente, e não apenas orçado, no desenvolvimento do ensino, em virtude do art. 169 da Constituição de 1 946 e, ainda, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de n.° 4 024, de 20 de dezembro de 1 961), a qual determinou o aumento daquele montante para 12% da receita tributária e de outras leis, igualmente anteriores ao Orçamento vigente, que concederam auxílios ordinários a certos estabelecimentos de ensino;
b) a possibilidade de serem excluídas desse montante as despesas destinadas a outros fins, que não a manutenção e desenvolvimento do ensino; e
c) a consideração suprema de que o ensino é matéria de salvação pública, na sábia . expressão do Presidente Getúlio Vargas, (aa.) Ajadil de Lemos, relator. A. Almeida Júnior, José Barreto Filho.

CONTENÇÃO DE DESPESAS NO ANEXO DO M.E.C. DO ORÇAMENTO PARA 1 963

(Estudo da Secretaria Geral do Conselho Federal de Educação)

Dispõe a Lei n.° 4 177, de 11-12-1 962, que "estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 1 963", no art. 7.° e parágrafo único, que:

> "O Poder Executivo fica autorizado a apresentar, no início de 1 963, um plano de contenção das despesas Orçamentárias que não sejam fixas de até 45% (quarenta e cinco por cento), para aprovação pelo Congresso Nacional.
>
> Parágrafo único. Fica entendido que, se no decurso do exercício a arrecadação superar a receita prevista, poderão ir sendo liberadas, proporcionalmente, as dotações incluídas no Plano de Contenção".

Por outro lado, prevê a Constituição Federal de 1 946, no art. 169, que:

> "Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino"

e a Lei n.° 4 024, de 20-12-1 961, que "fixa as diretrizes e bases da educação nacional", no art. 92 e parágrafo 1.°, que:

> "A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos...
>
> 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."

Ora, em face do "Orçamento Federal de 1 963" e das disposições legais acima transcritas, temos:

	Cr$
Renda tributária em 1 963 (previsão)	678.248.004.000,00
Orçamento do M.E.C, em 1 963 (geral)	96.003.974.970,00
Total das dotações enquadradas na "manutenção e desenvolvimento do ensino nos têrmos do art. 93, § 1.°, da Lei n.° 4 024/61:	
10% da receita tributária	67.824.800.400,00
12% " " ".	81.389.760.480,00

À vista do exposto, cogita-se de indagar se pode o referido "plano de contenção de despesas" incidir sôbre o Anexo do Ministério da Educação e Cultura, do Orçamento Geral da República, e em quais rubricas e dotações e até que limites. É o que será objeto da exposição abaixo, dentro do caráter sintético desta apreciação.

Estabelece a Constituição Federal de 1 946, no art. 73, § 2.°, que

> "O orçamento da despesa dividir-se-á em duas partes: uma fixa, que não poderá ser alterada senão em virtude de lei anterior; outra variável, que obedecerá a rigorosa especialização".

Comentando o preceito, diz Themistocles Brandão Cavalcanti (A. Constituição Federal Comentada, Konfino, editor, 3.ª edição, 1 956, vol. II, pág. 175):

> "A despesa pública, sob o ponto-de-vista orçamentário, compreende uma parte fixa e outra variável, a primeira alterável apenas em virtude de lei anterior, a segunda obedecendo a um critério de rigorosa especialização.
>
> A parte variável compreende também as despesas com o pessoal variável, contratados, etc, bem como a verba material, de consumo, permanente, e outras despesas diversas".

Pontes de Miranda, interpretando o mesmo art. 73, § 2.°, da Carta Magna (Comentários à Constituição de 1 946, 3.ª edição, Borsoi, 1 960, tomo III, pág. 10), assim elucida o seu conteúdo:

> "Parte fundada e parte flutuante do orçado. — Uma parte do orçado é consolidada, — é dita fundada; outra, flutuante. A parte fundada não se volta a votar, porque já é lei, e só uma lei a pode revogar. A Constituição não permite que se vote,

no orçamento, a revogação, nem que nela se faça modificação, — só a lei anterior a êle tem tal direito. Isso não impede que, durante a feitura dele, se revogue, normalmente, em lei especial, a lei que nele se atendia e a tempo se corrija a verba orçamentária. ... Quanto à parte dita flutuante ou variável, a Constituição só lhe exige a especialização rigorosa."

Vê-se, pois, que a parte fixa, ou consolidada, compreende tôda despesa não só permanente como a reservada, ou vinculada, a fins vitais ou urgentes do Estado. Fundadas são, assim, as percentagens de 3% da receita de impostos, destinada pela Constituição Federal (art. 198), para "obras e serviços de assistência econômica e social do plano de defesa contra os efeitos da denominada seca do Nordeste", de 3% "para execução do plano de valorização econômica da Amazônia", como também a percentagem nunca inferior a 10 consagrada pelo art. 169 da mesma Carta Magna para "manutenção e desenvolvimento do ensino". Consolidadas são ainda, além de outras, as despesas previstas em "fundos especiais" para objetivos também fundamentais da Nação.

Êste é também o conceito de Aliomar Baleeiro ("Uma Introdução à Ciência das Finanças", Revista Forense, 2.ª edição, 1 958, volume I, págs. 115-116):

"Quanto ao Brasil, no regime da Constituição de 1 946, poder-se-ia estabelecer uma classificação baseada no texto supremo:

a) despesas fixas, subdivididas em: 1) constitucionais e 2) legais;

b) despesas variáveis.

As despesas fixas, segundo esse critério do direito positivo brasileiro, seriam:

1.º) as constitucionais, isto é, as que o Congresso está vinculado a conceder por expresso dispositivo da Constituição, como os subsídios dos membros do Poder Legislativo e Executivo (arts. 47 e 86); o teto mínimo para os serviços de educação (art. 169); as condenações judiciais contra a Fazenda Pública (art. 204); as dotações mínimas obrigatórias para as zonas das secas do Nordeste, valorização da Amazônia e aproveitamento do vale do rio São Francisco (arts. 198 e 199 e também art. 29 das Disposições Transitórias).

2.º) as legais, isto é, determinadas por lei, que só por via destas podem ser alteradas (art. 73, § 2.º).

As despesas variáveis, pelo mesmo critério, são todas as demais, autorizadas por créditos orçamentários ou extraordinários e sujeitas à "rigorosa especialização", isto é, discriminação para cada fim.

Uma diferença jurídica profunda, por suas conseqüências práticas, distingue as despesas fixas e as variáveis, segundo esse critério: as primeiras vinculam o Executivo a sua execução, ao passo que as segundas não passam de meras autorizações, entregues ao poder discricionário das autoridades públicas, que são os juizes de sua conveniência, oportunidade ou exeqüibilidade prática. Por outro lado, o Congresso está vinculado a expedir as leis e conceder os créditos para as despesas constitucionais."

Cabe, portanto, destacar que, enquanto a parte fixa é imperativa, por força da Constituição e leis respectivas, a variável é meramente autorizativa, em cada orçamento. Além disso, entre as despesas fundadas, há que distinguir, como se viu, entre as determinadas pela própria Constituição e as criadas por leis especiais.

A exegese dos enunciados não deixa dúvidas: assim como a lei substantiva não pode ser alterada pela adjetiva, a Carta Magna não pode ser modificada por simples lei ordinária. Carlos Maximiliano, com sua autoridade (Hermenêutica e Aplicação do Direito, Freitas Bastos, 7.ª edição, 1 961) fulmina qualquer objeção a respeito:

> "No Brasil e nos países de regime semelhante ao dos Estados Unidos é mais vasto o campo de ação da crítica: além da autenticidade, deve também a Constitucionalidade do dispositivo ser objeto de exame preliminar. Um preceito contrário ao estatuto supremo não necessita de exegese, porque não obriga a ninguém: é como se nunca tivesse existido".
>
> Cumpre inquirir se foi prolator da norma o poder competente — Congresso, Presidente, Ministro, etc; ... Desde que o elaborador ultrapassou os limites das próprias atribuições, o juiz nada interpreta; nega eficiência ao texto, porque não se trata de disposições válidas, e, sim, de um excesso de poder, a que se não deve acatamento: nullus major defectus quam defectus potestatis" *(pág.* 63)
>
> Por ser a Constituição também uma lei, que tem apenas mais força do que as outras às quais sobreleva em caso de conflito..." (pág 379)
>
> "Legis virtus haec est: imperare, vetare, permittere, punire — "é função da lei: ordenar, proibir, permitir, punir." Desta frase de Modestino abrolhou a classificação das leis em imperativas, proibitivas, permissivas e punitivas. A última categoria não durou muito tempo; ... Às três restantes houve quem acrescentasse mais duas — interpretativas e supletivas..."
>
> (pág. 271-272)
>
> "... alguns autores só admitem duas categorias de normas: imperativas ou preceptivas (leges coegentes) e permissivas. dispositivas ou declarativas..." (pag. 272)
>
> "As leis imperativas, quando não têm apenas um caráter proibitivo do que é contrário à injunção expressa, em regra só prescrevem formalidades. Dividem-se estas em substanciais ou essenciais, e secundárias ou acidentais. Da inobservância decorre a nulidade de pleno direito, quanto às primeiras; ..."
>
> (pág. 276)

Em face do exposto, conclui-se que o Orçamento, elaborado pelo Poder Executivo (art. 87, item XVI, da Constituição) e votado pelo Congresso Nacional (art. 65, ibidem), não pode alterar a parte fixa particularmente as disposições que integram o corpo da própria Carta Magna, sendo nula, como se viu, qualquer iniciativa nesse sentido.

Por isso, a modificação da "Lei de Meios", nos têrmos da autorização legislativa, para atender a "planos de economia", necessários por motivos urgentes e de força maior, não pode afetar a» dotações orçamentárias vinculadas ao art. 169 do Estatuto supremo, incluída entre as de direito público e para finalidade vital da Nação. como seja a educação e cultura do povo. A parte variável, não vinculada, flutuante no dizer de Pontes de Miranda, esta sim é que parece não oferecer obstáculos jurídicos, e também por não atingir os fins precípuos do Estado, mas predominantemente a atividade meios.

Não obstante a juridicidade negada por muitos, inclusive por Pontes de Miranda no trecho acima transcrito, que entendem não poder uma lei especial, como a de Diretrizes e Bases da Educação, ser modificada por outra orçamentária, e ainda mais por se tratar de uma lei complementar à Constituição Federal, quando muito, a título de colaboração do Ministério no Plano de Contenção, possa o corte atingir o excesso de 10% (dez por cento) para 12% (doze por cento), existente entre o texto da Constituição (art. 169) e o art. 92 da Lei n.° 4 024/61.

Conseqüentemente, de qualquer forma, são intocáveis e irredutíveis os recursos destinados a "manutenção e desenvolvimento do ensino", como tal considerados apenas os específicos definidos no art. 93 e § 1.° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

(Êste trabalho foi elaborado pelo encarregado do Setor de Jurisprudência, Sr. Carlos de Sousa Neves, em maio de 1 963.)

EFETIVAÇÃO COMO PROFESSOR CATEDRÁTICO

Parecer n.° 208/63, C.L.N., aprov. em 1-8-1 963 — 1. O Sr. Chefe do Gabinete do Sr. Ministro da Educação e Cultura encaminhou a êste Conselho o expediente em que pleiteia a efetivação do Prof. AMARO SOARES QUINTAS como catedrático de História Moderna e Contemporânea da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade Católica de Pernambuco.

Desde logo, cumpre ressaltar que somente o Presidente da República e o Ministro da Educação é que têm prerrogativa de solicitar o pronunciamento do Conselho (L.D.B., art. 9.°, letra o). Todavia, para não embaraçar a apreciação do assunto, chamo a mim o patrocínio da consulta, para, a seguir, respondê-la.

2. A Diretoria do Ensino Superior e a Consultoria Jurídica do M.E.C. já se pronunciaram a respeito, de modo erudito e exaustivo (fls. 11-12 e 14-18), opinando pelo indeferimento.

3. Êste Conselho já tem deliberado sôbre o assunto, reafirmando, mais de uma vez, em orientação que já se vai tornando pacífica, que, a partir da Constituição de 1 946 (art. 168, VI), só há uma forma lícita de prover-se a cátedra universitária, seja no ensino superior oficial ou livre: mediante concurso de títulos e-provas.

4. Destarte, somos de parecer que não merece amparo a pretendida efetivação, embora o parecer favorável do Conselho Técnico-Administrativo daquela Faculdade, (aa.) Ajadil de Lemos, relator A. Almeida Júnior, José Barreto Filho.

EXAME DE MADUREZA NOS CURSOS BÁSICO E TÉCNICO

Parecer n.° 184/63, C.L.N., aprov. em 8-8-1 963 — Solicita o Senhor Ministro de Estado da Educação e Cultura o pronunciamento do Conselho Federal de Educação sôbre o Projeto de Lei n.° 1 452/60, que faculta a prestação de exame de madureza aos maiores de 18 anos, nos cursos básico e técnico do ensino comercial.

Sendo anterior à Lei de Diretrizes e Bases, o projeto antecipa a assimilação de todos os cursos de nível médio, para o efeito do exame de madureza, que veio a ser considerado no art. 99, combinado com o art. 34 da referida lei, com a vantagem de ter diminuído a idade de 18 para 16 anos no ciclo ginasial e de 21 para 19 anos no ciclo colegial. O Projeto, portanto, é supérfluo e ultrapassado.

Razão não menos importante a desaconselhar o projeto reside no fato da extensão dada ao exame de madureza utilizado pelo mesmo pará assegurar direito ao exercício profissional, quando, pela L.D.B., o citado exame é exclusivamente uma verificação da maturidade intelectual do jovem para fins de realização de estudos no nível colegial ou superior, como aliás ficou expressamente acentuado no Par. n.° 74/62 dêste Conselho.

Não nos parece que o exame de madureza seja o indicado para a verificação de capacidade profissional. Desempenharia mal tal função e seria desviado da que lhe é própria.

Com a adoção da idéia, estaríamos voltando ao regime de profissionais provisionados, compreensível nos casos de carência de graduados, mas com soluções já previstas na legislação em vigor.

Quanto à sua inconveniência intrínseca, além da crítica procedente contida no parecer da Diretoria do Ensino Comercial, salientamos a necessidade de não intervir na harmoniosa execução da lei básica da educação com medidas parciais intercorrentes, que perturbam a harmonia de sua sistemática, pelo menos por um período prolongado, — que permita experimentar-lhe as conseqüências na evolução educacional; até que seja possível recomendar com mais objetividade e segurança — possíveis modificações de regime. Esse é um ponto-de-vista geral dêste Conselho, (aa.) José Barreto Filho, relator. A. Almeida Júnior, Ajadil de Lemos.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

MINISTRO INTERINO NA PASTA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Em substituição ao Dep. Paulo de Tarso, foi designado para exercer, interinamente, a Pasta da Educação e Cultura o Dr. Júlio Sambaqui.

Diretor Geral de Administração do Ministério, o novo Ministro é pessoa há longos anos ligada à Secretaria de Estado, onde ocupou as funções de Diretor da Divisão de Orçamento, antes de assumir a Direção Geral.

O Ministro designou o técnico de educação José Carlos Nogueira Ribeiro para chefiar seu gabinete.

MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, sugerida por um grupo de cientistas ao Ministro Amaral Peixoto, já está incluída em têrmos concretos no anteprojeto da reforma administrativa, e conta com o apoio do Presidente João Goulart, segundo êle próprio manifestou em reunião ministerial.

Na Academia Brasileira de Ciência e no CNPq foi constituído um grupo de trabalho para prestar assessoria ao Ministro Amaral Peixoto, medida tomada numa reunião extraordinária da qual participaram, entre outros, os cientistas Artur Moses, Presidente da entidade; Almirante Álvaro Alberto, fundador do CNPq; seu atual Presidente, Atos da Silveira Ramos, Carlos Chagas, Paulo de Góis, H. Moussatché, Sílvio Fróis de Abreu. Amadeu Cúri, Antônio Couceiro e Leite Lopes.

Tomando esta iniciativa, há muito reclamada pelos cientistas, o Brasil será o primeiro país americano a ter todo o seu trabalho científico-tecnólogico dirigido por um Ministério, já existente na Inglaterra, RAU, Alemanha Ocidental e na índia. Na União Soviética, tal como um Ministério, funciona a Academia de Ciências.

Um dos idealizadores da criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, o Professor José Leite Lopes, Diretor-Científico do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e conselheiro do CNPq, abordado pela imprensa carioca. expendeu esses conceitos:

"A influência da ciência e da tecnologia no desenvolvimento econômico é, hoje, reconhecida em todo o mundo. Os países avançados — e o são em razão disto — compreendem o papel básico da pesquisa científica e tecnológica, e tomam medidas concretas para o desenvolvimento dessas atividades. No Brasil, o organismo encarregado da matéria é o Conselho Nacional de Pesquisas, criado em 1951. Apesar dos benefícios que trouxe aos institutos de pesquisas do País, êste órgão já não satisfaz às necessidade que o País reclama para o seu desenvolvimento, como a experiência dos últimos anos o demonstrou. Urge, assim, a criação de um organismo que o substitua e que atenda ao estágio atual das necessidades neste setor. Deve ser

capaz de formular uma política científica nacional, deve ser politicamente prestigiado, possuir autoridade científica e dispor de recursos para executar todo o seu programa.

COORDENAÇÃO

Lutam os cientistas para que a política científica do País fortaleça a pesquisa científica e amplie o campo do ensino científico, ao mesmo tempo em que fortaleça a pesquisa tecnológica. considerando as suas relações com os programas de desenvolvimento econômico. O Ministério da Ciência e Tecnologia precisa funcionar em estreita cooperação com os órgãos de planejamento econômico; fazer inquéritos e levantamentos sôbre os institutos e as atividades científicas e tecnológicas do País. correlacionando-as com as informações estatísticas e econômicas. E, com base nestes dados, deve coordenar as atividades do País no setor, executando uma política de desenvolvimento científico e tecnológico.

A lei de criação do Ministério da Ciência e Tecnologia deveria consolidar a legislação esparsa no País sôbre as pesquisas científicas e tecnológicas, constituindo-se numa Lei de Diretrizes e Bases da Pesquisa Científica e e Tecnológica. A êste Ministério passariam a pertencer todos os institutos científicos e tecnológicos do Govêrno Federal, distribuídos e muitas vezes mal colocados em outros Ministérios e outros órgãos federais.

ABSORÇÃO

O Ministério da Ciência e Tecnologia seria constituído, entre outros, de um Departamento Nacional de Pesquisas Científicas, um Departamento de Pesquisas Tecnológicas, um Departamento de Energia Nuclear (em substituição à Comissão Nacional de Energia Nuclear), um Departamento de Treinamento de Pessoal e Informação Científica, absorvendo a CAPES e Cosupi. O Ministro de Estado seria assessorado por um Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia constituído por personalidades científicas, com funções normativas e deliberativas. Cada departamento poderia ser subdividido em seções para execução das atividades do Ministério.

O Departamento Nacional de Pesquisas Científicas poderia abranger uma Divisão de Pesquisas Matemáticas e Astronômicas, uma Divisão de Pesquisas Físicas, uma Divisão de Pesquisas Biológicas e uma Divisão de Ciências Sociais e Econômicas, as quais atenderiam às necessidades e às atividades do Ministério, bem como de outros órgãos de cada especialidade dos demais institutos e universidades do País. Os demais departamentos teriam subdivisões correspondentes.

Para o Ministério da Ciência e Tecnologia poderiam ser transferidos órgãos como o Observatório Nacional, Instituto Osvaldo Cruz, Jardim Botânico, Museu Nacional, Instituto de Pesquisas da Amazônia, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o Instituto de Energia Atômica, o Instituto Nacional de Tecnologia e muitos outros. Alguns dos institutos e serviços poderão ter apenas parte de suas seções transferidas para o Ministério.

Argumentam os cientistas que a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia não acarretará gastos excessivos e nem oferecerá margem a empreguismo, pois o novo órgão teria sua verba resultante da aglutinação de todas as instituições federais ou subvencionadas, e o seu corpo administrativo seria constituído

pelo pessoal dessas mesmas instituições".

A propósito da falta de recursos destinados à Ciência e Tecnologia no Brasil, o Presidente ,do Conselho Nacional de Pesquisas, Professor Atos da Silveira Ramos, assim se manifestou:

"O Conselho Nacional de Pesquisas, criado pela Lei n.° 1310, de 15-1-51, tem como finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento. Esses objetivos, o Conselho procura alcançar através de bolsas e auxílios, concedidos de acordo com normas estabelecidas em Instruções publicadas e amplamente divulgadas entre pessoas ,e instituições credenciadas para a execução de atividades experimentais. As bolsas do Conselho são concedidas a pesquisadores, visando a assegurar-lhes tranqüilidade financeira, capaz de traduzir-se no desenvolvimento dos seus trabalhos de investigação; e a recém-formados, ou mesmo a alunos de cursos superiores, a fim de que a vocação para atividades científicas, neles identificada, possa afirmar-se.

Os auxílios são destinados à aquisição e instalação de equipamento, ao custeio de serviços de natureza técnica ou especializada, à contratação de pesquisadores estrangeiros, a publicações científicas, a congressos e outras reuniões, excursões e missões científicas etc. A estrutura do Conselho reflete seu campo de atuação, no trabalho de amparo e estímulo à pesquisa científica. Pode-se afirmar que não existe no Brasil nenhuma instituição, categorizada, que não tenha recebido auxílio do CNPq. Assim, até o ano de 1962 foram distribuídas 3 503 bolsas, das quais 671 utilizadas no exterior. A importância despendida em auxílio para equipamento de laboratórios, aquisição de livros e periódicos especializados, contratação de pesquisadores estrangeiros, realizações de simpósios e outras reuniões científicas. atingiu o total de . . . . . Cr$ 561.977.705,00.

Não menos importante para o País é a atuação de seus órgãos subordinados, tais como o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Instituto Brasileiro de Bibliografia e Decumentação, Instituto de Pesquisas Rodoviárias e Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais, e até princípio de 1964, o Instituto de Energia Atômica, destinados não só à pesquisa de base, como à investigação tecnológica, à bibliografia e às atividades espaciais. Tem ainda em funcionamento o Serviço do Sincrociclotron que se encontra à disposição de pesquisadores e estudiosos.

As dificuldades que mais obstáculos têm criado ao Conselho Nacional de Pesquisas nos seus 12 anos de profícua existência situam-se principalmente em dois planos:

1.° — Insuficiência de dotações orçamentárias;

2.° — Remuneração inadequada dos cientistas e Professôres Universitários.

Mesmo que a muitos esta afirmação pareça um tanto vazia de conteúdo acadêmico, parece-me que bem reflete a relativa lentidão da evolução da ciência num país de imensos recursos naturais como o Brasil. Senão, vejamos: Quando se observam as dotações orçamentárias dos países mais desenvolvidos e mesmo a de alguns em fase de desenvolvimento, conclui-se, ine-

vitàvelmente, que a recomendação determinada pela experiência é a de ser consignada à Ciência e à Tecnologia, em qualquer nação que pretenda alcançar progresso real, uma percentagem nunca inferior a 1% de seu recolhimento bruto, ou melhor, que atinja 2 ou 3%, como é já praticada em diversos países. Posso, entretanto, assegurar que o atual Govêrno não subestima a Ciência e a Tecnologia, mas, pelo contrário, promove os mais sérios estudos que já se fizeram neste País, para assegurar uma política científica que traduza planejamento, execução, estímulo e coordenação. Uma política voltada para o desenvolvimento econômico e científico do País, com alicerces sólidos na investigação científica básica, indispensável para o progresso tecnológico.

A segunda dificuldade, a que se refere ao salário dos cientistas e dos professôres de nível superior, é de caráter traumatlzante, prejudicando qualitativa e quantitativamente a produção científica brasileira. Os efeitos negativos da má remuneração dos homens de ciência terão maior repercussão nas próximas gerações, que verão seus professôres universitários e seus cientistas selecionados, principalmente entre aquêles que não conseguiram alcançar os postos altamente remunerados das grandes empresas.

Há vários anos venho pregando e trabalhando, ao lado de muitos outros professôres. no sentido de dar aos profissionais da ciência e do magistério superior uma posição digna na sociedade em que vivem. Digna, através de um salário que os mantenha na posição hierárquica que já lhes coube neste País, e que é desfrutada atualmente por seus pares de outras Repúblicas democratas ou socialistas. Digna, por ocuparem, como ocupam, posição de grande relevo e respeito na sociedade em que vivem, mas também por serem assim considerados pelas autoridades governantes que lhes devem conferir, no seu código de precedência. uma posição compatível com o mérito e responsabilidade de suas funções.

Se bem que vivendo uma etapa em que enfrenta, um corte de 40% em suas dotações, de acordo com o plano de contenção, o CNPq., sente, por parte do Govêrno, uma séria intenção de aprovar uma substancial melhoria em seu orçamento para 1964, como também com elevado interesse do Excelentíssimo Senhor Presidente da República e de seu Ministro Especial para a Reforma Administrativa em estudar, assessorado diretamente pelo CNPq o projeto de reforma que dê ao órgão de cúpula da Pesquisa Científica e Tecnológica no Brasil a amplitude de atribuições e de prestígio que lhe compete.

Quanto aos salários de cientistas e professôres universitários, o CNPq retomará, brevemente. sua campanha, iniciada em 1959, pela implantação do regime de dedicação exclusiva. agora nos moldes mínimos já estabelecidos no Estado de São Paulo mais evoluídos e justos do que os previstos na Lei n. 3.780, de 12-7-60, que restabeleceu o chamado "tempo integral".

CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Para cooperar no aperfeiçoamento do magistério, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, o Ministério da Educação e Cultura instituiu, em cada sede das Inspetorias Secionais de Ensino Secundário, uma unidade especial, denominada "Centro Federal de Educação e Cultura".

Nesse sentido, a Diretoria de Ensino Secundário tomou uma série de providências visando à concretização de um plano de ação que já foi enviado a todos os inspetores secionais para uma tomada de conhecimento.

O projeto elaborado pelos setores técnicos da DES se prende a dois pontos fundamentais: a) entendimento dos inspetores secionais com os serviços especializados dos Estados e Municípios, a fim de obter, no prazo de trinta dias, a cessão de terrenos com média de sete mil e quinhentos metros quadrados no mínimo, em locais adequados, para a representação federal no âmbito educacional e cultural; b) entendimento com a Delegacia Fiscal nos Estados, a fim de obter pronta liberação de recursos orçamentários específicos, à base de dotações que permitam o reaparelhamento de Inspetorias Secionais, inclusive ampliação, instalação e equipamento.

Conforme as instruções enviadas aos Estados pela Diretoria de Ensino Secundário do MEC, os Centros Federais de Educação e Cultura obedecerão a uma linha arquitetônica uniforme, podendo cada projeto, se assim fôr necessário, ser adaptado à conformação e dimensões de terreno obtido dos Governos Estaduais e Municipais. Tôda a assistência técnica abrangendo o projeto, especificações, normas contratuais, qualidade, material ou outras será fornecida pela própria Diretoria do Ensino Secundário do MEC. As obras, segundo recomendação expressa do professor Oliveira Lima, deverão ser feitas sob o regime de administração, tendo em vista que sua evolução se dará à medida que forem consignados recursos específicos nos orçamentos da União. A construção destes Centros será efetuada por etapas, podendo, inclusive, ser terminadas em partes.

CONDIÇÕES DE TRABALHO' PARA ENSINO DE ALTA QUALIDADE

Apresentando como tema de estudos "Condições de trabalho para um ensino de alta qualidade", realizou-se no Hotel Glória do Rio de Janeiro, entre 7 e 13. de agosto último, a XII Assembléia de delegados da Confederação Mundial de Organizações do Professorado (CMOP), que reuniu representantes de 79 países.

Na escolha do tema procurou-se atender ao fato de que o crescimento da população mundial, a aceleração do progresso científico-tecnológico e a multiplicidade de meios de comunicação aproximando indivíduos e nações impelem todos os países a ampliar, em graus variáveis, os programas pedagógicos e modificar as estruturas de ensino, visando proporcionar igualdade de oportunidades de educação e assegurar um ensino de qualidade em todos os níveis.

A Conferência ressaltou como requisito essencial para alcançar ensino de alta qualidade a formação adequada de educadores capacitados, detendo-se no exame dos principais problemas que afligem o magistério em sua formação geral e profissional; seleção e aperfeiçoamento; remuneração à altura de suas responsabilidades, aposentadoria e sistema de previdência social para educadores.

Também foi ressaltada a necessidade de cursos de aperfeiçoamento, informação e adaptação para professôres em exercício, bem como o direito de representação e participação das associações profissionais na elaboração de programas pedagógicos e planificação do ensino, o respeito pela liberdade de associação, liberdade sindical e o reconhecimento pelos poderes públicos das entidades da classe.

Outros problemas concernentes ao magistério, como a garantia

de condições sociais desejáveis ao desenvolvimento da criança, visando obter o máximo resultado na educação ministrada, foram também considerados, estabelecendo-se que às organizações do professorado compete trabalhar para a consecução desse objetivo.

A XII Assembléia Geral solicitou ao Comitê Executivo da CMOP a organização de uma biblioteca de compêndios utilizados em várias regiões do mundo para consulta por educadores, eruditos e pesquisadores. Considerou ainda a necessidade da assistência e cooperação ativas das nações desenvolvidas às nações ainda em desenvolvimento, sempre que se faça respeitar devidamente sua cultura e independência.

SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Realizado em Brasília nos dias 11 e 12 de setembro passado, por iniciativa da Profª Dorina Gouveia Norwill, coordenadora da Campanha Nacional do Cego, do Ministério da Educação, e com a participação de educadores de todo o país, o Simpósio aprovou estas conclusões que foram encaminhadas ao Ministro da Educação:

"1 — Lembrar que os excepcionais são elementos da coletividade tão dignos de consideração como a maioria dos cidadãos que corresponde aos padrões normais e, por isso, os recursos disponíveis não podem ser destinados unicamente a essa maioria.

2 — Criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um organismo nacional com a finalidade normativa de pesquisa, treinamento e técnicas, planejamento e ajuda financeira aos programas de educação e reabilitação dos excepcionais.

3 — Realização do censo nacional dos excepcionais, medida indispensável para que o poder público possa conhecer a extensão do problema, especialmente no que diz respeito ao número de deficientes mentais, de audição, da visão e do aparelho locomotor (defeitos ortopédicos), para o que oferecem, como subsídio, a minuta de decreto em anexo.

4 — Estabelecer percentagem fixa, destinada à educação especial, em todos os planos de financiamento da Educação, especialmente quando se trate de aplicação dos fundos criados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em cumprimento ao disposto nos artigos 88 e 89 da referida lei.

5 — Incentivo à pesquisa de nível superior, especializada, sôbre todos os aspectos da educação dos excepcionais (causas. freqüência, métodos etc), que possam servir de retaguarda científica aos profissionais que cuidam da educação e reabilitação de tais deficientes.

6 — Reconhecendo insuficiente o número de técnicos e professôres, recomenda o máximo incentivo e financiamento de cursos especializados, bôlsas-de-estudo, estágios, congressos no Brasil e no estrangeiro etc, destinados à formação e aperfeiçoamento de técnicos nos múltiplos setores abrangidos pela educação especial, cujo objetivo final é a integração ao excepcional como elemento ativo da comunidade.

7 — Incentivo e financiamento à criação e ampliação de órgãos oficiais e particulares que se dediquem à educação especial,

garantindo-lhes principalmente eficiente assistência técnica, quando necessária.

8 — Realização sistemática de campanhas de esclarecimento destinadas a garantir cada vez mais a aceitação dos excepcionais como membros integrantes da comunidade, na família, na escola e na sociedade.

9 — A educação dos excepcionais deve, sempre que possível, realizar-se em classes comuns. Os órgãos competentes deverão oferecer todas as facilidades para instalação de classes especiais, escolas especiais, ensino itinerante, ensino domiciliar, na conformidade das necessidades de cada educando.

10 —• É conveniente que os poderes públicos baixem instruções para facilitar e tornar efetivo o ingresso de excepcionais nas classes comuns.

11 — Promover a admissão dos excepcionais nos cursos complementares primários, agrícolas, industriais e de economia doméstica, e outros oferecidos pelo ensino profissional."

HUMANIZAÇAO DA RODOVIA

Num programa conjunto de que participam o Ministério da Educação, o da Viação, Estados da Federação e Municípios, vem-se realizando um trabalho de educação de base junto às populações que se acham concentradas ao longo das rodovias.

Iniciando a experiência, **foi** enviada uma equipe volante do Departamento Nacional de Educação, composta de um Coordenador — Dr. Fernando Duque Estrada, de uma Assistente Social — Dra. Maria Stella Ramos, de uma Técnica de Educação — Prof.ª Maria Olindina, de um dentista e um encarregado de relações públicas.

Foram visitadas oito cidades do interior de Minas no período de uma semana, levando a equipe uma orientação nova às professoras locais, abrangendo os aspectos pedagógico, social e sanitário.

Durante o segundo semestre do ano em curso foram enviadas outras equipes, dando continuidade ao trabalho iniciado.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

A TECNOLOGIA NOS LICEUS FRANCESES

A título experimental, a tecnologia foi introduzida no plano de estudos da 4.ª série dos liceus técnicos e de grupos experimentais compostos de liceus e colégios vizinhos de estabelecimentos técnicos. A iniciação tecnológica começará pelo exame de mecanismo simples ou de pequenas máquinas que os alunos, depois de as ter desmontado e remontado, deverão aprender a representá-las por um desenho técnico. Quatro horas por semana são destinadas à tecnologia — **duas** horas reservadas ao desenho e duas à oficina. Os alunos terão a máxima liberdade a fim de desenvolver sua capacidade criadora.

MISSÕES CULTURAIS MEXICANAS

A educação de base é assegurada pelas missões culturais motorizadas que dispõem de pessoal especializado e são dotadas de equipamento funcional e moderno que lhes permite deslocar-se facilmente numa área preestabelecida. Onze missões desse gênero funcionam atualmente. Cada uma tem três veículos a seu serviço: uma unidade-pilôto e duas unidades auxiliares equipadas de aparelhos audio-visuais e material, de pequenas oficinas e de grupos eletrógenos. de material agrícola e de cozinha. Além do chefe, fazem parte da missão motorizada mestres diplomados, um médico, monitores de alfabetização, organização do lazer, ensino agrícola de base e de trabalhos de oficina, assistentes sociais e operadores para os aparelhos audio-visuais.

ESTATÍSTICAS EUROPÉIAS

Segundo estatísticas recentes, a proporção professor-estudante é a seguinte em alguns países da Europa: há 2,3 professôres e encarregados de cursos para **100** estudantes de ensino superior na Itália; 3,1 na França; 4,8 na República Federal da Alemanha; 7,1 na Bélgica; 8,7 na Suíça e 11.4 na Inglaterra.

GRUPO DE "CIBERNÉTICA E PEDAGOGIA" NA ALEMANHA

Um grupo denominado "cibernética e pedagogia" foi constituído recentemente no quadro do conselho científico do Ministério da Educação. A criação desse grupo é o resultado dos seguintes fatos: 1) a utilização da matemática nas ciências se faz em ritmo muito rápido e é necessário estudar as leis desse processo; 2) a cibernética já é utilizada na formação de **calculadores** técnicos e no ensino programado; 3) novas profissões terão em breve estreitas ligações com a cibernética (engenheiros eletrônicos, construtores de autômatos, etc); 4) novas disciplinas devem ser introduzidas nos programas (bases da auto-

mação, pesquisa de dados, etc); 5) o resultado dessas considerações é que o pessoal docente se incumbirá de novas tarefas, para as quais se deve preparar desde agora.

NOVOS PLANOS DE ESTUDOS NA BULGÁRIA

No decorrer do ano escolar 1961-1962 um novo plano de estudos foi estabelecido para a 9.ª classe das escolas politécnicas secundárias, compreendendo 2 novas disciplinas: mecanização da agricultura (2 horas por semana) e desenho (1 hora por semana). As horas destinadas a certas matérias foram igualmente aumentadas: matemática, desenho industrial, estudo de máquinas. Por outro lado, introduziu-se o aprendizado no setor produtivo durante 2 semanas, com 5 horas diárias, no fim do ano letivo.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NOS ESTADOS UNIDOS

Com o apoio de 2 grupos nacionais — a Federação Geral de Clubes Femininos e a Associação Nacional de Educadores de Escolas Públicas para Adultos — o Gabinete de Educação contribui para a alfabetização dos 8 milhões de adultos ainda iletrados nos Estados Unidos. Conta-se igualmente com a ajuda eficaz de escolas públicas, colégios e universidades, clubes femininos e todas as organizações nacionais de trabalho comunitário para eliminar definitivamente o analfabetismo. Um alfabeto "operacional" acaba de ser criado, assim como uma série de 100 lições televisionadas para que adultos possam aprender a ler e escrever.

PLANO DE ESTUDOS NA UNIÃO SOVIÉTICA

Os programas escolares da escola de 8 anos foram elaborados de maneira a dedicar 43,2% do horário ao ensino de humanidades (língua materna, literatura, história, Constituição da U.R.S.S., línguas estrangeiras, desenho, música e canto); 35,1% às matérias científicas e matemáticas (matemática, física, química, biologia, geografia física, desenho industrial); 15,2% a todos os gêneros de aprendizagem do trabalho e 6,5% à cultura física.

O horário da nova escola secundária divide-se da seguinte maneira: 30% para humanidades (literatura, história, sociologia, geografia econômica, línguas estrangeiras); 31,7% às matérias científicas e matemáticas (matemática, física, química, biologia, astronomia, desenho industrial); 33,3% às disciplinas técnicas gerais, à aprendizagem (teórica e prática), à produção e trabalho produtivo; 5% à cultura física. As escolas secundárias noturnas comportam um horário de 20 horas semanais, das quais 15 são dedicadas às matérias de cultura geral, 2 horas ao aperfeiçoamento profissional e 3 horas às consultas.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA ÍNDIA

O 3.° plano qüinqüenal adotado pelo Govêrno da índia em 1961 acentuou a importância primordial da educação de adultos, inclusive a alfabetização e os esforços empregados visando transformar a estrutura da vida comunitária. Algum progresso já foi obtido graças à criação de centros comunitários e de salas de leitura nas pequenas cidades, a organização de grupos de jovens e associações femininas, e ainda o novo impulso dado aos panchayats e às coope-

rativas nas pequenas cidades. Em 1961, a proporção de alfabetizados na população ainda não atingia 24%.

CRÉDITOS DA N. A. S. A. PARA AS UNIVERSIDADES

A N. A. S. A. (National Aeronautics and Space Administration) concedeu recentemente créditos no valor de 6,4 milhões de dólares a 5 universidades americanas para a instalação do equipamento necessário ao ensino das ciências e tecnologia espaciais. Estas subvenções, as primeiras a estarem afetas às pesquisas espaciais, são destinadas à Universidade Berkeley (Califórnia), Universidade de Chicago, Instituto Politécnico Rensselaer, à Universidade do Estado de Iwoa e à Universidade de Stanford.

ESTUDOS ESPACIAIS NA FRANÇA

Uma comissão de representantes da Universidade e de diversas outras grandes escolas estudou, com a ajuda do centro nacional de estudos espaciais, a integração de um ensino de ciências e técnicas espaciais no terceiro ciclo de estudos superiores universitários e de grandes escolas. Uma "opção espacial", abrangendo cursos, seminários, trabalhos práticos e complementada por conferências de especialistas, de demonstrações e visitas técnicas, é oferecida tanto a estudantes quanto a engenheiros. Bolsas concedidas a alguns estudantes facilitarão a continuidade dos trabalhos de laboratório na França e no estrangeiro.

NOVOS MÉTODOS DE SELEÇÃO NA DINAMARCA

Operou-se uma reforma radical no sistema educativo da Dinamarca, prevendo, além de outras, uma importante mudança nos métodos de seleção para o ensino secundário. Anteriormente, os alunos dinamarqueses que começavam seu período de escolaridade obrigatória aos 7 anos para terminar aos 14, passavam por exames de seleção aos 11 ou 12 anos. Considerando-se que esses testes eram o início da escola secundária, aquêles que eram mal sucedidos nos exames permaneciam na escola primária até o fim da escolaridade obrigatória. Sob o novo sistema, não haverá exame antes do término da escolaridade obrigatória e as escolas primárias vão efetuar, elas mesmas, a seleção, baseando-se nos resultados obtidos por aluno e encaminharão os melhores elementos para a escola média, rebatizada "escola real" que freqüentarão durante dois anos antes de entrar no ginásio.

CRÍTICA DE LIVROS

GEIGER, Pedro Pinchas — *Evolução da rede urbana brasileira,* Rio, tentro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1963, 462 págs.

Consultado a título particular, por um grupo de economistas e sociólogos franceses, da nova geração, sôbre alguns livros de consulta obrigatória acerca dos problemas brasileiros, incluí entre eles, o importante trabalho de Pedro Pinchas Geiger, "Evolução da Rede Urbana Brasileira", porque o considero. de fato, um dos estudos mais sérios ultimamente publicados, e de leitura rigorosamente indispensável, para uma exata compreensão de alguns aspectos de nosso desenvolvimento.

Não há neste trabalho de pesquisa feito em têrmos de ciência, escrito com clareza e elgância, um capítulo supérfluo ou desvinculado do conjunto; não há improvisação, mas uma sistemática demonstração de teses; não há excesso de estatísticas. embora todas as indispensáveis sejam de primeira mão e de primeira ordem, desenvolvendo-se o estudo por lances sucessivos até chegar ao eapítulo final "Urbanização e Industrialização", que, em poucas páginas, representa como que uma síntese filosófica do livro, escrito por mão de mestre.

O trabalho de Pedro Pinchas Geiger diz-nos bem como já saímos da fase do impressionismo na pesquisa, análise e crítica dos nossos grandes problemas, como o desenvlvimento atinge as áreas intelectuais e como um brasileiro, servindo-se de uma bibliografia ao mesmo tempo vasta, séria e rigorosamente selecionada, combinando isto com o estudo direto, a observação pessoal, inquéritos conduzidos com imensas dificuldades e, direi mesmo, riscos, pode chegar à realização de uma obra que, por todos os títulos está ao nível de grandes trabalhos do gênero publicados no estrangeiro. Mas êste é bem brasileiro, pelo autor, pela matéria e pela abordagem, onde métodos comprovados são aqui aperfeiçoados e aplicados com autonomia e originalidade.

Ninguém hoje poderá estudar o desenvolvimento do Brasil sem consultar o livro de Pedro Pinchas Geiger.

O autor é licenciado pela Fac. Nac. de Filosofia da Univ. do Brasil, geógrafo do Conselho Nac. de Geografia e tem publicados já vários trabalhos sôbre geografia econômica.

PAULO DE CASTRO

MANNHEIM, Karl e STEWART, W.A.C., *An Introduction to the Sociology of Education,* Routledge & Kegan Paul, Londres, 1962, 187 págs.

Ao que se noticia, esta é a derradeira das obras póstumas de Mannheim. Nela, Stewart é menos do que o coautor e mais do que simples editor: selecionou, organizou e até reconstruiu notas ou apontamentos restantes de Mannheim, relativos à educação, sem que tenha conseguido, devido ao material escrito original — e como o declara — impedir que êste livro se mostre como a mais fragmentária das obras póstumas dêste Autor.

Como se sabe, o estudo sociológico da educação é dos que mais se beneficaram dos interesses ao mesmo tempo teóricos e pragmáticos de Mannheim. Focalizando a educação como técnica social, evidenciou com profundidade as suas potencialidades inovadoras e concedeu-lhe posição das

mais relevantes dentre as fôrças de controle suscetíveis de manipulação racional num processo deliberadamente provocado e dirigido de reconstrução da ordem social. O reconhecimento da grande contribuição de Mannheim a êste campo de estudos independe de críticas que lhe possam ser feitas — aqui não discutidas — acerca do seu diagnóstico da situação do mundo moderno e do decorrente reformismo inerente à sua concepção da "sociedade democrática planificada", proposta como o "terceiro caminho", e de síntese, entre o *laissez-faire* de um lado e, de outro, os totalitarismos da direita e da esquerda.

"An Introduction to the Sociology of Education" pertence ao que se chamaria segunda fase da carreira intelectual de Mannheim. Trata-se da fase era que se dedicou predominantemente ao estudo do processo de intervenção deliberada na realidade social c tomou, neste contexto, a educação como um dos seus temas centrais de investigação. Neste sentido, a obra em questão coloca-se ao lado de "Man and Society in an Age of Reconstruction", "Freedom. Power & Democratic Planning" e "Diagnosis of Our Time". Posta em confronto com outras obras do Autor, ela contém certa originalidade, ligada ao material com que lida, mais maciça ou compactamente educacional. Entretanto, no plano das interpretações mais amplas não diz, a rigor, nada que já não tenha sido enunciado, e de melhor modo, nos trabalhos do Autor anteriormente publicados, particularmente nos acima citados. Por isso, e nesta linha de apreriação comparativa, êste trabalho de sociologia da educação se apresentaria como "obra menor" dentre as que levam o nome de Mannheim.

Deixando de lado a "Introdução" assinada por Stewart, o livro começa por firmar o ponto-de-vista sociológico na bordagem da educação: à maneira de Durkheim, esta é entendida como processo social inclusivo, que assume formas múltiplas e apresenta, analiticamente considerada, dupla dimensão (psicossocial e sociocultural). Daí a concepção da sociedade como sendo tôda ela, desse ângulo, uma situação educativa ("educative society"). Segue-se uma análise sociológica de fatos da história e da filosofia da educação, evidenciando a sua vinculação à estrutura social. A dimensão psicossocial do processo educativo constitui objeto de vários capítulos destinados ao estudo da aprendizagem e dos condicionantes socioculturais da personalidade. Êste assunto toma, no livro, extensão demasiada em face da ocupada pelos demais temas, o que se explicaria facilmente pelo fragmentarismo dêste trabalho. Três capítulos subseqüentes versam (a aceitar-se o título da seção que compõem) assuntos mais especificamente sociológicos: cuidam, respectivamente, das funções socializadoras dos grupos primários, do grupo de ensino e do significado da sociologia na formação intelectual do educador. A última parte do livro (um capítulo apenas) corresponde a uma tentativa de integração dos resultados dos capítulos anteriores, tentativa essa fiel à posição mannheimiana segundo a qual à sociologia competem tarefas integradoras no campo das ciências humanas: "Nenhuma atividade on pesquisa educacional é adequada, no presente estágio de tomada de consciência, a menos que seja concebida em têrmos de uma sociologia de educação". Nessa última seção são ainda retomadas concepções fundamentais do pensamento mannheimiano melhor expostas em outros trabalhos mais "acabados" e que informam, sem nunca serem suficientemente aprofundadas, o conteúdo todo da obra em foco. E são retomadas em têrmos de análise prospectiva, no plano do pensamento planificador em que Mannheim

desenvolve suas reflexões "_____pela investigação sociológica devemos descobrir o que os fatos são e, de outro lado, o que deve ser feito a fim de produzirmos certos resultados". Infelizmente, a "Introdução" de Stewart é muito ligeira ao procurar explicitar conexões entre esta obra e as principais teses e preocupações mannheimianas.

Obra menor no conjunto da produção de Mannheim, "An Introduction to the Sociology of Education" apresenta-se, no entanto graças à amplitude do pensamento do Autor e não obstante limitações que contenha, ligadas às condições de sua elaboração, — como um dos mais vigorosos e sugestivos trabalhos dentre os que, publicados em inglês, são por seus autores intitulados obras específicas de sociologia da educação. Além disso, seu conteúdo não se acha, ao contrário do da maioria destas, por demais referido empiricamente a uma realidade social particular e estranha à nossa, como em geral sucede com os compêndios e antologias norte-americanos. Tendo em vista a necessidade de expansão da literatura sociológica no Brasil — seja por produção autóctone, seja por incorporação, através de tradução, de trabalhos estrangeiros selecionados criteriosamente — essa outra característica dêste trabalho de Mannheim aparece como mais uma das suas qualidades que mereceria a atenção dos interessados na edição, entre nós, de obras gerais de sociologia da educação.

Luiz PEREIRA

NOGUEIRA, Oraci — *Família e Comunidade*, um estudo sociológico de Itapetininga, Rio, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962, 541 páginas, com ilustrações.

Em 1947, iniciou o Autor uma sondagem em diferentes municípios paulistas, visando à realização de futuro trabalho de pesquisa sociológica, e fixou sua escolha no de Itapetininga, por motivos em sua maioria de ordem prática: facilidade de obtenção de dados históricos, facilidade de comunicações com a Capital, que permitia idas freqüentes para efetuar o trabalho. As razões de ordem teórica também existiam: depois de terem sido estudados no Estado de S. Paulo dois municípios por onde passara o ciclo do café (Cunha, cujas condições sociais Emílio Willems analisara, e Guaratinguetá que fora objeto de um trabalho de Lucila Hermann), estudar-se-ia agora um município que se mantivera à margem da onda dos cafèzais.

A pesquisa estendeu-se de 1949 a 1956, utilizando o Autor tôda espécie de técnicas na obtenção dos dados. Para os históricos, foram consultadas as fontes impressas (livros, revistas, almanaques, coleções de jornais e de documentos em geral), pertencentes tanto a arquivos oficais quanto privados; completaram-nos entrevistas e histórias de vida de pessoas idosas de todas as camadas sociais. Os dados que permitem formar idéia da fisionomia sócio-econômica atual do município foram colhidos em estatísticas que figuram nos recenseamentos e outros repositórios semelhantes, e por meio de amostragem sistemática de que se valeu o autor pará obter um levantamento demográfico em 1949, na zona urbana, e em 1952 e 1956, na zona rural. Completaram esses materiais outros colhidos por meio de entrevistais, histórias de vida. depoimentos pessoais de indivíduos de idades variadas e de todas as camadas sociais. Assim, em 1956, estava o autor de posse de importantíssima documentação, cuidadosamente recolhida, de cuja elaboração surgiu o presente trabalho.

Quis o autor que seu trabalho fosse "eminentemente histórico e sociográfico", fazendo, pois. objetivo magno a reconstrução da origem e do desenvolvimento do município, juntamente com a descrição da sua realidade sociológica atual. Para a zona rural, assim se expressa: "percorrendo-se o Município, em diferentes direções, (...) colhe-se a impressão de que, ou nunca foi superada a miséria generalizada constatada por Saint Hilaire, no primeiro quartel do século XIX. on a ela se retornou, por tôda parte, depois de um efêmero surto de prosperidade"; proprietários ou não, os sitiantes, que formam 70% dos habitantes rurais do município, moram em casas de sapê e piso de terra batida. caixotes fazendo as vezes de móveis, latas vazias substituindo o vazilhnme. O milho é produto plantado na maior

área do município, seguindo-se-lhe o arroz e o feijão; estas produções de cereais contribuem para definir o quadro econômico rural que é predominantemente agricultura de subsistência.

Contrastando com a penúria do meio rural, a cidade apresenta certo conforto. Dos domicílios urbanos, segundo o censo de 1950, 50% eram dotados de água corrente; 87% possuíam luz elétrica; 95%, instalações sanitárias. A área da cidade quadruplicou de 1900 a 1950, e sua população se tornou 7 vezes maior. Inexplicável semelhante progresso, num município de agricultura pobre e que se mantém estagnada desde a época colonial, conforme a reflexão do A. reproduzida acima, não fossem duas circunstâncias importantes. Em primeiro lugar, sua posição geográfica, que lhe deu função conspícua com relação ao comércio de animais e. mais tarde, em relação à defesa de território paulista, diante de -possíveis invasões procedentes do Sul. Em segundo lugar, o fato de ter sido berço do estadista Fernando Prestes, o qual desde cedo voltou suas vistas para o desenvolvimento de seu arraial político. Assim, conseguiu localizar ali a primeira Escola Normal fundada para o interior, mantendo-se a cidade até 1930, como uma das mais favorecidas do Estado no que toca a escolas públicas de grau elementar e de grau médio. Assim se explica por que uma cidade como esta conseguiu um nível apreciável de vida para seus moradores, muito embora a zona agrícola em que se localiza tenha ferido a atenção do A. pelo seu atraso e pobreza.

Estas pequenas reflexões indicam a importância do material oferecido, mostrando que a simples leitura atenta de suas páginas nos faz atinar com explicações plausíveis de paradoxos como o acima apontado. Seria necessário. agora, que fosse efetuado um levantamento dos problemas sociológicos que os diferentes aspectos registrados vão sugerindo. Procurou o A. furtar-se a qualquer interpretação ou indagação mais profunda, buscando manter-se estritamente fiel ao seu propósito de nos apresentar um trabalho sociográfico. Abarcou inegavelmente a grande maioria dos aspectos históricos, sociais e econômicos, apresentando o quadro completo de um município, na sua dualidade urbana e rural. Oxalá outros trabalhos sérios, e bem executados como êste, venham enriquecer mais a miúdo nossa biblioteca de Ciências Sociais.

MARIA ISAURA PEREIRA DE QUEIRÓS

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O PICA-PAU VERDE-AMARELO

Mário Martins

Mesmo sem tempo, gente que tem filho em colégio vez por outra está obrigada a meter os olhos nos livros escolares da meninada. Por mil razões, inclusive para não ficar muito por fora, nas conversas de casa. Cumpro, pois, como Deus é servido, o que me toca no caso. Sempre em **déficit,** confesso. Assim, só agora, quase no fim do ano, dei com aquêle trecho, na obra "Português — 4.ª Série ginasial", de Domingos Pascoal Cegalla, a propósito de Monteiro Lobato:

"Infelizmente, quase todos os livros do criador do Jeca **Tatu** hospedam idéias perniciosas e atrevidas afirmações de irreligiosidade, contra as quais é oportuno prevenir os jovens leitores."

O exemplar que tive em mãos já está na sétima edição e é, oficialmente, adotado no Pedro II. De êxito garantido, portanto. De vendagem assegurada pelo Estado.

Temos, daí, o nosso Lobato apontado como um corruptor da infância brasileira, com idéias nocivas à formação de nossos jovens em quase todos os seus livros. Sei que a acusação não é inédita, embora ridícula e filha de odientos sectarismos, quando não de burrice chapada. Não supunha, porém, que estivesse aprovada em nosso ensino oficial.

Contra Lobato se pode alegar agnosticismo e certo pessimismo, não contidos, entretanto, em suas obras de literatura infantil. Ao contrário. Nenhum, mas nenhum mesmo, escritor brasileiro teve tanta fé na inteligência e no patriotismo de seus jovens leitores. Nem houve entre nós quem mais despertasse no Brasil o gosto pela leitura e o interesse pelos costumes nacionais, nossas tradições de família e pelos problemas básicos da Pátria. Em qualquer outro país, escritor desse porte teria estátua em todas as cidades que possuíssem mais escolas do que cadeias públicas. Aqui, como se vê, pode haver escolas, mas persiste o tacanho espírito policial, inconformado por Lobato ter morrido fora do cárcere, a perseguir sua memória, a aspergir a infusão de cicuta da taça que lhe foi servida em vida pela Ditadura de Vargas.

Era realmente Lobato um rebelado contra a pasmaceira, a mediocridade, a venalidade e a empáfia dos políticos e funcionários que carneavam o Brasil. Seu pessimismo era contra esse tipo de gente, nunca contra o País nem contra os seus legítimos valores humanos. Nessa gente, por certo, não cria e aos seus crimes não silenciava. Foi, aliás, por não se acomodar com aquêles que entravavam o desenvolvimento nacional, e por não descrer de todos, que acabou sendo vítima de uma das maiores indignidades do Estado Novo:

Acreditando em Getúlio Vargas, com quem se correspondia, certa feita lhe dirigiu uma carta denunciando a sabotagem contra o surgimento do petróleo nacional, campanha a que se encontrava dedicado de corpo e alma, nela

empregando todas as suas economias de editor e escritor. Era o patriota a advertir a quem cabia. Em missão apostolar. Não teve resposta da carta, mas uma ordem de prisão devidamente sacramentada pelo famoso Tribunal de Segurança que o lançou em masmorra, forçando-o ao exílio mais tarde, como um réprobo.

Depois, as previsões petrolíferas de Monteiro Lobato se confirmavam, bem como as revelações que fizera sôbre os trustes internacionais. Por uma ironia divina o ouro negro jorrou na Bahia, precisamente em um lugarejo que a Geografia registrava com o seguinte nome: Lobato ...

Foi, pois, exclusivamente por mão de Deus, a única homenagem a marcar o seu nome em luta tão grande e na qual fora o grande precursor e mártir. Para os homens descuidados, entretanto, Monteiro Lobato morreu sendo apenas um contador de histórias para crianças. E, como se verifica, para certo tipo de homens mais vivos, contador de histórias perniciosas que cumpre afastá-las de nossa juventude, já que a cicuta levou o seu autor sem que as suas obras tivessem o idêntico fim. Como atestam, indiscutivelmente, tanto a irrequieta Emília quanto o circunspecto e judicioso Visconde de Sabugosa, a comprovar que não há reinado dos homens que valha uma simples Reinação né Narizinho.

(Jornal do Brasil, Rio)

PLANEJAMENTO PARA O ENSINO TECNOLÓGICO E CIENTÍFICO

Jerome B. Wiesner *

O problema de conseguir mão-de-obra bem adestrada e em quantidade suficiente exige a máxima atenção em todos os países e é, aparentemente, um dos mais difíceis de resolver.

No desenvolvimento sócio-econômico de todas as nações, o ensino geral e o treinamento especial constituem elementos-chave e exigem a atenção pessoal dos líderes políticos e dos planejadores. A educação não pode ser deixada para o fim, como já aconteceu em muitos casos, como se não passasse de uma questão secundária, a ser resolvida depois de satisfeitas todas as outras necessidades.

Conquanto variem, de país para país, os problemas específicos de educação e mão-de-obra, os princípios básicos do bom ensino são quase idênticos em tôda parte.

Eis alguns dos importantes papéis que, a meu ver, cabe à educação desempenhar em qualquer nação. Primeiro, evidentemente, deve colocar-se a necessidade de alfabetização geral. Sem educação, não se forma um grupo de cidadãos bem informados; não se permite aos indivíduos desenvolverem plenamente suas aptidões; dar a qualquer agrupamento humano um sentido de unidade, denominador comum (e com isso não me refiro ao conformismo); nem proporcionar um "dispositivo de busca e seleção" que permite aos mais habilitados ocuparem seus devidos lugares, profissional, técnica, administrativa e politicamente falando.

O objetivo mais evidente do ensino científico ou técnico, dêste ponto-de-vista, é o de proporcionar às pessoas as aptidões necessárias para que funcione bem uma sociedade moderna. A especialização é indispensável em quase todos os setores, desde o funcionamento de uma usina hidrelétrica até o de um ministério, desde o uso dos adubos até a utilização do crédito ban-

* Do Escritório de Ciência e Tecnologia da Casa Branca.

cario. Há centenas de aptidões especiais que podem ser estranhas à tradição de uma determinada sociedade mas necessárias à introdução bem sucedida de novas técnicas.

A esse respeito, vale dizer mais uma palavra. Muitas vezes. quando se fala em ensino, presume-se tàcitamente que bastam alguns cursos de treinamento para produzir técnicos capazes de fazer funcionar um tipo de máquina ou equipamento.

Nesta última década, uma coisa que aprendemos sem sombra de dúvida é que a moderna tecnologia não se pode transferir intacta de um ambiente para outro. Além disso, o ritmo do progresso tecnológico é tão rápido que as pessoas precisam estar aptas a ajustar-se sem dificuldade a situações novas.

O que nos cumpre criar por meio da educação é um sentido de inovação e de capacidade inventiva e uma certa flexibilidade ao enfrentar novas situações. Isso se torna necessário em todos os níveis do ensino, de modo que as novas técnicas possam adaptar-se a todos os meios e que a própria sociedade possa contribuir para a criação da tecnologia e da organização de que precisa.

Nos Estados Unidos, sabemos que há carências semelhantes no ensino. Aliás, já pusemos em execução programas interessantes destinados a aperfeiçoar a instrução em engenharia e ciências nas faculdades, além das escolas primárias e secundárias. Já se iniciou também o cumprimento de programas para adaptar novos materiais e novas técnicas a serem empregados na África, na Ásia, na América Latina e na Europa.

Gostaria de chamar a atenção para dois outros papéis que o ensino deve desempenhar nos setores da ciência e da tecnologia.

Um deles é o conjunto de atitudes que o ensino de ciências pode ajudar a incutir nos alunos. A ciência vem sendo a força dominante que amolda nossas vidas no presente século, não só pelo que aprendemos, mas pelas mudanças de atitude causadas pelo progresso da ciência.

Uma das principais lições da ciência, por exemplo, é a de que o mundo que nos cerca é compreensível e pode ser amoldado para servir às necessidades do homem. Além do mais, as ciências que estudam a conduta do homem começam a dar-nos melhor entendimento a respeito de nós mesmos, e isso, a longo prazo, poderá concorrer para preencher as lacunas entre os diversos sistemas culturais e sociais de hoje.

O ensino da ciência, portanto, pode produzir forte impacto sôbre a atividade do indivíduo em relação ao seu meio, não só o meio físico como, muitas vezes, o social e o político. As tradicionais barreiras ao progresso — que impedem o desenvolvimento' material e social de uma sociedade — não resistem às novas atitudes incutidas pelo estudo das ciências.

Assim, o ensino da ciência pode constituir uma das maiores forças que contribuem para o progresso, mas, vale assinalar, Sòmente se esse ensino fôr de boa qualidade. Alguns dos métodos "tradicionais" de ensinar ciências quase não contribuíram para criar essa atitude mental e, na verdade, pouco efeito surtiriam.

O outro assunto digno de menção é o fato de que o sistema de ensino em qualquer sociedade deve representar o melhor esforço intelectual dessa sociedade, à qual cabe assegurar que isso de fato acontece. Não vivemos só para o progresso material: precisamos, no fim de contas, de sociedades que permitam a todos se realizarem plenamente. Esse

sentido de realização precisa ocorrer em todos os níveis, mas o ensino superior reveste-se de especial importância porque estabelece as metas para o futuro de todo o sistema educacional e, portanto, para o futuro da própria nação.

Não se pode ter um sistema de ensino descuidado e, ao mesmo tempo, ir ao encontro das futuras carências quando se trata de progresso material e intelectual. Nisso, a ciência desempenha papel importantíssimo, porque a pesquisa básica é um dos mais nobres esforços intelectuais do homem; deixá-la de lado por qualquer motivo — mas principalmente sob o pretexto de não interessar ao progresso na nação — é, a meu ver, uma loucura.

Falei, até agora, dos requisitos do ensino em qualquer país, em linhas gerais, e, portanto, de alguns dos objetivos que cumpre aos governos levar em conta ao decidir sôbre a forma, a natureza e o volume de seus investimentos na educação do país, sobretudo na educação científica e tecnológica. É claro que traduzir essas idéias gerais em planos específicos é tarefa extremamente difícil, e essa dificuldade varia de país para país.

Num país de recursos limitados, só se podem tolerar os mais modernos materiais de ensino de ciências. Não deve haver um tipo de física, ou biologia, ou química, ou matemática para os países maduros e outro tipo para aquêles que lutam por erguer uma base científica para suas economias. O melhor que há deve estar à disposição de todos.

Todo sistema de ensino deveria incluir ciências e tecnologia desde a escola primária, mas, seja qual fôr a prioridade dada nessa ou no ginásio, é preciso encontrar recursos para um bom sistema universitário. Sem êste, não creio que uma nação possa produzir a mão-de-obra para uma sociedade complexa.

Não se trata simplesmente de adestrar um pequeno grupo de pessoas. Ao contrário, cumpre preparar uma boa equipe de cientistas e engenheiros capazes de entender o que há de mais novo em outros países e relacioná-lo com a situação em sua própria terra.

Os técnicos estrangeiros podem colaborar, mas alguém tem de solicitar essa ajuda e essa própria solicitação pressupõe a existência, no país, de pessoas dotadas de conhecimentos suficientes do problema. Subseqüentemente, o técnico de outra nação precisará estar em condições de comunicar suas idéias a outro que as entenda, que possa modificá-las segundo as condições locais e que possa, então, pô-las em execução.

O preparo de cientistas e engenheiros cabe, quase exclusivamente, às universidades. Aqui, desejo reiterar que é um engano pensar-se que o problema pode ser resolvido inteiramente com o simples fato de se enviarem técnicos para aperfeiçoamento no exterior. Não só fica muito caro, como também os conhecimentos por eles adquiridos nem sempre estão suficientemente relacionados com as necessidades do país.

De importância pelo menos igual é o fato de que a liderança intelectual, o exame crítico das questões em apreço, a busca de soluções convenientes, a adoção de novas idéias, tudo isso vem dependendo, tradicionalmente, dos corpos docentes de grandes universidades. Numa sociedade a que falte esse elemento faltará um ingrediente básico para o progresso e a liberdade.

No ano passado, vieram do exterior, para estudar em faculdades e universidades norte-americanas, cerca de 60.000 estudantes. O número já é grande e esperamos que aumente. Além disso, estamos criando programas, em algumas de nossas universi-

dades, com o intuito de dar mais ênfase do que nunca aos problemas técnicos das regiões menos desenvolvidas, e isso contribuirá para que o adestramento recebido pelo estudante estrangeiro seja mais estreitamente relacionado com as condições de seu próprio país.

Entretanto, embora nos agradasse ver aumentar o número de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos, acreditamos, ao mesmo tempo, que esse número deveria representar apenas uma pequena percentagem do total de universitários nos países de origem. A educação no exterior *só* deverá continuar como fator primordial do programa de fomento ao ensino quando se tratar de trabalhos de pesquisa da maior importância em laboratórios de primeira ordem.

A decisão de criar e manter um sistema de universidades de primeira classe que ofereçam o melhor ensino científico e tecnológico, seria extremamente louvável, mas, uma vez feita, suscitaria várias questões de ordem prática.

É evidente que uma nação com r e c u r s o s limitados não pode, simplesmente, oferecer facilidades de ensino em todos os campos da ciência, e é dificílimo resolver quais os setores mais importantes. As decisões terão que ser guiadas pelo bom senso unido à compreensão dos problemas locais.

Talvez a melhor maneira de abordar o assunto seja o estímulo à pesquisa e ao ensino em matérias mais estreitamente ligadas ao desenvolvimento econômico, tais como a geofísica e as ciências relacionadas com saúde pública e agronomia; e o fato de estar um país disposto, com recursos limitados, a a t e n d e r a pedidos de universidades e indivíduos desejosos de realizar trabalhos avançados nas ciências mais teóricas, como a física e a matemática.

Outra questão de normas, que freqüentemente surge no estágio do planejamento, é a melhor maneira de criar um bom sistema de ensino superior e de pesquisas. Será aconselhável dar-se apoio a todas as universidades já existentes, boas ou más, no intuito de construir uma ampla e forte base? Ou conviria mais limitar o apoio aos centros que já tenham firmado sua competência e tomem atitudes acertadas com referência à pesquisa e ao ensino em geral?

Nesse assunto, a experiência dos Estados Unidos, e de muitos outros países, merece ser citada: é essencial dar-se a máxima atenção aos centros realmente bons, permitindo-lhes expandir-se e adestrar um número cada vez maior de alunos. Qualquer outra decisão resultaria, acredito eu. num s i s t e m a universitário de segunda categoria.

Isso pode levar, evidentemente, a decisões extremamente difíceis, pois pode significar o desenvolvimento de um ou alguns centros em uma parte do país, à exclusão de outros. Assim mesmo. creio que, com recursos limitados, e aliás mesmo com abundância de recursos, esse é o melhor caminho.

Os países mais adiantados podem dar as melhores contribuições dentro de seus próprios sistemas, se trabalharem rumo à criação de grandes centros de ensino. Esses países p o d e m ajudar a outros, oferecendo adestramento em alto nível, professôres traquejados, durante algum tempo, para colaborar diretamente em programas de ensino e pesquisa, e propiciando verbas para equipamentos, textos etc. desde que o governo do país se tenha comprometido a desenvolver certas instituições.

Além disso, acordos de cooperação entre universidades, como os que atualmente existem entre estabelecimentos de ensino supe-

rior norte-americanos e cerca de 100 congêneres em todas as partes do mundo, podem propiciar importante e estreito apoio, além de assistência científica.

Ao concluir, repetirei mais uma vez minha convicção de que o ensino em geral e, especificamente, o ensino científico e tecnológico, são fatôres da maior importância no desenvolvimento sócio-econômico de qualquer nação. Um bom sistema pedagógico pode ser a flor do desenvolvimento econômico, mas *é* também a semente. (Diário de S. Paulo)

A EQUIVALÊNCIA DE CURSOS NA LEI DE DIRETRIZES E BASES

Jayme Abreu

O conceito exato de equivalência de cursos, filiado à correta semântica da expressão equivalente, isto é, valor igual, só muito lentamente vem permeando a hermenêutica educacional brasileira.

Até bem pouco, equivalência de cursos era entendida (ou mal entendida) como identidade ou igualdade formal de cursos, quanto ao elenco de matérias e ao número de anos letivos, o que, evidentemente, não era equivalência, isto é, não se atribuía valor igual ao diferente.

Como típica demonstração dessa distorção no exato entendimento de expressão equivalência, tivemos o caso da Lei 1 821, de 12 de março de 1953, dita de "equivalência dos cursos dos vários ramos do nível médio" e seu regulamento, desnaturados para uma lei de adaptação de cursos, ao exigir do candidato à equivalência o exame daquelas matérias que não se contivessem no currículo do ramo do ensino médio em que fora matriculado.

Onde, assim, a equivalência?

Analisando esse período de educação brasileira, da igualdade formal dos cursos de estudo, escreve Anísio Teixeira: *

"A legislação dos últimos tempos, uniformizando essa preparação intelectual da forma mais rigorosa, obrigou as escolas, sejam lá quais fossem os seus professôres 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".

Gildásio Amado, em "Aplicação do Fundo Nacional do Ensino Médio", trabalho apresentado ao 1.º Encontro Nacional de Educadores em Brasília, comentou do seguinte modo essa distorção brasileira na exegese do sentido de equivalência de cursos: "A lei de equivalência, sem dúvida de real importância por sua significação, não teve praticamente a repercussão que deveria ter, porque se reduziu, em verdade, a algumas possibilidades de adaptação de um para outro curso".

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é que começou verdadeiramente a se estabelecer, legalmente o entendimento próprio do sentido de equivalência de cursos, cuja correta aplicação vai depender, todavia, fundamentalmente, dos seus intérpretes.

Com ela se instaurou no país uma nova era de liberdade pedagógica e de consciência profissional, substituindo o cartorial "legalismo", formalista e burocrático, do período anterior.

• Anísio Teixeira — Nota introdutória ao estudo: "As classes secundárias experimentais. Balanço de uma experiência em quatro anos de vigência".

No período desse "legalismo" cartorial, formalista e burocrático, decidir sôbre a equivalência flexível de cursos, fossem eles de que nível fossem, era tarefa confiada à miopia de qualquer burocrata, bastando conferir-se, no papel, os nomes das matérias eram os mesmos e iguais os anos letivos.

Se assim não ocorresse, a "equivalência" estaria liminarmente fulminada, com um tranqüilo "não há o que deferir"...

O verdadeiro, todavia, vale dizer, o real, o autêntico, o plástico, o flexível, o qualitativo, o diversificado equivalente, o que conta, em suma, no vivo processo educativo, não era sequer objeto de cogitação.

Sòmente com a Lei de Diretrizes e Bases, sublinha ainda Anísio Teixeira, no trabalho mencionado, é que realmente se "veio 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."

Pela Lei de Diretrizes e Bases, currículos integrados de matérias diferentes, na escola secundária, têm sua equivalência reconhecida; por ela, o estudo das matérias obrigatórias da escola secundária, feito em maior ou menor número de anos letivos, tem valor equivalente; por ela podem ser diferentes os programas e os processos de verificação da aprendizagem, mais ou menos exigentes, sem afetar o reconhecimento da equivalência dos resultados obtidos.

Ainda pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 47, se prevê a existência de ginásios e colégios técnicos (industrial, agrícola, comercial) de valor equivalente aos do ensino secundário, posssibilitando, assim, diferentes caminhos, de valor equivalente, como via de acesso ao ensino superior.

Joaquim de Faria Góis, tecendo considerações sôbre a diversificação flexível e equivalente dos cursos de ensino médio, ensejada pela Lei de Diretrizes e Bases, mostra a latitude dessa orientação, ao assinalar: * "A Lei de Diretrizes e Bases não *sá* previu a flexibilidade de tipos de escola secundária, como admitiu implicitamente a existência de padrões diferentes, quando estabeleceu que os sistemas de ensino são estaduais e a inspeção das escolas primárias e de nível médio caberá a cada unidade da Federação (artigo 47). Por outro lado, não dá a citada lei competência à União para a fixação de padrões para os Estados".

Gildásio Amado, no trabalho antes citado, também sublinha, na mesma ordem de considerações: "Nesse campo a Lei de Diretrizes e Bases abre certamente outras perspectivas. Não só por englobar todos os ramos no mesmo captíulo, sob o título de ensino médio, mas por outras razões substanciais. Estabelece realmente equivalência tanto horizontal, admitindo circulação franca, sem o obstáculo de processos formais de adaptação de um para outro ramo, como vertical, tornando elegíveis seus graduados, também sem aquêle obstáculo, do primeiro para o segundo ciclo e dêste para a Universidade, sem qualquer discriminação".

Tudo isto assim por que, pela Lei de Diretrizes e Bases, destaca Anísio Teixeira no trabalho citado, se firmou o conceito de que a liberdade pedagógica é uma liberdade "que se disciplina pela experiência e pelo saber da experiência resultante", com "o

* Joaquim de Faria Góis — Avaliação de escolas de nível médio. Documento n.° 11, janeiro-fevereiro de 1963.

tranqüilo reconhecimento de que o processo de ensino está mais sujeito aos progressos da técnica de ensinar e da consciência profissional do que a dispositivos legais", por que, em verdade. "não se regula por leis, mas pela consciência profissional dos mes-tres".

Na praxis, muito mais definidora da realidade concreta do que formulações legais, já se identificam alguns sinais promissores de adesão do Ministério da Educação e Cultura a uma interpretação congruente do sentido de equivalência de cursos.

Tal é o caso, por exemplo, do conceder equivalência de direito ao exercício profissional do magistério secundário de Inglês, em todo o território nacional, aos portadores de diplomas de cursos superiores feitos inteiramente em Faculdade de Filosofia e aos diplomados pela Cultura Inglesa com um ano de curso de Didática em Faculdade de Filosofia, variando os dois tipos de curso não só quanto à estrutura como quanto ao número de anos letivos.

Outrossim, nos critérios de concessão de gratificação especial de nível universitário a Técnicos de Educação, não se vem escravizando o Ministério a critérios exclusivistas, considerando equivalentes ao Bacharelado em Pedagogia, títulos como os de habilitação em concurso para a função ou mesmo provas internas para o desempenho da mesma, feitas posteriormente à nomeação.

E, como demonstração máxima de ampla homologação do sentido correto de equivalência de cursos, tivemos a iniciativa da Diretoria do Ensino Secundário com as classes secundárias experimentais em que, currículos, programas, duração de períodos letivos por matéria, processos de verificação da aprendizagem etc. constituem matéria de inteira liberdade pedagógica, a critério da consciência profissional dos educadores, com plena equivalência de seus resultados aos obtidos nas escolas do modêlo pedagógico imposto por lei.

O exato entendimento do sentido de equivalência de cursos comporta, em sua aplicação, vários ângulos de interpretação que lhe confiram, do mesmo passo, latitude e autenticidade.

A questão de subordinação estrita a anos letivos cumpridos, por exemplo, não pode prevalecer, pura e simplesmente, sem maior exame, pois, se assim acontecer, pode configurar-se a extravagante hipótese de cursos intensivos, em tempo integral, nos quais o aluno estudou maior número de horas letivas em menor número de anos letivos, serem inferiorizados em relação a cursos onde o aluno estudou menor número de horas letivas em maior número de anos letivos.

Isto dando de barato que por pura comodidade administrativa, sem qualquer suporte em fundamentação científica na moderna psicologia, se continue rotineiramente aferindo o nível acadêmico alcançado mediante apenas o tabu do falso igualitarismo de anos letivos cumpridos, quando se sabe tranqüilamente o que são as enormes diferenças na velocidade de rendimento escolar mercê de talentos e aplicações individuais, extremamente desiguais.

Igualmente, a questão de exame dos programas cumpridos e onde foram cumpridos, com teor mais ou menos elevado, é outra situação que não pode ser subestimada em uma análise mais acurada dos vários aspectos envolvidos na equivalência de cursos.

Aí, outro princípio educacional importante emerge para ser levado em consideração, como corolário da equivalência, que é o que corresponde aos créditos das es-

colas onde foram ministrados os cursos, e que começa a despontar para a educação brasileira, mercê da atuação do Conselho Federal de Educação.

Princípio que tem sua vigência prática no mecanismo de avaliação e acreditação de escolas, em uso no sistema escolar norte-americano.

Como, igualmente, da equivalência de cursos surge a cogitação de medidas em torno à licença profissional, como habilitação, a posteriori, ao exercício profissional.

No sistema da avaliação e acreditação de escolas tem-se a adoção de normas que conduzem a assegurar a latitude de critérios de equivalência do que é diferente, variado e flexível, dentro da real autenticidade qualitativa.

Escolas com cursos e programas diferentes terão resultados reconhecidos como equivalentes se se eqüivalem nos créditos qualitativos, graduando-se o valor dêsses resultados de acordo com o nível de padrões de qualidade atingido.

Na equivalência a **posteriori,** isto é, na licença para o exercício da profissão depois da formação acadêmica recebida, **tem**-se o outro caminho para tornar de valor equivalente cursos recebidos em padrões diversos de qualidade.

Controvertida ainda, às vezes, a legitimidade de sua aplicação, corresponde todavia ela, a nosso entender, à medida necessária para tornar autêntico e não formal o sentido de **equivalência,** em âmbito nacional, de cursos de heterogêneo padrão qualitativo.

Já no exercício de várias profissões, entre nós, o consenso em torno à imperiosidade de sua vigência vem sendo tranqüilo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a oportuna projeção do sentido autêntico de equivalência flexível de cursos, como corolário lógico dessa posição será mister estudar e pôr em execução essas duas aplicações decorrentes: avaliação e acreditação de escolas; licença para o exercício profissional.

Sem isto, ter-se-iam inconvenientes tão grandes quanto os relativos à situação que vigorou até p o u c o, isto é, do falso e inautêntico conceito de igualdade formal, à base de cursos iguais apenas no nome das matérias e nos períodos letivos.

Conceda-se equivalência ao diferente, ao flexível, ao variado, desde que os padrões de qualidades atingidos assim o justifiquem.

Porque, em verdade, conceder automaticamente equivalência **a** cursos ministrados numa pequena escola de interior, sem professorado idôneamente selecionado, sem condições reais de ensino em relação a cursos ministrados em escolas do país ou do estrangeiro, de tradição acadêmica e de rendimento comprovados, só porque os nomes das matérias coincidem e os períodos letivos são os mesmos, será consagrar a igualdade formal em detrimento de equivalência real. (Correio do Senac, Rio)

EDUCAÇÃO, TRABALHO DE EQUIPE (II) *

Jean Delannoy

O estabelecimento

A equipe dos professôres de classes quanto mais estável, melhores resultados ela pode alcançar. Contudo, ela se modifica um pouco de um ano para outro. A nova equipe se organiza tanto mais facilmente, quando há espí-

* Traduzido de Cahiers Pédagogiques, novembro, 1961, pela Prof.ª Marta Albuquerque.

REVISTA BRASILEIRA DE rito de cooperação no ginásio. Aliás, o que vale para a classe, aplica-se também ao conjunto do estabelecimento: a boa interpretação, o hábito do trabalho em comum, o intercâmbio de tarefa aumentam a eficácia de cada um.

No entanto, as condições administrativas favorecem pouco a criação dêste espírito de equipe no Ginásio. Os primeiros anos de exercício de um professor deveriam ter por finalidade ensinar-lhe, entre outras coisas, cooperar com os colegas. A esse respeito, nada é mais decepcionante do que a instabilidade permanente a que são submetidas, entre nós, os jovens professôres adjuntos, auxiliares, delegados, distribuídos de uma extremidade a outra da academia, sempre em mudança, sempre à procura de um quarto ou prontos a partir para algum lugar, sem domínio fixo. Todos, sem dúvida, executam bem o trabalho, mas nem sempre se integram nele, nem sempre fazem a aprendizagem que é indispensável ao jovem professor, ou seja, seu introsamento na equipe.

Outra coisa aflitiva: a maneira de começar o ano escolar, cada um com seu horário determinado. Sabe-se que se entrará em contato com certa classe em tal dia e hora. Anteriormente, nossos alunos começavam o ano escolar sem que soubéssemos de nada, sem que participássemos do acontecimento. O ano escolar vende-se ao metro; abre-se não importa onde; corta-se dentro, vá, vire. Toma-se o horário no dia fixado pelo ministro e o espoliamos desde o início e durante os nove meses. Com que colegas vamos trabalhar? Às vezes só vamos saber quinze dias depois, por acaso, num encontro: "Ah, então! É você quem ensina história na classe onde ensino francês? Muito bem!" Somos engajados em nossa equipe de aula com tanta indiferença como os viajantes que, tendo assegurado seu lugar, partem numa condução. Ninguém nos apresenta uns aos outros, nada de reunião da equipe antes da entrada, as relações humanas se reduzem à contabilidade dos horários e dos quadros de serviço. Alguns alunos já chegaram, mas nada assinala o início das aulas. Mais ainda: eles chegam com uma dose de boa vontade que logo se esvai; no primeiro dia, os jovens estudantes estão lá chamejantes, e nada de professor. Ao meio dia os pais perguntam: O professor é bom? Que fêz você? Nada, ficamos em serviço.

Conviria que se elaborasse uma psicologia da recepção, pois esta situação é bastante delicada. Atualmente, nada se faz nesse sentido, o que é de lamentar.

No entanto, é inquietante pensar nas cerimônias ridículas que um ministro poderá instituir no estilo das distribuições de prêmios ou da saudação às cores do tempo de Vichy. Nos colégios ingleses, o dia começa pela prece. God save the King, os avisos, etc: é geralmente, parece mera formalidade, o que não impede que haja qualquer aspecto a estudar. Minha opinião, bastante sentimental e à flor da pele, é que um sociólogo deveria aprofundar-se no problema, bloquear a necessidade, procurar meios naturais de solucioná-los. Antigamente, havia formalidades mundanas: visitas do professor recém-nomeado, dia de recepção da esposa do reitor, etc. É aborrecido, mas isso favorecia certos contatos. Era preciso descobrir outra maneira, dentro de uma camaradagem franca, num estilo social diferente e conveniente a um ensino muito mais democrático. A administração é geralmente

concebida como se fosse um conjunto de compartimentos estanques, jamais como vida ou ação comuns. Cada um é alojado no seu pequeno setor, os dias são semelhantes aos dias, as semanas às semanas. Por vezes uma tradição permanece, a de São Carlos Magno, por exemplo, e o Diretor deve encarregar-se de suprimi-la. Mas, no conjunto, restringindo-se ao regulamento, falta à vida universitária a flexibilidade de um meio mais caloroso, o ambiente é parecido com uma sala de espera de estação ou de hospital. É uma tradição administrativa cartesiana ou antes napoleônica, a da caserna. Acredita-se que tudo funcionará bem se fôr rotulado, previsto num esquema regular. A uniformidade é a regra da Universidade. Seria necessário tomar iniciativas, deixar passar um pouco de ar através da fina rede milimétrica onde as administrações traçam a curva de nossos dias e de nosso trabalho. Isso adquire especial importância num ambiente destinado aos jovens.

Se o ano começa mal, não terminará melhor, êle se dissolve. Há uma série de frustrações, o motor se esfalfa. Ninguém sabe se se trabalha ou não. Diante da porta, os alunos percebem que o professor não está e sem dúvida não voltará mais. A esse respeito parece-me muito acertada a idéia de liberar as classes que o bacharelado e o B.E.P.C. já não podem reter: seria desejável que o ano escolar, feitas as revisões necessárias, tivesse uma conseqüência, uma organização. Na escola primária, manda-se limpar a carteira, dispor os lugares, classificar livros e cadernos; seria isto muito pueril para o secundário? No fim da quarta série, pede-se os cadernos de francês existentes desde o início do ginásio; faz-se um pacote: eis o trabalho de três anos.

Mas basta de detalhes. Sôbre os recursos que o espírito de equipe pode aplicar no estabelecimento, será preciso mostrar-se absolutamente pessimista? Não, certamente, e isto por duas razões. Primeiro, porque existem, apesar disso, elementos positivos; em seguida, porque as lacunas só são explicáveis quando há alguém a ser advertido.

Intercâmbio do Serviços, Chefes de Departamento

Os professôres, apesar disso, não ficam encerrados no seu egoísmo e na sua especialidade, mas ajudam-se mutuamente. O professor de física é de uma condescendência e de uma habilidade inesgotáveis para improvisar um aparelho qualquer que o colega precise, ou reparar um projetor. O professor de história empresta de boa vontade seus mapas ao de latim que explica as guerras púnicas. O cinéfilo registra um documentário interessante e o requisito de cinemateca. Cada vez mais se instaura o sistema anglo-saxão do chefe de departamento. Trata-se tão-sòmente da utilização dos créditos e da encomenda do material; o responsável é designado, um pouco automaticamente, segundo a regra do mais velho no grau mais elevado. Pouco importa estarmos no começo de uma organização concebida segundo o princípio dos átomos justapostos e que se ignoram. O conselho de ensino caminha no mesmo sentido, cabe a nós fazer com que não seja mera formalidade.

A Escola do Músculo — Sindicato e Associação

Eu gostaria de me estender um pouco mais sôbre um hábito

que se estabeleceu com Biarritz com o nome irônico de Escola do Músculo: trata-se de uma sessão semanal de ginástica pará professôres. Uma sessão, ou melhor dizendo, duas: uma para os homens, com o professor de educação física dos meninos, e uma para as senhoras, inteiramente distintas, com a das meninas. As senhoras, que são dez ou doze, seguem as lições de educação física com seriedade, são razoáveis e metódicas. Os homens, quinze ou vinte, aí vão sobretudo, creio, para se divertirem, para descansar: corre-se atrás da bola, brinca-se uns com os outros, ri-se como meninos. Os mais velhos podem ter 45 ou 47 anos, os mais jovens 25 ou 27, sem contar os professôres do internato; diante deles, nós da velha guarda, já não podemos competir, estamos esfalfados: será necessário formar logo duas equipes. Pouco importa: a sessão de sexta-feira, onde somos todos jovens, é um elemento a considerar na vida social.

Nós nos reunimos então no campo de esportes do ginásio e a primeira vez que os alunos nos viram aí, não cederiam por nada sua posição de espectador. Depois se habituaram. Com efeito, a figura de um de nós de short continua a fazê-los rir; mas, na realidade, esse riso não é isento de simpatia, e creio bem que no fundo eles acham seus professôres menos embrutecidos do que supunham. O grupo masculino encerra cada ano escolar com uma festa ao ar livre, para a qual, em agradecimento, convidamos nossos professôres de ginástica.

Algum tempo depois nos reuniremos em outra ocasião: prestação de contas das viagens. Como todo mundo, o pessoal universitário viaja mais do que -antigamente e traz de suas estadas no estrangeiro uma coleção de documentos variados: testemunhos individuais recolhidos em contatos com pessoas do país visitado, filmes, diapositivos, etc. Tivemos assim relatórios sôbre a Grécia, a Iugoslávia, a Rússia, Israel, etc. Essas entrevistas familiares servem, freqüentemente, de ilustração às sessões destinadas aos alunos.

Falo do que se faz no meu ginásio porque o conheço bem; mas existem certamente em outros estabelecimentos outras formas de vida social interior: biblioteca circulante, grupo de compras, etc. Seria interessante fazer um inventário dêsses recursos.

Resta falar da vida sindical, que parece de grande importância para nossa matéria. É, efetivamente, no plano da profissão e de sua defesa que se apresentam, talvez, as primeiras ocasiões de contato entre todos os adultos que trabalham num estabelecimento de ensino: a reunião sindical. Sòmente lá veremos sentados lado a lado o professor adjunto saído há pouco do colégio, o professor agregado de longa tarimba, o professor do internato, o supervisor geral. Dessas entrevistas nasce o sentimento da solidariedade docente, que muitas vezes se refletirá num sentido reivindicativo, mas também desenvolverá um "espírito de grupo", uma dignidade profissional, elementos positivos para a boa marcha do estabelecimento. E, no entanto, só se fala na famosa reclassificação: A reunião sindical, é também por vezes um círculo de estudos pedagógicos; por exemplo, quando um relatório deve ser descutido, tendo em vista o congresso anual, ciclo de observação, bacharelado, etc. Com ou sem razão uma vida sindical pobre me pareceria, para um estabe-

lecimento, um sinal inquietante, ou pelo menos negativo.

Perspectivas — Obstáculos

As iniciativas que acabo de referir, têm uma visão limitada. Seria possível, no entanto, ultrapassá-las, bastaria começar o ano por uma reunião amigável com todo o pessoal, para a qual todos seriam convidados, sem exceção, desde os professôres do internato, até o porteiro, os inspetores, que têm papel relevante e que estão em contato com os alunos por uma infinidade de questões materiais; se eles não se associarem a nós, correrá o risco de ter uma ação pouco educativa. Nessa reunião é que se travaria conhecimento com os novos colegas e os membros da equipe de classe tomariam ou retomariam contato com eles. Cada um poderia receber, por exemplo, a lista completa das equipes de que faria parte. Assim, antes da chegada dos alunos, os professôres já estariam autoconscientes.

Estou certo de que por meios análogos ou por outros, os numerosos diretores pensam em dar mais dinamismo ao seu setor de trabalho, tornando-o não Sòmente um serviço bem administrado, mas também uma equipe orgânica à qual se sintam felizes e orgulhosos de pertencer. E sem dúvida, mesmo no quadro atual, por suas iniciativas, por sua ação pessoal, os diretores podem muito, mas é preciso não esquecer que eles se deparam com obstáculos de tôda espécie.

De início nunca há entendimento. O pessoal do ginásio é um conjunto de individualidades originais, que podem concordar ou não. Isso depende do temperamento, da idade; uma equipe feliz e ativa é como um amigo, como um grande amor, o resultado de um encontro imprevisível; a explicação é quase sempre esta: porque era êle, porque era eu. Sou muito apegado a meu ginásio, porque nele encontro um espírito de equipe que tem certos acasos felizes. Um deles é o efetivo dos mestres: vejo bem o que pode ser uma equipe de 30 professôres; não posso imaginar o alcance da palavra de um dirigente, responsável por um corpo docente de 150 membros.

Por outro lado, as normas administrativas limitam qualquer iniciativa. Nada é oficialmente previsto para a vida social do ginásio, com exceção, talvez, de. um pátio, de um parlatório e da sala do diretor, por vezes também concebida para as recepções oficiais do Segundo Império. Se o ano tivesse início por um aperitivo pedagógico e amigável de tomada de contato, não seria preciso em certos casos pedir a cada participante que pleiteasse aumento sôbre seus duzentos francos, e ainda que algum deles ridicularizasse o ordenado, o efeito psicológico da reunião seria o mesmo.

Mas há outros obstáculos muito mais sérios ainda. No início das aulas para conservar o mesmo exemplo — os administradores estão em face de alguns problemas insolúveis: há carteiras suficientes para acomodar todos os alunos, lugares suficientes nas salas para pôr todas as cadeiras, estrados para cada professor? Compreende-se que o diretor relegue os modos de acolhimento e o papel de anfitrião universitário que lhe houvéssemos sugerido. É fácil falar de psicologia da recepção, o título faz pensar num hotel de luxo; quando na realidade um ginásio é apenas uma pensão muito movimentada, até que, graças a um sistema de tempo parcial, se torna uma espécie de residência, que vê desfilar cada dia duas séries de aula no mesmo local. O problema quanti-

tativo põe-se nos mesmos têrmos com referência à habitação e à escolorização; a solução nos dois casos tem sido a despersonalização. Realizar-se-á o jovem que dividirá sua mocidade entre a comunidade do colégio e sua classe de 50 alunos? Dia virá talvez em que os homens saberão, e, sobretudo, quererão encontrar uma solução humana para o problema da cidade; talvez seja preciso esperar muito tempo para que se afirme a personalidade e se eduque tôda uma juventude para fazê-la viver numa dimensão humana. Tudo isso nos ultrapassa certamente e Le Corbusier morrerá sem ter visto na França sua "cidade verde", mesmo assim não houve tempo perdido.

Enfim é preciso ter em conta o estado de espírito dos professôres, estado de espírito que se prende à insuficiência da remuneração que recebeu. O mesmo professor que passa, gratuitamente, dias inteiros no seu laboratório a preparar esse ou aquêle aparelho de projeção de seu ginásio, não terá por nada desejo de comparecer a uma reunião suplementar prevista pela administração e que não será gratificada. Para êle é uma questão de princípio sindical, e tom razão não se justifica o trabalho gratuito. O nível de nossos ordenados e as condições de nosso trabalho não são favoráveis a tais iniciativas. Nesta questão, pode-se, quando muito, sonhar, em se tratando de um ginásio experimental, no qual os professôres estariam submetidos a condições de trabalho particulares e diferentes daquelas que conhecemos, ou então associar-se às idéias que o professor canadense Mr. Wilfenberg expôs recentemente na revista Educação Nacional. Há na França professôres excelentes, mas seu rendimento pedagógico é dos mais fracos, em virtude de uma administração demasiado rígida, uniforme, centralizada. De início, seria preciso dar, no plano financeiro, mais autonomia aos diretores de estabelecimento, apoiando-se numa direção colegial, com um conselho interno ativo e responsável; os diretores poderiam agir de modo que um ginásio fosse mais que uma simples justaposição atomizada de professôres.

Três Etapas da Formação de Professôres

Uma palavra, para terminar, sôbre nossa preparação profissional.

Quase sempre alguém se torna professor porque gosta da matemática, espanhol ou latim, e sem pensar objetivamente que êste amor terá de se manifestar, no final das contas, diante de uma classe de quarenta alunos. A primeira etapa da formação, a dos estudos para a universidade, é unicamente consagrada à matéria de ensino; a existência dos alunos é lembrada na segunda série, de instituição mais recente: o ano de estágio do C.A.P.E.S. Mas há uma terceira etapa, que consiste em descobrir que a profissão abrange não apenas crianças, mas ainda colegas. Nenhum de nós está só diante de seus alunos; outro professor os teve uma hora antes, em uma outra matéria, e um ano antes na mesma matéria; um outro os terá uma hora depois e um ano depois. A idéia do professor cerceado num esplêndido isolamento é utópica. Afirmações como esta: "Eu faço o que tenho de fazer e não me ocupo dos outros", é condenar-se em parte à inatividade e à limitação. Sòmente quando, na classe e no estabelecimento, se conseguiu integração numa equipe de trabalho, é que nos tornamos realmente um professor. Enfim,

apesar das aparências e de uma tradição de independência mal compreendida, é talvez na comunhão de um grupo atuante, que viveremos as mais gratas alegrias.

ASPECTOS ESTATÍSTICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nadia Cunha

Analisando-se o crescimento estatístico do ensino médio brasileiro, de 1961 para 1962, à base das Sinopses Estatísticas do Ensino Médio, do MEC, verifica-se que o total de matrículas subiu de 1.308.044 para 1.469.361, significando um aumento percentual de 11,9.

Note-se que esse crescimento assinalado representa já um progresso em relação ao registrado entre 1960 e 1961, quando o percentual de acréscimo foi de apenas 11,2, muito embora esteja êste aumento muito aquém da meta ideal de 28% ao ano, para alcançar uma escolarização, em 1972, de 90% da população de 12 a 18 anos.

Se correlacionarmos o crescimento de matrículas ocorrido de 1961 para 1962 (11,9%) com o crescimento da população escolarizável, de 12 a 18 anos, que, de 10.169.446 em 1961, passou a 10.525.376 em 1962, verificamos que o acréscimo absoluto de 355.930 havido na população, corresponde a um crescimento relativo de apenas 3,5%.

Sabemos, entretanto, que, mesmo tendo o percentual de acréscimo de matrícula superado em quase quatro vezes o percentual de crescimento da população escolar, acentua-se o déficit em números absolutos entre população escolarizável e escolarizada, neste nível de ensino.

Uma vez que o crescimento de matrícula não ocorre de maneira uniforme em sua distribuição pelo país, seria irreal considerarmos o fato como um todo, sem a análise desse crescimento em zonas configuradas à base de um critério cultural-econômico.

Para isso analisaremos a situação nos Estados da Federação que, por suas condições culturais e econômicas, integram 3 zonas bem definidas, a saber:

1) **Norte-Oeste** — com os seguintes Estados e Territórios: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Goiás e Brasília (DF).

2) Nordeste — com os seguintes Estados: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco. Alagoas, Sergipe e Bahia.

3) **Sul** — com os seguintes Estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Com relação à primeira zona — Norte-Oeste — assinala-se um registro de 83.847 matrículas em 1961 e de 95.345 em 1962, tendo havido portanto um aumento absoluto de 11.489 e relativo de 13,7%. A população escolarizável de 12 a 18 anos era em 1961 de 1.205.128, havendo um déficit de matrícula de 1.121.281 em números absolutos, e o relativo correspondente de 93%. Em 1962, a população escolarizável da mesma faixa etária cresceu para 1.247.307, sendo pois nesse ano o déficit absoluto de matrículas de 1.151.962 e relativo de 92,4%, o que significa ter havido uma baixa de déficit em relação a 1961 de somente 0,6%.

Em 1961 o total de matrícula na zona do Nordeste abrangeu 217.288, crescendo em 1962 para

240.856, ocorrendo um aumento absoluto de 23.568 e relativo de 10,8%. Nesta mesma zona havia em 1961 uma população escolarizável, de 12 a 18 anos, de 2.996.543 com um déficit absoluto da matrícula de 2.779.255 e relativo de 92,7%. A população desta mesma faixa etária cresceu em 1962 para 3.101.422 à taxa de crescimento de 3,5%, registrando-se um déficit absoluto de matrícula de 2.860.566 e relativo de 92,2%, verificando-se uma baixa de déficit em relação ao ano anterior de apenas 0,5%.

Na zona Sul computou-se a matrícula de 1.006.899 em 1961, subindo a mesma em 1962 para 1.128.160. Registrou-se nesta zona um aumento absoluto da matrícula de 121.161 e relativo de 12%. A população escolarizável de 12 a 18 anos neste ano de 1961 era de 5.967.775, sendo o déficit absoluto de matrícula portanto de 4.960.876 e relativo de 83%. Em 1962 a população escolarizável de 12 a 18 anos cresceu para 6.176.646, acusando um déficit absoluto de matrícula de 5.048.486 e relativo de 81,7%, caindo o déficit percentual de não mais que 1,3%.

Uma rápida análise da matrícula nos diversos ramos de ensino médio nos dará uma visão de como se distribuiu esse crescimento nos anos de 1961 para 1962.

MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO

1.° e 2.° Ciclos

Ramos de Ensino	1961	1962	Aumento
Secundário	960.489	1.074.813	11,9%
Comercial	209.733	231.978	10,6%
Normal	100.369	— 113.834	12,9%
Industrial	30.759	36.560	18,8%
Agrícola	6.694	7.176	7,2%

A partir de 1962 começaram a existir estabelecimentos de ensino médio em municípios que não os possuíam anteriormente. Assim na zona Norte-Oeste 58 municípios passaram a ter escolas de nível médio, na zona do Nordeste mais 107 e na zona Sul mais 9, sendo essa nova situação base possível para menores deficits futuros de escolarização.

Atentando para o insuficiente índice de crescimento de matrícula registrado em todo o país em 1962, quando o déficit dessas matrículas caiu apenas de 87,1% em 1961 para 86%, ou seja do índice de apenas 1,1% e atentando-se ainda para o índice 3,5%, geralmente aceito, de aumento da população escolarizável, conclui-se que mantida essa taxa de progressão de aumento de matrícula, em breve será ela absorvida pela taxa de crescimento da população. Se calcularmos o índice de crescimento populacional à base de 3,5% ao ano, teremos dentro de 10 anos uma população de 12 a 18 anos de 14.840.000. Sabendo-se

por outro lado que o índice de matrícula cresceu de 1961 para 1962 de apenas 11,9%, vemos que êste índice representa menos da metade do índice ideal de 28%, que seria necessário para atendermos a 90% da população escolarizável que teremos em 10 anos.

Um outro aspecto interessante em relação ao aumento dos efetivos da matrícula no ensino médio, é o que ocorre no ensino secundário: a diferença de ritmo de crescimento entre o ensino público e o privado. De 1961 para 1962, por exemplo, o crescimento percentual registrado na matrícula da escola pública foi de 17%, ao passo que o registrado na particular foi de 8,7% apenas. Na Guanabara, em 1961, o total de matrícula foi de 27.609 na escola pública, subindo no ano seguinte para 38.163 em números absolutos e relativos de 30%. No mesmo período de tempo a escola particular registrou um aumento percentual de apenas 5%, tendo-se em vista as matrículas de 94.079 e 97.708 nos anos de 1961 e 1962 respectivamente.

Em São Paulo a matrícula na escola secundária pública, crescendo nestes dois anos de 134.154 para 155.487, subiu 15%, enquanto na escola particular a matrícula passou de 120.878 para 128.852, representando um aumento de apenas 7%.

Os dados estatísticos em análise revelam-nos ainda que em 1962 efetuaram-se 417.860 matrículas na escola secundária pública e 656.953 na escola secundária particular. Deduzindo-se, porém, em cálculo aquém da realidade, 130.000 bolsas pagas pelos cofres públicos federais, estaduais e municipais às escolas secundárias particulares e mais 2/3 das matrículas da Campanha de Educandários Gratuitos, cujo financiamento corresponde aproximadamente a 2/3 de recursos públicos e 1/3 privados, representando esses 2/3: cerca de 45.500 matrículas na sua escola secundária, teríamos, já em 1962, cerca de 593.360 alunos freqüentando a escola secundária às expensas do poder público e de 481.453 alunos freqüentando a escola secundária pagos pelo particular.

Vemos por aí que, contrariamente à impressão generalizada de que os gastos com a escola secundária brasileira estão principalmente a cargo da contribuição direta de particulares, na realidade o esforço público tem-se revelado atuante em proporções apreciáveis, ensejando ao lado das bolsas concedidas, com o crescimento de 17% de matrículas em seus estabelecimentos de ensino de 1961 para 1962 contra o índice de crescimento de matrícula da escola particular no mesmo período, que foi de apenas 8,5%, um crescimento relativo 100% maior que o do setor privado.

Fato também interessante a assinalar é o da transferência de matrícula da escola secundária para os demais ramos de ensino, ao fim do 1.° ciclo. A análise da matrícula da 4.ª série do 1.° ciclo do curso secundário e da 1.ª série do 2.° ciclo dos outros ramos, técnico e normal, evidencia o quanto tem a escola secundária funcionado como escola comum no 1.° ciclo, fornecendo contingentes ao segundo ciclo dos demais ramos.

Pelo quadro a seguir, podemos mostrar o que significa percentualmente a matrícula nos dois ciclos dos vários ramos do ensino médio.

MATRÍCULA NOS DOIS CICLOS DO ENSINO MÉDIO
1962

RAMOS	1.º CICLO		2.º CICLO		PROPORÇÃO ENTRE OS DOIS CICLOS	
	Matrícula	Percent. do total	Matrícula	Percent. do total	1.º Ciclo	2.º Ciclo
Secundário .	936 541	83,5%	138 272	41%	7	1
Comercial ..	131 336	11,1%	100 642	31%	1,3	1
Industrial .	24 348	2,2%	12 212	3,6%	2	1
Agrícola	5 325	0,5%	1 851	0,4%	3	1
Normal	31 050	2,7%	82 784	24%	1	2,7
	1 128 600	100%	335 761	100%		

A maciça concentração de matrícula na escola secundária, 83,5% do total no 1.° ciclo cai para a metade no 2.° ciclo: 41%. Por outro lado, a matrícula do 1.° ciclo do curso Comercial é oito vezes menor que a matrícula do secundário no mesmo ciclo, enquanto no colegial a matrícula do curso secundário é apenas 38% maior do que a do curso Comercial.

O quadro a seguir nos dará em números absolutos uma visão da situação da matrícula na 4.ª série do primeiro ciclo e na 1.ª série do segundo ciclo:

RAMOS	1961	1962
	1.° CICLO-4.ª SÉRIE	2.° CICLO-1ª SÉRIE
Secundário ____	129 154	85 141
Comercial	16 788	46 268
Normal	5 927	33 213
Industrial	2 740	5 827
Agrícola	655	872

Note-se que em todos os ramos, à exceção do secundário, registra-se um aumento substancial de matrículas da 4.ª série do 1.° ciclo para a 1.ª série do 2.° ciclo. Seria interessante apurar-se quanto da queda de matrícula no 2.° ciclo do secundário teria se redistribuído pelos outros ramos de ensino.

Será plausível admitir que as crescentes oportunidades de trabalho especializado decorrentes do atual processo de desenvolvimento e seus reflexos em nossa estrutura ocupacional sejam as principais determinantes dessa procura de capacitação profissional ainda no nível médio.

Aspecto significativo a notar nos dados estatísticos é ainda, tal como ocorre em outros países, como por exemplo os Estados Unidos, a crescente presença feminina no magistério

secundário. A Sinopse Estatística de 1962 registra já uma quase equivalência de docentes de ambos os sexos no 1.° ciclo, onde para 26.237 professoras existem 25.435 professôres. Já no 2.° ciclo a situação se modifica havendo maciço predomínio masculino.

Dois fatos interessantes revelam-nos ainda os dados estatísticos comentados:

1) a proporção professor-aluno no 2.° ciclo do curso Industrial público, onde, para 2.989 alunos, existem 727 professôres, isto é, a média de 4 alunos para 1 professor;
2) a persistência de um predomínio absoluto do sexo feminino no corpo discente do 2.° ciclo do ensino normal, onde para 78.985 alunas existem apenas 3.799 alunos.

No que concerne à presença feminina quase absoluta no magistério primário do país é fenômeno mais ou menos comum a vários países; no que se refere à relação professor-aluno no ensino Industrial público, deve-se entretanto concluir que infelizmente estas instituições vêm ainda funcionando mais em têrmos de proporcionadores de oportunidades de empregos do que de estabelecimentos, de educação de alunos, em número ainda tão reduzido para atender às necessidades de industrialização do país. **(Correio do Senac,** Rio)

EDUCAÇÃO E **PSICOLOGIA** *

Henri Wallon

Em nossa época, todas as nações do mundo estão preocupadas com os problemas do ensino — conseqüência de um crescimento intelectualista em ritmo acelerado. Seguramente, as dificuldades diferem para cada população, com seu nível de evolução técnica, social e cultural: não podem ser as mesmas quando se trata das que apenas emergem do analfabetismo ou que estão mergulhadas na exploração colonialista, ou das que estão ainda submetidas à exploração capitalista e à lei do lucro máximo: ou, enfim, daquelas cujo objetivo é desenvolver, em cada indivíduo, a maior quantidade de valores humanos de que seja capaz, penhor de sua fidelidade e de sua dignidade.

Não obstante, não há entre todos esses sistemas de educação, de finalidades diferentes, certas origens comuns que devem ser descobertas na psicologia da criança e nas necessidades do homem?

Alfabetizar um povo de iletrados não é somente ensinar a cada um de seus membros o uso dos sinais gráficos, é ao mesmo tempo operar profunda mutação em seus meios de informação; e é levá-lo a confrontar, e mesmo a opor, o livro ou o jornal à tradição oral ou ritual, ao imobilismo, o gosto do novo, que ficará superficial ou discordante se não assimila o que há de assimilável na antiga cultura. Devem-se operar sínteses entre as exigências da vida moderna e os vestígios das tendências e das experiências ancestrais.

Oposições análogas são encontradas nas sociedades de tipo contemporâneo. A novidade está aqui de certa maneira em estado permanente: é a técnica, e ela não cessa de transformar a existência, quer pelos resultados, quer por seus imperativos; ela apaixona os espíritos, especialmente de numerosas crianças. Qual deve ser sua

* O presente trabalho foi dos últimos elaborados pelo professor Wallon, que faleceu a 1.V12/1962.

função na cultura do povo e, mais particularmente, no ensino? A resposta a essa questão é oposta nos países sob regime capitalista e sob regime socialista.

Para tomar o exemplo da França, onde a pressão das circunstâncias põe na ordem do dia, desde a Primeira Guerra Mundial, uma reforma do ensino, esta patinha de projeto em projeto, que refletem, cada um, de maneira mais ou menos parcial, as necessidades da produção ou a pretensão de constituir pela intelectualidade uma elite na sociedade. Historicamente, a burguesia francesa, ascendendo à superioridade econômica, quis se emancipar da tutela espiritual exercida pelo clero. Seus eruditos, seus moralistas foram buscar na antigüidade greco-romana os modelos humanos, os princípios de ação e de conduta que pudessem ser opostos aos dos textos sagrados. É assim que suas origens fazem de nossa cultura uma cultura clássica, voltada para o passado. Tendo facilitado a eclosão do espírito laico e depois despida de sua ponta agressiva contra a Igreja, a qual, ao contrário, adota como emoliente, como disciplina intelectual de educação, ainda que seja assim considerada atualmente apesar de seus empobrecimentos sucessivos, ela continua, para uma parte da opinião, como uma cultura de prestígio.

Na verdade, esse prestígio se liga menos às matérias ensinadas que à dificuldade de acesso a êle, o que faz dele um instrumento de seleção para a elite que deverá assumir as funções de responsabilidade intelectual no país. Porque a seleção, a constituição de categorias sociais distintas, parece ser uma tendência constante do regime capitalista e que, freqüentemente, repercute sôbre os projetos para reorganizar as instituições de ensino. Poder-se-ia crer, por vezes, que a tarefa dessas instituições é menos a de ensinar as crianças do que de distribuí-las, tão precocemente quanto possível em categorias, que prejulgariam — desde logo — seu futuro profissional e social. E para isso, basta justapor um "ensino curto", de perspectivas muito limitadas, a um ensino longo, êste somente dando direito aos estudos superiores. Em lugar de organizar em cada estudante as funções de concepção teórica, de realização técnica, de execução material, faz-se das três seções distintas, três espécies de formação para corresponder, pensamos, às estruturas necessárias da indústria: a especialização torna-se o objetivo; a psicologia do trabalho profissional tende a invadir a escola às expensas da psicologia escolar. Por seus métodos seletivos, essa psicologia do trabalho se arrisca a justificar divisões nocivas ao desenvolvimento polimorfo do indivíduo e à pesquisa de suas aptidões pessoais e fundamentais.

Se o fim da educação é desenvolver ao máximo as virtualidades de cada um, é em cada um que se devem pesquisar as possibilidades de supremacia, de compensação, de equilíbrio funcionais. Longe de levar à dissociação funcional, é preciso facilitar as sínteses interfuncionais mais enriquecedoras para a atividade e para a personalidade do indivíduo. É o método que tem a preferência dos educadores nos países socialistas. A tríade teoria-técnica-prática parece aos educadores dêsses países ter muito boa aplicação em pedagogia, não como princípio de diferenciação entre as crianças e jovens, mas, ao contrário, como uma obrigação de organizar, para cada um deles, todas as formas possíveis de atividades, quer sejam manuais ou intelectuais, desde as manipulações até as conceituais. Ao invés de fazer delas atributos exclusivos, pro-

curam fazer com se completem mutuamente. Seu objetivo é realizar a educação integral preconizada por Marx sob o nome de educação politécnica, que deve pôr à disposição de todo ser humano tôda a cultura de seu tempo.

É a essa pesquisa que correspondem as experiências realizadas nas escolas soviéticas sôbre a coordenação do ensino científico, com suas aplicações técnicas e os estágios nos estabelecimentos de produção industrial. Os problemas que surgem são concernentes à melhor distribuição no tempo das lições e dos exercícios; são, relativos a diversas matérias, mas solidários e suscetíveis de cooperar nos usos de compreensão ou de combinação e de construção que delas o estudante pode fazer. É assim que Ananiev mostra como, da geometria à geografia, o estudo do espaço se presta a aproximações estimulantes para o espírito do educando.

Mas, é sobretudo pelas sínteses funcionais que o psicólogo se deve interessar. Desde o nascimento da criança, suas ações e reações são permeadas ou unidas por um processo circular às situações, externas ou subjetivas que as acompanham. Isso resulta dos circuitos associativos que as estruturas do sistema nervoso utilizam evidentemente, mas que têm suas próprias estruturas funcionais, onde são registradas as experiências do indivíduo, as repetidas mais freqüentemente ou as mais decisivas de seu comportamento. Indo das mais elementares para as mais complexas, assim se constitui um material de condutas disponíveis, na falta das quais podem aparecer graves lacunas nas atividades da criança.

Um bom exemplo dessas carências funcionais é o caso das crianças que não podem aprender a cantar e nas quais Leonitiev reconheceu uma incapacidade de distinguir dois sons de tonalidades diferentes, e nas quais êle restabeleceu esse poder exercitando-as a reproduzir, primeiro em uníssino, depois consecutivamente, sons os mais desprovidos possível de outras características que não a da tonalidade. A ligação que uma audição discriminativa exige entre a excitação acústica e os movimentos fonatórios não se produz espontaneamente; mas o fato de que essa ligação pode ser obtida mostra bem que não se trata de uma anomalia orgânica mas de uma falha da evolução funcional.

Inversamente, podemos supor que um rico ambiente sonoro seja suscetível de estimular o mimetismo vocal, em idade muito precoce em que é particularmente eficaz, e de orientar mais tarde os indivíduos para os gozos ou para a criação musicais. Assim, as famílias de músicos seriam explicadas mais por uma ambiência favorável do que por bem improvável hereditariedade biológica.

Uma observação de Leontiev é da mais alta importância em razão de seu alcance geral na psicologia da criança: o resultado procurado só é obtido quando a criança se torna capaz de situar o som emitido numa série tonai compreendida nos limites de seu registro vocal. Construir uma série composta de têrmos suficientemente homogêneos para serem agrupados corresponde a uma etapa marcante do desenvolvimento intelectual, mesmo que se trate apenas de séries puramente empíricas. As mais precoces são as seqüências sensoriais. Segundo W. Stern, que ensinou sucessivamente em Breslau e Hamburgo, as cores das paisagens dessas duas cidades, sendo diferentes, as crianças de cada uma delas tinham por base, em sua percepção das cores, cores diferentes, e, assim,

o reconhecimento e a identificação de uma gravura mais cheia de nuances se operava por contrastes cada vez mais finos entre coloridos vizinhos.

Antes da disposição em série, a criança é capaz apenas de fazer grupamentos binários: é o pensamento por pares, a primeira forma do pensamento, cujos vestígios são ainda muito encontráveis nas crenças e na linguagem dos primitivos. Antes de serem pensadas isoladamente e por eles próprios, os objetos, as impressões recebidas das coisas, o são em relação a qualquer outra coisa que as completam. O pensamento não é, afinal, essencialmente uma atividade de estabelecer relações? São relações de coexistência, de reciprocidade, de aproximação, de contraste. Destas últimas, são particularmente freqüentes as do tipo anões-gigantes. A criança parte voluntariamente de idéias ou de imagens-limite e entre esses extremos elabora, gradualmente, uma escala de dimensões aplicáveis às personagens reais de seu conhecimento. Se é verdade que os brinquedos e os contos estão freqüentemente em relação com as funções em curso de formação e de exercício, o sucesso mundial e duradouro de Alice no país das maravilhas, essa história em que o tamanho dos personagens varia, não será porque corresponde a uma fase de evolução da criança na qual aparecem problemas relativos à estatura dos indivíduos?

Mas há séries que a criança não poderia descobrir por si mesma e que devem ser ensinadas: a dos números, por exemplo. Num estudo, prestes a ser publicado, que fizemos em colaboração com Mme. Rachel Santerey sôbre Pluralidade e número, constatamos que entre as duas noções há etapas que a maioria das crianças não vence antes dos 5 ou 6 anos.

É esse gênero de temas que concernem às séries de referências necessárias ao conhecimento das coisas e à compreensão das operações intelectuais que devem preocupar os educadores, para evitar de inculcar aos alunos fórmulas de rotina esterilizantes para o espírito. Trata-se de cultivar a criança, a partir de suas próprias raízes, que mergulham em sua experiência cotidiana e que a ligam não somente a ela própria mas também a seu tempo. Entre a escola e sua vida, seus hábitos, seus interesses cava-se um fosso que torna as crianças estranhas umas às outras: daí os freqüentes fracassos atribuídos ao ensino e as acusações de indolência e de instabilidade levantadas contra os estudantes, mas cuja aplicação, repetidas vezes, pode ser tenaz e prolongada quando a atividade por eles realizada tem para eles uma significação.

Desde antes da freqüência à escola, a criança constitui um estoque de ligações elementares que se arriscam a ficar incultas se o professor negligencia explorá-las. Se essas ligações não são realizadas e o educador desconhece sua existência, arrisca-se a atribuir à deficiência de uma função superior as incapacidades devidas a uma das suas componentes, eventualmente reeducável. Sem dúvida, nem sempre um professor pode proceder, por si mesmo, a essa análise: é função do psicólogo escolar assisti-lo nessa tarefa.

Com a aceleração precipitada das mudanças que as descobertas da humanidade produzem em suas condições de existência, nos costumes e mesmo nos princípios do conhecimento, a colaboração da psicologia torna-se cada vez mais necessária aos educadores. Não estamos mais nos tempos em que se pode crer na perenidade de uma civilização, na verdade absoluta de suas bases. O meio real em

que se banha a criança, desde sua mais tenra idade, deposita nela os traços de experiências que freqüentemente se furtam às explicações ou às justificações tradicionais. É preciso saber descobrir em seu comportamento as influências que ela sofre, a imagem por vezes barroca que a criança faz de seu meio. É preciso saber reconhecer o que é devido ao conteúdo das próprias experiências e o que deve ser atribuído às limitações intelectuais da criança e às suas compensações imaginativas. Para bem guiar uma criança é preciso bem compreendê-la. — (Diário de Notícias, Rio).

COMENTÁRIOS A LEI ORGÂNICA DO ENSINO BAHIA

Raimundo Matta

O anteprojeto Anísio Teixeira

A Constituição do Estado da Bahia foi promulgada a 2 de agosto de 1947, trazendo no seu corpo de mandamentos a notável inovação que a inscreveria, definitivamente, na história da educação brasileira e, quiçá, da América do Sul, como a primeira carta política estadual a formular um sistema autônomo para a educação e a cultura. Era o instituto do governo da educação, separado do governo da política e das coisas públicas de administração geral.

Ainda que não totalmente o idealizado por Anísio Teixeira, o texto constitucional era a vitória de uma ideologia educacional por êle defendida imanente na própria conceituação democrática e que tem vicejado, lisonjeiramente, em latitudes de civilizações mais avançadas, pela vivência de soluções adequadas para os problemas humanos. Custara uma árdua batalha legislativa: mas valeria uma guerra de idéias, num desafio ao futuro que a Bahia visionava num Brasil em plena florescência restauradora do regime constitucional.

"A função da educação e ensino compete ao Estado, na forma da Constituição Federal, incumbindo sua superintendência e direção ao Conselho Estadual de Educação e Cultura, órgão autônomo administrativa e financeiramente, nos têrmos desta Constituição e da lei orgânica do ensino." (Art. 117, cap. II da Constituição Estadual de 2/8/1947.)

Assim, retirou a Constituição baiana a atividade educacional das malhas tumultuosas da administração geral, isto é, âmbito de uma Secretaria, alforriando-a da trama burocrática, para assegurar-lhe autogovêrno. Eis os seus fundamentos:

1) Um Conselho, integrado de seis cidadãos de ilibada reputação, nomeados pelo Governador, com aprovação da Assembléia, tendo como presidente o Secretário de Estado "encarregado dos negócios da Educação", e com seus mandatos renováveis pelo terço, de dois em dois anos."

2) Um diretor de Educação, escolhido pelo Governador em lista tríplice a ser eleita dentre "pessoas de notório saber em questões de ensino," e com mandato de 4 anos, detendo as funções de administração do sistema estadual de ensino e cultura, inclusive o poder disciplinar, e nos têrmos da lei orgânica e com a aprovação do Conselho de nomear, promover, aposentar, exonerar ou demitir os membros do magistério e funcionários de serviços de educação e cultura.

Completando essa delegação expressa, atribuiu-se ao Conselho "também, iniciativa para

propor à Assembléia Legislativa as Leis complementares" etc... o poder de baixar instruções; e, com aprovação do Governador, regulamentos para a sua fiel execução etc.

Assim definidas a estrutura e as competências, assegurou a Carta Magna ao Conselho e ao Diretor os fundamentos de sua autonomia de ação, instituindo sobretudo a unificação do poder de decisão e do poder de execução, e inclusive da manipulação dos meios financeiros e materiais e de pessoal, na instância única dessa autonomia só limitada pelo Poder Legislativo ordinário.

Foi a inspiração dessa grande vitória da ideologia democrática de educação, que animou o governo Mangabeira, na mensagem encaminhada à Assembléia em 23 de outubro de 1947, isto é, dois meses e vinte dias após a promulgação da nossa Carta Política, o anteprojeto de Lei Orgânica do Ensino, justificada por concisa e confiante exposição de motivos do Sr. Anísio Teixeira, Secretário de Educação do Estado.

"Todo o anteprojeto — dizia o memorável documento — é uma afirmação da confiança que o Estado, em pleno renascimento democrático, deposita na instituição que, por excelência, anima o povo para a conquista da igualdade fundamental entre os homens, a escola. Por isso mesmo sublinha, com intencional relevo o caráter político da educação, que constitui o direito dos direitos."

0 anteprojeto era, assim, como não poderia deixar de sê-lo, uma tomada de posição em que não se fixava apenas o "caráter individualista da educação, mas seu caráter social." Daí aquela "insistência por definições," que acentuava o Sr. Anísio Teixeira com particular ênfase, sobretudo ao esclarecer os legisladores sôbre pontos fundamentais da proposição.

"O Govêrno e a administração dos serviços de educação tiveram, como era de rigor, um desenvolvimento maior. Além de fixarem os deveres e atribuições de novo organismo de direção de ensino e de cultura, procurou-se definir o campo de sua ação regulamentar, deixando-se para a flexibilidade dos regulamentos e das instruções muito do que, por falta de um órgão dessa natureza, venha sendo consagrado em lei, com real prejuízo do espírito de ensaio e experimentação que deve presidir a implantação e a expansão dos serviços de educação e cultura em nosso país."

É que para o autor do anteprojeto a lei não deveria ser senão "um sistema de faculdades, dependendo a educação do que delas fizerem o magistério, e os administradores do ensino. Arte e ciência como a medicina e a engenharia, as fontes de educação não estão nas Leis. mas na perícia, competência e visão dos seus servidores."

Tivessem — cremos — muitos dos que se esforçaram no trabalho estafante de adaptação do projeto Anísio Teixeira — José Mariani, ao "espírito da Lei de Diretrizes" meditado (se lidos ou conhecidos) nesses notáveis pensamentos da exposição de motivos do Secretário de Educação do Govêrno Mangabeira, e, talvez, outros fossem os resultados de seu trabalho.

O Epílogo de Uma Grande Reforma

Tivessem vingado no Brasil do fim do século passado os ideais educacionais propugnados nos Pareceres de Rui Barbosa, para a reforma do ensino, e êste País estaria hoje numa situação de desenvolvimento educacional invejável, porque

amadurecido o consciente de seus destinos históricos, sem o perigo de transformar-se em presa fácil de aventureirismo político e demagógico ou das improvisações a que a sua imaturidade educacional o tem levado e podem levar ainda mais. Isto sobretudo, numa época em que a "guerra fria" tendo a transplantar as disputas pela sobrevivência mundial, dos campos de batalhas para os campos da produção econômica, e, destes, para os campos de produção científica. É a era em que os povos se afirmam já não mais apenas pela consciência cívica do seu nacionalismo político ou econômico, mas também pelos valores que com ciência a passa utilizar na reconstrução da sua filosofia de vida para ajustamento imediato às conquistas científicas e tecnológicas que, diminuindo as distâncias no espaço e no tempo, alargaram, de modo extraordinário e desconcertante, seus correspondentes categoriais no espírito humano.

E como a educação e o ensino são fontes geratrizes da ciência, a "guerra fria" da era atual está assumindo, cada vez mais, o caráter de uma guerra fria de educação e ensino, já que os grandes povos líderes do mundo moderno não escondem a grande corrida em que se empenham nesse domínio. Tanto russos como americanos voltaram-se como jamais antes o fizeram, ou jamais outros o fizeram ou têm feito, para o que se tem chamado no mundo ocidental o "pursuint of excelence."

Tivéssemos, também vingado, no fim da década de 40 dêste nosso século, os ideais educacionais propugnados, defendidos e praticados, na Bahia, por Anísio Teixeira e nosso Estado estaria hoje liderando no Brasil, com justo direito de procedência ideológica no campo político e pedagógico, aquela construção da filosofia de vida, em que o mundo se lança. E, possivelmente, outras poderiam ser as coordenadas dos grandes debates nacionais, que ecoam no vazio do próprio campo da educação,. em que formalmente todos se empenham, mas onde, realmente, nem todos podem encontrar soluções adequadas para a realidade do nosso subdesenvolvimento.

Não ouvindo Rui, retardamos o desenvolvimento educacional brasileiro; demorando em ouvir Anísio e ouvindo-o mal, para justificar a não compreensão lamentável das suas teses, a ponto de ingênua ou enfaticamente as desfigurarmos, com pretensões de aperfeiçoá-las ou adaptá-las, deixamos de fazer, na Bahia, a mais corajosa e notável experiência educacional dêste século.

Estas considerações servem de preâmbulo, à guisa de tomada de posição, para justificar os comentários que iremos desenvolver, numa série de artigos, sôbre a Lei Orgânica do Ensino sancionada, parcialmente, pelo Governador que lhe apôs alguns vetos. Esta lei, em que pese a sua importância, fora votada, em terceira discussão, ao apagar das luzes da Legislatura passada, isto é em março, mas somente 4 meses depois teve a sua redação final em plenário, apesar de não publicado anteriormente seu "vencido." Tal irregularidade legislativa é sem precedentes nos Anais brasileiros e baianos, conquanto marque o encerramento de uma batalha de 16 anos para o processamento da tão esperada reforma da educação que a Constituição de 1947 consagrara nas suas linhas gerais, num exemplo notável para o Brasil.

É que uma reforma educacional baiano, inspirada num lampejo de inteligência e nutrida pela mais corajosa afirmação

de princípios da Constituinte de 1947 e do Govêrno Otávio Mangabeira, veio ter seu epílogo tristonho, em 1963, como um soldado desconhecido que tomba traiçoeiramente no front, ao contrário de cair ante a intrepidez dos adversários, em luta de campo aberto.

E os ideais educacionais de um homem que é respeitado e cultuado dentro e fora do País, como uma das nossas maiores autoridades em educação, Anísio Teixeira, foram melancòlicamente postos de lado, como se algo mais não merecessem na consideração dos que têm a responsabilidade de zelar pelo renome de nossa Terra. A verdade é que uma concepção digna do gênio baiano terminou sendo transformada num emaranhado caprichoso de dispositivos desencontrados e contraditórios, pretendendo à denominação de Lei Orgânica do Ensino.

Fixar posição a respeito da Lei Orgânica é pois imperativo de consciência, para julgamento das gerações futuras, sobretudo tendo em vista protestar contra a distorção do pensamento de Anísio Teixeira, além do mais as incongruências dos remendos ainda que ingênuas tentativas de acomodação a conveniências atuais, implicam a completa desfiguração de todo o sistema pioneiro e singular, por êle idealizado para a Bahia.

O projeto do sr. Anísio Teixeira, enviado à Assembléia pelo Governador Otávio Mangabeira, era a súmula de um sistema coerente e definido; mas o que dele resulta em têrmos de lei é um agregado de contradições, em que não se identifica sequer uma filosofia oposta, como na

primeira legislatura baiana se tentou formular, mas, tão-somente uma grotesca confusão de princípios indefinidos e contrários entre si, como se demonstrará sobejamente.

Daí que estes comentários visam dois objetivos principais: a) isentar o sr. Anísio Teixeira das responsabilidades de uma reforma que só apenas historicamente poderá ter seu nome e esclarecer a opinião pública sôbre os males das distorções a que sempre nos leva o processo legislativo, em casos semelhantes; b) definir uma posição pessoal ante o problema da Lei Orgânica e os vetos, por um dever de ofício e consciência, para que amanhã não se queira inquinar de omissão a atitude que tomei diante da matéria, quer como Superintendente de Ensino Elementar, quer como Secretário de Educação, ainda, como jornalista e professor.

Para isso, começaremos por fazer um breve histórico do Capítulo de Educação, na Constituição Baiana de 1947 para fixar a grande contribuição ideológica de Anísio Teixeira nos debates da Constituinte, fixando a seguir os aspectos mais notáveis da chamada Batalha da Lei Orgânica do Ensino, donde chegaremos às distorções do Projeto frente à Constituição e frente ao espírito da Reforma, o voto governamental, em seus propósitos e conseqüências. E é isso tudo que nos levará ao que a consciência de uma formação educacional autenticamente baiana considera como "Epílogo Tristonho de uma Grande Reforma". — (Diário de Notícias, Salvador.)

ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº 52.267 — DE 17 DE JULHO DE 1963

Dispõe sôbre um programa de educação de base e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste. Centro-Oeste e em outras áreas em desenvolvimento do País a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição e

Considerando a conveniência de levar a Educação de Base e Cultura Popular às populações das áreas em desenvolvimento, no País;

Considerando a experiência adquirida e os excelentes resultados já apresentados pelas Escolas Radiofônicas implantadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil,

Decreta:

Art. 1º O Govêrno Federal dará todo apoio ao Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), empreendido através de Escolas Radiofônicas no Norte, Nordeste, Centro-Oeste e em outras áreas em desenvolvimento do Pais.

Art. 2º O MEB, na execução de seu Plano qüinqüenal, deverá instalar Escolas Radiofônicas em expansão de ano para ano dentro das possibilidades financeiras que lhe forem concedidas através de verbas orçamentárias.

Art. 3º' A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil submeterá à aprovação do Presidente da República, até 31 de janeiro de cada ano, o plano de trabalho a ser executado pelo MEB no exercício seguinte, com a estimativa das despesas necessárias à sua realização.

§ 1º A decisão do Presidente da República será comunicada ao Ministério da Educação e Cultura e aos demais órgãos cooperadores a fim de que as dotações respectivas sejam incluídas na proposta orçamentária a ser enviada ao Congresso Nacional.

§ 2º As verbas orçamentárias destinadas ao MEB serão liberadas bimensalmente, em cotas postas à sua disposição no Banco do Brasil S.A.

Art. 4º Os Órgãos cooperadores mencionados no artigo 8" ficam autorizados a utilizar, desde logo, as verbas constantes do Orçamento em vigor ou arroladas em restos a pagar, originárias do Decreto n' 50.370, de 21 de março de 1961.

Art. 5º As prestações de contas anuais deverão ser feitas, pela entidade executora, aos órgãos competentes.

Art. *6º* O MEB, através de seu Conselho Diretor, poderá solicitar ao Presidente da República a requisição de funcionários federais e autárquicos para serviços julgados indispensáveis aos objetivos do Movimento.

Art. 7º Deverão estabelecer convênio com o MEB os órgãos públicos federais mencionados no artigo 8", cuja colaboração seja por aquêle

considerada necessária pará a execução de seus programas e planos de ação nas regiões mencionadas no art. 1* dêste decreto.

Parágrafo único. Os convênios a que se refere êste artigo deverão ser previamente submetidos à aprovação do Presidente da República.

Art. 8º Colaboração com o MEB os seguintes setores da administração pública federal, dentro das suas possibilidades técnico-administrativas de atendimento, mediante convênios a serem firmados:

a) O Ministério da Educação e Cultura, especialmente através do Fundo Nacional de Ensino Primário e pelos seus órgãos, sistemas, planos e campanhas, destinados a promover a Educação de Base e a erradicação do analfabetismo entre crianças e adultos;

b) O Ministério da Agricultura, especialmente pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, pelo Serviço de Informação Agrícola, pelo Departamento de Administração e pelo Departamento de Promoções Agropecuárias;

c) O Ministério da Saúde, pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais, especialmente seu Serviço de Educação Sanitária, pelo Serviço Nacional de Educação Sanitária e pelo Departamento Nacional da Criança;

d) O Ministério da Aeronáutica, pelos Serviços de Transporte da Força Aérea Brasileira;

e) O Ministério da Viação e Obras Públicas, pelo Conselho Nacional de Telecomunicações, pelo Departamento Nacional dos Correios e Telégrafos, pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, pelo Departamento Nacional de Obras e Saneamento;

f) Serão considerados órgãos operadores, ainda, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), a Superintendência da Política Agrária (SUPRA), a Comissão do Vale de São Francisco e a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia.

Art. 9» A CNBB poderá promover a personalidade jurídica do MEB.

Art. 10. Em lista que lhe será apresentada pela entidade executora do presente decreto, o Presidente da República designará 25 membros pará compor o Conselho Nacional de Representação e Consulta do MEB.

Art. 11. O Presidente da República designará pessoa de sua livre escolha para integrar o Conselho Diretor Nacional do MEB.

Art. 12. Dentro de 45 dias da data da publicação dêste decreto, os Órgãos Cooperadores mencionados no art. 8º deverão estabelecer ou atualizar convênios com a UNBB para cumprimento dos objetivos do presente decreto.

Parágrafo único. A Secretaria Executiva de que trata o Decreto 46.386, de 7 de julho de 1959, adotará as providências necessárias à efetivação das medidas indicadas neste artigo.

Art. 13. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogado o Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961.

Brasília, 17 de julho de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

JOÃO GOULART

(Publ. no *D.O.* (le 22/7/1963)

DECRETO N" 52.456 — DE 10 DE SETEMBRO DE 1963

Dispõe sôbre a Comissão Sripervisora do Plano dos Institutos.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º A Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) passará a ter dois objetivos fundamentais:

a) colaborar com as Universidades e Escolas Superiores do país em seus planos de reestruturação e para o revigoramento de suas ati-

vidades de ensino e pesquisa, amparando núcleos nelas já existentes ou estimulando o surgimento de novos, sempre que comprovar disponibilidade de pessoal qualificado para o ensino e a pesquisa e possibilidade de constituírem, em curto prazo, órgãos centralizados de atividades científicas e didáticas, e

6) incrementar a formação de tecnologos, especialistas e técnicos auxiliares, através de medidas que se fizerem mais apropriadas ao substancial aumento do número de vagas nos cursos de engenharia e à elevação do padrão dos referidos cursos.

Art. 2° Para alcançar o primeiro objetivo, deverá a COSUPI concentrar e coordenar esforços e recursos financeiros, inclusive decorrentes de empréstimos externos, visando a fortalecer setores do conhecimento que mais de perto interessam ao plano de educação para o desenvolvimento: Matemática, Química, Física, Biologia, Geologia e Economia.

Art. 3º Para a consecução do segundo dos objetivos indicados no artigo 1º, a COSUPI favorecerá mediante convênios com Universidades e Escolas de Engenharia a criação de "centro de formação básica", onde será ministrado ensino correspondente ao ciclo básico dos cursos de engenharia, com a finalidade de habilitar maior número de alunos para ingresso aos cursos de Engenharia ou às Escolas Técnicas.

§ 1* As entidades de ensino superior .que firmarem convênio com a COSUPI para a criação de "centros de formação básica", terão a responsabilidade do programa em âmbito regional, podendo associar-se ao convênio outras Escolas do mesmo nível ou Escolas Técnicas da mesma região.

§ 2º A COSUPI procurará sediar os centros de formação básica nas regiões onde a demanda do matrículas mais se vem fazendo sentir.

§ 3º Tendo, ainda, em vista o aproveitamento de maior número dos alunos que concluírem o ciclo de estudos nos cursos básicos, em caráter temporário, poderá a COSUPI firmar convênios de cooperação financeira, visando à ampliação do corpo docente, do equipamento e instalação mais adequada de laboratórios das Escolas de Engenharia que tiverem expandido substancialmente o número de alunos por série do ensino profissional ou diversificação de cursos.

Art. 4º A COSUPI poderá, ainda, assistir núcleos ativos já existentes, sob a forma de institutos ou não desde que disponham de pessoal qualificado para o ensino e a pesquisa dentro dos campos de interesse já definidos, e assegurem meios de continuar as atividades quando cessar a cooperação da COSUPI.

Art. 5º Os auxílios da COSUPI só serão concedidos quando comprovada a impossibilidade de a Universidade, a Escola ou instituição outra realizar, com seus próprios recursos regulares, os programas previstos.

Art. 6' Em qualquer caso, a cooperação prestada pela COSUPI terá sempre caráter temporário, cuja duração deverá ser estabelecida por convênio, não podendo seus recursos cobrir despesas de manutenção ou substituir os recursos regulares das instituições assistidas.

Art. 7º A COSUPI, diretamente e subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura, será constituída de um Superintendente, de um Conselho de cinco membros, nomeados pelo Presidente da República, e de dois Secretários executivos.

Art. 8º O Superintendente da COSUPI será o Diretor do Ensino Superior e terá as seguintes atribuições:

a) executar a política definida no art. 1º;

b) presidir o Conselho;

c) representar a COSUPI;

d) firmar convênios;

e) fiscalizar, com a ajuda do Conselho e dos Secretários Executivos, a fiel aplicação dos recursos distribuídos pela COSUPI;

/) supervisionar os serviços técnicos e administrativos.

Art. 9º O Conselho, previsto no art. 7º, será órgão deliberativo e terá as seguintes atribuições:

o) estabelecer, em cada exercício, dentro do orçamento previsto, os planos para aplicação dos recursos destinados à COSUPI pelo Orçamento da União;

b) estabelecer as normas para solicitações de auxílios, fixar prazos para seu recebimento e julgamento e as condições a serem estabelecidas por convênios com as instituições assistidas;

c) concluir, até o dia 30 de março de cada ano, o plano de aplicação para os recursos disponíveis;

d) estabelecer, até o dia 15 de abril, proposta de Orçamento para o ano seguinte;

e) apreciar a utilização pelas entidades dos auxílios que lhe foram distribuídos no exercício anterior.

Art. 10. Os Membros do Conselho terão mandato por dois (2) anos, renovável uma vez, e seus serviços serão considerados relevantes.

Art. 11. A COSUPI terá um Secretário executivo para cada objetivo dos constantes no art. 1º de escolha do Conselho e incumbido de executar o programa determinado pelo Superintendente.

Art. 12. Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 10 de setembro de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

JOÃO GOULART
Paulo de Tarso

(Publ. no *D.O. d*e 11/9/1063)

PORTARIA Nº 232, DE 22 DE JULHO DE 1963

Autoriza a Diretoria do Ensino Superior a instalar nos Estados serviços para registro dos diplomas.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e considerando o que consta do processo nº 93.892-62, resolve:

Artigo único — Fica a Diretoria do Ensino Superior autorizada a promover a instalação, em Estados da Federação, de setores com a atribuição principal de, após examinar a regularidade da vida escolar dos diplomados pelos estabelecimentos de ensino superior, processar o registro dos respectivos diplomas, nos têrmos da Lei.

Paulo de Tarso

(Publ. no *D.O.* de 5/8/C3)

PORTARIA Nº 233, DE 23 DE JULHO DE 1963

Dispõe sôbre a Comissão de Cultura Popular.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, resolve:

A Comissão de Cultura Popular, instituída pela Portaria Ministerial nº 195, de 8 de julho de 1963, terá âmbito nacional e destinar-se-á a promover levantamentos e pesquisas sôbre questões de natureza cultural, a fixar normas de trabalho pará êste fim, a incentivar, desenvolver e aprimorar a cultura popular, preservando, em cada região do país, as características que lhe são próprias e que deverão ser aproveitadas como elementos integrantes da educação de base das populações locais.

A Comissão de Cultura Popular será integrada por cinco membros designados por ato do Ministro, que também indicará o respectivo presidente e o substituto eventual dêste.

Subordinada ã Comissão de Cultura Popular, funcionará uma Secretaria Executiva, que terá a seu cargo a administração de todas as atividades da referida Comissão, servindo ainda de órgão de ligação entre esta e as Comissões Regionais de Cultura Popular, que forem instituídas.

Pará a realização das atribuições que lhe competem, a Secretaria Executiva compreenderá um Setor Administrativo e um Setor Técnico.

A Secretaria Executiva será dirigida por um Secretário Executivo e os Setores por Assistentes Executivos, todos designados pelo Ministro.

As Comissões Regionais de Cultura Popular serão integradas no mínimo por três membros, representantes do Ministério da Educação e Cultura, das instituições de cultura popular e das entidades universitárias locais, designados por ato do Ministro, que indicará o presidente, seu substituto eventual e o Secretário Executivo.

Os planos de trabalho elaborados pela Comissão de Cultura Popular, com discriminação das despesas previstas, serão submetidos à aprovação do Ministro.

Os recursos para a manutenção dos trabalhos da Comissão de Cultura provirão de resíduos de exercícios anteriores e destaques dos Fundos criados pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, os quais serão creditados em conta especial no Banco do Brasil, sob a denominação "Comissão de Cultura Popular — Ministério da Educação e Cultura".

A conta a que se refere o artigo anterior será movimentada conjuntamente, pelo Chefe do Gabinete do Ministro e pelo Secretário Executivo.

A Comissão de Cultura Popular deverá elaborar e submeter à aprovação do Ministro, no prazo máximo de 30 dias, o seu Regimento Interno, no qual serão fixadas as atribuições dos órgãos que a compõem, as suas relações com as Comissões Regionais de Cultura Popular e a competência destas.

Os membros da Comissão de Cultura Popular não poderão integrar as Comissões Regionais.

A presente Portaria Ministerial entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Paulo de Tarso

(Publ. no *D.O.* de 5/8/1963)

PORTARIA Nº 237, DE 24 DE JULHO DE 1963

Institui na Diretoria do Ensino Superior as Comissões de Matrícula por Setores.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições,

Considerando a freqüência **com** que, em certos setores do Ensino Superior, o número de candidatos classificados em concursos de habilitação excede o das vagas oferecidas à matrícula em cursos de formação profissional;

Considerando que as imediatas necessidades do país em mão-de-obra de nível superior exigem o aproveitamento máximo dos candidatos mediante, inclusive, a diversificação dêsses cursos e a conseqüente ampliação das oportunidades de formação de todas as modalidades profissionais requeridas pelo mercado de trabalho, especialmente no que diz respeito às metas estabelecidas pelo Plano Trienal de Educação;

Considerando, por isso, a conveniência de mobilizar, para esse efeito, todos os setores do Ensino Superior que estejam ou venham a ser reclamados por aquelas necessidades práticas da comunidade,

Resolve:

Art. 1º Ficam instituídas, na Diretoria do Ensino Superior, as Comissões de Matrícula por Setores (CMPS), incumbidas de:

I — Proceder anualmente a levantamento da real capacidade de matrícula em cursos de formação profissional ministrados por estabelecimentos, agrupados ou não em universidade, e por órgãos cooperadores (art. 67, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961);

II — Estimar analiticamente o montante dos recursos de pessoal e de material necessário à ampliação, quando fôr o caso, do número de vagas oferecidas à matrícula;

III — Estabelecer critérios, de acordo com os princípios fixados pelo Conselho Federal de Educação, para a diversificação dos cursos em função das demandas de mão-de-obra de nível superior pelo mercado de trabalho do país.

Parágrafo único — Para os efeitos dêste artigo, as CMPS levarão em conta, nos estabelecimentos de Ensino Superior e nos órgãos cooperadores:

I — O pessoal docente disponível;

II — O regime de trabalho a que esteja legalmente obrigado, inclusive a divisão de trabalho de cada cadeira ou disciplina, departamento, ou órgão equivalente;

III — As possibilidades de imediata aplicação do regime de dedicação exclusive por parte do pessoal docente;

IV — As instalações e equipamentos que existem ou precisam de ser proporcionados;

V — Outros elementos que se faça mister considerar sistematicamente.

Art. 2º Haverá tantas CMPS quantos sejam os setores em que, a juízo do Diretor da Diretoria do Ensino Superior, forem eventualmente correlacionados, para os efeitos do artigo 1", os cursos de graduação afins do Ensino Superior.

Art. 3º Cada CMPS será constituída de tantos membros quantos sejam os estabelecimentos e órgãos cooperadores que do respectivo setor estejam em causa.

Art. 4º Os trabalhos de cada CMPS serão presididos pelo Diretor do Ensino Superior ou por quem, no impedimento dêste, fôr escolhido pelos respectivos membros.

Art. 5º A convocação de cada CMPS será feita pelo Diretor da Diretoria do Ensino Superior, que solicitará dos estabelecimentos e órgãos cooperadores em causa a designação dos seus representantes.

Art. 6' Os casos omissos serão decididos pelo Ministro da Educação e Cultura.

Paulo de Tarso

(Publ. no *D.O.* de 5/8/1961)

PORTARIA Nº 269 — DE 14 DE AGOSTO DE 1963

Dispõe *sôbre as Comissões Regionais de Cultura Popular.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, resolve:

Art. 1º Às Comissões Regionais, de Cultura Popular, criada nos Estados, incumbe dirigir todos os trabalhos de Cultura Popular ligados ao Ministério, programando-lhes as atividades, disciplinando a sua execução e aplicando os recursos que lhe forem destinados.

Art. 2º Aos Secretários Executivos das Comissões Regionais de Cultura Popular caberá submeter anualmente às mesmas o Plano de Trabalho, cuidar da sua realização. propor a contratação do pessoal necessário e, em conjunto com mais um membro da Comissão, movimentar os recursos financeiros.

Art. 3º O Plano Anual das Comissões Regionais de Cultura Popular deverá ser aprovado pela Comissão Nacional de Cultura Popular e homologado pelo Ministro de Estado, para efeito de atribuição dos recursos indispensáveis à sua execução.

Art. 4º No prazo de 30 dias após a sua constituição a Comissão Regional deverá apresentar à Comissão Nacional de Cultura Popular o seu regimento interno.

Paulo de Tarso

(Publ. no D.*O.* de 16/8/1963)

PORTARIA Nº 348-A — DE 16 DE SETEMBRO DE 1963

Baixa normas para a expedição de registro de professor do ensino médio.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atri-

buições e de acordo com o que dispõe o artigo 98 da Lei nº 4.024, de 20-12-1961, resolve:

Art. 1' A expedição de registros de professôres de quaisquer ramos do ensino médio obedecerá às normas gerais instituídas na presente Portaria.

Art. 2º Passam a denominar-se Registros de Professor de Ensino Médio os atuais registros de professor de ensino secundário, de ensino comercial e de ensino industrial, assim como todos os demais que forem ou venham a ser expedidos para o exercício do magistério em qualquer ramo do ensino médio.

Parágrafo único. Os órgãos próprios do Ministério da Educação e Cultura promoverão a substituição dos atuais registros de professôres de que trata a presente Portaria, a fim de que passem a ter denominação constante neste artigo.

Art. 3º A competência para a expedição de instruções atinentes a registros de professor de ensino médio caberá aos seguintes órgãos:

a) Diretoria do Ensino Secundário, para as disciplinas e práticas educativas denominadas de cultura geral e para as referentes a artes e ciências;

6) Diretoria do Ensino Industrial, para as disciplinas e práticas educativas específicas de formação técnica para atividades profissionais, de nível primário e secundário;

c) Diretoria do Ensino Comercial, para as disciplinas e práticas educativas específicas de formação técnica para atividades profissionais de nível terciário;

d) Departamento Nacional da Educação, para as disciplinas que correspondam à formação técnica necessária ao exercício do magistério primário, assim como para educação física e outras disciplinas e práticas educativas não compreendidas nas alíneas precedentes.

§ 1» Os órgãos do Ministério da Educação e Cultura, a que se refere o presente artigo, expedirão instruções conjuntas sôbre o processamento dos registros de professor de ensino médio em tudo o que comportar tratamento comum.

§ 2º Serão igualmente adotadas providências pelos órgãos, no sentido de que sejam unificados em um só serviço comum, no âmbito regional, os trabalhos relativos à expedição de registros de professor de ensino médio.

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura manterá registros de professor de ensino médio:

a) Para todas as disciplinas constantes dos planos de estudos das Faculdades de Filosofia e a que correspondam os estágios de curso realizado para obtenção do diploma de licenciado;

b) para todas as disciplinas e práticas educativas constantes das relações expedidas pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação;

c) para todas as disciplinas constantes dos planos de estudos das escolas de nível médio reconhecidas pelos órgãos competentes;

d) para o exercício profissional de atividades técnico-pedagógicas previstas em Lei, recomendadas pelos Conselhos de Educação e existentes nos planos de trabalho escolar das escolas de nível médio.

Parágrafo único. Para o exercício das atividades constantes da alínea "d" do presente artigo, exigir-se-á registro na Diretoria do Ensino Secundário, nas mesmas condições estabelecidas para o exercício do magistério de nível médio e de acordo com as instruções que, sôbre o assunto, forem baixadas pela referida Diretoria.

Art. 5º Os portadores de diplomas de universidades estrangeiras poderão obter o registro de professor de ensino médio, na forma das normas que, sôbre o assunto, forem adotadas pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 6º O exercício do magistério nas condições admitidas pelo artigo 118 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, constituirá estágio a ser orientado pelas Diretorias do

Ensino, na forma das instruções que expedirem.

Art. 7' Além dos registros que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio, o Ministério da Educação e Cultura. por solicitação dos interessados, expedirá registros especiais correspondentes a graus sucessivos de aperfeiçoamento técnico-cultural.

Art. 8º Nos casos de abertura de novas escolas médias no período que medear entre o início da atividade magisterial e o exame de suficiência a que se refere o artigo 117 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ministério da Educação e Cultura dará autorização precária para exercício do magistério na forma das instruções que se expedirem.

Art. 9º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Paulo de Tarso

(Publ. no *D.O.* de 2/10/1963)

PORTARIA N' 347 — DE 16 DE SETEMBRO DE 1963

Aprova normas para orientação e assistência aos ginásios modernos pelas Diretorias do Ensino Secundário, Comercial e Industrial.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e considerando que o mais estreito entrosamento das três Diretorias que superintendem o ensino médio do País (D.E.S. — D.E.I. — D.E.C.) se faz necessário à eficiência do trabalho desenvolvido pelo M.E.C;

considerando que existem áreas comuns na atuação das três Diretorias, não se justificando superposição de planos e diretrizes;

considerando a conveniência de serem as três Diretorias integradas num Departamento de Ensino Médio que abranja as áreas atuais do Ensino Secundário, Técnico e inclua o Normal e outros ensinos existentes ou que venham a existir no âmbito do nível médio;

considerando que o chamado ginásio moderno é tentativa de aplicar na Escola Secundária a experiência do Ensino Técnico Industrial e Comercial e que só trabalho de conjunto das três Diretorias capacitará o M.E.C, para esforço realmente válido;

considerando que cada uma das três Diretorias possui recursos, experiência e pessoal, que articulados produzirão os resultados visados com a política ministerial de implantação dos ginásios modernos;

considerando que o esforço conjunto do M.E.C, já foi unificado através do Plano Trienal, não se justificando a disposição de esforços pelas Diretorias, que executarão no nível ministerial êste plano;

considerando que embora não se justifiquem — no 1' ciclo do Ensino Médio — especializações profissionais de Ensino Comercial e Industrial, é de alto interesse educacional inserir na Escola Secundária (1º ciclo) atividades características da moderna sociedade industrial;

considerando que o ginásio moderno não é uma tentativa de profissionalização do 1' ciclo médio, mas o aproveitamento — na Escola Média, geral e comum — da experiência dos demais ramos de ensino, com vista ao processo de desenvolvimento do País;

considerando, por fim, a proposição conjunta apresentada ao Ministro de Estado pelas Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial sôbre a necessidade de medidas administrativas que visem à integração cada vez maior das três Diretorias de Ensino Médio do Ministério, resolve:

Aprovar as seguintes normas destinadas a orientar a assistência a ser dada pelas Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial na implantação e orientação dos ginásios mo-

dernos, previstos no Plano Trienal de Educação:

1. A implantação dos ginásios modernos constante do Plano Trienal de Educação será esforço comum das três Diretorias dirigido a tôda rede escolar de grau médio no nível do 1º ciclo.

2. Neste esforço caberá à Diretoria de Ensino Secundário:

o) treinar os futuros diretores dos ginásios modernos de modo a capacitá-los para orientar esta nova forma de escola média geral e comum;

b) treinar o pessoal técnico e administrativo, compreendendo como tal os orientadores pedagógicos e educacionais, incentivadores de atividades extracurriculares e outros participantes do processo educacional que não se enquadrem na denominação geral de "professor";

c) orientar o aspecto didático (didática geral) do treinamento promovido pela Diretoria do Ensino Industrial, pela Diretoria do Ensino Comercial, de modo a criar uma área comum de entendimento e planificação entre os professôres das diversas disciplinas e práticas educativas;

d) tomar aí os problemas de treinamento e orientação dos professôres de cultura geral em tôda área do ensino médio do primeiro e segundo ciclos dos cursos secundários, comerciais e industriais e de outros cursos existentes ou que venham a existir, Serviço Social e outras.

3. Caberá à Diretoria do Ensino Comercial e à Diretoria do Ensino Industrial:

a) dividir entre si o treinamento dos professôres de disciplinas e práticas educativas que não se enquadrem na denominação de cultura geral (Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Artes Femininas, Enfermagem, Serviço Social e outras);

b) caberá, especificamente, à Diretoria do Ensino Industrial o treinamento de professôres cuja especialidade didática encaminhe os alunos para as atividades primárias e secundárias (indústrias extrativas, pecuária, agricultura e indústria) e à Diretoria do Ensino Comercial o treinamento de professôres cujas especialidades didáticas encaminhem os alunos pará atividades terciárias (serviços) tanto referentes ao 1º como ao 2º ciclo.

4. As três Diretorias planejarão atuação comum junto aos estabelecimentos do ensino médio no 1º ciclo (ginásios, ginásios comerciais, ginásios industriais e escolas normais regionais), dividindo entre si, de acordo com suas áreas específicas, os ônus e encargos decorrentes.

5. Quanto ao 2º ciclo, cada Diretoria fará planejamento específico, que se integrará num plano conjunto quando se referir ao interesse do estudante em ingressar em escola de nível universitário.

6. A Diretoria do Ensino Comercial e a Diretoria do Ensino Industrial criarão imediatamente setores especiais para orientar as atividades novas decorrentes da implantação dos ginásios modernos e da supervisão de outros tipos de cursos, de modo que todas as modalidades de ensino de nível médio tenham entrada no 1º ciclo na forma de orientação vocacional e se constuam cursos profissionais e autônomos no 2º ciclo.

7. As despesas decorrentes da implantação dos ginásios modernos, exceto as de construção e equipamento correrão por conta de um fundo comum constituído pelas três Diretorias, com dotações provenientes do Plano Trienal de Educação.

8. A implantação dos ginásios modernos, decorrendo da exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 44, § 2º, que determina a presença de disciplinas ou práticas educativas vocacionais no curso secundário) visa a todo atual sistema escolar de ensino médio independentemente dos objetivos próprios do Plano Trienal.

9. As Três Diretorias orientarão os sistemas estaduais de ensino médio no cumprimento desta determinação legal, agindo para esse fim na conformidade do planejamento para implantação do ginásio moderno.

10. Quanto ao 2º ciclo, entender-**se-á** como disciplinas ou práticas educativas vocacionais a intensificação e aprofundamento do estudo das disciplinas que conduzam o estudante a determinada escola superior de sua escolha.

Patilo de Tarso

(Publ. no *DO*. de 2/10/1963)

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XLI JANEIRO-MARÇO, 1964 N.° 93

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. XLI JANEIRO-MARÇO, 1964 N.° 93

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 — Úrsula Albersheim

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser encaminhada à redaç&o — Rua Voluntários da Pátria, nº 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XLI Janeiro-março, 1964, N° 93

SUMARIO

Págs.

Editorial 3

Estudos e debates:

Plano e finanças da educação — ANÍSIO TEIXEIRA 6
Ginásio moderno — GILDÁSIO AMADO 17
A preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara — JAYME ABREU 31
A cooperação entre a Universidade e a Indústria — JOAQUIM FARIA GÓIS FILHO 49

Documentação:

Atividades do INEP em **1963** 52
I Reunião do Conselho Federal e Conselhos Estaduais de Educação: Recomendações 59
XXVI Conferência Internacional de Instrução Pública — Recomendações nº 56: Dispõe sôbre orientação escolar e profissional; *n°* 57: Dispõe sôbre carência de professôres primários 61

INFORMAÇÃO DO PAÍS 74

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO 80

CRÍTICA DE LIVROS: CALDEIRA, Clóvis — *Menores no meio rural* (83); NEIL, A. S. — *Liberdade sem medo* (84); UNESCO, — *World Survey of Education* 86

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: Ciência e cultura — J. R. OPPENHEIMER, (88); Criatividade: a nova dimensão educacional — RAIMUNDO MATA (98); Colégio Universitário — NAIR FORTES ABU-MERHY (100); A América Latina — ESTÊVÃO PINTO (109); O professorado nos colégios de ensino geral na França — B. GTROD DE L'AIN 110

ATOS OFICIAIS: Dec. nº 52.797, de 31/10/1963 — *Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Bibliotecas* (116); Dec. n° 53.327, de 18/12/1963 — *Cria, em caráter supletivo, as escolas primárias de fronteira* (122); Dec. n[9] 53.324, de 18/12/1963 — *Aprova o programa intensivo de preparação da mão-de-obra industrial e dá outras providências* (122); Dec. *nº* 53.325, de 19/12/Í963 — *Institui o programa de expansão do ensino tecnológico* (123); Dec. nº 53.326, de 18/12/1962 — *Autoriza a criação de escolas técnicas de hotelaria e dá outras providências* (124); Port. nº 582, de 26/11/1963 — *Dispõe sôbre o registro de cine-clubes* (125); Port. nº 583, de 26/12/1963 — *Dispõe sôbre imprensa estudantil*. 126

EDUCAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO

Neste ano e meio de aplicação da Lei de Diretrizes e *Bases, muito já se tem escrito sôbre suas disposições, dirimidas controvérsias e clareados pontos obscuros.*

Continua sendo matéria de dúvida a coexistência do sistema supletivo federal com os sistemas estaduais. O limite de competência entre o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais não é difícil de traçar, mas a natureza e o sentido da ação federal nos Estados merecem ainda cuidado e exame.

A tradição centralizadora nos persegue e surgem anteprojetos complementares à Lei de Diretrizes e Bases que poderão dificultar e retardar o sistema descentralizado que a L.D.B. procurou instituir.

Nada mais difícil nos regimes políticos do que a conceituação do Poder Executivo, do Poder Administrativo, e sua institucionalização. As dificuldades de definição em têrmos jurídicos decorrem da maior potencialidade do Executivo em relação aos outros dois poderes, em que se subdivide a função governativa. Judiciário e Legislativo têm a sua dinâmica mais disciplinada do que o Executivo, o mais político dos três poderes pela intensidade do arbítrio legal que a competência constitucional lhe atribui. As Câmaras e *os Tribunais funcionam dentro de normas rígidas e nítidas. A ação administrativa depende não só da lei como das personalidades* ***que*** *a exercem. Em estudo recente, o professor Afonso Arinos de Melo Franco, recordando essa peculiaridade do Poder Executivo. exemplificava com a Inglaterra ao passar das mãos vacilantes de Neville Chamberlain para os punhos firmes de Winston Churchill.*

Daí a necessidade de tôda a vigilância para se manterem o espírito e o alcance do novo sistema educativo contidos na Lei de Diretrizes e *Bases.*

A União, com o seu sistema supletivo, fundado na ajuda financeira e na assistência técnica, tem uma importantíssima função a desempenhar, que nada tem de competitiva com os Estados mas representa uma cooperação fertilíssima, desde que bem entendida e bem desempenhada.

O Plano de educação elaborado pelo Conselho Federal, e os Planos Estaduais formulados pelos respectivos Conselhos, são, na

opinião do Prof. Lourenço Filho, a maior parcela da lei "como instrumento de ação política em geral e *como instrumento de boa ação administrativa".*

Ê necessário, porém, nada venha a perturbar as tranqüilas relações entre a União e os Estados, que resultarão, não só de leis e regulamentos, mas do bom entendimento de políticos e administradores.

A assistência técnica prevista pelo artigo 95, letra b, *da L.D.B., será* a *contribuição mais específica que a União dará aos Estados, com os serviços federais de aperfeiçoamento do magistério e o desenvolvimento da pesquisa pedagógica em cada região.*

O Prof. Anísio Teixeira, em apoio desta conclusão, acrescenta: "Achando-se em condições de estudar e pesquisar todos os sistemas estaduais, poderá (a União) levar a um a experiência do outro, constituindo-se dêste modo, graças aos centros federais de aperfeiçoamento do magistério, a bolsa de valores de tôda a educação nacional e *estendendo a cada um e a todos os benefícios da variada* e *rica experimentação educacional de 22 sistemas de educação". Note-se bem que o eminente educador fala em* Centros Federais de Aperfeiçoamento do Magistério. *Não pode haver confusão, nem competição, com a formação do magistério que deverá continuar a ser dos Estados e ali apenas estimulada e aperfeiçoada pela ação federal, com modelos e experimentações variadas. Nem o Estado deverá se julgar desobrigado de preparar o magistério, função precipuamente sua, nem a União deverá se propor substituí-lo e sim apenas assisti-lo com medidas de aperfeiçoamento, experimentos e iniciativas de caráter nitidamente complementar.*

Não atinamos, pois, com o cabimento na sistemática da nova lei de outros "Centros Federais de Educação", nos diversos Estados. Tais Centros, nos esquemas que têm sido timidamente divulgados, constituiriam verdadeiras Delegacias, não instaladas nem mesmo na vigência da lei centralizadora da qual seriam peças naturais e indispensáveis. Sôbre o assunto tivemos oportunidade de nos manifestar, individualmente, em reunião no Ministério da Reforma Administrativa. O anteprojeto, então apresentado, que continha a simples indicação dos Centros Federais, foi por nós combatido sob o argumento de que se pretende continuar uma política intervencionista nos Estados, disfarçada em institucionalização da ajuda federal. Dispensável é conhecer as funções que terão esses órgãos, cuja só presença seria uma contradição com a nova ordem educacional.

A nosso ver, para que a função supletiva federal se desenvolva salutarmente com os sistemas estaduais, prestigiando-os e valorizando-os, não há por que sejam centralizados os serviços federais e entregues a funcionários que disporão de tôda a máquina para competir com a Secretaria de Educação do Estado.

Defende-se a criação dos Centros com o argumento de que uma ação uniforme dará maior eficiência à assistência financeira e *técnica da União. Voltemos, porém, às primeiras linhas destas notas, quando consideramos o poder político da administração. É preciso bem medi-lo para não haver ilusões quanto aos projetados Centros Federais. Os Estados mais necessitados serão exatamente presa fácil dessa nova fonte de poder, necessariamente contaminada pela impureza da ação arbitrária* e *caprichosa.*

A projeção administrativa federal nos Estados deverá ser, por serviço, descentralizada, dominantemente de assistência técnica e *de cooperação com o Estado, sob a forma quiçá de missões educacionais, junto às Secretarias de Estado da Educação, mas sem qualquer institucionalização específica. Será a forma de preservar uma influência exclusivamente técnica, despida de qualquer discriminação de ordem pessoal ou partidária.*

Os Centros Federais de Treinamento (ou *de* Aperfeiçoamento) do Magistério são, *por definição, escolas complementares, que nada têm a ver com aplicação de verbas, realização de obras, nomeação de pessoas, instrumentos prediletos da ação política no sentido vulgar e inferior da expressão.*

No Conselho Federal temos defendido a tese da preservação desse órgão de uma excessiva hipertrofia burocrática. Temos sustentado que o Conselho preferencialmente deve utilizar os serviços da Secretaria de Estado para realizar levantamentos, pesquisas, estatísticas, verificações, inspeções, etc. Organizar tais serviços no próprio Conselho seria transformá-lo num superministério, ao invés do órgão técnico que êle deve ser. *Analogamente, parece-nos absurdo centralizar e burocratizar a ajuda da União aos Estados, em matéria de educação. O assunto é por demais delicado e frágil para que se possa submetê-lo à prova de fogo das competições pessoais. Não esqueçamos que, normalmente, o poder administrador é o mais político (no sentido nobre da expressão) e deve assim estar o mais possível defendido das oportunidades de distorção e erro. Ê o que dispõe de maior arbítrio legal (e nem falemos das outras formas de arbítrio).*

Por tudo isso a educação deve ter um sistema de segurança a defendê-la do arbitrário e do político.

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Diretor do C.B.P.E.

PLANO E FINANÇAS DA EDUCAÇÃO

ANÍSIO S. TEIXEIRA

Da Universidade de Brasília

Na comunicação que me cabe fazer, neste primeiro encontro dos representantes dos Conselhos Estaduais de Educação com o Conselho Federal de Educação, cumpre-me acentuar quanto os serviços educativos, ao contrário do que por vezes se pensa, são grandes serviços materiais a desafiar, em suas proporções, quaisquer outros serviços da sociedade.

A escola, com efeito, compreende inversão econômica do mais alto vulto em edificações e equipamento e emprega massa de pessoal técnico e de serviço, numeroso e diversificado, em proporções superiores, sem dúvida, durante a paz, aos próprios serviços de defesa de um país. Em suas edificações, constitui um dos mais complexos conjuntos, neles incluindo-se os elementos da residência humana, dos serviços de alimentação e saúde, dos esportes e recreação, da biblioteca e museu, do teatro e auditório, oficinas e depósitos, sem falar no que lhes é privativo, ou sejam as salas de aulas e os laboratórios. A arquitetura escolar, por isso mesmo, inclui todos os gêneros de arquitetura. É a escola, em verdade, o lugar para aprender, mas aprender envolve a experiência de viver, e dêste modo todas as atividades da vida, desde as do trabalho até as de recreação e, muitas vezes, as da própria casa.

Se, ao lado disto, considerarmos a população a que deve servir, ou seja, todas as crianças de 6 a 12 anos, depois, sólida percentagem dos que se acham entre os 13 e 18, no ensino médio, e, em proporção substancial, os de 18 a 24 e ainda, por fim, percentagem que começa a ser considerável de adultos, e tivermos em conta o exército de professôres, técnicos de tôda ordem e pessoal necessários ao comando e execução de tamanha atividade humana, podemos com segurança reconhecer que se trata do mais alto e mais complexo serviço existente em qualquer sociedade organizada.

Para melhor o conhecermos, imaginemos o Brasil com seus 14 milhões de crianças a educar durante seis anos, mais pelo menos 5 milhões de adolescentes a educar por mais seis ou sete anos e, pelo menos, meio milhão a estudar em universidades e instituições de ensino pós-secundário. Com essa massa de pessoas presentes em

nosso espírito, idealizemos apenas üm dos elementos materiais para a construção desse mundo escolar, o das áreas de terrenos necessários para oferecer a tais crianças, adolescentes e adultos condições de aprendizagem, que já sabemos importam em nada menos do que as de viver e trabalhar, em dias completos de esforço e atividade: serão necessárias áreas para os numerosos conjuntos de escolas primárias e de escolas secundárias e para os vastos complexos das universidades, que corresponderão a muitas cidades, onde virão estudar, trabalhar, recrear-se e viver cerca de 20 milhões de brasileiros. E não há no Brasil uma cidade sequer que tenha tido o cuidado de fazer, por lei, as reservas necessárias de terrenos para um sistema educacional adequado.

Não é, entretanto, isto que mais desejo sublinhar senão a grandeza esmagadora do empreendimento material e humano que representa mas escolas, empreendimento que supera em extensão o das fábricas, o dos hospitais, o dos esportes e recreação, o dos teatros o museus, o dos demais serviços públicos, o dos transportes e até o do comércio. Sòmente talvez o volume das casas pará residência da população será maior que o das escolas. Digo, talvez, porque se as casas se fizerem apenas o lugar de dormir do cidadão moderno, também as casas poderão ocupar menor espaço que o das escolas com as áreas adequadas à variedade de suas funções e atividades.

Serviço desse vulto e dessa complexidade não é, pois, serviço apenas de pessoal a crescer caprichosa e espontaneamente, mas serviço a exigir plano, sistematização, divisão de trabalho e de responsabilidade, e mais que tudo finanças adequadas. Se o país precisa de plano ferroviário, de plano rodoviário, de planos urbanísticos, de planos hospitalares, etc., etc, muito mais precisará de plano escolar. E para o plano, de finanças adequadas, sólidas e seguras.

São estes os dois aspectos que desejo examinar em face da Lei de Diretrizes e Bases, sob cuja égide aqui nos reunimos. Creio que, pela primeira vez, temos uma lei de educação que fere ambos os pontos. Dedica a lei à matéria, com efeito, nada menos que um dos seus títulos-, compreendendo cinco longos artigos, com quarenta e três disposições em seus artigos, parágrafos, letras e alíneas. Não faltaram assim nem ênfase nem mesmo certa abundância. Faltaram contudo clareza e espírito de sistema.

Uma lei de educação é algo, entretanto, que não existe por si mas flutua sôbre o mar das instituições políticas e sociais da nação e, sob esta luz, é que se há de considerar aquêles dispositivos e interpretá-los.

Que dispõe a lei? Acompanhemo-la artigo por artigo: *fixa o montante dos recursos* nas três órbitas de governo — municipal, estadual e federal; *distribui* o montante federal em *três fundos iguais de ensino* — primário, médio e superior; ordena que se elabore *plano, por prazo determinado,* para cada fundo; declara que os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios *não podem solicitar* auxílio da União se não aplicarem o mínimo percentual previsto na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino; ordena que os recursos sejam aplicados *preferencialmente* no ensino público, de acordo *com planos estabelecidos* pelo *Conselho Federal* e pelos *Conselhos Estaduais,* de sorte que se assegurem acesso à escola do maior número possível de educandos, melhoria progressiva do ensino e aperfeiçoamento dos serviços de educação, desenvolvimento do ensino técnico-científico e desenvolvimento das ciências, letras e artes; define para efeito de cumprimento do dispostivo constitucional o que seja despesa de ensino, daí excluindo as de assistência social e hospitalar, as de auxílios e subvenções para fins de assistência e cultura e as decorrentes do art. 199 da Constituição e do Ato de Disposições Transitórias. Isto nos arts. 92 e 93. Pelo art. 94, cria o regime de bôlsas-de-estudos e o de financiamento de estudos, determinando que os quantitativos da União para esse fim sejam transferidos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios, cujos conselhos devem organizar os serviços de bolsas fundados em prova de capacidade. No art. 95, fixa a lei as formas de cooperação financeira entre a União e os Estados, Municípios e particulares, que compreenderão subvenção direta, empréstimos e assistência técnica e no art. 96 dispõe sôbre custo do ensino e as medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

São, como se vê, dispositivos que implicam colaboração e cooperação entre as três áreas de governo — municipal, estadual e federal. Não há, entretanto, algo de expresso com respeito à integração das três áreas de ação num programa sistemático e comum. As referências a planos do Govêrno Federal e dos Governos Estaduais deixam contudo claro que cabe ao administrador e ao político de educação armar as estruturas dos serviços educativos do país, para o efeito de distribuir entre os três governos a imensa tarefa, oferecer condições adequadas à sua realização efetiva, tornar possíveis o desenvolvimento dos planos de educação previstos e dar sábia orientação às suas finanças.

Embora não haja disposição expressa que vede a atividade de algum dos três governos em nenhuma área de educação, determinando o art. 11 da lei que a União, os Estados e o Distrito Federal organizem os seus sistemas de ensino, o que parece indicar a existência de um sistema federal de ensino, similar aos dos Estados e Municípios, o art. 13 dispõe que a União *organizará* o ensino público dos Territórios e *estenderá a ação federal supletiva* a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Deflui daí ser legítima a interpretação que confira aos Estados o dever primordial de organizar sistemas educacionais completos e considere o da União supletivo aos dos Estados, com exceção dos sistemas dos Territórios. Como ação supletiva, pois, é que a União

mantém a parte do ensino superior do país, algumas escolas médias de demonstração e o ensino técnico, agrícola e agronômico. Além dessa ação, cabe-lhe dar auxílio financeiro aos sistemas estaduais de educação e oferecer assistência técnica, visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários.

Dentro dessa interpretação, quando a lei dispõe que a União, por intermédio do Conselho Federal de Educação, elaborará o Plano de Educação para execução em prazo determinado, de referência a cada um dos Fundos de Educação por ela criados respectivamente para o ensino primário, o médio e o superior, com obediência ao princípio da preferência pelo sistema público de ensino (art. 93) e nos limites das deficiências locais, torna-se claro que a lei subentende a ação sinérgica das três ordens de autoridade — federal, estadual e municipal — no desempenho dos respectivos deveres em face da educação nacional. Os planos de educação federais — um para cada Fundo, constituindo os três o Plano Nacional de Educação — devem coordenar a ação nacional e articular-se com os planos estaduais de educação, a que a lei faz expressa referência e a ser elaborados pelos Conselhos Estaduais de Educação, os quais, por sua vez, devem coordenar esforços municipais e com eles articular-se.

Entre as atribuições destes últimos, encontra-se, com efeito, a de que cabe ao Município o levantamento das crianças do seu território em idade escolar e a sua convocação à matrícula aos 7 anos de idade. Esta chamada das crianças, na órbita do município, une o poder municipal ao Estado, no cumprimento da obrigatoriedade escolar, e o Estado por sua vez vê-se articulado com o poder da União pelo direito de solicitar auxílio federal para a manutenção e desenvolvimento dos seus esforços quanto à educação dos seus habitantes, desde que para tal fim já tenha utilizado os seus recursos até os limites determinados pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases.

Foi dentro desse conceito de cooperação integradora que o Conselho Federal de Educação elaborou o Plano Nacional de Educação, distribuído por três planos de aplicação dos recursos específicos de cada Fundo de Educação. Não se achando elaborados os planos estaduais de educação, e desconhecendo-se com precisão os "estritos limites das deficiências locais" a que se refere expressamente a lei, o plano nacional constitui uma formulação dos objetivos nacionais da educação, nos três níveis de ensino, a indicação das prioridades com que devem ser atendidos e o método pelo qual o auxílio federal poderá ser concedido e deverá ser aplicado para que aquêles objetivos possam ser atingidos. Ao estabelecer esse método, o Conselho tomou conhecimento dos extraordinários contrastes econômicos entre os Estados, examinou os seus serviços educacionais do ponto-de-vista estatístico, e fixou um princípio da mais alta relevância, ou seja, o

de que o auxílio é em 70% inversamente proporcional à riqueza *per capita* do Estado, e em apenas 30% proporcional à população, procurando, dêste modo, tornar o auxílio federal um fator da gradual e progressiva equalização dos recursos de educação em todos os Estados Brasileiros. Ninguém deixará de perceber a importância desse princípio no que diz respeito à igualdade de oportunidades educativas em tôda a nação.

Além disto, o plano nacional, ao indicar o modo de aplicação do auxílio federal, quanto ao ensino primário e médio, estabeleceu as normas para a fixação do custo de educação e instituiu um sistema de financiamento para os investimentos a longo prazo dos serviços educacionais. Trata-se de princípios de planejamento e organização sem os quais esses serviços dificilmente poderão desenvolver-se satisfatoriamente.

À vista do disposto no art. 93, que determina que a aplicação dos recursos de educação previstos na Constituição e na lei seja feita de acordo com o plano federal, fazendo expressa referência também a planos estaduais, elaborados pelos respectivos Conselhos, de sorte que se assegurem o "acesso à escola de maior número possível de educandos e a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos seus serviços", tornou-se possível considerá-los planos interdependentes e complementares e, dêste modo, prever-se sua mútua articulação, com o estabelecimento de normas comuns de ação.

Por essas normas estabelecidas pelo Conselho Federal foram fixados para o ensino primário e médio os limites com as despesas de pessoal (até 70%, do total despendido), com a administração do ensino (até 7% do total), com as de equipamento e material didático (mínimo de 13%) e com as de prédio (mínimo de 10% para conservação e construção). Em relação a estas últimas, ou seja, as destinadas às edificações, recomenda o plano federal que os recursos atribuídos à construção de escolas venham a constituir um fundo patrimonial para o lançamento de empréstimos a longo e curto prazo, ficando o montante anual de 10% das despesas globais da educação adstrito ao pagamento dos juros e amortizações de tais empréstimos.

Em vez de se perder nas minúcias e detalhes de projetos específicos de educação, hoje tão em moda e tão necessários para atender requisitos de pedidos de auxílios internacionais, o chamado Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, procurou estabelecer as metas de crescimento impostas pela lei para os serviços escolares da nação e recomendar um conjunto de princípios, normas ou critérios para os planos estaduais de educação, e cuja elaboração, como sugere a lei, deve levar em conta o auxílio federal, que cabe aos Estados solicitar à União.

Competindo à União, com efeito, esse auxílio aos Estados, nos limites de suas deficiências, cumpria ao Govêrno Federal indicar o modo pelo qual esse auxílio financeiro lhe iria ser atribuído, a fim

de que as deficiências quantitativas ou qualitativas — ou seja o acesso à escola do maior número possível de educandos e a melhoria progressiva do ensino nos têrmos do art. 93 da lei — pudessem ser atendidas. Dêste modo, o plano nacional constitui o quadro dentro do qual se irão elaborar os planos estaduais. Com a assistência financeira, assegura-se o cumprimento da meta quantitativa e em parte da qualitativa — pois melhores recursos asseguram melhores serviços — mas será pela assistência técnica (art. 95, letra 6) a ser prestada por meio dos serviços federais de aperfeiçoamento do magistério e da pesquisa pedagógica, que a União irá dar a sua contribuição mais específica. Realmente, achando-se em condições de estudar e pesquisar *todos* os sistemas estaduais, poderá levar a um a experiência do outro, constituindo-se, dêste modo, graças aos centros federais de aperfeiçoamento do magistério, a bolsa de valores de tôda a educação nacional, estendendo a cada um e a todos os benefícios da variada e rica experimentação educacional de vinte e dois sistemas estaduais de educação.

Os Senhores Conselheiros Federais e Estaduais hão de perdoar que não encerre esta exposição sem algumas considerações aparentemente óbvias, mas necessárias, sôbre os problemas que suscitam o planejamento e o financiamento da educação. Não faltam os que julgam difíceis e abstratos tais problemas, a exigirem estranhos refinamentos técnicos. Longe de mim não reconhecer que os serviços educacionais devidamente desenvolvidos em tôda sua extensão apresentam dificuldades para ajustá-los às delicadas situações de mão-de-obra, de mercado de trabalho e da vida em constante renovação da sociedade moderna.

Estamos, entretanto, em estágio bem mais singelo. O que importa, entre nós, é sair do capricho, da desordem, do arbítrio — justificáveis porque no passado não tínhamos outro propósito senão o de educar *uns poucos* para as tarefas mais aparentemente necessárias da vida pública e social do país — para um programa de ação ordenada e tanto quanto possível sistemática, tendo em vista a educação primária do "maior número possível" de crianças brasileiras em idade escolar, ou seja, quatro a seis anos de estudos entre 7 e 14 anos, a educação média de número substancial de jovens entre 12 e 18 e a educação de nível superior a adultos a partir de 18 anos em número suficiente para a constituição dos quadros científicos e profissionais da vida nacional, mantendo em todos esses programas rigoroso critério de igualdade de oportunidades.

A idéia ou o propósito de agir *planejadamente* e não *anàrquicamente* corresponde, assim, a ordenar a nossa ação, levando em conta as necessárias *prioridades*, a fim de gradual e sistematicamente atingirmos certos objetivos quantitativos e qualitativos que tenham sido fixados. Para isto, é evidente que se fará necessário um mínimo de *organização* dos serviços educacionais, para o efeito de

contarem eles com o poder necessário de conduzir ação planejada. Constituem assim pré-requisitos para esta ação saber o que queremos fazer, dispor de órgãos capazes de ação administrativa coerente e sistemática, sem falsa divisão de meios e fins, em que os setores de meios sejam incompetentes e os de fins impotentes, e reconhecer os recursos de que dispomos para delimitar os nossos planos. Havendo tais condições, os planos defluirão quase por si mesmos. Não existindo elas, podemos elaborar os planos mais perfeitos, que nada se seguirá.

Qualquer atividade humana deficilmente terá êxito se não fôr planejada. Temos de planejar o nosso dia, planejar o nosso trabalho, planejar a nossa diversão. Qualquer boa dona de casa sabe o que acontecerá se não planejar o seu trabalho de direção da casa. E nós, professôres, sabemos bem o que é uma aula não planejada. E o diretor da escola, melhor do que ninguém, o que será não ter o trabalho escolar devidamente planejado. Plano, pois, não é nenhuma novidade nem algo que somente estranhos especialistas em planos saibam fazer. Aliás, o difícil é conceber alguém que seja especialista em planos sem que seja especialista no que esteja planejando. E isto é que parece estar ocorrendo com a idéia de que agir planejadamente seja algo diverso de agir competentemente. Ora, serão competentes os que sabem planejar, mas nada saibam do que estejam planejando? Deixaram, por acaso, de ser planejados os sistemas escolares organizados no século passado e no começo dêste século nas nações hoje desenvolvidas? Está claro que não ignoro que sabemos hoje muito mais *porque* planejamos e o *que* planejamos. Insistamos, porém, e a isto apenas quero chegar, em que planejar é um problema primeiro de poder. Depois, de querer. É indispensável que quem tenha o poder *queira* planejar a sua ação. A seguir, é um problema de competência e de método. Especialistas apenas em métodos de planejamento poderão ajudar os competentes mas não substituí-los. Contudo, o mais importante é que queira planejar quem tiver o poder de dirigir a ação a ser planejada.

Vejamos como se põe o problema brasileiro do planejamento educacional. Primeiro, os recursos. Dispomos de 20% da receita dos municípios. De 20% da receita dos Estados. De 12% da receita da União. Há que saber, primeiro, se tais recursos se tornarão de verdade disponíveis. E quem tem o poder de dispor sôbre sua aplicação? No plano municipal — comecemos por aí —-o Prefeito e a Câmara dos Vereadores. Querem estas autoridades disciplinar a sua própria ação e submeter-se a um plano de trabalho? Imaginemos que tenham a veleidade de fazê-lo. Mas, dirão, falta-lhes a técnica do planejamento. Será isto verdade? Pela Lei de Diretrizes e Bases o primeiro dever do município é o levantamento, pelos nomes, pelas famílias e pelos locais de residência, das crianças em idade escolar, a fim de se proceder à chamada para a matrícula das crianças de

7 anos, na sede do município, nos distritos e em cada cidade, vila e localidade do seu território. Tal levantamento criará um estado de consciência no município e fornecerá os primeiros dados para a localização das escolas e a avaliação do grau da deficiência local do sistema. Haverá alguma dificuldade intransponível para a efetivação dessa medida? Caso houvesse, seria impossível deixar de lembrar que ela não poderá verificar-se casa haja cooperação com as autoridades estaduais no município. Os oficiais de registro civil deverão fornecer os dados relativos ao nascimento das crianças e as autoridades deverão acolher as crianças chamadas à matrícula. É evidente que só com esse serviço se terá estabelecido a necessária articulação entre as autoridades municipais e as estaduais.

Sejamos, contudo, realistas. Nada disto se faz porque o problema escolar tem baixa prioridade entre os problemas municipais. Embora isto esteja mudando, o primeiro problema não é tanto o de planejamento quanto o de se assegurar essa prioridade. A lei já a assegurou com a fixação do mínimo de um quinto da receita para a educação. O problema, portanto, é mais político do que verdadeiramente técnico. Disposto o poder municipal ao cumprimento da lei e levado a efeito o levantamento das crianças em idade escolar, qual a dificuldade para o plano? Primeiro, conhecer os três sistemas escolares existentes no município — o das suas próprias escolas, o das escolas estaduais e o das escolas particulares. Isto posto, não será difícil imaginar a localização de suas escolas sem duplicar as demais. E dêste modo se terá iniciado o processo de ação coordenada entre as autoridades municipais e estaduais, que se sentirão integrantes da comunidade e conscientes e parcipantes do empreendimento comum. Até aí não haverá dificuldades técnicas intransponíveis, sendo as maiores as do mapa das circunscrições municipais,, da localização das crianças pela residência e da fixação dos terrenos a serem cedidos ou adquiridos para a construção das escolas e a dos projetos para essas escolas, no que será lícito prever a cooperação entre o governo estadual e os governos municipais.

Por que, entretanto, soa, como algo de utópico, movimento assim tão óbvio para o lançamento das bases do plano municipal, que irá, com os seus elementos, integrar o plano estadual? Por dificuldades técnicas? Por falta de saber e competência? Não me parece. Antes será por falta de articulação entre os dois sistemas de ensino — o municipal e o estadual —- mas, sobretudo porque nem um, nem outro têm o *propósito* de fazer obra planejada, sob o *pretexto* de que os recursos não bastam para isto e pelo *motivo* real de ser mais interessante fazer obra ocasional, de demonstração, nos têrmos modernos, promocional em que o mérito individual do realizador fique bem acentuado. Se a obra fôr sistemática, metódica, planejada, as coisas perderão esse feliz ar de milagre, de proeza e, além disto,

não beneficiarão as pessoas que desejamos servir mas indiscriminadamente a todos. Sei de municípios que construíram e mantêm ginásios e alguns bem suntuosos e outros até escolas superiores, antes de cuidar do ensino primário para todos.

A primeira e maior dificuldade de ação planejada, de planejamento educacional não é técnica mas de vontade, de propósito, de aceitação da idéia e de sua institucionalização na vida das autoridades municipais e estaduais. É, em realidade, política. É necessário que a obra do governo municipal, ou estadual, seja comandada pelo interesse de todos e não pelo interesse de alguns. É necessário que o político local ou o político estadual reputem a ação planejada mais útilmente política que a não planejada. E pará isto nada poderá mais contribuir do que a presente ênfase em planejamento, desde que não se esqueça que planejamento envolve mais que tudo a vontade local, a vontade estadual e por último a vontade federal, não logrando resultado qualquer planejamento de cúpula, salvo quando representar esforço para a coordenação, articulação e sistematização dessas três áreas de vontade.

Por tudo isto, é que considero importante êste encontro de autoridades estaduais e federais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob vários aspectos, é uma lei de reforma básica. A participação do Govêrno Federal nas três órbitas do ensino, com fundos federais iguais, correspondentes no mínimo, cada um deles, a 3,6% da receita federal, importará em mais do que dobrar muitos Estados os recursos locais para a educação. Em face destes fundos, torna-se possível organizar as finanças educacionais e elaborar os planos estaduais à luz dos princípios, critérios e normas constantes dos planos de auxílio federal e da própria Lei de Diretrizes e Bases.

Estabelecidos que fossem tais propósitos comuns, está claro que ainda não ocorreria o milagre. Há que inventariar o sistema existente, calcular o custo do aluno segundo os critérios do plano federal e projetar sua expansão dentro desse custo, com as correções que parecerem aconselháveis no sistema antigo e tendo em vista os objetivos fixados na lei e no plano federal. Surgirá, porém, como problema dominante, o do prédio escolar. Que se fará a respeito? Estaremos aí diante do mesmo problema da casa nas áreas urbanas. Muito poucos são os que podem construir com dinheiro à vista a sua residência. Há que recorrer ao crédito. Qual o sistema escolar que irá ter crédito para empréstimos? Aí é que parece ter suma importância a constituição do fundo de empréstimo escolar. Dez por cento do auxílio federal constituirão a soma inicial para esse fundo. A eles se deverão juntar outros *10%* da despesa global de educação do Estado e, sempre que possível, dez por cento da despesa de educação de cada município. Criado esse fundo, a emissão de Obrigações Escolares se tornaria possível. Com tais apólices, ini-

ciar-se-ia o processo de empréstimo por subscrição local nos municípios, por subscrição geral no Estado e por depósito em bancos para empréstimos diretos. O plano de construções em cada município constituiria o programa para o empréstimo. Atrevo-me a acreditar que, se fôr elaborado o plano de empréstimo com a devida correção contra a inflação, essas obrigações poderão constituir o que foram as Caixas Econômicas antigas, o verdadeiro depósito das economias populares. Sem institucionalizar-se esse regime de empréstimo para as edificações escolares e a sua conservação, continuará a ser êste problema tão aflitivo, que nenhum outro existirá. Educar se fará o exclusivo problema de construir escola. Políticos, educadores, administradores se atirarão a essa tarefa, porque somente ela criará os beneméritos da educação. A dura, séria e humilde tarefa de organizar a escola, de aperfeiçoar-lhe o ensino e de conduzir a obra de educação se constituirá obra irrelevante, porque a administração, o governo, tôda a administração, todo o governo entrou a trabalhar, como se diz hoje, isto é, a construir. Construir nunca foi a tarefa específica dos governos. As cidades transformam-se hoje cèleremente com as casas de apartamentos e as residências coletivas e nunca passou pela cabeça de alguém celebrizar algum governo por se ter Copacabana feito o suntuoso bairro que todos conhecemos. Quem construiu Copacabana? A especulação imobiliária. Que é a especulação imobiliária? O empréstimo em período de inflação para a aquisição de imóveis. Estarei, por acaso, recomendando uma impossível especulação com prédios escolares? Jamais o faria. Mas empréstimos para construções escolares, sob plano que efetivamente oferecesse a segurança contra a inflação, parece-me algo até sábio. E com isto, voltaríamos a olhar seriamente para a organização escolar. para a manutenção do ensino, para seu melhoramento progressivo, que, isto sim, é a obra que conta, embora não se possa fazer sem que o prédio se construa.

No conjunto de medidas que, dêste modo, se institucionalizariam para a implantação e o funcionamento dos sistemas escolares, estaria a correção de muitas distorções, entre as quais não é a menor a de se procurar fugir de um plano integrado entre municípios e Estados e, depois, entre estes e o governo federal. Logo que assim se cogitar do todo, melhorando-se o sistema escolar em conjunto, desaparecerá a luta por determinados aspectos e com ela a possibilidade do engrandecimento pessoal pelos que se devotam a obras acidentais ou a esforços puramente parciais em nosso grande esforço comum pela educação nacional.

Não sairemos do acidental para o planejado com o auxílio puro e simples dos técnicos de planejamento, embora não desconheça sua ação educativa, mas, com o desenvolvimento de nossa maturidade política e com a revelação, que ela nos trará, de que agir planejada

e sistematicamente é agir politicamente e, talvez, a forma de colher melhores resultados políticos. Adotadas as normas, princípios e critérios do plano nacional de educação, nos Municípios, nos Estados e na União, abre-se um largo campo para a atividade política cooperar, sobretudo nos planos de empréstimos para os prédios, da sua localização, dos seus projetos e da sua execução.' Lembremo-nos que será tudo isto obra cooperativa e complexa, em que o poder e a ação de líderes se fará extremamente necessária.

GINÁSIO MODERNO

GILDÁSIO AMADO

Do C.BP.E.

Até 1930, a organização do ensino brasileiro tinha em vista quase só as camadas da sociedade financeiramente mais favorecidas. A estas era acessível o ensino superior, que por seu turno dominava o ensino secundário, concebido então como preparatório para as academias. O próprio ensino primário, por seus programas e métodos, acorrentava-se a êste sistema consagrado à conservação de privilégios de uma minoria. A escola era homogênea, nos seus fins, nos seus processos, em sua clientela. Impregnava-a o academiicismo de um a outro extremo. Circunscrita a esses limites, suas preocupações não iam além do domínio pedagógico puro e de uma pedagogia sem complexidades, adequada a um tipo de ensino seletivo e ornamental.

Com o crescimento do ensino primário e do ensino secundário, em aceleração depois de 1930, foi que se acentuou no país o dualismo educacional que na época já estava superado ou em fase de superação nos países mais adiantados.

Houve assim no Brasil, entre 1930 até hoje, um duplo movimento. Um no sentido da democratização do ensino, de generalização do ensino elementar e do ensino secundário; o outro, de reação a êste, de caracterização de dois sistemas escolares, o do povo e o da elite. A economia do país, em mudança, e suas conseqüências sociais e políticas, forçavam a procura das escolas pelo povo. Ao mesmo tempo consolidava-se a duplicidade de sistemas.

A educação primária estaria ao alcance e seria suficiente para as classes populares; quando muito, se tivessem de ir adiante, a elas reservar-se-iam cursos vocacionais ou profissionais que, mesmo quando classificados como de segundo grau, eram realmente escolas de educação pós-primária, terminal, com o caráter de preparo direto e utilitário para o trabalho.

O ensino secundário guardaria suas características tradicionais. Seria, como ainda acentuava a reforma de 1942, o ensino para a

Palestra efetuada na Associação Brasileira de Educação, em 29 de outubro de 1963.

preparação das individualidades condutoras, isto é, "dos homens que deverão animar as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação".

O dualismo vertical prolongava-se horizontalmente. No primário, diferenciava-se o ensino público, acessível ao povo, e o ensino privado, para os que pudessem pagar anuidades. O primeiro, superlotado, teve que reduzir horários e restringir atividades. O segundo. mais desofogado, orientava-se diretamente no sentido da preparação para o ginásio. Assim, o ensino primário particular dava maiores possibilidades de ingresso no ensino médio, tanto mais quanto sua clientela, por suas origens, por 6eu padrão de vida, pelo nível do ambiente familiar, apresentava condições propícias para enfrentar, com sucesso, as provas de admissão. Quanto ao ensino médio, esteve êle (e ainda está, em larga margem) sob o domínio da idéia de superioridade do ensino secundário tradicional. Êste tipo de ensino foi, por muito tempo, o caminho único para as escolas superiores. Era a chave para a conquista da situação nas classes dominantes. Os outros tipos de ensino eram, por sua natureza, curtos; quero dizer, para aquêles cujo destino, determinado por condições de classe social, seria, na melhor hipótese, o emprego direto nas oficinas, nos balcões, nos escritórios, etc.

A atitude dos governos brasileiros foi de grande interesse pelo chamado ensino secundário, mas não pela manutenção direta de escolas desse ramo. O curso secundário era nacional. Escolas do governo e particulares subordinavam-se a numerosas regras federais. Impunha o governo federal a esse tipo de ensino exigências muito mais rigorosas que aos cursos profissionais. Fiscalização mais severa das instalações e dos atos escolares. Controle muito maior da qualificação do professorado. Diploma de Faculdade de Filosofia passou-se a exigir para o ensino secundário. Era dispensável para o ensino comercial, industrial e agrícola. Para ensinar português, história, geografia, matemática, ciências, línguas vivas, no curso secundário, era preciso ser diplomado. Nos cursos profissionais, não.

Desinteressando-se pela manutenção direta de escolas secundárias, o governo central, entretanto, não recusava, ao contrário, distribuía, em larga escala, verbas para a sua manutenção ou criação. Não o fazia, porém, obedecendo a uma política geral, ou, sequer, a um método. Era uma distribuição de todo assistemática, e fragmentária, de recursos, originada no Congresso, por iniciativas isoladas de seus membros. E, em sua maior parte (mais de 80%) para o ensino particular, o que, a par de implicações com interesses eleitorais imediatos, era um comportamento que, conscientemente ou não, favorecia ou reforçava o dualismo. Beneficiavam-se aquêles que já tinham escola e, mais ainda, os que podiam pagar o que lhes fosse cobrado. Convergia quase tudo, dessa forma, para o grupo favorecido. Acentuava-se a desigualdade, e não a igualdade de oportunidades. A

maior preocupação era melhorar a educação dos que já a podiam ter. E não, ou só secundariamente, a de ampliar quadros, multiplicar matrículas, oferecer novas oportunidades.

Sob essa forma de aplicação de recursos para os que já gozavam de benefícios, ou ainda, sob a da acentuação do prestígio, da importância, dos rigores do ensino secundário, em relação ao ensino profissional, participava o governo do processo de consolidação do dualismo que, como já frisei, correu paralelamente ao movimento de expansão da educação secundária, que as novas forças da sociedade, aumentando ao ritmo do progresso econômico, desencadearam.

Cresceu extraordinariamente o ensino. Estendeu-se às camadas populares, que já não se contentavam com o ensino primário nem com seus complementos vocacionais. Aspiravam ao ensino secundário. Os ramos profissionais, dêste desarticulados, não interessavam. Essa separação impediu que se encaminhasse a massa de estudantes pará os ensinos adequados às suas capacidades. Quase tôda foi levada para um ensino acadêmico que, hipertrofiando-se, teve que ajeitar-se, acomodar-se a um padrão inferior.

Propósitos que se revelaram no sentido já não diremos de fusão mas de maior identificação dos ramos, ou simplesmente de sua mais fácil comunicação, encontraram resistências e se anularam ou desvirtuaram.

Surge agora, com esse objetivo, o projeto dos ginásios modernos, que constituem o tema desta palestra.

Antes, porém, de focalizá-los e, se possível, caracterizá-los, não nos parece fora de propósito sintetizar aqui o que os povos mais adiantados estão realizando ou projetando na linha dos mesmos objetivos que animam essa tentativa brasileira.

Os Estados Unidos já apresentavam, no começo do século, um sistema piíblico de educação, unificado e contínuo. Na Europa, o movimento de unificação iniciou-se propriamente depois da Primeira Guerra Mundial. Só então, no velho continente, começaram a ter repercussão profunda as idéias de educação universal, da igualdade de oportunidades educacionais, da distribuição dos privilégios da educação na base da capacidade individual e não de posição social e econômica.

Na Inglaterra, a lei Fisher (1918), elevando para 14 anos a obrigatoriedade da educação, abriu caminho para a generalização do ensino ulterior ao primário. Aos 11 anos, haveria o encaminhamento para a escola pós-primária, seletiva ou não seletiva, isto é, para a escola secundária tradicional ou para as outras formas que, depois da referida lei, se foram organizando, diretamente por iniciativa das autoridades locais da educação, sem legislação especial sôbre a matéria, como o permitia o regime descentralizado que sempre foi uma das características do sistema inglês de educação.

Entretanto, nessa fase do processo de ampliação das oportunidades educacionais, evoluiu o sistema inglês de educação com a marca do dualismo. Paralela à educação secundária tradicional, criava-se um tipo de ensino posterior ao primário, que não eqüivalia ao segundo grau. Era um prolongamento daquele. Nenhum vínculo, nenhuma paridade entre um o outro, o que a própria denominação dos novos cursos (escolas primárias superiores) frisava. Nem era tanto como reflexo do princípio de igualdade que se abriam as novas oportunidades. Era muito mais por imposição de fatôres econômicos. O crescimento progressivo da indústria forçava a procura de operários instruídos. Para um complemento de educação, abrir-se-lhes-iam as portas das escolas primárias superiores, que ministravam elementar aprendizado profissional com tinturas de cultura geral.

Com a Segunda Guerra Mundial, acelerou-se o processo de mudança. Mesmo antes, em 1939, elevava-se a obrigatoriedade escolar a 15 anos. Mas, foi o *Education Act,* de 1944, que consagrou os princípios que vinham fermentando a evolução educacional na Inglaterra. Confirmando a extensão da obrigoriedade escolar, e admitindo mesmo que ela pudesse atingir, logo que o permitissem as condições econômicas do país, aos 16 anos, unificava o *Education Act* o sistema. Em vez de tipos distintos e fechados, com clientelas próprias, recrutadas não por critérios escolares mas por critérios sociais, as três ordens de ensino passariam a constituir fases, sucessivas e contínuas, e com total equivalência horizontal.

Na França, o movimento de reforma seguiu as mesmas linhas gerais. Durante a Primeira Guerra Mundial, foi lançada a proposta da escola única. De 1929 a 1933, estabeleceu-se a gratuidade de educação secundária. Em 1936, a idade da freqüência escolar obrigatória elevava-se de 13 a 14 anos. Mas, foi depois da Segunda Guerra Mundial que se definiram os rumos da reconstrução educacional, na França. Ainda em Argel, o governo francês traçava diretrizes gerais de reforma. Proclamava-se que a igualdade de oportunidades educacionais era corolário dos princípios de justiça social c de reconhecimento da dignidade humana. Em 1946, surgia o relatório Langevin, que acentuava a urgente necessidade de adaptar-se a estrutura educacional à estrutura social "da nova era da mecanização, da utilização de outras fontes de energia, do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, da concentração industrial, do aumento da produção, do ingresso das mulheres na vida econômica".

A reforma — são palavras do relatório — deve realizar, na medida compatível com a diversidade das aptidões individuais, a igualdade de todas as crianças diante da educação, para permitir a cada uma, no interesse de todas, desenvolver plenamente sua personalidade.

O dualismo teria que ser substituído por um sistema uno, dividido em camadas horizontais, que permitissem o encaminhamento

dos alunos, qualquer que fosse sua origem, para o gênero de estudos que melhor conviesse às suas aptidões. O ensino elementar, sem a distinção arbitrária de um ensino especial para a clientela dos liceus e colégios, continuar-se-ia, sem qualquer obstáculo, por um ciclo de orientação de quatro anos, com um ensino essencialmente de cultura geral, segimido-se-lhe então ensinos mais ou menos especializados.

Animavam profundamente o projeto Langevin a idéia de ensino comum, com o grau de flexibilidade que permitisse alcançar a variedade de aptidões, e a idéia de estabelecimentos comuns, que recebessem todas as crianças, estabelecendo cedo, entre elas, "contatos que contribuiriam para a suficiente unidade da nação", pois não seria "separando a juventude em clãs estranhos uns aos outros ou em categorias como a dos futuros manuais e a dos futuros intelectuais que se faria nascer a compreensão mútua".

Era, naturalmente, dominante, nessa concepção de escola, o princípio da orientação. Abolido, em conseqüência da extensão da obrigatoriedade escolar, o exame de ingresso no ensino de segundo grau, substituía-se esse processo brutal e instantâneo de seleção pela orientação lenta e contínua, baseada em critérios pedagógicos e ao longo de um ciclo inteiro de estudos.

Tôda essa reformulação de um ensino, que era antes para um grupo restrito, rigorosa e arbitrariamente escolhido, e para um tipo único de cultura, de base essencialmente intelectual, e que agora seria para todos, devendo levar em conta a natureza de cada um, e com objetivos mais amplos, de iniciação à cultura geral, em todos os seus aspectos, e de iniciação ou mesmo de preparo profissional, exigia completa revisão de princípios e métodos pedagógicos. O ensino para a cultura do espírito, através do treino mental, teria que dar lugar a outras formas em que se equilibrassem os aspectos abstratos e concretos, teóricos e práticos.

Vários projetos sucederam-se ao da Comissão Langevin, guardando-lhe o sentido geral, embora com modificações que nem sempre eram superficiais. Nenhum deles, porém, logrou ser oficializado, antes de 1961. As novas idéias pedagógicas, entretanto, tiveram penetração, principalmente através da experiência das "classes nouvelles". Naquele ano, com fundamento na nova Constituição, o atual governo decretou a reforma, que amplia para 16 anos a obrigatoriedade escolar, cria o ciclo de observação (já não de quatro, como no projeto Langevin, mas de dois anos), tronco comum dos estudos de grau médio.

Em resumo, todo o movimento educacional nas duas grandes democracias européias, girava em torno do princípio, que inspirava a educação americana, da substituição do sistema duplo, baseado em diferenças de classe, por um sistema integrado, fundado na igualdade de oportunidades.

As dificuldades dessa integração encontram-se principalmente na educação de grau médio. Nesse nível é que mais se opõem a tradição e a renovação. E, em verdade, no regime de igualdade de oportunidades, a educação do adolescente é problema extremamente complexo. Igualdade de oportunidades não significa que a educação deva ser a mesma para todos; ao contrário, ela deve ser em grande parte diferenciada. O ensino deve preparar para as tarefas comuns, proporcionando os conhecimentos, idéias e ideais, que devem constituir o conteúdo comum de que todos precisam para, como partes integrantes vivas da sociedade, desempenharem aquelas tarefas. Mas, o ensino tem que considerar também as capacidades, os interesses, as ambições que, na adolescência, se afirmam e se diferenciam, e procurar conduzi-los no sentido que favoreça seu mais completo desenvolvimento.

Aí é que está o problema. Como atender a essa dupla finalidade? Como organizar um ensino ao mesmo tempo comum e diferenciado, para todos os adolescentes? Tipos de escolas, formas de cursos, currículos, processos de orientação? Uma escola com todos os cursos ou escolas separadas?

A aproximação maior dos cursos, quando não a completa fusão de cursos e escolas, é tendência geral. O regime de ensinos separados, mesmo nas nações menos desenvolvidas, onde ainda domina, não se tem podido manter sem maiores ou menores concessões. É a equivalência dos cursos: separados, nitidamente diferentes, mas equivalentes, em seus efeitos formais. É uma equivalência menos formal, maior semelhança de currículos e convergência de objetivos: um ensino secundário menos acadêmico e um ensino profissional menos utilitário. É mesmo a identificação parcial dos cursos: um tronco comum.

Na América do Norte, a escola secundária de cursos gerais continua fortemente consolidada. Apesar das críticas que lhe são dirigidas, não há perspectivas de mudança do conceito de que ela é "a realização do ideal americano do ensino ern uma democracia".

Admite-se que ela não esteja atendendo satisfatoriamente a seu objetivo fundamental de promover a unidade e a solidariedade social; que as distinções de classe de fora da escola nela se refletem, afetando todas as suas atividades. Mas, afirma-se que esses problemas não implicam o fracasso do sistema. Indicariam eles — é a opinião de Conant — tão-sòmente que o planejamento da estrutura educacional americana não tem levado em conta, suficientemente, a sociologia. Esse planejamento — diz o autor citado — se tem firmado, em parte demasiado grande, na suposição de que não existem divisões econômicas, políticas e religiosas, na sociedade americana, o que, na maioria das comunidades, não é exato.

A crítica mais constante ao sistema compreensivo é, porém, a de sua quase nula preocupação pelos estudantes de capacidade intelectual superior. A idéia de escolas separadas, para alunos de capacidade diversa — são palavras de Kandell — é totalmente repelida pela convicção de que um sistema educacional democrático não pode tolerar uma segregação que promova a estratificação social ou intelectual. Mas, diz Conant, não há razões que impeçam que os alunos mais dotados tenham uma boa educação na escola secundária geral. Existe uma falsa antítese — é ainda Conant — na mente de muitas pessoas (educadores, inclusive) entre a educação para todos e a educação para os especialmente dotados. E afirma: se se deseja que a escola secundária pública americana continue a cumprir sua missão, deve eliminar-se tôda idéia de oposição entre essas duas funções.

Na Inglaterra, o número de escolas compreensivas é ainda limitado. Generalizam-se elas no condado de Londres, por influência política do partido trabalhista, que ali domina há vários anos. Os conservadores, entretanto, as combatem. Querem que as três modalidades de ensino, *grammar school,* moderno e técnico se conservem separadas, dirigindo-se os alunos para esta ou aquela, segundo suas aptidões diagnosticadas através de exame, testes, apreciação do aproveitamento no curso primário, etc. Receiam que a *grammar school* seja absorvida e anulada pela escola compreensiva.

Entretanto, outra política, que representa "um compromisso britânico entre as duas ideologias", ganha adeptos em todo o país. É o sistema de escolas multilaterais. Na impossibilidade de realizar o tipo perfeito de estabelecimento de ensino completo (escola compreensiva) , a experiência se desenvolverá, diz um dos comentadores, provavelmente sob a forma de federações de escolas clássicas, modernas e técnicas, ou de grupos escolares pela geminação dos dois primeiros ou dois últimos tipos. Cada uma das partes do estabelecimento terá um diretor de estudos, mas o conjunto não deixará de ser uma só escola, que se reconstituirá nas horas dos encontros esportivos e, em geral, das atividades extraclasses.

O que divide mais a opinião inglesa, em torno dos sistemas compreensivos ou não, é o problema do encaminhamento, à entrada no segundo grau. A escolha prematura (problema que não existe no sistema compreensivo) seria a negação do princípio da igualdade de oportunidades. Aos 11 anos, as aptidões estão indefinidas. Determinar o ensino certo, nessa fase, é impossível. E a escolha prematura é fator de segregação econômica. 0 filho de família abastada irá para a *grammar school;* se logo não ingresse, pode esperar o ano seguinte. O estudante pobre terá que seguir o ensino prático, de curta duração.

0 ritmo da reforma na França tem sido mais lento, para o que terá influído provavelmente o regime de centralização. Os novos projetos, de 1959 e 1961 (êste convertido em lei) são potencialmente

ricos. Além da extensão da escolaridade obrigatória à idade de 16 anos, da ligação contínua do ensino elementar com os primeiros anos do segundo grau (ciclo de observação), além do tronco comum de todos os ensinos desse grau (gerais e técnicos), admitem e recomendam — e esta é uma de suas mais importantes disposições — o grupamento das diferentes formas de ensino da terceira e quarta séries num mesmo estabelecimento, permitindo-se a passagem em qualquer época de uma para outra, o que importa prolongar de certa forma o período de observação, além do que representa essa reunião dos ensinos na mesma escola como aprofundamento da integração.

Destacamos da exposição de motivos ao projeto de 1959 (muito semelhante ao de 1961) o trecho seguinte: "É, pois, ao mesmo tempo, pela instituição de um tronco comum e pela organização dos diversos ramos do ensino diversificado em estabelecimentos comuns, que o presente projeto tende a abolir os preconceitos e as tradições tão tenazes na hierarquia dos estabelecimentos e das matérias, assim como o *cloisonnement* social que caracteriza ainda o sistema escolar francês.

No Brasil, não houve mudança de grande importância, depois de 1930. Os ramos de ensino continuaram estranhos uns aos outros. Todo movimento para assimilá-los ou, simplesmente, para lhes dar equivalência, encontrou oposição, aberta ou surda, e foi reduzido a proporções insignificantes, quando não de todo anulado.

A experiência levada a efeito no antigo Distrito Federal, em 1932, por Anísio Teixeira, reunindo no mesmo ensino cursos secundários, normais, comerciais e industriais, não pôde subsistir, apesar do sucesso que obteve.

As reformas Campos e Capanema procuraram dar ao ensino secundário um sentido menos propedêutico. Atribuíam-lhe dupla finalidade de educação básica, terminal, e de preparo para estudos superiores. Teoricamente, o ginásio teria o caráter de uma segunda etapa geral da educação. Mas, na prática, a estrutura do curso, inflexível, com um enorme conjunto de matérias, todas obrigatórias, controriava aquêles pressupostos. A natureza seletiva do curso não se alterou. O ginásio não deixou de ser um degrau para o nível seguinte, acessível a poucos, inadequado por seu acentuado academicismo, por seu terrível enciclopedismo, à maioria dos que, em massa o procuravam. O ginásio representava o verdadeiro ensino. Os cursos profissionais eram "ensinos especiais". O ginásio dava direito à matrícula em qualquer segundo ciclo. Os cursos básicos do ensino técnico, não.

Entretanto, não deixou de crescer a corrente que lutava (o seu maior líder é, sem dúvida, Anísio Teixeira) pela democratização do ensino médio, reformado em seus métodos e processos, em seus cur-

rículos, estreitamente vinculados ou mesmo fundidos seus ramos, reconstruído para que pudesse ser, ao mesmo tempo, pela unidade de conteúdo e multiplicidade de formas, o ensino para todos, sem distinções outras que não fossem as determinadas pelas diferenças de capacidades e tendências individuais.

Refletiu-se esse pensamento nos primeiros projetos da lei de Diretrizes e Bases (1948), que acentuavam a necessidade de ser considerado "o ensino médio, como um todo, fugindo à antiga e antidemocrática bipartição entre profissões intelectuais e manuais, através de uma franca flexibilidade de todo o ensino médio, garantida por uma série de articulações entre os diversos ramos que o constituem e de articulações com o ensino superior".

Isso era ainda uma primeira aproximação. Estabeleciam-se vínculos entre os dois campos, mas conservando-os nitidamente separados, como ainda hoje os mantém a lei promulgada, embora não tanto como nos projetos primitivos.

Haviam amadurecido, entretanto, aquelas idéias no pensamento da maioria dos educadores e dos próprios legisladores, que as inseriram em lei, na chamada lei da equivalência (1953). O que esta lei estabelecia era justamente o que tinham propugnado os elaboradores dos primeiros projetos das Diretrizes e Bases. A possibilidade de promoção não só do primeiro ciclo secundário para os segundos ciclos dos outros anos, como o inverso, a passagem dos primeiros ciclos destes ramos para o colégio secundário. Mas, neste caso, ainda com restrições que os regulamentos da lei agravavam, tornando, pode-se dizer, inconsistente a equivalência. Teria que haver aprovação em exames das disciplinas que bastassem para completar o ginásio. Aos concluintes do segundo ciclo não secundário, para efeito de inscrição nos vestibulares, opunham-se restrições semelhantes. O que a lei estabelecia não era, de fato. um regime de equivalência, já o observava Jayme Abreu, em 1953; eram possibilidades de adaptação. Adaptação exigida só num sentido: dos cursos profissionais para o secundário. No sentido oposto, a passagem era inteiramente livre. Havia assim na lei da equivalência, ainda, um abundante resíduo da concepção de dois ensinos de valores desiguais para clientelas de categorias distintas.

Em 1957, registra-se uma iniciativa do Ministério da Educação que teve significação no processo de reorganização do ensino de segundo grau. Tramitava no Senado um projeto de reforma do ensino secundário, que se originara na Câmara, durante o longo período em que ali esteve parado o projeto das Diretrizes e Bases. Propusemos ao ministro Clóvis Salgado que uma comissão estudasse aquela reforma. A comissão, de que fazíamos parte, com Anísio, Montojos e outros, sugeriu fosse proposta ao Senado a revisão do projeto, porque "a reorganização do novo ensino secundário estava a exigir alterações mais profundas que as nele preconizadas". As

principais propostas eram: a) a constituição do curso ginasial com um tronco comum de dois anos e um ensino diversificado na 3.ª e 4.ª séries. Admitia-se, nesse ensino diversificado, a inclusão de disciplinas de iniciação técnica; b) completa equivalência dos vários ramos de ensino. A passagem de um para o outro seria livre, isto é, sem exames de adaptação. Esta far-se-ia por meio de cursos de integração ou de reorientação nos próprios estabelecimentos em que se matriculassem os alunos.

O tronco comum de que tratávamos, naquela ocasião, era limitado ao ensino secundário, porque a reforma visava exclusivamente a êste setor. Mas, dizíamos: quando da tramitação da lei de Diretrizes e Bases, a idéia será retomada para que os outros ramos do ensino médio a ela se adaptem.

O Senado não aceitou as sugestões, que, entretanto, foram incluídas depois na lei de Diretrizes e Bases. A idéia de tronco comum, que a lei adotou, teve origem, portanto, no trabalho daquela Comissão. Como, da mesma forma, as idéias, igualmente vitoriosas, da inclusão no currículo ginasial de disciplinas de iniciação técnica e da equivalência total dos cursos.

Ao mesmo tempo em que o ensino secundário fazia essas tentativas de sair do rígido esquema em que fora aprisionado, de se tornar mais diferenciado, de até incluir disciplinas de iniciação técnica, em outro setor do ensino médio criavam-se condições legais que lhe teriam permitido evoluir no sentido de sua maior identificação com o ensino secundário. Refiro-me à reforma do ensino industrial, de fevereiro de 1959; sem dúvida uma de nossas leis de ensino mais importantes, mais ampla, mais renovadora, que a lei de Diretrizes e Bases, naquele campo. Ali, o ensino industrial básico é concebido sem nenhum caráter de especialização profissional. É um curso de educação geral — são palavras da lei — cujo objetivo é ampliar os fundamentos da cultura e explorar as aptidões do educando, desenvolver suas capacidades, orientá-lo na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores. É um curso tão geral como o ginásio secundário. Nada mais é que uma variedade dêste.

Abria-se caminho, assim, para que se reunissem e funcionassem num só corpo aquêles dois ramos, variedades do mesmo ensino, com os mesmos objetivos. Para que se eliminasse tudo o que ainda os separava, a começar pelas denominações. Para que se confundissem inteiramente suas áreas na administração geral e nas escolas. Não havia mais razão para que tivesse nome especial êste ou aquêle curso. Nomes diferentes como ginásio secundário ou ginásio industrial anulariam em grande parte os efeitos integrativos a que a lei, de certo, visava. A existência de unidades escolares isoladas, umas na área do ensino industrial, outras na do ensino secundário, haveriam necessariamente de refletir e alimentar os pressupostos de não

igualdade de valor dos dois ensinos. Foi com o propósito de reduzir quanto possível esse inconveniente que à comissão incumbida de regulamentar os ginásios industriais propusemos (fevereiro de 1961) que pudessem os cursos destes ginásios funcionar nas próprias escolas secundárias, o que, além das vantagens educacionais, teria a de ser uma solução mais econômica. Aproveitar-se-ia a grande rede de ginásios secundários, adaptando-os àquela finalidade. A sugestão foi aceita, mas foram criados todos os obstáculos à sua efetivação. Perdeu-se essa oportunidade de fazer evoluir o ginásio brasileiro para o ginásio geral, oportunidade que agora ressurge com a iniciativa dos ginásios modernos.

As tendências no sentido da unificação do ensino consolidaram-se depois de 1961. Acolheram-na os dois últimos governos.

A mensagem presidencial ao Congresso, em 1961, expressamente traduzia política nesse sentido. Frisando que no ensino médio residia o ponto nevrálgico do problema educacional que no inundo atual enfrentam todos os países civilizados, e acentuando que já não se pode compadecer a sociedade democrática com um sistema dual de ensino, um supostamente intelectual, para constituir etapa propedêutica ao ensino superior, e outro de tipo vocacional, destinado às classes menos favorecidas, punha em relevo a mensagem o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, em que todos tivessem possibilidades de ascender aos níveis mais altos da escala educacional, sem outras limitações que as oriundas de suas capacidades e aptidões.

No programa de educação, apresentado à Conferência de Santiago do Chile, em março de 1962, o governo brasileiro, depois de acentuar a concentração de matrículas em currículos do tipo acadêmico, que constituem mero instrumento de acesso a um curso superior, incapaz de atender aos poucos (30%) que concluem o curso, dizia:

"Tal situação não se corrigirá com a expansão das escolas especiais agrícolas, industriais e comerciais, que presentemente acolhem reduzido número de alunos, em oposição às escolas de cultura acadêmica. Na realidade, tôda a estrutura do ensino médio deve libertar-se desse conceito dualista de educação supostamente humanística para a elite e educação supostamente técnica e específica para o povo, característica das condições culturais do 6éculo XIV. É característica de nosso século a universalização desta fase do ensino para o prolongamento da educação comum, visando a redistribuição proporcional da população nas áreas comerciais, agrícolas e industriais. É claro que essa escola moderna, embora extremamente diversificada, não exige currículos especificamente profissionais nem igualmente os supostos de cultura geral".

Assim, o governo brasileiro, a partir de 1961, definia claramente uma política integrativa, para o ensino médio. Em vez de escolas dêste ou daquele ramo, incentivava a instituição de ginásios integrados. Naquela época, estava nos seus primeiros dias de aplicação a Lei das Diretrizes e Bases. Não era nela que se calcava o projeto dos ginásios modernos, mas na legislação do ensino industrial, que certamente não poderia oferecer fundamentos para o novo tipo de ensino, com a variedade de opções que por sua própria natureza teria que abranger. A Lei de Diretrizes e Bases dar-lhe-ia fundamentos mais amplos, principalmente pela extensa variedade de cursos que admite, com flexibilidade de currículos e facilidades de articulação. Do ensino acadêmico aos de caráter acentuadamente prático ou de iniciação profissional, uma série de possibilidades curriculares se oferecem a um tipo de ginásio total, como é ou pelo menos deveria ser o verdadeiro ginásio moderno.

As características dos ginásios modernos esboçavam-se naquele documento a que nos referimos. Seriam — dizia-se ali — educandários integrados, destinados a ministrar todos os cursos de nível médio, permitindo ao aluno maior variedade de currículo e facilidades de preparação profissional aos que não lograssem concluir o curso e precisassem encaminhar-se para o trabalho.

Incorporado ao Plano Trienal de Educação, como uma de suas metas mais importantes, confirmava-se o projeto dos ginásios modernos, que ali recebiam caracterização, mais precisa, de educandários orientados para a educação para o trabalho, por intermédio de cursos comuns com opção para prática de comércio, indústria ou agricultura.

A expressão "preparação profissional", da definição anterior, era substituída pela "educação pará o trabalho", certamente mais adequada.

Nos documentos complementares do Plano Trienal relativos ao assunto, alinhavam-se entre os objetivos dos ginásios modernos os seguintes:

a) dar a conhecer aos alunos os princípios científicos gerais e o valor social e econômico da produção moderna; b) desenvolver atitudes e hábitos positivos em relação às atividades técnicas, a partir do manejo dos instrumentos mais simples da produção e do funcionamento das empresas; c) eliminar qualquer antinomia entre trabalho intelectual e trabalho técnico, através da inclusão obrigatória no currículo de práticas de trabalho, integrando-as com as matérias de cultura geral.

Na 1.ª e 2.ª séries, haveria iniciação nas práticas de trabalho. O professor, especialmente preparado, identificaria as vocações, em função das habilidades e interesses revelados pelos alunos. Incluiriam as práticas três ou mais técnicas elementares: artes gráficas,

trabalhos com madeira e elementos de cerâmica, na primeira série; trabalhos em metal, eletricidade e noções de desenho técnico, na segunda. Estas técnicas poderiam ser complementadas ou substituídas, por práticas de agricultura. Parte das tarefas administrativas das oficinas deveria ser confiada aos alunos, que ao mesmo tempo seriam levados a efetuar operações simples, como registro de entrada e saída do material, controle de custo etc, o que daria ensejo ao professor de apreciar vocações para práticas de comércio.

Na 3.ª e 4.ª séries, haveria propriamente iniciação para o trabalho. Em função das características regionais e locais, a escola incluiria pelo menos duas das opções e, quando possível e aconselhável, as três: comércio, indústria e agricultura. Essa iniciação teria em vista dar ao aluno "capacidade de aprender a trabalhar"; não teria o caráter de treino profissional.

Esses dados são apenas um esboço de organização. Cabe, pelo menos nos enunciados gerais do projeto, mais de uma hipótese.

A mais longínqua, ao que me parece, é a do ginásio de cursos gerais. Não que a lei a contrarie. Antes, ela dá margem a uma interpretação ampla dos ginásios modernos. Por combinação das disposições legais relativas ao ensino secundário e ao ensino técnico, tôda uma série de cursos tornar-se-ia possível, do tipo acadêmico aos de caráter pré-profissional. Conforme as inclinações dos alunos, poderia variar o ensino das disciplinas gerais, no máximo de 9, exigindo para o curso secundário, ao mínimo de 5, admissível nos cursos técnicos. E, paralelamente, dar-se-ia ênfase maior ou menor às práticas de trabalho, oferecendo não só destas como das disciplinas gerais variado elenco de opções.

Não creio que estejamos nesse caminho. Uma solução dessa natureza exige recursos econômicos e pedagógicos acima das possibilidades atuais. Nem há maturidade de pensamento suficientemente generalizada, para realizá-la ou mesmo admiti-la.

Noutro extremo, estaria a hipótese de um currículo único, com um conjunto fixo de disciplinas gerais e obrigatoriedade das práticas de trabalho da primeira à última série. Teríamos, então, um ginásio para um fim determinado e não para variados fins. Para uma certa clientela e não para todos os tipos de alunos. Representaria não propriamente um ginásio novo, com uma nova estrutura de ensino. Nada mais seria em verdade que uma forma de transição entre os extremos acadêmico e profissional, quando não, o que seria pior, uma soma, simples aposição de ensino especializado a ensino geral, colocados um ao lado do outro sem as gradações, sem as flutuações próprias da verdadeira diversificação do ensino baseado na variedade de aptidões. Proporcionaria um curso esquematizado, tão sem mobilidade como os que já existem. Seria além disso um ginásio de meio têrmo, um ginásio para estudantes mediana ou mediocremente dotados.

Entre esses extremos, a nosso ver, deverão procurar situar-se os futuros ginásios modernos brasileiros. Na 3.ª e 4.ª séries as práticas de trabalho não seriam obrigatórias. Definidas as aptidões, ainda que aproximadamente, na l.ª e 2.ª séries, o ensino das séries finais deveria ser diferenciado, oferecendo formas com práticas de trabalho, e outras sem elas, destinadas estas aos estudantes que revelassem tendências para estudos menos práticos ou mais abstratos. Haveria, então, classes na 3.ª e 4.ª séries que iriam para as oficinas ou para as salas-escritórios ou para os trabalhos agrícolas. E classes sem essas atividades e, portanto, com currículo de matérias de cultura geral, que poderia admitir variações no sentido das ciências experimentais ou das ciências sociais, etc.

Quando o projeto dos ginásios modernos frisa o objetivo de orientação para o trabalho, o que me parece é que o inclui entre os objetivos gerais, considera a educação para o trabalho parte da educação geral, o que evidentemente não quer dizer que todo estudante de um ginásio deva ser iniciado para o trabalho na indústria, no comércio ou na agricultura. Está claro que isso seria uma injustificável limitação de objetivos. Um ginásio que exigisse obrigatória e exclusivamente esse tipo de ensino seria apenas mais uma peça no sistema de cursos separados. Nenhuma contribuição efetiva traria ao processo de unificação.

Dependerá a realização dos ginásios modernos de inúmeros fatôres. Do preparo de professôres e diretores, do serviço de orientação educacional, da compreensão dos pais. Sua adequação aos fins que inspiraram o projeto dependerá sobretudo da unidade de pensamento dos seus organizadores, dos planejadores e executores, da ação harmônica de administradores e educadores. Ora, essa unidade de fato ainda não há. A reconstrução do ensino médio, no sentido da integração de seus ramos, é problema estranho a vários setores administrativos, e é combatida aberta ou astuciosamente por outros. Vejamos se o projeto conseguirá vencer as incompreensões e as resistências; se, desta vez, daremos um passo realmente firme no ainda incerto, no áspero caminho da democratização do ensino.

A PREPARAÇÃO DE CANDIDATOS A CURSOS SUPERIORES NA GUANABARA

JAYME ABREU

Do C.B.P.E.

Quero agradecer ao meu prezado companheiro de trabalho, Prof. Moreira de Sousa, as generosas palavras com que me distinguiu e, do mesmo passo, explicar que só o atendimento aos imperativos da amizade justifica minha presença hoje aqui.

Convocado ou, mais do que isto, intimado pelo nosso caro Presidente da ABE a participar da série de palestras com que sua iniciativa vem brindando nossa querida Associação, convertendo-a num autêntico Fórum de debates sôbre a educação brasileira, que valeria ser documentado em publicação, fiz-lhe sentir que o tema a ser versado não comportava, a esta altura, quanto a nós, mais do que uma comunicação no estilo usual às notas prévias das sociedades médicas.

É que a pesquisa bibliográfica e de observação direta que empreende sôbre o assunto, na Guanabara, com a nossa orientação, a nossa assistente no CBPE, Prof.ª Nadia Cunha, e que deveria fundamentar esta exposição, não tem, até o momento, mais de 50% de seu plano total de trabalho realizado.

Ainda assim, insistiu o Prof. Moreira de Sousa na data proposta e por isso aqui estou conversando sôbre o assunto aquilo que já pode ser conversado.

I. *O mundo ignoto e abandonado dos "cursinhos"*

Anísio Teixeira, certa feita, com a lucidez que lhe é própria, disse do nosso chamado sistema educacional, que êle em verdade se compunha de três sistemas declarados e estanques: o sistema do sino primário, o sistema do ensino secundário, o sistema do ensino superior. Se se quisesse levar mais longe esta análise, não seria inexato dizer-se que o sistema do ensino secundário sequer é um todo

Palestra proferida na Associação Brasileira de Educação, em 2 de dezembro de 1963.

integrado, uno, coeso e articulado, composto que é de dois subsistemas de características bem diversas e circulação deficitária e emperrada: o subsistema do ginásio; o subsistema do colégio.

Condicionando os três sistemas expressos, havia ainda a funcionar como se fossem sistemas disfarçados e ocultos, porém tremendamente atuantes nos rumos dos três sistemas declarados, mais dois sistemas: o de preparo para os exames de admissão à escola média; o de preparo ao exame vestibular ao ensino superior.

Em total contradição com o que deve ser um sistema educacional, isto é, um conjunto pedagógico cujos estágios progressivos se articulam natural e harmoniosamente, o nosso chamado sistema educacional funciona não apenas em têrmos de desarticulação, porém, mais ainda, de oposição, de criação de barreiras entre os seus níveis.

Tão extravagante pareceria a assertiva que seria o caso de dizer, "não me atrevera a dizer tanto se maior não fora a prova do que o dito".

Mas em verdade a prova entra pelos olhos de ver de qualquer um, não precisando ser especialista para considerar e sentir o que anualmente ocorre a respeito, nos grandes centros urbanos do país.

No exame de admissão à escola secundária, particularmente quando se trata de escolas públicas de prestígio, como por exemplo o Colégio Pedro IT, o que se vê habitualmente é a sua busca por milhares e milhares de candidatos para minguadas vagas em relação ao número de pretendentes e o conseqüente dizimar de alunos, glosado em prosa e verso pela imprensa. Nos anos de 1962 e de 1963 habilitaram-se aos exames no externato, respectivamente, 11.500 e 15.000 candidatos, para lograrem ingresso, respectivamente, 1.800 e 3.500. De modo geral constata-se proporção direta entre o resultado dos exames e a relação vagas-candidatos, a evidenciar como não funcionam em têrmos de um *continuum* normalmente articulado esses setores do ensino elementar e do ensino médio.

Aliás essa desarmonia estrutural entre a organização dêsses dois níveis de ensino prossegue quando se considera a organização vigente na escola primária, onde o aluno se defronta habitualmente com um ou com poucos professôres e poucas matérias e aquela das primeiras séries ginasiais, com o seu mundo de matérias e de professôres especialistas de matérias.

É claro que essa abrupta mudança de 180 graus não pode ser saudável à psicologia de ainda tímido discente, saído quase sempre do regime de presença direta de um matriarcado envolvente para o mundo impessoal, anônimo, fragmentário, distante do mundo de especialistas que passa a defrontar.

Nos exames vestibulares é o que se sabe: em 1962, no Brasil, nos dez principais ramos do ensino superior, para 41.023 vagas na

1.ª série apresentaram-se 66.315 candidatos, logrando aprovação apenas 26.752. É esta uma prova, que anualmente se repete, da desarticulação entre a escola média e o ensino superior, ainda que seja uma impropriedade falar-se dos exames vestibulares como um todo único, tanto variam eles conforme a carreira e a escola que se busque.

Mas para carreiras ainda detentoras do maior prestígio, uma tradicional — medicina — outra ascendente — engenharia — nas grandes escolas o que ainda se sente é também a completa desarticulação entre as possibilidades e exigências para ingresso nelas e o que resulta da preparação nas escolas médias. Reprova-se não em função dos conhecimentos ou das potencialidades dos candidatos, mas em função, essencialmente, do número de vagas.

Deve-se reconhecer, a bem da verdade, em que pese à importância dêsses dois chamados "sistemas ocultos" nas distorções de nosso dito sistema educacional, que não se pode identificar uma preocupação dos responsáveis pela nossa educação, mais profunda, mais contínua, mais operativa para conhecer e solucionar esse estado de coisas, no que tenha de inadequado e maléfico.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais julgou importante procurar conhecer objetivamente o funcionamento mais íntimo da preparação que é feita nos dois ditos "sistemas disfarçados", montando projetos para estudo, na Guanabara, seja da situação quanto aos vestibulares, projeto ora em curso, seja quanto aos exames de admissão à escola secundária, projeto que será cumprido em 1964.

Uma verificação segura queremos de logo ressaltar entre os pressupostos que já se confirmam e aquêles que se infirmam, decorrentes da pesquisa que ora realizamos.

Os grandes preocupados, os grandes atuantes, enfrentando dificuldades e mesmo resistências sem conta, para buscar vencer as barreiras do vestibular, são os próprios estudantes, seja como alunos a expensas próprias de cursinhos particulares, seja pela atuação de Diretórios Acadêmicos organizando e promovendo cursos, ante a indiferença senão quase hostilidade dos responsáveis pelas escolas a que pertencem.

É nessa mocidade tantas vezes injustamente vilipendiada pelos beneficiários do *status quo,* com as alegações de vadiagem, desordem, "comunismo" o quejandas, que encontramos a mais viva preocupação e atuação nesse grave problema, inclusive com uma surpreendente maturidade de pensamento e uma honestidade de propósitos, que só lhes faz honra.

É um registro esse que se impõe como expressão de fria objetividade de análise de situações de *fato,* constantes do estudo empreendido.

Veja-se que para as carreiras de maior prestígio, nas grandes escolas da Guanabara, como a Nacional de Medicina, a Nacional de Engenharia, a Nacional de Filosofia, a Nacional de Direito, a Nacional de Economia, a Nacional de Química não existe qualquer providência dos seus responsáveis no sentido de auxiliar os alunos que a elas se candidatam. Sequer funcionam Comissões de Admissão e Orientação de Estudantes, articuladas com instituições de ensino médio.

É um problema com o qual, pelo visto, julgam nada ter os seus dirigentes a ver; os candidatos que busquem resolver seus problemas como melhor lhes parecer e cursos para tal, os que existem, ou são particulares ou de iniciativa do Diretório Acadêmico.

Falamos do mundo ignoto e abandonado dos cursinhos. Em verdade assim êle é, ignorado em sua existência, salvo pelos que lhe vivem a realidade, desprezado pelos que o entendem como uma chaga em nossa educação, desatentos a que são eles uma decorrência fatal dos defeitos de nosso pseudo-sistema de ensino. Funcionando como instituições vivas e atuantes em nosso *soi disant* "sistema do ensino", não têm não só qualquer reconhecimento como conhecimento oficial de sua existência. Valem apenas pelo que produzem em resultados práticos. Têm assim uma certa nota de marginalidade oficial ao arrepio do papel concreto que desempenham na tentativa de suprirem um elo no nosso sistema educacional. A atitude científica a seu respeito não poderia ser a vigente, de ignorância do que significam sua existência e seu funcionamento pelos responsáveis por nossa educação. Há que conhecê-los em sua gênese e em sua fisiologia. Porque existem e como existem. Quais, na circunstância, seus méritos e defeitos que sem dúvida os têm, estes últimos tantas vezes condicionados pelas impropriedades do exame vestibular para que devem preparar.

Vale conhecê-los, melhor diria, urge conhecê-los quem quer que pretenda ter uma informação razoável sôbre os *fatos* educacionais importantes do país. Conhecê-los nas especificidades de sua dinâmica, nas tipicidades do seu modo de operar, tão diferentes da feição comum às escolas institucionalizadas que deles se diria serem um outro mundo. Um outro mundo na motivação, de regra muito mais concreta e autêntica, de docentes e discentes. Um outro munde na sua tão estrita e talvez fatal, embora pedagogicamente indesejável, subordinação às exigências dos exames. Um outro mundo em. alguns aspectos da problemática discente. Um outro mundo na copiosa literatura pedagógica para êle especificamente elaborada. Um outro mundo na variedade de situações nele existente, desde os grandes cursos famosos e supercongestionados até os discretos microcursos, para remediar falhas dos mesmos cursinhos. Um outro mundo em que a eficiência em relação aos fins propostos, aferida por alheios julgadores, é a condição única de sobrevivência e também o caminho de

largo êxito empresarial. Um outro mundo, o das aulas até nos domino-os e o reino das apostilas. Um mundo que nao se pode ignorar pelos defeitos que revele e pelas inspirações positivas que sugira.

Alguns aspectos da preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara

Na pesquisa do CBPE a que aludimos, estão sendo utilizadas conjugadamente as técnicas bibliográfica e de observação direta, no que cabe a cada uma delas. Ao lado do levantamento e estudo do material bibliográfico existente, as técnicas de entrevista pessoal, com os diretores dos cursos e de questionários aplicados à direção dos cursos, a alunos e professôres, estes últimos por amostragem representativa, vêm sendo utilizadas.

Trabalhando o material já coligido, algumas observações interessantes já podem ser apresentadas, das quais procuraremos fazer a seguir um resumo de aspectos que se nos afiguram mais significativos.

II — *A estrutura material dos "cursinhos"*

Jogando com os dados do levantamento que sem pretender ser exaustivo abrangerá todavia a quase totalidade da situação existente na Guanabara, identificamos, no ano de 1963, o funcionamento de 51 cursos de preparação de candidatos a cursos superiores. Pelas entidades mantenedoras eram esses cursos:

— particulares . . . . . — 27
— de responsabilidade de diretórios acadêmicos . . . . . — 14
— " " " faculdades . . . . . — 10

51

Ao lado dêsses cursos também devemos assinalar a existência do II ciclo secundário do Colégio Piedade, estruturado, nos seus *três anos*, em têrmos de cursos pré-vestibulares.

Esses cursos, quanto à sua localização, estariam assim divididos, incluindo o Colégio Piedade:

28 — na zona central da cidade
20 — " " sul
4 — " " norte

Como fato digno de nota devemos destacar que, localizados anteriormente quase exclusivamente na zona central da cidade, hoje se espraiam esses cursos, em número ponderável, seja pela zona sul, como igualmente pela zona norte.

Cursos de prestígio e tradição notórios, como os cursos Bahiensc, COS e Ciências Médicas, já mantêm inclusive filiais na zona sul e na zona norte.

Como poderíamos definir a largos traços a morfologia dêsses cursos? É ela em verdade muito variada, desde os cursos densamente freqüentados, supercongestionados em suas salas de classe, como seriam, entre outros, os casos do COS, Bahiense, Ciências Médicas, Galloti Khering, Hélio Alonso até os "microcursos", apelidados alguns deles, em gíria curiosa, de "quebra-galho", onde freqüentemente se ministra um ensino quase individual, visando a remediar problemas do ensino coletivo nos grandes cursos. Registramos inclusive, como nota pitoresca, curso onde havia maior número de docentes que de discentes, como seria o caso do Curso Boechat, ao lado de curso com um só professor para todas as matérias, como o da Faculdade de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro. Entre esses microcursos, inclusive os apelidados de "quebra-galho", podemos citar os cursos Magnus, CTG, Sorbonne, Boechat e Severo. Para que se tenha idéia da diferença em ordem de grandeza com relação à matrícula nesses cursos, assinale-se que oscilam de 5 e 10 até 700 alunos.

Alguns dêsses cursos têm instalações razoáveis, dispondo de salas, carteiras, material didático satisfatórios. Deve-se notar todavia que com a abolição das provas práticas no exame vestibular, alguns dispõem do material didático respectivo como se fora objeto de museu, como é o caso do Curso São Salvador, que há longos anos prepara os candidatos a medicina.

Freqüentemente encontramos cursos que funcionam pessimamente, localizados em edifícios comerciais antigos, pouco asseados, em zonas das mais movimentadas e ruidosas do centro da cidade, em condições as mais disfuncionais, muitas vezes sem acomodação sequer para todos os alunos, que se vêem obrigados a assistir às aulas de pé.

De modo geral, no caso dêsses cursos supercongestionados, existem, ao contrário do que sucede nas escolas secundárias, salas com capacidade para 90 e mais alunos.

Passemos agora a examinar como se distribuem os cursos prévestibulares, segundo os estabelecimentos de ensino superior para os quais preparam, bem como a esboçar uma aproximação do número de alunos respectivos.

Distribuição de alunos por cursos pré-vestibulares e mensalidades cobradas — Guanabara — 1963

Carreiras	Número de Cursos	Número de Alunos	Mensalidades Cr$
Engenharia, Arquitetura, Geologia, Ita	7	2 200	3.000,00 a 7.000,00
Medicina, Farmácia, Odontologia	11'	2 000	3.800,00 a 6.000,00
Direito	9	1 000	3.000,00 a 6.000,00
Filosofia	12	900	2.000,00 a 7.000,00
Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais	7	1 000	2.000,00 a 5.000,00
Química	3	130	5.000,00 a 7.000,00
Administração Pública	1	75	1.700,00
Belas Artes	4	50	1.750,00 a 5.000,00
Biblioteconomia	1	50	
Sociologia e Política	1	17	6.000,00
Serviço Social	4	110	2.500,00
Enfermagem	1	—	Grátis
Diplomacia	2	—	

Para que se tenha idéia da extensão dêsses cursos pré-vestibulares na Guanabara, basta que se considere que em relação aos que aludimos já nos foi possível identificar, faltando ainda alguns dados, totais não inferiores a 7.600 alunos e a 500 professôres.

Numa aproximação ainda bastante grosseira, mas pela qual se sente a extensão da corrida de obstáculos que são os exames vestibulares, destaque-se que somente considerando esses 7.600 candidatos freqüentando cursinhos, para eles se abrirão apenas cerca de 5.150 vagas, o que significa uma relação de 1,5 alunos para cada vaga, relação que sobe para aproximadamente 1,9 alunos por vaga se computarmos o contingente de candidatos que fazem o vestibular sem cursinhos. Aliás não faz maior sentido no caso uma correlação global dessa natureza, se se considerar a heterogeneidade das variáveis existentes no universo analisado. Basta que se leve em conta que as Faculdades de Filosofia, Serviço Social, Enfermagem, para as quais há, no conjunto, mais vagas do que candidatos, vêm operando com larga margem de capacidade ociosa, na relação vagas-número de alunos matriculados, situação precisamente oposta à assinalável nas Faculdades de Medicina e de Engenharia. No caso dessas duas carreiras, Medicina e Engenharia, teríamos na relação vagas-candidatos uma proporção aproximada de seis candidatos para uma vaga em Enge-

nharia e de dez para uma em Medicina, no total das várias faculdades, não só da Guanabara como de Niterói, para onde também se destinam candidatos aqui preparados. Em Engenharia essa relação é de 3 para 1; em Direito, 1 para 2,2; em Economia, 1 para 2, dados todos referentes a 1963. No que se refere ao *custo mensal* dêsses cursinhos a oscilação é igualmente muito grande. Variam desde a gratuidade total, aliás por nós assinalada apenas em dois casos, até as mensalidades que vão de Cr$ 1.700,00 até Cr$ 7.000,00. De modo geral, o preço dêsses cursos varia em relação direta com a dificuldade dos vestibulares respectivos, sendo assim os de Medicina, Engenharia e Diplomacia aquêles de mais altas mensalidades, quase sempre em torno de Cr$ 6.000,00 e Cr$ 7.000,00.

À base dos dados que até o momento conseguimos levantar, não seria exagerada uma estimativa de gastos com esses cursos da ordem de Cr$ 40.000.000,00 mensais, o que implicaria, se multiplicados por 10 meses (duração aproximada da maioria dos cursos) cerca de Cr$ 400.000.000,00 por ano. Há cursos que devem perfazer uma receita mensal de Cr$ 5.000.000,00, o que, deduzidas despesas de manutenção, ensejará saldo altamente compensador aos seus proprietários, mesmo quando se trate daqueles que remuneram seus professôres em bases inusitadas em relação aos padrões comuns, a saber, CrS 2.700,00 o salário-aula.

Há cursos já de respeitável antigüidade no *métier,* como o São Salvador e o Galloti Khering com 26 anos de funcionamento ou o Moseley com 21, ao lado daqueles que se iniciam em 1963, como os da Escola Técnica de Botafogo, Miguel Couto, Curso Acadêmico Rio Branco.

Cursos existem com sentido de preparação nitidamente especializada, como seria o caso, por exemplo, do Horace Wells, voltado exclusivamente para Odontologia ou o do Curso Severo, dedicado somente a Belas Artes, ao lado de cursos como o COS, do qual se poderia dizer que funciona como uma pequena universidade pré-vestibular, preparando simultaneamente para Engenharia, Arquitetura, Ita, Medicina, Farmácia, Filosofia, Belas Artes e Química.

III —• *A Pedagogia dos Cursinhos*

O que poderíamos dizer da pedagogia vigente nos cursinhos? Não é fácil uma definição em têrmos analíticos mais precisos em função do material de que até agora dispomos, que só nos enseja uma visão macroscópica do problema. Como, obviamente, esta situação pedagógica tem vinculação direta e fatal ao professor, comecemos por algumas considerações sôbre a qualificação profissional desse magistério. Ainda uma vez é situação de extrema variedade. Nos casos de cursinhos particulares ou nos de cursos sob a respon-

sabilidade dos dirigentes de Faculdades há predominância de magistério já mais experiente e possuidor de títulos de habilitação profissional mais específicos e expressivos. Nos casos de cursos mantidos por diretórios acadêmicos onde as dificuldades a superar são bem mais ponderáveis, inclusive pelo propósito de modicidade das taxas a serem cobradas, comumente os professôres são alunos das próprias Faculdades, recrutados ou não por provas de seleção. No que diz respeito ao problema de remuneração docente, que tem que ser mais baixa nas condições em que funcionam os cursos de Diretórios, registre-se que Cr$ 500,00 por hora de aula são menos de uma quinta parte do que recebem professôres dos cursos mais afamados.

No questionário que propusemos aos professôres havia uma pergunta fundamental para definir o sentido da pedagogia predominante nos cursinhos. Estava assim redigida: "Acha que as exigências do vestibular obrigam a um adestramento para exame, ou permitem uma aprendizagem real?" Em que pesem algumas incompreensões quanto às nítidas distinções a fazer entre "adestramento" no sentido de *chauffage,* isto é, de conhecimento que se memoriza e se esquece porque não foi *aprendido* e uma aprendizagem real, a maioria dos professôres opinou no sentido de que aquilo que eram condicionados a fazer, pelas exigências do vestibular, era *adestramento para exame.* Em verdade, pelo que pudemos sentir, observar, ouvir e ler, realmente a pedagogia dos cursinhos não é, e em certa medida não poderia ser, a da participação viva do discente no processo pedagógico. É essencialmente o campo das aulas expositivas, da filiação às apostilas que constituem tôda uma copiosa literatura pedagógica, para êste fim expressamente elaborada.

Ao lado disso há treinamento intensivo dos discentes na solução de problemas típicos, quais os exigidos em matérias como Matemática, Física, Química, Biologia, a uma base que bem se poderia aproximar da que caracteriza a técnica do *drill* (instrução militar). Devemos também destacar que há preocupação constante de uso de instrumentos de medida capazes de aferir o que foi aprendido ou, na maioria dos casos, memorizado.

Em função dessas verificações, muitas vezes semanais, às vezes aos domingos, de retenção do conhecimento transmitido ou endoutrinado, é que o curso ganha prosseguimento. O acompanhar *paripassu,* as chamadas questões típicas dos vestibulares para treinar sua solução é preocupação dominante. De modo geral o julgamento dêsses professôres sôbre a escola secundária foi extremamente restritivo, ainda que sublinhando certo grau de variação, conforme a escola donde proviesse o aluno. Também como índice significativo da desarticulação entre o ensino ministrado na escola média e as exigências do vestibular, salientaram situações em que matéria fora dos programas de ensino médio ou, sendo, não é dada, entra como matéria dos vestibulares.

Quanto às modificações que a Lei de Diretrizes e Bases poderia trazer em relação à situação atual dos exames vestibulares, os depoimentos foram de três tipos:

a — o dos que julgam que a LDB abriu perspectivas mais favoráveis a soluções do problema, com as virtualidades ensejadas pelos novos tipos de cursos de colégio ou pelos colégios universitários;

b — o dos que opinam no sentido de serem irrelevantes as perspectivas trazidas pela LDB, em relação ao que está no cerne do problema;

d — o dos que revelaram quase total desconhecimento das modificações trazidas pela LDB.

Quanto às respostas à pergunta sôbre a razão de ser dos exames vestibulares, sua eficiência como instrumento de seleção de alunos e pedido de sugestão quanto a modificações das técnicas nele utilizadas, podem elas ser assim agrupadas:

1) *Razão de ser dos vestibulares* — A minoria opinou no sentido de serem eles desnecessários para quantos concluíssem o ensino médio. A maioria opinou no sentido da necessidade de sua manutenção, como instrumento de seleção a carreiras que habilitam ao exercício profissional. Praticamente a *unanimidade* conveio em que seria preciso um aumento substancial de oportunidades de educação em nível superior, sem o que seria inócuo qualquer outro esforço a respeito.

2) *Eficiência do vestibular como instrumento de seleção de alunos* — A minoria dos ouvidos opinou no sentido de que, de modo geral, satisfaziam os processos de exame vestibular. A maioria opinou no sentido da sua inidoneidade técnica como instrumento de seleção, manifestando-se alguns violentamente contra enquanto instrumento de seleção, que, segundo eles, seria feita às avessas, à base de extravagâncias especiosas tipo *numerus clausus.* que longe estavam de selecionar os mais aptos. Bom número dêsses professôres opinou pela preferência do sistema de "'classificação" ao invés do de aprovação e reprovação, de modo a impedir o funcionamento de faculdades com larga margem de capacidade ociosa, preenchendo-se assim todas as vagas, inclusive ministrando as escolas cursos de recuperação em matérias básicas em que o classificado se revelasse mais fraco.

3) *Modificação das técnicas do vestibular* — Nesse aspecto, devemos confessar que os depoimentos até agora colhidos não trazem contribuições mais pensadas e fundamentadas à solução do problema. O que se nota, como impressão global, é mais uma insatisfação com o sistema vigente do que a

proposição de meios idôneos para sanar as falhas apontadas. A nosso entender, dessas sugestões, duas se revelaram dignas de maior apreço:

l.ª a que lembra a criação nos Estados de um único vestibular, comum às escolas do mesmo ramo, optando os alunos por aquelas que preferissem, conforme as classificações alcançadas;

2.ª — a que sugere que nos instrumentos de medida usados no vestibular sejam utilizados os mais aptos a apurar não apenas a informação já assimilada pelo candidato mas também suas potencialidades quanto à capacidade de aquisição de novos conhecimentos, aspecto esse que os testes de inteligência poderiam apreciar; quanto à aferição do grau de conhecimento, é alvitrada a adoção de testes de escolaridade, capazes de proporcionar uma verificação segura e não aleatória do domínio da matéria, como a que produzem três perguntas ao acaso.

Devemos sublinhar como apreciação final quanto à situação pedagógica dêsses cursinhos que, com a estrutura atual do nosso ensino, para carreiras com poucas vagas e numerosos candidatos, vêm constituindo eles instrumento indispensável.

Como demonstração dessa afirmativa, basta verificar-se, de acordo com levantamento feito pela CAPES, relativo ao ano de 1962, que em São Paulo, Guanabara e Niterói respectivamente 85, 86,6 e 82% dos candidatos fizeram cursinhos para vestibular de Engenharia; esses totais foram correspondentemente de 84,2, 89,4 e 85,7% em Medicina. E quanto aos resultados nos vestibulares para essas carreiras nesses Estados, em 1962, teriam sido os seguintes:

índices de aprovação segundo freqüência a cursinhos

	Engenharia			Medicina		
Estados	Aprovados		Reprovados	Aprovados		Reprovados
	Com Curso	Sem Curso		Com Curso	Sem Curso	
Niterói	19 %	10,9%	70,1%	11,7%	5,2%	83.1%
	28 %	7 %	65 %	14,5%	7,5%	78 %
	33,3%	12,4%	54,7%	15,4%	3%	81,6%

IV — *A Clientela dos Cursinhos*

A nota de variedade que tem sido uma constante, definidora das situações encontradas neste estudo, atinge o máximo quando se considera a clientela dêsses cursinhos.

Efetivamente, trata-se de um todo altamente heterogêneo do ponto-de-vista das variáveis: idade, condição social, situação escolar, aproveitamento na 3.ª série do II ciclo, revelado pela média global obtida.

Comecemos pelas idades. A primeira observação de ordem geral a fazer é a de que, em média, os candidatos são mais idosos do que o eram não faz muito. Reflita-se a esse respeito que em vez dos três anos em que era feita àquele tempo a escola secundária, é ela hoje organizada em 7. A isto acrescente-se que, agravando-se a desproporção vagas-candidatos, em certas escolas superiores, tornou-se pouco freqüente o ingresso de candidatos na primeira tentativa.

Como outra razão de ser dessa idade maior dos candidatos não se pode perder de vista o funcionamento das escolas superiores noturnas, destinadas de regra a uma população adulta que trabalha.

Dos dados já coligidos em nossa pesquisa, verifica-se assim uma faixa com sensível dispersão etária começando com aquêles poucos candidatos de 17 e 18 anos, fazendo simultaneamente a última série do colégio e os cursinhos.

Segue-se uma faixa média, mais densa, entre os 19 e 23 anos, insistindo em repetidos esforços pará ingressarem nas escolas de Medicina e de Engenharia e depois, em menor extensão, as faixas mais idosas, acima de 23 anos, essencialmente existentes nos cursos noturnos, visando a melhorar uma situação de trabalho já existente.

Esta situação de alunos menos jovens se assinala também nos cursos de preparação para ingresso na carreira diplomática, freqüentados por diplomados em nível superior ou por alunos desse mesmo nível.

Para as faixas etárias mais jovens ocorre problema de difícil solução, qual seja o da coincidência de prestação de serviço militar com a preparação para os vestibulares, o que, quando coincide ser o aluno ainda da 3.ª série colegial, torna insolúvel o problema.

Menor é a variação no que se refere às condições de classe social dos candidatos. Em primeiro lugar, há uma triagem feita pela escola secundária que funciona no sentido de discriminação econômica que alija candidatos que não conseguem escola pública. Em segundo lugar, porque mesmo quando êste último fato ocorre — matrícula na escola pública — a necessidade de ingressar imediatamente no trabalho afasta muitos dos candidatos potenciais ao ensino superior.

Pode-se dizer, computadas as informações constantes dos questionários preenchidos pelos alunos, que, salvo casos excepcionalíssimos, tôda a clientela dos estabelecimentos do ensino privado superior pertence à classe alta e média-alta. Apenas nos candidatos às escolas públicas do ensino superior se encontram referências a profissões dos pais que os identificam como integrantes das classes populares. Esta última situação foi por nós particularmente assinalada nos pretendentes à Escola Nacional de Engenharia e à Faculdade Nacional de Filosofia. Quanto à situação escolar dos candidatos, já aí a área de variação volta a ser assinalável.

Para um determinado grupo de faculdades, como as de Engenharia, Ciências Econômicas (diurnas) e de Química, é freqüente serem os candidatos ainda alunos da 3.ª série de colégio, tentando o vestibular pela 1.ª vez.

Já no caso dos alunos de cursinhos prepratórios para Medicina, os dados em nosso poder revelam que a maioria deles tentará o vestibular pela 2.ª e 3.ª vez. Fato expressivo a assinalar é o de que, mesmo com seus notórios defeitos, a escola secundária vem-se revelando preparadora menos ineficaz do que são as escolas técnicas de comércio de nível médio em relação às exigências do vestibular das faculdades de ciências econômicas.

Quanto à questão de se habilitarem aos exames vestibulares alunos que seriam a nata da escola média ou representantes dos seus estratos menos qualificados intelectualmente, baseando-nos nas médias globais apresentadas nas 3.as séries colegiais, devemos dizer que sua maior incidência está entre 6 e 7 o que significa uma faixa média de aproveitamento. Em menor escala, registram-se as médias globais 5, 8 e 9.

Julgamento da escola secundária e dos cursinhos

Na maioria absoluta dos casos houve julgamento dos alunos muito desfavorável à eficiência da escola secundária. De modo geral, manifestaram-se no sentido de que o preparo obtido nos cursinhos é muito superior àquele que obtiveram na escola secundária. O principal motivo que invocam para tal é o de sua motivação ser muito maior em relação aos objetivos que visam alcançar com a freqüência aos cursinhos do que aquela que os levou a freqüentar a escola secundária, o que em muitos casos fizeram apenas para "obedecer aos pais". É realmente fato digno de destaque o amadurecer quase stíbito de um senso de responsabilidade em muitos dêsses alunos, talvez pela intuição do que vale entrar na faixa privilegiada do 1%, muito diferente daquele que confessam haver tido em relação a seus deveres para com a escola secundária.

Como segundo motivo, revelam que o ensino ministrado nos cursos é muito mais objetivo e concreto em relação a finalidades específicas visadas do que seria a vaga fluidez da dita cultura geral enciclopédica, fornecida pela escola média. Isto não implica reconhecer que, em alguns casos, alunos não houvessem formulado restrições aos cursinhos, chegando mesmo a classificá-los como inferiores aos cursos recebidos na escola secundária. Também se deve destacar que freqüentemente os professôres dos cursinhos merecem julgamento muito favorável dos seus alunos.

Programas do ensino

Quanto aos programas de ensino ministrados nos cursinhos, cotejados com aquêles dados na escola de 2.° grau, os julgamentos dos alunos dividiram-se do seguinte modo:

a) os que afirmaram estar em muitos casos versando, nos cursinhos, matéria nova;

b) os que afirmaram que o que havia era um desenvolvimento mais aprofundado da mesma matéria estudada na escola secundária;

c) os que não assinalaram diferenças sensíveis nos desenvolvimentos dos programas nos cursinhos e nas escolas de nível médio.

Julgamento de fatôres para sucesso no exame vestibular

Na quase totalidade dos casos entre os fatôres conhecimento, sorte e proteção, quanto aos que seriam mais importantes para êxito no vestibular, apontaram os alunos *conhecimento* como sendo o fator decisivo, acompanhado a muita distância por sorte e ainda mais remotamente por proteção. Essa escolha demonstra um saudável espírito de confiança no valor intelectual e boa expectativa quanto ao funcionamento das instituições, sem influência de fatôres menos desejáveis.

Razões de escolha da profissão

São sumamente interessantes as respostas dadas à pergunta do questionário sôbre que fatôres teriam levado à escolha da profissão. No que diz respeito a uma correlação maior entre a profissão dos pais e a escolhida pelos filhos, não a podemos assinalar.

Quanto às influências reveladas para a escolha, é curioso registrar que no caso de candidatos a Medicina e Direito encontramos expressa uma filiação maior ao que se poderia chamar de motivos

altruístas, de solidariedade humana, quais fossem os de fazer bem ao próximo, defender os oprimidos e etc; no grupo de candidatos a Engenharia, Economia, Química etc. encontramos explicitada maior conexão com uma motivação de natureza mais pragmática, no sentido de serem profissões de futuro, seja pessoal, seja para o país.

Nesse aspecto de orientação para a escolha da profissão podemos sentir em muitos casos a necessidade do funcionamento de Serviços de Orientação Profissional. No caso do Colégio Piedade, onde o funcionamento dos cursos de colégio voltados para o vestibular durante 3 anos enseja a existência de serviços dessa natureza, a quase totalidade dos alunos ouvidos manifestou-se plenamente convencida da necessidade de receberem orientação desse tipo, salvo os que imaginaram tivesse ela poder compulsório. Essa providência pelo menos atenuaria situações como as de arriscar um ou mais vestibulares ao mesmo tempo, "por serem mais fáceis" ou a de tentar carreiras indiferenciadamente, "por não haver outra à mão".

V — *Síntese Final*

Cremos que os meus pacientes ouvintes já se terão convencido, pela exposição feita, de que não foi gratuitamente que a classificamos como uma simples nota prévia sôbre o assunto. Na altura em que se encontra a pesquisa de campo que a fundamenta basicamente, não poderíamos chegar a conclusões mais minuciosas, que serão objeto do trabalho definitivo a cargo de nossa assistente, Prof.ª, Nádia Cunha. Em todo caso a reflexão que nos proporcionou a leitura da parte bibliográfica do assunto, conjugada ao material de pesquisa de campo coletado, nos permite, sem temor a maiores leviandades, chegarmos já a certas observações que não cremos venham a ser posteriormente informadas.

Em primeiro lugar, vale destacar a desproporção entre a alta importância do assunto, que de tão óbvia prescinde de maiores demonstrações, e o cuidado efetivo que a êle tem sido dispensado pelos responsáveis por nossa educação.

Trata-se nem mais nem menos do problema de abrir as portas da nossa universidade com a amplitude e adequação necessárias àquelas que em função de seus méritos e na medida das necessidades de desenvolvimento do país, deverão constituir os quadros de suas múltiplas elites intelectuais. Não podem assim perdurar os atuais processos restritivos por iníquas discriminações sócio-econômicas e com uso de instrumentos de seleção inidôneos ou insuficientes, tecnicamente. Igualmente não pode perdurar a distorção de considerar o vestibular um fim em si mesmo, quando êle não é mais do que meio adjetivo, em relação à essência do problema que é o da formação dos quadros de nível superior exigidos pelo país.

O primeiro problema a ser posto seria o da pertinência da manutenção dos exames vestibulares ou o do livre ingresso dos candidatos portadores de certificados de conclusão de cursos de nível médio. Considerando que as carreiras de nível superior dão prerrogativas de exercício profissional que, se não correspondem a uma autêntica habilitarão, podem ser exercidas contra terceiros e a inviabilidade universal de tôda a população escolar fazer estudos de nívei superior, talvez (fazemos a afirmação com reservas) não acessíveis a mais de 20% dessa população, parece-nos pacífico dever ser mantido o processo de seleção de candidatos.

Em assim reconhecendo, não implica não proclamarmos premissa fundamental, básica, essencial que está no cerne do assunto, sem cuja solução todas as medidas alvitradas serão inócuas, meros paliativos diversionistas: a necessidade premente, inadiável de aumentar nossas oportunidades de escolarização em nível superior, aparelhando as instituições para fazê-lo sem prejuízo da qualidade do ensino ministrado.

No que respeita aos processos e técnicas de seleção de candidatos, cremos que as posições a seguir enunciadas são dignas ao menos de atenção e de estudo.

Acreditamos que o sistema de concurso de classificação até atingir o limite máximo das vagas oferecidas é evidentemente mais indicado do que o sistema de exames com aprovação e reprovação dos candidatos. Mesmo quando houvesse menos candidatos do que vagas esse concurso de classificação deveria ser feito para apurar e remediar falhas comprometedoras dos classificados.

Assim, quando alguns dos candidatos classificados revelassem deficiências em matérias *básicas,* seriam obrigados a fazer, por iniciativa da Faculdade, cursos de aperfeiçoamento nelas. Com essa providência se evitaria persistisse a situação inaceitável de faculdades que operam com número de alunos muito abaixo de suas disponibilidades de vagas, como fruto da política reprovadora nos exames vestibulares.

Quanto às medidas a serem tomadas para que êste acesso de alunos aos cursos de nível superior se processe de forma adequada, cremos ser tranqüilo que o problema inicialmente haveria de remontar à escola de nível médio, donde provêm os alunos.

Seria indispensável o funcionamento dos serviços de Orientação Educacional e de Orientação Profissional, esta ao nível do II ciclo, como importantes instrumentos auxiliares de observação e aconselhamento para uma decisão tão grave, individual e socialmente, qual a da escolha da profissão. Ainda no campo da escola média haver-se-ia de procurar classificá-la não por critérios puramente formais de igualdade de cursos, mas por critérios fidedignos de apuração de equivalência de padrões reais de eficiência. Os certificados de

conclusão de curso emitidos por essas escolas teriam, pará efeito dos exames vestibulares, valores ponderados diferentemente.

Aflorando agora assunto que comporta boa margem de controvérsia, que é o da questão do preparo para ingresso em cursos superiores dever ser preferencialmente ministrado em colégios universitário?, como um ciclo básico dos cursos superiores, como se admitiu no Colóquio de Royaumont, ou em colégios de escolas médias; cremos que, em princípio, para preservar certos aspectos de unidade de objetivos e métodos do ensino médio, essa preparação, como uma de suas finalidades, deveria ser realizada em seu âmbito, o que não excluiria aprioristicamente experiências de funcionamento de colégios universitários, previstos inclusive na LDB, em que pesem aos justos temores de virem a ser instrumentos de privilégio de pequenas minorias e de perturbação de finalidades essenciais à escola de segundo grau. Cremos ser teoria pedagógica válida a de que cada nível de ensino deve preparar basicamente para obetivos próprios e complementarmente para acesso ao nível superior.

Seria assim evidentemente necessário estudar como, quando e com que grau de variação se deveria equacionar o problema para atendê-lo devidamente na escola média, sem prejuízo dos fundamentais aspectos concomitantes de ministradora de cultura geral que lhe são próprios.

Cremos também que substanciais modificações nas técnicas de seleção de candidatos deveriam ser introduzidas. A nosso entendimento, ao lado da aplicação de testes de escolaridade das matérias constantes do vestibular, de realização de entrevistas, testes de nível mental propondo-se à aferição do Q.I. do candidato e testes de conhecimentos gerais deveriam ser também utilizados. Com a adoção conjunta dêsses instrumentos de medida, ter-se-ia uma área de apreciação mais inclusiva e possivelmente menos falível dos fatôres que devem contar para a seleção visada. Também, introduzido o sistema de avaliação de escolas, os resultados obtidos em escolas de nível médio entrariam como elemento a ser computado, complementarmente, no julgamento do candidato. É jogando ponderadamente com todos esses resultados que se processam as *College Entrance* nos Estados Unidos.

Medida que nos parece bem inspirada é igualmente aquela sugerida por responsáveis pelas Faculdades de Medicina de S. Paulo, de adoção do vestibular único para faculdades do mesmo ramo, ficando os alunos com direito de optarem por elas de acordo com a ordem de classificação que alcançassem.

Assinale-se que nessa oportuna sugestão foi incluído o restabelecimento de prova que não entendemos porque teria sido supressa, qual seja a prova prática, em cadeiras como Química, Física e Biologia.

No âmbito do ensino superior o funcionamento de "Comissões de Admissão e Orientação de Estudantes" em estreita ligação com as escolas médias seria a medida, a nosso ver, mais aconselhável.

Uma observação emergente do trabalho de pesquisa empreendido queremos finalmente fazer, especialmente endereçada àqueles que simplistamente se limitam a apodar, invectivar os cursinhos ao invés de buscarem a compreensão de sua etiologia: enquanto perdurar a estrutura do nosso *soi disant* sistema de educação, existirão êles como uma necessidade inelutável.

Estas são as despretensiosas considerações que nos permitimos propor a exame do ilustre auditório, almejando possam ter elas aquêle sentido de comunicação e não de comunicado, sôbre o qual tão sabiamente nos adverte o companheiro Presidente desta casa.

A COOPERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A INDÚSTRIA

JOAQUIM FARIA GÓIS FILHO

Do Cons. Fed. de Educação

Na medida em que a tecnologia e os imperativos de aumento de produtividade ganham extensão em um país, amplia-se nele a utilização de engenheiros e, em conseqüência, multiplicam-se as matrículas nas escolas que os formam.

Tal conjunção de circunstâncias está a sugerir uma integração cada vez maior entre a escola e a fábrica.

Várias fórmulas de elaboração têm sido ensaiadas, com sucesso, em vários países, entre os quais se inclui a ajuda que pode ser dada pela experiência de homens de empresa na administração da escola e na organização dos cursos. Algumas das fórmulas dessa colaboração vão a seguir alinhadas:

a — participação efetiva de homens de empresa nos conselhos de administração das escolas de engenharia;

b — participação de técnicos especializados das empresas na elaboração dos planos, programas, etc;

c — colaboração financeira das empresas na ampliação ou aprimoramento de certos setores de ensino de seu interesse;

d — realização de pesquisas por ação conjunta de escolas e empresas interessadas;

e — participação direta de técnicos de empresas no ensino, nos assuntos especializados, na qualidade de professôres temporários, visitantes, etc.

Outra modalidade de colaboração é a que assegure contato dos estudantes com problemas vivos da produção industrial, através de visitas, estágios dirigidos, empregos em fábricas e pela alternância pelos alunos entre o ensino e um período de trabalho em estabelecimentos industriais.

Para a efetivação desse contato alude-se, com freqüência, aos estágios dirigidos.

O estágio em que o estudante apenas observa o que se passa nas diferentes seções de uma fábrica parece não ser satisfatório, nem mesmo quando precedido de um plano geral e seguido de relatório.

Os técnicos e gerentes das fábricas são homens ocupados, sem tempo para ouvir dúvidas ou pedidos de esclarecimentos dos estudantes e prestá-los com adequada minúcia. Por outro lado, a especialização marcante de certos tipos de produção nem sempre oferece a variedade de oportunidades de observação de que o estagiário está necessitando.

Ainda outro ponto focalizado é o relacionado com o que espera do estágio. Visão ao vivo de problemas científicos e técnicos ensinados na escola? Prática tecnológica de teorias aprendidas em aulas e em livros? Visão analítica e ao mesmo tempo global do processo de produção industrial? Observação da organização do trabalho? Problemas do rendimento do trabalho humano? Problemas de gerência e de supervisão? Problemas de investimento? Problemas de mercados? Problemas de custos de produção? Não é fácil obter estágios, mesmo bem planejados e orientados, observações e aprendizagens em todos os pontos acima e em tantos outros. Para a observação de alguns deles, seriam necessários estágios não em uma, mas em várias empresas, assistidos por especialistas destacados para tal fim.

Parece que a experiência de professôres e administradores de alguns países industrializados é no sentido de restringir o estágio a objetivos mais limitados. Muitos acham inviável que os estudantes treinem durante os estágios como se fossem engenheiros. A aprendizagem possível nessa fase é a das tarefas de operários ou dos auxiliares que os engenheiros dirigem.

Outro problema de elevada freqüência é o do estudante de engenharia que estuda e trabalha por necessidade de sua manutenção. Nem sempre o seu emprego está relacionado com os seus estudos, mesmo quando engajado em firma industrial. Por sua vez o emprego impede a freqüência regular às aulas e o estágio em outras empresas.

Acreditamos que os cursos "sanduíche" foram organizados para fazer face a todas essas realidades. Nestes, como é sabido, os alunos são todos empregados em algumas fábricas, mediante acordo especial. Os jovens freqüentam a escola e as empresas em horários alternados, um período cheio, de semanas ou meses, em cada. Na escola estudam o dia inteiro e na fábrica recebem para executar tarefas próprias de operários.

Os objetivos principais do sistema:

a — assegurar um salário regular a estudantes sem prejuízo de freqüência às aulas;

b — aprender processos de produção;

c — aprender a receber e a executar ordens;

d — aprender a conviver e a compreender o meio fabril.

Por esse caminho estão os estudantes aprendendo a conduzir serviços e os problemas de trabalho humano, matéria difícil de ser ensinada em sala de aula.

A indiística se caracteriza por ser o mundo das máquinas e de elevado número de homens. Pelo menos por enquanto, no que se refere a aglomeração humana. O conhecimento de máquinas pode a escola de engenharia ministrar, mormente dos princípios e leis básicos que presidem a sua estrutura, sua construção e seu funcionamento. Os seus livros, laboratórios e usinas-pilôto podem mostrar o essencial, neste terreno. Mais difícil à escola é ensinar tôda a gama de ações e reações do homem sôbre as máquinas e sôbre os outros homens que povoam a fábrica. Entretanto, cabe ao engenheiro conhecer êste capítulo do saber, tanto quanto o outro, dado que vai planejar e conduzir o trabalho humano. Talvez resida neste ponto a maior contribuição da cooperação indústria-escola.

Daí também as recomendações, hoje numerosas em muitos países, no sentido da atenção pelos engenheiros e a cultura humanista, em paralelo com os de caráter tecnológico.

O sistema é um pressuposto de que o estudante de engenharia deve receber da escola, sobretudo, os fundamentos que lhe permitam continuar estudando e aprendendo pela vida afora as técnicas que estão sendo renovadas continuamente.

E é depois de formado, como auxiliar ou assistente de um engenheiro experimentado, que começará a treinar em funções de engenharia propriamente ditas.

Convém deixar assinalado que o regime "sanduíche" traz consigo, inclusive, a grande vantagem de permitir a duplicação da matrícula da escola, dado o regime de alternância a que acima nos referimos, desde que se reduza um pouco o período anual de férias.

Muitas são as hipóteses focalizadas quanto à época do estágio, entre as quais anotamos as que o admitem desde o início dos cursos, ou só após a sua parte fundamental ou só durante as férias, ou durante uma parte do dia, ou durante todo o dia, com aulas à noite, etc.

A verdade é que, como ocorre em outros casos, não há uma solução idêntica para todas as escolas. Cada uma deve ser bastante livre e possuir organização flexível que permita estudar e ensaiar soluções, até fixar-se na que lhe fôr mais adequada ou possível.

Forma valiosa de ligação entre a escola de engenharia e a indústria reside na realização de cursos de pós-graduação. Após a primeira graduação, ingressa o jovem engenheiro nos degraus iniciais de sua carreira na fábrica. Após alguns anos, descoberto seu verdadeiro caminho e as suas preferências, retorna à escola pará um ano ou mais de aprofundamento de estudos, visando à conquista de melhores postos. Infelizmente ainda são esparsos as práticas de tais cursos, em nosso meio, salvo os casos de estudos de aperfeiçoamento em universidades estrangeiras, mas freqüentes nos últimos dez anos.

ATIVIDADES DO INEP EM 1963

Do documento apresentado pelo Diretor Substituto do INEP, Dr. Péricles Madureira de Pinho, ao Ministro Sambaquy, expondo as realizações do INEP e Centros de Pesquisas Educacionais no ano de 1963, extraímos esta súmula:

CURSOS DE TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

1. *Curso de Formação de Professóres-Supervisores*

Os Cursos de Formação de Professôres-Supervisores foram previstos no Plano Nacional de Educação e sua realização está disciplinada no Plano Trienal de Educação.

O objetivo dêsses cursos é dotar o País de um grupo de professôres capazes de orientar regentes leigos do magistério primário, já em exercício, em localidades que não dispõem de professôres diplomados em número suficiente para atender ao total de crianças em idade escolar.

Essa preparação a ser realizada em 6 meses, compreende:

a) o estudo dos objetivos da escola primária, como instituição essencialmente educativa;

b) conhecimento de novas técnicas de ensino, inclusive recursos audiovisuais;

c) elaboração de programa de aperfeiçoamento do magistério de acordo com as necessidades individuais e as necessidades sócio-econômicas das regiões por êle atendidas;

d) análise e prática da função de Supervisor e elaboração de planos de supervisão a serem realizados nas localidades onde bolsistas deverão trabalhar, orientando, pelo menos, 10 professôres não diplomados.

O currículo do Curso compreende: Fundamentos da Educação, Currículo e Supervisão, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, Recreação e Jogos, Arte Infantil, Artes Industriais e Música na Escola Primária e a parte prática recebe especial ênfase.

Estava programado, para o corrente ano, a formação de 1.500 tanto, em conseqüência da redução de mais 50% das verbas destinadas ao INEP, somente se pôde proporcionar treinamento a 800 professôres-supervisores.

Em Salvador, o curso está sendo realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, de julho a dezembro. Suas atividades se estão desenvolvendo em regime de tempo integral, em dois turnos, sendo um destinado a aulas e estudo dirigido e outro a observação e prática nas Escolas-Classe e na Escola-Parque do Centro Educacional Carneiro Ri-

beiro e no Centro de Recursos Audiovisuais.

Estão freqüentando o curso 90 bolsistas: 62 da Bahia, 14 de Alagoas e 14 de Sergipe.

Na Guanabara, o curso se iniciou em julho, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, onde são realizadas as aulas e seininários com estudo dirigido; as observações e prática estão sendo feitas no Centro Experimental de Educação Primária do INEP (Escola Guatemala), devendo estender-se a escolas rurais do Estado. Os 51 bolsistas distribuiram-se nesta ordem: Paraíba — 24; Rio Grande do Norte — 15, Pará — 11, Piauí — 1.

No Espírito Santo, o curso está sendo realizado, desde junho, no Centro Educacional de Colatina, em regime de internato.

Participam do curso 61 bolsistas, sendo 33 do Espírito Santo, 17 do Piauí, 5 do Amazonas, 3 do Acre e 3 do Maranhão.

Em Minas Gerais, os cursos, que se processam em Ibirité (Fazenda do Rosário) e Belo Horizonte, foram respectivamente iniciados em abril e maio do corrente ano e programados para um total de 137 bolsistas, em regime de internato. Estão sendo treinados 81 bolsistas: 11 do Estado do Rio de Janeiro e 70 de Minas Gerais; em 12 de setembro foi iniciado o terceiro curso com 56 professôres provenientes de Mato Grosso, instalado no Horto, bairro de Belo Horizonte.

Em Pernambuco (Recife), os cursos vêm sendo ministrados no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP e o número de bolsistas é de 115, sendo 51 do Ceará e 64 de Pernambuco. A prática desenvolve-se nas Escolas Primárias do Estado.

No Rio Grande do Sul, os cursos realizam-se em Porto Alegre (38 bolsistas), em Pelotas (28 bolsistas) e em Santa Maria (43 bolsistas). Funcionam em dois turnos: das 8 às 11 horas e das 14 às 19 horas, diariamente. Das 109 bolsistas, 58 são do Estado de Santa Catarina e 51 do próprio Estado.

Em Goiás, os cursos tiveram início em agosto para 77 bolsistas do próprio Estado, na cidade de Inhumas, próximo de Goiânia.

Em Mato Grosso, os cursos se iniciaram em 16 de agosto para professôres do próprio Estado, no Centro de Treinamento do Magistério, em Cuiabá, no bairro de Coxipó, com 37 bolsistas.

Em São Paulo, os cursos programados para professôres foram iniciados com 92 bolsistas, assim distribuídos: Maranhão — 13, Ceará — 16, Paraíba — 6, Paraná — 57.

2. *Cursos de Especialistas em Educação*

Ainda no CRPE de São Paulo, o INEP realiza no corrente ano os cursos a seguir relacionados:

Especialistas em Educação

Êste curso decorre de uma decisão tomada na Reunião de Ministros de Educação realizada sob o patrocínio da UNESCO, em Lima, em 1957, e compreende,

além de bolsistas brasileiros, educadores latino-americanos custeadas as despesas pelo Ministério das Relações Exteriores.

Iniciado em março, deve prolongar-se até dezembro e de seu currículo consta, após um período introdutório de preparação geral de "Fundamentos da Educação", especialização em Administração Escolar e Formação de Professôres.

Estão freqüentando o curso 18 bolsistas brasileiros e 18 latino-americanos.

Pesquisas em Educação

(II Seminário para Treinamento de Pessoal)

O Curso, realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, destina-se a preparar pesquisadores em Educação para Centros de Pesquisas e para assessorar os Secretários de Educação dos Estados, nos levantamentos básicos e estudos necessários à orientação de administradores e professôres, na resolução dos problemas educacionais.

Os bolsistas são em número de 38, assim discriminados: Amazonas (1), Bahia (3), Brasília (1), Ceará (1), Espírito Santo (4), Paraná (3), Pernambuco (2), Rio Grande do Norte (3), Goiás (2), Mato Grosso (2), Minas Gerais (4), Rio Grande do Sul (3), Estado do Rio de Janeiro (1), São Paulo (3), Pará (2), Maranhão (1) e Paraíba (2).

Especialistas em Recursos Audiovisuais

Curso realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, com a finalidade de preparar pessoal capaz de difundir e desenvolver, nos Estados, junto às Secretarias de Educação ou em Centros de Recursos Audiovisuais, estes modernos recursos de ensino.

A preparação, em tempo integral, feita em pequenos grupos, tendo em vista a intensidade da parte prática, abrange no ano corrente bolsistas dos Estados da Bahia (1), Brasília (1), Espírito Santo (1), Goiás (1), Maranhão (1), Minas Gerais (1), Pará (1), Paraíba (1), Paraná (2), Pernambuco (1), Rio Grande do Sul (1), São Paulo (1), Sergipe (1) e Ceará (1).

3. *Treinamento de Pessoal em Planejamento Educational*

Êste curso teve início no corrente ano e suas atividades decorreram do Convênio recentemente firmado entre o MEC, a UNESCO e a UNICEF, ratificando o Plano Mestre de Operações para um Programa de Auxílio Técnico e Financeiro atinente aos aspectos básicos do Plano Trienal de Educação.

Em face dêste convênio, foram instalados os seguintes Centros de Treinamento do Magistério:

— Inhumas — Goiás — Coordenação Estadual: Prof.ª Sônia Seabra

Os trabalhos de instalação do Centro compreenderam: compra

de todo o material necessário aos alojamentos, cozinha, copa, refeitório, lavanderia, suites de treinamento, salas de aula e dependências administrativas; escolha do corpo docente; escolha do pessoal administrativo; recrutamento e seleção dos bolsistas; complementação dos prédios.

A construção e a complementação dos prédios esteve a cargo do Govêrno do Estado de Goiás, através da SUPLAN, que os entregou no tempo previsto, completamente acabados.

O curso de professôres supervisores teve início a 9 do mês de agosto, congregando 10 professôres e 77 bolsistas. Dos professôres, 8 são oriundos do Estado de Minas Gerais, colocados à disposição do projeto por gentileza da Secretaria de Educação e Cultura daquele Estado.

O programa das atividades foi organizado de modo a oferecer aos bolsistas amplas oportunidades de prática de supervisão em escolas primárias locais. Paralelamente, foi planejado e já entrou em execução um programa de entrelaçamento entre a comunidade e o Centro, de modo que êste se torne, num futuro próximo, um núcleo de irradiação da cultura pedagógica a todos os professôres da região.

Os professôres são normalistas, com, pelo menos, três anos de experiência docente e prática em três graus de ensino primário.

— Cuiabá — Mato Grosso —

Coordenação Estadual:

Prof.ª Ângela Jardim Botelho

Neste Centro desenvolve-se um pragrama de formação de professôres supervisores. Êste curso e todas as demais atividades do Centro estão sediados em um amplo prédio localizado no distrito de Coxipó da Ponte, na cidade de Cuiabá, o qual, após as obras de adaptação já programadas, abrigará eonfortàvelmente todos os bolsistas e professôres.

O prédio foi construído pelo Ministério do Interior e Justiça há cerca de 10 anos, destinando-se a abrigar menores abandonados, não tendo sido utilizado para êste fim.

Não obstante, a situação do prédio não foi definida quanto à sua utilização pelo Ministério da Educação e Cultura. Aguarda-se a solução de expediente encaminhado ao Senhor Ministro do Interior e Justiça e a tramitação, pelo Congresso, de projeto de lei que define esta pendência.

Em face das dificuldades de se obter professôres (docentes) para o Centro de Treinamento, transferimos parte do curso para Belo Horizonte, onde funciona sob a responsabilidade do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP.

Os bolsistas estão, assim, distribuídos em dois grupos: 37 em treinamento no Centro em Cuiabá (Coxipó da Ponte) e 56 em treinamento no CRPE de Belo Horizonte (Horto).

OUTROS CURSOS

Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo

Neste Centro estiveram em treinamento, sob a supervisão do Prof. Staney Applegate, técnico em educação da UNESCO, 10 pro-

fessôres do Estado de Goiás e 10 do Estado de Mato Grosso. Os primeiros, coordenados pela Prof.ª Clara Alterman Colotto e os segundos pela Prof.ª Anne Marie Davée Guimarães.

A esses professôres, de conformidade com suas aptidões, foram ministrados cursos de supervisão, planejamento educacional e Especialistas em recursos audio-visuais.

Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia

Estiveram em treinamento neste Centro, com bôlsas-de-estudo providas pelo FISI, 91 professôres normalistas, sendo 78 no Curso de Supervisores e 13 no Curso de Treinamento de Professôres Primários.

Total de Bolsistas

Os professôres em treinamento nos Centros mencionados, supridos com bolsas do FISI, atingiu a um total de 281, assim distribuídos, por Estado de origem dos bolsistas:

— Mato Grosso — 10 em São Paulo, 37 em Cuiabá, 56 em Belo Horizonte.

— Goiás — 10 em São Paulo, 77 em Inhumas

— Bahia — 62 em Salvador

— Sergipe — 15 em Salvador

— Alagoas — 14 em Salvador

Total — 281 bolsistas

4. *Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar.*

O PABAEE foi criado pelo Convênio assinado em 11 de abril de 1956 entre os Governos Brasileiro e Americano, com os seguintes objetivos:

a) treinar supervisores de ensino primário e professôres de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professôres;

b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professôres;

c) selecionar professôres competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar.

Atualmente, o programa está sendo dirigido tendo em vista a preparação de professôres para os Centros de Treinamento do Magistério, instituído no Plano Trienal e destinados à formação de professôres primários, supervisores de ensino e diretores de escolas primárias.

As atividades do PABAEE se iniciaram em 7 de agosto de 1957, no Instituto de Educação de Belo Horizonte. Desde então o MEC, através do INEP, vem custeando, de acordo com o Convênio referido, todas as despesas do Programa no Brasil, no que concerne a pessoal, material e auxílio aos bolsistas dos vários Estados da Federação, e, ainda, no que se refere a passagens dos professôres brasileiros que vão aperfeiçoar-se nos Estados Unidos, anualmente.

Em 1963, no primeiro curso, foram treinados 84 professôres com bolsas do INEP, e no segundo estão sendo aperfeiçoados 91.

A partir de 5 de setembro último, nos têrmos do próprio Convênio, passou a integrar o CRPE de Minas Gerais, sob a direção da Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do mesmo Centro.

5. *Cursos de Artes Industriais*

Prosseguindo o trabalho, iniciado há 10 anos, com a formação de professôres e supervisores de Artes Industriais, atividades da 5.ª e 6.ª séries primárias, o que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, terá amplo desenvolvimento, o INEP programou, para o ano corrente, a formação de 97 professôres de Artes Industriais procedentes dos vários Estados da Federação e que estão sendo treinados no Rio e em São Paulo.

Os bolsistas do curso do Rio se especializarão em algumas das seguintes técnicas: Cestaria, trabalhos em Couro, Desenho, Cartonagem, Cerâmica, trabalhos em Metal e Madeira, Tapeçaria, Estamparia, execução de Fantoches, Tecelagem, Mosaico, Esmaltação a fogo, Artes Gráficas, Encadernação e Douração. Êste curso visa tanto a formação de professôres de Artes Industriais como de Supervisores.

O curso de São Paulo inclui desenho, Modelagem, trabalhos em Madeira e Metal, Escovaria, Cartonagem, trabalhos em Couro e Cestaria e se destina apenas à formação de professôres.

Estes dois cursos formarão 67 professôres e 38 supervisores de Artes Industriais.

6. *Curso de Aperfeiçoamento de Professôres para Crianças Excepcionais*

Tem por fim proporcionar a professôres dos vários Estados da Federação oportunidade de observação e estudo de crianças excepcionais. Está sendo realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no Estado da Guanabara, e freqüentado por 10 professôres dos Estados de: Alagoas (1), Pernambuco (1), Espírito Santo (1), Minas Gerais (2), Paraná (3), Rio Grande do Sul (2).

7. *Cursos na Escolinha de Arte*

Realizado na Escolinha de Arte do Brasil, neste Estado, com o fim de estimular iniciativas e dar aos professôres interessados em arte na educação possibilidade de trabalho de pesquisa para entrosamento de novas experiências na escola, vem sendo freqüentado por 14 bolsistas: Amazonas (1), Piauí (2), Ceará (5), Pernambuco (1), Alagoas (1), Bahia (2), Paraná (1) e Rio Grande do Sul (1).

8. *Curso de Língua e Literatura*

Curso realizado no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais com o objetivo de melhorar o pre-

paro dos professôres de Língua e Literatura, de Escolas Normais, propiciando condições pará formação mais satisfatória dêsses profissionais nas Facilidades de Filosofia.

Iniciado em 1962 com 9 bolsistas, para ser ministrado em dois anos, prosseguiu em 1963 com 7 bolsistas de: Bahia (3), Minas Gerais (1), São Paulo (1), Estado do Rio (1) e Rio Grande do Sul (1).

9. *Cursos Avulsos*

Canto Orfeônico — 1; Mestre de Banda — le Estágio na Escola Guatemala — 1.

REUNIÃO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E CONSELHOS ESTADUAIS

No último trimestre de 1963, o Conselho Federal de Educação promoveu uma reunião com os Conselhos Estaduais, realizada nesta capital na l.ª quinzena de novembro. Após os debates sôbre competência, intercâmbio, planejamento e problemas do ensino, foram adotadas as seguintes sugestões, a serem consideradas pelas autoridades educacionais:

l.ª Os Estados, o Distrito Federal e os Territórios promoverão, nos têrmos do art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases, o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, dentro do primeiro trimestre de cada ano, utilizando-se de recenseamento escolar e de registro civil, bem como de quaisquer outros dados estatísticos do I.B.G.E, e dos municípios.

2.ª Á chamada anual da população escolar de sete anos para matrícula na escola primária, nos têrmos do art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases.

Para esse chamamento, poderá servir de modêlo o Edital baixado pela Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, instituindo os atestados de isenção.

Autoridade municipal utilizará os dados estatísticos coordenados pelo I.B.G.E., o levantamento da população escolar feito pelos Estados e dados e pesquisas diretas a seu alcance.

3.ª Os Estados e os Municípios deverão adotar, para solução de medidas de mútuo interesse em matéria de ensino, a fórmula dos convênios, cada qual inspirado efetivamente nas necessidades e possibilidades locais, guardando, sempre que possível, os preceitos de unidade administrativa.

4.ª Esses convênios terão, dentre outros, os seguintes objetivos preferenciais:

a) o estudo, em conjunto, das necessidades do município em ensino primário e médio, dentro das metas do Plano Nacional de Educação, e o atendimento a essas necessidades pelo Estado, pelo Município e pela iniciativa privada, concluindo por indicar o *déficit* escolar efetivo, a ser considerado pela União, mediante o auxílio que lhe proporcionará o Plano Nacional de Educação;

b) a designação de um diretor de grupo estadual, com funções de diretor de ensino no município, ou de uma junta integrada também por elemento municipal para a coordenação das atividades educacionais no município, sem quebra de sua autonomia ;

c) a elaboração até agosto de cada ano pelos Conselhos Estaduais dos respectivos planos estaduais, compreensivos das atividades a cargo dos Estados e Municípios, integrados também pela atividade dependente de auxílio da União;

d) o estudo em cada município do custo do ensino, consideradas as unidades federais, estaduais, municipais e particulares, para o efeito do art. 96 da Lei de Diretrizes e Bases:

e) a previsão de programas de construção de prédios escolares, com o concurso das três esferas da administração pública, mediante financiamento a longo prazo.

5.ª A próxima Reunião do Conselho Federal de Educação com Representantes dos Conselhos Estaduais considerará, em seu temário, o programa de construção de prédios escolares e as modalidades de financiamento dos serviços de educação.

XXVI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Reunida em Genebra em sua 26.ª sessão, de 1.º a 12 de julho de 1963, por convocação da Unesco e do Burean Internacional de Educação, a Conferência adotou as seguintes recomendações, dirigidas aos Ministérios de Instrução Pública:

Recomendação n.° 56

ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

A Conferência Internacional de Instrução Pública, considederando

que a orientação escolar e profissional deve permitir a cada um o completo desenvolvimento de suas aptidões, o uso total de sua capacidade e a expansão de sua personalidade,

que essa orientação se torna indispensável, uma vez que, pela elevação do nível de conhecimentos e qualificações, se deseja sanar as dificuldades criadas pelo aceleramento da evolução técnica, econômica e social, e a assegurar a utilização racional do conjunto dos recursos humanos,

que o desenvolvimento da sociedade não estaria assegurado se a maioria das pessoas não pudesse escolher uma profissão conforme seus interesses e aptidões e não experimentasse a satisfação de vencer nessa profissão,

que o conceito de orientação está evoluindo e é considerado hoje como esforço contínuo, estreitamente ligado à ação educativa da escola,

o acréscimo constante dos efetivos escolares e a necessidade de oferecer conselhos individuais aos alunos desde a idade em que começam a tomar consciência de suas responsabilidades perante a comunidade a que serão chamados a se integrar e participar como membros úteis,

que a orientação será mais eficaz na medida em que se apoiar num conhecimento mais profundo da criança, observada durante período suficientemente longo nos diversos aspectos de seu comportamento e diferentes etapas de seu desenvolvimento,

que a orientação pode constituir laço entre a escola e o trabalho, influenciar a estrutura, a organização do conteúdo do ensino, e

Estas recomendações foram traduzidas do *Bulletin du Bureau International d´Education, n.*° 148, 3.° trimestre de 1963, por Heloisa Guimarães Monteiro, de nossa redação.

contribuir para o sucesso do planejamento econômico e social do país,

que o adulto pode sentir-se em certos momentos de sua carreira profissional, diante da obrigação de mudar de rumo ou desejar adquirir qualificação mais elevada,

que as possibilidades de ampliar a orientação, apesar de tudo, estão ligadas ao avanço do ensino e do desenvolvimento econômico e social do país considerado e suas diversas regiões,

que a orientação escolar e profissional não poderá ser eficaz sem que antes se assegure a gratuidade do ensino, a ajuda material aos alunos desde que necessária, e ausência de tôda discriminação racial, social ou qualquer outra,

que muitas das recomendações feitas ultimamente pela Conferência Internacional de Instrução Pública, especialmente a de n.° 25, que dispõe sôbre o desenvolvimento dos serviços de psicologia escolar e a Recomendação n.° 49 concernente ao recrutamento c formação de quadros técnicos e científicos, adotadas respectivamente a 28 de junho de 1948 e 5 de julho de 1954, focalizam medidas relativas ao desenvolvimento da orientação escolar o profissional,

além disso, a recomendação referente à orientação e conselhos profissionais, aprovada a 8 de junho de 1949 pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, a recomendação que dispõe sôbre a formação profissional, de 6 de junho de 1962, pela Conferência Geral desse mesmo órgão, e a recomendação relativa ao ensino técnico e profissional, de 11 de dezembro de 1962 da Conferência Geral da Unesco.

ainda as diversas recomendações e resoluções adotadas sôbre plano não governamental focalizando um ou mais aspectos da orientação escolar e profissional,

que, a despeito de aspirações semelhantes, países diferentes devem dar a esse problema soluções diversas,

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

Natureza da orientação escolar e profissional

1. As autoridades responsáveis» se encontram hoje em presença dos vários sistemas ou concepções de orientação escolar e profissional; esses sistemas, embora ateudendo a preocupações e necessidades diversas, podem, sob certos aspectos, se influenciar e mesmo se completar reciprocamente; por conseguinte não devem ser considerados incompatíveis; no momento de fazer sua escolha, os países podem tomar em consideração as características próprias aos principais sistemas existentes. a saber:

a) sistema de orientação profissional extra-escolar, que se baseia numa vasta experiência em alguns países;

b) o sistema que apoia o programa do ensino sôbre informação e orientação profissionais, sem re-

correr a serviços especiais e que se inspira na concepção de ensino que favorece a iniciação ao trabalho e dá ao aluno consciência de suas responsabilidades futuras com respeito à sociedade;

c) o sistema que dá um caráter de orientação à estrutura do ensino de segundo grau, com primeiro ciclo compreendendo classes de observação e orientação que levam a estudos diferenciados ao nível do 2.° ciclo; êste sistema se harmoniza com a existência de serviços de orientação escolar e profissional alheios à escola mas que com ela participam dessa orientação;

d) o sistema de orientação escolar e profissional contínua, estruturado sob forma de serviços de consultas e de conselhos que seguem os alunos no seu desenvolvimento físico e intelectual, ajuda-os a resolver suas dificuldades pessoais e guia-os nas decisões que serão chamados a tomar futuramente.

2. Na escolha de um sistema de orientação escolar e profissional as autoridades responsáveis deverão ter em conta os diversos fatôres, dos quais convém assinalar particularmente:

a) a estrutura do sistema escolar, suas modalidades atuais e possibilidades de mudanças;

b) medidas já adotadas sôbre o assunto;

c) meios materiais ou outros de que disponha o país para generalizar essa orientação;

d) características da vida econômica e social do país, o grau já alcançado e o que se propõe atingir no seu desenvolvimento.

Princípios Gerais

3. Qualquer que seja o sistema de orientação adotado atualmente pelas autoridades responsáveis, é necessário considerar alguns princípios gerais aplicáveis às diversas situações.

4. A orientação deve permitir ao indivíduo resolver os problemas resultantes da escolha de seus estudos e sua profissão, esforçando-se em determinar por diferentes meios quais são seus interesses e capacidades, tanto intelectuais como físicas, ensinando-lhes a se conhecer e informando-lhes sôbre as profissões e estudo3 a que se dedicam.

5. A orientação deve, por outro lado, considerar a evolução social e econômica do país e as necessidades atuais e futuras da sociedade, garantindo a liberdade de escolha do indivíduo, isto é, ser responsável tanto em relação a si mesmo quanto à sociedade.

6. É dever de cada país prever uma orientação escolar e profissional e encorajar os alunos de todos os graus a se beneficiarem de seus conselhos; o ensino deve oferecer número suficiente de opções para que cada um, a qualquer momento, possa escolher um caminho correspondente a seus interesses e capacidades.

7. É conveniente assegurar a gratuidade dos serviços de orientação escolar e profissional amparada pelos serviços públicos, de maneira que as pessoas desejosas de a eles recorrerem não se encontrem impedidas por considerações de ordem econômica; uma ajuda financeira poderá ser con-

cedida a serviços de orientação, de iniciativa particular, sem fins lucrativos.

8. Cabe às autoridades escolares assumir em primeiro lugar a responsabilidade pela orientação; quanto à orientação profissional, devem as autoridades escolares entrar em contato com as autoridades de que dependem os serviços do trabalho e da indústria, dos assuntos sociais, da juventude, etc.

9. Qualquer que seja o sistema em vigor, convém estabelecer órgão consultivo permanente compreendendo representantes das partes interessadas.

10. Meios suficientes devem ser previstos, permitindo a expansão progressiva do sistema de orientação a todos os jovens, em todas as regiões, rurais e urbanas, e aos diversos níveis de ensino.

11. Os países que ainda não dispõem de recursos necessários para organizar um sistema generalizado de orientação devem tentar a experiência em certo número de centros ou escolas-pilôto, que podem servir de modêlo e se estender gradualmente pelo país.

Processos e técnicas de orientação

12. Qualquer que seja o sistema adotado, é essencial que a orientação se baseie no estudo e na observação de cada indivíduo, considerando-se todos os aspectos de sua personalidade, de seu desenvolvimento intelectual, físico e afetivo, de seus resultados escolai-es e circunstâncias familiais e sociais que exercem influência sôbre seu comportamento.

13. Os testes de psicologia aplicada destinados a medir o nível de inteligência e a descobrir as aptidões e os interesses devem ser cientificamente elaborados, suficientemente variados e adaptados para se considerar as características do país e seus diferentes níveis sociais e culturais.

14. Em qualquer sistema de orientação escolar e profissional, a avaliação do desenvolvimento e das possibilidades do adolescente deve ser baseada não somente pelo que foi revelado nos testes psicológicos mas também pelos resultados dos testes de conhecimentos gerais, do trabalho escolar, dados do exame médico e por informações de ordem familial e social; a colaboração dos pais é indispensável.

15. A adoção da ficha cumulativa do aluno durante tôda a sua escolaridade com indicações sôbre seus progressos nos estudos e comportamento é indispensável desde que a cargo de educadores experientes; essa documentação deve permanecer confidencial e não pode ser utilizada para outros fins.

16. Em qualquer sistema de orientação é essencial prever uma série de entrevistas pessoais para ganhar a confiança do adolescente e seus pais; essas entrevistas também ajudarão ao adolescente a se conhecer melhor e a compreender as oportunidades que se lhes oferecem.

17. Nesses sistemas é essencial conceder maior importância à informação sôbre as profissões e sôbre os estudos a que se dedicam; esta informação, que inte-

ressa tanto aos alunos como aos pais, deve ser integrada no sistema de orientação escolar e profissional e feito em colaboração com serviços especializados; deve ser dada à escola e divulgada amplamente através de folhetos, palestras, filmes, pelo rádio, pela televisão e pela imprensa.

18. Com o intuito de facilitar a orientação, atividades práticas preparatórias ;\ vida profissional podem ser organizadas na escola e, eventualmente, completadas por visitas ou estágios nas empresas.

19. A despeito das dificuldades inevitáveis que isto comporta, é conveniente encontrar meios de seguir os alunos orientados; tal controle será útil não só aos interessados, mas contribuirá para a avaliação e aperfeiçoamento sismáticos e contínuos dos métodos de orientação; estes trabalhos devem ser confiados a serviços de pesquisa adequados,

Pessoal encarregado da orientação

20. Em tôda parte onde técnicas psicológicas são empregadas para a orientação escolar e profissional, é conveniente confiar a aplicação a pessoas titulares de uma qualificação em psicologia (pessoas portadoras de títulos em psicologia) e com estudos de nível superior.

21. Desde que existam serviços de orientação escolar e profissional operando fora da escola, deve-se confiar a responsabilidade a pessoas com estudos de nível superior e que possuam formação especializada no campo da psicologia e suas aplicações, ciências econômicas ou sociais e problemas de educação, do trabalho e da juventude, podendo contar com auxílio de pessoas de qualificação menos elevada.

22. Nos países onde a informação e orientação profissionais são integradas no ensino, convém que, em cada escola, um ou mais membros do corpo docente sejam formados em face dêste trabalho e estejam suficientemente informados sôbre as profissões e seus caminhos de acesso; além disso, lições sôbre os princípios, métodos e prática da orientação escolar e profissional devem estar incluídos no programa de formação de mestres.

23. Nos países em que a orientação constitui elemento separado do programa do ensino, apesar de algumas vezes confiada a alguns professôres, convém que estes sejam devidamente preparados para essa tarefa especializada; deve-se assegurar uma distribuição equilibrada entre sua função de conselheiro e de mestre, de maneira que possam consagrar tempo suficiente a cada uma dessas funções.

24. Os especialistas em orientação devem sempre exercer sna tarefa em colaboração contínua com o corpo docente, com o médico, o psicólogo e o assistente social ligados à escola.

25. No quadro de um 1.° ciclo de ensino secundário concebido como ciclo de orientação, é indispensável que o pessoal responsável conheça as diversas técnieas necessárias a assegurar o enca-

minhamento dos alunos pelos estudos diferenciados do 2.° ciclo.

26. Os métodos de orientação e informação escolar e profissional devem ser constantemente renovados e atualizados, podendo o pessoal encarregado da orientação contar com os meios necessários e oportunidades de aperfeiçoamento.

27. Por tôda parte onde os serviços de orientação escolar e profissional necessitem do emprego de pessoal especializado não pertencente ao corpo docente, conviria adotar estatutos regulamentando as modalidades da profissão e fixando remuneração desse pessoal especializado, levando-se em conta a preparação e os títulos exigidos para o exercício da função.

28. As autoridades e organizações especializadas responsáveis pelos serviços de orientação escolar e profissional devem elaborar regras de ética profissional estabelecendo normas para o cumprimento de suas funções e relações de ordem profissional.

Ação Internacional

29. Os países que não dispõem de recursos financeiros e de pessoal qualificado para assegurar a organização ou o desenvolvimento da orientação escolar e profissional deveriam receber a ajuda de outros países ou organizações internacionais sob a forma de assistência técnica, abrangendo especialistas, bôlsas-de-estudo e de viagem, material, créditos, etc.

30. Todos os países, independentemente da natureza ou grau de desenvolvimento do seu sistema de orientação, têm interesse em considerar a experiência dos outros; é preciso, pois, facilitar tanto o intercâmbio de publicações, contatos pessoais por intermédio de visitas recíprocas, como conferências, estágios de estudos ou cursos reunindo pessoas dos diferentes países interessados nesses problemas.

31. Deve-se recomendar o prosseguimento de estudos comparados, ressaltando as semelhanças e diferenças entre os sistemas atuais de orientação; enfim, permitindo o esclarecimento da situação, êste gênero de pesquisas poderá sugerir a introdução de úteis aprimoramentos nos sistemas existentes.

Aplicação

32. Convém que o texto da presente recomendação seja objeto de vasta difusão por parte dos ministérios de instrução pública, das autoridades escolares, dos centros de documentação pedagógica, das associações internacionais e nacionais de orientação profissional, de pais ou professôres, etc; a impreasa pedagógica. oficial ou particular, deve procurar difundir amplamente esta recomendação junto aos serviços interessados, pessoal administrativo e do ensino, e público em geral.

33. Nos países em que se julgue 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 conteúdo com o estado de direito e de fato existente em seu país;

b) considerar as vantagens e inconveniências da eventual aplicação de cada um dos artigos que ainda não estão em vigor;

e) adaptar cada artigo à situação do país, caso sua aplicação seja julgada útil;

d) enfim, propor as disposições e medidas de ordem prática que assegurem a aplicação do artigo considerado.

34. Os centros regionais da Unesco são convidados a facilitar, com a colaboração dos ministérios interessados, e na medida de suas posses, o exame desta recomendação e sua adaptabilidade às características regionais.

Recomendação n.° 57

CARÊNCIA DE PROFESSÔRES PRIMÁRIOS

A Conferência, considerando

que a falta de professôres primários e a crise de recrutamento que dela resulta se fazem sentir na maioria dos países,

que esta carência não somente constitui um obstáculo ao desenvolvimento quantitativo da escola mas também afeta perigosamente a qualidade do ensino,

que a crise de recrutamento para o nível de ensino primário acarreta graves conseqüências a todos os países e principalmente àqueles que ainda não atingiram o período da escolaridade obrigatória,

que na maioria dos países em pleno desenvolvimento, os professôres primários desempenharão tarefas importantes no que concerne à expansão das comunidades situadas em zonas rurais,

que urge analisar a fundo as causas diversas e as características da falta de mestres nos países em que isto ocorre,

o grau das necessidades educativas e o desenvolvimento contínuo dos efetivos escolares que se manifestam em todos os países do mundo,

que, entre as medidas a tomar na luta contra a carência de professôres primários, convém dar prioridade às que apresentam menos falhas do ponto-de-vista da qualidade do ensino,

recomendações anteriores, principalmente as de n.° 36, 37 e 55, adotadas nas 16.ª e 25.ª sessões e relativas, respectivamente, à formação do professor primário, situação desse pessoal docente e aperfeiçoamento dos mestres em exercício,

que, a despeito de aspirações semelhantes, países diferentes devem contribuir de maneiras diversas para a solução do problema em questão,

submete aos ministérios de instrução[1] pública dos diferentes países a seguinte recomendação:

Estudo das causas

1. As medidas tomadas para remediar a falta de professôres primários devem basear-se em dados objetivos resultantes de pesquisas e estudos científicos con-

sagrados às causas econômicas, sociais e culturais que determinam essa necessidade e também as vantagens e inconvenientes ligados a cada solução, particularmente no que concerne à utilidade prática e oportunidade dessas medidas.

2. Nos países onde esta carência é geral, e sobretudo naqueles em que isto constitui grave ameaça ao desenvolvimento e à eficácia do ensino de 1.° grau, é indispensável proceder a estudos desse gênero, usando a contribuição dos órgãos interessados.

3. Nos países que dispõem de um ou mais órgãos encarregados do planejamento do ensino, são esses departamentos os mais indicados para empreender ou pôr em execução tais estudos visando à aplicação das medidas que se impõem.

4. Dada a complexidade do problema, os estudos sôbre a natureza e evolução da necessidade de professôres primários não se limitariam à pesquisa das causas de ordem puramente escolar, mas considerariam outros fatôres que possam ser igualmente originários dessa carência.

5. Além disso, deve-se procurar definir o caráter permanente ou passageiro de cada uma das causas assim apuradas, relações entre elas e o sentido provável de sua evolução: tendência a se agravarem, a se estabilizarem ou a se extinguirem.

6. A situação demográfica constitui um dos pontos essenciais em que se deve apoiar qualquer estudo prévio sôbre o problema; assim, convém avaliar até que ponto a crise de recrutamento está ligada ao índice de natalidade e aos movimentos da população e enfrentar as conseqüências da evolução demográfica ulterior.

7. Nos países em que o princípio da escolaridade obrigatória não é integralmente aplicado, tais estudos deverão determinar em que grau esta carência pode impedir ou retardar a realização dessa medida.

8. Quanto aos países em que o prolongamento da escolaridade obrigatória constitui uma das causas determinantes da carência de professôres primários, devem eles empreender a análise das necessidades de professôres.

9. As condições de vida dos professôres e sua remuneração são muitas vezes insuficientes e com freqüência consideradas uma das causas principais da falta de mestres; assim, devem-se iniciar, o mais cedo possível, estudos que permitam comparar a situação cie professôres primários com a de membros de outras profissões que tenham qualificações e responsabilidades equivalentes.

10. A carência de mestres pode ser notada de maneira desigual em um mesmo país, devendo ser encarado o estudo de sua distribuição seja por regiões ou por' zonas, urbanas ou rurais, e mesmo no interior de cada uma dessas zonas; além disso, convém determinar se esta carência é de maior ou menor incidência em relação ao elemento masculino ou feminino.

11. Cabe investigar outros casos que, sem se enquadrarem de modo geral nos itens enumerados, possam desempenhar papel importante na crise de recrutamento por que passam certos países, tais como o prolongamento da duração dos estudos dos candidatos ao magistério, a diminuição do efetivo das classes, redução das horas de serviço, o desejo de seguir cursos superiores, a transferência de professôres primários para outras funções, outros graus ou tipos de ensino e também outras ocupações.

Medidas destinadas a melhorar a situação dos mestres

12. Enquanto os professôres primários de alguns países não conhecem as condições de vida à altura de suas qualificações e responsabilidades, será necessário atender às dificuldades de recrutamento ou de desinteresse pelo magistério; também, dentre as medidas propostas convém garantir que a situação material seja pelo menos tão boa quanto a dos membros da comunidade que tenham a mesma formação e responsabilidades equivalentes.

13. A melhoria da situação material dos professôres se justifica aos olhos dos responsáveis pelo financiamento da educação, para os quais a afluência escolar constitui, de agora em diante, elemento fundamental intimamente ligado ao desenvolvimento econômico e social dos povos.

14. É indispensável que todos os países estabeleçam normas relativas às condições econômicas, sociais e profissionais do pessoal docente, contribuindo assim para o reconhecimento do valor dos professôres primários perante a coletividade.

15. Além disso, em tôda parte onde esse regulamento e as condições de previdência social (seguro médico, seguro de vida, condições de aposentadoria, etc.) realçam a situação desfavorecida do pessoal docente em relação a outras categorias de serviços públicos, convém extinguir, na medida do possível, essa desigualdade prejudicial.

16. Nos países em que a carência de professôres primários é mais acentuada no meio rural ou regiões isoladas, deve-se oferecer aos professôres rurais vantagens compensadoras: abonos especiais. limitação da permanência nas regiões isoladas ou insalubres, facilidades de moradia e abastecimento, gratuidade de meios de transporte, de serviços de assistência médica para a família, facilidade de internato e educação para os filhos, autorização de cultivar parte do terreno pertencente à escola, etc.

Medidas para facilitar a formação de mestres

17. Manter o equilíbrio entre as necessidades atuais e futuras quanto ao número de professôres e as possibilidades de garantir a formação regular deve ser preocupação constante das autoridades escolares; principalmente nos países em que a carência de mestres é conseqüência da introdução, generalização e o prolonga-

mento da escolaridade obrigatória, convém iniciar a criação e o desenvolvimento progressivo de estabelecimentos de formação indispensáveis ao reforço de pessoal qualificado que será necessário no futuro.

18. Essa falta se fazendo sentir, na maioria das vezes, em zonas rurais, que se criem estabelecimentos de formação nessas regiões, devendo seus programas considerar as características do meio sem, entretanto, serem inferiores, em dimensões e qualidade, aos estabelecimentos situados em áreas urbanas; onde não houver a possibilidade de se criarem tais estabelecimentos, constituir-se-iam equipes móveis de inspetores escolares para facilitar a formação e o aperfeiçoamento dos mestres rurais ou daqueles em exercício nas áreas de difícil acesso.

19. Onde o magistério não atraia número suficiente de candidatos, devem as autoridades responsáveis pelo recrutamento de alunos-mestres, as associações profissionais e os próprios mestres, organizar campanhas que tornem mais conhecidas as características da profissão; pode-se recorrer à difusão de publicações, palestras, conferências, artigos na imprensa, emissões radiofônicas e de televisão, visitas a escolas e, mesmo, curtos períodos de estágio para os futuros mestres, com a colaboração eventual de serviços de orientação profissional.

20. Convém seguir com interesse as experiências feitas em alguns países visando facilitar aos trabalhadores e empregados o acesso a estudos pedagógicos, quer em escolas normais noturnas, centros de formação funcionando com horário apropriado. cursos por correspondência ou rádio, exercícios práticos, estágios, seminários, demonstrações; todas as facilidades devem estar ajustadas pelas companhias empregadoras, com a colaboração eventual das autoridades escolares a esta categoria de candidatos ao ensino primário.

21. Bom meio de faroverer *o* recrutamento de candidatos seria a concessão de ajuda material aos alunos-mestres: gratuidade de estudos e material, bolsas, redução de preços ou gratuidade para internato, abono a fim de compensar a falta de rendimentos.

Medidas urgentes para a formação mais rápida, aperfeiçoamento e recrutamento de professôres

22. Apesar das lacunas evidentes que apresenta, a formação acelerada ou de urgência deve ser adotada em alguns países como solução provisória até que se completem os quadros; é preciso ainda encorajar os professôres assim formados a completarem sua preparação interiormente.

23. Na medida do possível, as condições de admissão de candidatos à formação de urgência não devem ser inferiores às requeridas para os estabelecimentos de regime normal.

24. É pelo período de estudos que a formação dita de urgência pode diferir dos estudos pedagógicos de tipo corrente, convindo

diminuir a duração prevista o menos possível.

25. Atenção especial deve ser dada à elaboração do plano de estudos e de programas de cursos acelerados; escolha rigorosa de matérias e de seu conteúdo permitirá eliminar os conhecimentos considerados secundários conservando apenas o essencial do que deve conferir valor a esta preparação intensiva; dadas as dificuldades inerentes a esta espécie de preparação, convém que ela seja confiada a professôres particularmente qualificados e experientes, tanto do ponto-de-vista cultural como didático.

26. Em muitos casos, as autoridades escolares foram obrigadas a recorrer a professôres sem a menor preparação profissional; mas esta medida de exceção é apenas temporária, sobretudo em países que podem dispor de outros meios para sanar essa carência de professôres.

27. Uma vez provada a necessidade absoluta de se recorrer a esse tipo de professôres, cuidado especial deve ser tomado na escolha dos candidatos; é sempre indispensável que eles tenham, pelo menos, boa cultura geral e que se submetendo a prova de aptidões pedagógicas, sintam-se atraídos pelo ensino; os interessados deverão ter a possibilidade de se formar ou se aperfeiçoar no decorrer do exercício a fim de adquirir as qualificações necessárias e atingir o nível profissional requerido.

28. Para a formação de mestres ainda sem preparação profissional, as autoridades escolares devem escolher a fórmula que melhor convenha a seu país: cursos regulares, cursos de férias. por correspondência, seminários, estágios, demonstrações, etc.; todas as facilidades organizadas visando oferecer aos professôres a oportunidade de aperfeiçoamento sem prejudicar, no entanto, o recrutamento regular de mestres.

29. Os professôres que fizerem curso de formação de urgência de nível equiparado ao dos cursos regulares devem se beneficiar dos mesmos estatutos e salários dos mestres qualificados; os que. não atingirem o mesmo nível dos cursos regulares mas que compensem suas deficiências em cursos de aperfeiçoamento, deverão ter os mesmos direitos; os mestres sem prévia formação profissional que, durante o seu exercício. freqüentem com proveito os cursos de formação para eles organizados devem usufruir de estatutos e remuneração equivalentes aos de professôres regulares qualificados.

Medidas diversas

30. Desde que exista forte desequilíbrio entre as possibilidades de recrutamento de professôres de ambos os sexos, medidas apropriadas (campanhas de propaganda, por exemplo) devem ser tomadas visando cessar esse inconveniente. Entre essas medidas figura a possibilidade de oferecer às professoras casadas o direito de continuar em seu posto ou retomá-lo se, por acaso, o abandonaram; convém permitir, se houver interesse, a transferência de

um posto para outro mais próximo de sua residência ou do trabalho do marido.

31. O aproveitamento de mestres aposentados, na medida em que seu estado de saúde e equilíbrio psicológico o permita, é uma das contribuições indicadas para a solução do problema; nos países carentes de professôres em que a aposentadoria é dada relativamente cedo, deve-se procurar persuadir esses professôres a continuarem no serviço ativo.

32. Algumas providências de organização escolar que contribuam para o melhor aproveitamento do pessoal disponível devem ser adotadas onde pareçam indicadas; reorganização da rede escolar, reagrupamento de pequenas escolas desde que os meios de transporte ou a criação de internatos o permita, criação de escolas de mestre único, onde o efetivo escolar não exija a presença de dois ou três professôres, adoção do ensino misto, caso a presença de um professor e uma professora não se justifique.

33. Havendo extrema necessidade, deve-se dar aos professôres primários especializados no ensino de uma só matéria os meios de completar sua formação para que possam transmitir conhecimentos gerais.

34. Para remediar a falta de professôres deve-se buscar a aplicação de novos métodos de ensino que exijam menor número de professôres do que os métodos tradicionais, como, por exemplo, o sistema de monitores e instrução programada.

35. A exemplo de muitos países, os cursos noturnos para adultos devem ser confiados a professôres de ensino primário, mediante um abono especial que contribuirá para a melhoria de sua situação material, sendo dada preferência aos professôres primários em exercício.

36. Nos países em que exista a tendência de generalizar com rapidez a escolaridade primária, a necessidade de recorrer a medidas especiais, como o aumento do número de alunos por classe ou por professor, a redução do horário de presença dos alunos na escola ou a adoção do sistema de classes alternadas, estas providências devem ser consideradas provisórias em face dos inconvenientes que daí possam resultar, tanto para os alunos, como para os professôres.

Colaboração internacional

37. Tôda assistência técnica e financeira capaz de permitir a abertura de novos estabelecimentos de formação de professôres primários constitui um dos meios mais eficazes no combate à falta de mestres, especialmente nos países em que a escolaridade obrigatória ainda não se realizou.

38. Convém que as organizações internacionais de educação como a Unesco possam continuar a experiência já tentada com sucesso nos países em desenvolvimento que lutem com o problema, colocando à sua disposição, quando solicitados, técnicos e especialistas encarregados de estudar o assunto nos seus diversos aspectos

e sugerir as providências a serem adotadas; a organização de cursos de aperfeiçoamento para mestres insuficientemente qualificados e produção de material didático adaptado às necessidades dos países considerados devem constar do programa de atividades a cargo dêsses especialistas, assim como colocar à disposição dêsses países uma documentação referente às experiências realizadas por outros.

39. A assistência técnica deve se empenhar sobretudo no aperfeiçoamento de professôres e na fórmula capaz de dar, a cada um dêsses países a solução para o provimento de suas próprias necessidades; apesar das vantagens inegáveis das trocas internacionais de professôres nos casos em que se faça necessário o contrato de professôres estrangeiros, esta medida deve ser acompanhada do desenvolvimento da formação dos professôres nacionais a fim de evitar que o país dependa estritamente de assistência exterior.

Aplicação da presente recomendarão

40. É necessário que o texto desta recomendação seja objeto de divulgação por parte dos ministérios de instrução pública, das autoridades escolares de nível de ensino mais diretamente interessadas, centros de documentação pedagógica, associações internacionais e nacionais de pais e mestres, etc; a imprensa pedagógica oficial ou particular deve desempenhar papel importante na difusão desta recomendação junto aos serviços interessados, pessoal administrativo e do ensino, e também junto ao público em geral.

41. Nos países em que se julgue 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 conteúdo com o estado de direito e de fato existente em seu país;

b) considerar as vantagens e inconveniências da eventual aplicação de cada um dos artigos que ainda não estão em vigor;

c) adaptar cada artigo à situação do país, caso sua aplicação seja julgada útil;

d) enfim, propor as disposições e medidas de ordem prática que assegurem a aplicação do artigo considerado.

42. Os centros regionais da Unesco são convidados a facilitar, com a colaboração dos ministérios interessados, e na medida de suas posses, o exame desta recomendação e sua adaptabilidade às características regionais.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

FILMES PARA A EDUCAÇÃO

Dando seqüência a sua programação, o Instituto Nacional do Cinema Educativo do M.E.C, produziu em 1963 cerca de 18.000 metros de cópias de filmes, abrangendo tópicos diversos do currículo secundário. Além dos filmes de 16 mm. preparou o INCE uma série de diafilmes versando temas de ciência, história, arte, economia e literatura. Editou-se novo Catálogo com a relação completa dos documentários educativos. Professôres, estabelecimentos de ensino e entidades culturais interessadas podem dirigir-se à Filmoteca do INCE (Praça da República, 141-A — 2.° andar — Rio — GB.) O Serviço de Empréstimo estende-se também aos Estados.

NOVOS MÉTODOS DE ENSINO DA FÍSICA

No ano **de** 1963, a Universidade Católica do Rio promoveu com êxito um curso de verão para professôres de física de todo o Brasil, utilizando o sistema adotado pelo Physical Science Study Commitee dos Estados Unidos. O curso procura atualizar o ensino da matéria, abarcando 80% de sua conceituação.

No campo universitário, o objetivo é ensinar nos dois primeiros anos todos os conceitos da física moderna, de modo a levar os alunos nos anos ulteriores a aprofundar o que já aprenderam, desde que possuirão conhecimentos mais adiantados de matemática, habilitando-se a resolver problemas mais difíceis.

A principal vantagem que êste sistema oferece é de ordem psicológica, pois mantém o interesse e o entusiasmo do aluno. Além do mais, a física evolui tão rapidamente e tantos conhecimentos lhe são acrescidos que se torna imprescindível estabelecer uma física básica e dar aos alunos meios de desenvolvê-la, mantendo-os atualizados com as conquistas da ciência.

EDUCAÇÃO DE BASE NO NORDESTE PELA SUDENE

Através de convênios firmados com os governos estaduais do Nordeste, a Sudene vem executando um programa de ensino primário e de educação de base, visando alfabetizar até 1967 tôda a população entre 7 e 14 anos e, no mesmo prazo, reformar 30% das salas de aula ora existentes. Prevê-se, também, a alfabetização de 80% da população adulta das zonas urbanas e rurais da região até 1970.

INSTITUÍDA A 6.ª SÉRIE PRIMÁRIA

Foi recentemente instituída por decreto presidencial a 6.ª série primária a fim de beneficiar os candidatos não habilitados aos exames de admissão ao ginásio do Colégio Pedro II e

congêneres. Apreciando a iniciativa do Govêrno, a Prof.ª Lúcia Marques Pinheiro, técnica de educação do INEP, expendeu estes conceitos:

Em alguns países da Europa e das Américas, os cursos são mais demorados, em média 7 anos para o primário e 10 para o ginasial. Em nosso país, conforme o Estado, o primário era de 4 ou 5 anos, com aulas diárias de 4 horas e meia, às vezes 3, tempo insuficiente para melhor aproveitamento dos estudos, apesar da boa-vontade de professôres e alunos. Esse tempo, durante 5 anos, eqüivaleria praticamente a 3 anos se as aulas fossem ministradas em horário integral.

O projeto inicial do Ministério da Educação e Cultura, por iniciativa do INEP, previa o funcionamento do 5.° e 6.° anos em horário integral, parte dedicada a estudos de Matemática, Português e Ciências Naturais e Sociais, e outra parte ocupada com artes industriais, atividades de biblioteca, auditório e outras extraclasses, dando aos alunos hábitos de trabalho, para formação integral, e não apenas intelectual.

O decreto recém-assinado beneficiará, também, os Estados, que economizarão a quota de Educação destinada a cada criança. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a medida permitirá o acesso ao 2.° ano ginasial, motivo por que no convênio entre o MEC e estabelecimentos de ensino primário e médio da Guanabara, fica mencionada a 6.ª série primária como equivalente ao 1.° ano ginasial.

O ideal seria que a escola primária proporcionasse curso em horário integral, em benefício dos próprios alunos, para melhor rendimento de seus estudos e para evitar que as crianças fiquem desocupadas a maior parte do dia, na rua, com grave risco pará sua formação moral. Contudo, por falta de verbas para a manutenção de mais salas de aula, o ensino tem que ser ministrado mesmo em horários limitados, para atender a grande número de alunos.

Pelo decreto assinado na segunda-feira, o MEC fica autorizado a promover convênio com escolas do ensino primário e médio, da Guanabara, para a constituição, mediante custeio de bôlsas-de-estudo, de turmas de 6ª série primária, destinadas à matrícula de candidatos não habilitados nos exames de admissão ao curso ginasial do Colégio Pedro II e congêneres. Na impossibilidade de criação dessas séries em estabelecimentos já existentes, o Ministério da Educação e Cultura promoverá sua instalação em próprio da União ou, ainda, em prédios particulares de associações familiais sob a forma de ginásios da comunidade.

O valor das bôlsas-de-estudo integrais e de complementação será fixado no ato do convênio, cuja fiscalização caberá à Diretoria do Ensino Secundário, por intermédio das Inspetorias Secionais, assegurando-se ainda a modicidade do ensino e remuneração condizente do pessoal docente e administrativo. As medidas previstas serão aplicadas nos demais Estados e Territórios da Federação dentro dos limites das deficiências locais.

ALMEIDA JÚNIOR, PROFESSOR EMÉRITO

Em reunião efetuada a 16 de dezembro passado, a Congregação da Faculdade de Medicina da Univ. de São Paulo concedeu ao Prof. Antônio de Almeida Júnior o título de

Professor Emérito pelo notável trabalho que realizou a serviço da educação, da cultura e da ciência médica do país. Agradecendo, o homenageado proferiu esta oração:

"Lanço um olhar para o meu passado, cuja extensão já é do domínio público. E pergunto a mim mesmo como aconteceu que um menino nascido de família pobre em modesta vila do interior de São Paulo; desajeitado por natureza, tímido por temperamento, arisco para a vida social, e jamais ajudado por padrinhos políticos, tenha chegado um dia, faz agora trinta anos, a catedrático de uma das escolas médicas brasileiras da mais alta categoria, e dela venha receber agora, em reunião solene, o título de professor emérito.

Começo por tranqüilizar a assistência. Embora esse exórdio faça desconfiar de autobiografia, não vai haver autobiografia. Uma autópsia, meus senhores — e uso aqui a expressão "autópsia" no sentido etimológico de exame de si mesmo — uma autópsia praticada na presença de pessoas amigas, poderia agradar ao narcisismo de quem a realizasse; mas seria fastidiosa para aquêles que, por dever de amizade, se resignassem a ouvi-la. Entremos, pois, direta e exclusivamente, no exame do meu caso com a Escola Paulista de Medicina.

Em 1933, Otávio de Carvalho, em crise de exaltação que poderia parecer delirante se não revelasse apenas a legítima expressão de sua capacidade de iniciativa, resolveu fundar uma escola de medicina na Capital paulista. E começou por organizar-lhe a futura congregação — uma congregação que, segundo dizia, se impusesse desde logo pela integridade moral e capacidade científica de cada um de seus elementos. Tudo correu bem enquanto se tratava das cadeiras básicas ou das clínicas, pois a rica sementeira representada desde 1913 pela Faculdade de Arnaldo Vieira de Carvalho, já começara a enriquecer São Paulo com sua excelente produção. Mas, sobrara a medicina legal! Onde achar quem a quisesse? Havia, é certo, Flamínio Favero, o jovem mestre que vencera com galhardia na disputa da sucessão de Oscar Freire. E havia o selecionado de seus brilhantes assistentes. Todos, porém, submetidos ao vínculo do tempo integral. Outros existiam, certamente; mas, como de costume, a ninguém interessava essa modesta cátedra do curso médico, a despeito de ter ela, no Brasil, coberto de glória imorredoura o grande Nina Rodrigues.

Foi então (suponho eu) que o fundador da nova Escola se recordou de que na Academia do largo de São Francisco já andava a lecionar, nesse tempo, um médico da Faculdade de Arnaldo, formado na turma de 1921, e que conquistara naquela Academia, em 1928, mediante concurso de títulos e provas, a situação de livre-docente de medicina legal. Foi a esse outro discípulo de Oscar Freire, a esse profissional de inclinações menos exclusivas; mais precisamente, foi a mim (pois era eu o livre-docente em causa) que se dirigiu o fundador da Escola Paulista de Medicina. Ouvi com espanto o seu convite, e recusei-o. Recusei-o por achar (como ainda acho) temerário aquêle empreendimento. Mas Otávio de Carvalho nao é homem que recue facilmente. Argumentou; e, diante dos nomes a que aludiu, das cifras que mencionou e dos cálculos que fêz; diante sobretudo de sua inexaurível capacidade de persuasão, acabei concordando. Concordei especialmente porque no último momento êle apelou para a fórmula mágica que naquele ano de 1933 hipnotizava os paulistas: era tudo, disse êle, era tudo para o bem de São Paulo; "Pro São Paulo fiant eximia".

Cerrei fileiras, pois, ao lado dos demais professôres da nova Escola; e no devido tempo iniciei as minhas aulas. Tive como auxiliar, na qualidade de assistente, esse profissional de extraordinário valor, esse homem de caráter sem jaca que é o Dr. Joaquim Vieira Filho, já então médico legista de longa experiência, cirurgião dos mais reputados e, poucos anos depois, livre-docente da cadeira, mediante concurso.

Para o ensino da minha disciplina em nossa Escola, poder-se-á dizer, parafraseando o pai da Medicina, que a arte era longa, o tempo breve, os recursos materiais escassos, e moderado o interesse dos alunos. Quanto a essa moderação, havia exemplos no passado- Em princípios do século dezenove Roberto Christinson inaugurou na Universidade de Edimburgo o ensino da medicina legal. Vieram ouvi-lo no primeiro dia alunos de medicina e alunos de direito; mas, à medida que as aulas prosseguiam, aumentava na sala o número dos juristas e diminuía, até reduzir-se a zero, o dos jovens esculápios. Não pretendo discutir agora os fatôres que podem levar a essa situação. Registro simplesmente o fato de que, mais felizes do que Christinson, sempre tivemos auditório: eu, nas aulas com que abrangia os temas fundamentais da disciplina, e meu digno companheiro, Dr. Vieira Filho, nas demonstrações e atividades práticas de sua competência.

No que tange a essas demonstrações, apraz-me assinalar um pormenor significativo. Dada a carência de instalações próprias, a parte de autópsias teria sido prejudicada se não houvéssemos contado com a liberalidade, que nunca nos faltou, do Instituto Médico-Legal do Estado, cujos sucessivos diretores sempre franquearam a nossa cadeira tudo quanto ali nos pudesse ser útil. De sorte que, em virtude daquela carência, tivemos, não um prejuízo e sim um benefício, concretizado êste na possibilidade de contato de nossos alunos com a imensa variedade de fatos médico-legais daquele prestigioso instituto.

Na categoria de disciplina fundamental da cadeira, não poderia estar ausente a ética profissional. Tanto mais que, de cinco anos para cá, os dois elementos docentes de Medicina Legal — o Dr. Vieira Filho e eu — fomos membros do Conselho Regional de Medicina, cujos arquivos vieram a ser para nós um inesgotável repositório de clínica deontológica. A leitura desse documentário, de que cada página fora vivida por nós através dos debates do Conselho, oferece uma visão panorâmica dos tipos de infrações ocorrentes no Estado, e até mesmo uma idéia a" respeito de sua distribuição regional. Infere-se por ali que, entre nós como no resto do mundo, aquelas infrações se incrementam na proporção em que cresce a densidade médica da região. É um dos sintomas da concorrência de estilo comercial, o sinal denunciador da luta pela vida, quando os que concorrem ou lutam não levavam consigo, ao entrar na profissão, freios morais suficientemente robustos para os deterem em face das tentações.

Um outro fenômeno também merece registro, e esse é a tendência, por ora apenas bruxoleante, no sentido de confundir os interesses econômicos da categoria médica com os interesses morais da profissão: estes, de caráter imperativo e universal; aquêles, transigíveis e variáveis no tempo e no espaço. Se bem que não se possa estabelecer, no caso, nenhuma fronteira rigorosa, o fato é que os interesses materiais não podem sobrepor-se aos de natureza moral e nem sequer equiparar-se a eles. Trata-se de noção básica de que todo moço deve impregnar-se antes de receber seu diploma. E é um dos ônus — se não fôr o maior

— da profissão médica- Essa profissão pode dar renome, fama e glória. Pode enriquecer. Pode polarizar a gratidão da clientela, a gratidão da cidade, do País, do mundo inteiro. Mas exige um compromisso prévio: o de certa dose de renúncia aos interesses materiais, em face de situações, objetivadas sobretudo pelo perigo à vida ou à saúde de outrem.

É por isso, meus senhores, que não consegui até agora convencer-me de que também aos médicos aproveita o direito de greve, quando entre os efeitos dessa greve se inclua, por exemplo, o abandono dos postos de assistência em cuja atuação repouse a tranqüilidade pública. Tranqüilidade pública apenas, não! Mais do que isso, pois da ausência do médico no seu posto poderá resultar um dano à saúde ou mesmo a própria morte do paciente eventualmente forçado a procurar socorro. Reivindique o médico os seus direitos; reclame contra os abusos do poder ou contra a iniqüidade: mas não abandone o posto a que serve antes que lhe dêem substituto. É o que me parece certo. E é, aliás, felizmente, a atitude tradicional da classe médica em nosso País.

A iniciação na atitude de renúncia aos proventos materiais em favor do cumprimento de um dever indeclinável, os médicos formados pela Escola Paulista de Medicina hão de tê-la recebido, não apenas nas aulas de deontologia, mas também através do exemplo de seus professôres. Desde a fundação do estabelecimento, em 1933, até a sua federalização em 1956, todo o pessoal docente da casa trabalhou, mais por amor ao ofício do que pelo valor da remuneração pecuniária. Foi o que demonstrou, em patético relatório de 1953, o então diretor da casa, Prof. Jairo Ramos, num expressivo confronto entre o que percebiam na época os professôres do ensino oficial e a irrisória quantia atribuída aos mestres de nossa Escola, durante os vinte anos anteriores. Mesmo assim, continuavam combatendo na trincheira. E combatendo sem desfalecimento. Tudo isso porque o espírito que aqui vem prevalecendo desde a fundação até hoje, é o da curiosidade científica, o da autocrítica, o da cooperação, o da renovação didática- Nunca o da ambição do ganho.

Pois bem: essa nobre atitude dos professôres tem influído sôbre o próprio corpo discente para fazê-lo compreensivo e propenso a colaborar com os esforços da Escola. Nossos alunos, saibam os de fora, quando vistos de longe são iguais ao tipo comum do universitário brasileiro: gostam do "trote" ao calouro, cultivam a vaia com certo virtuosismo, publicam jornais humoristas, escrevem lemas partidários nos muros exteriores, e esperam salvar o País desde que consigam eleger seu candidato à presidência do Centro Acadêmico. Devo acrescentar ainda que, como sei de ciência certa, alguns, para recuperarem o sono perdido em suas vigílias, dormem nas aulas teóricas. Contudo, à hora de reagir pelo bom nome da Escola — o que quer dizer pelo bom nome do ensino — reagem como se fossem um só.

Foi o que se viu exatamente há um ano, em junho de 1962. Estávamos, de Norte a Sul do País, em plena rebelião acadêmica deflagrada sob o pretexto de uma confusa reforma universitária, cuja base seria a representação dos estudantes calculada na proporção de um terço da congregação. Mas a palavra serena e objetiva do diretor Marcos Lindenberg — um diretor que não teme dialogar com os estudantes e tem tato para fazê-lo — levou os moços a debater o problema, a refletir e a tomar a sua própria deliberação: pugnar, sim, como os outros, pela reforma universitária prevista na

lei; mas não através da greve, da violência ou da desordem. E disseram ainda uma vez a sua confiança num melhor entrosamento entre professôres e estudantes.

Esses alunos de junho de 1952 (entre os quais figuravam os de minha última turma nesta Escola) fizeram-se nesse dia mestres de seus colegas do Brasil inteiro; mestres, talvez, de muitos mestres de então; mestres até (por que não dizé-lo?) de altas autoridades da época, que não haviam conseguido ler com sabedoria o texto da reforma.

Meus senhores! Espero que o título que hoje me é outorgado não me afaste, antes me aproxime ainda mais da Escola Paulista de Medicina. E, ao dizer esse nome — Escola Paulista de Medicina — encaro o conjunto de seus mestres de todos os graus, de seus servidores administrativos, de seus alunos de todos os tempos. E envolvo também a Escola de Enfermeiras do Hospital São Paulo, com a qual colaborei durante muitos anos, primeiro ao lado de Madre Dominecq, depois ao lado de Madre Áurea; Escola que tantas vezes me homenageou e que teve para mim o mérito excepcional de aproximar-me ainda mais daquele que foi sempre meu bom e carinhoso amigo, o saudoso arcebibspo de São Paulo, dom José Gaspar d'Affonseca.

Senhoras e senhores!

É êste, por certo, meu último pronunciamento em atmosfera acadêmica, e sob o revestimento das insígnias do magistério — dessa nobre profissão que foi, durante mais de meio século, o meu enlevo e o meu estímulo. Do magistério, principalmente do magistério, fiz o ganha-pão para mim e para os meus. Nele encontrei o tipo de trabalho a que mais se afeiçoou o meu temperamento, e pelo qual me foi dado servir ao País em que nasci. Foi êle para mim, também, a fonte de alegria interior em que me refugiava nos maus momentos da vida. Dele me despeço, portanto, com profunda saudade.

Em relação à Escola Paulista de Medicina, entendo que em nosso encontro de contas prevalecerá meu débito para com ela. Aqui pude fortalecer velhas amizades e fazer amizades novas; pude ampliar meus conhecimentos e inspirar-me para o aperfeiçoamento de minhas técnicas didáticas. Aqui, enfim, pude experimentar o prazer de sentir-me integrado numa equipe de homens cultos, dignos e laboriosos, que trabalham empenhadamente pelo bem da comunidade e para o constante desenvolvimento da ciência.

A todos, pois, expresso nesta oportunidade minha imperecível gratidão".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

CÍRCULOS DINAMARQUESES DE EDUCAÇÃO POPULAR

Existem atualmente 65 círculos de educação popular na Dinamarca. São instituições particulares que contam com o auxílio governamental para remuneração do corpo docente, manutenção dos prédios e material didático. Aceitam estudantes maiores de 18 anos, sendo que muitos deles recebem ajuda financeira calculada à base do salário familiar. Os cursos de inverno têm a duração de 5 meses, enquanto os de verão, 3 meses. Freqüentemente uma escola se especializa em agricultura, movimento cooperativo, esportes, e organização dos círculos. Além dos assuntos especializados, há matérias comuns a todos os círculos, tais como: história, literatura, línguas estrangeiras, psicologia e educação cívica. Seu objetivo é despertar o interesse pelos problemas sociais e humanos, questões políticas e internacionais ou ainda desenvolver a ação social.

"CENTROS DE INTERESSE" MOTIVANDO O ENSINO

O ensino das três primeiras classes primárias no Laos baseia-se, de agora em diante, no método dos "centros de interesse". Exercícios de observação, lições da língua materna (escrita, oral e leitura), desenho, cálculo e, na medida do possível, geografia, história, ciências naturais, moral, religião desenvolvem-se em torno do centro de interesse escolhido para o mês. Os temas principais são: a escola, a religião nacional, a família, a cidade, os recursos naturais, artesanato local, vias e meios de comunicação, relações políticas internas e externas.

ARQUITETURA E EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS

As escolas públicas norte-americanas estão sendo construídas visando adaptar a arquitetura às exigências da pedagogia moderna.

O Laboratório de Planejamento de Escolas da Universidade de Stanford fixou quatro princípios básicos para os edifícios escolares: flexibilidade, diversidade no tamanho das salas, condições para equipamentos eletrônicos e uso múltiplo de instalações permanentes, como, por exemplo, os auditórios. De acordo com esses princípios, a Escola Elementar Belaire, de San Ângelo, no Texas, foi construída em forma circular, composta de oito salas de aula dividida por paredes móveis.

O objetivo" primordial da adoção das novas técnicas de arquitetura para estabelecimentos educacionais é, sem dúvida, o de facilitar o ensino e torná-lo mais agradável.

A ESCOLA OITO-MAIS-TRÊS NA UNIÃO SOVIÉTICA

De acordo com informações das autoridades escolares na União Soviética, o ensino secundário passará por grande transformação. Durante a escolaridade obrigatória de 8 anos (escola da

massa) a criança adquire não somente boa educação geral, mas prepara-se, também, física e psicologicamente para o trabalho.

Nos três últimos anos, dois terços seriam dedicados à educação geral e um terço a adquirir ofício ou profissão. Além desse caminho, outras opções são oferecidas: o aluno poderá ingressar em uma escola técnica para trabalhadores altamente especializados ou, numa terceira escolha, entrar, para um colégio secundário especial técnico, que não seria estritamente técnico mas também um colégio médico de 3 ou 4 anos de curso; daí, já um assistente de hospital, rumaria, após esse treino, para o ramo de especialista de "média qualificação". Terminados esses estudos, estariam os alunos prontos a se submeter a exames de admissão nos estabelecimentos de grau mais elevado (universidade), de acordo com a sua especialização.

A maior flexibilidade na estrutura do ensino secundário visa formar número mais elevado de especialistas nos diversos setores.

FORMAÇÃO TÉCNICA INTENSIVA NO MÉXICO

Atendendo às necessidades do país em técnicos semiqualificados, o Ministério da Educação adotou um programa de formação técnica intensiva de duração variável entre dezoito meses e dois anos para milhares de jovens que não podem prosseguir os estudos secundários ou superiores após o término do ensino primário. Os cursos propostos têm sido escolhidos em razão de sua utilidade imediata nos domínios da indústria e da agricultura, principalmente as indústrias mecânicas e elétricas, a pecuária e a administração. Preparam-se atualmente os instrutores encarregados da formação dos professôres destes cursos técnicos intensivos.

EDUCAÇÃO CINEMATOGRÁFICA DA JUVENTUDE

Representantes de dezesseis países europeus e americanos tomaram parte em uma conferência internacional sôbre educação da juventude para a apreciação de filmes e programas televisionados, que teve lugar em Leangkollen, Oslo, de 7 a 13 de outubro de 1962. As recomendações votadas no final dos trabalhos dispõem, entre outras, sôbre a necessidade de integrar a "educação cinematográfica" (screen education) em programas escolares e sua inclusão nas atividades extraclasses.

A TÉCNICA INVENTA O "MESTRE-ROBOT"

Um técnico húngaro criou um "mestre-robot" capaz de dar lição, acompanhada de música e ilustrada com projeções, e de propor questões ao auditório. O mecanismo disto é simples: compõe-se de um magnetofone que reproduz a voz, um fundo musical e um "robot" projetor, que funciona sob comando, surgindo então ilustrações na pequena tela. A máquina lança também as perguntas e três sugestões para as respostas. A pessoa interrogada indica a resposta correta pressionando um botão, e o "mestre-robot" anota o número de respostas certas da pessoa interrogada, depois continua sua lição...

"CLASSES DE MER" NA FRANÇA

Aproveitando o exemplo das "classes de neige", as companhias marítimas francesas adotaram interessante sistema no seu programa de transformação dos navios disponíveis em navios-escola. Na estação apropriada esses navios lançam-se ao mar e fazem escalas nos portos escolhidos por seu valor educativo.

O TEATRO NA EDUCAÇÃO

A Universidade de Teatro das Nações promoveu, de janeiro a julho de 1963, a terceira série dos cursos anuais sob o patrocínio do Instituto de Teatro Internacional, compreendendo quatro setores diferentes que tratam do teatro em geral. Participaram dêsses cursos cerca de 250 estudantes. Constam do programa as seguintes matérias: o teatro completo, o teatro épico, as tendências do teatro de vanguarda, o teatro nos países em desenvolvimento, o teatro como fator educativo e o teatro a serviço **da** paz.

ABECEDARIO MUSICAL ADOTADO NA UNIÃO SOVIÉTICA

Em reunião de musicólogos e pedagogos realizada em Leningrado, aprovou-se o primeiro abecedário musical para crianças em idade pré-escolar.

EDUCAÇÃO E NÍVEL MENTAL NA GRÃ-BRETANHA

O sistema educacional da Grã-Bretanha está passando por fase de completa reformulação. O relatório recentemente publicado e que trata da educação de crianças de capacidade média ou inferior, entre as idades de 13 a 16 anos, intitulada "Half our Future" (Metade do nosso Futuro) é exemplo notório. Com a afirmação de que "todas as crianças devem ter igual oportunidade de desenvolver sua inteligência, seus talentos e habilidades ao máximo", as primeiras providências são tomadas no sentido de enfrentar pelo menos alguns dos problemas analisados pela Comissão Newson.

CRÍTICA DE LIVROS

CALDEIRA, Clóvis — *Menores no Meio Rural*, Rio, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. 1960, 190 págs.

Há livros que são felizes enquanto lançadores de temas relevantes tanto do ângulo teórico quanto do prático, mas cujo mérito principal não vai muito além disso por deficiências sérias que apresentam quanto à exploração dos problemas por eles próprios formulados. Tal. é o caso da obra em apreço, que poderia constituir-se numa contribuição bastante valiosa ao estudo de dois "grandes problemas brasileiros" atuais — o agrário e o educacional — focalizados a partir da condição econômica, social e cultural dos menores no meio rural.

Na primeira — e melhor — parte do livro, o Autor nos oferece, com caráter introdutório. uma visão panorâmica da situação do menor ruricola, para tanto recorrendo a cifras censitárias, informes e recomendações da Organização Internacional do Trabalho, etc. Sempre preocupado com as diferenças entre o "mundo desenvolvido" e o "subdesenvolvido", trata da composição etária e das migrações das populações rurais; das taxas de participação dos menores no contingente economicamente ativo ligado ao setor primário de atividades; das condições de moradia, alimentação. trabalho e escolarização dêsses menores; e das limitações legais e sua efetivação deficiente ao emprego dos menores naquelas atividades.

O restante do livro versa especificamente sôbre a realidade brasileira. Em sua segunda seção — a mais longa e também a mais vulnerável — expõe os resultados de um "Inquérito sôbre Trabalho e Escolarização de Menores na Agricultura", baseado em sucinto questionário (publicado em apêndice), preenchido por agentes de estatística locais (funcionários do IBGE), destinado a apreender algumas características da situação dos menores da zona rural de mais de uma centena de municípios: "idade em que os menores geralmente começam a trabalhar", "serviços que os menores executam", se "os menores trabalham de preferência com a família (ou) por conta própria", "mês ou meses em que é mais intensa a utilização do trabalho dos menores" "fase ou fases da atividade agrícola (capinas, colheitas, etc.) em que mais se utiliza a mão-de-obra dos menores", "salário mais freqüente que recebem os menores quando trabalham por conta própria", se "é habitual o deslocamento temporário de menores para alguma atividade industrial", "razões por que os menores faltam às aulas", etc.

Como se nota, tais quesitos incidem sôbre aspectos cruciais do problema que o Autor se propõe investigar. Do ponto-de-vista dos requisitos mínimos de uma pesquisa empírica os dados colhidos são, porém, muito precários devido a sua duvidosa validade, pois as respostas ao questionário utilizado dependem, em sua maioria, do "ôlho-metro" dos agentes de estatística locais tomados como os únicos informantes. E, ainda no plano estritamente técnico. cabe destacar que o tom de generalidade conferido às perguntas não é, absolutamente, adequado ao registro dos dados indispensáveis ao conhecimento empírico dos fenômenos abordados pelo questionário. A má impressão que, pelos motivos

expostos, o "Inquérito" deixa no leitor fica minorada pela terceira e última parte do livro — "Pesquisa entre Famílias Rurais na Área de Colatina" (Espírito Santo) — efetuada entre dez famílias desse município, "a fim de que ao estudo sôbre trabalho e escolarização de menores no meio rural brasileiro não faltasse uma nota mais viva, capaz de imprimir-lhe maior autoridade". Na verdade, esta ligeira "pesquisa de campo" apenas indica o início do caminho a ser seguido para que o tema do livro possa ser convenientemente investigado.

Em suma, as graves deficiências ligadas às dimensões técnicas da pesquisa comprometeram demais, e infelizmente, o esforço do Autor, que chega a concretizar-se positivamente apenas como exploração preliminar de um problema importante. Como se registrou no princípio, êste é o grande mérito da obra em foco. Das limitações desta o Autor parece estar mais consciente do que declara expressamente. Ressalte-se, contudo, que não se trata de esperar outra proposição da questão: há de se concordar com o Autor quanto ao fato de que "a rigorosa colocação do problema do menor na agricultura exigiria uma análise da estrutura de classes da sociedade rural" — em outras palavras, um estudo das relações sociais de produção vividas direta ou indiretamente por mais da metade da população brasileira.

Luis PEREIRA

NEIL. A. S. — *Liberdade sem Medo*, trad. de Nair Lacerda, São Paulo. Ibrasa, 1963, 357 págs.

Em bem cuidada tradução de Nair Lacerda, temos agora em língua portuguesa o relato minucioso do que está sendo a falada experiência pedagógica da Escola Summerhill, fundada na Inglaterra, na aldeia de Leiston, em 1821, por A. S. Neill.

Precedido por um criterioso prefácio de Erich Fromm, o livro de Neill desenvolve-se em sete capítulos, subdivididos em vários tópicos que nos relatam não só a organização intrínseca e extrínseca de Summerhill desde a idéia que a fundou. mas, sobretudo, nos falam esmiuçadamente do que tem sido a arrojada experiência pessoal desse educador.

Absolutamente convicto de que a educação progressiva, que veio renovar os princípios pedagógicos, na primeira metade do sec. XX, não atingiu os seus objetivos educativos integralmente, porque não substituiu, como devia, a autoridade pela liberdade. A. S. Neill concebe um sistema educacional onde a autoridade "manifesta" ou "anônima" fosse totalmente abolida. Dessa idéia nasceu Summerhill. Escola *sui generis*, que acolhe uma média de quarenta alunos por ano e funciona em regime de internato, sob o governo dos próprios alunos; é deles que emanam todas as decisões.

Em Summerhill, portanto, a liberdade é absoluta. Divididos em pequenos grupos, de acordo com a idade (que varia dos 5 aos 16 anos), os alunos são os verdadeiros "donos" da escola; porém, o espantoso é que isso não leva à anarquia. Segundo a afirmação de seu idealizador, ali "todos têm direitos iguais" e (o que é de pasmar!) ninguém ultrapassa os limites dos seus próprios direitos.

Concordemos ou não com a atitude pedagógica assumida por Neill há já quarenta e dois anos, não podemos deixar de reconhecer que Summerhill é, talvez, a experiência mais radical que até agora já se fêz em matéria de orientação educativa.

Nitidamente orientado pela concepção freudiana do homem (e daí a supervalorização da liberdade sexual que o marca), Neill criou e desenvolveu um método pedagógico cuja idéia fundamental é a educação isenta do medo, da imposição ou do autoritarismo do adulto. Dentro de suas diretrizes metodológicas o aluno adquire, antes de mais nada, o direito e a possibilidade de desen-

volver livremente, sem coações nem sugestões, a sua personalidade. Não é obrigado nunca a assistir às aulas; pode deixar de freqüentá-las durante anos se assim o desejar. Todavia, assegura o A., as crianças acabam procurando as lições e o serem privadas delas é olhado como castigo.

Pelo que se pode concluir da leitura dêste surpreendente livro, Neill parte do princípio "rousseauniano" de que "o homem é bom; a sociedade é que o deforma". Neill acredita na bondade natural da criança e na sua potencialidade positiva. Daí a liberdade total que lhe é concedida em Summerhill, liberdade do tal maneira radical que difícil se nos torna crer que realmente esteja produzindo os frutos positivos de que nos fala o A.

Fundando essa escola onde as crianças teriam "a liberdade de ser elas próprias", Neill, para reagir contra a escola dogmática e autoritária do passado, cai (se não incorremos em erro) no extremo oposto: renuncia "inteiramente à disciplina, à direção, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa". acreditando firmemente que "se fôr entregue a si própria, sem sugestão alguma ela se desenvolverá tanto quanto fôr capaz de se desenvolver".

Na verdade, não acreditamos que todas as crianças poderiam receber uma educação livre como a de Summerhill, pois nem todas possuem em potencial, aquêle "gênio criador" de que nos fala o A. e assim nem todas poderiam, por si só, sem sugestão alguma do adulto, encontrar o caminho certo para chegarem ao desenvolvimento integral de sua personalidade. Escolher caminhos é muito difícil, mesmo para nós. adultos: que dirá para uma criança. .. Entretanto Neill acredita nisso firmemente e terá razões que não nos cabe discutir aqui.

Porém, deixando de lado esse P outros radicalismos que espantam e que chegam mesmo a fazer sorrir cèpticamente a professôres e orientadores educacionais, temos de convir que nessa ousada experiência muita coisa existe de positivo, de aceitável para uma verdadeira renovação educacional. Senão, vejamos: — Neill não perde de vista que o objetivo último da educação é a felicidade do ser humano, isto é. a integração da personalidade do educando no processo vital.

Descrê da educação puramente intelectual que não permite o desenvolvimento emocional e artístico do indivíduo. Daí a sua sistemática oposição a todo sistema educacional que tenda a provocar uma dissociação entre cérebro e sentimentos, dissociação que redundaria, segundo êle. nas neuroses do homem contemporâneo. (Aqui, entretanto. Neill por vezes parece cair no extremo oposto e subestimar "a compreensão intelectual do mundo", como diz Fromm, "preferindo-lhe a compreensão artística e emocional").

Neill chama ainda a atenção para a aplicação dos princípios psicológicos à educação (o que, acreditamos, nunca deveria ser esquecido por professor algum), lembrando que as solicitações às reações e ao interesse da criança devem forçosamente corresponder ao seu estado psíquico para que dêem frutos positivos.

Abole sistematicamente a disciplina e o castigo aplicados dogmaticamente, pois tal procedimento entrava o harmonioso desenvolvimento psíquico da criança. É, pois, através do amor, do interesse pelo aluno que o professor deverá corrigir-lhe os erros.

Como vemos, estes são pontos fundamentais em qualquer organização educacional e deles Neill não se afasta. A par, todavia, dessas atitudes que nos parecem plenamente razoáveis e lógicas sentimos o apontar de certa incoerência interna no seu método pedagógico. Desde o início do livro o A. não nos esconde que não está absolutamente satisfeito com a sociedade de hoje (e quem o está?), apontando nela muitos e muitos defeitos a que poderíamos levantar objeções. Mas

isso enfim não vem ao caso. O que resulta dessa atitude anti-social é a já citada incoerência. Pois se Neill (como o diz textualmente em vários trechos) não procura educar as crianças para ajustá-las ao meio social, à ordem existente no mundo em que vivem, como pode pretender (e diz que o consegue) educá-las apenas para serem seres humanos felizes? Aqui está o ponto vital da incoerência apontada: poderia o homem realizar plenamente o seu destino humano sem achar-se integrado na sociedade em que vive? Contrariamente à opinião do A., julgamos que não. Deixemos de parte os casos de exceção.

Porém, concordando ou não inteiramente com as posições assumidas por Neill, não duvidamos de que a leitura desta curiosa experiência será de grande valor para todos aquêles que têm a seu cargo tarefas educativas. Para todos nós que nos preocupamos com a orientação dos jovens, "Summerhill" (título original de "Liberdade sem Medo") é um livro que faz pensar.

NELLY NOVAIS COELHO

UNESCO, *World Survey of Education III* — Secondary Education, Paris, 1961, 1482 págs.

Uma das maiores dificuldades encontradas por todos aquêles que se dedicam ao estudo da Educação Comparada consiste na obtenção de material informativo atualizado e que inspire confiança. Notadamente, sôbre os sistemas e as realizações educacionais dos vários países.

A publicação acima indicada, cujas qualidades e grande utilidade seria praticamente impossível ressaltar numa simples resenha, preencherá, sem dúvida, uma grande lacuna na bibliografia pedagógica. Prestará inestimáveis serviços a professôres e estudantes de Educação Comparada e de Administração Escolar, e a todos os que se interessem pelo conhecimento do trabalho educacional de outros povos, dos problemas e das particularidades dos sistemas escolares de dezenas de países. Ela é a terceira de uma série iniciada em 1955, e foi preparada de acordo com a resolução (1.22) adotada pela Conferência Geral da UNESCO, em sua décima sessão. realizada em novembro-dezembro de 1958, em Paris. Essas três obras constituem o "único trabalho padrão de referência que fornece, em forma sistemática, descritiva e estatística, informações sôbre a educação em todos os países e territórios do mundo".

O primeiro volume da série World Survey of Education, publicado em 1955, apresenta um quadro geral dos vários graus e ramos dos sistemas escolares dos vários países. O segundo volume, publicado em 1958, é dedicado principalmente ao ensino elementar, além de fornecer informações complementares que possibilitam situá-lo melhor no contexto geral. O terceiro volume, elaborado sob orientação semelhante aos dois anteriores, além do estudo dos sistemas escolares de um modo geral, apresenta uma análise mais minuciosa e mais profunda do ensino médio. Consta de duas partes precedidas de um prefácio, das convenções adotadas, além de uma substanciosa introdução, redigida pelo Secretariado da UNESCO. Ela visa a facilitar ao leitor a utilização da obra e a adverti-lo a respeito das cautelas que devem ser tomadas ao se pretender realizar quaisquer comparações ou generalizações relativas aos vários países. São também apresentados os objetivos, os princípios obedecidos na organização do trabalho, uma visão geral dele. além de esclarecimentos relativos aos diagramas e glossários, às tábuas e sumários estatísticos.

Na primeira parte, o Secretariado da UNESCO procurou "traçar um quadro de conjunto e resumir as tendências e os problemas atuais do ensino". Compreende oito capítulos:

I. *"Survey* da educação no mundo, de 1953 a 1957", em que são

oferecidos um sumário e dados estatísticos sôbre o movimento escolar em geral, no período considerado.

II. "População em idade escolar e população escolarizada", referente às relações entre a população escolarizável e a população escolarizada, com interessantes e úteis tabelas e diagramas.

III. "O progresso da educação média desde 1930", que oferece um levantamento quantitativo da evolução do ensino médio d© 1930 a 1957.

IV. "Tendências da mudança educacional", apresentando o conteúdo e a evolução qualitativa do ensino médio, principalmente no que se relaciona com as suas mudanças de estrutura e de organização.

V. "A expansão do ensino de segundo grau", onde são feitas. entre outras, referências sôbre o estabelecimento de novos sistemas sôbre a expansão das oportunidades educacionais e a estratificação das escolas na Europa.

VI. "A transição do primeiro pará o segundo grau", dando especial relevância aos problemas de articulação do grau elementar com o grau médio.

VII. "Tendências do currículo da escola média", em que se estuda a evolução e a organização do currículo da escola média principalmente com relação às realizações científicas e tecnológicas, e ao desenvolvimento de uma sociedade democrática.

VIII. "Periódicos dedicados ao ensino de grau médio", que consiste na indicação, por país. de uma bibliografia de periódicos sôbre ensino médio.

A segunda parte apresenta estudos sôbre os sistemas escolares nacionais de duzentos países e abrange a maior parte da obra ou. mais precisamente, 1322 de suas 1482 páginas. Essas duzentas monografias foram escritas ou revistas por autoridades escolares dos vários países dos Estados membros da UNESCO.

Os elementos descritivos dos capítulos sôbre o sistema escolar de cada país se referem principalmente às características gerais dêsses sistemas; ao desenvolvimento da educação média, em que se incluem elementos sôbre a sua administração, supervisão e financiamento; aos tipos de escola média, às suas tendências e problemas; e ã. bibliografia. Os diagramas sôbre os sistemas escolares constituem importantes elementos de recorrência. Muitas vezes apresentam os nomes das escolas na linguagem oficial ou nacional, acompanhados de um glossário em inglês. As tabelas estatísticas oferecem dados sôbre escolas. professôres e alunos por grau e tipo de escola, de 1953 a 1957, inclusive. Acrescentem-se ainda as tabelas sôbre finanças educacionais.

Nesta excelente obra, lamentamos apenas algumas imprecisões de terminologia. Reconhecemos também que seus planejadores deveriam ter sido mais vigilantes em relação à rigorosa observância de normas gerais que permitissem descrições e dados mais fidedignamente comparáveis. Não duvidamos, contudo, das dificuldades de tal empreendimento e louvamos o muito que já foi feito pela UNESCO. Certamente. em trabalhos futuros cada vez mais se atingirá o rigor de precisão, à medida que se aperfeiçoam as experiências de pesquisas e os estudos dessa louvável instituição, que é a UNESCO, por todos os títulos digna da confiança dos educadores do mundo inteiro, com inestimáveis contribuições.

MOYSÉS BREJON

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

CIÊNCIA E CULTURA

J. R. Oppenheimer

Vivemos num mundo diferente, marcado por enormes e irreversíveis mudanças, ocorridas no espaço de uma geração. Vivemos numa época onde nosso conhecimento e compreensão da natureza se faz num ritmo inigualado, mais amplo e mais profundo; onde os problemas da aplicação destes conhecimentos às necessidades e esperanças humanas são novos e só parcialmente esclarecidos por nosso passado histórico.

De fato, nas sociedades tradicionais, tem sido sempre a grande função da cultura conservar as coisas um tanto estáveis, quietas e imutáveis. Tem sido a função da tradição assimilar uma época a outra, um episódio a outro, até um ano a outro. Tem sido a função da cultura explicitar o sentido, discriminando os traços constantes ou recorrentes da vida humana, sôbre os quais se falou, em dias mais tranqüilos, como de "verdades eternas".

Nas sociedades mais primitivas, segundo os antropologistas, a principal função do rito, da religião, da cultura, é, defato, quase a de sustar a mudança. É fornecer ao organismo social o que a vida fornece. como de modo mágico, ao organismo vivo, uma espécie de homeostase. uma capacidade de permanecer intato, de responder muito pouco às óbvias convulsões e alterações do mundo ao redor.

Hoje em dia, a cultura e a tradição assumiram uma finalidade intelectual e social muito diferente. A principal função das tradições mais vitais e mais vivas de hoje é precisamente fornecer o instrumental para a mudança rápida. Muitas coisas há que confluem para trazer esta alteração na vida do homem. sendo entre elas, provavelmente, a mais decisiva a própria ciência. Usarei esta palavra num sentido lato, significando as ciências naturais. as ciências históricas e todos aquêles conhecimentos, em relação aos quais os homens podem conversar objetivamente entre si. Não tornarei a repetir a distinção entre ciência como esforço para pesquisar e entender o mundo, de um lado. e ciência, em suas aplicações tecnológicas, como esforço para realizar algo de útil com o conhecimento adquirido, de outro lado. É preciso, entretanto, certo cuidado, pois, ao chamarmos esta época de "época da ciência" incorreremos em mais de um tipo de simplificação. Ao falarmos hoje em dia em ciência, é provável estarmos pensando no biologista com seu microscópio ou no físico com seu ciclotron, mas é quase certo que grande parte daquilo que ainda não é matéria de um estudo bem sucedido virá a sê-lo mais tarde. Penso têrmos hoje sob pesquisa provavelmente apenas pequena parte do terreno, que se franqueará às ciências daqui a um século. Penso no crescimento consideravelmente rápido em muitos setores da biologia, e. agourento embora não sem esperanças. no fato de ser o homem uma parte da natureza acessível ao estudo.

A razão desta notável passagem de um mundo lento, mundo quase estático, para o mundo em que vivemos. é o caráter cumulativo, a segurança e a riqueza do que se descobriu sôbre a natureza. E ver-

dade que se transcende êste plano ao entrarmos em outras esferas da experiência. Aquilo que é verdadeiro na escala da polegada ou do centímetro pode não ser na escala de um bilhão de anos-luz; pode não ser nem na escala do centésimo bilionésimo de centímetro; permanece, porém, verdadeiro onde é provado. Dêste modo, tudo que se descobre acrescenta-se ao que já anteriormente era conhecido, enriquece-o e dispensa ser refeito. Êste caráter essencialmente cumulativo e Irreversível de apreender as coisas é o signo da ciência. Significa Isto que na história do homem as ciências provocaram mudanças que não podem ser afastadas nem desfeitas Permitam-me citar dois diferentes exemplos. Muito se discute sôbre a supressão das bombas atômicas Gosto desta conversa, mas não nos devemos iludir. Façamos o que quisermos com as bombas atômicas, o mundo, porém, não será o mesmo. exatamente porque não é passível de eliminação o conhecimento de sua fabricação. Ela está aí, e todos nossos arranjos para vivermos na nova era tem que levar em conta 6ua virtual onipresença, bem como que ninguém pode mudar tal fato Exemplo diferente: nunca teremos ilusão sôbre a centralidade e importância do nosso *habitat* físico, agora que sabemos alguma coisa da posição do mundo no sistema solar e sabemos que há centenas de bilhões de sóis na nossa galáxia e centenas de bilhões de galáxias ao alcance dos grandes telescópios do mundo. Nunca mais podemos basear a dignidade da vida do homem no espaço e no tempo, no caráter especial do lugar onde êle vive.

Há mudanças irreversíveis; assim é que o caráter cumulativo fornece paradigma a alguma coisa que é sob outros aspectos, muito mais questionável: a idéia do progresso humano. Não se pode duvidar que, nas ciências, a única direção de crescimento é o progresso. E isto verdadeiro tanto do conhecimento do fato. quanto da compreensão da natureza, quanto do conhecimento da habilidade, da tecnologia, quanto da aprendizagem da execução das coisas. Quando alguém aplica isto à situação humana e lastima-se de que realizamos grandes progressos em automação, processamento de dados e pesquisa espacial, não se realizando, entretanto, progresso moral comparável, está com isto demonstrando uma total incompreensão quanto à diferença entre estas duas espécies de progresso. Não quero dizer que o progresso moral é impossível; mas não é, de modo algum, automático. Retrocesso moral, como vimos na nossa época, ê igualmente possível. O regresso cientifico não é compatível com a prática continuada da ciência.

E fato verdadeiro, e nós nos orgulhamos de que assim seja, que a ciência é internacional e que realmente é a mesma (com diferenças mínimas de ênfase) no Japão, na França, nos Estados Unidos e na Rússia. A cultura, porém, não é internacional; na verdade sou daqueles que esperam não venha a sê-lo nunca, num certo sentido, e que a influência do nosso passado a de nossa história que é diferente da de outros povos por suas razões próprias, se fará esntir e não se perderá numa homogeneidade total. Não posso subscrever o ponto-de-vista de serem ciência e cultura coextenslvas, de serem a mesma coisa com nomes diversos; e não posso subscrever a opinião de ser a ciência algo útil, embora essencialmente desvinculado da cultura. Penso que vivemos numa época que encontra poucos paralelos na história, onde existem problemas práticos de instituições humanas, como o de tornarem-se elas obsoletas e inadequadas, problemas do intelecto e do espírito, os quais, se não são mais difíceis que o eram em outras épocas, são diferentes, e também difíceis. Talvez possa oferecer uma sinopse do que sejam estes problemas. Relacionam-se com o fato de ter acontecido a revolução científica no momento em que se deu o crescimento característico das ciências com sua peculiar estrutura interna; com a conexão entre a des-

coberta nas ciências e as idéias gerais dos homens em questões que não se vinculam diretamente às ciências; com a liberdade e necessidade nas ciências, e com a questão do caráter criativo e aberto (sua infinitude); com o rumo que devemos tentar seguir para trazer coerência e ordem à nossa vida cultural, fazendo o que é próprio para um grupo de intelectuais, de artistas de filósofos, professôres, cientistas. estadistas, a fim de ajudar a remodelar a sensibilidade e as instituições, que pedem que as remodelemos, se quisermos sobreviver.

Não é questão simples responder por que a revolução científica se deu em certo momento. Todos os historiadores de peso concordariam em ter ela começado no fim da Idade Média ou inicio da Renascença, e em ter sido muito lenta a princípio... Tôda cultura importante possuiu curiosidade, reflexão. contemplação e pensamento. "Conhecer as causas das coisas" foi sempre almejado pelos sábios, e sempre procurado pelas sociedades sábias. Em tôda cultura de peso houve gênio inventivo. Se atentarmos na cultura grega e nos subseqüentes períodos helenístico e romano, é particularmente desnorteante o não se ter dado, então, a revolução científica. Os gregos descobriram algo sem o que o mundo contemporâneo não seria o que é: a idéia de prova. de necessidade lógica, a idéia de que uma coisa implica noutra. Sem isto a ciência é praticamente impossível, porque não existindo uma estrutura quase rígida de correlação e necessidade, não existe meio de» apuraqão e correção do erro, de localização do ponto errado quando aconteça alguma coisa inesperada e adversa. E isto foi o que os gregos tiveram desde muito cedo em sua história. Eram curiosos e inventivos, não experimentaram na escala dos dias modernos, mas realizaram muitas experiências; tinham (como só ultimamente aprendemos a apreciar) alto grau de sofisticação técnica e tecnológica. Eram capazes de fazer instrumentos muito complicados e sutis, e o fizeram, embora pouco tenham escrito a respeito Possivelmente não fizeram a revolução científica por causa de alguma falha quanto à comunicabilidade. Formavam uma sociedade pequena e talvez não houvesse bastante gente interessada no assunto.

Num tema de história, não podemos indicar uma causa única, precisamente por ser o acontecimento, em si, único: não se podo fazer um teste, para verificarmos se estamos certos. Contudo, afigura-serae que aquilo de que a ciência necessitava não estava presente na civilização chinesa, era totalmente ausente na civilização indiana, e também ausente na civilização greco-romana. Era necessária uma idéia de progresso não restrita a uma "compreensão melhor", porque esta idéia tinham-na também os gregos. Foi preciso uma idéia de progresso mais ligada à condição humana, a qual é expressa, à excelência, pela segunda parte da famosa dicotomia cristã: fé e obras; a idéia de que a melhoria da condição humana, sua civilidade, têm sentido, de que todos temos uma responsabilidade e um dever para com o homem. Penso que foi quando esta idéia básica sôbre a condição humana, que complementa os outros aspectos temporais da religião, se robusteceu e frutificou, entre os séculos XIII e XV, com a redescoberta dos cientistas, filósofos e matemáticos do mundo antigo, aí então se iniciou a era científica. Durante o século XVII havia um punhado de homens empenhados em desenvolver o conhecimento humano ou "conhecimento útil" (como se dizia então) daí resultando a formação da *Royal Society* e das Academias, onde as pessoas podiam dialogar, trazendo para o desenvolvimento da ciência aquêle indispensável elemento do trabalho em comum, da comunicabilidade, da correção por uns dos urros dos outros e reciprocamente. da admiração pela habilidade dos outros, criando-se. assim, então, as primeiras comunidades verdadeiramente científicas.

Pouco antes de Newton. Hobbes escreveu: "As ciências são pequeno poder; porque não eminente, e daí não serem admiradas por qualquer homem, nem por um só. mas por poucos e nestes, só quanto a poucas coisas. Porque a Ciência é de tal natureza, que ninguém pode compreender o que seja, mas tal como a experiência cautelosa a atingiu. Artes de uso público como fortificações, fabricação de máquinas, outros instrumentos de guerra, porque eles servem à defesa e à vitória, constituem poder".

Foi o século seguinte que colocou a ciência num contexto de fraterniliade, e até de irmandade universal. Foi êste século que encorajou a opinião política igualitária, permissiva, pluralística, liberal, tudo aquilo, enfim, a que a palavra "democrático" é hoje justa e exatamente aplicada. O resultado é que o mundo científico de hoje é também muito amplo; um mundo aberto, onde, de fato, nem todo o mundo faz tudo, onde nem todo o mundo é cientista ou primeiro ministro, mas no qual lutamos com energia contra a arbitrária exclusão de pessoas de quaisquer obras, de qualquer deliberação, ou pronunciamento, de qualquer responsabilidade para os quais seus interesses ou suas habilidades as impelem. O resultado é que nos defrontamos com nossos povos problemas, criados pelas conseqüências práticas da tecnologia, e com as grandes conseqüências intelectuais da ciência em si, no contexto de um mundo de dois ou três milhões de pessoas, uma sociedade enorme para a qual as instituições não foram, em verdade, planejadas. Temos diante de nós um mundo onde o crescimento é característico não só das ciências, mas da economía, da tecnologia, de todas as instituições humanas. Ninguém pode abrir um jornal sem constatar as conseqüências.

O crescimento científico pode ser medido por certo número de maneiras, mas é importante não encambulhar as coisas. A excelência do cientista não muda muito com o tempo. Seu conhecimento e seu poder mudam, não, porém, a alta qualidade que o torna grande. Não nos parece que alguém seja melhor que Kepler e Newton, como também nao achamos que alguém seja melhor que Sófocles, nem alguma doutrina seja melhor que o Evangelho segundo São Mateus. Contudo, podemos medir as coisas e isto tem sido feito. Pode-se medir quantas pessoas trabalham nas questões científicas: podemos contá-las. Pode-se notar quanto tem sido publicado.

Estes dois critérios mostram uma duplicação do conhecimento científico em cada dez anos. Casimiro calculou que se a "Physical Review" continuasse a crescer tão rapidamente como entre 1945 e 1960 ela pesaria mais do que o mundo no próximo século. Em quinze anos, n volume dos químicos abstratos tinha quadruplicado; na biologia as mudanças são ainda mais rápidas. Hoje, se você conversar sôbre cientistas (querendo se referir com isso a pessoas que dedicaram suas vidas à aquisição de novos conhecimentos), verá então que 93 por cento de nós ainda estamos vivos. Este crescimento consideravelmente rápido mantido por mais de dois séculos significa, sem dúvida, que homem algum aprendeu enquanto menino mais que pequena fração daquilo que êle virá a saber como adulto em seu próprio domínio.

Há muitos pontos que devemos ter em mente. Alguém poderia pensar que, se estamos publicando tanto, se-lo-á trivial. Julgo que isto não é verdadeiro: tôda comunidade científica de pessoas sadias se protegeria contra isto: porque temos que ler o que é publicado. O argumento de não permitir o acúmulo de trivialidades, de coisas sem importância e já conhecidas, que nada acrescentam ao já sabido, é todo poderoso.

O segundo ponto é podermos afirmar que cada coisa nova aprendida torna desinteressante o já conhecido, que se esquece tão rapidamente quanto se aprende. Em parte, isto é verdadeiro: sempre que há uma nova compreensão, um novo e

importante elemento de ordem, uma "nova teoria" ou uma "nova lei da natureza", e então muito do que antes era considerado isoladamente ganha ligação e conexidade e se torna, de certo modo, implícito e simplificado. Contudo não se pode esquecer o que veio antes, pois habitualmente o significado do que é descoberto em 1962 é encontrado em têrmos de descobertas de 1955 ou 1950 ou mais cedo ainda. Com base nos têrmos destas coisas é que se fazem as novas descobertas, que se originam os instrumentos que nos dão as novas descobertas, que se originam os conceitos mediante os quais chegamos às descobertas novas, que se originam a linguagem e a tradição.

Um terceiro ponto: ao considerarmos o futuro de alguma coisa que duplica cada dez anos, virá o tempo em que isto deva parar, exatamente como a "Physical Review" não pode pesar mais que o globo. Sabemos que haverá um ponto de saturação, e provavelmente a um nível mais alto que o atual; virá o tempo em que a taxa de crescimento da ciência não seja igual à atual, sendo, entretanto, a quantidade de conhecimentos até então acumulada muito maior que a existente. Semelhante taxa de crescimento sugere que, do mesmo modo como o profissional que quer permanecer profissional deve viver uma vida de estudo contínuo, também possamos encontrar uma pista para o comportamento em geral do intelectual em relação a seus próprios interesses e aos de seus colegas em campos de certo modo diversos. Pela maneira mais prática poderá chegar a uma escolha: poderá continuar a estudar em seu próprio campo de uma maneira profunda. detalhada e com todo o conhecimento possível, de forma a obter acesso a tudo concernente a seu assunto. Mas, então, não terá um campo muito largo. Seu conhecimento será altamente especializado, embora seja muito profundo e completo naquele determinado campo. Pode êle, diferentemente, escolher para estudo, de maneira superficial e generalizada, muito do cue existo em matéria de ciência, abrindo mão da competência, do domínio, da profundidade, da penetração. A razão de dar ênfase a tudo isto está em que os valores culturais da vida da ciência radicam quase todos num estudo penetrante: aqui estão as novas técnicas, as lições difíceis, aa escolhas reais, as grandes descobertas, os grandes desapontamentos.

Tôda ciência desenvolve-se a partir do senso comum, da curiosidade, da observação, da reflexão. Começa-se depurando a observação e as palavras de alguém, e explorando e avançando um pouco mais longe do que ocorre na vida diária. Nesta novidade há surpresas; muda-se a maneira de pensar sôbre as coisas para obter-se acomodação às surpresas; então a velha maneira de pensar pode tornar-se tão incômoda e imprópria, que se conclui haver necessidade de uma. mudança, recriando-se, assim, a maneira de pensar acerca desta parte da natureza. Aprende-se, destarte. a dizer o que se fêz, o que se achou e como ser paciente e esperar pelos outros para ver se também acham as mesmas coisas, bem como a reduzir a uma medida insignificante o elemento vital de ambigüidade habí tualmente dominador na palavra humana. Vivemos sendo ambíguos. não esclarecendo coisas por dispensarem elas ser esclarecidas, sugerindo mais de uma coisa, por motivo de a co-presença delas na memória poder ser uma fonte du beleza. Mas, em se tratando de ciência, a ambigüidade cessará ao chegarmos ao cerne. Aí teremos que contar ao companheiro o que fizemos em têrmos inteligíveis para êle porque êle foi preparado para compreendê-los, e contamos-lhe. precisamente, o que achamos e como o fizemos. Se êle não entende, vamos visitá-lo e ajudá-lo; caso êle não entenda, voltamos para casa, e tentaremos novamente. E assim SR estabelece a firmeza e a solidez da ciência.

O que se passa então? Estudando as diferentes partes da natureza, exploram-se, com diferentes instrumentos, assuntos diversos, e tem-se uma ramificação do que, em algum momento, foi conversa comum, senso comum. Cada ramo desenvolve novos instrumentos, idéias, palavras próprias para descrever aquela porção do mundo da natureza. Essa estrutura semelhante a uma árvore, com ramos saindo do tronco comum da experiência primordial comum dos homens, tem ramos em todos os sentidos, não mais ligados pela mesma questão, nem pelas mesmas palavras, nem pelas mesmas técnicas.

A unidade da ciência, aparte do fato de ter ela sua origem na vida ordinária do homem, não é uma unidade mediante dedução de uma parte da outra, nem resultante do fato de se encontrar uma identidade entre uma parte e outra (digamos entre genética e topologia para dar dois exemplos impossíveis, onde há, na realidade, alguma conexão). Esta unidade consiste em duas coisas: em primeiro lugar e mais destacadamente, uma ausência de desarmonia. Assim podemos falar da vida em têrmos de propósito, adaptação e função, mas não encontramos entre os seres vivos trapaças armadas com as leis da física e da química. Encontramos e, espero, epcontraremos uma harmonia total, e entre objetos diferentes, mesmo tão remotos como genética e topologia, uma ocasional ligação mútua e ajuda. Eles projetam luz um sôbre o outro: têm algo a ver um com o outro: muitas vezes, as maiores coisas nas ciências ocorrem quando duas descobertas diferentes, feitas em diferentes campos, revelam ter tanto em comum, que passam a ser exemplos de uma descoberta ainda maior.

A imagem não é a de uma série organizada de fatos, na qual cada um procede, de certo modo, de um fato fundamental. Ê antes a imagem de um ser vivo como uma árvore. tendo como as árvores ramos que crescem juntos e se separam novamente numa grande rede. O conhecimento que cresce desta maneira extraordinária é inerente e inevitavelmente muito especializado. Ê êle diferente para o físico, o astrônomo, o microbiologista, o matemático. Há conexões, há muitas vezes esta mútua interdependência. Mesmo na física, onde lutamos com energia para impedir que as diferentes partes do nosso trabalho se dispersem (de tal modo que um companheiro fique a par de uma coisa e outro de outra, não podendo conversar entre si) não alçançamos inteiro sucesso, apesar de uma paixão muito forte pela unidade. As tradições da ciência são tradições especilizadas, é esta sua força, que consiste em usarem elas as palavras, as imagens, os conceitos. as teorias que estão de acordo com seus assuntos; eles não se desgastaram pela tentativa de se acomodarem a outra ordem de coisas.

São as tradições especializadas que dão enorme impulso e poder ã experiência científica. Isto também serve ao problema do ensino e explicação das ciências. Quando obtemos algum resultado geral muito poderoso, que ilumina uma grande porção do mundo da natureza, é pela virtude da sua generalidade no sentido lógico, de jeito a abraçar uma enorme quantidade de experiência; nos seus conceitos e na sua terminologia é tão altamente especializada, que se torna quase ininteligível para aquêles que não trabalhem naquele campo. As grandes leis da física de hoje (que não descrevem tudo ou nós quedaríamos sem trabalho, mas que classificam, ordenam, quase tudo o observado pela experiência humana de todo dia, acerca do mundo físico) não podem ser formuladas em têrmos razoavelmente definidos sem um longo período de cuidadosos estudos. E isto é verdadeiro, por comparação, em outros assuntos.

Constituem-se, então, nestas especialidades, comunidades profissionais das diversas ciências. São elas íntimas, trabalham muito unidas,

conhecem-se mutuamente pelo mundo afora. Estão sempre excitadas, algumas vezes ciumentas, mas em geral satisfeitas quando um membro da comunidade faz uma descoberta. Penso, por exemplo, que aquilo que chamamos agora "psicologia" um dia será, talvez, muitas ciências, que haverá muitas comunidades diferentes praticando estas ciências. que conversarão entre si, cada uma na sua própria profissão e na sua própria maneira. Estas comunidades especiais ou "guilds" são uma experiência comovente para aquêles que delas participam. Tem havido muitas tentações para se descobrirem analogias pará ela sem outras atividades humanas. Ouve-se muito dizer: "se os físicos podem trabalhar juntos em países de diferentes culturas, de diferentes políticas, de diferentes religiões, mesmo em países que são obviamente de políticas hostis, não será êste um meio de trazer o mundo à união?"

Os hábitos especializados das ciências têm sido até certo ponto transladados pelos artifícios das universidades para outros trabalhos, para a filosofia e a arte. Existe uma "filosofia técnica" que é filosofia como arte, existe para os artistas e os críticos. No meu modo de ver quaisquer que sejam as vantagens que tenham estes trabalhos para preparar "ferramentas profissionais". eles constituem profundo engano, e, ainda mais, profunda subversão das verdadeiras funções da folosofia e da arte, pois estas têm por finalidade o problema humano em geral, e se dirigem não a todo mundo, mas a qualquer um, e não Sòmente a especialistas.

É claro que nos defrontamos aqui com problemas formidáveis de comunicação, e de divulgação. É um imenso trabalho de ensinar em todos os nivela.

Muitas vezes se pensou que as grandes descobertas da ciência ao acontecerem, em certo momento, na vida dos homens, afetam as suas atitudes no que se refere a seu lugar na vida, suas opiniões, sua filosofia. Há alguma verdade neste exemplo. (*)

Se as descobertas da ciência devem ter um efeito honesto no pensamento humano e na cultura. precisam elas ser compreensíveis. Isto provavelmente só será verdadeiro nos primórdios de uma ciência. quando se fala de coisas próximas da experiência comum. Algumas das grandes descobertas do século são chamadas de Relatividade e Incerteza, e ao ouvirmos estas palavras podemos pensar: "esta é a maneira como me senti esta manhã: eu estava relativamente confuso e bastante inseguro". Esta não é, em absoluto, uma noção das questões técnicas ou das lições envolvidas nestas grandes descobertas.

Penso que a razão da hipótese de Darwin ter tido tal impacto foi. em parte, por se tratar de uma coisa simples em têrmos de vida comum. Não podemos falar acerca de descobertas contemporâneas no terreno da biologia com esta espécie de linguagem, ou nos referindo apenas às coisas que já experimentamos.

Assim, penso que os grandes resultados da ciência em estimular e enriquecer a vida filosófica e os Interesses culturais se confinam necessariamente aos primeiros tempos do desenvolvimento de uma ciência. Há ainda outra qualificação. As descobertas só terão realmente ressonância e mudarão o modo de pensar dos homens, quando alimentem alguma necessidade ou esperança pré-existentes na sociedade. Penso que as reais fontes de Iluminismo, um tanto alimentadas pelos acontecimentos científicos da época vieram na redescoberta d03 clássicos, da teoria política clássica,

(•) Em muitos exemplos dados, incluem-se geralmente Newton e Darwin. Newton não é um exemplo muito bom, porque se observarmos com atenção, ficaremos impressionados pelo fato de que, no sentido do Iluminismo, no sentido de casar a fé no progresso científico e na razão do homem cem a crença no progresso político e na secularização da vida humana, o próprio Newton em nada era *newtoniano.* Seus sucessores sim é que foram.

talvez sobretudo da dos Estóicos. A fome do século XVII de crer no poder da razão, o desejo de derrubar a autoridade, de secularizar, de uma concepção otimista da condição humana, utilizou-se de Newton e de suas descobertas como ilustração de algo em que já se acreditava profundamente, e que nada tinha a ver rom a lei da gravidade e com as leis do movimento. A fome com a qual o século dezenove se utilizou de Darwin tem muita vinculação com a crescente atenção à história e à mudança, junto com uma grande vontade de naturalizar o homem, de identificá-lo com o mundo da natureza, que já existiam muito tempo antes de Darwin, e que, portanto, o acolheram como bem-vindo.

Vi um exemplo neste século, quando o grande físico dinamarquês Niels Bohr encontrou na teoria do *quantum* (ao ser ela desenvolvida há trinta anos) êste traço notável: consiste na descrição de um sistema atômico, só que muito menos completa do que no caso de se tratar de objetos em grande escala. Temos certa escolha quanto aos traços do sistema atômico que queremos estudar e medir, e quanto aos que devem ser abandonados, mas não temos a opção de realizá-los todos. Esta situação que todos nós reconhecemos sustentou em Bohr sua opinião, por longo tempo mantida, sôbre a condição humana, isto é, que há maneiras mutuamente exclusivas de usar nossas palavras, nossas mentes, nossas almas, qualquer das quais é aberta para nós, mas que não podem ser combinadas: maneiras, por exemplo, de preparar-se para agir e de entrar numa busca introspectiva das razões da ação. Esta descoberta não penetrou, penso eu, na vida cultural em geral. Gostaria que o tivesse feito; é um bom exemplo de alguma coisa que poderia ser de importância, caso pudesse ser compreendida.

Einstein disse, certa feita, que uma teoria física não era determinada pelos fatos da natureza, porém, pra uma invenção livre da mente humana. Isto levanta a questão de quão necessário é o conteúdo da ciência; quanto ela é alguma coisa que somos livres de não encontrar; quanto é alguma coisa que poderia ser de outro modo. O que radica, é certo, na questão de como podermos usar as palavras "objetividade" e "verdade". Quando achamos algumas coisas, inventamos ou encontramos? Somos, é certo, livres — não na nossa tradição e nossa prática, e numa extensão individualmente limitada — de decidir para onde olhar na natureza e como olhá-la, quais as questões a pôr, com quais instrumentos e com qual propósito. Mas em nada somos livres quanto a estabelecer o que achamos. O homem pode, certamente, ser livre de inventar a idéia do *quantum* de luz, de neutrino, de massa, como fêz Newton (e foi retomado e redefinido). Mas assim o tendo feito, não fomos livres quanto a achar que outra coisa não é senão zero. Somos livres para iniciar alguma coisa. Somos livres no modo de nos acercarmos, mas a solidez daquilo de que é constituído o mundo informa esta liberdade com uma resposta necessária. Isto é assim, porque as interpretações ontológicas da palavra "objetivo" pareceram inúteis, e ainda a usamos para significar clareza, falta de ambigüidade, eficiência na maneira de comunicar-nos nossos achados

Assim, em ciências, proposições universais, usando a palavra "tudo" ou "todo" sem restrições, raramente aparecem. Em tôda investigação e ampliação de conhecimento somos levados a uma ação; em tôda ação somos levados a uma escolha; e em cada escolha somos levados a uma perda, a perda do que não fizemos. Deparamos com isto nas mais simples situações. Deparamos com isto na percepção, onde a possibilidade de perceber coexiste com a de ignorar muitas outras coisas paralelas. Deparamos com isto na fala, onde a possibilidade de uma linguagem compreensível reside no fato de não se prestar atenção a muita coisa que anda em geral entre as ondas sonoras no ar. O significado é atingido

a troco do desprezo de algumas coisas. Deparamos com isto também na idéia de complementação (aqui em forma aguda) como um reconhecimento de que a tentativa de se fazer qualquer espécie de observação sôbre determinado sistema atômico exclui outros. Temos a liberdade da escolha, mas não podemos escapar ao fato de. fazendo algumas coisas excluirmos outras.

Em têrmos práticos, isto significa, sem dúvida, que nosso saber é finito e nunca poderá abranger tudo. Há sempre muito que perdemos. muito de que não podemos estar conscientes, porque a própria ação de apreender, de ordenar, de encontrar unidade e sentido, o próprio de falar sôbre alguma coisa, significa deixar muita coisa de lado.

Façamos a pergunta: *Poderia ter a mesma física outra civilização haseada na vida em outro planeta muito semelhante ao nosso na sua capacidade de manter a vida?* Não *te* pode formar uma idéia quanto a saber se teriam a mesma física ou não. Poderíamos estar falando acerca de questões, na verdade, diversas. Isto faz nosso mundo aberta e sem limites. Eu tinha um amigo Sanscritista na Califórnia que costumava dizer brincando que se houvesse alguma vantagem na ciência seria muito mais fácil um homem ser culto hoje em dia do que na geração passada. Isto porque êle pensava que o mundo estava fechado.

Os motivos que nos fazem escolher uma série de questões, um determinado ramo de pesquisa em detrimento de outro são inerentes às tradições científicas. Nas ciências desenvolvidas, cada homem tem apenas uma limitada oportunidade de liberdade para modelá-las ou alterá-las: embora elas próprias não sejam totalmente determinadas pelos achados da ciência. Participam muito do caráter estético. As palavras que usamos: simplicidade. elegância, beleza, indicam que não é só em busca de conhecimento que nos movemos, mas também de conhecimento que possua ordem, harmonia. e que apresente continuidade com o passado. Queremos encontrar algo novo, mas não demasiado novo. E quando falhamos nisto, que se fazem as grandes descobertas.

Parece-me que todos estes temas - a origem da ciência, os padrões de seu crescimento, sua estrutura reticular ramificada, sua crescente alienação da compreensão comum do homem, sua liberdade, o caráter do sua objetividade e de sua abertura — são de importância para as relações entre a ciência e a cultura Creio que podem e devem ser mais robustas, mais íntimas e mais frutíferas do que o são hoje.

Aqui não estou pensando no assunto popular de "cultura d» massa". Ao tratar dêste assunto parece-me que se deve ser crítico. porém, acima de tudo, humano: não se deve ser um esnobe; deve-se ser tolerante e quase terno. E um novo problema; não se pode esperar resolvê-lo com os métodos da Atenas de Péricles. Nos problemas de cultura da massa e, acima de tudo, da massa média, não se trata primariamente da questão de ausência de qualidade. O trabalhador modesto da Europa ou da América tem provavelmente ao seu alcance música melhor e maior quantidade de boa música, arte boa e boa leitura, do que jamais tiveram seus predecessores. Antes parece que as boas coisas se perdem em tal corrente de coisas pobres, que o nível de barulho é tão alto que algumas das condições para apreciar a qualidade estão ausentes. Não se come bem a não ser com fome exige-se uma certa frugalidade para a melhor cozinha: e algo disto não anda certo com a massa média. Mas êste não é meu problema por agora.

Antes penso vagamente no que podemos chamar de comunidade intelectual: artistas, filósofos, estadistas, professôres, homens de várias profissões, poetas, cientistas. Este é um grupo aberto, sem linhas rígidas segregando dele aquêles que julgam pertencer a êle. É uma facção crescente de todas as pessoas. Está encarregada do grande dever de alargar, preservar e transmitir

nosso conhecimento e nossas habilidades, e, de certo, nossa compreensão das inter-relações, prioridades compromissos, injunções, que ajudam os homens a lidar com suas alegrias, tentações, tristezas, e com sua limitação, e com sua beleza. Tal como as ciências o fazem em larga escala, algumas destas coisas se referem à "verdade proposicional", por exemplo, a proposições que dizem "se você faz isto e aquilo, você verá isto e aquilo"; estas são "objetivas" e podem ser checadas e contra-checadas; embora seja sábio duvidar de tempo em tempo, há sempre modos de se pôr um fim ã dúvida. Isto é o que se passa com RS ciências.

Nesta comunidade há outras espécies de pronunciamentos, que "dão enfâse a um tema" de preferência a declararem um fato. Podem ser pronunciamentos de conexão ou relação ou importância, ou podem ser de um modo ou de outro, pronunciamentos de compromisso. Para eles a palavra "certeza" que é uma norma naturalmente aplicável às ciências, não é muito sensata — profundidade, firmeza, universalidade, talvez mais — contudo, certeza, que se obtém pela verificação não é o principal critério na maioria das obras de um filósofo, um pintor, um poeta ou um dramaturgo. Pois estes não são, no sentido que expliquei, "objetivos". Entretanto. pará qualquer verdadeira comunidade, para qualquer sociedade digna dêste nome, preciso é que tenha um elemento de comunidade, qual de ser comum, de ser pública, de ser relevante e de significação pará o homem, não necessariamente para todo mundo, mas certamente não apenas para especialistas.

Muito me preocupou o fato de têrmos perdido habilidade de conversar um com o outro, de aumentar nossa cultura comum e mútua compreensão, neste mundo de mudança e de crescimento científico. E assim é que sofreu o setor público de nossas vidas, aquilo que mantemos e temos em comum, tal como sofreram a iluminação nas artes, o aprofundamento da justiça e da virtude, e o poder de enobrecimento de nossa linguagem comum. Tornamo-nos, por êste motivo, menos homens. Nunca na história do homem floresceram como hoje as tradições especializadas. Temos nossas belezas particulares. Mas naqueles altos empreendimentos em que o homem alcança força e penetração através da qualidade pública e social nós empobrecemos. Temos fome de nobreza, de palavras e atos de valor que harmonizem simplicidade e verdade. Nesta carência vejo alguma relação com os grandes problemas públicos e resolvidos: sobrevivência, liberdade, fraternidade.

Nesta carência eu vejo a responsabilidade que a comunidade intelectual tem para com a história e seus semelhantes: uma responsabilidade que constitui condição necessária para se refazerem as instituições humanas tal como precisam elas ser refeitas, para que haja paz, para que se possam praticar mais integralmente todos aquêles compromissos éticos, sem os quais não poderemos viver verdadeiramente como homens. Pode isto significar para a comunidade intelectual um esforça muito maior do que no passado. A comunidade crescerá, mas penso que a qualidade e valor daquilo que fazemos também precisam crescer. Penso, de fato, que com a crescente riqueza do mundo e a possibilidade de que ela não seja tôda usada para fazer novos cometimentos, haverá na verdade real lazer e que o grande compromisso para com êste lazer deva ser que mais fortemente unamos a linguagem e a compreensão entre os membros de nossa comunidade.

Quanto a êste ponto, julgo que todos temos que preservar nossa competência nas nossas próprias profissões, a fim de preservar o que conhecemos intimamente, a fim de preservar nossa mestria. Isto representa, em verdade, nossa única âncora na honestidade. Precisamos também aceitar os outros tipos de vidas complementares, não int.imi-

dados delas nem as desprezando (como muitos o fazem hoje em relação às ciências naturais e matemáticas). De início, temos que; aprender novamente, sem desprezo com paciência a conversar com os outros, e devemos ouvir.

(Cadernos Brasileiros. Rio»

CRIATIVIDADE: A NOVA DIMENSÃO EDUCACIONAL

Raimundo Mata

Há uma nova dimensão educacional que os recentes estudos da psicologia educacional têm posto em evidência, nas suas implicações com o mundo moderno; a criatividade. As pesquisas da criatividade tomaram intensidade a partir de 1950. depois que Guilford, presidente da Associação Americana de Psicologia. chamou a atenção pará essa dimensão da personalidade, até então objeto das preocupações dos educadores, em sua relação com o aprendizado estético, mas pouco relacionada aos interesses do aprendizado geral.

As investigações de Getzel e Jackson (na Universidade de Chicago), resultaram no aperfeiçoamento de um teste de criatividade. que está provocando sérios abalos na tradição das medidas de previsibilidade escolásticas, firmada nos testes de Q. I. e de aptidões atí agora em uso. Sidney Parnes (da Universidade de Buffalo) acentua mesmo que "A performance criativa", como medida pelos testes do Getzel e Jackson é de implicação decisiva pará a educação, como nôvo critério de seleção educacional.

Os estudos da criatividade estão revelando que certos comportamentos intelectuais que a tradição escalar às vezes, até, considerava "negativos", servem para identificar o tipo de "pensamento divergente", caracterizado por traços de flexibilidade mental", "influência ideacional" "grande originalidade", nem sempre revelados pelos testes de inteligência até agora usados. Certa acentuação formal de aplicação, a supervaloração do tempo de reação e a uniformidade de respostas dêsses testes, sáo ampliados geralmente, na situação comum de aprendizado escolar, resulta.ndo que grande número de indivíduos de pensamento divergente sejam prejudicados.

Descobriram os psicólogos da criatividade, que todo esse mecanismo força uma estrita "conformidade" (convergência), o que, em linhas gerais, é muito valorizado na organização escolar. A exigência de atendimento a padrões e *standards* de rendimento, "fechados" em limites de expectativa restrita, — quando muito variada admitindo duas ações entre certo e errado, ainda que sob a aparência das "respostas múltiplas" — é desestimulante e, mesmo, repressora da criatividade.

No entanto, a criatividade é uma dimensão valiosa no processo educacional, numa época em que todo o mundo se enfrenta com problemas críticos, exigindo soluções variadas. para o que a escola deve preparar os que terão de encontrar tais soluções. Assim, como a ciência tende a mostrar que não há somente os "dois lados da questão", o contra e o favor da tradição dialética, mas que o homem, pelo seu poder criador, é capaz, e deve ser estimulado. de criar variadas formas para enfrentar-se com os variados problemas a soluções que o mundo atual lhe exige, a educação deve abandonar o acento exagerado da, "conformidade" que tem explorado o "pensamento convergente", e desenvolver o Dotencial da criatividade, característico do "pensamento divergente".

Daí, em têrmos da prática educacional, a importância da descoberta dos "divergentes" que anualmente são sacrificados pela padronização da eficiência escolar, quando planejada sem pensar no valor da imaginação, da originalidade, da criatividade. Estes valores até bem pouco só eram relacionados com aspectos estéticos do currículo, — artes, trabalhos manuais, literatura

— quando, na verdade, são fundamentais a todos os campos da atividade humana, quer no ponto-de-vista científico-cultural, quer do ponto-de-vista pragmático-social.

Da mesma sorte, muitos comportamentos "divergentes" que eram interpretados em têrmos de desajustamentos emocionais, olhados pelas suas conseqüências ou causas aparentes, deixavam de ser relacionados como efeito da mesmice e da rotina escolares, da padronização, enfim, da *"conformidade"* com esquemas previamente estabelecidos pelos professôres, na repetição de conhecimentos estagnados. Esses comportamentos passaram, agora, a ser melhor analisados, em função dos valores da criatividade.

Disso resultou que já se vem procurando estruturar situações de aprendizado que estimulem o desenvolvimento da "fluência ideacional" e sobretudo da "flexibilidade mental", significando esta última, como acentua Guilford (Factors that aid and hinder creativit.v — T. C. Records Fevereiro de 1962): *"uma mudança de espécie — uma mudança de sentido, interpretação ou uso de alguma coisa, uma mudança de entendimento de uma tarefa, uma modificação na estratégia no fazer alguma tarefa, ou uma mudança na direção do pensamento, que pode significar uma nova interpretação do objeto"*.

Não há dúvida de que a dimensão da criatividade, transplantada para o campo educacional, importa em revisão de planos e sobretudo de métodos de trabalho, tanto em relação ao *currículo*, quanto ao *"processo do aprendizado"*. Mas, sobretudo importa a reformulação do que se concebe como *"produto do aprendizado"*, de que nem sempre se dão conta os que falam e discutem a psicologia do aprendizado. E o que é mais importante: como a. concepção da criatividade impõe uma maior latitude reacional no comportamento, do qual se infere o *"produto do aprendizado"*, essa reformulação atinge a Didática. impondo, sobretudo, nov03 esquemas de preparação do professor, pará que possa enfrentar os alunos de tipo de *"pensamento divergente"* sem frustrá-los. Antes, estes eram eliminados pelo próprio valor negativo concedido à divergência, em si mesma entendida como não adaptação aos *standards* da expectativa escolar, favorecendo assim o *pensamento convergente* que leva ã *"conformidade"*.

E esse é o sentido da observação de que *"incidentalmente as pesquisas sugerem que as crianças altamente criativas (divergentes) são muitas vezes antipatizadas pelos professôres...."* Por quê? Cada um que medite nisso e ponha a sua mão na consciência.

Outra implicação importante, dos estudos da criatividade, é a de que as pesquisas estão revelando tratar-se, em muitos aspectos, de traço ou traços aprendidos. Diz Maltzman (Universidade da Califórnia) *..."a originalidade é uma forma aprendida de comportamento que não difere em princípio de outras formas do comportamento operativo"*.

Confirma Sidney Parnes, já citado anteriormente: *"As perspectivas têm demonstrado que o comportamento criativo é aprendido, e isso tem motivado o surgimento de cursos cm solução criativa dos problemas"*. Eqüivale dizer que não estava errado Guilford, quando, em 1950, sugeriu a hipótese de que *"como qualquer outro comportamento o. atividade criadora provavelmente representa muitas habilidades aprendidas"*.

Isto é pois importante pará o mundo de hoje, que é um mundo de competição criadora. Vivemos a era da ciência, de inventos e descobertas sucessivas que, numa reação em cadeia-, provocam novos inventos e novas descobertas, a cada momento. E é para êste mundo que a educação tem de cumprir seu *desideratum* fundamental, com relação às crianças e aos jovens.

Daí a oportunidade da advertência de Paul Davis, no Journal of

Higher Education (número 23/1962) de que a profissão do magistério terá de tornar-se mais científica pela diminuição da ênfase dada à memória (como fator convergente) e maior valor ao pensamento criativo (fatôres divergentes), pois a "capacidade criadora do indivíduo tem sido freqüentemente reprimida pela educação, e de tal sorte, que êle já nem pode mesmo reconhecer seu próprio potencial criativo". — *(Diário de Noticias,* Salvador).

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Nair Fortes Abu-Merhy

I — INTRODUÇÃO

Só quem não se deu conta do caráter eminentemente renovador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional poderá implantar, de imediato, um Colégio Universitário.

De há muito se vinha reclamando a restauração do Colégio Universitário, instituído entre nós pela Reforma Francisco Campos, para estabelecer passagem mais natural do nível médio ao superior. O grande entusiasta dessa instituição, Ernesto de Sousa Campos, muito trabalhou para seu desenvolvimento. Depois do interregno da Reforma Capanema, que o abolira, cogitou-se do mesmo problema, quando da oportunidade da Reforma do Ensino Médico, coordenada pelo então Diretor do Ensino Superior, professor Jurandir Lódi. Ali se previa o curso vestibular, com duração de um ano, seguido do exame de admissão à escola superior. Tal Reforma não se converteu em lei e agora deixou de ter objetivo em face da LDBEN, que enseja uma reformulação completa tanto do nível médio quanto do superior ao prever o Colégio Universitário.

Agora, que já se reconhece que nada se deve fazer em matéria educacional sem cuidadoso planejamento, considerações de várias ordens deverão ser examinadas e sopesadas, a fim de encontrarmos os meios adequados para alcançar os fins propostos pela Lei.

Não é difícil compreender que a Reforma Universitária, no sentido pedagógico, tem que começar pelo ensino primário e pelo médio, pois o ensino superior é, ao mesmo tempo, causa e efeito do ensino que lhe antecede.

De modo algum podemos pensar em alargar a rede de ensino médio sem que tenhamos tomado as devidas precauções em formar, em nível universitário, o professorado que vai servi-lo; de igual modo, a prioridade para o ensino primário não pode significar apenas aumento de prédios, salas de aula e turmas, mas principalmente de pessoal qualificado para ministrar o ensino, pessoal que se forma em nível médio, havendo aspirações no sentido de que essa formação se faça em nível superior.

Tal como se apresenta o panorama educacional brasileiro, a escola primária ainda não recruta tôda a população escolarizável, não abrangendo senão cerca de 50%, em média. Desse grupo chega ao nível médio contingente pouco expressivo, e ínfimo, ao nível superior. Entretanto, os métodos didáticos do nível elementar, desenvolvidos em função de um currículo padronizado, têm dado ênfase ao ensino verbalístico, procurando, desde então, uma preparação remota para o superior. Basta atentar na preocupação com definições e dissertações sôbre temas gerais. No nível médio, o acento que se tem dado à cultura geral decorre do fato de considerar-se essa fase meramente preparatória para o nível superior. Assim, o currículo predominante é o de humanidades. Os métodos didáticos não procuram identificar os interesses próximos dos estudantes e, portanto, não lhes abrem perspectivas de compreensão do seu mundo atual, nem os habilitam a nele ajustar-se melhor, proporcionam-lhes um círculo mais amplo de fatos ou conceitos, preparando-os para o supremo teste

em que se constitui o exame vestibular.

Verifica-se, assim, que esse exame tem exercido influência das mais poderosas na orientação geral dos cursos que lhe antecedem, mas ainda não teve forças para mudar a natureza das séries iniciais do curso superior.

Para que seja realmente equacionado o problema do exame vestibular, temos que examinar a verdadeira função do Colégio Universitário, sendo portanto imprescindível que a regulamentação do exame se apoie na estrutura do curso.

Na elaboração do plano para a organização desse Colégio, devemos ter sempre presente que todo planejamento é um *continuum.* Processados os estudos de base para a estruturação do Colégio, projetado e criado, começará êle a funcionar. À medida que se vão desenvolvendo suas atividades, os desvios do planejamento vão sendo corrigidos. À luz dos seus resultados vamos orientar o replanejamento pará fases sucessivas. As fases constitutivas do processo administrativo não são estanques; antes, interpenetram-se.

Para que se estruture o Colégio Universitário, torna-se imprescindível fixar, em primeiro lugar, quais são os seus objetivos próximos dentro do prazo de funcionamento que lhe é reservado anualmente. **Tais** objetivos têm que relacionar-se, obrigatoriamente com a clientela, que é a matéria-prima da administração. Em função dêsses elementos principais é que se buscam os meios. O primeiro deles é o parque escolar — o edifício com seu equipamento adequado. O segundo refere-se ao recrutamento e ã seleção do corpo docente, em função do curriculo que se elaborou. É o corpo docente quem vai fazer a programação do ensino e dar-lhe a orientação devida. Haverá serviços auxiliares: uns administrativos, que permitam o desenrolar da rotina; outros, assistenciais e, finalmente, técnicos, como o Serviço de Orientação Educacional e Vocacional.

Com esses dados, está o administrador habilitado a elaborar o Orçamento, na parte que se refere a despesas do curso.

Dentro dessas perspectivas, vamos abordar alguns pontos que nos parecem dignos de maior reflexão.

II — FINALIDADES E OBJETIVOS NO COLÉGIO UNIVERSITARIO

Admite-se, de há muito, que a principal finalidade do Colégio Universitário é orientar o estudante do nível médio para o superior, isto é, estabelecer a articulação perfeita e natural de um nível pará outro. É nesse sentido que se usa o têrmo "habilitação". Isso está claramente expresso no projeto de lei, a que me referi, sôbre a reforma do ensino médico: "O curso vestibular se destina a preparar os alunos para as provas de nível de conhecimento exigidas no concurso de admissão." Ali se chama *curso vestibular* o que a lei hoje denomina curso do Colégio Universitário, e de *exame de admissão,* o atual vestibular. Não se pode pretender que essa habilitação seja no sentido de terminar um conjunto de estudos que sirvam de imediato para uma profissão. Temos que rejeitar, no transcorrer do curso médio, a predominância da função propedêutica sôbre as demais; parece, entretanto, fora de dúvida que, no âmbito do Colégio Universitário, a função propedêutica deve superar as demais. Aliás, é claro o § 2º do art. 46 da LDBEN:

"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". (Grifo nosso).

Esse aspecto torna o Colégio Universitário uma preparação bem

marcada pará o nível superior e dificulta, se não impossibilita, o funcionamento dessa classe como equivalente a uma classe terminal que conduza a uma profissão de nível médio. A menos que o Colégio Universitário funcionasse após a conclusão do nível médio, parece que se criarão problemas complexos entre as finalidades dos cursos médios, pelo menos os de natureza técnica, e as do Colégio Universitário, conforme aliás já tive oportunidade de chamar atenção no artigo "O Vestibular e a Lei".

Se se tiver como assente que os alunos, que vêm tendo acentuada formação técnica, buscam os cursos superiores que se orientam no mesmo sentido, sempre lhes faltará perspectivas das questões mais amplas, oferecidas pelo estudo de matérias de cunho geral. Mas se os alunos, advindos de cursos técnicos, quiserem modificar completamente a direção de seus estudos, ingressando em curso superior que não guarde a menor afinidade com a sua preparação anterior, então tais problemas se tornarão mais complexos.

Se os cursos superiores compreendessem um ciclo de matérias básicas, permitindo o alargamento da cultura geral, como o que oferece o "College" americano, estas questões deixariam de existir. Entretanto, temos que encarar a nossa realidade educacional e projetarmos para ela.

Assim, um dos objetivos do Colégio Universitário é habilitar o estudante a cursar o nível superior. Não é uma função que surge aí, pois todo o sistema deve orientar-se nesse sentido, embora não de maneira exclusiva como o vinha fazendo o curso secundário. Todo ensino deve ter, ao mesmo tempo, uma finalidade própria, que com êle se exaure, e outra que permita prolongá-lo até que se alcance a especialização.

O segundo objetivo é o de selecionar, antes do mais, o estudante, a fim de colocar o indivíduo capaz num curso que corresponda às suas adptidões. Dadas as nossas minguadas reservas didáticas, temos que selecionar, dentre os capazes, os melhores, aquêles que têm mais possibilidades de êxito nos estudos e, de certo modo, na profissão a que os mesmos conduzem.

Impõe-se, assim, não somente um Serviço de Orientação Educacional e Vocacional, como setores que permitam perfeita integração desse serviço com o corpo docente.

O Colégio Universitário, ao recrutar para determinado curso, vai ter decisiva importância pará a seleção da profissão a que o curso leva, salvo se se modificar a estrutura do curso superior, estabelecendo-se um ciclo inicial, básico, que permita articulação dentro de uma esfera comum a diversos cursos.

Um terceiro objetivo é o de exercer direção sôbre o ensino médio que antecede essa série terminal e, de tal forma, que o Colégio Universitário acabe por exigir certas condições desse ensino. Abrir-se-ão oportunidades para que cada Universidade acredite determinados estabelecimentos de ensino médio. Como se sabe, as Universidades americanas usam o sistema de *accreditation,* segundo o qual cada um só recebe alunos de escolas médias *(high-school)* que lhes mereçam confiança.

Se encararmos o ensino médio que está em fase de profunda transformação com a Lei, observamos que há um anseio de renovação didática. Fala-se muito em *estudo dirigido* e alguns estabelecimentos proclamam tê-lo organizado, mas só poderemos aceitar a implantação desse regime em estabelecimento que ofereça as condições básicas para que êle se desenvolva (biblioteca. gabinetes, laboratórios, professôres preferentemente de tempo integral).

Um quarto objetivo é a introdução paulatina do estudante do nível médio no meio universitário, mediante contato com o ambiente que, sob diversos aspectos, tem que diferenciar-se do nível médio.

Esses quatro objetivos conjugados formam o arcabouço para a articulação do nível médio com o superior, que constitui a grande finalidade do Colégio Universitário.

Voltemos nossa atenção para quem vai ocupar o centro dessa instituição.

Assistimos, em todo o planeta, a uma explosão demográfica, e nosso país é dela teatro. Sem cuidarmos de alargar as oportunidades educacionais, não sairemos do subdesenvolvimento econômico, pois êste é ao mesmo tempo causa e efeito do sistema escolar.

Essas oportunidades educacionais só podem ser abertas mediante sadia política de educação.

Atualmente, abre a Lei caminho para uma multiplicidade de cursos, sôbre os quais dispôs explicitamente no nível médio, quanto às modalidades já sistematizadas pela Reforma Capanema, cuja regulamentação ampliou, fazendo surgir, dentro delas, vários tipos. A maior transformação incidiu realmente sôbre o curso secundário, que se disciplinou em quatro direções.

A Lei enseja a possibilidade de os Conselhos Estaduais regulamentarem todo e qualquer ensino médio por ela não abrangido, o que poderá acarretar a sistematização de vários cursos existentes entre nós, inclusive os que se criaram como de emergências. Pará isso, torna-se imprescindível que, no planejamento, sejam utilizadas medidas do mercado atual de trabalho regional e de seu crescimento, conforme sabiamente já recomendara o professor Joaquim Faria Góis Filho, no opúsculo "Produtividade, aspecto educacional".

A equivalência completa entre os cursos médios para efeito de matrícula no superior acaba de ser implantada, de maneira definitiva, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A articulação, em nível médio, embora date das Reformas Capanema, nunca surtiu os efeitos que dela hoje se reclamam, uma vez que se processava no pressuposto de que o simples exame adaptava um curso a outro. Em última análise, a adaptação significava exame de validação do curso secundário, tanto mais que o legislador exigia, no exame vestibular, o programa do curso secundário. Parece evidente que o legislador foi coerente, pois sempre se teve como necessária uma cultura geral antes da especialização do nível superior. Se quisermos instituir, como estamos fazendo, a multilateralidade de cursos médios com equivalência para ingresso ao superior, teremos que encontrar um ponto, no sistema escolar, para alargar as perspectivas do estudante, de modo a não criarmos "uma máquina armazenadora de conhecimentos específicos", ao inves de "um homem capaz de compreender as perspectivas amplas da profissão que escolheu", como sagazmente observou. recentemente, o professor Válter Leser.

Essa equivalência de cursos é agora muito ampla, tais as oportunidades de transferência oferecidas pela LDBEN (artigo 41). Verificando-se as modalidades de nível médio regulamentadas e cm vias de o ser, bem como as variantes que cada uma pode comportar, viremos a ter possibilidade de combinações. O *exame* não será o meio de adaptação de um curso a outro, a não ser no caso de matérias em que se exigem habilidades específicas (dactilografia, taquigrafia, por exemplo), mas ensejará a experiência de sistema de créditos e todo e qualquer recurso adequado para recuperação ou reorientação do estudo.

O assunto foi minudentemente estudado por uma Comissão reunida na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, da qual tive a honra de participar, do que se originou a Circular nº 9, de 17 de julho de 1962, da Diretoria do Ensino Secundário.

Por outro lado, a articulação vertical poderá ser feita de diversas maneiras dentro dessa pluralidade

de caminhos abertos no nível médio, sendo facultado ao estudante, em qualquer fase do curso, passar de uma a outra modalidade.

III — A CLIENTELA

É evidente que, mesmo tomadas as medidas apropriadas, que estão consubstanciadas naquela Circular, com o fim de uma adaptação que resguarde a formação do estudante, a unidade do trabalho e a eficiência escolar, chegará ao Colégio Universitário, com o correr dos tempos, uma clientela muito diversificada, não somente quanto às aptidões e interesses, como também quanto a seu cabedal de conhecimentos. Impor-se-á, como primeiro passo, a sua identificação, para que se proceda a uma seleção que possibilite uma classificação própria.

Essa identificação deve iniciar-se muito antes de efetivar-se a matrícula no Colégio Universitário. A administração dêste deverá começar por imprimir uma ficha contendo claros a serem preenchidos pelos candidatos, visando a colher informes gerais sôbre eles. Os estudantes ficaram alertados, por todas as formas possíveis, já no segundo semestre da 2" série, que devem ser preenchidas tais fichas e encaminhadas às Universidades em que os candidatos pretenderem matrícula. Haverá encarregados especializados para o estudo dessas fichas, que examinem, a par das exigências curriculares do estudante, suas aspirações, sua situação econômica. A ficha deve ser planejada de tal forma que ofereça uma série de informações a respeito do postulante, inclusive sua possibilidade de pagar ou não os estudos, as razões pelas quais escolhe tal ou qual Universidade, e por que pretende seguir tal ou qual curso. A análise de tais dados deve ficar ao cuidado do Serviço de Orientação Educacional e Vocacional. Por outro lado, o Ministério da Educação e Cultura deveria projetar material a ser impresso e divulgado entre estudantes do nível médio, esclarecendo os seguintes pontos:

1. localização de nossas escolas superiores e cursos que oferecem, sua duração e títulos que conferem;
2. regime de trabalho de cada uma — horários, número de trabalhos práticos, etc;
3. quais as Universidades que mantêm Colégio Universitário e que espécie de curso oferecem, uma vez que tudo indica que o Colégio abrangerá apenas modalidades que conduzam a seus cursos;
4. que contribuições terá que fazer o candidato, em que casos e condições;
5. de que modo poderá habilitar-se a bolsas (quais são, quem as distribui, seu montante e suas condições);
6. quais as aptidões especiais exigidas em cada carreira e quais as contra-indicações;
7. qual o mercado regional de trabalho, quer para o exercício direto da profissão, quer pará a pesquisa, quer para o magistério, quer como constelação de um grupo profissional mais amplo;
8. qual o número de profissionais reclamados, em cada região, para cada especialidade, e qual o número existente;
9. todo e qualquer esclarecimento que facilite a escolha do curso, por parte do estudante.

Se os candidatos se familiarizassem com essa literatura, estariam muito mais aptos a enfrentar o trabalho do Colégio Universitário, inclusive pará compreender seus objetivos, e para realizar uma escolha mais adequada.

É necessário conhecer o nível de expectação dos estudantes quanto aos cursos, enquanto a Universidade deverá estabelecer o que ela espera dos estudantes. Como esses ficarão apenas um ano nessa instituição, é preciso que, após o exame de sua escolaridade, aliada ao estudo de

suas perspectivas em relação ã provável carreira, se proceda ao primeiro teste de seleção, para medir o quociente intelectual, não se devendo admitir, como candidato a curso superior, estudante que não tenha alcançado certo Q.I. a ser fixado pela equipe própria do Serviço de Orientação Educacional e Vocacional. Em seguida, aplicar-se-ão testes de personalidade. Conjugados os resultados, poderão ser classificados os estudantes segundo os cursos a que se destinam e o regime do trabalho a que devem estar sujeitos. Será tarefa demorada e reclama uma boa equipe de psicólogos e orientadores que assessorem o administrador escolar.

Não sendo mais exigido exame algum de adaptação para que jovem, terminado curso médio qualquer, ingresse na 3» série de outro de natureza completamente distinta, haverá muito problema de ajustamento, que só poderá ser solucionado mediante adequada classificação, acarretando diferenciação de currículos ou, pelo menos, de programas, de regime de trabalho, etc.

A Lei nº 1.821, de 12-3-1953, com a liberal regulamentação de que foi objeto, deu equivalência para a matrícula no curso superior, aos cursos secundários completos, técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola (com duração de sete anos) e normal, com a mesma duração de 7 anos ou de nível idêntico admitido pela legislação dos Estados e do Distrito Federal (6 anos), bem como o curso de seminário de nível equivalente pelo menos ao secundário, e realizado por estabelecimento idôneo.

A equivalência, admitida pela LDBEN, abrange os cursos médios nela especificados: os por ela regulamentados (artigo 47), os que vierem a ser regulamentados pelos sistemas estaduais de educação (parágrafo único do art. 47).

A lei determina no art. 69, que:

"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".

Como os cursos secundários e técnicos têm dois ciclos chamados ginasial e colegial, que significação terá essa palavra "equivalente"? Administrar-se-ão cursos não subordinados à administração geral dos sistemas escolares?

Se o critério de equivalência é o relativo à maturidade do estudante, admite-se que, como norma geral, os estudos da mesma extensão proporcionam as mesmas possibilidades, embora variem as matérias deles constitutivas. Passa-se, então, a admitir que todos os cursos de sete anos de duração média equivalem-se para o efeito de matrícula no nível superior.

A interpretação do Conselho Federal de Educação, no substancioso Parecer nº 58/62, foi que "o concurso de habilitação está aberto, independentemente de adaptação, a todo estudante que haja concluído o ciclo colegial ou equivalente de curso *reconhecido* como de nível médio". (Grifo nosso). Logo, é necessário o reconhecimento do curso como tal, pelo órgão próprio dos diversos sistemas escolares.

Assim, quando o egrégio C.F.E., em tese, declara que a questão de equivalência deve ser solucionada pelo próprio estabelecimento do ensino superior a que se candidata o estudante, "nos têrmos da legislação vigente" (Parecer nº 65 e 66/62), parece referir-se à própria LDBEN e não à Lei *nº* 1.821, considerando-se essa completamente revogada.

Esclarecidos esses pontos, cumpre voltar a nossa atenção para o ambiente onde situar tão variados clementes.

IV — AS INSTALAÇÕES

O edifício que a Universidade colocará à disposição do Colégio Universitário limitará o número de estudantes. Daí dizer-se que haverá

um pré-vestibular para preencher tais vagas.

Todas as nossas Universidades aspiram a um "Campus". Atualmente, porém, a maior parte delas possui escolas situadas em diferentes partes. Cumpre, pois, decidir se o Colégio Universitário vai ser uma instituição centralizada ou se vai anexar-se a cada escola. Parece ter sido intenção do legislado-- a criação de um Colégio unificado, tanto assim que não deu aos estabelecimentos isolados o direito de criá-lo. Certamente teve receio de assemelhá-lo a um curso pré-vestibular com as características dos tradicionalmente criados. Permanecerá o problema de articulação dos cursos nos estabelecimentos isolados, tema que foge ao objetivo dêste artigo.

Sendo uma série tão rica de significação, as classes não podem constituir-se de muitos alunos, não devendo a matrícula exceder a 30, máximo que não deveria mesmo ser atingido. Não poderá haver mais de dois turnos, para que, enquanto um se beneficia das aulas, o outro esteja em estudo nas instalações adequadas.

Não vamos insistir sôbre a necessidade de um excelente equipamento.

A Biblioteca merecerá especial cuidado, não somente pela sua organização, quanto pela sua administração. Já amadurecemos para utilização de biblioteconomistas, que dinamizam esse setor.

Os métodos didáticos, reclamando demonstração constante, necessitam apoiar-se nos recursos audio-visuais, razão por que devem ser previstas salas-ambiente e almoxarifado com numerosos apetrechos de demonstração, afora os Laboratórios e Gabinetes, destinados às ciências experimentais.

Acredito que êste seja o ponto de mais difícil preenchimento. Talvez se pudesse utilizar o Colégio de Aplicação, existente na maior parte de nossas Universidades. Isto apresentará vantagens e inconvenientes. A principal vantagem é a existência de prédio planejado para Colégio. Entretanto, entre as desvantagens, coloca-se, em primeiro plano, o fato de tratar-se de estabelecimento que visa a permitir a iniciação à prática pedagógica. Embora possa ser muito bem supervisionado, parece que é contra-indicado dar ao Colégio Universitário o caráter de campo de experimentação, pois se trata de série crucial. A não ser que os professôres da Universidade assumam a responsabilidade integral dessa série e que os alunos-mestres coadjuvem apenas em aspectos práticos, nada aconselha esta série lhes seja entregue.

De qualquer maneira, não pode a administração furtar-se ao exame dessa questão.

De modo geral, há que atentar no espírito da Lei, que é o de fazer o Colégio Universitário o ponto ideal de articulação de um nível escolar com outro mais alto, sem prejuízo da formação humana.

As instalações devem, assim, atender a todos os requisitos de higiene do trabalho escolar e possibilitar a atividade individual dos estudantes num ambiente enriquecido de instrumental adequado, sem o que ficará limitada e até anulada a ação didática,

V — CORPO DOCENTE

Afora a questão já levantada no artigo anterior, surgirá, de início, a relativa à qualificação do professor mais conveniente para o Colégio Universitário. Caberá entregar o curso aos cuidados de professorado secundário ou de nível superior? Essa questão poderia parecer acaciana a quem tem prerrogativas, pela lei, para lecionar em curso médio, cuja série terminal se realiza em Colégio Universitário. Embora o professor secundário deva ter formação em nível superior, parece mais indicado que, nessa fase, atue o professor de nível superior. E que os estudantes já se vão iniciar no trato de métodos de ensino su-

perior. Por outro lado, o estudante está na ante-sala da Universidade e deverá ir conhecendo seus futuros professôres, não já de chôfre, como altos especialistas no nível profissional.

Parece estar sendo esse o entendimento do legislador. Atualmente transita no Parlamento o projeto de Lei nº 3.715-61, "que dispõe sôbre o salário-mínimo dos professôres do ensino particular e dá outras providências", em que se procura estabelecer uma relação entre salário de magistério particular e salário-mínimo. Nesse projeto fixa-se o salário de professor de ensino superior em igualdade de condições com o do curso pré-vestibular que, agora, é o do Colégio Universitário.

De fato, nessa fase, devem merecer preferência os professôres mais experimentados e que tenham atuado tanto no âmbito do ensino médio quanto no do superior, ou apenas neste.

Mesmo que se admitam pontos-de-vista contrários aos aqui expendidos, êste problema não pode ser posto de lado sem exame minucioso sôbre as inferências de um ou de outro procedimento. Daí é que se pode partir para o recrutamento e a seleção do professorado desse Curso.

Há, porém, um ponto delicado a ser debatido. Em geral, quem leciona julga seus alunos, pois é no trato dêsses que se tornam conhecidos certos aspectos da sua participação nas atividades escolares.

Para colocarmos, porém, os estudantes do Colégio Universitário em igualdade de condições com os provenientes de outros estabelecimentos, como determina a LDBEN (§ 3º, art. 79), impõe-se, a meu ver, o exame por banca diferente daquela que lecionou. Na legislação anterior, mesmo quando havia o Colégio Universitário, era proibido participar da banca examinadora quem tivesse lecionado o aluno. Há mesmo quem advogue que os exames sejam processados por especialistas, que formulem provas objetivas, problemas ou questões com antecedência, para que sejam bem propostas, mimeografando-as para distribuição na hora. Esse procedimento poderia acarretar a padronização das questões no exame vestibular, o que traria várias vantagens, uma das quais seria classificar o aluno para todos os estabelecimentos congêneres, ficando a critério do candidato a escolha dentro das vagas, em relação à sua classificação.

Nada, porém, nesse sentido já se realizou entre nós, que aconselhe a fazer uma experiência desse tipo. Parece prudente, agora, que cada estabelecimento poderá desenvolver seus próprios procedimentos, deixar que eles atuem com liberdade, para que dessa experiência nos advenha um entendimento comum, embora não unificador. Essa a grande vantagem da autonomia universitária. Sendo também diferentes os padrões de ensino das nossas escolas superiores, é claro que devem variar as condições de ingresso. Se não podemos nivelar para cima, não devemos fazê-lo para baixo. Sòmente o tempo fará despontar, através de análises minuciosas, os meios de ir elevando cada vez mais o nível médio e o superior.

As Congregações dos estabelecimentos de nível superior estão certamente atentas a esse problema e o discutirão, sob ângulos mais amplos que os aqui apresentados, considerando as peculiaridades regionais.

O certo, porém, é que do êxito da seleção adequada do corpo docente dependerá a do destino do Colégio Universitário.

Desse professorado será escolhido o diretor do Colégio Universitário, que deve possuir qualificações especiais, pois de sua capacidade administrativa dependerá, em muito, o êxito da instituição. Um dos pontos em que será decisiva a sua orientação é o que se refere à seleção adequada da matéria constitutiva do curso.

VI — CURRÍCULO

Dada a variedade de clientela que chegará a essa terceira série, surgirá o problema de saber como equilibrar os seus conhecimentos.

O currículo vai depender da natuerza do exame e o exame dependerá do currículo. Se o exame procurar medir certa qualidade de conhecimentos em determinadas matérias que se consideram, tradicionalmente, indispensáveis à iniciação nos estudos superiores, certamente nem todos estarão aptos a fazer o curso no mesmo período de tempo. Nem se deveria correr o risco de promover o curso para todos em um ano apenas. Os que fracassarem terão razões de sobra para lamentar o tempo perdido. Para eles teria sido melhor uma programação da 3" série em dois anos.

De acordo com a LDBEN, a 3ª série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores, abrangendo, no mínimo, 4 e, no máximo, 6 disciplinas (§ 2º, art. 46).

Admite-se que essa organização, para determinadas universidades, se centralizará em 6 tipos de currículo:

1. Para medicina, farmácia, odontologia, enfermagem, história natural, nutrição, veterinária.

2. Para engenharia, física, química industrial, estatística, matemática, agronomia, agrimensura, ciências contábeis e atuariais.

3. Para direito, serviço social, pedagogia, ciências sociais, psicologia, geografia, história, jornalismo, ciências econômicas.

4. Para letras.

5. Para artes.

Conforme a proveniência do estudante e a sua exata classificação, deve a administração proporcionar meios para que os estudantes, embora matriculados numa classe diferenciada, tenham oportunidade de cursar uma ou outra matéria que vise a equilibrar a sua escolaridade-anterior.

Isso não constitui problema fácil, donde a necessidade de ser equacionado muito antes de se iniciarem as atividades escolares.

Os estabelecimentos terão liberdade de escolher a forma de seu vestibular, logo terão o direito de organizar o seu currículo.

Mesmo aquêles que se preocuparem mais em medir a capacidade de aprender do que o aprendido, não podem considerar indispensável certo lastro básico de conhecimentos, pois tôda a cultura se constitui numa escala ascendente e, sem o domínio de certos fundamentos, o curso superior se tornaria ininteligível. Êste ponto certamente merecerá exame acurado para que, procurando corrigir os procedimentos rígidos do passado, não venhamos a cair em erros opostos e mais graves.

Há mesmo os que advogam a eliminação do vestibular. A Lei, nesse particular, foi explícita, exigindo a sua realização. Entretanto, a forma do exame ficará a cargo de cada estabelecimento — e, nesse ponto, o egrégio Conselho Federal de Educação foi preciso no Parecer nº 58-62.

Há quem julgue que o exame não precisa incidir em matérias do curso, sendo suficientes provas de seleção com critérios mais amplos.

Os que desejam que a Universidade esteja aberta a todos, sem necessidade de qualquer exame, pelo menos estarão de acordo que, no nível superior, se façam classes de recuperação. Ninguém, em sã consciência, pode dizer que os cursos médios estão preparando realmente alunos para cursarem nível superior. A experiência docente revela-nos, até, que muitos aprovados em exame vestibular deviam voltar ao nível médio. Se não devemos evitar o exame vestibular, esse não deve ser organizado de tal forma que procure impedir os capazes de prosseguirem curso de nível superior.

Mesmo com a forma atual do exame, admite-se tratamento diferente, como as conhecidas propostas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, veiculadas no número 18 da Revista "Educação e Ciências Sociais", 1961, Rio, e a maneira de tabular os resultados, como proposta pelo professor Wagner W. Martins, da Universidade de São Paulo, no seu trabalho "Sistema de Versão Analítica de Notas e Classificações aplicado aos Exames Vestibulares".

Esses estudos tendiam a classificar todos os capazes e aproveitar os melhores dentro dos limites das vagas fixadas. Evitaria uma segunda chamada, que não deve mais ter sentido dentro do conceito atual do exame e que, além do mais, perturba, de maneira grave, o início do ano letivo nos estabelecimentos de ensino superior. O retardamento, agora, do início das aulas, acarretará, segundo a LDBEN, o adiamento do término do ano letivo, para que se desenvolvam 180 dias de aulas, o que trará uma série de problemas administrativos, de difícil tratamento.

Muitos transtornos seriam evitados se já houvesse uma orientação educacional através de todo o sistema escolar. Não se pode mais adiar a existência de tal serviço no âmbito do Colégio Universitário. — *(Diário de Notícias,* Rio).

A AMÉRICA LATINA

Estêvão Pinto

Há cerca de quatro anos, Lewis Hanke publicou interessante ensaio sôbre a América Latina, que foi, posteriormente, tal o seu valor e atualidade, divulgado por uma das nossas melhores revistas de cultura.[1] Lewis Hanke — de quem tomei conhecimento, pela primeira vez, em 1939, através de outro ensaio, em língua espanhola — começa por estudar a impropriedade da expressão "América Latina" surgida no século XIX, em face da reação dos novos países americanos contra as duas mães-pátrias das quais acabavam de libertar-se. A França, a esse tempo o paradigma dos libertadores e caudilhos, era considerada a campeã por excelência da cultura latina. Cultura a que o Brasil se achava associado por sua língua e por muitos dos seus costumes.

Por América Latina, como se sabe, entendem-se os países de língua espanhola e portuguesa. Poder-se-ia, então, creio eu, dar-lhe a denominação de Ibero-América; mas acontece que se inclui nessa designação geral o Haiti, cuja língua é a francesa.

Lewis Hanke chama a atenção do leitor para um dos mais graves problemas da América Latina — sua *instabilidade.* Tal instabilidade deve-se, como salienta Crouzet, à estrutura antidemocrática da sociedade, ausência de classe média numerosa, à miséria e ignorância das massas. Uma situação de instabilidade que engendra o caudilhismo e ainda hoje não desapareceu, como o atestam as perturbações ocorridas recentemente na Argentina, no Equador, nas Honduras, na Guatemala, na República Dominicana e na Venezuela. Na Venezuela, por exemplo, em menos de dois anos houve sete golpes-de-estado. Mais de quatorze milhões de índios (numerosos vivendo em situação arcaica) e outros tantos negros ou mestiços agravam a situação. Wagley, quando pesquisou as causas de algumas "barreiras" à educação, na América em geral, chegou à conclusão de que algumas delas são devidas a preconceitos raciais (na América Anglo-saxônia) e outras são devidas a preconceitos sócio-econômicos (na América Latina). Ao subdesenvolvimento da América Latina estão ligados problemas re-

1 — *Revista Brasileira de Estudos Políticos,* de Belo Horizonte.

2 — *Gilberto Freyre — Vida y obra — Bibliografia — Antologia,* New York, 1939; com fotografias e ilustrações.

ferentes às suas condições geográficas e às suas estruturas econômicas. E não sabemos se são causa ou efeito de tal subdesenvolvimento a desonestidade administrativa, a corrupção, os orçamentos deficitários, a política financeira desastrosa, a incompetência dos governantes, os desperdícios ou gastos excessivos, o empreguismo, o regime do pistolão e do coronelismo, o analfabetismo, o superurbanismo, a alimentação defeituosa, o banditismo e os abusos do capitalismo nacional e estrangeiro.

Lewis Hanke chama a atenção para as palavras de uma das maiores autoridades em assuntos latino-americanos: Guy Inman. Segundo Guy Inman, o mundo dificilmente irá buscar na América Latina "liderança em democracia, organização, negócios, ciência e rígidos valores morais"; a América Latina, entretanto, vem contribuindo para o mundo industrializado e mecanizado naquilo "que se refere ao valor do indivíduo, ao lugar da amizade, ao uso do lazer, à arte da conversação, às atrações da vida intelectual, à igualdade das raças, à base jurídica da vida internacional, ao posto do sofrimento e da contemplação". Em suma, àquilo "que não é prático" ou "à importância das pessoas sôbre as coisas e as normas". Outra grande contribuição da América, já salientada por Afrânio Peixoto, teria sido o milho (eqüivale ao trigo na Europa e ao arroz na Ásia), a batata (de origem andina), o tabaco, o cacau e o chocolate (naturais do México), o feijão, a farinha de mandioca, o *cautchuc,* a coca (bolívio-peruviana), o mate (nativo nos Pampas), o guaraná (da Amazônia), o ananás o sapoti, a goiaba, o araçá, a jabuticaba, o jenipapo, o caju, o maracujá, a mangaba, a pitanga, a castanha (do Pará). O carmim ou ruge vem da cochinilha mexicana; a baunilha é a "alma perfumada" dos doces de sobremesa. Muitas dessas riquezas são exclusivas da América Latina.

Um aspecto, esquecido por Lev/is Hanke, seria o que o Bouillon e Sorlin denominam de "a personalidade do latino-americano", ou melhor, a originalidade do pensamento latino-americano, expresso das obras de José Luís Borges (argentino), de Jorge Icaza (equatoriano), de Rômulo Gallegos (venezuelano), de Gilberto Freyre, de José Lins do Rego, de Jorge Amado e de tantos outros. E isso sem falar na arte de Niemeyer, de Villa-Lôbos, de Portinari, de Rivera e de Orozco, para citar apenas alguns exemplos.

Não devemos esquecer, finalmente, que o Novo Mundo tem sido o asilo dos perseguidos e degredados por crimes ideológicos. E também não olvidemos que na América em geral ocorreram muitas invenções modernas — o descaroçador de algodão, o freio de ar comprimido, a vulcanização da borracha, o lampião a gás, o ferro elétrico, o aspirador de poeira, a geladeira, o fogão a óleo, o fonógrafo, a lâmpada de filamento. Acrescentem-se a essa lista o bote-a-vapor (Fulton), o telégrafo eletromagnético (Morse), o aeroplano (Santos-Dumont), a máquina de escrever (Thurber), o pára-raios, a fechadura de segurança (Yale), o microfone (Edison), várias vitaminas, a vacina antipoliomielítica, o celulóide, o nylon, a linotipia, o leite condensado, as lentes bifocais, a terramicina, a máquina registradora, etc. — (*Jornal do Comércio,* Recife).

O PROFESSORADO NOS COLÉGIOS DE ENSINO GERAL NA FRANÇA

B. Girod de L'Ain

Os Colégios de Ensino Geral (ex-cursos complementares) vivem há alguns anos um período de extraordinária expansão. Eles aco-

Traduzido do *Le Monde* de Paris (seleção hebdomadária de 4 a 10 de julho de 1963) por Heloísa Guimarães Monteiro, de nossa redação.

lheram neste ano 710.000 alunos contra 207.000 em 1950. A progressão é mais rápida ainda que a dos liceus, que contam atualmente com 1.100.000 alunos contra 409.000 em 1950.

Mas o que são esses Colégios de Ensino Geral? Estabelecimentos de 2' grau, anexos a escolas primárias, regidos sempre pela Lei de 30 de dezembro de 1886, onde os mestres são obrigatoriamente professôres vindos do ensino primário e tendo alguns recebido formação complementar.

I. A UNIDADE DO CORPO DE PROFESSÔRES

Há vários anos, é fato conhecido, a situação é insustentável. Os ministros sucessivos, após manifestarem a intenção de modificá-la, prudentemente suspenderam, mais uma vez, o andamento do projeto, quando se convenceram de que teriam pela frente a oposição total da mais poderosa organização de mestres, o Sindicato Nacional de Professôres Primários (S.N.I.). M. Fouchet, após ter também hesitado e recebido várias vezes os dirigentes desse Sindicato, decidiu-se a agir. Um projeto dos estatutos dos Colégios de Ensino Geral, elaborado pelos estabelecimentos independentes das escolas primárias, recebeu no Conselho Superior de Educação Nacional a aprovação de diferentes sindicatos, com exceção do S.N.I.; um projeto de estatuto pessoal deve ser preparado até o fim do ano. Enfim, uma circular que acaba de ser enviada aos reitores e inspetores de academia modifica profundamente o processo de recrutamento e o sistema de formação dos futuros professôres dos Colégios de Ensino Geral.

DO MATERNAL AO GINÁSIO

O Sindicato Nacional de Professôres Primários defende sempre a tese de unidade do corpo docente do maternal ao fim da escolaridade nos colégios (classe de *troisième).* Reafirmou, nas noções votadas durante seu congresso de julho de 1962, a seguinte declaração:

"Ser professor antes de ser especialista. As escolas normais devem ser o ambiente de formação comum, abrangendo inicialmente todos os níveis. Os Colégios de Ensino Geral constituem um prolongamento natural da escola primária e devem, assim, conservar a leveza dos antigos cursos complementares, suas estreitas ligações com a escola primária, as famílias, o bairro, o meio social..."

Essa posição é baseada em razões morais e também táticas. Os militantes do Sindicato Nacional de Professôres Primários insistem no valor dos métodos pedagógicos do ensino primário, e na importância que se dá ao trabalho global da criança. Acreditam, e não estão errados, que as crianças não são bem guiadas nas pequenas classes dos liceus e que as provenientes de meios mais modestos não podem, muitas vezes, ser sustentadas por suas famílias e se desorientam em contato com tantos professôres sem tempo de conhecê-las.

Por outro lado, todos os dirigentes do sindicato são antigos professôres primários de reigões rurais onde os Colégios de Ensino Geral não eram efetivamente, há poucos anos, mais do que simples anexos da escola primária. "O Sindicato Nacional de Professôres Primários, dizem seus próprios membros, estará perdido assim que encontrar um citadino a sua frente". O que não deixa de ser paradoxal, uma vez que a maioria dos estudantes de hoje reside nas cidades.

Enfim, essa unidade do corpo docente dá a sua organização uma supremacia no meio da Federação de Educação Nacional que congrega todos os sindicatos autônomos de mestres (exceto do superior). Usufruindo de um quase monopólio da representação dos

mestres, o Sindicato, graças às inumeráveis comissões paritárias, dispõe de um poder realmente considerável, especialmente para nomeações e promoções.

O secretário geral do sindicato — M. Dênis Forestier, foi o exemplo marcante durante anos — discutia em pé de igualdade com o ministro e tinha, às vezes, mais autoridade do que êle junto às diretorias.

Mas, infelizmente, o Sindicato. depois de lutar desde antes da guerra por uma reforma democrática do ensino, no decorrer dos últimos anos usou seu prestígio para manter sua hegemonia.

MUROS PACIENTEMENTE LEVANTADOS

Essa obstinação em recusar admitir que a prodigiosa expansão dos ensinamentos de 2' grau não mais permitia a manutenção das fronteiras de outros tempos, ou de distinções contrastantes entre professôres primários e secundários, provocou profundo mal-estar na Federação de Educação Nacional e suscitou a criação de uma organização rival — o Sindicato Nacional dos Colégios. Ainda assim. a influência do Sindicato Nacional de Professôres Primários era indiscutida porque foi promulgado a 21 de outubro de 1960 decreto criando um "certificado de aptidão pedagógica para os colégios de ensino geral".

Para a elaboração desse certificado, um segundo texto da mesma data criou, em cada academia, um centro regional de formação, onde somente têm acesso os professôres primários que já exerceram suas funções "em uma classe durante o período mínimo de 3 anos (dois, se têm o certificado de propedêutica)".

A escolaridade de 2 anos nestes centros foi restabelecida em um ano, a título transitório, e por motivo de carência de professôres. Esses candidatos, tendo então abandonado seus estudos há alguns anos, devem, e esta é uma tarefa árdua, realizar estudos propedêuticos e outros de pedagogia na escola normal. Em certos departamentos, o horário de pedagogia é tal que os alunos dispõem de tem muito reduzido para freqüentar a faculdade.

A tese do Sindicato havia triunfado: é preciso ser professor de classe primária para chegar à esses centros; a parte teórica do exame é distinta da propedêutica, que não é indipensável.

A lealidade, isto é, a necessidade de professôres revelada pelos Colégios de Ensino Geral, já começou a demolir esses muros pacientemente levantados. Decreto de 23 de agosto de 1961 autorizou os alunos-mestres das escolas normais primárias a entrar diretamente nesses centros de formação sem haver, anteriormente, dirigido uma classe. Mas devem, pará obter o título, passar esses três ou dois anos no ensino primário. Na verdade, esta disposição não foi aplicada. Todavia esses normalistas, sempre em virtude da unidade do corpo de professôres primários, devem, para se diplomar, ainda que tenham obtido o certificado de aptidão ao professorado dos colégios de ensino geral, apresentar o certificado do término dos estudos normais e certificado de aptidão ao ensino elementar. Por outro lado, esse acesso direto de normalistas aos centros de formação, autorizado prudentemente pelo decreto feito a título transitório, não oferece senão aos alunos-mestres admitidos numa ampla convocação, o primeiro concurso de ingresso nas escolas normais (nível do 1* colegial). Esta oportunidade é negada aos recrutas do 2º concurso (depois da segunda parte do «baccalauréat»* e bem entendido, aos bacharéis não normalistas.

* N. da R. — O "baccalauréat" no sistema escolar francês 6 o exame Que se realiza após a conclusão dos estudos de nível muito médio, cujo certificado permite o acesso às escolas superiores.

Essas disposições, que reduzem consideravelmente o recrutamento de professôres dos Colégios de Ensino Geral, são suprimidas pela nova circular.

II. NOVO CORPO DOCENTE

"Será preciso em futuro próximo, segundo informação do ministério de educação nacional, recrutar 5 mil professôres por ano pará os Colégios de Ensino Geral". A fim de atingir esse objetivo — recrutam-se atualmente 3 mil professôres por ano — e para aperfeiçoar sua formação teórica e pedagógica, novas medidas são anunciadas em circular que acaba de ser enviada aos reitores e inspetores de academia. Eis as principais disposições que devem ser aplicadas em oportunidade próxima:

MAIOR ACESSO AOS CENTROS DE FORMAÇÃO

O Decreto de 21/10/60, que criou em cada academia um centro de formação para professôres de C.E.G., limitou o acesso aos mestres que exerceram sua profissão durante 3 anos em escola primária. A circular prevê a admissão de todos os alunos-mestres, desde que tenham entrado na escola normal, no 1º ano colegial (classe de *seconde)* ou no terceiro ano (depois da segunda parte do "baccalauréat"). Os estudantes bem sucedidos em exame de propedêutica científica ou literária poderão também ser admitidos. São oferecidos a esses estudantes quinhentos lugares — além dos 4 mil previstos para as outras categorias.

Esta disposição deveria entrar em vigor no ano passado, como anunciou M. Capelle, diretor geral da organização e dos programas escolares em maio de 1962. No entanto, M. Suidreau voltou atrás diante da forte oposição do Sindicato Nacional d© Professôres Primários.

Os portadores do propedêutico foram convidados pelo Ministério a apresentar suas candidaturas aos reitores antes de julho próximo. Podem ser igualmente candidatos os titulares desse diploma, já engajados na vida ativa, por exemplo, auxiliares em exercício nos liceus. Esses propedeutas serão nomeados professôres-substitutos para estar em conformidade com a lei em vigor, e receberão por esse título um salário mensal de cerca de 500 francos a fim de realizar durante 1 ano a formação complementar.

PROPEDÊUTICA OBRIGATÓRIA

Atualmente os professôres primários titulares ou os alunos-mestres que preparam o professorado de C.E.G. são obrigados a prosseguir apenas em escolas superiores os estudos de propedêutica e podem, mesmo se fracassam, ser nomeados e registrados nos C.E.G. O Ministério acredita que uma lacuna dessa natureza tem conseqüências desagradáveis, principalmente quanto ao envio aos centros de formação de professôres que não parecem aptos a ensinar nas classes do ginásio, durante o período de escolaridade nesses colégios.

A partir do reinicio do próximo ano letivo os professôres ou alunos-mestres que entrarem nos centros "deverão durante o 1» ano se consagrar com prioridade à preparação do certificado de propedêutica". Em caso de fracasso não poderão ter acesso ao professorado de C.E.G.

No centro da academia de Paris, anexo à escola normal de Auteil, as percentagens de êxito em propedêutica são muito superiores às registradas para os estudantes: 90% em letras, mais de 70% em ciências. Essas percentagens são mais fortes, e isto é o mais importante, para os professôres que retomam seus estudos — eles têm de 23 a 35 anos de idade — que para os alunos-mestres que não os interromperam.

Mas êstes índices são freqüentemente inferiores na província e não atingem, às vezes, a 20%. Eis por que as medidas transitórias deverão forçosamente ser adotadas se não se tem a intenção de impedir o acesso aos C.E.G. a numerosos professôres de mérito.l

Todavia, a preparação ao propedêutico realiza-se apenas em cursos por correspondência. Experiências devem ser tentadas a partir do reinicio das aulas em várias faculdades: a de letras de Nancy, por exemplo, onde será organizado um sistema de ensino por correspondência e rádio associado a seções agrupadas de trabalhos práticos, método que permitirá aos professôres titulares o preparo ao propedêutico, continuando, se preferirem, a seguir a classe e conservar seu alojamento. Será preciso, sem dúvida, esperar sua generalização pará extinguir uma prática chocante e pouco de acordo com o interesse dos alunos: nomeações por antigüidade dos professôres de classes primárias nos C.E.G.

PROLONGAMENTO DA FORMAÇÃO

Apesar de ter sido fixada em 2 anos a escolaridade nos centros de formação, a título transitório foi reduzida a 1 ano.

A circular prevê que depois do primeiro ano consagrado ao propedêutico os alunos-mestres e estudantes farão um segundo ano dedicado à formação pedagógica pará o 1» ciclo e também uma instrução complementar: estudo, principalmente, de programas dessas diferentes classes. Êste segundo ano, em caráter provisório, foi reduzido a 6 meses para os professôves titulares em exercício numa classe durante pelo menos dois anos.

1. Esses, aliás, têm a possibilidade fie, até 1966 e nos têrmos do Decreto de 23 de agosto de 1961, ser nomeados professôres de C.E.G. "por aptidões pessoais" e sem passar pelos centros de formação.

Trata-se do início de uma transformação do professorado dos Colégios de Ensino Geral que toma consciência, com grande atraso, da sua evolução: de simples prolongamento da escola primária tornaram-se estabelecimentos secundários.

E preciso imediatamente assinalar que modificar também radicalmente um decreto por uma circular é pouco legal: não se esconde isso ao Ministério. Não nos parece que o Sindicato Nacional de Professôres Primários queira travar uma batalha jurídica que teria, entretanto, tôda a oportunidade de vencer. Aliás, em parte devido a suas objeções, é que um novo decreto não está ainda pronto; êle será submetido ao Conselho Superior de Educação Nacional após o período letivo a se iniciar em setembro. Mas é sôbre o conteúdo que o Sindicato intenciona protestar. "Nós não somos totalmente de acordo, declarou-nos seu secretário geral, M. Desvallois. O que é essencial para um futuro professor de C.E.G. é possuir métodos pedagógicos da escola primária, onde se familiarizou com essas atividades. A obtenção da propedêutica não é necessária nem boa. O que é preciso é desenvolver a formação pedagógica."

Em compensação o Sindicato Nacional dos Colégios é favorável à reforma: "É bom que os professôres se aprimorem no ensino superior, disse-nos o secretário geral, M. Silbert. O recrutamento de estudantes possuidores do propedêutico é uma excelente medida. O professorado dos C.E.G. não deve ser um privilégio reservado aos professôres primários. Além disso, não nos parece inteiramente indispensável reger uma classe primária para tornar-se professor de C.E.G.: em que o conhecimento do método global prepara a ensinar a física? E preciso ensinar a esses futuros professôres uma iniciação à pedagogia dos adolescentes, bem diferente da que é usada para as crianças".

Esta última razão nos parece particularmente importante.

O emprego de métodos primários para alunos de 11 a 15 anos tem graves inconvenientes. Não será o uso do ditado e cálculos impostos freqüentemente pelos professôres, à maneira que fazem com as crianças, uma das causas da intensa evasão escolar? Esses métodos devem, além do mais, ser reformulados pará a escola primária, cuja tendência foi profundamente transformada: ao invés de dar às crianças uma bagagem mínima de conhecimentos, deve preparar o maior número possível ao prosseguimento dos estudos.

O Sindicato Nacional de Professôres Primários insiste, e com razão, sôbre os valores fundamentais da escola primária — conhecimento da criança, vigilância de seu desenvolvimento, — mas que não se podem transmitir nos C.E.G. por simples imitação de métodos. As escolas normais têm uma longa e rica tradição pedagógica. Parecem inclinadas, junto com as faculdades, ao ensino teórico, a fim de dispensar uma formação nova e mais completa destinada aos futuros professôres de C.E.G.

PERSPECTIVAS

Não se trata de uma etapa que consista em criar um corpo intermediário, pelo nível de conhecimentos e salários, entre professôres primários e de liceus.2 Esta solução não pode ser senão transitória. Pode-se imaginar os atritos que suscitará nos futuros colégios polivalentes do lº ciclo, a coexistência de duas categorias de professôres.

No Ministério, como em muitos sindicatos, a orientação é dada de acordo com o seguinte sistema: formação em tempo igual mas de natureza diferente. Havia, ao lado de licenciaturas especializadas atuais, licenciaturas plurivalentes (uma literária e outra cientifica). Nos estabelecimentos polivalentes, os professôres especializados terão a seu cargo os alunos mais bem dotados para os estudos abstratos, enquanto os professôres plurivalentes se incumbirão dos outros.3 Tal fórmula reclama, evidentemente, a igualdade de salários para as duas categorias de mestres. Na Inglaterra, contrariamente a todas as nossas tradições, os salários-base dos professôres de ensino secundário são idênticos, apenas acrescidos de complementação salarial ajustada aos titulos e qualificações pedagógicas: um professor especializado no ensino de crianças inadaptados pode ter uma remuneração igual à de um professor coberto de diplomas.

2. O Sindicato Gera! de Educação Nacional, que representa os professôres primários e secundários, é favorável a essa reforma e propôs, na última reunião do Conselho Superior da Função Pública, fixar a remuneração dos professôres de C.E.G. em nível intermediário entre a de professôres primários e de liceus. Atualmente a remuneração destes é ligeiramente superior à dos professôres primários.

3. Atualmente há, como titulares, 33.000 professôres nos liceus clássicos e modernos, 2G.000 nos C.E.G. Há nas escolas maternais e elementares 1.15.000 professôres primários titulares.

ATOS OFICIAIS

DECRETO N.º 52.797 — DE 31 DE OUTUBRO DE 1963

Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Bibliotecas do M.E.C.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regimento do Serviço Nacional de Bibliotecas do Ministério da Educação e Cultura a que se refere o Decreto n.° 51.223, de 22 de agosto de 1961.

Art. *2°* Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 31 de outubro de 1963; 142.° da Independência e 75.° da República.

JOÃO GOULART
Júlio Furquim Sambaquy

REGIMENTO DO SERVIÇO NACIONAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO I

Das Finalidades e Competência

Art. 1.° O Serviço Nacional de bibliotecas (SNB), criado, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao Ministro, pelo Decreto n.° 51.223, de 22 de agosto de 1961, tem por finalidade:

a) Incentivar as diferentes formas de intercâmbio bibliográfico entre as bibliotecas do País;

b) Estimular a criação de bibliotecas públicas e, especialmente, de sistemas regionais de bibliotecas;

c) Colaborar na manutenção dos sistemas regionais de bibliotecas;

d) Promover o estabelecimento de uma rede de informações bibliográficas que sirva a todo o Território Nacional;

e) Contribuir por meio de bôlsas-de-estudo para o aperfeiçoamento técnico de bibliotecários e documentaristas de todo o País.

Art. 2.° Para atingir seus objetivos, o SNB deverá exercer as seguintes atividades sem prejuízo de outras que vierem a ser postas em prática, nos têrmos dêste Regimento:

o) Promover a realização de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura e os Governos Estaduais e Municipais, bem como entre o Ministério e entidades públicas e privadas para instalação e manutenção de serviços regionais de bibliotecas;

b) Colaborar com as bibliotecas e entidades interessadas pará manutenção de um Sistema de Aquisição Planificada, de acordo com as conveniências do estudo e da pesquisa nas diferentes regiões do País;

c) Incentivar a permuta de publicações entre as bibliotecas;

d) Contribuir para a organização e edição de catálogos coletivos que registrem as coleções mais importantes de livros, periódicos, manuscritos, mapas, estampas, músicas, filmes e microfilmes existentes no Brasil;

e) Incentivar trabalhos de catalogação cooperativa e de catalogação centralizada;

f) Promover a organização de coleções básicas para crianças, jovens e adultos, para facilitar a organização de bibliotecas municipais e escolares;

g) Oferecer assistência técnica através de cursos especiais ou por meio da concessão de bôlsas-de-estudo para as escolas de Biblioteconomia e Documentação do País e para aperfeiçoamento no estrangeiro;

h) Editar ou auxiliar a edição de obras de interesse pará a Biblioteconomia, Bibliografia e Documentação.

Parágrafo único. Na realização das suas tarefas o SNB deverá manter estreito intercâmbio com outros órgãos do Ministério da Educação e Cultura a fim de obter integral assistência e colaboração dêsses órgãos para os serviços regionais de Bibliotecas que venham a existir no País.

CAPÍTULO II

Da Organização

Art. 3° O SNB terá a seguinte constituição:

a) Divisão de Catálogo Coletivo (DCC);

b) Divisão de Intercâmbio de Catalogação (DIC);

c) Divisão de Assistência Técnica (DAT);

d) Biblioteca (Bt);

e) Secretaria.

O SNB será dirigido por um Diretor-Geral, nomeado em comissão pelo Presidente da República por indicação do Ministro de Estado.

Parágrafo único. O Diretor-Geral do SNB terá dois assessores, um secretário e um auxiliar, todos de sua livre escolha.

Art. 4.° Os Diretores da Divisão serão nomeados, em comissão, pelo Presidente da República por indicação do Ministro de Estado mediante proposta do Diretor-Geral do SNB.

§ 1.° Os Diretores de Divisão e o Diretor da Biblioteca terão, cada um, um assessor, um secretário e um auxiliar escolhidos dentre os servidores públicos federais.

§ 2.° Os Chefes das Seções auxiliares dos Diretores de Divisão do SNB serão designados e dispensados pelos respectivos Diretores de Divisão.

§ 3.° Os Chefes das Seções que integrarem as divisões do SNB serão designados e dispensados pelo Diretor-Geral do SNB, mediante indicação dos Diretores das respectivas Divisões.

§ 4.° Os cargos de chefia da Seção de Composição e Edição do DCC da Seção de Organização de Coleções e Cooperação da DIC, da Seção de Cooperação Técnica da DAT e das seções da Biblioteca serão privativos de servidores diplomados em Biblioteconomia.

Art 5.° Os órgãos que integram o SNB funcionarão coordenados em regime de colaboração orientados e superintendidos pelo Diretor-Geral do SNB.

CAPÍTULO III

Da Competência dos Órgãos

Art. 6.° A Divisão do Catálogo Coletivo (DCC) tem por objetivo desenvolver entre as bibliotecas existentes no País estreita cooperação a fim de que sejam plenamente utilizadas as coleções bibliográficas e de documentação reunidas cabendo-lhe, portanto, a promover a aplicação no País de um sistema de aquisição planificada; incentivar o empréstimo entre bibliotecas; promover a permuta de publicações entre as bibliotecas brasileiras; prestar informações sôbre a localização das obras dese-

jadas para estudos e pesquisas, editar, periodicamente, Catálogos Coletivos Nacionais em colaboração com os Catálogos Coletivos existentes no País.

Art. 7.° A Divisão do Catálogo Coletivo compreende:

a) Seção de Pesquisas e Informação;

b) Seção de Permutas e Intercâmbio;

c) Seção de Composição e edição;

d) Laboratório de Reprografia.

Art. 8.° A Seção de Pesquisas e Informações (SPI) compete:

I — Informar sôbre a situação das coleções bibliográficas e de documentação existentes no País;

II — Promover a localização de obras necessárias a estudos e pesquisas;

III — Difundir o Sistema de Aquisição Planificada, prestando-lhe coiaboração técnica.

Art. 9.° A Seção de Permuta e Intercâmbio (SPEI) compete:

I — Incentivar o intercâmbio de publicações entre as bibliotecas do País;

II — Divulgar listas das publicações que possam ser permutadas, bem como as solicitações de publicações desejadas;

III — Contribuir para aquisição de obras que se destinem a completar coleções existentes.

Art. 10. À Seção de Composição e Edição compete:

I — Colecionar exemplares de catálogos coletivos publicados no Brasil e no estrangeiro;

II — Colaborar na edição de catálogos coletivos de livros, periódicos, manuscritos, músicas, gravuras, filmes, traduções etc;

III — Contribuir para a organização de catálogos coletivos nas instituições em que convenha êste tipo de trabalho.

Art. 11. Ao Laboratório de Reprografia cabe realizar os trabalhos necessários à reprodução de documentos de interesse para o Ministério e especialmente para o Serviço Nacional de Bibliotecas.

Art. 12. A Divisão de Intercâmbio de Catalogação (DIC) tem por objetivo incentivar o desenvolvimento de sistemas de catalogação cooperativa no País, considerando em prioridade a Bibliografia Brasileira Corrente; colaborar na composição da Bibliografia da América Latina (BAL); tomar as medidas necessárias para a adoção pelas editoras brasileiras, públicas e privadas, do sistema de "Catalogação na fonte"; promover catalogação e preparação de coleções bibliográficas destinadas à organização de serviços regionais de bibliotecas públicas e de bibliotecas escolares.

Art. 13. A Divisão de Intercâmbio de Catalogação (DIC) compreende:

a) Seção de Seleção e Aquisição (SSA);

b) Seção de Organização de Coleções e de Cooperação (SOC).

Art. 14. À Seção de Seleção e Aquisição compete:

I — Selecionar coleções tipo, de acordo com as finalidades a que se destinarem;

II — Selecionar, em colaboração com a Biblioteca, e adquirir as publicações destinadas ao Serviço Nacional de Bibliotecas;

III — Adquirir coleções previamente selecionadas, para serem doadas às Prefeituras Municipais, para organização de serviços regionais de bibliotecas.

Art. 15. À Seção de Organização de Coleções e de Cooperação cabe:

I — Promover a preparação das coleções destinadas à organização de sistemas regionais de bibliotecas;

II — Colaborar com os editores da Bibliografia da América Latina;

III — Colaborar com as editoras brasileiras para a adoção do Sistema de *catalogação na fonte;*

IV — Contribuir para manutenção, no País, de sistemas de catalogação cooperativa;

V — Editar catálogos correspondentes a coleções básicas indicadas pelo SNB;

VI — Compilar e divulgar a relação das publicações editadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 16. A Divisão de Assistência Técnica tem por objetivo auxiliar a organização de Serviços Regionais de Bibliotecas Públicas e Escolares em todo o País; promover acordos do Ministério da Educação e Cultura com os Estados e Municípios para organização de Serviços regionais de bibliotecas e para criação e organização de bibliotecas urbanas e rurais; manter cursos intensivos para treinamento de pessoal que esteja a serviço de bibliotecas municipais escolares do interior, onde não existam escolas de Biblioteconomia; conceder bôlsas-de-estudo para formação e especialização de bibliotecários e comentaristas; facilitar a aquisição pelas bibliotecas públicas, ou Serviços Regionais de Bibliotecas, de coleções bibliográficas devidamente catalogadas e preparadas, para constituição dos fundos iniciais de bibliotecas públicas e escolares; contribuir para utilização de bibliotecas ambulantes em todo o País; promover a edição de obras de Biblioteconomia, Bibliografia e Documentação, para difusão de sistemas modernos entre . os bibliotecários e documentaristas do País; custear pesquisas para o desenvolvimento das técnicas modernas de informações bibliográficas.

Art. 17. A Divisão de Assistência Técnica (DAT) compreende:

a) Seção de Bolsas e Treinamento (SBT);

b) Seção de Cooperação Técnica (SCT).

Art. 18. À Seção de Bolsas e Treinamento (SBT) compete:

I — Promover o treinamento do pessoal destinado aos Serviços Regionais de Bibliotecas;

II — Conceder bôlsas-de-estudo, no país e no estrangeiro, a bibliotecários pará realização de cursos especiais;

III — Promover reuniões de estudo para planejamento de trabalhos de cooperação entre bibliotecas;

IV — Promover a edição de obras de Biblioteconomia, Bibliografia e Documentação;

V — Conceder auxílios financeiros pará realização de pesquisas e estudos no campo da Bibliografia, Biblioteconomia e Documentação.

Art. 19. À Seção de Cooperação Técnica (SCT) compete:

I — Promover a organização, no País, de Serviços Regionais de Bibliotecas;

II — Promover a utilização, pelas bibliotecas municipais, de bibliotecas ambulantes, para que possam estender os seus serviços a tôda a população do município;

III — Examinar os processos de solicitação de auxílios para informar sôbre a conveniência e condições em que devem ser atendidos pelo Ministério.

Art. 20. A Biblioteca, que será constituída, principalmente, por obras de referência, de Biblioteconomia, de Bibliografia e Documentação, deverá servir às necessidades do Serviço Nacional de Bibliotecas e às do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. A Biblioteca do SNB deverá servir como depositária das publicações editadas

pelo Ministério e como centro de informações para os órgãos do Ministério.

Art. 21. A Biblioteca compreende:

o) Seção de Catalogação e Classificação (SCC);

b) Seção de Referência e Empréstimo (SRE).

Art. 22. Ã Seção de Catalogação e Classificação compete:

I —. Colaborar com a Seção de Seleção e Aquisição da Divisão de Intercâmbio de Catalogação, na seleção das obras a serem incluídas no acervo da Biblioteca do SNB;

II — Manter intercâmbio de publicações com instituições educacionais e culturais, brasileiras e estrangeiras;

III — Registrar, classificar, catalogar e preparar para empréstimo as coleções da Biblioteca;

IV — Catalogar, classificar e preparar para empréstimo as coleções de livros a serem doadas pelo SNB;

V — Elaborar e manter os registros e catálogos necessários;

VI — Promover a encadernação e conservação do acervo bibliográfico do SNB.

Art. 23. À Seção de Referência e Empréstimo (SRE) compete:

I — Promover a adequada utilização das coleções da Biblioteca;

II — Atender aos pedidos de informações que forem feitos à Biblioteca;

III — Realizar o empréstimo de publicações;

IV — Colaborar com as outras bibliotecas brasileiras, procurando desenvolver o empréstimo-entre-bibliotecas;

V — Organizar os registros e catálogos necessários aos seus trabalhos;

VI — Promover a divulgação das coleções reunidas através de bibliografias, índices analíticos, etc.

Art. 24. À Secretaria do SNB compete:

I — Realizar os serviços de administração geral que se fizerem necessários à consecução das finalidades do SNB;

II — Coordenar os trabalhos de correspondência do SNB.

CAPÍTULO IV

Das Atribuições dos Servidores

Art. 25 Ao Diretor-Geral do SNB compete:

I — Orientar dirigir e coordenar os trabalhos do SNB;

II — baixar normas gerais de trabalho para todo o Serviço;

III — Despachar com o Ministro de Estado;

IV — Baixar portarias instruções e ordens de serviço;

V — Designar os servidores do SNB;

VI — Propor ao Ministro de Estado a nomeação dos Diretores das Divisões do SNB;

VII — Reunir periodicamente as autoridades que lhe forem subordinadas a fim de assentar providências ou discutir assuntos de interesse do serviço;

VIII — Designar servidores do SNB para inspecionar ou prestar serviços de assistência técnica a bibliotecas fora do Distrito Federal;

IX — Determinar ou autorizar a execução de serviços fora da sede;

X — Propor ao Ministro de Estado a designação do seu substituto eventual;

XI — Delegar competência aos seus subordinados imediatos para praticarem atos de sua alçada;

XII — Designar e dispensar seu Secretário, seus Assessores e seu Auxiliar de Gabinete;

XIII — Determinar a instalarão de processo administrativo.

Art. 26. Aos Diretores de Divisão compete:

I — Orientar e fiscalizar os trabalhos dos órgãos sob sua direção e representá-los nas relações com terceiros;

II — Assinar o expediente do órgão sob sua direção e o que lhe fôr atribuído por delegação de competência;

III — Resolver os assuntos da competência dos órgãos sob sua direção e opinar sôbre os que dependerem de decisão superior;

IV — despachar com o Diretor do SNB;

V — Organizar conforme as necessidades do serviço turmas de trabalho com horário especial;

VI — Baixar portarias, instruções e ordens de serviço;

VII — Propor ao Diretor-Geral do SNB a admissão ou dispensa dos chefes das seções que integram a Divisão sob a sua direção, bem como de seus secretários, assessores e auxiliares, quando fôr o caso;

VIII — Distribuir pelas respectivas dependências o pessoal lotado no órgão sob sua direção e fixar-lhe o horário de trabalho, respeitadas as disposições legais vigentes;

IX — Manter o Diretor-Geral do SNB informado quanto ao andamento dos trabalhos em execução nos órgãos sob sua direção;

X — Autorizar despesas e requisitar pagamentos e adiantamentos à conta dos créditos orçamentários e adicionais movimentados pela Divisão;

XI — Encaminhar ao Departamento de Administração do Ministério da Educação e Cultura comprovações dos adiantamentos concedidos à conta dos créditos;

XII — Requisitar transportes de pessoal e material sob sua «direção;

XIII — Prorrogar ou antecipar o expediente dos servidores que lhes forem subordinados;

XIV — Propor as alterações de lotação que julgar necessárias ao órgão sob sua direção;

XV — Determinar a execução de serviço externo e fora da sede;

XVI — Expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe forem imediatamente subordinados;

XVII — Aprovar a escala de férias dos servidores em exercício nos órgãos sob sua direção;

XVIII — Elogiar os servidores que lhes são subordinados e aplicar-lhes penas disciplinares, inclusive a de suspensão até 15 dias;

XIX — Reunir periodicamente os chefes que lhes forem subordinados a fim de assentar providências ou discutir assuntos de interesse do serviço;

XX — Autorizar a expedição de certidões;

XXI — Aprovar e encaminhar a proposta orçamentária dos órgãos sob sua direção;

XXII — Apresentar anualmente ao Diretor-Geral do SNB relatório das atividades dos órgãos sob sua direção.

CAPÍTULO V

Das Substituições

Art. 27. Serão substituídos automaticamente em seus impedimentos eventuais:

I _ O Diretor-Geral do SNB pelo Diretor de Divisão de sua indicação designado pelo Ministro de Estado;

II — Os Diretores de Divisão por servidores designados pelo Diretor-Geral do SNB indicados pelos respectivos Diretores;

III — Os ocupantes de funções gratificadas de chefia por servidores designados pelas mesmas

autoridades competentes para designação dos titulares dessas funções.

Art. 28. Os casos omissos que envolvam matéria regimental serão resolvidos pelo Ministro de Estado.

CAPÍTULO VI

Das Disposições Transitórias

Art. 29. Até que sejam criados os cargos em comissão previstos pelo arts. 3.° e 4.° dêste Regimento as atribuições que lhes são correspondentes serão exercidas por funcionários designados na forma do Regimento, aos quais será atribuída pelo Ministro de Estado gratificação especial a título de representação. — *Júlio Furquim Sambaquy-*

(Publ. no *D.O.* de 4/11/19G3)

DECRETO N.° 53.327 — DE 18 DE DEZEMBRO DE 1963

Cria, em caráter supletivo, as escolas primárias de fronteira.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1.° O Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do Departamento Nacional de Educação, em caráter supletivo e em convênio com os governos dos Estados, Territórios e órgãos federais encarregados do desenvolvimento e fiscalização das zonas limítrofes, criará escolas ao longo das fronteiras nacionais, destinadas a dar educação fundamental às populações locais.

Art. 2.° O Ministério da Educação e Cultura tomará as providências necessárias ao imediato planejamento da rede de escolas de fronteiras, assinatura de convênios, instalação das unidades escolares e ao seu funcionamento, que deverá iniciar-se em fevereiro de 1964.

Art. 3.° O Ministério da Guerra, o Ministério da Marinha e o Ministério da Aeronáutica darão a cooperação que lhes fôr solicitada, por quem de direito, para o planejamento e a realização dos objetivos dêste decreto.

Art. 4.° Dos convênios constarão as normas de estruturação dos cursos e admissão de docentes, de acordo com as conveniências, possibilidades e necessidades regionais.

Art. 5.° As despesas decorrentes da execução dêste decreto correção à conta de recursos consignados ao Fundo Nacional do Ensino Primário, no Orçamento da União-

Art. 6.° Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 18 de dezembro de 1963; 142.° da Independência e 75.° da República.

João GOULART
Júlio Furquim Sambaquy

(Publ. no D.O. de 19/12/1963)

DECRETO N.° 53.324 — DE 18 DE DEZEMBRO DE 1963

Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.° Fica aprovado, no Ministério da Educação e Cultura, o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial, que será realizado com a participação das escolas de ensino técnico-industrial, de associações

estudantis, de empresas industriais, de entidades públicas e de entidades classistas de empregados e de empregadores.

Art. 2.° Será responsável pelo Programa de que trata êste Decreto a Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, através de uma Coordenação Nacional e de Coordenações Regionais.

Art. 3.° As despesas com a execução do Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial correrão à conta de dotações do Fundo Nacional de Ensino Primário e do Fundo Nacional de Ensino Médio-

Art. 4.° O Ministro da Educação e Cultura baixará os atos e tomará as providências necessárias à execução dêste decreto.

Art. 5.° Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 18 de dezembro de 1963; 142.° da Independência e 75.° da República.

JOÃO GOULART
Júlio Furquim Sambaquy

(Publ. *no D.O.* de 19/12/1963)

DECRETO N.° 53.325 — DE 18 DE DEZEMBRO DE 1963

Institui o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.° Fica instituído, no Ministério da Educação e Cultura, o PROTEC, Programa de Expansão do Ensino Tecnológico, com a finalidade de promover:

a) A graduação de maior número de especialistas e técnicos auxiliares nos diferentes ramos da engenharia e da tecnologia em geral;

b) Substancial aumento de número de vagas nos cursos de engenharia;

c) O melhor aproveitamento da juventude brasileira na admissão a esses cursos;

d) Diversificação dos cursos no ciclo profissional, ligados diretamente ao desenvolvimento industrial;

e) Concentração e coordenação de esforços e recursos financeiros, inclusive os decorrentes de empréstimos externos, destinados aos fins mencionados neste artigo.

Art. 2.° Para a consecução de seus objetivos, o PROTEC promoverá a criação de Centros onde se ministrará o ensino correspondente ao ciclo básico dos cursos de engenharia-

Art. 3.° Os Centros de formação básica serão criados mediante convênios com as Universidades ou Escolas de Engenharia, ou por ação direta do PROTEC.

Art. 4.° As seguintes diretrizes gerais deverão ser obedecidas quanto aos cursos patrocinados pelo PROTEC:

a) Os Centros de formação básica serão criados nas regiões onde a demanda justificar o aumento substancial de matrículas;

b) O processo de admissão deve assegurar o aproveitamento máximo dos candidatos;

c) Após a admissão, serão os alunos encaminhados a um plano de estudo que vise a suplementar seus conhecimentos na área em que não tiverem revelado preparo satisfatório;

d) Aos alunos que tenham concluído com aproveitamento o curso básico será assegurado o acesso ao ciclo profissional das Escolas de Engenharia ou nos cursos especializados da formação de cientistas e pesquisadores;

e) Aos alunos que não concluírem o ciclo básico será oferecida a oportunidade de prosseguir seus estudos nas Universidades, nas Escolas Técnicas ou nos próprios Centros de forma

a ser-lhes propiciada a formação em outros cursos, de acordo com os conhecimentos adquiridos;

f) Os Centros procurarão dar assistência aos alunos no sentido da orientação vocacional.

Art. 5.° As entidades de ensino superior que firmarem convênio com o PROTEC terão a responsabilidade do programa em âmbito regional, podendo participar do convênio outras Escolas do mesmo nível ou Escolas Técnicas da mesma região.

Art. 6.° As Universidades e Escolas que firmarem convênio com o PROTEC receberão auxílio para a execução do programa previsto no presente decreto.

Art. 7.° O PROTEC realizará convênio, igualmente, para a expansão do ensino no ciclo profissional, tendo em vista o aproveitamento dos alunos procedentes dos cursos básicos criados na forma dêste decreto.

Art. 8.° O PROTEC será administrado por uma Superintendência vinculada à Diretoria do Ensino Superior, gozando de autonomia didática, financeira e administrativa-

Art. 9.° São órgãos de administração da Superintendência o Conselho de Administração, presidido pelo Diretor do Ensino Superior e o Superintendente Executivo, contratado pelo Conselho de Administração.

Art. 10. O Conselho de Administração será integrado pelo Diretor do Ensino Superior, o Diretor do Ensino Industrial, o Superintendente do PROTEC, um representante da Confederação Nacional de Indústria e dois membros nomeados pelo Presidente da República, por indicação do Ministro da Educação.

Art. 11. Caberá à Superintendência elaborar os planos de expansão do ensino tecnológico, realizar os estudos e inquéritos indispensáveis à ampliação das matrículas, escolher as regiões onde serão criados os Centros, fixar normas para o seu funcio-Mamento, elaborar os orçamentos, distribuir e controlar a aplicação dos recursos e controlar a execução dos planos.

Art. 12. O pessoal docente, técnico e administrativo do PROTEC será admitido por contratos, que se regerão pela legislação trabalhista ou mediante aquisição de servidores públicos e autárquicos.

Art. 13. Os recursos para a execução do que dispõe êste decreto serão provenientes de dotações orçamentárias globais do Ministério da Educação e Cultura, assim como de convênios celebrados com entidades públicas e privadas.

Art. 14- Êste decreto entrará em vigor na data da publicação, revogando-se disposições em contrário.

Brasília, D. F. em 18 de dezembro de 1963; 142.° da Independência e 75.° da República.

JoÁo GOULART
Júlio Furquhn Sambaquy

(Publ. no *D.O.* de 19/12/1963)

DECRETO N.° 53.326 — DE 18 DE DEZEMBRO DE 1963

Autoriza a criação de escolas técnicas de hotelaria e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1.° Fica o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio de sua Diretoria do Ensino Comercial, autorizado a criar nos principais centros do País, como unidades do sistema federal de ensino, escolas técnicas de hotelaria.

§ 1.° Inicialmente, serão criadas duas unidades para a formação de profissionais em hote-

laria e atividades similares, uma na cidade de São Paulo e outra no Rio de Janeiro.

§ 2.° As unidades escolares criadas deverão manter cursos de formação de primeiro e de segundo ciclos, além dos cursos de aperfeiçoamento e de continuação ou práticos reclamados pelos mercados locais de trabalho.

§ 3.° A Diretoria do Ensino Comercial poderá firmar convênios com entidades especializadas e com órgãos sindicais de empregados e empregadores do ramo de turismo, hotéis e similares, pará a organização, instalação e manutenção de escolas técnicas de hotelaria-

Art. 2.° A manutenção das unidades escolares em causa será feita por contribuições previstas nos orçamentos da União, de entidades autárquicas e de sociedades de economia mista.

Art. 3.° As despesas decorrentes da execução dêste decreto correrão à conta de recursos orçamentários consignados ao Fundo Nacional do Ensino Médio, neste e no próximo exercício.

Art. 4.° A Diretoria do Easino Comercial submeterá à aprovação do Ministro da Educação e Cultura o regimento das escolas criadas, logo que se lhes assegurar sede adequada.

Art. 5.° Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília. 18 de dezembro de 1963; 142.° da Independência e 75.° da República.

JOÃO GOULART
Júlio Furquim Sambaquy
(Publ. no *D.O.* de 19/12/1963)

PORTARIA N.° 582 — DE 26 DE NOVEMBRO DE 1963

Dispõe sôbre o registro de cine-clubes.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as finalidades da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, e

considerando o desenvolvimento que vem alcançando no país a rede de cine-clubes;

considerando a valiosa contribuição que essas organizações oferecem e podem oferecer em prol da formação cultural dos grupos que delas participam;

considerando que a Divisão de Educação Extra-Escolar já está realizando um trabalho de pesquisa para conhecer a organização e os serviços que os cine-clubes prestam ao estudante e à população em geral;

considerando ser da competência dos poderes públicos amparar e estimular atividades culturais desse gênero;

considerando, finalmente, que para o governo amparar tais organizações deve conhecer a estrutura e o funcionamento das mesmas,

Resolve:

Art. 1.° Fica instituído, na Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, o registro de cine-clubes que, sem objetivo de lucro, visem ao desenvolvimento cultural de seus membros.

Art. 2.° São condições do registro de cine-clubes:

a) manter programa periódico de atividades;

b) enquadrar em sua programação filmes nacionais e outros sôbre temas de interesse social, científico e artístico;

c) realizar debates, palestras e cursos sôbre cinema.

Parágrafo único- Para efetivação do registro devem ser apresentados os seguintes elementos:

a) ofício ao Diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar, solicitando inscrição;

b) certidão de registro da entidade mantenedora ou do próprio cine-clube no Cartório das Pessoas Jurídicas;

c) Estatuto da entidade mantenedora e Regulamento do cine-clube, ou Estatuto dêste;

d) certidão da ata de posse da diretoria da entidade mantenedora ou do cine-clube (renovável em cada período);

e) endereço do cine-clube e nome e endereço do seu diretor;

f) número de sócios ou membros do cine-clube.

Art. 3.° Os auxílios a cine-clubes, através da Divisão de Educação Extra-Escolar ou da Campanha de Assistência ao Estudante (CASES), só serão concedidos àqueles que efetuarem registro, na forma da presente portaria.

JÚLIO FURQUIM SAMBAQUY

(Publ. no D.O. de 24/12/1963)

PORTARIA N.° 583 — DE 26 DE NOVEMBRO DE 1963

Dispõe sôbre a Imprensa Estudantil.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as finalidades da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, e

considerando que os resultados da pesquisa sôbre imprensa estudantil que está sendo realizada pela referida Divisão recomendam maior incentivo e amparo a êste êste tipo de atividade extra-escolar que em muito contribui para a boa formação do jovem,

Resolve:

Art. 1.° Fica instituído, na Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, o registro de órgãos de imprensa estudantil e de cursos extra-escolares que visem ao preparo técnico e cultural do estudante para o desempenho de lides relacionadas com o jornalismo estudantil.

Art. 2.° Serão registrados os seguintes tipos de órgãos de imprensa estudantil:

a) quanto à entidade mantenedora: I — mantido por entidade estudantil representativa; II — mantido por entidade estudantil especializada (literária, social, esportiva, etc); III — mantido por empresa jornalística estudantil ou cooperativa de estudantes;

b) quanto à feição material: I — jornal ou revista impressos; II — jornal ou boletim mimeografado; III — jornal mural;

c) quanto à finalidade: I — opinativo-informativo geral; II — especializado (literário, científico, etc); III — informativo-estudantil (boletim).

Art. 3.° Os cursos serão estruturados com programas que visem a dar o conhecimento técnico-jornalístico e a cultura básica essenciais ao exercício de atividades de imprensa estudantil-

Art. 4.° Dos recursos destinados ao incentivo e amparo à imprensa estudantil só serão concedidos auxílios aos órgãos e cursos registrados na Divisão de Educação Extra-Escolar.

Art. 5.° O Diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar expedirá normas complementares sôbre a matéria.

Art. 6.° Ficam revogadas as disposições em contrário.

JÚLIO FURQUIM SAMBAQUY

(Publ. no *D.O.* de 24/12/1963)

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

DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLI **ABRIL-JUNHO, 1964** **N.° 94**

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 pará 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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

ATOS OFICIAIS: Dec. n." 53.464, de 21/1/64 — Regulamenta a Lei n." 4.119, de 27/8/62, *que dispõe sôbre a profissão de psicólogo* (266); Dec. n.° 53.531, de 5/2/64 — *Dispõe sôbre a execução e fiscalização áos convênios referentes ao Plano Trienal de Educação e sôbre norma para elaboração dos planos de aplicação dos recursos respectivos* (269): Dec. 53.932. *de* 26/5/64 — *Altera dispositivos dos* ***Dec.*** n.°s **29.741, *de* 11/7/51, 50.737,** *de* **7/6/61,** 51.146, *de* 5/8/61, 49.355, *de* 28/11/60, 51.405, *de* **6/2/62, 52.456,** *de* 16/9/63 e 53.325, *de* 18/12/63, *reunindo num só órgão a* ***CAPES, COSUPI*** *e* ***PROTEC*** **(269); Port. n.° 7, de 23/1/64** — ***Institui a*** *Comissão de Assessoramento, Documentação e Informação das Faculdades de Filosofia* (271); Port. n.° **46, de 31/1/64** — *Especifica os objetivos do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Industrial* (272); Port. n.° 49, de 31/1/64 — *Aprova normas gerais elaboradas pelo CFE que regulamentam o exame de suficiência* 274

DA EDUCAÇÃO DEPENDE O RESGATE DE CONDIÇÕES SOCIAIS INJUSTAS

"Ao receber das mãos de V. EXª, Senhor Professor Anísio Teixeira, o cargo de Diretor do INEP, para cujo exercício fui convocado pela honrosa confiança do Govêrno da República, tenho bem nítida a consciência das responsabilidades que assumo perante a educação nacional, e não subestimo as dificuldades com que irei defrontar-me.

Núcleo de uma rede de órgãos de estudo e pesquisas, de documentação e informação, de criação e aperfeiçoamento de técnicas de ensino, tem o INEP também funções de singular relevo na fixação da política e dos planos de educação e essas funções crescem de importância na fase em que se implanta, e consolida a reforma educacional mais extensa, mais profunda e mais séria que já se tentou no pais.

A maior conquista da hei de Diretrizes e Bases não está em haverem os Estados alcançado, finalmente, a autonomia em todos os domínios da educação. A independência reciproca entre os órgãos centrais e os órgãos locais de governo, pelos quais se distribui o poder público, já é da essência do próprio regime federativo, e a Federação sempre foi, entre nós, uma grande aspiração política e uma grande necessidade nacional.

O significado principal da Lei de Diretrizes e Bases é constituído pelo fato de que, ligada ao princípio de autonomia, a norma da flexibilidade que se lhe associou procura assegurar não apenas a libertação dos Estados em relação à União, mas, também, tanto quanto possível, a emancipação dos sistemas escolares, em relação ao poder político e, dentro de cada sistema, a alforria de todas as instituições de ensino.

Subordinadas apenas aos mínimos, reputados essenciais e suficientes para garantir a unidade nacional, oferecem-se-nos agora as condições de autodeterminação e de liberdade de movimentos para promover a organização de sistemas de ensino, que ensejem formas de educação acessíveis a todos os indivíduos, ajustáveis às condições de cada um e adequadas às peculiaridades das diferentes áreas geoeconômicas.

Se lançarmos nos campos que se oferecem à educação um olhar de humanismo cristão, os horizontes se iluminam e mais nítida se descortina a transcendência de sua finalidade. Ela não interfere apenas nas coisas ***do***

Discurso do Prof. Carlos Pasquale no ato de transmissão do cargo de Diretor do INEP, realizado a 28 de abril último, no Palácio da Cultura, com a presença de educadores, congressistas, administradores e funcionários da casa.

homem, nos bens de que o homem se utiliza, mas atinge o próprio homem, abrindo-lhe, ou não, em tôda a plenitude, os caminhos naturais de sua realização integral e do seu aperfeiçoamento individual.

Do êxito que a obra da educação alcançar, através da espontânea diversidade de formas e variedade de processos, dependerá a consecução dos mais altos objetivos que se impõem à Democracia: a segurança da liberdade, o bom desempenho de todo cidadão na comunidade a que pertence, a garantia das ftanquias individuais, e o resgate das condições sociais injustas.

Em face da organização descentralizada e diversificada dos serviços do ensino, o INEP constituirá o instrumento de coordenação nacional que, recolhendo, analisando e difundindo os resultados das experiências, que se ensaiam nas várias Unidades da Federação, promoverá, pela troca de informações, o intercâmbio das idéias que há de contribuir para tornar mais fecunda a obra de renovação educativa do país.

Não poderá ser ignorada, nesse trabalho, a contribuição prestada pelo ensino de livre iniciativa, não apenas porque, em muitos casos, chega a ser numericamente superior ao mantido pelos Poderes Públicos, como também, porque, na autorizada observação do eminente Professor Almeida Júnior, "as instituições educativas particulares, mais livres do formalismo burocrático, mais propensas a inovar, mais plásticas, desempenham, em tôda parte, o papel de vanguardeiras da experimentação, quebrando, com isso, a monotonia da escola padronizada e abrindo caminhos inétidos à evolução pedagógica".

Aliás, para o educador isento, o ensino é um só: não se define pela natureza, oficial ou privada, da escola que o ministra, mas se distingue, apenas, pela qualidade, boa ou má, dos resultados que oferece.

Ã luz da documentação pedagógica coligida, dos estudos e das pesquisas feitas, a ação do INEP há de desdobrar-se em valiosas contribuições para a definição da política educacional, a elaboração de planos de educação e de programas de trabalho, procurando proporcionar, a uns e outros, base científica e unidade de pensamento e de ação,

Como salientou o Ministro Flávio Suplicy de Lacerda, a situação educacional do pais ê das mais graves e a solução dêste problema fundamental, prometida ao povo desde a implantação da República, não pode ser procrastinada ainda uma vez mais, e está a exigir de todos os brasileiros ação ampla, pronta e vigorosa.

A ninguém — e menos ainda aos que têm qualquer parcela de atribuição nas searas do ensino —• ê licito omitir-se ou negligenciar. Onde e quando quer que se lhe oferecer oportunidade ou forma de agir, deverá concorrer com seu esforço individual para que não se percam, diluída no limbo do analfabetismo e da ignorância, consideráveis parcelas das novas gerações de brasileiros, os bens mais preciosos com que a Nação pode contar para o seu desenvolvimento econômico e social.

Por outro lado, diante da flagrante desproporção que existe entre a grandeza do empreendimento, que nao conhece limites, e a escassez dos meios materiais e humanos de que dispomos para realizá-lo, torna-se imperioso que

a aplicação dos recursos destinados à educação se faça com segurança e austeridade, equacionada, sempre, em têrmos de poupança e eficácia.

Impõe-se, assim, uma política construtiva de patrióticos intuitos e inteligente colaboração, a que, por certo, ninguém negará apoio e que, valendo-se de todas as boas contribuições existentes, permita entrosá-las e completá-las no decidido propósito de se obter o maior e melhor rendimento para o esforço comum, na firme deliberação de eliminar desperdícios, inclusive os que resultam da superfluidade das iniciativas, da redundância das providências e da dispersão de energias.

Ao suceder ao eminente Prof. Anísio Teixeira, que aqui continuou a obra iniciada pelo ilustre Prof. Lourenço Filho e prosseguida pelo saudoso Murilo Braga, educadores que deixaram, nesta Casa, o acervo de realizações em que se encontram impressos os traços indeléveis de suas marcantes personalidades e dos seus próprios métodos de trabalho, as naturais dificuldades de direção do INEP apresentam-se, pará mim, bastante agravadas, de modo especial nesta fase em que a sua estrutura e os seus trabalhos devem ajustar-se às condições de desecntralização e de flexibilidade impostas pela Lei de Diretrizes e Bases.

De minha parte, para o exercício do cargo, pouco trago, e êste pouco eslá no desejo de ser útil, na disposição ao trabalho, na consciência das responsabilidades, na autenticidade dos princípios, na fidelidade às tradições cristãs e aos ideais democráticos que inspiraram a formação da nossa Pátria, perenes valores éticos que hão de conduzi-la a seus radiosos destinos. As esperanças de bem servir eu as deposito na orientação esclarecida que receberei do Sr. Ministro da Educação, na co-participação dedicada dos servidores do INEP e dos Centros Regionais, que lhe são subordinados e, também, na colaboração desinteressada de todos quantos, educadores ou não, contribuem para a obra da educação nacional, muitos dos quais me honram e me estimulam com a sua presença a êste ato."

METODOLOGIA DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

OCTAVIO MARTINS
DO C.B.P.E.

INTRODUÇÃO

Ao ser convidado pelo Prof. Luís Alves da Guarda para realizar a 9.ª palestra do curso sôbre atualidades pedagógicas, sugeri que, muito mais útil que uma palestra, seria a realização de uma sessão de debates sôbre texto distribuído com antecedência aos participantes.

É êste o motivo da apresentação das presentes notas, originalmente elaboradas em 1956 para uma das cadeiras do Curso de Técnica de Ensino, da Diretoria Geral do Ensino do Exército, adaptadas em 1958 e traduzidas para o espanhol como base de um curso para alunos pós-graduados na Faculdad de Filosofia da Universidad Nacional de Assunción, e agora aqui reproduzidas com algumas modificações. Sua prévia distribuição aos participantes do curso torna dispensável e apresentação verba], sob forma de palestra, de um resumo dos temas nela contidos. Realmente, seria, a meu ver, uma inutilidade repetir verbalmente, de modo forçosamente menos metódico e evidentemente muito incompleto, aquilo que o leitor poderá estudar, muito mais cômoda e eficientemente, com a leitura das notas.

Por outro lado, o debate oral de temas propostos pelos assistentes pode ser de grande utilidade sob vários aspectos: pode esclarecer pontos obscuramente expostos (ao autor, parece sempre claro aquilo que escreve, o que nem sempre ocorre com o leitor) ; pode fornecer informações complementares sôbre tópicos apenas esboçados no texto, ou nele não incluídos; sobretudo, pode mostrar como os princípios gerais do método se aplicam a casos concretos, e isto será especialmente proveitoso se esse caso concreto fôr uma pesquisa em fase de planejamento ou execução por algum dos estudantes ou professôres inscritos no curso.

Portanto, é aqui feito um veemente apelo aos participantes para que tragam a debate suas dúvidas, as observações colhidas ou as falhas verificadas em seus próprios trabalhos (on nos trabalhos que tiverem ocasião de acompanhar ou estudar), a maneira pela qual tentaram

Palestra realizada em curso extraordinário de extensão universitária, promovido pela Universidade Rural — Km 47, nos meses de outubro e novembro de 1963.

ou conseguiram contornar as dificuldades encontradas; tudo isto será elemento de grande utilidade para o proveito real que se possa tirar da reunião, à qual podem ser trazidos problemas referentes também a pesquisas de natureza não educacional, pois os aspectos gerais do método independem da natureza do material em estudo, que influi unicamente sôbre as técnicas especializadas de trabalho. Basta lembrar neste sentido que a análise da variância, método estatístico de largo emprego nas pesquisas educacionais, foi devolvida por Sir Ronald Fisher em suas experimentações agronômicas em Rothamsted.

Para incentivar esse tipo de debate realmente útil, terei ocasião de sugerir, quando a oportunidade se apresentar, alguns temas para discussão, que poderão dar lugar a meditações, consultas à bibliografia adequada, discussão prévia com colegas e finalmente a formulação de um problema específico a ser apresentado a debate.

E, para começar, sugiro aqui o seguinte tema: Por que estudar metodologia das pesquisas *educacionais* numa universidade *rural?* Não seria mais útil estudar a metodologia das pesquisas agronômicas e, quanto às pesquisas educacionais, limitar-se a aplicar os resultados obtidos pelos especialistas em pedagogia?

CIÊNCIA E PESQUISA CIENTÍFICA

Em sentido amplo, a palavra *ciência* eqüivale a qualquer tipo de conhecimento. É o sentido que tem, por exemplo, na frase: "Êle não teve ciência do que se havia passado na véspera." Entretanto, a palavra é hoje muito mais freqüentemente empregada no sentido que se dava, antes do século 19, à locução *filosofia natural,* usada por exemplo por Newton no título de sua obra fundamental *(Philosophiae Naturalis Principia Mathematica)* : o do conhecimento sistemático das leis que regem os fenômenos naturais.

Neste sentido particularizado da palavra, não constitui ciência o conhecimento dos nomes e datas de nascimento de todos os reis de França, ou dos nomes e pesos atômicos de todos os elementos químicos, embora neste último caso se trate de informação indispensável à solução de muitos problemas científicos: a ciência trata do geral e não do particular, ou de casos isolados. Note-se porém que o sábio nisso Mendelcyev, estudando as *relações* entre os pesos atômicos dos elementos e suas propriedades químicas, formulou uma série de leis que, posteriormente elaboradas e relacionadas a descobertas em setores paralelos, veio a constituir uma das teorias dominantes da ciência química. O conhecimento dos pesos atômicos não constituiu, no caso, *ciência,* mas apenas material para estudo científico.

Uma das características da ciência é seu caráter cumulativo: hoje, um cientista, ou até mesmo um estudante, pode muitas vezes resolver com facilidade certos problemas que não poderiam ter sido sequer abordados por Arquimedes, Galileu ou Newton, enquanto um escultor de nossos dias não é capaz de produzir obras mais belas que

as de Praxíteles ou de Miclielangelo. Mas, para que cada acréscimo ao conhecimento científico da humanidade possa ser feito de modo a contribuir como elemento de uma estrutura coerente e harmoniosa, é necessário que esse acréscimo seja sòlidamente apoiado em conhecimentos anteriores, e que tenha, por sua vez, solidez suficiente para que nele se possam apoiar novos conhecimentos.

Tal é o papel da pesquisa científica. Ela é a ponta de lança da ciência, empenhada na conquista de novos territórios a integrar o domínio do conhecimento humano e constitui, sem dúvida, o interesse primordial de todo verdadeiro cientista. É atividade que requer dotes especiais da parte do pesquisador — o interesse pelos novos conhecimentos, o respeito escrupuloso pela verdade, a capacidade criadora aliada ao controle da imaginação — e exige também a paciente observância dos métodos de trabalho que se têm mostrado frutíferos nas mãos daqueles que têm feito progredir a ciência.

Ao encarar-se a ciência como atividade, deve-se estabelecer certa distinção, de um lado, entre os representantes do renascimento científico e os que sistematizaram as linhas mestras da ciência clássica, e, de outro lado, os cientistas do século 19 e especialmente os do atual. No primeiro caso, a ciência era sobretudo a ocupação de gênios, de pessoas que sentiam imperiosa atração pela ciência, ou de espíritos cultos que dedicavam seu ócio a esse campo de singular interesse. Atualmente, se há exemplo de todas essas tendências, a ciência está se tornando cada vez mais uma *profissão,* e o trabalho individual, que a princípio dominava quase exclusivamente, está sendo substituído, na maioria dos campos, pelo trabalho regular realizado em equipe. Por isso se torna cada vez mais necessária a sistematização dos trabalhos de investigação científica, isto é, o estabelecimento de normas de trabalho que constituem a metodologia das pesquisas científicas. Note-se todavia que, embora necessária nas atuais condições, essa codificação das regras de trabalho foi desde cedo uma preocupação de cientistas e filósofos: a publicação do *Novum organum,* de Bacon, precedeu de mais de uma década a do *Diálogo sôbre os dois sistemas do mundo,* de Galileu.

De modo geral, todo trabalho de investigação científica compreende sempre as seguintes fases: a identificação de um problema ou de uma questão a resolver ou explicar; a formulação de uma hipótese tendente a resolver o problema ou dar explicação à questão formulada; a verificação da validade dessa hipótese ou da realidade das conseqüências que dela se podem deduzir.

O papel da hipótese é essencial na ciência. Sua aceitação nunca é, contudo definitiva. Sujeita a sucessivas verificações, vai se consolidando pouco a pouco e, aliada em geral a outras no mesmo terreno, passa a formar uma teoria de maior ou menor generalidade. Nunca, porém, está isenta de sofrer revisão ou alteração em face de novos fatos que com ela possam entrar em contradição. O melhor exemplo dessa evolução é o corpo de princípios que formam os fundamentos

da mecânica clássica; as confirmações repetidas de sua validade nos mais variados terrenos de aplicação pareciam cada vez mais torná-la isenta de qualquer dúvida, quando certos fenômenos observados em fins do século passado e princípios do atual vieram alterá-la, no sentido de que passou a ser considerada, não uma doutrina de validade universal, mas caso particular de um sistema mais amplo constituído pela teoria da relatividade.

* * *

Até aqui, falamos em pesquisa científica de modo geral. A pesquisa educacional não deve ser entendida senão como a pesquisa científica no campo dos fenômenos de natureza educacional. Cabe, entretanto, advertir que, na literatura educacional americana (indubitavelmente a mais rica neste setor), a expressão *educational research* é comumente empregada para designar, não só a pesquisa científica propriamente dita, como também estudos de natureza histórica e *surveys,* isto é, levantamentos de situações ou de aspectos educacionais de maior ou menor generalidade. Não se pode desconhecer o valor que tais estudos podem apresentar para solução de determinados problemas de educação, mas é opinião do autor das presentes notas que não lhes cabe legitimamente a designação de pesquisa e que essa generalização do conceito deve ser evitada pelas confusões a que pode dar lugar.

Não quer isto dizer que estudos históricos ou levantamentos de determinadas situações não possam constituir pesquisas educacionais ou partes integrantes de uma pesquisa educacional.

Mas isto, quando seu propósito, transcendendo o estudo de casos particulares, fôr o do estabelecimento de relações gerais entre fenômenos educacionais, com caráter de leis, ou pelo menos de sistematizações que possam ser tidas como esboços de leis.

Leituras Sugeridas

Dentre as referências abaixo, as precedidas de um asterisco são leituras preferenciais.

Karl Pearson. *The, Grammar of Science,* 1900.

Henri Poincaré. *La Science ar l´Hypothèse,* 1906.

* Henri Poincaré. *La Valeur de la Science,* 1912.

W. Ostwald. *Esquisse d´une Philosophie des Sciences,* 1912.

P. F. Thomas e outros. *De Ia Méthode dans les Sciences* (l,ª e 2.ª série), 1909-1911.

* Stanley Jevens. *The Principies of Science,* 1924.

Kelley. *Scientific Method: Its Function in Research and Education,* 1932.

* Bernal. *The Social Functions of Science,* 1937.

* Conant. *On Understanding Science,* 1947.

Churchman. *The Theory of Experimental Inference,* 1948.

* Freedman. *The Principies of Scientific Research,* 1950.

Bernard Barber. *Science and the Social Order,* 1953.

PASSOS ESSENCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA EDUCACIONAL

As regras que se seguem não são resultado de teorias ou de meditações *a priori* sôbre a maneira de conduzir as pesquisas. Representam apenas a sistematização do que em essência vem sendo praticado pelos pesquisadores competentes, e foram organizadas com base no estudo crítico de suas publicações. Essas regras não devem ser tomadas como normas absolutas, e outros autores têm apresentado a matéria sob forma diferente. Sua finalidade é sobretudo a de servir de base à análise crítica dos trabalhos publicados, bem como a de orientar a realização de trabalhos futuros.

Com estas reservas, os passos essenciais no desenvolvimento de uma pesquisa educacional podem ser relacionados do seguinte modo:

1. Escolha e definição do problema.
2. Análise dos estudos anteriores sôbre o assunto.
3. Formulação dos objetivos principais c secundários da pesquisa.
4. Planejamento do trabalho a executar para atingir os objetivos visados.
5. Execução do plano de trabalho.
6. Análise dos resultados.
7. Formulação das conclusões.
8. Redação do relatório da pesquisa.

Embora de modo sumário, cada um dos itens acima será analisado nas seções seguintes do presente trabalho. Essa análise será acompanhada de referências bibliográficas q*ue* permitirão estudo mais aprofundado dos vários assuntos pelos que pretendem dedicar-se a trabalhos de pesquisa.

Antes de encerrar a seção, cabe explicar um ponto que não deve ter passado despercebido numa leitura atenta.

Comparando o esquema aqui apresentado com o que foi dito na seção anterior sôbre o trabalho de investigação científica, o leitor poderá legitimamente perguntar onde se encontra, dentre os passos citados, a formulação de hipóteses, aspecto apontado como essencial. A resposta é que esse aspecto está implicitamente contido nos itens 2 e 3, ou às vezes já no item 1. Realmente, a finalidade essencial da análise dos estudos anteriores é a de verificar se já foi encontrada solução para o problema (caso em que não teria sentido o prosseguimento da pesquisa, salvo a título de verificação ou confirmação) ou, em caso contrário, a de buscar sugestões para a formulação de hipóteses tendentes a explicar as dúvidas ou apontar soluções para o problema inicial. A formulação dos objetivos da pesquisa tem justamente em vista encontrar os meios de pôr à prova essas hipóteses. Às vezes, porém, o problema a resolver é constituído pela verificação de uma hipótese que se apresenta ao espírito do investigador como explicação de fatos observados no desenrolar de trabalhos de rotina, no manuseio de dados relativos à educação, ou surgida por algum outro motivo.

1. ESCOLHA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Quem milha no campo da educação está a cada passo encontrando problemas que requerem solução. Não é, porém, qualquer problema encontrado que justifica a realização de uma pesquisa para resolvê-lo. Muitos podem ser pueris ou demandar apenas um pouco de reflexão para que se encontre solução razoavelmente adequada, c uma pesquisa, por menor que seja, requer tempo e dedicação por parte do pesquisador que muitas vezes é pessoa altamente qualificada, cuja capacidade não deve ser desperdiçada com questões sem importância. Certas pesquisas requerem considerável dispêndio de tempo, trabalho e dinheiro, que não devem ser gastos levianamente, no próprio interesse da ciência. pois enquanto esses recursos são empregados em questões de importância não essencial, outras de maior relevância ficam à espera de solução.

A primeira coisa a fazer quando se pretende iniciar uma pesquisa é, pois, verificar-se a importância teórica ou prática do assunto, se justifica ou não o trabalho: não se deve gastar cera com maus refuntos.

A escolha do assunto de uma pesquisa é questão de natureza filosófica e não científica, que só o bom senso e a experiência podem convenientemente orientar. E um ponto em que o pesquisador iniciante, muitas vezes em dificuldade para formar juízo adequado, tem muito a lucrar buscando o parecer de pessoas de maior experiência em cuja opinião possa confiar.

Uma vez que se tenha chegado à conclusão de que o problema é realmente digno de estudo, está-se apenas no limiar da tarefa. Para que se possa pensar em começar a pesquisa, é necessário que o problema seja claramente definido: em outras palavras, é necessário pôr o problema em equação, o que constitui uma fase muito importante do trabalho: na *Evolução da Física,* Einstein, repetindo, aliás, o que muitos já tinham observado, afirmou que "a formulação de um problema é muitas vezes mais essencial que sua solução".

Referências para leitura e estudo

Os três últimos livros abaixo indicados são tratados da mais alta importância para todos os que se quiserem dedicar às pesquisas educacionais. O livro de Whitney tem tradução espanhola de José Savé, editada em Barcelona sob o título *Elementos de investigación.* As referências às páginas dessa obra são relativas à edição americana, seguidas entre parêntesis das páginas correspondentes da edição espanhola.

Freedman. *Principies of Scientific Research,* p. 89-93.
Barr. *Educational Research and Appraisal,* cap. ii, p. 16-50.
* Whitney. *Elements of Research,* cap. iii. p. 82-161 (p. 63-86) .
* Good. *Methodology of Educational Research,* cap. ii, p. 31-103.

Temas para debates

Considere os problemas abaixo e outros que lhe possam ocorrer. A qual deles deveria ser dada preferência para ralização de uma pesquisa pelo Departamento de Ciências Pedagógicas da Universidade Rural do Brasil?

1. Qual a eficiência relativa dos diversos métodos de ensino da leitura ?
2. Quais os melhores métodos para formação de professôres do ensino agrícola?
3. Quais os inelhores métodos de seleção para ingresso de alunos nas universidades?
4. Como utilizar os métodos audiovisuais numa universidade rural?

2. ANÁLISE DOS ESTUDOS ANTERIORES

Uma vez identificado e definido um problema que realmente mereça ser estudado, o segundo passo a dar é verificar o que já se sabe sôbre o assunto. Do contrário, correr-se-ia o risco evidente de empreender grandes esforços para verificar no final ter-se descoberto a pólvora, isto é, que o problema já havia sido resolvido anteriormente de modo satisfatório.

Os meios adequados para identificar as fontes bibliográficas e os melhores meios de utilizá-las constituem um conjunto de técnicas da maior importância para o pesquisador e para a estudante com grande prejuízo para a eficiência do estudo. Considerado o assunto do ponto-de-vista do pesquisador no campo da educação, talvez a melhor obra de referência e orientação sôbre o problema seja a de Carter Alexander, embora de leitura pouco atraente. Não conheço em português nenhum trabalho análogo que possa recomendar.

Até época relativamente recente, estávamos no Brasil quase completamente desprovidos de bibliotecas e recursos bibliográficos para qualquer trabalho sério sôbre educação, a ponto de ser muito mais fácil para um brasileiro conhecer os trabalhos estrangeiros sôbre determinado assunto que os trabalhos brasileiros, realizados às vezes na própria instituição de que o pesquisador fazia parte. De uns vinte anos para cá, tivemos melhorias acentuadas neste setor, convindo assinalar a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (do Conselho Nacional de Pesquisas) e a publicação pelo INEP, a partir de 1954, da *Bibliografia Brasileira de Educação.* Esta, embora deficiente sob alguns aspectos de sua orientação e execução, pode prestar relevantes serviços ao pesquisador.

Como publicações estrangeiras, podem ser citados o excelente *Education Index* (publicação mensal que registra a literatura corrente, classificada por títulos, assuntos e autores, além de cumulações trimes-

trais, anuais e trienais), o *Psychological Abstracts,* que contém sumários do que é publicado sôbre êste importante campo da educação, e a bibliografia crítica de L´*Année Psychologique,* que aparece atualmente em dois volumes semestrais, cobrindo a literatura internacional (livros e artigos importantes de revistas) .

Como foi dito acima, por meio da análise dos estudos anteriores sôbre o problema que se quer investigar, pode-se verificar por vezes que sua solução já foi total ou parcialmente obtida, o que elimina ou restringe a necessidade de novo trabalbo sôbre o assunto.

De qualquer modo, mesmo que o problema a estudar seja realmente novo (o que muito raramente acontece), o estudo de trabalhos anteriores sôbre a questão e outras correlatas é sempre de utilidade para a formulação precisa dos objetivos a alcançar, bem como para obtenção de idéias e sugestões sôbre a maneira de tratar o problema ou de evitar erros ou deficiências em que tenbam porventura incidido outros investigadores.

É durante esta fase do trabalho — cuja importância nunca será demais salientar — que o pesquisador tem as melhores oportunidades de formular as hipóteses explicativas da questão em estudo, ou de alterar ou retificar hipóteses anteriormente formuladas.

Seja dito de passagem que esta capacidade de modificar pontos-de-vista anteriores, por mais sedutores que se apresentem inicialmente, é um dos reqviisitos essenciais de todo aquêle que se pretende dedicar a trabalhos de pesquisa. Sua ausência pode prejudicar irremediavelmente as possibilidades de sucesso de muitas pessoas por outros aspectos excepcionalmente dotadas para a ciência.

Referências

* Carter Alexander. *How to Locate Educational Information and Data.*

Good. *Methodology of Educational Research,* cap. iii, p. 104-184.

Whitney. *Elements of Research,* cap. iv, p. 162-193 (p. 87-97) .

O estudante deve ainda se familiarizar com a maneira de consultar obras como o *Education Index, Psychological Abstracts, Bibliografia Brasileira de Educação* e a seção bibliográfica de *UAnnée Psychologique* e de outras revistas e anuários que publiquem bibliografias de educação.

Tema para debates

Quais seriam as modificações a aconselhar na organização da *Bibliografia Brasileira de Educação* para que se tornasse um instrumento de maior utilidade nos trabalhos de pesquisa educacional?

3. FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Uma vez analisados os antecedentes do problema e estudados os pontos em que os trabalhos anteriores podem contribuir para esclarecer a questão em estudo, está o investigador cm condições de formular os objetivos da pesquisa, ou, em outros têrmos, de definir quais os latos que deverá observar ou quais as experiências que deverá realizar a fim de pôr à prova a validade das hipóteses formuladas como explicação do problema considerado.

A escolha e definição inicial do problema são feitas em têrmos gerais; constituem apenas a delimitação do campo de estudo. Os objetivos da pesquisa, pelo contrário, devem ser formulados com tôda a nitidez e precisão, sendo conveniente apresentá-los sob forma de itens ou perguntas em têrmos claros e bem delimitados. Em essência constituem uma reformulação dos vários aspectos implicitamente contidos no problema original, mas já modificados em face do exame dos estados anteriores sôbre o assunto.

Esses objetivos podem ser definitivos ou provisórios, pois durante a fase de planejamento do trabalho pode ficar evidenciada a impossibilidade de se obter, com os meios disponíveis, respostas adequadas a algumas das questões que se desejaria examinar. Mesmo quando não se trate de impossibilidade por falta de meios, alguns dos aspectos não essenciais do problema podem ser postos de lado em favor da brevidade do trabalho ou da economia nas despesas. Pode também ocorrer situação inversa: o planejamento do trabalho pode indicar que, com uma pequena variação do plano original ou modificação na amostra com que se pretendia trabalhar, certas questões não originalmente consideradas poderiam ser resolvidas sem aumento de tempo ou trabalho, isto é, de graça. É evidente que em tal situação os objetivos da pesquisa devem ser ampliados, matando-se assim mais de um coelho com a mesma cajadada.

Leitura recomendada

Barr. *Methodology*, cap. iv, p. 185-201.

4. PLANEJAMENTO DO TRABALHO

Não seria possível, numa apresentação resumida como a presente, dar indicações detalhadas sôbre a maneira de planejar uma pesquisa educacional. Isto é assunto que só a experiência própria pode ensinar, o que não impede que muitas sugestões e ensinamentos possam ser colhidos pelo estudo e análise da experiência alheia, donde a importância fundamental, para a formação do pesquisador, da leitura de trabalhos realizados por investigadores experimentados.

Na presente exposição, não se poderá fazer mais que indicar algumas das condições gerais que o pesquisador deverá ter em vista. Antes de mais nada, o pesquisador deve conhecer os métodos gerais de tra-

balho no terreno a que se dedica. Quando a pesquisa é de natureza histórica, deve saber como encontrar e utilizar os documentos que podem esclarecer o assunto em pauta; quando é de natureza experimental, ou quando inclui o levantamento de uma situação existente, deve saber como encontrar ou construir e utilizar os instrumentos de trabalho, sejam questionários, entrevistas, testes, aparelhos de medida ou observação, etc. Se os elementos com que tem de jogar são de natureza numérica, deve conhecer suficientemente estatística para poder condensar os dados, interpretá-los e deles tirar inferências válidas. Nunca é demais insistir sôbre a necessidade de conhecimentos de inferência estatística, sem os quais, mesmo uma pessoa naturalmente inclinada a ordenar logicamente o pensamento, se arrisca a cair num dêsses dois erros: ou apresentar como válidas conclusões que os dados não justificam plenamente ou (o que às vezes é mais nocivo) deixar de extrair dos dados todas as conclusões que eles estão em condições de fornecer. O conhecimento da teoria da inferência estatística e das técnicas de planejamento das experiências *(design of experiments) é* sempre útil e por vezes de surpreendente vantagem para economia e simplicidade do trabalho experimental.

Não bastam, porém, ao pesquisador essas qualidades lógicas e esses conhecimentos de natureza científica. Qualidades de natureza administrativa são também muitas vezes indispensáveis, pois, por maiores que sejam os recursos disponíveis de pessoal, material, tempo e dinheiro, esses têm limites e o pesquisador deve poder enquadrar seu trabalho no âmbito das possibilidades a seu dispor. Independentemente da largueza dos recursos disponíveis (e, quase sempre, esses recursos ficam aquém do desejável), eles não devem ser malbaratados, no próprio benefício da investigação científica e independentemente de outras condições de natureza social.

O planejamento deve portanto incluir, não só o desenvolvimento teórico-científico do trabalho a realizar, como a previsão do tempo em que poderá ser realizado, do pessoal a ser empregado (que em certos casos deve ser especialmente treinado para o tipo de trabalho a executar), do material e instrumentos necessários, dos questionários, testes ou outros elementos a elaborar, bem como uma série de providências outras que às vezes podem assumir grande complexidade. Evidentemente, o plano deve conter um orçamento das despesas, com previsão de eventuais, assuntos bem difíceis de predizer numa fase de rápida inflação, como a que atravessamos no momento.

O plano de trabalho deve ser tão exato e detalhado quanto possível, e o pesquisador deve procurar obedecê-lo conscienciosamente. Isto não quer dizer que, uma vez fixado, deve ser considerado como uma camisa-de-fôrça a prejudicar a própria realização da pesquisa em face de uma situação inesperada. Entretanto, qualquer modificação do plano original deve ser feita com plena consciência de suas conseqüências e, evidentemente, sem prejuízo dos objetivos essenciais do trabalho.

pará verificar se de fato representam as informações desejadas. Quando isto não se dá, cabe estudar até que ponto eles podem merecer confiança e que limitações devem ser consideradas na sua utilização e interpretação. É realmente muito raro, salvo nas pesquisas educacionais de âmbito reduzido, que todo o trabalho se tenha desenvolvido rigorosamente segundo o plano traçado.

Quando, por qualquer circunstância, alguns resultados ficarem total ou parcialmente prejudicados, dever-se-á ter a coragem de admitir o fato e, se necessário, rejeitar esses resultados e recomeçar o trabalho. Tal procedimento é, entretanto, raramente necessário quando o trabalho foi sòlidamente planejado e conscientemente executado; em muitos casos, o prejuízo será apenas parcial e o trabalho poderá ser aproveitado com determinadas reservas ou limitações que devem ser claramente indicadas. Em nenhum caso, porém, devem passar sem referência explícita as irregularidades ou defeitos ocorridos na realização do trabalho.

A interpretação dos dados numéricos necessita em geral de sua prévia condensação e da organização de quadros estatísticos ou gráficos. O pesquisador deve conhecer as técnicas de estatística descritiva para isto necessárias, e as indicações a seguir podem ser de utilidade.

Referências para estudo e consulta

McNemar. *Psychological Statistics.*
Walker. *Elementary Statistical Methods.*
Walker e Durost. *Mathematical Tables, their Structure and Use.*
Eva Nick. *Estatística e Psicometria.*
Yule e Kendall. *Introduction to the Theory of Statistics.* (Há tradução espanhola e brasileira) .
Croxton e Cowdden. *Applied General Statistics* (Idem) .
Good. *Methodology,* cap. xi, p. 594-630.

7. FORMULAÇÃO DAS CONCLUSÕES

As conclusões constituem o resultado final do trabalho: são as respostas às perguntas formuladas como objetivo da pesquisa, e todo o trabalho intermediário só tem sentido como meio de chegar a êste fim; nada é preciso acrescentar para tornar evidente o cuidado que deve presidir a sua formulação.

Elas devem conter tudo que de essencial tiver sido encontrado como resultado (positivo ou negativo) da investigação, c nada devem conter que não seja plenamente fundamentado pelo próprio trabalho realizado. Esses dois requisitos, embora fundamentais, são freqüentemente esquecidos e o que aparece então sob o título de conclusões são afirmações mais ou menos vagas, que às vezes não extraem do trabalho aquilo que de útil êle poderia dar, e que outras vezes são constituídas de proposições gerais que poderiam ter sido formuladas independentemente do trabalho realizado. Conclusões assim apresentadas são suficientes para que se julgue da incompetência do autor; porém, recente-

mente, li coisa mais espantosa em relatório de um pesquisador trabalhando num de nossos mais reputados institutos de pesquisa educacional: uma conclusão formulada em sentido diametralmente oposto àquele que seus próprios resultados apontavam.

As conclusões, como ficou dito, nada devem conter além do que os resultados justificam plenamente, mas isto não quer dizer que, além das conclusões propriamente ditas, não possam ser acrescentadas generalizações ou idéias novas, sugeridas em alguma das fases da pesquisa, mas não por ela fundamentadas de modo positivo. Tais sugestões são sempre interessantes e por vezes importantíssimas. 0 que se deve evitar. terminantemente, é dá-las como conclusões e não como o que de fato são.

Cabe ainda assinalar que as conclusões devem ser formuladas do modo mais claro e conciso possível; o autor não deve esquecer que, quando o leitor está apenas interessado em ter uma idéia geral do trabalho, muitas vezes se limita à leitura das conclusões e só quando estas despertam interesse especial é que se dá ao trabalho de ler o restante da exposição.

Leitura recomendada

Good. *Methodology,* cap. xii, p. 631-647.

8. REDAÇÃO DO RELATÓRIO DA PESQUISA

Um trabalho de pesquisa só pode ser considerado concluído coiu a publicação do respectivo relatório. Realmente, ninguém faz uma pesquisa simplesmente pelo prazer de fazê-la, e para que ela possa ser utilizada é indispensável elaborar e divulgar um relatório expositivo, contendo tudo que de essencial foi feito e encontrado.

Várias recomendações devem ser feitas sôbre o preparo de relatórios de pesquisas. Seu estilo deve ser claro, sóbrio e direto e evitar ambigüidades e adjetivação exagerada. O título deve indicar com exatidão a finalidade essencial da pesquisa e não apenas o campo geral de trabalho. (Isto é importante para fins bibliográficos, pois um título que não informe sôbre o conteúdo exato do trabalho pode passar sem outro exame pelos que mais interessados estariam em conhecer o problema estudado.)

O conteúdo deve ser dividido logicamente em capítulos ou seções cujos títulos ou subtítulos devem dar uma visão geral do conjunto e facilitar a localização de qualquer tópico de interesse. Todos os passos essenciais da pesquisa devem estar fielmente relatados, sendo conveniente expor mesmo as dificuldades encontradas e as tentativas infrutíferas levada a cabo, o que pode ser de muita utilidade no planejamento de futuros trabalhos sôbre o mesmo assunto ou assuntos correlatos.

A exposição do histórico do problema e as referências a trabalhos anteriores devem ser breves, sobretudo quando se trata de campo relativamente bem conhecido. Os objetivos formulados devem ser explici-

tamente apresentados, cabendo pelo menos uma rápida justificação dos itens considerados. Quando o método de trabalho é de emprego corrente, poderá ser dispensada uma justificação de sua escolha e as circunstâncias de sua aplicação podem ser omitidas ou muito abreviadas, fazendo-se apenas referência às fontes onde podem ser encontrados maiores esclarecimentos; mas isto não dispensa indicações precisas de quaisquer alterações das normas habituais nem de quaisquer circunstâncias peculiares ao caso estudado.

Quando, por outro lado, fôr empregado um método original ou fôr feita uma alteração radical em método tradicional, há necessidade de uma exposição do assunto suficientemente detalhada para que se possa julgar da validade do método e da conveniência de seu emprego. Isto constitui, de um lado, uma justificativa da orientação adotada, e, de outro, uma informação que pode ser de grande utilidade para quem desejar de futuro adotar método semelhante.

Todos os dados fundamentais obtidos devem ser apresentados e, quando de natureza numérica, de preferência resumidos em quadros estatísticos, ilustrados quando necessário por meio de gráficos. (Os quadros estatísticos e gráficos, quando de grandes dimensões c numerosos, devem ser apresentados de preferência em apêndices. Êste processo, além de evitar interrupções na leitura do texto, facilita as referências e é mais econômico e conveniente do ponto-de-vista da dactilografia e tipografia) .

Todo relatório de pesquisa deve terminar com um resumo geral do trabalho, sendo indicado apresentar esse resumo também em uma ou duas línguas estrangeiras de larga divulgação, atualmente, sobretudo no campo da educação, sendo de grande vantagem a apresentação pelo menos em inglês do resumo da pesquisa.

A bibliografia deve ser apresentada de preferência em apêndice. Não deve constituir um enfeite para demonstrar a erudição do autor, e sim uma relação das obras citadas no texto, cuja finalidade é a de permitir ao leitor, caso assim o deseje, conferir as afirmações contidas no relatório ou conhecer melhor os fundamentos em que se baseia. A Sociedade Brasileira de Normas Técnicas e o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação estudaram a padronização das citações bibliográficas. Essas normas, em parte pelo excesso de tecnicismo, são sistematicamente desobedecidas nos sentidos mais diversos pelos pesquisadores brasileiros.

Leituras recomendadas

* Cardasco — *Research and Report Weiting.*
Reis — *Preparo de artigos técnicos.*
* Good — *Methodology,* cap. xiii, p. 648-678.
* Whitney — *Elements of Research,* cap. xvi, p. 359-388.
Barr — *Educational Research,* apêndice A, p. 335-343.
Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação — *Normalização da Documentação no Brasil.*

Temas para debate

Em vários pontos do presente trabalho foram sugeridos alguns temas para debates. Entretanto, os temas de maior interesse seriam os constituídos por casos concretos de pesquisas realizadas, que poderiam ser analisadas sob um ou mais dos aspectos tratados nas presentes normas. Melhor ainda seria o debate sôbre dúvidas ou dificuldades encontradas no planejamento ou realização de alguma pesquisa ainda em andamento. Além das vantagens didáticas do exemplo da aplicação das normas gerais a um caso concreto, poder-se-ia porventura evitar algum erro ou deficiência do tipo das que freqüentemente ocorrem em trabalhos de principiantes e não raramente em trabalhos de pesquisadores veteranos.

SUBSÍDIOS ESTATÍSTICOS SÔBRE A MATRÍCULA DA POPULAÇÃO ESCOLAR

JOÃO TORRES JATOBÁ e outros
Do Ser. de Estatística da Educ. e Cultura

APRESENTAÇÃO

O Serviço de Estatística da Educação e Cultura, com o propósito de acelerar a marcha do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO que veio, efetivamente, fixar um marco de alta relevância no desenvolvimento do País, apresenta os dados estatísticos básicos que servirão à concretização da matrícula de tôda a população escolar de 7 a 11 anos de idade, com o respectivo professorado diplomado, a ser executado até 1970, de acordo com as metas educacionais estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação.

O emprego de Regiões Geo-econômicas, ao invés das Fisiográficas, permitiu melhor confronto entre as Unidades que as compõem, em virtude de maior homogeneidade quanto ao grau de desenvolvimento.

Na oportunidade, a fim de facilitar o raciocínio dos técnicos interessados no presente trabalho, fica estabelecido que:

a) taxa de escolarização ou simplesmente taxa, é a relação percentual entre a população escolarizanda e a população escolarizável;

b) ponto desejado, valor desejado ou taxa desejada é a meta educacional que fixa em 100% a matrícula de tôda a população escolar de 7 a 11 anos de idade até 1970 e foi obtida segundo a fórmula:

$$(td/to)^{\frac{1}{n-1}}, \text{ onde}$$

td é á taxa desejada em 1970
to é a taxa observada em 1960;

O presente trabalho foi elaborado por João Torres Jatobá, Pedro Henrique Saint Martin, Maria da Clória Cunha Ribeiro da Cruz e Noèmia Brandão de Perdigão, da equipe de Estudos e Análises.

c) ponto esperado, valor esperado, taxa esperada representa o crescimento médio vegetativo dos valores observados da taxa de escolarização e foi obtido pelo ajustamento de uma exponencial.

Convém frisar que, onde não haja indicação, o presente trabalho refere-se somente à faixa da população *de 7 a 11* anos de idade.

Com mais esta parcela de informações, a primeira de uma série de 3, espera o Serviço de Estatística da Educação e Cultura estar colaborando "no esforço máximo do Govêrno de proporcionar educação ao povo".

TENDÊNCIA DA TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO

1. *População escolarizando,*

Em 1960, estavam matriculadas 4.895.313 crianças de 7 a 11 anos de idade, o que representava 54% da população escolarizável, isto é, cerca de 4.200 mil permaneciam fora da escola.

Dessas crianças, 72,3% encontravam-se matriculadas nas escolas da Região Sul, enquanto as Regiões Norte-Oeste e Nordeste abrangiam 1.354.466, sendo 8,5% na Norte-Oeste e 19,2% da Nordeste.

Mas o que ressalta aos olhos do pesquisador é o contraste acentuado existente entre a Região Sul e as Regiões Norte-Oeste e Nordeste, no tocante à taxa de escolarização. Enquanto a primeira oferecia escolarização a cerca de 68% de crianças, na Região Norte-Oeste essa taxa caía para 32,5 e na Nordeste para 36,6. O resumo seguinte proporciona melhor confronto entre as regiões geo-econômicas citadas acima, com os valores observados da taxa de escolarização no período 1954/60.

REGIÕES GEO-ECONOMICAS	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO						
	1954	55	56	57	58	59	1960
BRASIL	43,8	45,2	47,6	49,3	51,6	52,2	54,0
	27,9	28,2	29,3	30,7	31,8	32,9	32,5
	27,2	28,2	31,3	32,2	34,3	34,3	36,6
Sul	56,5	58,3	60,4	62,6	65,2	65,9	67,9

Admitindo-se que não ocorra nenhum fator estranho, no caso a interferência decisiva do Govêrno em virtude da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Brasil alcançaria a taxa de 77,8% de escolarização em 1970 e isto devido à Região Sul, pois as demais, embora possuam menos da metade (41%) da população escolarizável

de todo o País, estariam aquém da média brasileira. Com o Plano Nacional de Educação, as metas pretendidas pelo Govêrno para 1970 são de 100% para todas as Unidades da Federação, conforme resumo abaixo, onde estão confrontados, segundo as regiões, os valores esperados e desejados da taxa de escolarização até 1970.

ANOS	BRASIL		NORTE-OESTE		NORDESTE		SUL	
	Taxa		Taxa		Taxa		Taxa	
	Esperada	Desejada	Esperada	Desejada	Esperada	Desejada	Esperada	Desejada
1961	56,5	57,2	34,3	36,1	38,8	40,5	70,6	70,5
62	58,5	60,6	35,4	40,2	40,7	44,7	72,8	73,2
63	60,6	64,2	36,5	44,8	42,8	49,4	75,1	76,0
64	62,8	68,1	37,6	50,0	44,9	54,6	77,5	78,9
65	65,1	72,4	38,8	55,9	47,2	60,4	79,9	82,0
66	67,4	77,0	40,0	62,7	49,5	66,8	82,5	85,3
67	69,9	82,1	41,2	70,3	52,0	73,8	85,1	88,7
68	72,4	87,5	42,5	78,9	54,6	81,7	87,8	92,3
69	75,0	93,5	43,8	88,8	57,4	90,3	90,6	96,0
1970	77,8	100,0	45,1	100,0	60,3	100,0	93,4	100,0

A fim de dar cumprimento a tais metas o Govêrno, inicialmente, deverá matricular em suas escolas cerca de 740 mil crianças no fim do ano letivo de 1963, de acordo com o resumo seguinte:

ANOS	POPULAÇÃO ESCOLARIZADA	
	Metas educacionais	Acréscimo anual
.....		
1962	5 635 392 (1)	
63	6 375 556	740 164
64	6 978 988	603 432
65	7 651 051	672 063
66	8 402 173	751 122
67	9 235 734	833 561
68	10 168 131	932 397
69	11 212 015	1 043 884
1970	12 385 483	1 173 468

(1) Valor da taxa de escolarização esperada. — (2) Acréscimo anual mais déficit existente.

2. *Professorado*

Pará atender a êste acréscimo de escolares, é óbvio que o número de professôres será forçosamente aumentado c o plano estabelece que o sistema escolar deverá contar com professôres diplomados até 1970. À primeira vista, não considerando a localização do professor em área urbana ou rural, o plano apresenta-se exeqüível logo de imediato, se, em vez de 28,4, a média atingir 35 alunos por professor, segundo o resumo abaixo:

REGIÕES	PROFESSORAS NORMALISTAS (%)		ALUNOS/PROFESSOR	
	1962	1903	1962	1963
BRASIL	55,3	100,0	28,4	35,0
Norte-Oeste	26,3	100,0	30,8	35,0
Nordeste	38,5	100,0	30,4	35,0
Sul	62,5	100,0	27,5	35,0

Na tabela imediata, pode-se constatar que, para o Brasil, o professorado primário existente em 1962, na razão de 28,4 alunos/professor, ultrapassa o necessário para o atendimento da população escolarizanda em 1963, na razão de 35 alunos por professor.

ANOS	PROFESSORES DIPLOMADOS				
	Segundo os cursos de formação			Total	Acréscimo anual
1962				110 514[1]	
63	109 295	36 432	36 432	182 159	71 645[2]
64	119 633	39 882	39 882	199 397	17 238
65	131 159	43 722	43 722	218 603	19 206
66	144 032	48 015	48 015	240 062	21 459
67	158 325	52 776	52 776	263 877	23 815
68	174 312	58 103	58 103	290 518	26 641
69	192 207	64 069	64 069	320 345	29 827
1970	212 323	70 774	70 774	353 871	33 526

[1] 55,3% dos 199 729 professôres existentes, na razão de 28,4 alunos/professor. — [2] Acréscimo anual mais déficit existente.

Em fins de 1963, o acréscimo de professôres diplomados será da ordem de 71.645, mas o aproveitamento do pessoal não normalista, por meio de cursos especiais sob a orientação do INEP, poderá suprir tal *déficit* sem criar sérios problemas de ordem econômica e social. Quanto aos demais anos, embora o número dos que concluem o curso normal seja suficiente para atender à demanda, é notório que somente cerca de 50% * têm ingresso no magistério. A outra metade, embora tenha ocupado os bancos das escolas normais, cuja função precipua é a de preparar o professorado primário, desloca-se para outros setores de atividade completamente diferentes da de magistério, como funcionalismo público, atividades domésticas, estudantes de filosofia, comerciários, etc, cabendo aqui um estudo por parte dos órgãos governamentais, a fim de corrigir tal distorção nesse ensino técnico-profissional. A tabela seguinte exprime melhor o que foi dito ao confrontar as conclusões de curso no ensino normal e o acréscimo anual de professôres normalistas, no decênio 1951/60.

ANOS	Conclusões de curso no ensino normal	PROFESSORAS NORMALISTAS	
		Total	Acréscimo anual
1951	10 777	65 474	
1952	12 994	68 996	3 522
1953	14 829	73 167	4 171
1954	16 235	78 041	4 874
1955	18 164	82 027	3 986
1956	19 364	90 611	8 584
1957	20 156	97 137	6 526
1958	21 347	105 605	8 468
1959	21 356	113 616	8 011
1960	22 714	122 581	8 965

Outro aspecto relevante observado por êste Serviço é o comportamento da relação alunos-por-professor nas áreas urbana e rural. *A priori* supõe-se que, devido à dispersão existente na zona rural, o número de alunos por professor seja menor do que na urbana. Entretanto, tal suposição não foi constatada e sim a sua recíproca. A única explicação plausível para essa ocorrência é devido ao mesmo falo da vasta extensão da zona rural que obriga as crianças e adolescentes a se deslocarem muitos c muitos quilômetros, convergindo para determinados locais que possuam condições para o ensino — as áreas escolares.

* *Sistema Educacional Cearense e 2.° Plano de Obras* Gabinete de Administração e Planejamento, do Rio Grande do Sul.

Durante o período estudado (1951/60) verificou-se que decrescia a razão alunos-por-professor, tanto na zona urbana quanto na rural, principalmente na última e acentuadamente na Região Nordeste, conformo o resumo seguinte e o estudo correspondente à Região citada:

ANOS	ÁREA URBANA			ÃREA RURAL		
	Alunos matriculados	Professôres	Alunos/professor	Alunos matriculados	Professôres	Alunos/professor
1951	2 213 282	73 802	30,0	1 677 874	48 117	34,9
1952	2 301 770	77 347	29,8	l 733 178	51 109	33,9
1953	2 429 851	81 687	29,7	l 782 554	54 188	32,9
1954	2 607 728	88 550	29,4	1 876 092	59 405	31,6
1955	2 774 549	94 623	29,3	1 997 798	64 166	31,1
1956	3 032 248	104 206	29,1	2 151 656	68 548	31,4
1957	3 223 113	110 672	29,1	2 263 357	73 304	30,9
1958	3 471 083	120 206	28,9	2 351 824	77 777	30,2
1959	3 693 255	130 739	28,2	2 111 138	80 778	29,8
1960	3 869 777	140 452	27,6	2 528 337	84 934	29,8

Observa-se na tabela acima que, na zona urbana, o acréscimo de alunos e de professôres foi, respectivamente, de 74,9 e 90,4% e, na zona rural, 50,7 e 76,5%. Várias hipóteses poderiam ser formuladas. como crescimento excessivo de professôres, fuga de alunos, etc, contudo, tais conjeturas serão deixadas aos economistas e técnicos de educação. Êste Serviço pretendeu, apenas, apresentar os dados estatísticos indispensáveis à boa execução do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e indicar, embora superficialmente, que devem ser empregados tratamentos diferentes para a zona urbana e para a rural.

PERSPECTIVAS PARA A ESCOLA MÉDIA NO DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO

JAYME ABREU
Do C.B.P.E.

1 — Não é por acaso que a extensão da escolarização comum obrigatória ao nível médio é o fato educacional novo, característico do nosso século.

Vários condicionantes sócio-culturais assim o determinaram, entre eles: "explosão" demográfica, democracia (com a expansão da classe média e ascensão social das classes populares), ciência, tecnologia, industrialização, urbanização.

A escola elementar, cuja generalização seria a tônica educacional do século XIX, será incapaz, por si só, de fornecer os esquemas de referência e as tecnicalidades exigidos pela civilização democrática, industrial, urbana, refinadamente complexa, do nosso tempo.

2 — Evidentemente, as formas para realização desse fato social novo em expansão incoercível, implicaram perplexidades no que diz respeito à fixação de objetivos e modos de operação: faltava-lhes o apoio de uma tradição inexistente.

Daí, ser muito mais pacífica ou, pelo menos, muito menos controvertida a problemática do ensino elementar e do ensino superior com endereços e finalidades bem mais assentes.

O consenso em torno dos objetivos e do "modus-operandi" dêsses níveis de ensino tem sido, em têrmos, mais fácil de estabelecer do que no nível do ensino médio.

3 — Em que pesem essas perplexidades, intrínseca seja a novidade de concepção do ensino médio, seja a multiplicidade de seus propósitos nem sempre facilmente conciliáveis, a força de agentes propulsores inelutáveis determinou que o seu crescimento em têrmos relativos superasse, de regra, seja o do ensino elementar, seja o do ensino superior, chegando mesmo, por vezes, a exceder proporcionalmente o crescimento da população escolarizável correspondente.

4 — Entre esses agentes propulsores figuram aquêles que constituem situações do processo de desenvolvimento.

O grupo novo de estudiosos da educação do ângulo de "investimento em capital humano", para usar a expressão de Bert Hoselitz, da Universidade de Chicago, examinou a fundo o problema da rentabili-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

dade econômica da educação como agente do progresso técnico e chegou a conclusões que representam uma revisão total de velhos estereótipos sôbre o tema.

5 — Assim é que o Prof. Arthur Lewis, entre outros, depois de sua experiência como conselheiro do governo de Ghana e de perito das Nações Unidas, reviu conceitos expressos em seu conhecido livro *A Teoria do Desenvolvimento Econômico,* passando a conceder importância prioritária ao ensino de segundo grau em relação ao ensino primário no que concerne às exigências do desenvolvimento econômico.

6 — De modo idêntico se manifestou Bert Hoselitz *(Algumas reflexões sôbre a economia da educação nos países subdesenvolvidos)* quando sublinhou: "o desenvolvimento do ensino primário tem efeito, em primeiro lugar, sôbre o nível de *consumo* de uma população, mais do que sôbre as relações de produção"; "o desenvolvimento da instrução primária repercute mais sôbre o nível de consumo, do que sôbre a capacidade produtiva de uma sociedade".

Em se tratando do ensino "superior ao primário", afirma todavia Hoselitz que "seja qual fôr o seu conteúdo, êle acrescenta algo à capacidade de ganho de um indivíduo".

"Consideramos pois o ensino superior" (ao primário) "como sendo meio de aumentar a *produtividade* daqueles que o recebem, representando todas as despesas feitas para esse ensino, privadas ou públicas, um verdadeiro *investimento em capital humano".*

7 — Se a expansão do ensino médio tem nas exigências do desenvolvimento econômico inequívoco fator de propulsão, igualmente o impulsionam nessa expansão as motivações da educação em sua básica dimensão de *bem cultural,* no sentido de contribuir para fazer do indivíduo melhor pessoa, melhor elemento de família e da sociedade. São dimensões que a escola elementar, ainda que de seis anos ou mesmo mais, já não pode proporcionar com suficiente plenitude, na sociedade altamente complexa, nada simples, de nosso tempo.

8 — Considerando ainda o assunto do ângulo da organização pedagógica geralmente vigente no ensino, aí estará mais outro fator condicionante da expansão do ensino médio: além de objetivos outros que lhe são intrínsecos, próprios, é nos seus quadros que se prepara a quase totalidade do magistério da escola primária; é de suas fileiras que saem os futuros integrantes dos quadros de nível superior de um país. Assim, a expansão dos ensinos elementar e superior há de estar condicionada, necessariamente, à expansão do *ensino médio,* por seu papel de matriz dos seus quadros docentes e discentes.

SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

9 — Integrante, senão do mundo desenvolvido, daquele "terceiro mundo" em que se processa a etapa do desenvolvimento a que W. W. Rostow, em seu esquema em *The Stages of Economic Growth,* deno-

mina de fase de "pré-condições para o arranco", não poderia ficar o Brasil inatingido por essa "poussée", a bem dizer universal de expansão do ensino médio.

10 — E não se pode afirmar que ela, em têrmos, não o tenha atingido.

Tomando como ponto de referência, na década de 1951 a 1960, os aspectos quantitativos do problema, vale dizer, números, cifras dentro dos quadros da educação institucionalizada no Brasil, ver-se-á que, quanto ao crescimento proporcional, o ensino médio teria sido aquêle que mais cresceu, em relação aos outros níveis de ensino.

11 — As matrículas no ensino médio teriam se expandido de pouco mais de 100% contra pouco menos de 100% no ensino superior e em torno de 75% no ensino primário.

Sem dúvida, porém, esses índices perderão sentido se desligados de um contexto de referência que lhes dê significado.

Entre eles, o do crescimento demográfico da faixa etária correspondente, dos 12 aos 18 anos, cujo incremento andou, no decênio em causa, pela casa dos 30%.

12 — Essa contrasteação, isto é, aquela emergente do cotejo entre o crescimento demográfico e as oportunidades de escolarização correspondentes, poderia conduzir a considerações otimistas, se não se levasse em conta que, na situação presente, sequer chegamos a ter escolarizados 12% da população em idade de escola média.

Em verdade esta percentagem chega a nos ser constrangedora se cotejada com os índices de escolarização em nível médio de países dêste mesmo continente, como a Argentina e o Uruguai, onde atinge a algo mais de 30% ou mesmo do Chile e da Venezuela, bem mais expressivos do que os índices brasileiros.

13 — A prosseguirem os ritmos atuais de expansão do nosso ensino médio e da população nele escolarizável, algumas décadas, não menos de três, terão que decorrer para que nossa escola média forneça em quantidade razoável os suprimentos de recursos humanos exigíveis por nossa atual estrutura ocupacional.

14 — Note-se que nessa correlação que estamos buscando estabelecer entre contingentes humanos fornecidos pela escola média e exigências da estrutura ocupacional do país, estaremos jogando, quanto a esta última, com dados do Censo de 1950.

Por esses dados, 39% da população econômica ativa do Brasil se encontrava em atividades secundárias e terciárias, daqueles 35% da população total que constituíram a população economicamente ativa do país.

Ora, mesmo sem dar o necessário desconto quanto ao impacto da industrialização crescente sôbre o aumento das atividades secundárias e terciárias, seria necessário algo mais do que triplicar os atuais quadros de matrículas do ensino médio, elevá-los em torno de *quatro milhões*

de alunos (quarenta por cento, aproximadamente, da faixa etária correspondente), para que o suprimento de recursos humanos pela escola média guardasse razoabilidadc em relação às exigências do ritmo atual de nosso desenvolvimento. Para mantê-lo; não para acelerá-lo, note-se.

15 --- No cômputo dêsses dados da matrícula mínima necessária no ensino médio para não frear, para não constituir ponto de estrangulamento quanto ao ritmo da expansão econômica e cultural do país, é necessário não perder de vista outro aspecto da maior importância.

Um dos índices da eficiência de uma escola é aquêle a que os norte-americanos denominar de "school retention rate", isto é, a taxa de retenção dos alunos pela escola até a conclusão do curso.

Ora, essa taxa na escola média do Brasil é baixíssima, não andando em mais do que 30%, na vida escolar de uma geração.

Evidentemente será mister fazê-la crescer ponderàvelmente, o que não é simples todavia, dadas as condicionantes sociais e pedagógicas que atuam no problema.

16 — Do ângulo da presença quantitativa do nosso ensino médio em relação às exigências sócio-econômicas do país, ainda há outras situações, outros problemas significativos a considerar.

Vem sendo êle, tipicamente, um ensino apenas *urbano* e de classe média. Atente-se a que em 1960, 1.358 municípios dos 3.000 então existentes no Brasil não possuíam (e vários não tinham condições culturais de possuir) *qualquer estabelecimento de ensino médio.*

É necessário, evidentemente, expandir-lhe a área de penetração geográfica e social, com o devido resguardo da qualidade, para que se o converta numa contrafação.

Ainda em 1960, três Estados, São Paulo, Guanabara e Minas Gerais concentravam 53,2% do seu corpo discente e 51% do seu corpo docente. Essa macroconcentração necessita de ser diluída com a atixação supletiva da União, no desempenho do seu papel de atenuadora de desníveis de desenvolvimento entre os vários Estados da Federação.

17 — Ainda no terreno das quantificações, vem-se assinalando nele uma queda progressiva do predomínio maciço da escola secundária, em relação aos outros ramos de ensino. Se não distinguimos os dois ciclos do ensino médio, o que nos parece irrealístico por se tratar de universos sensivelmente diferentes em clientela e propósitos, aí então ainda seria absorvente o predomínio da escola secundária, refletido nos seguintes dados (1960) .

1.° ciclo — Ensino Secundário, 83,5%; Ensino Comercial, 11%; Ensino Normal, 3%; Ensino Industrial. 2%;; e Ensino Agrícola, 0,5%.

Passando-se todavia para o segundo ciclo, sofre esse quadro a substancial alteração a seguir demonstrada:

2.° ciclo — Ensino Secundário, 41,4%; Ensino Comercial, 31,0%; Ensino Normal, 24%; Ensino Industrial, 3% : e Ensino Agrícola, 0,6%.

18 — A análise dessas cifras evidencia tendência a nosso ver saudável, qual seja a da escola secundária, com currículos flexíveis e oferta de opções constituir-se, basicamente, na grande escola comum, de *cultura geral, do primeiro ciclo.*

É que, por todos os aspectos, não faz sentido a presença de escolas de nível médio prematuramente especializadas em sua estrutura pedagógica ao nível do *primeiro ciclo.*

19 — Para concluir essas considerações quanto à presença quantitativa da escola média brasileira no universo escolar do país, assinale-se, cm têrmos de 1960, que a cada aluno da escola média correspondiam 7 na primária, a cada dez alunos seus, um na superior.

Como ilustração, assinale-se que nos Estados Unidos da América do Norte a cada aluno na escola média corresponde um na primária e a cada três na escola média, um na superior.

Como proporção entre os dois ciclos da escola média brasileira, registram-se 3,5 alunos no 1.° ciclo para 1 no 2.° ciclo.

20 — No que diz respeito à participação das despesas públicas totais com a manutenção do ensino, dados disponíveis em relação ao período 1948/56 mostram que tem ela oscilado entre 25 e 30,8% no ensino médio com aumento nominal de despesas, nesse período, de 35%, superior aos 21% do ensino primário.

NATUREZA E QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO

21 — Feitas essas sumárias considerações preliminares, indispensáveis a que se sinta o problema em ordem de grandezas, analisemos alguns aspectos relativos à natureza e qualidade desse ensino médio, no que tenham de mais importante.

22 — Evidentemente, a expansão de nossa escola média se teria processado, grosso modo, algo improvisadamente nos processos, vacilantemente nos objetivos, deficientemente na qualidade, por isto que correspondeu ao fenômeno de mudança no contexto sócio-econômico brasileiro.

Assim, aquela velha escola secundária, importada e algo deformada, do humanismo clássico, em que a erudição e o brilho verbal eram as grandes metas, nascida no período pré-industrial e pré-tecnológico de nossa civilização e entendida apenas como via de acesso ao ensino superior, teve de ser revista em todos os seus fundamentos ao impacto das mudanças na sociedade nova a que devia servir, ao influxo de uma nova clientela heterogênea nas origens sociais e nos interesses c que a buscava, em sua maioria, como um fim em si mesmo.

23 — Quase inevitavelmente, deficiências marcaram o atropelo da multiplicação de prédios, professôres, equipamentos improvisados, tantas vezes ao ritmo de movimentos "assistencialistas" demagógicos; currículos inviáveis pelo seu enciclopedismo foram estabelecidos como

tentativa frustra de acomodação entre o velho e o novo; perplexidades e dificuldades aconteceram na assimilação de novos objetivos, processos, métodos, técnicas.

As exigências de uma nova civilização industrial, conduzindo a uma ascensão e participação firadiialmente ativa e responsável das camadas populares nos rumos da vida nacional, levam à necessidade de preparação de múltiplos quadros e múltiplas elites que, evidentemente, uma exclusiva escola de letras sozinha não podia realizar.

24 — A nova escola média tampouco se poderia esgotar no propósito definidor de "preparadora de individualidades condutoras", que lhe atribuiu uma das tíltimas reformas educacionais do país, já depois da revolução de 1930.

Nem poderia igualmente sustentar mais essa velha escola sua rigidez uniforme; seu enciclopedismo; seu exclusivo apreço aos talentos verbais; sua alienação cm relação à comunidade; sua submissão ante modelos de teóricos, impostos de fora para dentro; seu pretenso intelectualismo exclusivista; sua estreita política de recrutamento aristocrático dos seus quadros.

25 — E porque já não podia subsistir numa abismai defasagem em relação aos objetivos da nova sociedade a que devia atender, começou a mudar, ainda que com aquela lentidão tão peculiar ao campo do ensino institucionalizado, sempre em atraso em relação às mudanças no processo social. Mas mudou e não tão pouco, com a equivalência legal dos ramos de ensino de nível médio; com as possibilidades de maior presença responsável da escola no processo escolar; com a gradual concessão de autonomia ao poder local ao invés da submissão passiva ao poder central; com as possibilidades de redução e de flexibilidade dos currículos; com a variedade dos processos de verificação de aprendizagem; com a incipiente consideração do qualitativo como indispensável ao processo educativo.

ESBOÇO DE UMA PROGRAMAÇÃO

26 — Assim consideradas as realidades expostas nas linhas de expansão e de mudança, que caminhos se poderia pretender esboçar, sujeitos ao indispensável teste da *praxis*, como indicados a balizar o crescimento de nossa escola média, integrada como fator do processo de desenvolvimento nacional?

No que concerne à expansão quantitativa, já abordamos preliminarmente a meta a alcançar, para que não venha ela a constituir ponto de estrangulamento em nosso processo de desenvolvimento.

E ela, no que concerne aos quantitativos globais a serem atingidos em prazos fixados, aquela mesma em torno da qual assumiu o Brasil reiterados compromissos em reuniões internacionais de educação, aquela mesma constante do Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação.

Todo o problema estará no processo de implementação dessa meta que só pode ou só deve ser expressão da ação racionalmente planejada, como fruto do esforço solidário de agentes públicos e privados da educação institucionalizada.

Todos os ingredientes intrínsecos à ação racionalmente planejada, da racionalidade dos gastos à propriedade e rentabilidade do investimento hão de ser necessariamente pesados e sopesados.

No que se relaciona aos tipos de escola média que urge desenvolver e a uma aproximação dos respectivos quantitativos, o problema é mais delicado, carecendo de estudos mais detalhados, que estão ainda por fazer. O mesmo Plano do Conselho Federal de Educação, quando propõe as metas a serem atingidas pelo ensino médio brasileiro, tratou desse ensino como um todo. Será, evidentemente, necessário ir além, pois, no segundo ciclo, há de ser êle diversificado.

Com a ressalva prévia da necessidade de estudos fundamentados abrangendo levantamento de fatos mais concretos e das decorrentes implicações, cremos todavia que num primeiro esquema se poderiam conter algumas hipóteses preliminares, que estudos mais aprofundados confirmariam ou infirmariam.

Em estudo feito com o Professor Robert J. Havighurst,. Professor de Educação da Universidade de Chicago e observador familiarizado com a educação brasileira, chegamos a elaborar um esboço preliminar para as linhas de expansão renovadora do ensino médio brasileiro.

Dois tipos de escola média eram nele previstas: Escolas Compreensivas ou Integradas de Ensino Médio; Escolas Especializadas.

Nas primeiras se promoveriam, sôbre a mesma base física e direção unificada, educação geral (em cursos e classes comuns), programas eletivos ou opcionais para habilidades práticas e programas mais avançados em matérias acadêmicas. Em cada núcleo urbano de 5.000 habitantes e para cada grupo de 25.000 habitantes nas grandes cidades, seria criado um Centro compreensivo do ensino médio. A tônica dos cursos eletivos seria dada conforme a sua localização em áreas industrializadas ou agrícolas. A especialização estrutural de cursos diferenciados adviria só no 2.° ciclo. Nas áreas rurais se preveria o regime de internato ou semi-internato para alunos aptos, de cidades circunvizinhas.

Nas segundas, isto é, nas escolas médias especializadas, a saber, secundária, industrial, comercial, agrícola, normal poder-se-ia tentar uma programação mais ou menos assim:

a) primeiro ciclo: educação geral comum a todas elas, com diversificações apenas de algumas atividades eletivas, reservada a especialização de cursos ao segundo ciclo;

b) desenvolver, para aproximadamente 40% da população escolarizável de 12 a 18 anos, tipos de moderna escola secundária acadêmica, nos quais se concedesse bastante ênfase aos estudos de ciências naturais e sociais;

c) desenvolver, para cerca de 30% da população escolarizável correspondente, escolas de ensino industrial, comercial e normal, preparando para o magistério primário e para atividades comerciais e industriais de nível médio;

d) organizar, modernizada que fosse a estrutura agrária brasileira, o ensino de agricultura de nível médio, capacitando-o a receber aproximadamente 10% da população escolar de nível médio;

e) atender a 20% da população escolar de nível médio nos Centros Educacionais de Nível Médio (Escolas Compreensivas) ;

f) expandir cursos do tipo dos ministrados pelo SENAI e SENAC, fornecendo boa cultura ao nível do 1.° ciclo do ensino médio e preparo técnico para atividades industriais e comerciais.

Três anos já decorridos da publicação desse estudo, algumas reflexões e observações posteriores nos conduziram a algumas considerações adicionais a esse primeiro esquema. São elas, esquemàticamente:

a) no *ensino industrial:* necessidade de estudos para definir a proporção de escolas ministrando cultura geral, como o preparo técnico realizado fora delas, mediante convênio de cooperação com indústrias e a proporção daquelas ministrando simultaneamente cultura geral e preparo técnico, êste complementado embora com estágios na indústria;

b) no *ensino comercial:* necessidade de estudos para apurar se, e em que medida, sua organização curricular no segundo ciclo contribuiria para possível desvantagem dos seus alunos no paralelo com aquêles provindos da escola secundária quanto à cultura geral (em têrmos gerais) e prejudicaria, por excessivamente ambiciosa e cumulativa, ou por inoportunidade, a cultura técnica visada;

c) no *ensino médio:* necessidade de estudos sôbre a conveniência de adoção simultânea de uma escola média "terminar', de sete ou mais anos preparando os quadros médios do país, indispensáveis e praticamente inexistentes, com uma outra de seis anos não "terminal", finda a qual o aluno estaria apto e obrigado a ingressar em amplos Colégios Universitários ou em Cursos Pré-Universitários, intermediários e adaptativos à transição entre os ensinos médio e superior, para fazer a sua preparação especializada ao ingresso nos quadros do ensino superior.

Claro que baveria intercomunicação entre essas duas escolas, nada impedindo Outrossim que, concluída a escola média "terminal", buscasse o aluno o caminho de ingresso no ensino superior.

Logicamente, idéias como as acima afloradas estariam a exigir mais estudos, pensamento, observação, análises e também debates mais aprofundados.

EXAME E REDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE CÁTEDRA NO ENSINO SUPERIOR

PAULO ERNESTO TOLLE
Do Cons. Est. de Educação de S. Paulo

> "É preciso, de fato, que as universidades e as escolas superiores... reexaminem e redefinam o conceito de cátedra, visando enriquecer esta última em seu conteiído e atenuar a rigidez de suas fronteiras para o fim de se incluírem, ao lado do catedrático, outros tipos de docentes..." (Prof. A. de Almeida Júnior).

A CÁTEDRA NA CONSTITUIÇÃO E NA LEI DE DIRETRIZES E BASES

1. Entre outras disposições, vetou o Presidente da República o art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, coerentemente, o art. 113. O Congresso manteve o primeiro veto, porém rejeitou o segundo.

Em seu texto definitivo, a L.D.B. faz referência a "cátedra" ou a "catedrático" em três artigos: o já citado art. 113, que contém disposição transitória, relativa aos concursos para provimento de cátedras com inscrições já encerradas na data da vigência da lei; o art. 76, que manda escolher "dentre os professôres catedráticos efetivos em exercício" os diretores dos estabelecimentos oficiais de ensino superior (federais) ; e o art. 80, que na alínea "d" do seu § 2.° inclui, na conceituação de autonomia administrativa das Universidades, a faculdade de "nomear catedráticos ou indicar, nas universidades oficiais, o candidato aprovado em concurso, para nomeação pelo governo".

2. Cátedra, no ensino superior — oficial ou livre, será sempre provida por concurso de títulos e provas: manda-o a Constituição brasileira, art. 168, item VI.

3. Mestres de renome têm defendido, com brilhantismo, a "cátedra" e o "catedrático", do ponto-de-vista jurídico. Raros, no entanto, são os argumentos de ordem educacional que se têm oposto às inúmeras críticas feitas à estruturação do ensino tendo a cadeira como unidade universitária básica — e unidade perfeita — "the inonad of which Faculties are constructed", na frase de Atcon.[1] Nada de valor transcen-

[1] Rodolf P. Atcon, "The American Latin University — a key for an integrated approach to the coordinated social, economic and educational development of Latin America", *in Die Deutsche Universitate Zeitung*, 2/1962, Frankfurt) .

dental será realizado em larga escala na universidade latino-americana, afirma o autor citado, a menos que e até que o *monopólio* da "cadeira" seja quebrado".

4. Grifamos, no trecho transcrito, aquilo que realmente pode o sistema «le cátedras apresentar de prejudicial — reunião de professôres a que Atcon chama "aliança de lordes soberanos", e em que cada um deles "holds the chair for life", nada podendo acontecer, em seu campo profissional, sem que assim o diga ou o permita, do que resulta, para citar como exemplo uma cátedra de Química Orgânica em Escola de Farmácia, ser êle "more than Just the only teacher of organic chemistry. For ali purposes, be is organic chemistry". É o privilégio exclusivo sôbre um assunto, em uma escola, o que deve ser eliminado.

Mas, haverá necessidade de emenda constitucional para eliminar o obstáculo? Será, o privilégio, inerente à figura do catedrático? Que é, afina], cátedra?

O PONTO-DE-VISTA DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

1. A cátedra no ensino superior, matéria de inúmeras discussões antes da elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e durante sua tramitação no Congresso, continua a empolgar a atenção dos educadores.

Um breve exame dos trabalhos do Conselho Federal de Educação revela que aquêle órgão de cúpula do ensino no país, após exaustivo debate sôbre o problema, tomou prudente posição de receptividade às novas (no Brasil) idéias a respeito da organização da carreira docente, sem opor-se frontalmente ao tradicional sistema de "cátedras", deixando às universidades e escolas superiores isoladas •—• mais uma vez lhes prestigiando a autonomia — a opção entre as duas orientações e, mesmo, sua conciliação.

2. Extensa nota trata do assunto, nas páginas 5 a 32 do n.° 13 (Abril de 1963) de *Documenta,* publicação do Conselho Federal de Educação.

Tentaremos resumi-la:

a) Em 5-3-1963 foi aprovado o Parecer n.° 63/63, da Comissão de Ensino Superior, relativo ao Regimento da Faculdade de Ciências Econômicas de São Leopoldo, onde o corpo docente abrangeria duas classes — a dos professôres "contratados" e a dos auxiliares de ensino. O parecer sugeria revisão - e inclusão da figura do professor catedrático, "a *menos que os arts. . . . não signifiquem uma opção pelo sistema de "cadeiras" ou "cátedras".*

[2] "Como o contrato é simples forma de admissão, em vez de posto de hierarquia docente, conviria que essa classificação fosse revista".

Contra o item citado votaram os conselheiros Almeida Júnior e Ajadil de Lemos, por entenderem que não pode haver opção entre adotar ou não o sistema de cátedras, a seu ver obrigatório.

b) Em longo pronunciamento, contrário ao entendimento daqueles dois membros do Conselho, afirmou o conselheiro Maurício Rocha e Silva nada existir na Lei de Diretrizes e Bases que "institua taxativamente a obrigatoriedade do sistema de cátedras e, *ipso jacto*, da categoria do seu ocupante, o professor catedrático... 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" [3]...

Sugeria, o Dr. Rocha e Silva, a adoção de dado critério, quanto à exigência da categoria de professor catedrático vitalício, no escalonamento da carerira do magistério.[4]

c) Em Parecer n.° 260, o Conselheiro Clóvis Salgado afirmou que "a lei não exige expressamente o catedrático *nas escolas privadas e*

[3] Disse, também, o Professor Maurício Rocha e Silva: "Todos os artigos em que se encontrava a idéia de cátedra como unidade básica de ensino superior, foram sabiamente vetados... e o veto acolhido... O *caput* do art. 74, vetado, dizia apenas o seguinte: "O ensino das disciplinas obrigatórias... será ministrado por professor catedrático... "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 de magistério de *todas* as universidades ou escolas isoladas...". E mais adiante: "O argumento fundamental de que com... isso se procura preservar 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... Hoje, a cátedra estendeu-se e se transformou no Departamento. Em muitos dêsses Departamentos trabalham 10 a 20 pessoas, entre assistentes, auxiliares de ensino e professôres 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... Vetando o art. 74... o Senhor Presidente da República quis deixar claro que... *no caso de haver cátedras,* serão preenchidas por concurso de títulos e provas e só aquêles que vencerem tais maratonas receberão o título *de professor catedrático vitalício".*

[4] "I. A exigência será feita pará os Estatutos das Universidades oficiais federais, que devem obrigatoriamente possuir professôres catedráticos, dentre os quais serão escolhidos os Diretores de Faculdades, de acordo com 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 de Professor Catedrático e serão livres de fazê-lo, cabendo a êste Conselho tão-somente verificar a legitimidade do processo proposto para 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 de Professor Catedrático, o Conselho Federal de Educação zelará para que constem dos referidos documentos os processos adotados para a escolha daquele titular, o qual gozará da vilaliciedude nos têrmos do art. 168 da Constituição Federal".

oficiais dos Estados e Municípios. Torna-o indispensável à escolha do Diretor das *escolas oficiais federais.* Assim, indiretamente o exige nessas escolas" [5].

d) Contra as opiniões dos Conselheiros Rocha e Silva e Clóvis Salgado manifestou-se o Professor Almeida Júnior, em Parecer n.° 3, de 1963,° transcrevendo trechos das opiniões que sôbre o assunto, obtivera dos professôres Waldemar Ferreira, Miguel Reale (subscrito pelo professor Mário Mazagão), Washington de Barros Monteiro e pelo livre docente José Luiz de Anhais Melo.

e) Em novas considerações, o conselheiro Maurício Rocha e Silva, depois de indagar da razão de ser de um Conselho Federal de Educação, constituído de educadores, "se os assuntos podem ser resolvidos com uma simples consulta a um advogado de renome", lembrava que a vitaliciedade se refere ao indivíduo e não à escola; c apontava o conflito entre a idéia de Departamento e a de Cátedra;

f) O conselheiro D. Cândido Padim criticou a argumentação baseada apenas em argumentos jurídicos, pois "o Conselho Federal de Educação não é um tribunal de justiça" e assim, "desde que um dispositivo legal apresenta um mínimo de dúvidas, possibilitando *on* permitindo duas interpretações, o que deve prevalecer neste Conselho é o atendimento das reais necessidades do ensino"; e propôs que se distinga a situação das Faculdades oficiais e a das outras.

A matéria continuou em discussão, constando da ordem do dia da reunião do mês seguinte, abril, o Parecer n.° 3/63, da Comissão de Legislação e Normas, de autoria do Conselheiro Almeida Júnior, a que já aludimos, contido nas páginas 15 a 27 do citado n.° 13 de

Tratando do "'departamento", entende o Dr. Clóvis Salgado que. "para o perfeito funcionamento... a direção de um chefe eleito pelos seus pares, professôres não catedráticos, é a forma mais aconselhável. A direção confiada ao catedrático vitalício corre os riscos da tirania e da rotina". São as seguintes as conclusões do conselheiro, no seu parecer: "1.°) O catedrático deve existir, por força de lei, nos estabelecimentos oficiais federais, de ensino superior. Essa exigência não exclui a possibilidade do provimento interino da cátedra por professôres 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".

"Qual foi, realmente, o efeito visado pelo veto ao artigo7S?... O Presidente reconhece... que deve haver concurso... pará o provimento efetivo da cátedra... 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".

Documenta.[7] Esse parecer foi aprovado na sessão de 6-6-1963, contra o voto do Conselheiro Maurício Rocha e Silva.

3. Em o n.° 16 de *Documenta* — julho de 1963 encontra-se emenda ao referido Parecer n.° 3/63, aprovada contra os votos dos conselheiros Almeida Júnior, Francisco Maffei, J. Barreto Filho e Ajadil de Lemos. De acordo com essa emenda, os estabelecimentos de ensino superior não oficiais poderão organizar-se sem a criação de cátedras.[8]

Alude, ainda a emenda a anteriores experiências, autorizadas pelo Conselho, relativamente à carreira do professorado.

A busca de informes sôbre tais permissões nos levou ao conhecimento do caso da Universidade de Brasília, que constitui exemplo bastante significativo da orientação seguida pelo Conselho Federal no tocante ao problema dos catedráticos.

Está no Parecer n.° 152, das Comissões de Legislação e Normas e de Ensino Superior, firmado pelo conselheiro Valnir Chagas, relator, e subscrito pelos conselheiros Clóvis Salgado, Josué Monteiro, Ajadil de Lemos e A. Almeida Júnior. Os dois últimos, como estamos lembrados, haviam votado contra o Parecer n.° 63/63 relativo à Faculdade de Ciências Econômicas de São Leopoldo, e contra a emenda ao Parecer n.° 3/63.

Foi a Universidade de Brasília instituída como fundação [9] e teve seu Estatuto publicado a 19-12-1962.[10]

Dispõe a lei de criação, em seu art. 15:

> "Os estatutos da Universidade organizarão a carreira do magistério, escalonando os diversos cargos e os graus universitários correspondentes, observando, quanto ao provimento efetivos das cátedras, o concurso de títulos e provas".

[7] "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 Conselheiro 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".

[8] "Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu art. 76, só prevê a necessidade da instituição de "Professôres catedráticos" nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior; Considerando que o texto do inciso VI do art. 168 da Constituição se limita a disciplinar o *provimento* das cátedras; Considerando que já se manifestam no meio universitário brasileiro evidentes anseios no sentido de se empreenderem novas experiências em relação à carreira de professor universitário, algumas já autorizadas por êste Conselho: Somos de parecer que os estabelecimentos de ensino superior não oficiais poderão instituir, para a carreira de Professor, modalidade própria, julgada idônea por êste Conselho ou pelo órgão competente para a aprovação de seu regimento".

Cabe observar que, embora o parecer, no seu parágrafo conclusivo, mencione os estabelecimentos "não oficiais", em geral, o primeiro dos "consideranda" se refere explicitamente aos estabelecimentos oficiais *federais*, únicos a que a lei impõe a instituição de "professôres catedráticos".

[9] Lei n.° 3.998, de 15-12-1961.

[10] *Diário Oficial*, pp. 12.999-13.003.

O Estatuto não faz, em nenhum de seus artigos, qualquer referência a professor catedrático.[11] Tão-sòmente no título VIII —• "Das Disposições transitórias", o art. 92 prevê:

> "Os casos omissos no presente Estatuto serão resolvidos pelo Conselho Diretor, que também decidirá sôbre o início da execução do disposto no art. 15, *in fine,* da Lei n.° 3.998, de 15 de dezembro de 1961".

Pois bem: as Comissões de Legislação e Normas e de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, no citado Parecer n.° 152, depois de mencionar que as normas estabelecidas pela Lei n.° 4.024, de 20-12-1961 foram observadas de modo geral, aludem aos artigos que "disciplinam a carreira do magistério sem incluir a figura do catedrático", e ao acima transcrito art. 92, o qual, como vimos, atribui ao Conselho Diretor da Universidade o *poder de decidir sôbre o início da execução do dispositivo legal relativo às cátedras,* e assim concluem:

> "O parcelamento dêste dispositivo resulta, parece-nos, da idéia mais geral que é mesmo a tônica do Estatuto: a instituição de um período de funcionamento experimental em que se colherão elementos para as soluções mais definitivas da segunda etapa. Nada a opor. Com ressalva das restrições apresentadas, somos pela aprovação do Estatuto da Universidade de Brasília".

4. Evidencia-se que, não obstante os pareceres dos abalizados jurisconsultos em que se apoiaram os opositores do conselheiro Maurício Rocha e Silva, resolveu o Conselho Federal de Educação limitar aos estabelecimentos oficiais federais a instituição de cátedras, c mesmo em instituição como a Universidade de Brasília, criada pelo Govêrno Federal, permitir a procrastinação, por tempo indeterminado, do provimento de cátedras.

A MANIFESTAÇÃO DE JURISCONSULTOS FAVORÁVEL AOS CATEDRÁTICOS

1. Encontramos nas páginas 36 a 46 do n.° 15 de *Documenta* (Junho de 1963), os pareceres dos Doutores Waldemar Ferreira, Miguel Reale, Washington de Barros Monteiro e José Luiz de Anhais Melo.

2. Para o professor Waldemar Ferreira, a Constituição exige concurso de títulos e provas no ensino superior oficial ou livre, que não pode ser

[11] O Título VI, "Dos Corpos Universitários", contém apenas dois capítulos — "Do Corpo Docente", com 11 artigos, e "Do Corpo Discente", com 2 artigos; o primeiro trata da carreira do magistério e dos cargos que esta compreende.

dispensado, não devendo, pois, qualquer escola superior brasileira prover suas cátedras por outra forma.[12]

Em seu parecer, o conspícuo jurista afirma o que não é negado por ninguém: que cátedra pressupõe concurso; que só mediante aprovação em concurso pode alguém ser catedrático; que professor catedrático, nomeado por concurso, é vitalício.

Admite, no entanto, haja, no ensino superior, professor não catedrático: "assistente, colaborador, ou o que possa ser". Nem poderia deixar de o fazer, pois o próprio texto constitucional, tantas vezes invocado em abono do sistema de cátedras, prevê, no ensino superior, a existência de "cargos de magistério".[13]

Anteriormente à Constituição de 1946, as "cadeiras" da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil eram providas por "extranumerário mensalista".[14]

Posteriormente ao início da vigência da Constituição, o Decreto n.° 27.426, de 14-11-1949, regulamentando a Lei n.° 775, de 6-8-1949, que dispõe sôbre o ensino de enfermagem, previu que o ensino seria ministrado por professôres contratados (art. 20, 1) em relação a matérias que constituem cadeiras privativas (art. 5.° e art. 40) .

Também posterior à Constituição é a classificação dos cargos públicos federais, entre os quais se incluem, além dos de professor catedrático, os de "professor de ensino superior", "assistente de ensino superior", "instrutor de ensino superior" e "professor de ensino agrícola".[15]

Não há, pois, impedimento de ordem constitucional, ou de lei. à existência, no magistério superior, de cargos com denominação diferente da de "professor catedrático".

[12] "... Em nenhuma escola de ensino superior... a ninguém assiste direito para ser provido em qualquer de suas cátedras sem que se submeta... a concurso... Esse concurso é que dá ingresso... aos professôres catedráticos. Professor sem concurso poderá ser assistente, colaborador ou o que possa ser. Professor catedrático, não... Em face do art. 168. n.° VI, da Constituição Federal... não pode... dispensar quaisquer escolas... de prover as suas cátedras, senão por concurso... ninguém... poderá ser professor catedrático... sem ser aprovado em concurso... Não pode ser negada a vitaliciedade a quem, por concurso... tenha sido provido em cadeira do ensino superior"...

[13] Constituição, art. 96: "É vedado ao juiz: I — exercer... qualquer outra função pública, salvo o magistério secundário ou superior"... Art. 185: "É vedada a acumulação... exceto a prevista no art. 96, n.° I, e a de dois cargos de magistério ou a de um destes com outro técnico"...

[14] Decreto-lei n.° 1.212, de 174-1939. modificado pelo Decreto-lei n.° 7.781, de 26-7-1945. que deu ao art. 15 a seguinte redação: "Art. 15. As cadeiras de... serão providas por extranumerário mensalista. admitido nos têrmos da legislação vigente. — Parágrafo único. Os professôres admitidos na forma dêste artigo consideram-se investidos das mesmas atribuições conferidas aos professôres catedráticos em geral".

[15] Lei n.° 3.780, de 12-7-1960.

3. O insigne mestre e ilustre membro do Conselho Estadual de Educação, Professor Miguel Reale, afirma que a conclusão de que é facultativa a criação de cátedras pressupõe "uma exegese estrita do art. 168, n.° VI, da Constituição Federal, ao arrepio da interpretação tradicionalmente dominante.[16] "O regime das cátedras vitalícias", prossegue o Professor Reale, "representa uma opção por um sistema institucional de ensino, fundado em exigências a que o legislador quis atender".[17]

Verificamos que nosso professor Miguel Reale parece admitir a existência, no magistério superior, de outros professôres além dos catedráticos (as cátedras são "os cargos docentes *fundamentais")* —• o que procuramos sustentar no comentário ao parecer do professor Waldemar Ferreira — mas que, ao mesmo tempo, parece reservar ao catedrático o direito à liberdade de cátedra. Aqui, ousamos discordar, *data venia.*

Tratanto dos *princípios* que a legislação do ensino adotará, o artigo 168 da Constituição alude, no item VI, ao provimento das cátedras e à vitaliciedade dos catedráticos admitidos por concurso. Exigência de concurso e direito à vitaliciedade estão abrangidos no mesmo item. Em outro item, no entanto, o de n.° VII, do mesmo artigo, é garantida a liberdade de cátedra.

Não se confundem vitaliciedade e liberdade de cátedra. À primeira só terá direito o professor catedrático, admitido por concurso de títulos e provas." Mas "liberdaded e cátedra" só pode ser entendida como

[10] "Nenhum corpo docente pode ser estruturado sem que no alo constitutivo da entidade universitária fiquem claramente previstos os seguintes pressupostos: a) criação de cátedras, ou seja, de *cargos docentes fundamentais,* destinados a serem ocupados por professôres ein caráter vitalício, *com liberdade de pesquisa e ensino; h)* provimento... mediante concurso;... c) caráter provisório do exercício da cátedra por quem não se tenha tornado titular graças a concurso; d) obrigatoriedade de concurso'"... (Os grifos não são do original).

[17] "... como sejam: a) garantia de vitaliciedade aos membros do corpo docente... a fim de serem postos a cobro de perseguições políticas e ideológicas, em salvaguarda da *liberdade de cátedra;...* b) obrigatoriedade de concurso... *evitando-se as escoliias de mero favor ou simpatia;* c) ... em se tratando de entidades mantidas pelos cofres públicos... a necessidade de uma forma de seleção que atenda ao princípio constitucional segundo o qual "os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros". (Os grifos não são do original.)

[18] Alaim de Almeida Carneiro, em trabalho publicado na *Revista de Direito Administrativo,* vol. 13, 1948, pp. 507-313 ("Os funcionários públicos e a Constituição — art. 187"), mostra que a associação cátedra-vitaliciedade. necessária no passado e cabível ainda no regime constitucional de 1934, não mais se compreende a partir da carta de 1937, que institui a estabilidade dos funcionários. Escreve êle: "A nova Constituição, entretanto... reproduziu os preceitos referentes à estabilidade. insertos no diploma de 1937, e os de vitaliciedade de 1934! Por certo, os defensores da prerrogativa antidemocrática reproduzirão os argumentos repelidos por Bentham: a vitaliciedade é essencial para assegurar a independência da cátedra. A isso se poderá responder que, com o mesmo argumento, seria de conceder a vitaliciedade a inúmehos outros servidores públicos por cuja independência funcional não é menos necessário zelar. Acresce considerar que, com esse objetivo, a medida seria inoperante. De que vale a conservação do cargo sem a inamovibilidade, a irredutividade de vencimentos e a imunidade disciplinar?"

liberdade de ensino, e não é só o catedrático que a ela faz jus. Seria monstruoso admitir que o catedrático interino, e portanto ainda não vitalício, ou o professor contratado para regência de cadeira, não dispusesse daquela prerrogativa indispensável ao exercício do magistério, que é essa liberdade, limpidamente definida como a que tem o professor para "adotar os métodos pedagógicos que lhe pareçam mais conveniente e esposar, na matéria que ensina, doutrinas científicas de sua convicção".[19]

À liberdade de cátedra têm direito não só o ocupante eventual da cátedra, como também o docente, o assistente, o professor associado, o funcionário público titular de cargo, não cátedra, de professor de ensino superior, e mais "o que possa ser" o professor não catedrático.

Exercício de função de magistério e liberdade de cátedra são, estas sim, expressões que "conjugam-sc numa indissolúvel".

Incluímos em anterior transcrição parcial do parecer do preclaro Dr. Miguel Reale, sua referência à exigência de concurso como cumprimento do princípio constitucional segundo o qual "os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros" (art. .184) .

Concordamos plenamente, e acrescentamos, o que nos parece oportuno, que a mesma Constituição de 1946 exige que "A primeira investidura em cargo de carreira e em outros que a lei determinar efetuar-se-á mediante concurso". .. Concurso é, pois, a salutar medida que visa instituir o sistema do mérito c abolir o nepotismo, no provimento de *qualquer cargo de carreira,* bem como em outros cargos *que a lei determinar.* Ora, a estruturação de uma carreira do professorado de ensino superior é uma das condições que se nos afiguram indispensáveis ao aprimoramento do estrutura universitária brasileira; criada que seja a carreira do professor, sem a qualificação "catedrático", a investidura *inicial* se fará, por mandamento constitucional, mediante concurso; e se fôr julgado necessário novo concurso para o acesso de

[10] Já tivemos oportunidade de citar, em reunião da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o Parecer n.° 393/49, do antigo Conselho Nacional de Educação, assinado em 14-1049 pelos conselheiros Cesário de Andrade, relator, A. Almeida Júnior e João Carlos Machado: "O conceito de liberdade sempre foi relativo, nunca absoluto, de sorte que o legislador nunca o teria tomado além de sua interpretação jurídica, que a tem como um *bem,* que deve ser gozado por todos nos limites traçados pelo direito alheio. Não pode ser amparada a liberdade quando o seu uso fere os princípios jurídicos estabelecidos e causa, por conseguinte, um mal, quer individual, quer coletivo. Não seria, portanto, dado ao professor, em nome da liberdade, o direito de servir-se de sua cátedra para pregar ideologias não só contrárias às instituições políticas do país, como ofensivas à moral social. Abusa também, da liberdade, o professor, que pretende subjugar os seus alunos a seu exclusivo modo de pensar, porque a liberdade que lhe é assegurada é a de adotar os métodos pedagógicos que lhe pareçam mais convenientes, e esposar, na matéria que ensina, doutrinas científicas de sua convicção". *(In,* Carlos Souza Neves, *Ensino Superior no Brasil,* vol. IV, p. 218) .

uma outra categoria,[20] tal exigência se pode incluir na lei que organizar a carreira, ou em outra que assim o determinar.

Propor que se aceite, em escola superior oficial federal, a criação de cargos de magistério com denominações diferentes, ao lado dos de professor catedrático; ou que se faça funcionar instituição de ensino superior, não federal, com um quadro docente em que inexista a figura do catedrático, — não significa abondono do sadio sistema de seleção e admissão mediante concurso. Assim, quando o Conselheiro Dr. Reale diz que haveria "fraude à lei, se se cogitasse de criar cargos com todos os requisitos das "cátedras", notadamente quanto aos estipêndios e vantagens, mas se evitando tal designação para evitar-se o concurso que a Constituição exige" — concordamos prazerosamente com o preclaro mestre, e apressamo-nos a declarar que não defendemos essa "fraude à lei", que aceitamos, inclusive no caso de instituições particulares, o concurso exigido pela Constituição e que, no caso de estabelecimentos oficiais é, mesmo, mandamento constitucional para os cargos de carreira e outros que a lei determinar. E esclarecemos que, "criar cargos com todos os requisitos das "cátedras", notadamente quanto aos estipêndios e vantagens", não constitui, necessariamente, intuito de "evitar-se o concurso que a Constituição exige".

O professor Reale, depois de transcrever os dois períodos que integram o item VI do art. 168 da Consituição, e de dizer que eles "conjugam-se numa unidade lógica indissolúvel, fazendo corresponder à obrigatoriedade do concurso a prerrogativa da vitaliciedade", assevera que "reforça-se esse binômio "concurso-vitalidade", quando se pensa que se lhe confere a alta responsabilidade da liberdade de cátedra, que é um apanágio da democracia".. .

Já fizemos ousados reparos à contradição existente em outro binômio — "democracia" e "monopólio-da-liberdade-de-ensino-pelo-catedrático".

Transcrevemos, quanto à vitaliciedade, trechos de lúcido comentário de Alaim de Almeida Carneiro. Cabem, no entanto, algumas ponderações adicionais.

A Constituição federal (art. 188, n.° I) assegura aos funcionários efetivos, nomeados por concurso, a estabilidade depois de dois anos de exercício.[21]

Outro preceito constitucional já citado, o n.° VII, do art. 168, assegura a liberdade de cátedra.

[20] Por exemplo, de instrutor a professor-assistente; dêste, a professor associado; dêste, a professor pleno.

[21] Oswaldo Aranha Bandeira de Melo, na *Revista de Direito Administrativo,* vol. 22, out.-dez.-1950, pp. 507-513, cita a lição de Pontes de Miranda *(Comentários à Constituição de 1946,* vol. IV, p. 148), segundo a qual o texto constitucional mencionado é de aplicação aos funcionários estaduais e municipais.

Entendemos, como já foi dito, que a liberdade de cátedra se estende ao professor não catedrático; e que êste, quando nomeado, por concurso, para cargo de magistério, está nesse respeito suficientemente assegurado em sua imprescindível independência no exercício da docência.

De fato, a única diferença entre a situação daquele professor e a de um catedrático é que êste, porque vitalício, perderá o cargo somente em virtude de sentença judicial (art. 189, I) enquanto o primeiro, porque estável, poderá perder o cargo: a) em virtude de sentença judiciária; b) no caso de se extinguir o cargo (quando ficará em disponibilidade remunerada até o seu obrigatório aproveitamento em outro cargo de natureza e vencimentos compatíveis com os do que ocupava) ; c) no caso de ser demitido, mediante processo administrativo em que se lhe tenha assegurado ampla defesa (Constituição, art. 189, II e parágrafo único). Mais: ainda que demitido, se o ato de demissão fôr invalidado por sentença, será aquêle professor, não catedrático, reintegrado (art. 190).

Onde estará, então, o cerceamento à independência de um professor que age de conformidade com a lei e observando o conceito de liberdade constante do já citado Parecer 393/49 do antigo Conselho Nacional de Educação?

Ainda o ínclito professor Reale considera que o preceito constitucional do art. 168, n.° VI, "provém em linha reta do art. 158 da Constituição de 1934, cujo teor é uma diretriz segura para a melhor compreensão do preceito ora vigente".[22]

Muito a contragosto incidimos, de novo, no atrevimento de divergir do mestre. Não vemos, no preceito constitucional vigente, derivação direta do correspondente artigo da Constituição Federal de 1934. Ao contrário, quer-nos parecer que, enquanto aquela englobava, no *caput* de seu art. 158, todos os cargos de *magistério* oficial, a Carta de 1946, no item VI do art. 168, circunscreve-se ao caso do provimento de *cátedras,* que não constituem todos os cargos de magistério oficial.

4. O professor Washington de Barros Monteiro cita Tristão de Ataíde, que em artigo asseverou tratar-se, o concurso, de instituição obsoleta, em vigor apenas nos países subdesenvolvidos, e não mais existente em países de sistema educativo bem organizado. E logo acrescenta: "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 c que é aquêle que melhor se presta à transformação do magistério em refúgio de incapazes".

[22] Constituição de 1934, art. 158: "É vedado a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial;... § 1.°. Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professôres de nomeada, nacionais e estrangeiros; § 2.°. Aos professôres nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade nos cargos"...

Lembra, mais adiante, que "a Constituição Federa] de 16 de julho de 1934, art. 158, *ia ao extremo* de vedar expressamente a dispensa de concurso no provimento dos cargos do magistério oficial" (o grifo não é do original).[23]

Parece-lhe certo que no ensino superior, "... em face da Constituição... o ingresso dos professôres far-se-á indeclinàvelmente através de concurso de títulos e provas", não podendo a lei ordinária "estabelecer discriminações entre as escolas e ater-se a diferentes critérios de recrutamento e investidura, ainda que sob qualificação diversa dos docentes".

Entende haver íntimo entrelaçamento das idéias "ensino por professôres catedráticos, admitidos mediante concurso, com vitalicicdade e liberdade de cátedra" e afirma que, se hão reunidos todos ou eliminado um dêsses elementos, "cai por terra todo o plano sôbre o qual se estuturou o ensino... superior, oficial ou livre".[24]

Afirma o ilustre jurisconsulto: "Não importa o nome que se lhe queira dar, mas quem prelecione do alto de uma cátedra em caráter permanente, em escola superior, é professor catedrático". E mais adiante: "nas escolas superiores, a *ars docendi* só pode ser desempenhada por professôres catedráticos, credenciados por concurso de títulos e provas. Não é possível condescender com docentes admitidos por outra forma, embora sob qualificação diferente".

Como o professor Miguel Reale quer o concurso para que se evitem "as escolhas de mero favor ou simpatia", também ao professor Washington de Barros Monteiro repugna "o péssimo sistema do pistolão e do favoritismo" que levaria "à transformação do magistério em refúgio de incapazes". Apressamo-nos, mais uma vez, a nos filiar à corrente que almeja a instituição exclusiva do sistema do mérito — não, porém, sem lembrar que a autonomia universitária pode ser e em certos casos

[23] Parece o ilustre jurista admitir, por um momento, que a Constituição de 1946 não vai *ao extremo* de exigir o concurso para todos os cargos do magistério oficial.

Vai além o Prof. Barros Monteiro: "Uma vez que a Constituição exige a presença de todos os elementos colocados no mesmo pé de igualdade, não é possível condescender-se com a dispensa de um deles, como o da liberdade de cátedra, ou o de provimento mediante concurso, ou o de prelecionamento por professôres não catedráticos". E diz ainda: "... seria uma burla o processo de investimento que, para fugir à exigência do concurso, desse à cátedra ou a seu titular denominações diferentes das usuais"... Na parte final de seu parecer: "Não posso aderir à idéia de que às Universidades organizadas sob a forma de Fundações, às Universidades Livres e às Escolas superiores isoladas, assistirá o direito de optar entre instituir, ou não o cargo de professor catedrático, tornando-se obrigatório o concurso apenas se afirmativa fôr a solução. Conquanto a Lei de Diretrizes... seja realmente omissa sôbre a exigência do concurso... aí está o texto constitucional, na sua amplitude e clareza, a compreender indistintamente todas as escolas superiores federais ou estaduais, públicas ou particulares, ainda que organizadas sob a forma de fundações".

já é estruturada de forma a evitar aquêle perigo de "nomeação patrocinada por certos próceres políticos": se a nomeação depender apenas de critérios de seleção instituídos e aplicados pelas Congregações ou por outros órgãos de direção universitária, estão afastados aquêles "certos próceres políticos". Mas, insistimos, não há obrigatória correlação entre professor-não-catedrático e admissão-sem-concurso.

A insistente referência ao concurso não tem qualquer relação com o problema que estamos procurando enfocar — o da possibilidade e legalidade da existência de cargos de magistério empregando "denominações diferentes", sem que com isso se procure "fugir à exigência de concurso" e assim configurar "burla no processo de investidura".

O insigne professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, mais radical que os outros jurisconsultos ouvidos, nega a existência, no ensino superior, de outros elementos que não os catedráticos. E afirma que a constituição exige a presença dos elementos — cátedra, concurso, vitaliciedade, liberdade de cátedra — não podendo qualquer um deles ser dispensado.

Em nosso humilde entender, ao contrário, a *ars docendi* pode e é desempenhada por outros professôres além dos catedráticos, e a Constituição não só não o proíbe, como o prevê, mesmo, ao empregar, em disposições diferentes, as expressões "professôres catedráticos" e "cargos de magistério".[25]

A liberdade de cátedra, já procuramos esclarecer, é assegurada a todo o magistério — aos catedráticos efetivos, aos catedráticos interinos ainda não vitalícios, aos regentes de cátedras (contratados) e aos demais professôres. Na Lei de Diretrizes e Bases, o artigo que se relaciona com o inciso VII do art. 168 da Constituição é o art. 4.°, no Título III ("Da liberdade *do ensino"*), e que diz: "É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos". E o art. 71 da L.D.B. estabelece que o programa de *cada disciplina,* sol) a forma de plano de ensino, será oragnizado pelo *respectivo professor.* Não é à cadeira, mas à disciplina, e não é ao professor catedrático, mas ao professor da disciplina, que a lei alude.

A interpretação do eminente jurista levaria a interpor graves obstáculos a tôda a estrutura preconizada na Lei de Diretrizes e Bases, no tocante à organização dos currículos. Se apenas o currículo mínimo é

[25] Edmundo Lins Neto, Consultor Jurídico do Ministério da Educação e Cultura, em Parecer n.° 537/950, de 154-1950, escreveu: "Estabelece a Constituição que "para o provimento das cátedras exigir-se-á concurso"... Quer isto dizer que as cátedras só podem ser providas, isto é, providas definitivamente, por concurso de títulos e provas. Tanto é assim, que a parte final do artigo fala em *"vitaliciedade"* dos professores admitidos por concurso de títulos e provas, prevendo, dêste modo, a *contrario sensu,* a possibilidade da admissão de outras espécies de professôres (interinos, contratados, etc.) que não sejam vitalícios, que não ocupem, em definitivo, a cátedra". (Carlos Souza Neves, op. cit., vol. 4, p. 319.)

fixado pelo Conselho Federal de Educação,[26] cabendo aos estabelecimentos de ensino desdobrar as matérias constitutivas do currículo; e se a escolha c a modificação da parte complementar dos currículos se incluem na faculdade da autonomia didática das Universidades, a exigência de catedráticos para todas as matérias importaria em dificultar a alteração do currículo quando se pretendesse criar matérias novas[27] e em impossibilitar a supressão de matérias que o progresso tenha tornado obsoletas.[28]

5. No parecer do Professor José Luiz de Atibaia Mello, é citada a opinião de Themístocles Brandão Cavalcanti, de que o preceito da nova Constituição "fechou desde a sua vigência, o ingresso no magistério, por outro meio que o concurso de títulos e provas".

Concordando, afirma o Dr. Anhaia Melo que *não há outro tipo de investidura no ensino superior, que não o de cátedras.*

O texto citado, de Themístocles Cavalcanti, se insere em parágrafo no qual o constitucionalista patrício alude aos catedráticos já existentes, nomeados sem concurso, antes da vigência da nova Constituição. Aliás, o professor Anhaia Melo transcreve todo o parágrafo, onde a linha de raciocínio parece ser a de que o fechamento do ingresso "no magistério" por outro meio que não o concurso, não diz respeito a qualquer função de magistério, e sim ao provimento das cátedras.

Quanto à afirmação de que só existe investidura, no ensino superior, pela cátedra, parece não encontrar corroboração nos fatos e na legislação, anterior e posterior à Lei Magna de 1946.[29]

Opina o Dr. Anhaia Melo no sentido de que *"há entre cátedra e concurso uma ligação de ordem jurídico-constitucional inarredável"* (a ênfase é do original) . E declara que não vê "como se possa disjungir as duas condições, a cátedra e a vitaliciedade, mesmo porque *só o vita-*

[26] Mesmo nesse currículo mínimo *fixo* se admitem modificações, segundo o princípio de que a flexibilidade é imprescindível à adequação do ensino à constante evolução do conhecimento.

[27] Exemplo do entrave, temos na Lei n.° 1.303, de 31-12-1950, que foi necessária para que se criasse, na Faculdade Nacional de Filosofia, um *cargo* de pro. fessor catedrático, corresponde à cadeira antes inexistente, de Física Nuclear. Também por lei — a de n.° 2.311, de 3-9-1954, foi instituída em todas as Faculdades de Filosofia do país a *cadeira* de "Etnografia Brasileira e Língua Tupi", dispondo o art. 2.° dessa lei que, "Enquanto o Poder Executivo não enviar mensagem ao Congresso Nacional solicitando a *criação* dos respectivos *cargos,* os lugares de professor dessa *disciplina* serão exercidos mediante contrato"... Conforme o art. 3.°, "Uma vez criados os cargos, serão eles providos mediante concurso"

A menos que adotado o oneroso critério de colocar em disponibilidade os catedráticos das matérias eliminadas.

[29] Além de leis e decretos que citaremos adiante, lembramos que o Decreto n.° 35.956, de 2-8-1954, regulamentando os artigos 188 a 193 da Lei n.° 1.713, de 28-10-1952, definiu, no art. 4.°, *cargo de magistério* como aquêle "que tem como atribuição principal e permanente lecionar *em qualquer grau* ou ramo de ensino, legalmente previsto".

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

lício tem a liberdade de cátedra. Não se pode admitir a liberdade de cátedra para alguém que não seja vitalício, (o grifo não é do original) E prossegue o insigne jurista: "O concurso é norma entre nós para o funcionalismo, que não se dirá para um funcionalismo altamente técnico e especializado como a classe dos professôres universitários".

A ligação "de ordem jurídico-constitucional inarredável", existente entre cátedra e concurso, não é privativa da cátedra, como já procuramos demonstrar: está presente, com a mesma força, no provimento de qualquer cargo público de carreira.

Concordamos que não "se possa disjungir as duas condições, a cátedra e a vitaliciedade", que estão vinculadas no n.° VI do art. 168 da Constituição.

Data venia, porém, não nos parece válida a ilação de que, em havendo concurso, há cátedra; nem podemos aceitar a asserção de que só o vitalício tem a liberdade de cátedra; como também não é certo que só por concurso se adquire vitaliciedade.

6. De todo o exposto, tirante as afirmações de que a *ars docendi* só pode ser desempenhada por professôres catedráticos, e de que não se admite a liberdade de cátedra para alguém que não seja vitalício, parece não haver divergências insuperáveis entre os luminosos pareceres dos grandes jurisconsultos citados e o entendimento que obscuramente vimos nos esforçando por expor:

1.° — tôda cátedra do ensino superior oficial ou livre será provida por concurso de títulos provas, segundo o mandamento da Constituição, art. 168, VI;

2.° — todo estabelecimento oficial federal de ensino superior deve ser dirigido por professor catedrático efetivo em exercício, nomeado na forma prevista no art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

3.° — todo cargo público de magistério organizado em carreira, ou criado ou regulado por lei ordinária que assim o determine, será provido por concurso, segundo o art. 186 da Constituição;

4.° — não há, na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases ou em qualquer outra disposição legal vigente, mandamento contrário à criação de cargos ou funções docentes nos estabelecimentos de ensino superior oficiais ou particulares, com denominação e características diferentes das do "professor catedrático".

CADEIRA, MATÉRIA E DISCIPLINA

1. A instituição da cátedra — "was originally intended to protect the teacher from the arbitrary incursions of a totalitarian executive" (Rudolf Atcon, *op. cit.)* .

A vitaliciedade do magistério é de nossa tradição administrativa, escreve A. de Almeida Carneiro.[30]

2. 0 decreto-com-fôrça-de-lei n.° 19.851, de 11-4-1931, dispondo sôbre o ensino superior no Brasil, vincula a *"cátedra"* à *"disciplina"* e permite a existência de *"cargo"*, de professor catedrático, para qualquer das disciplinas.[31]

Outro ato de igual força jurídica e da mesma data, o Decreto n.° 19.852, tratou da organização da Universidade do Rio de Janeiro. Na forma de seu art. 27, o curso de bacharelado em Direito compreenderia diversas *"matérias"*, entre as quais Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil e Direito Administrativo. Poderia a Congregação instituir o ensino de outras "matérias" e aumentar o número de *cadeiras* (art. 30) ; mas, ressalvado o disposto no art. 30, o ensino do Direito Civil se faria em quatro "cadeiras", o do Direito Penal, o do Direito Comercial e o do Direito Judiciário Civil, em duas; e o de cada uma das outras matérias, em uma cadeira (art. 28) . Para cada "cadeira" haveria um "professor catedrático" (art. 31).

Neste caso, a *"matéria"* pode compreender uma *"cadeira"* ou mais de uma, o que poderia levar à inferência de que, por exemplo, no caso do Direito Civil, o fato de a "matéria" ser dada em quatro "cadeiras" significaria que a cada uma das cadeiras corresponderia uma "disciplina", constituída por parte do Direito Civil.

No entanto, no Regulamento da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, aprovado pelo Decreto n.° 23.609, de 20-12-1933, a mesma relação de *matérias* enunciadas no citado art. 27 do Decreto 19.852 é apresentada como relação de *disciplinas* (art. 3.°), havendo, pois, para a mesma "disciplina" (Direito Civil) quatro "cadeiras".

Ainda, a Lei n.° 114, de 11-11-1935, transferiu do curso de doutorado para o de bacharelado as *"cadeiras"* de Direito Romano e de Direito Privado Internacional; a Lei n.° 176, de 8-1-1936 estabeleceu, no curso de bacharelado, a "cadeira" de Direito Industrial e Legislação do Trabalho; e o Decreto-lei n.° 2.629, de 27-9-1940 desdobrou a *"disciplina"* Direito Público Constitucional em duas (Teoria Geral do Estado

"... A lei de 11 de agosto de 1827 já declarava os professôres "proprietários" de suas cadeiras... Acresce considerar que ao tempo daquela primeira lei, não tendo sido ainda outorgado um "Estatuto" aos funcionários públicos, nem fixado o conceito de estabilidade, foi aquêle o recurso encontrado para assegurar a situação funcional dos professôres"... (v. nota 18).

[31] Art. 51: "Para a inscrição ao concurso de professor catedrático o candidato... deverá: I — apresentar diploma... de instituto onde se ministre ensino da *disciplina* a cujo concurso se propõe"... Art. 57: "O provimento no cargo de professor catedrático de qualquer das *disciplinas"*...

e Direito Constitucional), constituindo, cada uma das *disciplinas,* objeto de uma *cadeira* especial, e criando-se, em conseqüência, os respectivos *cargos* de professor catedrático.

Volta-se, assim, a empregar como sinônimos os vocábulos "matéria e disciplina".

Na Escola Politécnica, dispunha o Decreto n.° 19.852, de 1931, seriam providas por professôres catedráticos as *cadeiras* enumeradas no art. 136 (entre as quais, Cálculo infinitesimal, Física, primeira cadeira, Física, segunda cadeira), acrescentando-se que a "matéria" de cada *cadeira* ou aula constaria de programa aprovado (art. 139) .

Neste caso, *"matéria'* é o conteúdo da *cadeira.*

O emprego indistinto de "cadeira" ou "disciplina" ressurge no Regulamento da Escola Politécnica (Decreto n.° 20.865, de 28-12-1931), segundo o qual podem os professôres contratados ser incumbidos da regência do ensino de qualquer disciplina (art. 141) .

A equivalência absoluta dos vocábulos "cadeira" e "matéria" é encontrada, também no Decreto n.° 19.852, em outros preceitos.[32]

Não somente nos citados decretos de 1931 e nos que os modificaram, como também em muitos outros encontramos o emprego indiscriminado dos três têrmos — "cadeira", "matéria", "disciplina", ora com extensão maior, quase eqüivalendo ao que normalmente se contém num departamento de ensino, ora no mais restrito sentido, correspondendo a uma parte delimitada de um ramo de uma ciência.[33]

[32]"Art. 225. Além do *estudo das cadeiras...* os alunos realizarão... excursões e visitas que interessem à natureza dos cursos que seguirem... Art. 237. Constituem o Curso de Pintura e Escultura as seguintes cadeiras: ... Crítica... Gravura"... Também no Decreto n.° 22.897, de 6-7-1933, que o modificou na parte referente à Escola Nacional de Belas Artes: "'A *matéria,* cujo ensino será ministrado nas *cadeiras* de qualquer dos cursos... deverá constar de um programa revisto e aprovado"... (art. 1.º, § 6). "As *cadeiras...* serão... teóricas... teórico-práticas... práticas"... (art. 2.°). "Os programas de ensino das cadeiras... (ficarão) sujeitos... às seguintes delimitações de *assuntos* e distribuição de *matérias:* I — Matemática superior: Geometria analítica, Cálculo diferencial, Cálculo integral, Nações de cálculo gráfico" (art. 7.°j.

[33]Citaremos apenas alguns: a) Decreto-lei n.° 7.988, de 22-9-1945, sôbre o ensino de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais, dá o nome de *"disciplina"* a "Complementos de matemática" e a "História econômica", por exemplo. Mas a Lei n.º 1.401, de 31-7-1951, modificou-o e dispõe que "A atual *cadeira* de História Econômica passará a denominar-se História Econômica Geral e do Brasil e deverá ser ministrada como *disciplina autônoma";* b) Decreto-lei n.° 9.617, de 28-8-1946 e Decreto n.° 21.964, de 18-10-1946. o primeiro criando cargos de professor catedrático, o segundo esclarecendo que aquêles cargos correspondem às cadeiras que enumera (ex: Mecânica Racional, Grafo-Estatística) ; c) a Lei n.° 775, de 6-8-1949 e o Decreto n.° 27.426, de 14-11-1949, que a regulamentou, ambos relativos ao ensino da enfermagem, que compreende diversas *disciplinas.* umas privativas e outras não, sendo a Congregação constituída, entre outros, pelos professôres das *cadeiras* privativas e por representantes da9 cadeiras não privativas; d) finalmente, a Lei n.° 2.311, de 3-9-1954, que instituiu a *cadeira* de "Etnografia Brasileira e Língua Tupi" e determinou que até a criação dos respectivos cargos fossem os lugares de professôres dessa *disciplina* exercidos mediante contrato.

3. No antigo Conselho Nacional de Educação, vários pareceres trataram dêste assunto. Citaremos apenas os que afirmam que:

a) pode haver mais de unia disciplina em uma só cadeira.[34]
h) pode haver uma única disciplina numa só cátedra;[35]
c) disciplina é a matéria lecionada.[38]

4. Consultores jurídicos têm sido chamados para opinar a respeito. Entre outros pareceres se destacam:

a) o do Dr. Edmundo Lins Neto, do Ministério da Educação, contrário ã pretensão de professor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Rio Grande do Sul, de ocupar dois cargos porque desdobrada sua cadeira;[37]

b) o do Dr. Carlos Medeiros Silva, Consultor Geral da República, sôbre o exercício de duas cadeiras na mesma Faculdade, favorável porque houve desdobramento.[38]

5. Cabe também a transcrição de trechos do julgamento, pelo Tribunal Federal de Recursos, do mandado de segurança n.° 1.292, do Rio Grande do Sul, sôbre acumulação de cátedras.

Segundo o Ministro Artur Marinho, relator, o impetrante era professor da cadeira de "Ciência das Finanças e Política Financeira" na

[34] Parecer n.° 224/1949: "... parece... não existir dúvida sôbre a legalidade da reunião de mais de uma *disciplina* em uma só *cadeira...* Quanto ao fato de pertencerem tais cadeiras a cursos diferentes, também não parece haver qualquer dúvida, pois numerosos são os exemplos que podem ser citados, a começar pela própria Escola Nacional de Engenharia, onde *cadeiras* nas condições acima mencionadas são *ensinadas em cursos diferentes* (civil, eletricidade, industrial) . *In* Carlos Souza Neves, *Ensino Superior no Brasil,* 1954, vol. 4.

[35] Parecer n.° 321/40: "A *disciplina* "Patologia Cirúrgica" figurava... entre as obrigatórias. Havendo o titular dessa *cátedra...* obtido sua disponibilidade, deliberou a Congregação extinguir o ensino daquela disciplina"... *In* Carlos Souza Neves, op. e *loc. cit.*

[36] Parecer n.° 303/50: "De acordo com o Parecer n.° 15/47 entende-se que *"disciplina é a matéria lecionada, podendo ser ministrado o conhecimento de que ela é objeto em uma ou muis cadeiras".* Destarte, quem faz o concurso para uma disciplina pode ser provido indistintamente em qualquer das cadeiras em que ela é ensinada. Por isso é que a lei (§ 4.° do art. 3.° da Lei 444) permite que se realize um único concurso para provimento de mais de uma cadeira da mesma disciplina") . in C. Souza Neves, *op.* e *loc. cit.*

Parecer n.° 12/1954: "... Em virtude de lei estadual... à cátedra do interessado, que continuou una, imposta foi também a obrigação de lecionar, a mais, "Legislação Tributária e Fiscal". Foi imais um *ônus que se impôs a um só cargo.* Com a federalização, foi essa cátedra (Prática de Processo Civil e Comercial) desdobrada. .. (grifamos) .

' Parecer de 19-7-1951, sôbre requerimento de professor de Faculdade de Odontologia e Farmácia, em que pedia nomeação para a cátedra de "Patologia e Terapêutica, 2.ª parte", já ocupando a cátedra de "Patologia e Terapêutica, l.ª parte: "... Em face do art. 185 da Constituição, não há acumulação proibida no exercício simultâneo da mesma *disciplina,* quando desdobrada em mais de uma *cátedra* e ministrada em séries diferentes" (C. Souza Neves, op. *loc. cit.).*

Faculdade de Economia e Administração da Universidade de Porto Alegre. Federalizada a escola, foi a cadeira desdobrada e o impetrante optou pela de Política Financeira. Consta do voto do Ministro relator:

> "O desdobramento da cadeira... deu lugar a que o recorrente mantivesse sua posição de professor catedrático de Ciências das Finanças, sem prejuízo a direitos seus... A cadeira antiga, antes, se apresentava como *um só cargo;* depois, com o desdobramento, a situação passou a ser a de *dois cargos* distintos. Não há direito à acumulação".

Em seu voto, disse o Ministro Cândido Lobo (vencido) : "... no meu tempo de Faculdade... Carvalho de Mendonça era professor no 3.° e no 4.° anos, de *cadeiras diferentes dentro do Direito Civil, mas autônomas...* Se se criasse uma cadeira de Direito Civil no 5.° ano, seria ou não seria êle o catedrático indicado?"

6. De todo o exposto, parece lícito afirmar que, inexistindo na legislação, na jurisprudência e na prática administrativa, um conceito único e delimitado de "cátedra", esta poderá ter a definição que se vier a convencionar.

CÁTEDRA E DEPARTAMENTO

1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tratar, no art. 78, do Corpo Discente, permite que os alunos tenham represenação "nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas".

Em estudo especial sôbre "Conselhos Departamentais e Departamentos", o insigne professor A. Almeida Júnior salienta que a matéria principal do art. 78 não é a representação dos estudantes, e sim a relativa ao conselho departamental, "expressão... pouco conhecida entre nós".[39]

Alude o conselho Dr. A. Almeida Júnior ao Decreto-lei n.° 8.393, de 17-12-45, que introduziu "o estímulo de que proveio a aceitação do "departamento" no sentido norte-americano,[40] ao Decreto n.° 20.445, de 22-1-1946, que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil[41] e à

[39] *In Documenta* n.° 12, Março de 1963, p. 10 e segs.: "A LDB manda que haja conselhos departamentais. Ora, para que estes possam existir, será necessário que haja departamentos".

[40] O art. 24, ao traçar os limites da autonomia da Universidade do Brasil, estipulava que: "h) as Faculdades e Escolas serão organizadas em departamentos, *constituído o professorado em quadros de uma carreira de acesso gradual e sucessivo;* i) os departamentos serão dirigidos por um Chefe, escolhido *dentre os respectivos professôres catedráticos* por proposta do diretor e designação do Reitor".

[41] "Art. 42. A direção e administração de escolas e faculdades serão exercidas pelos seguintes órgãos: a) Congregação; b) Conselho Departamental; c) Diretor".

definição de "departamento" aprovada em 1962" pela Congregação da prestigiosa Escola (Politécnica, da Universidade de São Paulo) .[42]

2. Criticando o sistema universitário latino-americano, Atcon ao tratar da organização departamental, dá primeiro seu conceito de departamento: reunião, numa única organização *universitária,* de matérias idênticas ou relacionadas, ficando sob tal unidade funcional todos os membros do corpo docente ligados àquelas matérias. Nessa organização, "first comes tbe logical conception of a functional unit, and then teachers, curricula, classe and Students are built around or adapted to it".[43]

3. Na lei de criação da Universidade de São Paulo[44] e nos primeiros estatutos da USP[45] já encontrávamos as ferramentas necessárias à construção de departamentos universitários e à conceituação de cátedras comuns a mais de uma Escola.

E os vigentes Estatutos da mesma Universidade também revelam a possibilidade de romper-se com a tradicional separação das Faculdades em compartimentos estanques.[48]

[42] "Departamento é a unidade didático-científico-administrativa constituída pela reunião de *cátedras* afins e de *suas disciplinas* e demais serviços auxiliares".

[43] Rudolph P. Atcon, *op. cit.* Enquanto que nesse sentido o departamento é *"a Cooperative venture" e* nele todos os integrantes "are all associated and interdependem", na América Latina o departamento é uma aliança de lordes soberanos, onde cada uma das matérias, "loosely connected... is tauglit by an independem "catedrático". Little can be done collectively to eliminate unnecessary duplication or undesirable overlap".

[44] Decreto estadual n.° 6.283, de 25-1-1934, art. 47, letra "c": "criação de cursos comuns, que atendam às necessidades de alunos de diferentes Faculdades, Escolas ou Institutos".

[45] Estatutos da Universidade de São Paulo (de julho 1934): "Art. 110. É permitido que a mesma cadeira ou parte dela sob a regência do mesmo professor seja comuum a mais de um Instituto Universitário. § 1.° Quando a mesma matéria, ou parte dela, fôr lecionada separadamente, em mais de um instituto, e houver equivalência de programa e de grau, é facultado aos alunos fazer o curso em qualquer destes, mediante aquiescência do Conselho Universitário, ouvido o Conselho Técnico-Administrativo do Instituto onde o aluno preferir fazer o curso. § 2.° Vagando, em um Instituto, cadeira que tenha correspondente em outro, o Conselho Universitário poderá propor a extinção de uma delas, ouvidas as respectivas Congregações".

[46] Decreto estadual n.° 40.346, de 7-7-1962: "Art. 44. São órgãos da administração dos estabelecimentos de ensino superior: ... II — O Conselho Técnico-Administrativo (C.T.A.) poderá ser substituído por um Conselho Departamental, constituído por professôres catedráticos eleitos pela Congregação, dentre os represenantes de cada Departamento. Art. 60. Os Departamentos constituem-se de cátedrasou disciplinas autônomas, afins. Art. 61. Por proposta das respectivas Congregações, *poderão constituir-se em Departamentos, nos Institutos Universitários, cátedras e disciplinas autônomas, afins, de diversos estabelecimentos de ensino superior".*

Está, assim, aparelhada a Universidade, para evitar que nela se confunda a autonomia de cada Instituto com desvinculação total dos respectivos grupos profissionais.[47] Basta a adoção da medida preconizada no art. 61 dos Estatutos da USP, para se implantar o sistema departamental [48] que ainda mais adequadamente está definido do Regimento da Faculdade do Ciências Médicas dos Hospitais da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.[49] aprovado pelo Consellio Federal de Educação em 2-3-1963. [50]

4. Na Universidade do Brasil, conforme o citado trabalho do Professor Almeida Júnior, bem como na Universidade de São Paulo, cujos estatutos vigentes mencionamos, a chefia de um departamento cabe sempre a um catedrático, e o conselho departamental é constituído por catedráticos.

[47] Atcon, *op. cit.*, dá o exemplo de uma Escola de Agronomia, onde se cria um "departamento" de biologia, com as cadeiras tradicionais de biologia animal, biologia vegetal, botânica e zoologia. Aparentemente acertada a orientação, na realidade o departamento trata daqueles assuntos e orienta seus trabalhos exclusivamente para a preparação de um grupo de estudantes — os de agronomia — e não para o desenvolvimento daqueles campos da ciência independentemente de sua aplicação à agronomia.

[48] Êste, ainda recentemente, foi objeto de consideração de parte da Comissão Especial para Promover a Programação e o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Cultura na América Latina ("La educación superior en America Latina", publicação da Organização dos Estados Americanos, por Ismael Rodriguez Bou, Washington, janeiro de 1963). Destacamos desse estudo: Las facultades, en su mayoria, son dentro de las próprias universidades, lo que en sus origines se decia de las universidades, un *imperium in império.* No existe un concepto integral del funcionamiento universitário... Este deficiente sistema de organización trae consecuencias adversas a las instituciones: se repiten cursos, se duplican las escasas facilidades de laboratório, de equipo, de professores; surgen y se fomentan rivalidades improduetivas". Entre diversos trabalhos citados na publicação, destaca-se o de T. Keith Glennan, Ray E. Bolz e Rex Hopper, "Engineering Education in Latin America", no qual os autores insistem que não basta a união *física* dos institutos de uma universidade: "La localization y operación de las distintas facultades dentro de la propia Universidade en forma que cada una de ellas sea autosuficiente atui en las nuevas Ciudades Universitárias, anula lo que a nuestro juicio constituye el concepto fundamental de una Universidad — un grupo de "scholars" y educadores que se comunican y trabajan juntos. Los esfuerzos pará congregar fisicamente las varias facultades de una Universidad no perecen estar acompanados por una integración de los cuerpos docentes, que asegure el desarrolo vigoroso en áreas de interés mutuo, esto es. matemáticas, fisica, etc."

[49] "Art. 7.° O Departamento deverá ser entendido como uma reunião de disciplinas afins e formado por uma equipe de docentes integrados num plano que apresente unidade didático-científico-adminislrativa de ação e pensamento; § 1.° Os docentes de cada Departamento dividirão entre si, por deliberação coletiva, as tarefas do Departamento".

[50] *In Documenta* 14/1963, p. 2-1. Disse o Dr. Maurício Rocha e Silva, conselheiro relator: "Não creio que se possa encontrar uma definição mais feliz da essência de um Departamento"...

Já na Universidade de Brasília, cuja lei de criação alude ao provimento efetivo de cátedras, a chefia de departamento não é privativa de professor catedrático.[51]

E o conceito de "conselho departamental" como reunião de representantes de departamentos diferentes, também não é imposto por lei, nada obstando a que se defina como tal a reunião dos membros de um único departamento, segundo a prática seguida em universidades norte-americanas.

5. Do ponto-de-vista legal, por conseguinte, não nos apartamos, no Brasil, pelo menos potencialmente, da evolução que se verifica até mesmo no Velho Mundo, de onde se origina o sistema de catedrático[52]

6. Parece lícita, pois, a afirmação de que não há qualquer óbice a que uma universidade ou um estabelecimento de ensino superior, no Brasil, institua departamentos cuja chefia se atribua a um professor não catedrático, ou mesmo, departamentos de que se exclua a figura do catedrático.

EM CONCLUSÃO

1. A Constituição brasileira, entre os *princípios* que fixa para a legislação do ensino, inclui a regra de que se exigirá concurso de títulos e provas para o provimento das cátedras, e assegura aos professôres, assim admitidos, a vitaliciedade. Tal princípio se aplica ao *ensino secundário oficial* e ao ensino superior, *oficial ou livre.*

Onde houver um cargo de "professor catedrático", em estabelecimento de ensino secundário oficial, ou em qualquer estabelecimento de ensino superior, tal cargo há de ser preenchido na forma prescrita no art. 168, n.° VI, da Constituição.

Mas a Constituição não ordena que existam apenas professôres catedráticos. E não conceitua "cátedra".

Nos quadros do funcionalismo público federal, há cargos de "professor de ensino superior", "assistente de ensino superior" e outros.[53]

Estatuto da Universidade de Brasília, aprovado pelo Decreto n.° 1.872, de 12-12-1962, arts. 54 e 58 combinados com os de n.os 72 a 82 e 92 *in fine.*

[52] Segundo Atcon (op. cit.), na Europa o "herr professor" vem sendo relegado a "chairman" permanente de sua *cadeira departamentalizada*, adotando-se, de fato. "the U.S. concept of a Department whose many capable members are second to none in both preslige and ability to distribute ainong themselves the general work load of the entire department".

[53] A Lei n.° 3.780, de 12-7-1960, inclui entre os "Grupos Ocupacionais", o do "Magistério", que compreende as classes "Professor Catedrático", "Professor de Ensino Superior", "Assistente de Ensino Superior", "Instrutor de Ensino Superior", "Professor de Ensino Industrial Técnico".

2. A vitaliciedade não é privilégio do catedrático, pois a ela também têm direito os magistrados, os ministros do Tribunal de Contas e os titulares de ofício de justiça, conforme dispõe o art. 187 da Constituição. Nem tampouco se condiciona, a vitaliciedade, ao concurso, pois os Ministros do Tribunal de Contas não são nomeados por concurso e são vitalícios.

Pode haver liberdade de cátedra sem vitaliciedade; esta, de outro lado, por si só, não basta para assegurar aquela liberdade, que pode ser em muitos casos cerceada por outros meios, tais como as restrições de recursos de pessoal e material.

A liberdade de cátedra, como princípio expresso em o n.° VII do art. 168, é assegurada pela Constituição com o sentido de liberdade de ensino.

3. O concurso não é próprio apenas ao provimento da cátedra, pois a Constituição o exige para ingresso em qualquer carreira do serviço público.

O concurso de títulos e provas para provimento de cátedras não está sujeito a um padrão obrigatório, podendo ser regulamentado segundo os interesses do ensino e conforme critérios diferentes para diferentes tipos de cátedras. Êle *pode,* no que diz respeito às provas, incluir defesa de tese, prova escrita, prova prática e prova didática, mas é o regulamento de cada Escola que determina quais daquelas provas são necessárias, [54] assim como de que forma se ponderarão as notas atribuídas aos títulos c às provas.[55]

Pode, portanto, o concurso ser organizado de forma a dar-se mais ênfase a um ou a outro tipo de provas, a um ou a outro gênero de títulos, consoante os objetivos a atingir, isto é, as características que deve possuir um professor, para o ensino em dado campo profissional.

[54] Decreto n.° 19.851, de 114-1931, art. 53, e seu parágrafo único, disposições legais não revogadas até hoje. Também os antigos Estatutos da Universidade de São Paulo (aprovados pelo Decreto estadual n.° 6.533, de 4-7-34 dispunham: "Art. 86. O concurso de provas constará de: 1) defesa de tese; 2) prova escrita; 3) prova prática; 4) prova didática. Parágrafo único: O regulamento de cada Instituto determinará quais das provas, referidas neste artigo, são necessárias ao provimento do cargo de professor catedrático".

[55] Em 1937, o Conselho Nacional de Educação foi consultado sôbre se a anterior aprovação do Parecer 35/1935 (sôbre critério para ponderação de notas em concurso para cátedras, "na falta de preceito legal explícito ou implícito") firmara diretriz geral a ser seguida por todas as universidades, importava em padrão federal, ou se o Regulamento Interno de uma Faculdade poderia desviar-se dessa diretriz ou padrão. A resposta consta do Parecer n.° 32/1937: a resolução só importaria em padrão federal se transformadas em lei, podendo, pois, o Regulamento Interno desviar-se do padrão federal, desde que aprovado pelo Conselho Universitário e desde que não desobedecendo ao parágrafo único do art. 9.° do Decreto 19.851 ("nas universidades... quaisquer modificações... só poderão ser efetivadas mediante sanção dos respectivos governos, ouvido o Conselho Nacional de Educação"). *In* Carlos de Souza Neves, *Ensino Superior no Brasil,* vol. 1, pp. 424427. Ver, também, a nota n.° 6, neste trabalho.

4. No ensino superior, o currículo mínimo e a duração dos cursos são fixados pelo Conselho Federal de Educação, mas o *programa de cada disciplina será organizado pelo respectivo professor,* conforme prescrevem os artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases. A lei, portanto, atribui a competência para a elaboração de programa da disciplina ao *professor* que a ministra — não ao professor *catedrático.*

A "matéria" a ser ensinada pode ser *desdobrada em tantas "disciplinas"* semestrais ou anuais *quantas sejam necessárias* .[56] Os estabelecimentos podem desdobrar as matérias constitutivas do currículo em disciplinas até *trimestrais,* agrupando-as em cadeiras ou departamentos.[57]

Está, pois, se não eliminado, ao menos contornado, onde existir, quando existir — o privilégio do catedrático de dispor soberanamente sôbre o assunto da cadeira. Esse privilégio se pode restringir, pois, aos casos em que o cargo de catedrático qualifica a disciplina correspondente.[58]

5. Pode o instituto de ensino superior organizar-se em departamentos e nestes incluir outros docentes além dos catedráticos porventura existentes. Pode também incluir mais de um catedrático no mesmo departamento. Como pode organizar departamento sem nenhum catedrático.

A coexistência do "professor catedrático" com o "professor titular" ou "professor pleno" [59] e os demais docentes de uma carreira do magistério (instrutor-professor assistente-professor associado), é imprescindível nas escolas superiores oficiais federais, e será necessária nas demais escolas que não se decidam a declarar "em extinção" seu quadro de catedráticos, extinguindo os cargos à medida que vagarem. Mas essa existência sinmltânea de "professôres catedráticos" c "professôres plenos", com igual posição hierárquica, será possível desde que a escola se organize em departamentos e a estes dê estrutura nos moldes

[56] Parecer n.° 307/63, Cons. Fed. Educ, 3-10-63, *Documenta* n.° 20, p. 10.

[57] "Normas sôbre currículo", C.F.E., *Documenta* n.° 8, p. 87.

[58] Já observamos que há "cadeiras" que abrangem diversas disciplinas, como a de *"Matemática superior:* Geometria analítica, Cálculo diferencial, Cálculo integral, Noções de cálculo gráfico". Em memorial apresentado há alguns meses ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o Professor Lucien Lison, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, se refere ao contraste entre o moderno conceito de "departamento" e o sistema ainda vigente entre nós, que permite a existência de "cátedras" tais como "Complementos de matemática elementar", "Complementos de Física" e "Introdução à História". Ou, como já mencionamos, numa Faculdade de Farmácia e Odontologia, uma cátedra de "Patologia e Terapêutica, l.ª parte" e outra cátedra de "Patologia e Terapêutica, 2.ª parte".

[59] Correspondente ao "full professor". Expressão empregada no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, escola de engenharia que funciona desde 1947 sem nenhum professor catedrático, e que desde 1950 se organiza em departamentos correspondentes aos grandes setores da engenharia e das ciências básicas.

da existente, por exemplo, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica [60] ou, como já foi mencionado, na Faculdade de Ciências Médicas dos Hospitais da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

6. "Cátedra" de "professor catedrático" é, portanto, o cargo público, com denominação própria, criado por lei, provido por concurso de provas e títulos, e vitalício.

Com denominação própria —• que não tem seguido critério uniforme, e que pode ser simplesmente a de "professor catedrático", sem qualquer referência a disciplina, a matéria, a assunto, ou mesmo a campo profissional.

7. Em síntese:

— A correção das deficiências e defeitos imputados, no ensino universitário brasileiro, ao "sistema de catedráticos", nao exige modificação da Constituição nem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

— A extirpação dos males decorrentes da existência de institutos universitários, funcionando em compartimentos estanques, com a duplicação de serviços e a monopolização, por alguns catedráticos, de determinados setores do ensino, não depende de nova legislação.

8. Não transfiramos — nós, professôres universitários —• aos legisladores, responsabilidade que nos cabe, c para desempenho da qual estamos plenamente aparelhados.

[60] Em abril de 1962, a Congregação daquele Instituto aprovou trabalho elaborado por unia sua comissão especial, para encaminhamento ao Presidente do Conselho Federal de Educação, em resposta a circular enviada pelo CFE sôbre a estruturação do currículo. À consulta sôbre "de que modo a escola julgaria conveniente distribuir em cátedras e disciplinas as matérias de um curso, a fim de que fossem asseguradas a flexibilidade e inter-relação das matérias componentes do currículo", respondeu-se:

... '"A solução... é a do funcionamento da escola em base departamental, em que grandes setores da engenharia e das ciências básicas estão a cargo de departamentos... cujas funções se resumem no seguinte:

1) reunião de um grupo de professôres... que se mantêm atualizados através da pesquisa e da atividade de pós-graduação...

2) manutenção de laboratórios... para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e ensino nos níveis de pré e pós-graduação;

3) ministração dos vários cursos, distribuídos entre os professôres do departamento. ..;

4) recrutamento de recém-formados, e sua preparação e desenvolvimento na carreira acadêmica através de estudos pós-graduados e de pesquisas...

Garante-se, assim, um funcionamento dinâmico, evolutivo e coordenado em que, a par da continuidade das atividades departamentais, se verifica contínua revitalização do corpo docente.. . e contínua renovação do currículo pelo afluxo de idéias novas. Não há ligação indissolúvel entre uni professor e a matéria a seu cargo, eliminando-se, assim, o interesse da manutenção de uma determinada disciplina". ..

POLÍTICA EDUCACIONAL DO PRESIDENTE CASTELO BRANCO

Em discurso proferido na Universidade do Ceará a 23 de julho último, definiu o Pres. Castelo Branco as linhas mestras da ação do Govêrno no campo educacional, anunciando o propósito de "criar condições a fim de proporcionar escolas a tôda a população em idade escolar", bem como ampliar as oportunidades educacionais no ensino médio e superior visando promover a inadiável preparação de pessoal qualificado para atender ao surto de desenvolvimento do País. Damos a íntegra desse pronunciamento:

"Estou sumamente grato às saudações com que me distinguistes. Até por que, acompanhando há muito as vossas atividades, tão importantes no cenário do pensamento, sei bem quanto significam como lídima expressão da nossa gente, sempre tão interessada e presente nos problemas da cultura. Por isso mesmo é sôbre aspectos da educação que vos venho falar.

São ainda novas as Universidades Brasileiras. Apareceram quando muitas das suas congêneres, em outros países, já eram centenárias. Tão curta existência, no entanto, não impede que a do Ceará já tenha imprimido forte marca na comunidade a que serve. Sei estar numa casa, onde ao lado da cultura clássica, vivem numerosos institutos de pesquisa, todos voltados para útil e fecundo trabalho de ampliação de conhecimentos, certos de que somente pela investigação diuturna consegue o homem nova visão do mundo que o cerca.

Bem compreendestes que a Universidade moderna tem o seu dinamismo nas atividades de investigação. E foi por assim entender que vos empenhastes na instalação e equipamento dos vossos institutos de pesquisa, aos quais está certamente reservada função tão importante quanto a das escolas superiores. Também não descurastes o aperfeiçoamento do Magistério e, através de cursos de pós-graduação, estágios em centros mais avançados, ou participação em seminários de estudo, tendes conseguido constante aumento de conhecimentos dos vossos professôres .

Na realidade, sois a semente caída em boa terra. Havendo encontrado uma tradição de cultura, que tem as suas raízes nos tempos coloniais, não foi difícil à vossa Universidade, dentro de adequado e progressista planejamento, polarizar iniciativas da maior importância para tôda a vida do Estado. Refiro-me não apenas àquelas relativas às boas letras, à ciência, ou à tecnologia, mas também às que se destinam a influir diretamente na recuperação econômica do Estado, através de eficientes planos de industrialização.

Assim, graças ao vosso trabalho e às vossas realizações, granjeastes justo e crescente prestígio, que se reflete em todos os setores de atividade do Ceará. E nao seria exagero dizer que, havendo passado as fronteiras do Estado, o vosso renome já constitui patrimônio de todo o Nordeste.

Não é, portanto, uma lisonja reconhecer que a vossa Universidade constitui hoje o mais alto luzeiro da terra da luz.

Li num dos vossos documentos que não desejais ser a Torre de Marfim, mas a Torre de Vigia, donde acompanhe o processo evolutivo da sociedade brasileira, incutindo nos cidadãos a consciência dos valores necessários à formação de uma cultura autêntica. Nenhum lugar, pois, mais adequado do que êste para um golpe de vista sôbre o pobre panorama da educação nacional.

É do conhecimento de todos a grave e lamentável situação que a Revolução encontrou no setor da educação, onde o Poder Público não pecou apenas pela omissão, mas também pela complacência e, por vezes, pela ação deletéria. Era com a própria orientação, com o apoio ostensivo e, mais do que isso, com a ajuda perdulária do Ministério da Educação e Cultura, que se desenvolvia uma obra de agitação e subversão.

Abandonaram-se programas e planejamentos: esqueceram-se compromissos e metas nacionais e internacionais seguramente definidos, e ingressou-se num clima de irresponsabilidade, que conduzia ao aviltamento da educação brasileira.

Agora, decorridos dois meses de Govêrno, posso anunciar as linhas mestras de sua ação no campo educacional, ação que obedecera a zeloso, eficiente e correto emprego dos recursos que serão destinados à execução de um plano objetivo confiado a uma estrutura administrativa atualizada e desburocratizada. O pensamento da descentralização presidirá o encaminhamento desse programa, que fortalecerá a Federação antes ameaçada pela permanente intromissão do Govêrno Federal em assuntos da competência estadual, como nos ensinos primário e secundário.

PLANEJAMENTO

Por certo a interdependência crescente dos diversos problemas de ordem educativa torna cada vez mais imperioso o planejamento conjunto da educação. Cumpre, pois, que os seus múltiplos e complexos aspectos sejam hierarquizados pela sua relevância, desde o imperioso dever da universalização do ensino primário obrigatório e gratuito até a inadiável preparação de pessoal qualificado para atender ao surto do desenvolvimento no País.

Nenhum problema mais grave do que o dêste ensino, pois o Brasil não pode continuar a apresentar-se entre as nações com mais de trinta milhões de analfabetos. Relegar ao analfabetismo metade das novas gerações eqüivale a perdermos metade de precioso elemento com que poderemos contar para o progresso econômico, cultural e social. Governos anteriores já assumiram compromissos internacionais no sentido de proporcionar escolas a tôda a nossa popu-

lação em idade escolar. Agora vamos criar condições para que tal objetivo seja alcançado. É o que prometemos hoje solenemente perante a Nação, que não mais suporta ser enganada na observância dos direitos mais sagrados do povo.

SALÁRIO-EDUCAÇÃO

Nao desconhecemos o que êle representa. E o País necessita compreender o quanto vai ser exigido de determinação, idealismo e cooperação. Impõe-se assegurar meios para que, até 1970, sejam construídas no território nacional aproximadamente cem mil salas de ensino primário, para cerca de seis milhões de crianças. Onde, porém, buscar recursos para esta obra ciclópica? Mesmo somadas, todas as disponibilidades da União, dos Estados e dos Municípios são insuficientes para atender ao vulto da tarefa. Para obter os recursos necessários, pretende o Govêrno a colaboração das empresas privadas, cuja responsabilidade, solidária na educação dos seus servidores e dos seus filhos é princípio constitucional. Recorremos ao salário-educação, para assegurar a tôda criança ao menos a posibilidade de freqüentar a escola primária. É o mínimo que se pode querer.

Assim, com fundamento na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Govêrno proporá ao Congresso a instituição do salário-educação, que representará, em última análise, a participação de tôda a comunidade na solução do seu problema mais fundamental e mais grave.

A medida, com pequeno ônus para as empresas, duplicará os recursos do ensino primário, colocando à disposição dos Estados, ainda neste exercício, se aprovada pelo Congresso, cerca de cinqüenta bilhões de cruzeiros, possibilitando a matrícula de um e meio milhão de crianças. Certamente, nenhuma empresa deixará de reconhecer que a contribuição é irrelevante em face dos benefícios proporcionados, inclusive em relação ao ritmo do trabalho e à produtividade.

No ensino primário preocupa, essencialmente, a criança. Mas, paralelamente, dar-se-á solução ao problema do adulto analfabeto, a fim de que se integre completamente numa sociedade que o tem abandonado e desrespeitado.

ENSINO MÉDIO

No ensino médio, tão deficiente quanto o primário, pensa o Govêrno proporcionar bem maiores oportunidades educacionais. Dever-se-á, inclusive, suprimir as discriminações entre o ensino de tipo acadêmico e os ramos que preparam para as várias atividades tecnológicas, indispensáveis ao desenvolvimento do país. Quem poderá separar a prosperidade da Grã-Bretanha das suas trezentas escolas de tecnologia, adestrando, anualmente, 30 000 novos técnicos? Nem podemos esquecer esta observação do Dr. Lenihan, ilustre educador: "O cientista, o tecnologista e o técnico são, no todo, produtos do sistema educacional, não do sistema industrial no qual têm a esperança de trabalhar". Observação que representa a res-

posta aos que imaginam dever a industrialização caminhar à frente da formação dos que irão servir, quando a verdade é justamente o oposto: os técnicos forçam, inevitavelmente, o desenvolvimento e a industrialização.

Muito se tem falado, nos últimos tempos, em reforma universitária. Contudo, nem sempre os propósitos têm sido os alardeados, que apenas escondem a criação de um clima de agitação incompatível com os melhores objetivos. Aliás, entre as metas educacionais do Govêrno está a revisão da estrutura universitária, a começar pelo estatuto do Magistério.

Uma sucessão de federalizações sobrecarregou o Erário do País impedindo-o de atender a alguns setores onde se faz reclamada a sua assistência. Em Estados que estão longe de haver solucionado os problemas de ensino primário e médio, vemos Universidades bastante dispendiosas. Assim, somente quando provada a imperiosa necessidade, autorizará o Govêrno a criação de escolas superiores. Insistirá, principalmente, na orientação da Lei de Diretrizes e Bases, que preconiza a formação de fundações e autarquias para atender ao ensino superior, do mesmo modo que exigirá dos cursos oficiais superiores, sem prejuízo da sua eficiência, admissão de número maior de jovens, a fim de vermos diminuído o alto custo de cada estudante superior, anualmente.

Face a tantos problemas de vital importância para o País, o Govêrno deseja que o Ministério da Educação e Cultura exerça, orgânica e eficazmente, a sua ação supletiva autêntica e democrática no desenvolvimento e concretização do Plano Nacional de Educação. Êste, aliás, é da responsabilidade e elaboração do Conselho Federal de Educação, do qual esperamos seja não só a sentinela vigilante na defesa da Lei, mas guarda avançada, para prever perigos, auscultar obstáculos e propiciar as vitórias que, no campo educacional, o Conselho, o Ministério e o Govêrno devem alcançar para salvaguarda da democracia e da educação no Brasil.

Uma palavra especial dirijo aos educadores do Brasil. Palavra que é de agradecimento e estímulo. Na medida das suas possibilidades, o Govêrno procurará corresponder à dedicação dos educadores, proporcionando aos Estados maiores recursos, que, em parte, deverão beneficiar os que se dedicam à educação da infância e da juventude. Do mesmo modo que incentivará as iniciativas destinadas a criar novas oportunidades para o aprimoramento do magistério através de cursos, estágios e bôlsas-de-estudo.

Também reconhece o Govêrno a valiosa contribuição da iniciativa privada para a educação nacional. Onde chegou o homem civilizado, veio atrás dele o educador. Seja como missionário da fé e da instrução, seja como idealista, mas sempre com o mesmo propósito de romper as cadeias da ignorância. Assim, para quantos se entreguem ao mister de ensinar, não há distinção entre escola oficial e escola privada, pois não somente o prescreve a Constituição, mas também o exige a consolidação da democracia brasileira.

A JUVENTUDE

Outrossim, a ação do Govêrno deverá estender-se à comunidade estudantil. Não se contesta aos moços das escolas superiores que se adestram para assumir, em breve, postos de atuação e orientação o direito, e, mais do que o direito, o dever de tomarem conhecimento dos problemas nacionais. É mesmo recomendável que a mocidade sinta e viva esses problemas, no momento em que se apresentam e desenvolvem. É uma tomada de consciência que há de ser feita pelos moços no campo da aprendizagem e nos têrmos adequados à sua condição de cidadãos em fase de formação.

Nesse ponto é flagrante que precisamos entender-nos melhor. Uma universidade não é um campo neutro freqüentado pelos que têm gosto pelas delícias intelectuais, nem é apenas centro de formação de profissionais liberais, ou de pesquisadores e professôres. É muito mais do que isso. Representa um organismo vivo, em permanente e recíproca comunicação com os anseios e aspirações populares, que deve atender ou corrigir, quando necessário. Daí haver notado Amoroso Lima ser "uma ilusão pensarmos em ter universidades modelares, em um País desorganizado e caótico". Aliás, já que vos lembrei o nome do ilustre educador, não deveremos esquecer as palavras que, em 1952, proferia contra a "perigosa tendência de infiltrar a Universidade de preocupações políticas, especialmente entre o corpo discente, que poderá ser amanhã completamente desastrosa". É que ai, como em tudo, deve haver uma boa medida, um equilíbrio. Assim como há de imperar na Universidade o regionalismo, com o pé na terra, para poder partir para concepções universais, também há de existir a disciplina, que forma o espírito público e a mútua compreensão entre mestres e estudantes.

Nuns e noutros tem a Universidade as suas verdadeiras bases. Aquêles são os instrumentos de que se vale para despertar o interesse dos alunos e transmitir-lhes os conhecimentos que reclamam para a sua formação. Os últimos são a sua própria finalidade. Imprescindível, portanto, que ambos se entendam em têrmos perfeitamente democráticos. Se ao professor não cabe fazer proselitismo com o objetivo de impor idéias ou ideologias, ao estudante compete não ficar a serviço de qualquer grupo, servindo por vezes de joguete nas mãos dos que desejam a subversão. É preciso não marcar a vida do estudante de hoje, possivelmente o dirigente de amanhã, com a vinculação à subversão, à corrupção, ou à vadiagem onerosa dos falsos movimentos estudantis. Para se iniciar nas refregas da democracia, basta que êle se arregimente nas suas agremiações. Acredito nos professôres universitários do Brasil e sei que eles entendem a Universidade como instituição de cultura e de pesquisa cuja independência é imprescindível preservar. E um longo convívio com jovens de todas as regiões do País permite-me confiar sem reservas em nossa juventude. Esta confiança é ainda mais firme quando se **trata** de moços despontando

pará a vida pública e que anseiam exercer a profissão difícil de serem homens. Confiança tanto mais necessária quando antevemos as imensas responsabilidades que assumiro ao substituir os que têm hoje os encargos do Govêrno e as tarefas do desenvolvimento do País, do bem-estar do povo e da paz social.

Não terminarei sem vos assegurar que tudo quando disse está ungido pela emoção de vos falar dêste recanto da Pátria comum e que, nas minhas mais longínquas recordações, está sempre marcado pela visão de pessoas, de lugares, e acontecimentos, que se ligam profundamente à admirável terra cearense".

SALARÍO-EDUCAÇÃO PARÁ O ENSINO PRIMÁRIO

I. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Atendendo a dispositivos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases de Educação, foi encaminhado ao Sr. Ministro da Educação, pelo Diretor do NEP, Prof. Carlos Pasquale. o Oficio n.° 166, de 19-5-64. relativo ao Salário--Educação a ser pago pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas, tendo em vista a escolarização dos filhos dos empregados na faixa de 7 a 11 anos, aplicando-se os recursos daí resultantes no desenvolvimento da rede de escolas primárias do sistema oficial. Divulgamos essa documentação, constante da exposição de motivos e o anteprojeto de lei que originaram a mensagem enviada ao Congresso Nacional:

Senhor Ministro:

Tenho a honra de submeter à consideração de Vossa Excelência anteprojeto de lei que institui o salário-educação e dá outras providências .

1. O salário-mínimo-familiar instituído pela Constituição (artigo 157, I), entendido como salário destinado a garantir ao trabalhador o mínimo imprescindível para manter e educar os membros da família, não está assegurado em tôda a plenitude pela Lei n.° 4.266, de 3 de outubro de 1963. O salário-família que essa lei estipula em uma mesma importância, em relação a todos os filhos até 14 anos de idade, estejam ou não compreendidos nas faixas etárias em que incide a obrigatoriedade da escolarização, destina-se, obviamente, a atender apenas às respectivas despesas da manutenção.

2. A Constituição, ao estatuir que o ensino primário é obrigatório (art. 168, I) e que o ensino primário oficial é gratuito para todos (art 168, II), parece cometer todo o ônus da manutenção desse ensino aos poderes públicos.

3. Outro preceito constitucional (art. 168, III), contudo, ao determinar que "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes", transfere o ônus, no que tange aos empregados e aos dependentes de empregados das médias e grandes empresas, às próprias empresas.

4. A norma contida no art. 168, III, da Constituição implica, sem dúvida, na afirmação de princípio de caráter mais geral, qual seja o da responsabilidade solidária da atividade econômica na obra da educação nacional. Em face das gravíssimas deficiências que ainda se observam no setor de ensino primário (50% da população de mais de 15 anos é analfabeta e 47%

das crianças de 7 a 11 anos se encontram sem escolas) não há porque não estender essa co-responsabilidade a todas as empresas, qualquer que seja o número de empregados, uma vez que o ônus será sempre proporcional ao grau de desenvolvimento e, portanto, à capacidade econômica de cada uma.

5. Atribuindo às empresas a obrigatoriedade de "manter" ensino primário gratuito, o preceito constitucional não estatui que elas próprias, necessariamente, o "ministrem". Isso parece tanto mais procedente quando se confronta o inciso em apreço com o que se lhe segue na sistemática do art. 168, IV — "As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professôres".

6. Consagrando, nor outro lado, o princípio da liberdade de ensino (art. 167), que assegura à iniciativa particular o direito de ministrar o ensino dos diferentes ramos, "respeitadas as leis que o regulem", a Constituição oferece às empresas, enquadradas no inciso III do art. 168, dois caminhos para o cumprimento da obrigação que lhes é imposta: a organização e manutenção de escolas próprias ou o custeio de outros serviços de ensino primário.

7. Estendido, porém, o vínculo da responsabilidade a todas as empresas, qualquer que seja o número de seus empregados, a possibilidade da organização e manutenção de serviços próprios de ensino é tanto menor para as empresas que empreguem menos de cem pessoas, quanto mais reduzido fôr o quadro de seu pessoal. Essas empresas deverão, então, optar, quase que necessariamente, pela forma de custeio de serviços outros de ensino.

8. Não deixando de preservar a continuidade das formas de ação já existentes, inclusive o financiamento de um sistema de bôlsas-de-estudo em escolas mantidas pela inciativa particular, nos casos em que essas formas de ação venham a ser julgadas realmente satisfatórias, o anteprojeto de lei institui a quota ou salário-educação, a ser pago pelas empresas, em relação aos filhos de seus empregados em idade escolar, e cujo produto reverterá, em princípio, para o desenvolvimento do sistema oficial de ensino primário.

9. O valor do salário-educação é estabelecido em relação ao custo local presumível do ensino primário oficial, calculado esse custo de conformidade com critérios adotados pelo Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Admitindo-se que: a) se atribua ao professor das classes de ensino primário remuneração equivalente a um e meio salário-mínimo; b) as despesas com a remuneração do professor correspondam a 70% do custo total da manutenção desse ensino, sendo os 30% restantes representados pelas despesas de livros e material escolar (13%), prédio e equipamento (10%), direção e supervisão do ensino (7%); c) a matrícula média por classe seja de 30 alunos, o custo mensal *per ca-*

pita do ensino primário, em cada região do país, será dado pela fórmula:

$$\frac{1{,}5 \text{ SM} \times 100}{70 \times 30} = 0{,}07 \text{ SM}$$

10. O salário-educação assim determinado *(7%* do salário-mínimo) será devido pelas empresas em relação a todos os filhos de empregados em idade de escolarização obrigatória. Em face das possibilidades que as condições sócio-econômicas do país oferecem no momento, o anteprojeto de lei fixa, inicialmente, a escolarização obrigatória para as faixas etárias compreendidas entre 7 — 11 anos.

11. À semelhança do que ocorre com o salário-família instituído pela Lei n.° 4.266, de 3 de outubro de 1963, o custeio do salário-educação será feito pelo sistema de compensação coletiva, isto é, o de rateio entre as empresas, por força do qual cada emprêsa participará com uma contribuição fixa por empregado, indistintamente, sem consideração pelo respectivo estado civil ou número de filhos em idade escolar.

12. Posto que, de acordo com as estimativas atuariais realizadas pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social, e com os índices etários aplicados ao Censo de 1960, correspondem a cada 100 ativos, filiados aos diversos Institutos de Previdência Social, 30 menores de 7 a 11 anos de idade, a contribuição relativa a cada empregado ativo deverá ser, então, 30% do salário-educação, isto é,

$$\frac{30}{100} \times \frac{(7 \text{ SM})}{100} = 0{,}2 \text{ SM}$$

13. A contribuição assim fixada *(2%* do salário-mínimo) será arrecadada pelos Institutos de Previdência Social a que as empresas estiverem vinculadas. Depois de deduzida a comissão de meio por cento, relativa às despesas de arrecadação, os Institutos recolherão as contribuições arrecadadas em cada Unidade da Federação ao Banco do Brasil, creditando-as ao respectivo Fundo Estadual de Ensino Primário, ou, na inexistência dêste, à Secretaria de Educação, em conta vinculada ao "Desenvolvimento do Ensino Primário".

14. Estatui o anteprojeto que os recursos provenientes do salário-educação serão aplicados de acordo com planos aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação, determinando, Outrossim, que nos três primeiros anos de vigência da lei, pelo menos sessenta por cento dêsses recursos serão destinados à construção e equipamento de salas de aula.

15. Procurando preservar, como já se assinalou, a continuidade de outras formas de cumprimento do art. 168, III, da Constituição, estabelece o anteprojeto que ficarão isentas das contribuições relativas ao salário-educação as empresas que mantenham serviços próprios de ensino ou sistema de bôlsas, um e outro julgados satisfatórios por ato da administração estadual de ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

16. O anteprojeto dispõe apenas sôbre a contribuição das empresas para a manutenção do ensino primário comum, determinando que a exigência do ensino primário supletivo para os empre-

gados adultos será cumprida na forma da legislação estadual.

17. Contando-se, em 1962, em 4.800.960 o número de segurados ativos das diversas instituições da Previdência Social e dado que o salário-mínimo mensal médio vigente nas diversas regiões corresponde a Cr$ 36.000,00, a arrecadação anual do salário-educação, calculada à base dêsses dados, orçaria em (Cr$ 36.000,00 x 0,02 x 4.800.960 x 12 =. . . . . Cr$ 41.480.294.400,00).

Em virtude do aumento do número de filiados aos Institutos de Previdência Social, que se vêm fazendo nestes últimos anos, à razão de cerca de 300.000 por ano, não será exagerado estimar-se que a arrecadação anual do salário--educação atingiria cerca de cinqüenta bilhões de cruzeiros.

A arrecadação prevista ultrapassaria a totalidade dos recursos que, no presente Exercício, nos têrmos da Lei de Diretrizes e Bases (artigo 92 e §§), caberia ao Fundo Nacional do Ensino Primário.

18. Ainda com base nas estimativas atuariais já referidas, pode-se admitir que a contribuição das empresas, prestada pela forma estabelecida pelo anteprojeto, ensejará anualmente recursos para o custeio total do ensino primário de mais de 1.500.000 alunos, elevando praticamente de 30% o número de crianças de 7 a 11 anos matriculadas atualmente.

19. Cumpre ressaltar que, em face da forma prevista para arrecadação dos recursos, a instituição do salário-educação far-se-á sem a necessidade de criação de qualquer organismo novo e sem a nomeação de nenhum funcionário. Por sua vez, a aplicação dos recursos, fazendo-se através da ampliação dos serviços públicos de ensino, não implicará, igualmente, na necessidade de criação de novos órgãos da administração escolar. Nesses têrmos, a totalidade dos recursos será aplicada no desenvolvimento dos próprios serviços de ensino.

20. A contribuição percentual devida pelas empresas não incidirá sôbre o total da respectiva folha de pagamento, mas sôbre o valor resultante da multiplicação do número total de seus empregados pelo salário-mínimo local. De acordo com dados que figuram em estudo publicado por *Conjuntura Econômica* — dezembro de 1963 — págs. 54/56, pode-se calcular que a incidência do salário-educação sôbre a folha de pagamento do pessoal das empresas será em média de 1,33%, oscilando entre os limites de 0,72% a 2%.

21. Note-se, Outrossim, que as medidas preconizadas pelo anteprojeto não acarretarão ônus novos às empresas que empreguem mais de cem pessoas, pois, estas, obrigadas pelo imperativo constitucional, já vêm concorrendo, embora geralmente sem plano, através de formas várias e de providências episódicas, para a manutenção do ensino primário.

22. Cabe, ainda, observar que as medidas determinadas pelo anteprojeto para assegurar a participação geral das empresas no custeio do ensino primário dos filhos de seus servidores consultam os princípios de justiça distributiva e atendem, em medida mais adequada, às prementes necessidades da educação nacional.

23. Não será, também, ocioso lembrar que às próprias empresas reverterão, afinal, os frutos do surto de desenvolvimento que o salário-educação irá imprimir aos efetivos do ensino primário, pois, como ninguém contesta, a educação fundamental, pela qualificação do trabalho, repercute sempre sôbre a produtividade e, pela elevação do padrão de extensas camadas da população, não deixa jamais de concorrer para o fomento do consumo.

24. Devemos, finalmente, ressaltar que, consoante as diretrizes firmadas por Vossa Excelência, o anteprojeto de lei foi examinado pela Comissão de Coordenação Técnico-Administrativa dêste Ministério, tendo recebido não apenas o apoio, mas, também, a valiosa colaboração dos ilustres membros que estiveram presentes aos trabalhos: Prof. Jucundino Furtado — Chefe do Gabinete, Prof. Leônidas Sobrino Porto — Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Prof. Gildásio Amado — Diretor do Ensino Secundário, Prof. Armando Hildebrand — Diretor do Ensino Industrial e Prof. Lafayette Belford Garcia — Diretor do Ensino Comercial.

Aproveito a oportunidade para apresentar a Vossa Excelência protestos de estima e alta consideração.

CARLOS PASQUALE
Diretor do INEP

II. ANTEPROJETO DE LEI N.°

Institui o "salário-educação" e dá outras providências.

O Congresso Nacional, tendo em vista o disposto nos arts. 157, n.° I, e 168, n.° III, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1.° O "salário-educação", instituído por esta lei, será devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, em relação a todo empregado, como tal referido na Consolidação das Leis do Trabalho, qualquer que seja o valor e a forma de sua remuneração e na proporção do respectivo número de filhos em idade de escolarização obrigatória.

Art. 2.° O "salário-educação" será estipulado sob a forma de quota percentual, calculada sôbre o valor do salário-mínimo local. arredondado êste para o múltiplo de mil seguinte, por filho menor, de qualquer condição, na idade indicada no art. 1.°.

Art. 3.° O custeio do "salário-educação" será feito mediante o sistema de compensação, cabendo a cada empresa, qualquer que seja o número e o estado civil de seus empregados, recolher, para esse fim, ao Instituto ou Institutos de Aposentadoria e Pensões, a que estiver vinculada, a contribuição que fôr fixada em correspondência com o valor da quota percentual referida no art. 2.°.

§ 1.° A contribuição de que trata êste artigo corresponderá à percentagem incidente sôbre o valor do salário-mínimo multiplicado pelo número total de empregados da empresa, observados os mesmos prazos de recolhimento,

sanções administrativas e penais e demais dados estabelecidos com relação às contribuições destinadas ao custeio da Previdência Social.

§ 2.° As contribuições recolhidas, nos Estados, no Distrito Federal e nos Territórios, deduzida a parcela de meio por cento relativa às despesas de arrecadação, serão depositadas pelos Institutos de Aposentadoria e Pensões no Banco do Brasil S/A a crédito do Fundo Estadual do Ensino Primário, ou, na inexistência dêste, da Secretaria de Educação, em conta vinculada ao "desenvolvimento do ensino primário".

§ 3.° Os recursos, de que trata êste artigo, serão aplicados, nos Estados e no Distrito Federal, de acordo com planos aprovados pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação e, nos Territórios, de conformidade com os critérios que forem baixados pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 4.° Ficarão isentas do recolhimento da contribuição, de que trata o art. 3.°, as empresas comerciais, industriais e agrícolas que mantiverem serviço próprio de ensino primário (Constituição de 1946, art. 168, n.° III) ou que instituírem sistema de bolsa (Lei n.° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, art. 31, § 1.°), um e outro, em têrmos julgados satisfatórios por ato da administração estadual de ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo único. A isenção de que trata êste artigo, concedida pelo prazo de um ano, será renovada mediante comprovação da regularidade das providências realizadas pelas empresas, dos resultados obtidos e das despesas efetivamente feitas em importância não inferior às contribuições que seriam devidas na forma do artigo 3.°.

Art. 5.° Com o recolhimento do "salário-educação", instituído por esta Lei, ou por ato da administração estadual de ensino baixado nos têrmos do art. 4.º, considerar - se-á atendido, pela empresa, em relação aos filhos de seus servidores, o estatuído no art. 168, n.° III, da Constituição Federal.

Parágrafo único. O disposto no art. 168, n.° III, da Constituição Federal será cumprido pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas, em relação aos seus próproprios servidores, na forma da legislação estadual.

Art. 6.° O recolhimento do salário-educação, por parte dos proprietários rurais, que não puderem manter escolas primárias, para as crianças residentes em suas glebas, não os exonera do cumprimento do estatuído no art. 32 da Lei n.° 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 7.° Ficam assim fixados. pelo período de três anos, as idades e os valores relativos a esta Lei:

1) 7 a 11 anos a idade de escolarização obrigatória a que se refere o art. l.°;
2) sete por cento para cada quota percentual a que se refere o art. 2.°;
3) dois por cento para a contribuição de que trata o art. 3.°, § 1.°.

§ 1.° Durante o mesmo período de três anos, os planos de que trata o § 3.° do art. 3.°, destinarão,

obrigatoriamente, pelo menos sessenta por cento dos recursos para a construção e equipamento de salas de aula.

§ 2.° Se, findo o período previsto neste artigo, não forem revistos as idades e os valores nele fixados, continuarão a vigorar até que isso se venha a efetuar.

Art. 8.° As quotas de "salário-educação" não se incorporarão, para nenhum efeito, ao salário ou remuneração devida aos empregados.

Art. 9.° Esta Lei entrará em vigor a partir do primeiro dia do mes que se seguir ao decurso de trinta dias, contados da data de sua publicação.

Art. 10. O Poder Executivo expedirá a regulamentação desta Lei.

Art. 11. Revogam-se as disposições em contrário.

I CENSO ESCOLAR NACIONAL

Na l.ª Reunião conjunta do Conselho Federal e Conselhos Estaduais de Educação, realizada no Rio em novembro de 1963, coube ao Prof. Almeida Júnior, relatando problemas do ensino primário, recomendar o levantamento anual das crianças em idade escolar, a partir de 1964. No mesmo sentido, o Cons. Carlos Pasquale comunicou a aprovação pelo Cons. Estadual de São Paulo do Recenseamento Escolar e do Convênio Estadual de Educação, sendo afinal adotada a recomendarão do Prof. Almeida Júnior ao terminar o encontro. Em maio de 64, a Secretaria de Educação promove o Censo Escolar Estadual e o Ministério da Educação toma providências para a realização do Censo em todo o País, com ofício do Ministro Flávio Suplicy de Lacerda ao Presidente do IBGE propondo a assinatura de convênio. A apresentação desse documentário está aqui distribuída em três partes: I. O Censo na reunião dos Conselhos de Educação; II. O Censo Escolar na Guanabara; III. Providências iniciais do Ministério.

I - O CENSO NA REUNIÃO DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Na reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais (GB — novembro, 1963), consta da "ata da sessão sôbre o ensino primário": *

"Às 15 horas do dia 12 de novembro de 1963, sob a presidência do Prof. Deolindo Couto, teve início a sessão especial dedicada ao ensino primário. Tomou lugar à mesa o Cons.º federal Antônio Almeida Júnior, encarregado da Comunicação "Problemas do Ensino Primário". Iniciando pela leitura das Conclusões do seu trabalho, salientou o relator que para a efetivação dos propósitos da Lei de Diretrizes e Bases, em relação ao ensino primário, impõe-se desde já: 1.°) que a administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promova, a partir de janeiro de 1964, o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar (art. 28); 2.°) que cada município realize, em princípios de 1964 a chamada da população escolar de 7 anos de idade, para matrícula, a ela acrescentando, se possível, das crianças de 7 a 10 anos ainda fora da escola (art. 29); 3.°) que cada município, por si ou em convênio com o Estado, inicie ou intensifique a construção de prédios para as suas escolas primárias, e 4.°) que a União coopere financeiramente com os Estados e os municípios para a compra, construção ou reforma de prédios escolares destinados ao ensino primário".

• • •

Sôbre o assunto, o Conselheiro Carlos Pasquale, do Estado de São Paulo, apresentou a seguinte comunicação:

"Em relação à matéria em apreço, apraz-nos comunicar que o Consellio de Educação do Estado de São Paulo já aprovou, em princípio, a realização de duas providências que reputamos de grande alcance e oportunidade.

* *Documenta* n.° 21 (2.ª parte, p. 64)

São elas o Recenseamento Escolar do Estado e o Convênio Estadual de Ensino.

A necessidade da realização do Recenseamento Escolar comprova-se facilmente.

A LDB determina (art. 93) que 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 pelos Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Em face da disposição expressa da LDB, os planos de educação tornaram-se, finalmente, em nosso país, uma necessidade imperiosa, "inarredável".

O planejamento da educação não se fará, porém, sem a prévia formulação de uma política educacional e sem a segura programação das tarefas necessárias para a consecução de um ou mais objetivos da política adotada.

Formular uma política educacional, observa J. Roberto Moreira, 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".

A política educacional pode ter diferentes graus de extensão e de profundidade. No aspecto da extensão ela pode considerar objetivos imediatos e mais distantes, tendo em vista as necessidades culturais, políticas e econômicas nacionais. No aspecto de 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.

De acordo com os solenes compromissos firmados em Punta Del'Este e em Santiago, as metas da nossa política educacional, a atingir até 1970, são, no âmbito do ensino primário, seis anos de escolaridade para todos os brasileiros, e, no campo do ensino médio, o aumento do número de oportunidades educacionais de doze, que são atualmente, para trinta alunos por mil habitantes.

A programação das tarefas necessárias ao alcance das metas preestabelecidas requer, por sua vez, o exato conhecimento de, entre outros, os seguintes elementos fundamentais: a) número de crianças e jovens em idade escolar; b) estado de desenvolvimento do sistema educacional existente, e c) deficiências, desvios e erros dos serviços existentes em relação aos objetivos pretendidos.

O recenseamento escolar nos dará a conhecer, de pronto, os elementos apontados, e, em relação ao primeiro, isto é, à população em idade escolar com um grau de exatidão incomparavelmente maior do que o obtido pelas atualizações do Censo Demográfico de 1960 ou por estimativas de outra natureza.

Ainda recentemente, pará oferecer alguns elementos básicos ao Plano de Emergência do Ministério da Educação e Cultura, então em elaboração, o INEP procedeu ao levantamento do *déficit* de matrículas e de salas de aula nas cidades, vilas e zonas rurais dos distritos e dos municípios.

Trata-se de um levantamento referente aos dados de 1960 e feito à base da matrícula-população da faixa etária de 7 a 14 anos, para o qual serviram de fontes o Boletim PE/3/1960 do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, e a Sinopse Preliminar do Censo Demográfico de 1960, do IBGE.

"Esse levantamento, acentua o próprio INEP, ressentindo-se embora de várias limitações (urgência de prazo,

omissão de elementos fundamentais não computados ainda pela estatística, uso de estimativas grosseiras para a obtenção da população escolarizável), que terão afetado seus resultados, provavelmente com significativa margem de erro, foi utilizado, apesar de tudo, por ser a única fonte disponível sôbre o assunto e cujos dados resultantes serviriam, pelo menos, como ponto de partida e de referência inicial para novos e mais seguros estudos".

Confrontando-se os resultados do levantamento do *déficit* de salas de aula no Estado de São Paulo feito pelo INEP com o realizado pelo Fundo Estadual de Construções Escolares, verifica-se que a margem de que aquêles resultados foram afetados, em virtude provavelmente da omissão de elementos fundamentais, de que pudemos dispor na esfera estadual, é realmente muito grande, atingindo freqüentemente cerca de 100% e até mais dos valores apurados.

A promoção da realização do Recenseamento Escolar do Estado não foge à competência do Conselho de Educação de São Paulo, pois a êste incumbe, nos têrmos da lei que o instituiu, "promover e realizar estudos sôbre o sistema estadual de ensino, adotando e propondo medidas que visem à sua expansão e aperfeiçoamento (art. 4.°, XV)".

Por sua vez, as Normas Regimentais do Conselho cometem à Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação: "a) realizar, reunir e coordenar estudos e levantamentos relativos à definição de política educacional, fixação de objetivos e determinação de prioridades no âmbito do sistema estadual de ensino" (art. 22).

A realização do Recenseamento Escolar pode parecer obra temerária, notadamente para um órgão novo das possibilidades e recursos do Conselho Estadual de Educação.

Não podemos, porém, considerá-lo inexeqüível, quando nos lembramos que o Estado de São Paulo já o realizou uma vez, com pleno êxito.

Ocorreu isso em 1920, quando o Estado contava apenas 4,5 milhões de habitantes.

O Recenseamento Escolar, então realizado, visava saber, "com segurança e verdade":

a) quantas eram as crianças de 6 a 12 anos analfabetas; b) onde se achavam elas; c) quais as condições dêsses locais.

Por uma feliz coincidência para os bons resultados dêste primeiro encontro de Conselhos de Educação, a chefia do Recenseamento Escolar Paulista de 1920 foi exercida pelo ilustre relator do tema desta sessão, o eminente Conselheiro Almeida Júnior, que nos poderá prestar seu autorizado depoimento sôbre o trabalho, que, não obstante a precariedade dos meios de comunicação de que o Estado dispunha àquela época, foi realizado em apenas 81 dias, pois tal foi o espaço de tempo que decorreu entre a ordem de execução do serviço (18 de junho) e a publicação dos resultados (7 de setembro).

Nos têrmos da Resolução aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (20-10-1963), o Recenseamento Escolar do Estado deverá ser realizado no início do próximo ano letivo, segundo bases e critérios a serem sugeridos pela Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação.

Afigura-se-nos que os objetivos do próximo Recenseamento Escolar poderão ser um pouco mais ambiciosos do que os de 1920, a fim de que o levantamento abranja as áreas de ensino

primário e médio, determinando, por exemplo: a) situação escolar da população de 5 a 18 anos ou, pelo menos, de 6 a 14 anos; b) a situação da rede de escolas de primeiro e segundo graus; c) as condições dos locais desprovidos de escolas de ensino primário e médio.

Feito o recenseamento, disporá o Conselho Estadual de Educação de um quadro de realidade para programação de realizações que correspondam às necessidades de crescimento no sentido escolar e no sentido populacional, de forma que a educação primária atinja tôda a população em idade correspondente e se amplie até 6 anos de estudos.

O recenseamento constituirá, ainda, o ponto de partida para o cumprimento dos artigos 28 e 29 da LDB, que visam precisamente garantir a obrigatoriedade dêsses estudos mínimos por parte de todos os brasileiros, dispõem sob o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, do incentivo e da fiscalização da freqüência às aulas (da competência do Estado) e sôbre a chamada anual da população escolar de 7 anos de idade, para matrícula na escola primária (da competência do Município).

Pelo recenseamento, poderão ser também determinadas, com precisão, nas áreas de pouca densidade demográfica, quais são os proprietários rurais que, não podendo manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas, estão obrigados, nos têrmos do art. 32 da LDB, a facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

Divergindo, *data venia,* de um dos pontos da Indicação da douta Câmara de Ensino Primário e Médio do Egrégio Consellio Federal de Educação aos participantes desta reunião, pensamos que a revelação do *déficit* de vagas nas escolas primárias deve ser feito pelo recenseamento escolar e não pela chamada da população escolar.

A chamada da população escolar de 7 anos visa, nos expressos têrmos da lei, à matrícula dessas crianças, e, não à constatação da possibilidade de efetivá-la. A chamada há de ser, por conseguinte, ato posterior à verificação e à eliminação do *déficit* de vagas e de escolas.

Acresce ponderar, finalmente, que o recenseamento terá a virtualidade de de marcar o início das atividades do Consellio Estadual de Educação, por uma providência da mais alta significação para o planejamento da educação em bases reais e ecoará, em todas as regiões do Estado, como uma clarinada destinada a despertar a consciência pública para os problemas do ensino.

A segunda providência sugerida — a realização do Convênio Estadual de Ensino — justifica-se igualmente.

Ao dispor que, anualmente, a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de 20% da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, a Constituição da Bepública estabelece, claramente, a responsabilidade solidária das três esferas da Administração Pública na realização desse serviço fundamental para a Nação.

A LDB, reiterando, de certo modo, a responsabilidade das administrações estaduais e municipais, não só estabelece que "os Estados, o Distrito Federal e os Municípios se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal, para manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim (art. 92, § 2.°), como discrimina as despesas que podem ser consideradas

como "despesas de ensino" (art. 93, §§ 1.° e 2.°).

A fim de que o esforço comum apresente o maior rendimento possível, impõe-se, por outro lado, a formulação de normas e planos de ação interadministrativa, que, delimitando a esfera de competência de cada órbita da Administração, evitem os gastos supérfluos e os desperdícios, que resultam da redundência de providências e da dispersão de iniciativas.

A LDB fixa a atribuição da União e dos Estados no setor educacional, e os planos de aplicação de recursos federais elaborados já na vigência dêsse diploma legal delimitam a forma e a extensão da ação supletiva do Govêrno Federal.

Já o mesmo não ocorre com as atribuições dos municípios em relação ao Estado. Quem quer que examine o modo pelo qual os municípios aplicam os recursos destinados ao ensino, certificar-se-á da absoluta necessidade do estabelecimento de normas que entrosem a atuação municipal com as iniciativas do Govêrno Estadual.

Não obstante a Constituição do Estado de São Paulo determine que "poderá o Estado estabelecer convênios com os municípios que prefiram entregar-lhe, no todo ou em parte, os recursos obrigatoriamente destinados à educação, a fim de empregá-los no ensino estadual local" (art. 122), o certo é que essa faciddade em nenhuma única vez teve possibilidade de efetivar-se nestes 16 anos de vigência da carta constitucional paulista.

Animada, sem dúvida, do propósito de corrigir a situação apontada, a Lei n.° 7.940, de 7-6-1963, que instituiu o Conselho Estadual de Educação conferiu a êste órgão a competência de:

"propor critérios gerais e sugerir medidas para aplicação harmônica dos recursos federais, estaduais e municipais, destinados à manutenção do ensino, e opinar sôbre os respectivos convênios de ação interadministrativa" (art. 4.°, III).

Processado o recenseamento, conhecidos seus resultados e despertada a consciência pública local para os problemas de ensino, a ocasião será propícia para a lavratura do Convênio Estadual de Ensino destinado a fixar os têrmos gerais da ação administrativa do Govêrno Estadual e dos governos municipais, relativamente ao mesmo objetivo.

O Convênio Estadual de Ensino abrirá amplos caminhos para uma conjugação de esforços e poderia regular, entre outras, as seguintes questões:

a) organização, em cada município ou distrito, do cadastro escolar, com o objetivo de permitir a chamada da população escolar e tornar efetiva a obrigatoriedade da matrícula e da freqüência escolar;

b) emprego harmônico dos recursos estaduais e municipais destinados à manutenção do ensino;

c) elaboração, para cumprimento progressivo, de um plano de construção, aparelhamento e conservação de prédios escolares;

d) planejamento dos serviços de ensino de modo que a rede de escolas primárias satisfaça às necessidades da população, com observância da norma da Constituição Estadual, estabelecendo que "o Estado distribuirá equitativamente, pelo seu território, escolas secundárias, profissionais e agrícolas, podendo fazê-lo em colaboração com os municípios diretamente interessados";

e) instituição de serviços auxiliares — realmente eficientes — de: 1) transporte escolar intermunicipal, para as crianças da zona que nao comporte a

instalação de classe de ensino primário; 2) transporte escolar intermunicipal, para estudantes de escolas dos vários ramos de ensino médio, que residam em município cujas condições de desenvolvimento não justifiquem a criação do estabelecimento de ensino do gênero;

f) instituição de serviços auxiliares e de serviços de assistência social.

Quanto mais nos aprofundamos no exame das providências apontadas — Recenseamento Escolar do Estado e Convênio Estadual de Ensino — tanto mais nos convencemos de que elas representam os passos fundamentais para o planejamento e para a execução de um programa de eficientes realizações no campo educacional.

Cabe a essa 1.ª Reunião Conjunta decidir sôbre se essas medidas devem ser indicadas ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação, para a adoção em outras Unidades da Federação, de acordo com as possibilidades de cada uma e com a eventual colaboração de recursos federais" **.

Indicação sôbre sugestões

Na reunião do Conselho Federal de Educação com os Representantes dos Conselhos Estaduais, após os debates sôbre competência, intercâmbio, planejamento e problemas de ensino, foram formuladas as seguintes sugestões, a serem consideradas pelas autoridades competentes: **

1.° Os Estados, o Distrito Federal e os Territórios promoverão, nos têrmos do art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases, o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, dentro do primeiro trimestre de cada ano, utilizando de recenseamento escolar e do registro civil bem como de quaisquer outros dados estatísticos do IBGE e dos municípios.

2.° A chamada anual da população escolar de 7 anos de idade, para matrícula na escola primária, nos têrmos do art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases.

Para esse chamamento, poderá servir de modêlo o Edital baixado pela Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, instituindo os atestados de isenção.

A autoridade municipal utilizará os dados estatísticos coordenados pelo IBGE, o levantamento da população escolar feito pelos Estados e dados e pesquisas diretas ao seu alcance.

3.° Os Estados e os Municípios deverão adotar, para solução de medidas de mútuo interesse em matéria de ensino, a fórmula dos convênios, cada qual inspirado efetivamente nas necessidades e possibilidades locais, guardando, sempre que possível, os preceitos de unidade administrativa.

4.° Esses convênios terão, dentre outros, os seguintes objetivos preferenciais:

a) o estudo, em conjunto, das necessidades do município em ensino primário e médio, dentro das metas do Plano Nacional de Educação, e o atendimento a essas necessidades pelo Estado, pelo Município e pela iniciativa privada, concluindo por indicar o *déficit* escolar efetivo, a ser considerado pela União, mediante o auxílio que lhe proporcionará o Plano Nacional de Educação;

b) a designação de um diretor de um grupo estadual, com funções de diretor de ensino no município, ou de uma junta integrada também por ele-

* Idem, p. 77 e seguintes.
** Idem. pp. 155 e 156.

mento municipal para a coordenação de atividades educacionais, por município, sem quebra de autonomia municipal;

c) a elaboração, até agosto de cada ano, pelos Conselhos Estaduais, dos respectivos planos estaduais, compreensivos das atividades a cargo dos Estados e Municípios, integrados também pela atividade independente de auxílio da União;

d) o estudo em cada município do custo do ensino, consideradas as unidades federais, estaduais, municipais e particulares, para o efeito do art. 96 da Lei de Diretrizes e Bases;

e) a previsão de programas de construção de prédios escolares, com o concurso das três esferas da administração pública, mediante financiamento a longo prazo.

5.° A próxima Reunião do Conselho Federal de Educação com Representantes dos Conselhos Estaduais considerará, em seu temário, o programa de construções de prédios escolares e as modalidades de financiamento dos serviços de educação.

II - O CENSO ESCOLAR NA GUANABARA

Para sua execução, a Secretaria de Educação expediu portaria e instruções destinadas ao recenseador:

PORTARIA "N" SED n.° 4 - DE 17 DE FEVEREIRO DE 1964

Institui o censo das crianças em idade escolar no Estado da Guanabara.

O Govêrno do Estado da Guanabara, cumprindo a Constituição Federal e o art. 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou compulsório o ensino primário em seu território e regulamentou a sua obrigatoriedade através do Decreto Estadual n.° 808, de 9 de janeiro de 1962.

2. De acordo com o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Secretaria de Educação e Cultura expediu os Editais de 4 de dezembro de 1962, e de 4 de novembro de 1963, que fazem a chamada da população escolar para a matrícula na escola primária.

3. O art. 28 da mesma Lei determina que a Administração estadual de ensino proceda ao levantamento anual do registro das crianças em idade escolar.

4. A realização anual do censo escolar na Guanabara constitui providência indispensável para a fiel execução da obrigatoriedade da educação primária .

5. A efetivação do censo deve caber aos serviços públicos do ensino estadual que deverão planejá-lo e mobilizar o pessoal recenseador, assinalando os altos objetivos da tarefa a empreender.

Isto posto:

O Secretário de Estado de Educação e Cultura, dando cumprimento à Lei n.° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e ao Decreto Estadual n.° 808, de 9 de janeiro de 1962, que tornou compulsório o ensino primário no Estado da Guanabara,

RESOLVE:

1. Fica instituído no Estado da Guanabara o censo das crianças em idade escolar.

1.1. O censo escolar abrangerá ;ts crianças de 5 a 14 anos de idade.

2. O planejamento e a execução do censo escolar ficarão a cargo do Departamento de Educação Primária, do Departamento de Educação Média e Superior, do Instituto de Pesquisas Educacionais e do Serviço de Estatística, com a colaboração dos demais órgãos da Secretária de Educação c Cultura.

3. A Secretaria de Educação e Cultura promoverá, anualmente, a atualização do censo da população infantil em idade escolar.

4. A participação nos trabalhos do censo escolar será considerada serviço público relevante.

5. Ao magistério primário oficial que participar do censo escolar ficam asseguradas as seguintes vantagens:

a) pontos para efeito de remoção, correspondentes ao número de crianças e de domicílios recenseados;

b) prorrogação de dez (10) dias do período de férias escolares, de acordo com o critério a ser estabelecido pelo Departamento Primário, sem prejuízo do número total anual de dias de aula.

6. O Departamento de Educação Primária baixará as normas complementares e tomará providências necessárias ao perfeito cumprimento do disposto nesta Portaria.

FLEXA Ribeiro
Secretário de Educação

INSTRUÇÕES GERAIS

QUEM DEVE PRESTAR INFORMAÇÕES

Todos os pais ou responsáveis por crianças entre 5 e 14 anos de idade são obrigados a prestar as informações solicitadas no formulário. Está sendo realizada uma campanha de esclarecimento junto aos pais e responsáveis, alertando-os sôbre a data de realização do censo e solicitando a sua cooperação.

CONHECIMENTO DO SETOR CENSITÁRIO

Estude cuidadosamente o setor que lhe foi confiado, inteirando-se dos seus limites e das condições que lhe são peculiares, a fim de que possa tomar medidas que facilitem e apressem a coleta de dados.

IDENTIFICAÇÃO DO RECENSEADOR

A apresentação do formulário a ser pfeenchido identifica automaticamente o recenseador. Recomenda-se, todavia, a levar consigo uma carteira de identidade pessoal, funcional ou profissional, ou uma carteira de estudante, que será apresentada quando fôr solicitada.

ATITUDE DO RECENSEADOR

Procure despertar o interesse e a simpatia do informante. Seja cortês e imparcial ao efetuar a entrevista. Esclareça, com boa vontade, os propósitos do Censo. Mesmo no caso de ser recebido com desconfiança ou visível má-fé, não discuta: argumente com clareza e serenidade, procurando lançar mão de todos os recursos conciliatórios. Lembre-se de que o nosso interesse é obter informações válidas, e que o êxito do censo dependerá da boa vontade e cooperação de cada informante.

Em alguns casos, será necessário, com habilidade, conter a excessiva loquacidade de pais que pretendam aproveitar a ocasião para consultas ou esclarecimentos alheios aos objetivos do censo.

CONHECIMENTO DO FORMULÁRIO

Familiarize-se com o instrumento de coleta, lendo atentamente estas instruções. Examine cuidadosamente o formulário e a folha de controle a serem preenchidos. Lembre-se de que é SUA a tarefa de orientar o informante. Você deverá estar capacitado a solucionar quaisquer dúvidas que, porventura, apareçam por ocasião da coleta.

Participe das reuniões relativas ao censo e não se acanhe de pedir esclarecimentos. Não se esqueça de que, uma

vez em ação, você deve seguir as instruções dêste manual sem interpretações particulares ou modificações pessoais.

PREENCHIMENTO DO FORMULÁRIO

O formulário deve ser preenchido com clareza, pelo rccenseador, com base nas informações prestadas pelo pai ou responsável. *Em hipótese alguma,* poderá ser deixado na residência do informante.

Preencha o formulário *com letra legível.* Lembre-se de que qualquer inexatidão ou falha poderá vir a anular os resultados de seu esforço. Para maior clareza, utilize *caneta esferográfica.*

Todas as informações devem ser registradas nos espaços reservados para esse fim. Marque, portanto, com um X apenas os quadrinhos correspondentes às informações obtidas. Complemente, se necessário, com outras informações escritas por extenso nas linhas adequadas.

Procure obter *todas* as informações solicitadas. Não deixe em branco nenhum tópico. Se de todo fôr impossível obter determinada informação, assinale o fato nas linhas destinadas às observações.

Mesmo que alguma resposta lhe pareça inexata ou deficiente, não a altere por conta própria. Procure obter do informante a necessária complementação.

NUMERAÇÃO DO FORMULÁRIO

O formulário deverá ser numerado pelo recenseador, obedecendo às seguintes recomendações:

— o 1.º número corresponderá ao Distrito Educacional;

— o 2.° número corresponderá ao setor que lhe foi confiado. Entendem-se por *setor* os logradouros a serem recenseados conforme consta da folha destinada à discriminação dos locais;

— o 3.° número designa os domicílios recenseados e deverá ser atribuído de acordo com a ordem em que fôr realizada a coleta dos dados. Êste número de ordem deve ser idêntico ao consignado na folha de controle. Inicie a numeração com 001 correspondente ao primeiro domicílio recenseado e prossiga utilizando sempre três algarismos (por exemplo, o 4.° domicílio visitado receberá o número 004; o 25.° domicílio receberá o número 025, etc.).

Observe no formulário os seguintes quesitos:

• RESIDÊNCIA

Registre o nome do local, especificando se é rua, avenida, travessa, largo, etc, bem como o número do prédio, da dependência, o bairro e o número do telefone, se houver.

EXEMPLO: Rua Conselheiro Lafayette n.° 29, apt. 402, Copacabana - Tel. 27-2292.

Na hipótese de não existirem estes dados, procure registrar indicações que permitam localizar o domicílio da melhor forma possível.

EXEMPLO: Morro do Cantagalo s/n.° — Copacabana.

Não existindo telefone na residência, especifique o número de outro aparelho em que pode ser encontrado o responsável (vizinho, local de trabalho, etc.). Se de todo fôr impossível apurá-lo, faça um traço horizontal indicando ausência.

EXEMPLO: Avenida do Comércio, n.° 33, casa II. ———

• DATA DE NASCIMENTO

Se o responsável ignorar a data (dia, mês e ano), procure saber o ano apenas ou a idade presumida do menor, consignando-a nas observações.

• NOME DO PAI OU DA MÃE

Declare adiante do nome do pai ou da mãe, quando os mesmos forem ignorados ou falecidos: *ignorado — falecido.*

• ONDE ESTUDA

Se o responsável declarar que a criança estuda em casa, procure apurar o motivo e consigne nas observações.

• INCAPACIDADE FÍSICA

Entende-se por fisicamente incapaz a criança paralítica, cega, surda, portadora de doença infecto-contagiosa ou de anomalia física.

Declare, adiante, o tipo de enfermidade ou doença no caso de a criança ser doente ou sofrer de alguma incapacidade física.

• INCAPACIDADE MENTAL

Entende-se por mentalmente incapaz a criança profundamente retardada: imbecil ou idiota.

• NOME DO INFORMANTE

Registre o nome da pessoa que prestou as declarações.

INSTRUÇÕES PARA CASOS ESPECIAIS

a) *Na hipótese de não ser encontrado o informante:*

— procure saber se o domicílio está desabitado ou se a família está ausente;

— se estiver desabitado, lance "vago" na folha de controle;

— se a família estiver ausente, procure saber a data provável do retorno. Faça a coleta em outra ocasião, se a família retornar ainda dentro do prazo fixado para o censo;

— se a ausência fôr apenas de horas, procure saber do vizinho (s) ou do síndico (porteiro) a hora provável de ser encontrado o morador (exemplo: mães de família que trabalham fora);

— o agente recenseador deverá envidar todos os esforços no sentido de colher as informações, voltando ao domicílio, se necessário, para obtè-las;

— na absoluta impossibilidade de estabelecer contato com o responsável ou pessoa credenciada até o fim do prazo previsto para o recenseamento, deverá consignar esse fato na folha de dontrôle.

b) Na hipótese de o informante ignorar a resposta a determinadas perguntas, não sendo êle pai, mãe ou responsável pela criança, anote, também, na folha de controle, a hora provável em que possa ser encontrada a pessoa mais bem capacitada para prestar declarações, e *volte para obtè-las.*

c) Domicílios coletivos: hotéis, pensões, orfanatos, casas de cômodos, asilos.

A coleta de dados deverá processar-se normalmente, neles devendo ser considerados: quartos, porões, alpendres, sótãos, etc.

d) *Filhos da empregados domésticos.*

Deverão ser recenseados na residência dos patrões, se aí residirem efetivamente. Caso contrário, deverão ser recenseados em sua própria residência.

FOLHA DE CONTROLE

UTILIZAÇÃO DA FOLHA DE CONTROLE

Registre, no espaço destinado a "logradouro", além do nome ou indicação correspondente à discriminação do Setor, se é zona urbana ou não, favela, morro urbanizado ou não.

A 1.ª coluna corresponde ao "número de ordem". Inicie a numeração com 001 no 1.º domicílio visitado e siga assim até o final do trabalho. Não interropa esta seqüência mesmo que mude de logradouro, pois assim teremos automaticamente as informações necessárias para a avaliação do seu trabalho.

A 2.ª coluna corresponde ao "número do domicílio e dependência". Anote as indicações devidas e, em casos especiais da ausência de número, outra informação que possibilite a localização, como: próximo ao número, rua ou km tal, etc.

A 3.ª coluna corresponde ao "nome do informante". Quando o informante não fôr responsável pelo domicílio, registre a condição do mesmo. Exemplo: empregada, filho, vizinho ou outra no gênero.

A 4.ª coluna diz respeito ao total das crianças de 5 a 14 anos recenseados no domicílio.

A 5.ª coluna se destina a anotar os números dos questionários utilizados. Exemplo: 001/4 — no caso de serem 4 crianças.

A 6.ª coluna será preenchida apenas com um X no caso de não haver crianças de 5 a 14 anos.

A 7.ª coluna servirá para anotações diversas: dia e hora provável de ser encontrado o morador, domicílio vago, etc.

DISTRIBUIÇÃO E ENTREGA DO MATERIAL DO CENSO

Os formulários e folhas de controle serão distribuídos pelo Departamento de Educação Primária aos Diretores de Divisão de Educação das Regiões Administrativas e, por estes, aos Chefes dos Distritos Educacionais que lhes são subordinados e aos quais compete realizar a distribuição do material aos recenseadores, assim como a atribuição de setores.

O material do censo consta do seguinte:

a) Formulário destinado à coleta do censo;
b) Folha de controle;
c) Folha contendo a distribuição dos logradouros onde cada equipe de coletores irá trabalhar e que delimita o *setor* a seu cargo.

Uma vez terminada a coleta, os dados deverão ser entregues à Chefia do Distrito Educacional que fará o controle do material e a triagem das fichas de crianças matriculadas e não matriculadas.

III - PROVIDÊNCIAS INICIAIS DO MINISTÉRIO

Em exposição de motivos ao Ministro Flávio Lacerda, o Prof. Carlos Pasquale fundamentou a oportunidade da realização do Censo, havendo então o Ministro oficiado ao Presidente do IBGE propondo o convênio. Seguem esses documentos:

1. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS AO MINISTRO DA EDICAÇÃO

1. Ao determinar que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da receita de im-

postos na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 169), a Constituição estabelece a responsabilidade solidária das três órbitas da Administração Pública na obra da educação nacional.

2. O preceito constitucional, já por si, impõe, obviamente, a formulação de normas e a elaboração de planos de ação interadministrativa, que demarquem a esfera de competência de cada uma das órbitas do Poder Público no setor do ensino.

3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.° 4.024, de 20-12-1961), determina, por sua vez, que "os recursos, a que se refere o art. 169 da Constituição, serão aplicados, preferencialmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino público, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação" (art. 93).

4. Em face da citada disposição da Lei de Diretrizes e Bases, os planos de educação tornaram-se, finalmente, em nosso país, uma necessidade "inarredável" e inadiável.

5. Qualquer que seja o tipo de planejamento pelo qual se queira optar (planejamento de educação integrado, ou não, no planejamento geral das atividades do Estado; planejamento integral ou parcial da educação; planejamento que parta da órbita local para atingir a nacional, ou vice-versa), o planejamento da educação requer sempre a prévia formulação de uma política educacional e a segura programação das tarefas necessárias para a consecução de um ou mais objetivos da política adotada .

6. O Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (1962), fundado em solenes compromissos firmados pelo Brasil em Punta Del'Este e em Santiago, estabelece, em matéria de política educacional, as seguintes metas quantitativas a atingir até 1970:

a) Ensino Primário, matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos;

b) Ensino Médio, matrícula de 70% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial;

c) Ensino Superior, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial.

E as seguintes metas qualitativas:

a) Além de matricular tôda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professôres primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial;

b) As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5.ª e 6.ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais;

c) O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas;

d) O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professôres e alunos de tempo integral.

7. A programação das tarefas necessárias para alcançar os objetivos visados requer, por sua vez, que sejam conhecidos, com segurança, os seguintes elementos fundamentais:

a) número de crianças e jovens em idade escolar;
b) estudo de desenvolvimento do sistema escolar;
c) deficiências, desvios e erros dos serviços existentes em relação aos objetivos pretendidos.

8. O primeiro dos citados elementos, isto é, a população em idade escolar, pode ser-nos dado pelo Censo Escolar com um grau de exatidão incomparavelmente maior do que o obtido por atualizações do Censo Demográfico de 1960 ou por estimativas de outra natureza.

9. A Primeira Reunião do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em novembro de 1963, aprovou a indicação de ser realizado o Censo Escolar do Brasil como passo fundamental para o planejamento da educação.

10. Dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, incumbem ao INEP as providências para a promoção do Censo Escolar. O Senhor Ministro da Educação e Cultura já aprovou a iniciativa e autorizou os convênios, a serem celebrados com os Estados para a aplicação dos recursos globais do Fundo Nacional do Ensino Primário e do Fundo Nacional do Ensino Médio, que lhes so consignados no Orçamento do Exercício de 1964, prevejam a realização do Censo e consignem dotações para esse fim.

11. Realizado o Censo Escolar, disporemos de quadros de realidades, à vista dos quais as administrações estaduais poderão elaborar planos e programas que correspondam efetivamente à necessidade de crescimento, tanto no sentido populacional como no sentido escolar. Ã luz dêsses planos e programas, poderá ser planejada e programada com eqüidade a ação assistencial e supletiva que a União deve exercer nos têrmos constitucionais (art. 170 e parágrafo único) e legais (artigos 93, 94 e 95 da Lei de Diretrizes e Bases).

12. O Censo Escolar constitui, ainda, providência preliminar para o cumprimento de preceitos da Lei de Diretrizes e Bases (artigos 28, 29 e 32) que, no sentido de garantir a obrigatoriedade do ensino primário, dispõem, respectivamente, sôbre:

a) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas (da competência dos Estados);
b) a chamada anual da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária (da competência dos Municípios);
c) a obrigação imposta aos proprietários rurais de manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas ou, na impossibilidade de fazê-lo, propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades ou, então, facilitar a freqüência das crianças às escolas mais próximas.

13. Note-se, finalmente, que os trabalhos do recenseamento das crianças e a pronta divulgação dos dados do Censo Escolar não poderão deixar de contri-

buir pará alertar a consciência de cada comunidade para os próprios problemas da educação e para estimular o concurso dos elementos locais ao encaminhamento das soluções mais adequadas.

2. OFÍCIO DO SU. MINISTHO DA EDUCAÇÃO AO PRESIDENTE DO IBCE

Brasília, 8 de junho de 1964

Senhor Presidente:

Ao estatuir que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão anualmente determinadas percentagens das respectivas receitas de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 169), a Constituição estabelece a responsabilidade solidária das três órbitas da Administração Pública na obra da educação nacional e impõe, conseqüentemente, a elaboração de plano de ação interadministrativa, que demarquem a esfera de competência de cada uma delas no setor do ensino.

2. Determinando, por sua vez, que "os recursos, a que se refere o art. 169 da Constituição, serão aplicados, preferencialmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino público, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação" (art. 93), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.° 4.024, de 20-12-1961) torna inarredável a necessidade da elaboração de planos de educação.

3. Qualquer que seja o tipo de planejamento pelo qual se queira optar (planejamento de educação integrado, ou não, no planejamento geral das atividades do Estado; planejamento integral ou parcial da educação; planejamento que parta da órbita local para atingir a nacional, ou vice-versa), o planejamento da educação requer sempre a prévia formulação de uma política educacional e a segura programação das tarefas necessárias pará o consecução de um ou mais objetivos da política adotada.

4. O Conselho Federal de Educação, fundado em solenes compromissos firmados pelo Brasil em Punta Del'Este e em Santiago, já estabeleceu, em matéria da política educacional, as metas quantitativas e qualitativas a atingir até 1970, nos setores do ensino primário, médio e superior.

5. A programação necessária para alcançar os objetivos visados requer, agora, por sua vez, que sejam conhecidos, com segurança, os seguintes elementos fundamentais: a) número de crianças e jovens em idade escolar; b) estudo do desenvolvimento do sistema escolar; c) deficiências, desvios e erros dos serviços existentes em relação aos objetivos pretendidos.

6. Atendendo a que o primeiro dos citados elementos, isto é, a população em idade escolar, pode ser-nos dado pelo Censo Escolar com um grau de exatidão incomparavelmente maior do que o obtido por atualizações e estimativas fundadas no Censo Demográfico de 1960, a Primeira Reunião do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, realizada em novembro de 1963, aprovou indicação em que recomenda a promoção do Censo Escolar do Brasil como passo fundamental para o planejamento da educação.

7. Realizado o Censo Escolar, disporemos de quadros de realidades, à vista dos quais as administrações estaduais poderão elaborar planos e programas que correspondam efetivamente à necessidade de crescimento, tanto no sentido populacional como no sentido

escolar. À luz dêsses planos e programas, poderá ser planejada e programada com eqüidade a ação assistencial e supletiva que a União deve exercer nos têrmos constitucionais (art. 170 e parágrafo único) e legais (artigos 93, 94 e 95 da Lei de Diretrizes e Bases).

8. O Censo, podendo servir de subsídio para o cadastro e o alistamento escolares, constitui, ainda, providência preliminar para o cumprimento de preceitos da Lei de Diretrizes e Bases (artigos 28 e 29), que, no sentido de garantir a obrigatoriedade do ensino primário, dispõem, respectivamente, sôbre o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas (da competência dos Estados) e a chamada anual da população escolar de sete anos de idade, para matricula na escola primária (da competência dos Municípios).

9. É de notar-se, finalmente, que os trabalhos de recenseamento das crianças e a pronta divulgação dos dados do Censo Escolar não poderão deixar de contribuir para alertar a consciência de cada comunidade para os próprios problemas de educação e para estimular o concurso dos elementos locais para o encaminhamento das soluções mais adequadas.

10. Atendendo ao que me representou a Comissão de Assistência Técnico-Administrativa dêste Ministério, determinei que os convênios que, dentro de breves dias, serão assinados com os Estados para a aplicação dos recursos globais do Fundo Nacional do Ensino Primário e do Fundo Nacional do Ensino Médio, que lhe são consignados no Orçamento dêste Exercício, prevejam a realização do Censo Escolar do Brasil e reservem os recursos considerados necessários para esse fim.

11. É claro, porém, que, embora possa contar com a colaboração dos sistemas escolares dos Estados e dos Municípios, com um total de duzentos mil professôres, o Ministério da Educação e Cultura necessita, para a promoção e realização do Censo Escolar, da cooperação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cuja participação é imprescindível em qualquer das fases do Censo, e, de modo especial, no planejamento dos trabalhos, coleta dos dados e apuração dos resultados.

12. Nas condições expostas, permito-me sugerir a Vossa Excelência a conveniência de ser constituída, desde logo, uma comissão com o fim especial de estudar e propor os têrmos do convênio, em que se estabeleçam as bases e a forma de participação do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística na realização do Censo Escolar.

13. Na hipótese de Vossa Excelência anuir com a sugestão, peço venia para propor que a aludida comissão seja constituída por um representante da Secretaria-Geral do Conselho Nacional de Estatística desse Instituto, pelo Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e pelo Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, que são os órgãos dêste Ministério que têm atribuições mais diretamente ligadas com os objetivos em pauta.

Valendo-me do ensejo, reitero a Vossa Excelência os protestos de meu alto apreço.

(a) *Flavio Suplicy de Lacerda*
Ministro da Educação e Cultura

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Seleção de pareceres aprovados nos primeiros meses do corrente ano.

ATO INSTITUCIONAL E COMPETÊNCIA DO CONSELHO

Parecer n.° 104/64, aprovado em 28-4-64. — O Conselho Federal de Educação foi convocado, extraordinariamente, pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e Cultura, para tomar conhecimento e decidir sôbre 3 casos de intervenção em Universidades.

Por distribuição do Sr. Presidente *ad hoc* desta Comissão de Legislação e Normas, Conselheiro Dom Cândido Padin, incumbe-me relatar a situação nova que se criou na competência do Conselho em face do Ato Institucional emanado do Comando Supremo da Revolução e publicado no *Diário Oficial* da República de 11 de abril p. passado.

Pelo aludido Ato é mantida, em princípio, a Constituição de 1946, com as modificações constantes do mesmo ato.

É aforismo corrente em direito que a institucionalização de tôda revolução, ao criar uma situação de fato, se transforme em situação de direito, estabelecendo um novo ordenamento jurídico.

Os atos do governo revolucionário anteriores à posse do atual Presidente da República entram na categoria dos *fatos consumados* para os quais não há nem controle jurisdicional nem invocação de dispositivos jurídicos da ordem anterior.

A competência do Conselho Federal de Educação terá de se subordinar at) art. 8." do Ato Institucional que dispõe: "os inquéritos e processos visando apuração de responsabilidades pela prática de crime contra o Estado ou seu Patrimônio e a ordem política e social, ou de ato de guerra revolucionária, poderão ser instaurados individual ou coletivamente".

É que dêsses inquéritos poderão ser apurados atos e situações caracterizadas por artigos outros do mesmo Ato Institucional.

Evidentemente a autonomia universitária garantida pela Constituição e consagrada na Lei de Diretrizes e Bases estará condicionada às limitações do direito especial que nos rege no momento — êste Conselho já poderia suspendê-la na forma do art. 84 da L.D.B. Ante a nova situação jurídica tem êle de observar os seguintes princípios gerais:

I — As situações juridicamente configuradas pelo Ato Institucional constituem *fato consumado* cuja apreciação escapa à competência dêste Conselho.

II — Sòmente a partir da data em que êste Conselho toma conhecimento na forma da lei de processos que contenham matéria aludida no item anterior, instaura-se a competência normal do Conselho.

III — Nos procedimentos dessa natureza ter-se-ão em vista a celeridade, conveniência e oportunidade inerentes a cada caso, sem prejuízo da liberdade de investigação imposta pela responsabilidade do Conselho na sua apreciação.

(a) *Cândido Padin,* O.S.B., Presidente; *Péricles Mtidurcira Pinho,* relator; *Newton Sucupira, Clóvis Salgado e Josué Montello.*

REGULAMENTAÇÃO DE EXAME DE SUFICIÊNCIA

Parecer n.° 354/63, C. Especial, aprov. em 3-12-1963. — Em resposta à consulta formulada pela Secretaria-Geral e encaminhada pelo Sr. Presidente, sôbre matéria constante do art. 117 da L.D.B., o Par. 175/63 da C. E. Su. encarecia a necessidade de o Conselho baixar instruções regulamentando o exame de suficiência estabelecido pelo artigo mencionado, propondo que fosse constituída uma Comissão encarregada de estudar o assunto. Fundamentava-se o parecer nas seguintes razões:

1) Com a rejeição do veto presidencial aposto às expressões finais do art. 117, ficou revogada a Lei 2 340, de 19-2-1955 c, assim, tornadas insubsistentes as portarias e instruções decorrentes da mesma lei c que regulavam, em seus detalhes, o processo e os efeitos do exame de suficiência.

2) Tratando-se de medida destinada a assegurar a expansão do ensino médio em face da escassez de professôres diplomados por faculdades de filosofia não se justifica que tais exames fiquem subordinados aos critérios que as faculdades achem por bem estabelecer. Esta, aliás, foi uma das razões que inspiraram o veto presidencial. Além disso, a experiência do regime instituído pelo Dec.-leí 8.777, de 1946, determinando que os exames de suficiência se processassem em faculdades de filosofia, muito deixou a desejar em seus resultados práticos, conforme demonstrou o Par. 175/63. Daí a necessidade de se fixarem critérios gerais a que deve submeter-se a realização destes exames tendo em vista a finalidade para que foram criados.

3) Por determinar a Lei que o exame de suficiência seja realizado em faculdades de filosofia oficiais, não está excluída, necessariamente, a hipótese de sua regulamentação. Por sua natureza e destinação, êste exame, que é um exame de estado, transcende a esfera de competência própria das faculdades de filosofia e sua regulamentação se impõe não somente quanto ao processo de sua realização, mas também no diz respeito aos seus efeitos legais.

4) Finalmente, sendo das atribuições do Conselho "adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e aperfeiçoamento do ensino" (art. 9, letra m), cabe-lhe fixar normas gerais regulando o exame de suficiência por se tratar de matéria educacional de expansão do ensino médio.

Designada a Comissão pelo Sr. Presidente, foi elaborado o seguinte projeto de regulamentação que submetemos à apreciação do Plenário.

Art. 1.° Para o exercício do magistério em estabelecimentos de ensino médio localizados onde não houver, em número suficiente, professôres licenciados em faculdades de filosofia e sempre que se registre essa falta, será concedido registro àqueles que forem habilitados em exame de suficiência nos têrmos do art. 117 da Lei de Diretrizes e Bases.

Parágrafo único. Para determinar as regiões ou cidades que ainda não possuem número suficiente de professôres legalmente habilitados, o Ministério da Educação fará periodicamente levantamento das necessidades de professôres nas diversas regiões do País, para o que poderão prestar contribuição os Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 2.° O Conselho Federal de Educação, visando a atender a todas as regiões do país, indicará anualmente as Faculdades de Filosofia oficiais, ou as unidades universitárias equivalentes, onde poderão realizar-se exames de suficiência.

§ 1.° Nos Estados onde houver mais de uma, as faculdades oficiais serão escolhidas, levando-se em conta, também, sua distribuição pelas diferentes regiões do Estado.

§ 2.° Sempre que necessário, as Faculdades poderão contratar, para os exames de suficiência, professôres devidamente habilitados, bem como deslocar as Comissões Examinadoras para onde melhor possam atender à demanda de candidatos.

Art. 3.° O certificado de suficiência habilita o candidato ao exercício do magistério na localidade para a qual foi requerido o exame, como nas demais em que se verifique a carência de licenciados.

Art. 4.° Os candidatos inscritos em exame de suficiência poderão ser autorizados a lecionar enquanto aguardam a realização dos exames, podendo ser prorrogada essa autorização por mais um ano no caso em que o candidato resolver adiar a prestação do exame.

Parágrafo único. Os alunos das Faculdades de Filosofia, quando estejam matriculados na 3.ª série, ou em nível equivalente no sistema de matrícula por disciplina, terão, dois anos, direito de lecionar, quer como treinamento, quer para suprir a carência de professôres.

Art. 5.° Serão oferecidos cursos de preparação e orientação para o exame de suficiência pelos órgãos competentes do Ministério da Educação.

§ 1.º Cursos semelhantes poderão ser organizados pelas Secretarias da Educação, Faculdades de Filosofia ou outras entidades devidamente habilitadas.

§ 2.° Os candidatos inscritos poderão prestar o exame de suficiência sem que hajam freqüentado os cursos mencionados neste artigo.

Art. 6.° O exame de suficiência constará de duas partes: a) verificação de conhecimentos na disciplina que o candidato pretende ensinar; b) verificação da capacidade didática.

Art. 7.° As entidades referidas no artigo 2.° e em seus parágrafos, que decidam realizar exames de suficiência, deverão publicar os programas respectivos com antecedência de um ano, pelo menos, da realização dos exames.

§ 1.° Os programas devem abranger globalmente a matéria de cada disciplina, necessária ao seu ensino em nível médio.

§ 2.° O prazo a que se refere êste artigo poderá ser reduzido para os exames de suficiência que se realizem no ano de 1964.

Art. 8.° Haverá exames de suficiência distintos para o 1.° e o 2.° ciclos de ensino de grau médio, sendo a suficiência colegial válida para ambos os ciclos.

Art. 9.° O mesmo candidato poderá submeter-se a exame de suficiência para o ensino de três disciplinas no máximo.

Art. 10. Na avaliação de qualquer prova escrita e no julgamento de provas orais ou práticas, será levada em conta a capacidade de expressão vernácula do candidato.

Art. 11. Os critérios de julgamento serão previamente estabelecidos pelos examinadores, devendo o resultado do exame ser traduzido pela menção "habitado" ou "não habilitado".

Art. 12. Para inscrição no exame de suficiência deve o candidato apresentar os seguintes documentos:

a) prova de identidade
b) de nacionalidade
c) de idade mínima de 21 anos
d) quitação com o serviço militar, quando brasileiro
e) de idoneidade moral, atestada por duas pessoas que exerçam atividades educacionais ou por autoridade competente
f) sanidade física e mental atestada por serviço médio oficial
g) comprovante,fornecido pela Inspetoria Secional, ou órgão equivalente, de que não existem, na região, professôres legalmente habilitados pará o ensino da disciplina.
h) prova de conclusão de ciclo ginasial ou equivalente.

Parágrafo único. Excepcionalmente poderá ser dispensada a exigência da letra *h* desde que o candidato documente nível equivalente de conhecimentos.

Art. 13. As Faculdades de Filosofia, depois de realizados os exames de suficiência, fornecerão aos candidatos os respectivos certificados de habilitação para os devidos fins. (a) *Newton Sucupira,* relator, *Valnir Chagas, P. J. Vasconcellos.*

MAGISTÉRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Parecer n.° 371/63, C.E.P. e M., aprov. em 6-12-1963. - O Sr. Presidente dêste Conselho encaminha à Câmara de Ensino Primário e Médio a seguinte consulta: — "a uma pessoa hábil e capaz de ministrar uma Prática Educativa será obrigatoriamente exigido o registro de Professor" ?

Esta consulta toca só num dos pontos importantes da L.D.B. e enseja oportunidade para uma reflexão mais cuidadosa sôbre o assunto.

I — NATUREZA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Não é das mais felizes a nomenclatura empregada pela lei para êste setor da escola média: genérica, imprecisa, prestando-se ao mal-entendido de que estas atividades sejam necessariamente vinculadas à área da execução. E, embora corrigida pelo adjetivo para assinalar que devem completar o processo educativo, a palavra não diz de tôda a variedade e riqueza de função que a L.D.B. lhe atribuiu.

"A terminologia usada pela L.D.B. na denominação dos componentes do currículo, embora com algumas falhas, obedeceu ao sentido comum das palavras,

em uso até agora entre nós. Costuma-se denominar disciplinas às atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistemáticos e progressivos, dosados certos endereços.

As práticas educativas, por outro lado, abrangendo as atividades que devem atender às necessidades do adolescente na ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação dos hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos". (Cf. Par. n.° 131/62 — Doe. 7, pág. 43).

"As disciplinas — acrescenta o Par. n.° 214/63 — visam, antes de tudo, a uma finalidade informativa. Ao passo que as práticas educativas visam antes de tudo a uma finalidade formativa. As primeiras são por natureza teóricas, embora alcancem resultados práticos. As segundas são de natureza prática, embora alcancem resultados teóricos e exijam conhecimentos doutrinários.

As primeiras, quer obrigatórias, quer Optativas, têm os seus campos mais claramente delimitados. Quanto às segundas, também obrigatórias ou Optativas, obedecem a um critério mais elástico e variam segundo a orientação de cada estabelecimento ou método de ensino. (...) Umas e outras, entretanto, serão indispensáveis à plenitude do processo educativo, segundo a própria conceituação da L.D.B.". (Doe. 17-18, pág. 68).

Cabe-nos apenas acentuar que o supracitado Par. n.° 131/62 não deseja por certo insinuar que as práticas educativas estejam todas contidas, em seus limites, nas exigências dos arts. 22 e 38. Muito ao contrário. Há tôda uma gama de atividades outras que serão vantajosamente incorporadas na educação da juventude, tendo em vista a expansão e expressão da personalidade, a integração da escola no meio, a pesquisa vocacional e a educação para o lazer, como passaremos a examinar.

II — FINALIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Quaisquer que sejam estas finalidades, importa ressaltar, antes de mais nada, a unidade orgânica que se deve preservar no processo educativo destinado à formação do adolescente. Dir-se-ia que a L.D.B. teve mais presente esta preocupação de unidade no capítulo do ensino médio do que no do elementar. Com efeito, enquanto o art. 25, definindo as finalidades do ensino primário, enumera em separado as várias atividades que o devem compor e os fins a atingir, o art. 33 afirma simplesmente que a educação de grau médio se destina à "formação do adolescente".

Esta unidade, no entanto, não impede que consideremos aspectos distintos das práticas educativas na escola média.

1. Práticas educativas, elemento de expansão e expressão do educando.

O eminente Cons.[0] Alceu Amoroso Lima, falando da atividade teatral no citado Par. 214/63, enquadrava-a entre as práticas educativas, acrescentando a seguinte motivação:

> "Não se trata de ministrar conhecimentos definidos para informação da inteligência, mas de desenvolver o senso de responsabilidade individual, o espírito de comunidade, o hábito da comunicação com o público, a prática do

diálogo, o desembaraço de atitudes, o fortalecimento da memória, a empostação correta da voz, o alargamento do gosto estético e da cultura geral, em suma, a formação da personalidade total".

Com pequenas variantes acidentais, esta motivação se aplica às práticas educativas em geral e é talvez a mais importante de suas finalidades no currículo da escola média.

2. Práticas educativas, elemento de orientação vocacional.

É conseqüente natural da primeira finalidade apontada, já que na expansão e expressão da personalidade pode o educador colher os indícios vocacionais mais seguros.

> "Como são inúmeras as tendências e vocações dos alunos, — já acentuava o Par. n." 18/62 — deveriam ser inúmeras também as possibilidades de opção dentro da atividade escolar; mas a lei reconhece sensatamente que nem sempre é possível na prática esta riqueza, em colégios pequenos e em lugares de poucos recursos. Creio que sobretudo nestes casos as práticas educativas, que são mais variadas e flexíveis, e que refletem melhor as necessidades ocupacionais do meio, poderão resolver o problema do vocacional no ensino". (Doc. 2, pág. 33).

3. Práticas educativas, elemento de integração no meio.

Entendemos a integração, tão insistentemente inculcada na L.D.B., não como um *confinamento* que isole o educando do país e do mundo, mas como *ambientação,* que valorize, aproveite e projete os elementos da comunidade no processo educativo dos alunos.

A escola encontrará no ambiente as melhores inspirações para a escolha das práticas educativas, que, dando relevo à cultura regional, preservação usos e costumes típicos, artesanatos tradicionais (como rendas de bilro, modelagem popular, utensílios de pedra-sabão) e outras manifestações culturais e folclóricas; nada impede até que a escola, com as devidas cautelas, sirva-se de entidades idôneas, já estabelecidas no local, para a ministração de algumas destas práticas, cujo ingresso na escola a rigidez das leis educacionais anteriores não incentivava devidamente.

Em alguns lugares tem-se visto misturarem-se na escola alunos e pais interessados em práticas educativas peculiares à região, como a avicultura em certas regiões do noroeste paulista. Êste interesse e esta presença dos pais é o mais eloqüente testemunho da integração da escola no ambiente.

4. Práticas educativas, elemento de formação para o lazer.

À medida que cresce a automatização, na indústria como nos utensílios domésticos, diminuem as horas de trabalho e, conseqüentemente, são maiores os períodos de repouso. Uma das maiores questões sociais de nossos dias é esta: — como empregar êste tempo? "A única resposta possível é que às duas categorias de trabalho e recreação (ou descanso), deve ser acrescentada uma terceira, a do lazer" (Cf. Raymont: *Educação Moderna,* Ed. Fundo de Cultura, pág. 38).

A distinção é de Aristóteles. "Trabalho, diz êle, é uma coisa feita não pelo amor do trabalho cm si mesmo, mas como meio para alcançar outro fim; recreação é descanso do trabalho; o lazer, ao contrário, é uma coisa nobre, a mais nobre da vida, é a ocupação em algo por amor a isso".

As práticas educativas, o lado da expansão da personalidade, da manifestação e do cultivo do vocacional e da integração no meio, devem proporcionar aos adolescentes uma boa educação para o lazer.

III — EXIGÊNCIAS PARA MINISTRAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Depois destas considerações, indispensáveis como fundamentação, devemos entrar propriamente no mérito da consulta em pauta.

1. Exigênias técnicas e pedagógicas.

"Na Inglaterra", lembra Ravmont, "experiência e senso comum são considerados equipamento suficiente para uma autoridade educacional" *(op. cit.* pág. 68). O Prof. Schelling, da Universidade do Pennsylvania, num delicioso volume sôbre educação, começa prevenindo seus leitores que nunca estudou "educacionalmente" a criança, nunca preparou um papa de estatísticas pedagógicas. Principalmente nunca mediu coisa alguma. Não é pedagogo, nem nada difícil e técnico. É simplesmente "um professor que amou seu trabalho no seu tempo, c deleitou-se na companhia dos seus alunos"...

Diria também que ao mestre de práticas educativas não se exija senão que ame seu trabalho e goste da companhia dos alunos; por outras palavras, que tenha qualidades humanas, ao lado da competência profissional.

Naturalmente poderão surgir problemas pedagógicos: como aproveitar, na escola, conhecidos elementos locais (fico a lembrar o saudoso Mestre Vitalinol), autênticos artistas mais que simples artesãos, mas desprovidos de qualquer tirocínio didático? A escola poderá remediá-lo com a presença de um educador qualificado ao lado do artesão, para suprimir-lhe as possíveis deficiências, ou instituindo, de forma permanente, a figura de um coordenador de práticas educativas.

2. Exigências legais.

No entanto, a consulta quer saber se a esta pessoa, "hábil e capaz" será obrigatoriamente exigido o registro de professor". Se por "registro de professor" se entender uma burocracia complicada e formal, a resposta é negativa. Mas, pará felicidade nossa, só em alguns testes as respostas têm que ser *sim* ou *não,* e vai nisso o maior de seus defeitos.

O artigo chamado a exame é o 59, da L.D.B.:

> "A formação de professôres para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica".

Somos de opinião que os orientadores ou mestres de práticas educativas não se enquadram rigidamente neste artigo, pelos seguintes motivos:

a) o artigo acima não modificou substancialmente, a não ser no seu inciso final, as exigências anteriores, consignadas na Lei Orgânica. Ora, o Dec.-lei 8.777, de 22-1-1946, que regulamentava o registro de professôres de grau médio, só dispunha sôbre registro de "disciplinas";

b) o contexto do próprio art. 59 da L.D.B. se refere a disciplinas mais do que a práticas; tanto assim que, após falar de professôres para o "ensino médio", acrescenta que, para as *"disciplinas* específicas" no ensino médio técnico, os professôres se formarão em cursos especiais de educação técnica;

c) em nenhum artigo da L.D.B. se organiza ou restringe a lista de práticas educativas que a escola pode escolher; têm elas assim o âmbito mais largo. Dêste modo, não há possibilidade de formação em cursos regulares das faculdades de filosofia por exemplo para todas as atividades regionais típicas, que convém preservar e que a escola pode eleger como práticas do seu currículo;

d) a formação pedagógica e didática, utilíssima e recomendável, se fará gradualmente "dentro das necessidades e possibilidades locais" (art. 44, § 2.°), nas próprias escolas, em cursos volantes promovidos pelo M.E.C, ou organizados nas faculdades da região;

e) naturalmente, quando há cursos específicos no setor das práticas educativas escolhidas, deve-se dar preferência aos que tenham tais cursos, como acentuou o Par. 214/63 sôbre o professor de atividade teatral, parecer várias vezes citado aqui. Assim, práticas como dactilógrafo, técnicas comerciais, etc, poderão requerer no professor a qualificação exigida pelo art. 59 da lei. Mas ainda nestes casos cumpre evitar tôda rigidez formal no processo de autorização, a fim de não afastar elementos que seriam de grande valia para a escola.

Como conclusão das considerações acima, a Câmara de Ensino Primário e Médio aprovou o seguinte Parecer: 1. Salvo o caso da educação física, não são idênticas as exigências legais pará os professôres de "disciplinas" e para os de "práticas educativas".

2. Havendo cursos específicos no setor das práticas educativas escolhidas pela escola, os titulares de diplomas tenham a preferência para o magistério, (aa.) Pe. *José de Vasconcellos,* Presidente da C.E.P. e M. *Anísio Teixeira, Celso Cunha.*

SÔBRE O ALCANCE DO § 1.° DO ART. 35 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

Parecer n.° 393/63, C. L. N., aprov. em 11-12-1963. - No ofício n.° 123, datado de 1.° de outubro de 1963, o Conselho Estadual de Educação da Guanabara, pelo seu Vice-Presidente, formula a seguinte consulta:

"As disciplinas obrigatórias complementares e a relação das Optativas propostas pelos Conselhos Estaduais têm valor exclusivamente para os respectivos sistemas estaduais ou têm um alcance regional, obrigando a todos os estabelecimentos da unidade federativa cm que exerce o Conselho sua competência, inclusive os que optarem pelo Sistema Federal de Ensino? Nossa opinião é que as indicações dos Conselhos Estaduais, nesse particular, têm um alcance regional, obrigando indis-

tintamente estabelecimentos filiados aos seus respectivos sistemas ou ao Sistema Federal. As disciplinas complementares e Optativas não obedeceriam, assim, a um critério de sistemas, mas a um critério regional, geográfico. Por esse caminho a Lei de Diretrizes c Bases garantiria, pará o ensino médio, a unidade na variedade ou a variedade na unidade, figurando as cinco disciplinas de âmbito nacional, indicadas pelo Conselho Federal, como garantidoras da unidade e as complementares e Optativas dos Conselhos Estaduais como asseguradoras da variedade. Estas constituiriam a nota regional dos estabelecimentos de ensino médio c visariam a atender aos interesses culturais específicos de cada unidade da Federação".

Em resumidos têrmos, o que deseja saber o Conselho Estadual de Educação da Guanabara é se a escolha das disciplinas obrigatórias complementares e a escolha das disciplinas Optativas, uma e outra feitas ou que vierem a fazer-se por intermédio dos Conselhos Estaduais de Educação, obrigam apenas aos estabelecimentos estaduais ou alcançam também os filiados ao sistema federal.

Tomando por base da nossa argumentação o art. 20 da Lei de Diretrizes e Bases, que preceitua:

> "Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais",

entendemos, preliminarmente, merecer o resguardo mais cuidadoso o princípio ou espírito que informa esse dispositivo, de correlação íntima entre a educação e o meio. Entendemos, Conseguintemente, que a execução da lei, nesse ponto crucial, implicará, por sua vez e necessariamente, a adoção do ponto-de-vista de que o preceito contido no § 1.° do art. 3.°,

> "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",

é amplo, não contém ressalvas nem exceções, e, assim, as escolhas de disciplinas feitas pelos Conselhos Estaduais de Educação, destinadas a completar o *curriculum* da escola secundária, devem obrigar não apenas aos estabelecimentos filiados aos sistemas estaduais, senão também aos filiados ao sistema federal.

Fique claro que, quando escrevemos "estabelecimentos filiados aos sistemas estaduais" e "filiados ao sistema federal" significamos as situações atuais e as futuras, isto é, os estabelecimentos hoje filiados a qualquer dos dois sistemas e os que a qualquer deles vierem a filiar-se.

Fique também claro que a competência dêste Conselho, na exceção consagrada no art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases se estende igualmente às disciplinas complementares.

Ponto controverso é o dos estabelecimentos mantidos pelo governo federal. Rigorosamente examinado, parece-nos que eles são alcançados, porque o dispositivo legal não distingue os estabelecimentos pelas entidades mantenedoras, e o intérprete fica, *ipso jacto,* impedido de distinguir.

Convém considerarmos as conseqüências administrativas que poderão advir do cumprimento do preceito legal assim entendido e, até antes delas, a exeqüibilidade pura e simples do seu cumprimento em relação aos estabelecimentos do governo federal com sede nos Estados.

Tomemos o caso do Colégio Pedro II: não são apenas suas tradições, seu regime, sua posição que ponderaremos: é também o fato de que êle tem um regimento aprovado pelo governo federal, que lhe deu estrutura e funcionamento especiais.

No relativo às questões gerais, isto é, que interessam aos estabelecimentos atingidos pelo dispositivo legal, poderão surgir indagações acerca da situação em que ficará a direção de estabelecimento que, embora filiado ao sistema federal, será forçado a incluir no seu *curriculum* disciplinas indicadas por um órgão estadual.

Igualmente, poderá ser objeto de interrogação: em que regime de fiscalização incidirá, sob esse aspecto, o estabelecimento? Se êle estiver filiado (ou vier a filiar-se) ao sistema federal, sob que autoridade fiscalizadora ficará esse ponto?

São pequenas dificuldades, naturais na instauração de qualquer regime novo e facilmente demovíveis com um pouco de boa vontade, de compreensão e de espírito público.

É importante não olvidar que a opção dos estabelecimentos de ensino de grau médio, prevista no art. 110 da Lei de Diretrizes e Bases, se fará *exclusivamente* para efeitos de fiscalização e reconhecimento.

Seja dito, de passagem, que a fiscalização terá de modificar-se em sua conceituação, em sua ação, que passará a ser de assistência e orientação pedagógica, nos seus efeitos — o que virá tomar menos graves as questões administrativas, notadamente divergências, fricções e atritos, que poderão surgir entre autoridades de esferas diferentes.

Aliás, motivos dessa natureza não haveriam de impedir que a lei viesse a ser cumprida.

Se vier a prevalecer a interpretação proposta, que se nos afigura a correta, o princípio de que o *curriculum* se compõe: a) de um núcleo comum de disciplinas c b) de um grupo de disciplinas variáveis, se aliará eficazmente ao princípio da *regionalização* da escola exposto com tanto brilho, embora com tão apertada síntese, pelo ilustre Secretário-Geral dêste Conselho em seu parecer de fls. 3, e ao da variedade na unidade, previstos, respectivamente, nos arts. 35 e 12 da Lei de Diretrizes e Bases.

Conclusão

As disciplinas obrigatórias, bem como as Optativas, de escolha dos Conselhos Estaduais de Educação, destinadas a completar o *curriculum* da escola de grau médio, nos têrmos do § 1.º do art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases, prevalecem igualmente para os estabelecimentos particulares daquele grau, filiados ou que vierem a filiar-se ao sistema federal.

Tal é a resposta que êste Conselho deve dar ao ofício que deu origem ao presente processo, (aa.) *Abgar Renault*, relator. *Pe. José de Vasconcellos, J. Borges dos Santos.*

Parecer n.° 15/64, C. E. Su., aprov. pelo Plenário em 30-1-1964. — Sob forma de consulta encaminhada a êste Conselho pelo Sr. Presidente, o Diretor da Faculdade de Filosofia "Cristo Rei", de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, solicita os seguintes esclarecimentos:

1) se continua ainda em vigor, com a fixação dos novos currículos mínimos, a Port. Min. n.° 478, de 8-6-1954 que dispõe sôbre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no surso secundário;

2) se os alunos que iniciaram os cursos sob a vigência dos currículos anteriores gozam, ainda, dos direitos conferidos pela Portaria supracitada.

Trata-se, evidentemente, de matéria da maior relevância educacional, interessando diretamente o ensino secundário, e que está a exigir o pronunciamento dêste Conselho. Em face das modificações introduzidas no conteúdo e estrutura dos Cursos das Faculdades de Filosofia e tendo-se em vista as normas atuais de organização dos currículos da escola de segundo grau, não resta dúvida que a Port. n.° 478 está inteiramente desatualizada. Urge, portanto, que se estabeleçam novos critérios para a regulamentação da habilitação profissional dos cursos das Faculdades de Filosofia, o que, certamente, é da competência do Conselho.

A primeira regulamentação da matéria em causa se deve ao Dec.-lei n.° 1.190, de 4-4-1939 que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia. O art. 51 desse decreto assim determinava: "A partir de 1.° de janeiro de 1943 será exigido: a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada. "No entanto, somente em 1946 é que o exercício do magistério da escola secundária recebia sua regulamentação precisa e efetiva com o Dec.-lei n.° 8 777 que dispunha sôbre o registro definitivo dos professôres de ensino secundário. Permaneceu o critério adotado anteriormente no Dec.-lei n.° 1.190, segundo o qual cada curso habilitaria ao magistério de sua disciplina ou disciplinas específicas. Respondendo a uma consulta sôbre o número de disciplinas em que professôres de ensino secundário poderiam registrar-se, o Par. 205/46, do antigo Conselho Nacional de Educação, e da autoria do Prof. Lourenço Filho, baseando-se no Dec.-lei 8.777, assim esclarecia: 'Em várias seções da Faculdade de Filosofia a licença só habilita ao ensino de uma única disciplina (Matemática, Química, Filosofia, por exemplo), em outras habilita em duas disciplinas (Geografia e História); excepcionalmente, em três (Letras Clássicas)".

Esse regime persistiu até 1954 quando foi baixada a Port. 478 que, contrariando os princípios estabelecidos nos decretos-lei já mencionados, e aos quais faz referência, ampliou consideravelmente a faixa de habilitação profissional dos cursos, seja para atender à escassez de professôres, seja com o fim de criar maiores oportunidades para certos cursos de reduzida procura. Mas a falta de um critério sistemático deu lugar a que alguns cursos fossem contemplados com liberalidade em detrimento de outros que se viram, por assim dizer, esvaziados dos seus objetivos próprios. Além disso, foi permitido aos licenciados de alguns cursos registrar-se em matéria que não figurava sequer em seus currículos. Enquanto o curso de História

habilitava exclusivamente ao ensino de História, outros cursos, como Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia, habilitavam igualmente ao magistério daquela disciplina. Cinco cursos, por exemplo, davam direito ao registro em Matemática. O curso de Letras Clássicas perdia sua razão de ser como preparação específica de professôres de Portugês e Latim, uma vez que o curso de Letras Neolatinas, além de suas disciplinas próprias, Francês e Espanhol, habilitava também ao ensino daquelas matérias.

Vê-se, portanto, que a mencionada Portaria deve ser substituída, não somente em virtude dos novos princípios decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases mas também pela necessidade de se estabelecerem critérios mais sistemáticos na habilitação profissional dos cursos das Faculdades de Filosofia.

O problema na legislação anterior se encontrava de certo modo simplificado, desde que os currículos das Faculdades eram praticamente idênticos e as matérias da escola secundária as mesmas cm todos os estabelecimentos do País. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases modificou-se substancialmente a situação. A liberdade que agora possuem as facultades de complementar os currículos acarretará, sem dúvida, sua diversificação. Existem cursos aos quais se conferiu ampla liberdade, como o de Filosofia, por exemplo, onde foi determinado do currículo mínimo apenas o núcleo básico das matérias filosóficas, pertencendo à escola a iniciativa de escolher as duas ciências que devem integrá-lo.

Por sua vez, na escola secundária, a exemplo do que ocorre no primeiro ciclo, de suas nove disciplinas, quatro serão escolhidas pelos Estados e pelo próprio estabelecimento. Daí resultará, certamente, aumento considerável do número de disciplinas que podem figurar no currículo da escola média. Por conseguinte, a variedade dos currículos, tanto nas Faculdades de Filosofia como no ensino médio, nos obriga a adotar novos critérios mais compatíveis com as novas estruturas curriculares e as exigências do ensino.

O ideal seria que cada curso habilitasse somente ao ensino de sua matéria ou matérias específicas. Mas é evidente que em face da carência de professôres e da crescente expansão do ensino médio não poderíamos permitir-nos semelhante rigor. Nas condições atuais da educação brasileira devemos admitir que se amplie a faixa de habilitação profissional dos cursos, contanto que se obedeça a critérios sistemáticos, evitando-se o esvaziamento de alguns cursos em benefício de outros, como o fêz a Port. 478. Assim sendo, adotaríamos os seguintes princípios de regulamentação:

1) em primeiro lugar, o ponto de partida seria o currículo mínimo, embora com isto não se deva eliminar, pura e simplesmente, a possibilidade de se levar em conta sua complementação;

2) de acordo com um critério geralmente admitido nos Estados Unidos de se conceder certificado de ensino ao "major" e ao "minor", cada curso daria direito ao registro em sua matéria principal ou especifica e na ou nas matérias complementares mais importantes;

3) seria permitido ao licenciado ensinar matérias afins a seu curso, a título precário, nos casos de falta de professôres legalmente habilitados;

4) conforme o caso o registro valeria para os dois ciclos ou seria restrito apenas ao primeiro ciclo;

5) não seria concedido ao licenciado em um só curso o registro em mais de três disciplinas.

Estabelecidos esses princípios gerais, sugerimos a regulamentação seguinte:

a) aos licenciados em Filosofia — registro em Filosofia e Psicologia, Sociologia ou Estudos Sociais e História, se cada uma dessas matérias figurar no currículo;

b) aos licenciados em Matemática — registro em Matemática, Física e Desenho Geométrico;

c) aos licenciados em Física — registro em Física, Matemática e Química;

d) aos licenciados em Química — registro em Química, Física e, no primeiro ciclo, Matemática;

e) aos licenciados em História Natural — registro em Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Mineralogia e Geologia no segundo ciclo;

f) aos licenciados em Geografia — registro em Geografia e Estudos Sociais, desde que figure em seu currículo, Antropologia Cultural e Sociologia;

g) aos licenciados em História — registro em História e Organização Social e Política Brasileira e, ainda, Estudos Sociais desde que figure em seu currículo, Sociologia ou Antropologia Cultural;

h) aos licenciados em Ciências Sociais — registro em Sociologia, Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira, Elementos de Economia e Geografia Humana;

i) aos licenciados em Letras — registro em Português e Literatura de Língua Portuguesa e mais uma língua estrangeira com a respectiva literatura, conforme ficou estabelecido no Par. 283/62 que fixou o currículo mínimo de Letras;

j) aos licenciados em Pedagogia — registro em Sociologia ou Estudos Sociais, Psicologia e as matérias pedagógicas dos cursos de formação de professôres do ensino primário;

k) aos licenciados em Psicologia — registro em Psicologia, em todos os seus ramos;

1) aos licenciados cm Desenho — registro em Desenho, Iniciação às Artes e Artes Industriais.

O registro correspondente às Licenciaturas de Física, Química e História Natural inclui também Iniciação à Ciência. Os licenciados em Pedagogia e Ciências Sociais poderão ensinar História, a título precário, desde que se verifique falta de professôres registrados naquela matéria. Nas mesmas condições o licenciado cm História Natural poderá ensinar Química, desde que figure no seu currículo a disciplina até então existente de Complementos de Química. Ao licenciado cm Letras, para obter registro noutra língua estrangeira, basta cursar as disciplinas correspondentes àquela língua e respectiva literatura, de acordo com o plano da escola.

Em qualquer hipótese, nenhuma disciplina poderá ser objeto de registro quando não houver sido estudada ao longo do curso, pelo menos em dois anos letivos. (aa.)A. *Almeida Júnior,* Presidente da C E. Su., *Newton Suupira,* relator.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRÊSA-ESCOLA

Por iniciativa das classes produtoras de São Paulo e com apoio do Ministério da Educação por suas diretorias do ensino industrial e comercial, instalou-se na capital paulista o Centro de Integração Emprêsa-Escola em sessão solene realizada no Instituto de Educação Caetano de Campos, no mês de junho.

Definindo as finalidades do CIEE, afirmou seu presidente, Senhor H. Boilesen, que o que se visa "dentro dos mais modernos conceitos de capitalismo e democracia é estabelecer novo instrumento de vinculação entre a empresa e a comunidade, da qual não deve aquela ser uma excrescência, mas constituir uma das suas expressões mais atuantes".

De acordo com o plano de ação, os estudantes de nível médio e superior realizarão estágios nas empresas paulistas depois de haverem adquirido segura preparação teórica.

CURSOS DE FORMAÇÃO OPERARIA NA PUC

Encontra-se em fase de instalação na Universidade Católica do Rio o Instituto Superior de Formação Operária, com sede na Rua Alm. Alexandrino, 149 — Santa Tereza. Sob a orientação do Padre Veloso, assistente eclesiástico da Confederação Nacional dos Círculos Operários, o Instituto conta desde já um corpo docente constituído de especialistas nas matérias relacionadas com a formação e o aperfeiçoamento dos trabalhadores. A informação teórica é acompanhada de estágios a cargo de assistentes sociais. Com as organizações que desejarem, o Instituto manterá quatro tipos de convênio: 1. O Instituto elabora o currículo e os programas, fornece os professôres, instrutores, monitores e os serviços gerais com as instalações respectivas, de acordo com o pedido da organização promotora; 2. O currículo e o programa já são fornecidos pela organização promotora, estando a cargo do Instituto os professôres. instrutores, monitores, serviços gerais e as instalações; 3. O Instituto fornece os monitores e os serviços gerais, ficando tudo mais por conta da organização; 4. O Instituto semente oferece as instalações, com os serviços gerais para que a organização promotora desenvolva o curso.

Desde 1957, vem a Confederação dos Círculos Operários, juntamente com a PUC, realizando anualmente dois cursos para formação de líderes operários com ramificações em nove capitais. Foram ministrados até agora 27 cursos a turmas de 40 alunos. Os dois cursos referidos — Popular de Preparação Trabalhista e Intensivo de Formação de Líderes — visam a orientar os trabalhadores para a liderança social e sindical de acordo com a doutrina cristã. O primeiro deles pretende suscitar vocações para militantes trabalhistas, por meio de conhecimentos teóricos e práticos, e selecionar alunos para o segundo curso, pelas seguintes avaliações: repetições e debates diários; testes psicotécnicos; provas escritas de português, legislação do trabalho, previdência social, história e geografia do Brasil, relações humanas, noções

de economía política e questões sociais. Por sua vez, o Curso de Formação de Líderes, cujas aulas teóricas são ministradas pela manhã e as práticas à tarde a trabalhadores aprovados no curso anterior e premiados com bôlsa-de-estudo que lhes permite afastar-se do trabalho durante o período de instrução, consta das seguintes matérias: noções de economia política, noções de direito constitucional, legislação do trabalho, política democrática, política internacional, questões sociais, moral, oratória, marxismo e comunismo, contabilidade, técnica de jornalismo.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO GANHA NAVIO PARA PESQUISA

O Instituto de Pesquisas Oceanográficas da Universidade de São Paulo foi recentemente beneficiado com a aquisição pelo governo do Estado de um navio oceanográfico, orçado em 1 bilhão de cruzeiros. A Universidade será amplamente favorecida neste setor de pesquisa com esta compra, já que além de outras vantagens científicas irá contribuir decididamente para o incremento da pesca no país.

V REUNIÃO DO COMITÊ CONSULTIVO INTERGOVERNAMENTAL DO PROJETO PRINCIPAL DA UNESCO

No período de 3 a 6 de março último, estiveram reunidos no Hotel Nacional de Brasília delegações de 23 países integrantes do Comitê Consultivo Intergovernamental do Projeto Principal da Unesco, sôbre extensão e melhoria da educação primária na América Latina. Trata-se da 5.ª reunião do Comitê, cujo temário ficou assim constituído: 1. Desenvolvimento do Projeto Principal sôbre extensão e melhoria da educação primária na América Latina, a partir da última reunião, desdobrando-se em atividades dos países e da Unesco; 2. Avaliação do Projeto Principal; 3. O Centro Regional de Construções Escolares e o Projeto Principal; 4. Recomendações aos países latino-americanos e a Unesco para a intensificação do referido Projeto; 5. Programa e Planos do Projeto Principal para o biênio 1965-1966.

O presidente da Reunião foi o Professor Anísio Teixeira, chefe da delegação brasileira, que ao instalá-la pronunciou o seguinte discurso:

"Cabe-me a honra de dirigir aos Delegados das Nações amigas dêste Continente a saudação cordial do Govêrno Brasileiro e os votos mais afetuosos de boas-vindas. O Brasil muito particularmente, se alegrou ao ver-se escolhido para sede desta reunião da Unesco, cujos esforços pela mobilização da América Latina para completar a obra da educação elementar compulsória constituem motivos de nosso profundo reconhecimento.

Muitos talvez dos que hoje aqui se acham entre nós ainda se recordam do calor com que René Maheu, diretor-geral da Unesco, julgou do seu dever dirigir, há alguns anos, na reunião conjunta, em Lima, da Organização dos Estados Americanos e da Unesco, aquela tocante advertência às elites latino-americanas com que a todos comoveu. Advertiu-nos de que não poderíamos, sem perigo para a própria segurança de nossos países, retardar mais o cumprimento do primeiro dos deveres políticos, ou seja, o da integração social dos nossos povos em um sistema de educação que a todos unisse numa consciência comum da cultura nacional.

Vários anos já decorreram desde que se pronunciou essa advertência histórica e aqui hoje nos encontramos, novamente reunidos, ainda em torno desse problema, sob a mesma liderança da Unesco, para refletirmos mais uma vez sôbre a gravidade de nossa situação. Os fatos, os duros fatos nada mais fizeram do que confirmar a advertência lúcida do diretor-geral da Unesco.

O estado de transição e de crise apenas esboçado por ocasião da reunião de Lima agravou-se em todos os nossos países, salvo aquê-

les poucos que conseguiram levar o esforço escolar de suas Nações até os limites da educação universal compulsória, e agora nos debatemos nas convulsões da explosão de expectativas, que então se previa, e que hoje nos ameaça de subversão, por faltar-lhe o controle e a direção que semente a consciência educada, ou seja, reflexiva, pode dar-nos.

Muito aprendemos no curso destes anos para compreendermos a eloqüência profética de René Maheu e despertarmos. Sob essa inspiração, a Unesco levantou a situação educacional de todos os países do mundo. Estudos econômicos e sociais, fundados em fatos e números, interpretados com lucidez e imaginação, iluminaram a consciência de nossos povos e todos hoje nos deparamos entregues a esforços de planejamento e de organização que nem sequer antes previámos. A nossa reunião visa proceder a uma avaliação de todo esse esforço e ajudar-nos a incrementá-lo. A Unesco aqui está presente como a grande força catalítica de tôda essa fecunda fermentação.

O Govêrno de meu País, pelo seu Presidente e pelo seu Ministro da Educação, impossibilitados de aqui estar presentes, pediu-me para transmitir aos altos funcionários da Unesco, organização promotora desta reunião, e aos Delegados dos países da América, que acorreram ao seu chamado, a segurança de sua mais estreita cooperação e a saudação mais reconhecida.

Vai a Unesco ajudar-nos a pensar, a pesquisar e a descobrir, por meio do diálogo entre as Nações do Continente, as soluções para o nosso grande problema comum da educação primária, base e chave para o próprio problema de desenvolvimento nacional. Os votos do Govêrno Brasileiro são, neste momento, os mais calorosos para a eficácia de nossa reunião, que ficamos a dever à liderança esclarecida e ao sentimento de missão que tão alto caracterizam a Organização para a educação, a ciência e a cultura das Nações Unidas".

VISITA-NOS PROFESSOR DE OXFORD

A convite do Departamento Cultural do Itamarati, esteve entre nós em princípios de abril o Professor Max Beloff, titular das cadeiras de administração pública e política internacional da Universidade de Oxford.

Em sua breve permanência no Brasil, o ilustre visitante pronunciou uma série de conferências no Instituto Rio Branco, Fundação Getúlio Vargas e Escola Superior de Guerra sôbre os temas "Evolução da Commonwealth", "O Estudo da Política Internacional" e "Problemas do Govêrno Parlamentar".

O Prof. Beloff é autor de vários trabalhos de política internacional, destacando-se os seguintes: "Política exterior e o processo democrático" e "Novas dimensões da política exterior".

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO NO ESTADO DO RIO

Em iniciativa pioneira, a Universidade Federal do Estado do Rio abriu as matrículas para o "Colégio Universitário" que corresponde à 3.ª série colegial e se constitui em curso propedêutico à escola superior, tornando assim dispensáveis os cursinhos pré-vestibulares.

O Colégio compreende quatro seções: a de ciências médicas, que congrega os candidatos às faculdades de medicina, farmácia, odontologia, enfermagem e veterinária; a de engenharia para as diversas especialidades do campo; a de ciências jurídicas, filosofia e arte para os candidatos às escolas de direito, filosofia e belas-artes; a de ciências sociais para os candidatos às escolas de serviço social e ciências econômicas.

LEOPOLD NACHBIN: PRÊMIO MOINHO SANTISTA DE MATEMÁTICA

Contemplado som a láurea que é distribuída anualmente aos expoentes da cultura e da ciência brasileiras, o Prof. Nachbin, ao receber o prêmio no Auditório da

Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, em setembro de 1962, prestou importante depoimento sôbre os estudos de matemática no Brasil, que agora divulgamos pelo seu valor de subsídio:

Acho que êste prêmio, outorgado pela primeira vez no setor das ciências matemáticas, não o foi propriamente à minha pessoa, mas à Matemática brasileira. Explico-me melhor. Vejo neste prêmio um primeiro reconhecimento público, de grande repercussão nacional nos mais variados setores de nossa vida, da importância da Matemática nos tempos modernos, do mérito das aplicações de suas idéias a outros ramos do conhecimento humano, do valor do método matemático em face dos problemas da natureza e do homem.

Constitui êste prêmio, ora concedido a um matemático, um estímulo invulgar aos jovens que se iniciam em suas aspirações profissionais, os quais, doutra forma, poderiam ser atraídos pelas carreiras tradicionalmente mais importantes, mas que virão a seguir as suas vocações matemáticas se eventos como o desta solenidade, além de outros, chamarem a atenção da juventude estudiosa para a existência da carreira científica, para a importância do espírito matemático na época que atravessamos, para as oportunidades profissionais e de realização individual que hoje se oferecem aos interessados pelas ciências matemáticas no mundo inteiro, onde há uma demanda crescente de matemáticos competentes, dado o enorme desenvolvimento da Matemática pura e aplicada, no setor da pesquisa, como também no do ensino.

Alguns ramos da ciência têm já um prestígio retumbante perante as altas autoridades administrativas e universitárias e a opinião pública em geral: é o caso das ciências biológicas, que dizem respeito à sobrevivência dos indivíduos; sendo, igualmente, o caso das ciências físicas, sobretudo após o advento da bomba atômica.

No Brasil, porém, ainda prevalece a impressão de que a Matemática não realiza progressos nem tem maior importância; de que os matemáticos são pessoas que trabalham isoladamente, possuem temperamentos bizarros, maneiras distraídas e cabeleiras desgrenhadas; de que os matemáticos necessitam apenas de lápis, papel, um canto sossegado e, talvez, uma biblioteca, que não precisa ser completa, sendo supérfluas as facilidades de amplo intercâmbio de informações, de contatos pessoais freqüentes, ou de laboratórios concedidos a outros setores científicos. Os que são informados através da propaganda dos jornais, hoje voltada mais para as ciências biológicas e físicas, não sabem que as grandes realizações científicas e tecnológicas de nossa era se baseiam no emprego intenso da Matemática, sobretudo por meio das calculadoras eletrônicas de grande memória e rapidez.

Os nossos jovens de real talento desconhecem a existência da carreira matemática, suas inúmeras possibilidades e os seus múltiplos atrativos. Torna-se necessária, a meu ver, uma verdadeira campanha de esclarecimento da opinião pública e da mocidade estudantil, apontando-lhes, através de filmes educativos, conferências elucidativas e leituras amenas, o que é a carreira matemática e quais as suas perspectivas, o que é a Matemática moderna e quais são as suas aplicações. Tal campanha deve ser feita, sistematicamente, no nível do ensino secundário, sem o que tardaremos muito a formar o número de professôres de Matemática e pesquisadores que necessitamos, em nível secundário e universitário, para os centros de pesquisa pura e aplicada nos mais diversos setores.

Nos países em que a Matemática é mais avançada, como os Estados Unidos da América, a França e a União Soviética, os matemáticos colaboram diretamente no desenvolvimento e no atendimento das necessidades da Administração, da Astronomia, da Biologia, da Cien-

cia Espacial, das Ciências Sociais, da Cristalografia, da Economia, da Energia Nuclear, da Estatística, da Física, da Geodésia, da Logística, da Meteorologia, da Programação, da Química, da Tecnologia, etc, de modo que a inexistência, no Brasil, de um grupo numeroso de matemáticos bem formados prejudica esses diversos setores.

Com vistas ao treinamento de um número grande de jovens matemáticos e ao melhor aproveitamento de nossos talentos, é que vemos com grande esperança o surgimento da Universidade de Brasília, organizada em novos moldes, na qual todo o ensino básico ou especializado e a pesquisa em Matemática serão feitos no Instituto Central de Matemática, de modo a não haver a separação tradicional e inflexível, nos estágios iniciais da carreira, entre os candidatos à Matemática e os aspirantes às outras profissões.

Sôbre essa nova experiência universitária a ser feita em Brasília, concentram-se hoje os olhares idealistas, os olhares curiosos, e os olhares críticos dos professôres. estudantes e administradores de nosso país. Almejemos todos que a nova Universidade de Brasília, que nasceu dos esforços prolongados de um grupo de trabalho que aspirava realizar numa nova instituição aquilo que não pôde concretizar em nossas universidades tradicionais, venha a ser um exemplo de trabalho e organização, a emular e estimular os nossos demais centros.

Se, de um lado, é verdade que a Matemática brasileira se encontra ainda em sua infância, por outro lado já conseguimos formar vários matemáticos competentes, alguns de projeção internacional em suas especialidades. A semente do verdadeiro espírito matemático foi lançada entre nós e germinou.

Em breves palavras, podemos dizer que a atual escola matemática brasileira data de 1930, aproximadamente, tendo apenas cerca de 30 anos. O que logramos fazer nesse período foi fruto do trabalho iniciado em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que é o berço da atual escola matemática brasileira e que, ainda hoje, é a melhor instituição de ensino universitário no país, no setor matemático.

Há que ressaltar, também, a criação, em 1952, na cidade do Rio de Janeiro, do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) do Conselho Nacional de Pesquisa, o qual adquiriu justa reputação como centro nacional de treinamento de matemáticos e deu projeção internacional ao nosso país no setor da pesquisa, exercendo uma atividade irradiante de colaboração com as diversas universidades brasileiras.

Como fruto desse esforço de mais de uma geração, contamos hoje alguns matemáticos de real talento, verdadeiramente entrosados com o processo de expansão das fronteiras do conhecimento matemático atual, que publicam suas pesquisas e seus livros nas mais famosas revistas e coleções internacionais, dando contribuições à Matemática que são do conhecimento dos melhores especialistas antes mesmo da sua divulgação impressa. Entre tais matemáticos brasileiros, não posso deixar de salientar o nome de meu caro amigo Maurício Matos Peixoto, meu colega dos bancos escolares da Universidade do Brasil, cujas pesquisas em equações diferenciais deram-lhe justa reputação internacional, segundo pude testemunhar repetidas vezes.

O futuro da Matemática brasileira depende vitalmente do apoio que os nossos órgãos governamentais, como a CAPES, a COSUPI, o Conselho Nacional de Pesquisas e a Comissão Nacional de Energia Nuclear, derem a homens de real talento e com genuínas qualidades de liderança que já formamos. O que importa é que os nossos melhores matemáticos disponham de todos os recursos de que carecem, pois dêsses líderes e da irradiação de suas atividades é que dependem

verdadeiramente o ensino e a pesquisa em Matemática, em todos os níveis.

Na minha carreira, como professor universitário no Brasil, tive que enfrentar dificuldades que se me afiguraram como insuperáveis e que atingiram as raias da injustiça, mas tive a sorte de encontrar muita gente justa e amiga. Não quero recordar agora o que é triste, pois êste ano de 1962 tem sido de excepcional alegria profissional para mim.

De um lado, no plano internacional, tive a honra de receber um convite da Comissão Organizadora do Congresso Internacional de Matemáticos, para realizar em agosto último, em Estocolmo, na Suécia, uma das conferências especiais desse Congresso, onde fui solicitado a expor certos progressos recentes em Análise, particularmente os meus próprios resultados de pesquisa, que datam de 1959 a 1961, sôbre as álgebras topológicas de funções diferenciáveis e sôbre a aproximação polinomial ponderada, os quais considero como cs meus melhores trabalhos. Por outro lado, no plano nacional, tomei conhecimento da decisão, muito honrosa para mim, da outorga à minha pessoa do Prêmio Moinho Santista para 1962, no setor da Matemática.

Vejo, nesses dois eventos singulares em minha vida como pesquisador e que foram motivo de indisfarçável júbilo para mim, não apenas um reconhecimento e uma recompensa por um esforço já realizado, mas sobretudo, um estímulo significativo aos meus ideais de matemático e à minha integral dedicação a uma tarefa que resta ser realizada, através da multiplicação dos meus esforços, ao lado dos meus amigos, com os quais tenho a sorte de contar e privar, para algum dia ver implantada no Brasil uma escola matemática.

Temo que isso demorará e não será para os meus anos de pesquisador produtivo, de modo que não tenho certeza se virei a trabalhar no Brasil, no seio de uma atmosfera intensa e estimulante, como as que conheço de outros centros, entre eles Paris e Princeton. Não importa, pois na expectativa do nosso progresso matemático, propus-me a experiência de pautar as minhas decisões, no que toca à nossa Matemática, por uma preocupação de absoluto respeito à verdade, sem lançar mão daquilo que outros chamam de astúcia. A meu ver, a busca da verdade é uma das mais poderosas formas de astúcia.

Termino esta breve oração externando os meus mais sinceros agradecimentos às instituições brasileiras que mais me ampararam, tornando possível a minha carreira: refiro-me, particularmente, à Academia Brasileira de Ciências, ao Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, ao Instituto de Matemática Pura e Aplicada do Conselho Nacional de Pesquisas e à Universidade do Brasil. A honra dêste momento cabe não a mim, mas à minha família, aos meus mestres, aos meus colegas e discípulos, que me ajudaram a manter um espírito de luta por um ideal a atingir. A Fundação Moinho Santista, a essas instituições brasileiras, a todos esses amigos e à minha família, aqui deixo o testemunho de minha mais profunda gratidão.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

MUDANÇAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE NOVA IORQUE

O novo superintendente de escolas públicas de Nova Iorque decidiu descentralizar a administração escolar em 25 seções urbanas. Estuda-se uma reforma do plano de estudos que permita aos professôres desenvolver o espírito de iniciativa e experimentação; o ensino deverá concentrar-se nas crianças superdotadas, sem esquecer aquelas que parecem retardadas

em virtude, principalmente, das condições sociais de suas famílias. Considera-se, também, uma nova fórmula de organização do trabalho escolar: a instrução individualizada, ensino programado, etc. Por outro lado, um orçamento que prevê a construção de 37 novos prédios escolares para 1965 foi submetido às autoridades.

FORMAÇÃO DE TÉCNICOS POLIVALENTES EM MADAGASCAR

No ano escolar 1962-1963, o setor de ensino técnico aplicou o programa de formação polivalente nos centros de aprendizagem. Esta formação, que não impede a preparação de operários especializados nas cidades, deve permitir aos jovens que a seguem, durante 4 anos, o preparo às múltiplas tarefas que enfrentarão no meio rural. Após estágio eventual de formação complementar, poderão buscar qualificações profissionais mais especializadas.

GLOBOS LUNARES PARA ESTUDANTES

Uma fábrica de Moscou está construindo globos lunares para estudantes. A face invisível da lua pode ser representada graças às fotografias tiradas pelos satélites lançados ao espaço.

ESCOLA NORMAL SUPERIOR NA COSTA DE MARFIM

A escola normal superior do Abidjan foi aberta em 1962. Consta de 3 seções: a) a primeira é dedicada à formação de professôres de colégios de ensino geral, com 21 alunos no 1.° ano e 8 no 2.° (que entraram diretamente para esta série após um ano de propedêutica) ; b) a segunda destina-se a formar inspetores primários, com 19 alunos não bacharéis cursando série preparatória e 9 alunos bacharéis em série normal; c) a terceira preparará professôres de 2.° ciclo. Os alunos acompanham, como informação complementar, cursos do centro universitário do Abidjan.

ESTADOS UNIDOS: EFETIVO ESCOLAR POR MESTRE

No outono de 1957, a média de alunos por mestre nas escolas primárias e secundárias públicas era de 26,2. No outono de 1962, essa média correspondia a 25,7. Neste período, a média de alunos por mestre, na escola primária, passou de 29,1 a 28,5 e, na escola secundária, de 21,3 a 21,7.

ENSINO E SERVIÇO MILITAR NA FRANÇA

O Ministério da Cooperação acaba de expor as condições em que os jovens franceses podem, de agora em diante, efetuar parte do serviço militar como professôres em países africanos ou ultramarinos. A 17 de setembro de 1963, 23 jovens professôres partiram para ensinar nas Antilhas durante o serviço militar. Novas equipes de recrutas darão prosseguimento a essa inovação.

COMPREENSÃO INTERNACIONAL

Os delegados à Conferência Anual da Federação de Professôres Australianos, realizada em princípios de 1963, lançaram apelo aos mestres de todo o mundo convidando-os a reexaminar os programas de estudos e organização escolar, visando melhor formação de cidadãos e de suas responsabilidades internacionais. Por exemplo, os serviços de educação devem levar os alunos a: 1) compreender a história de seu país e sua forma de governo; 2) apreciar os valores culturais e ideologias políticas de outros países; 3) reconhecer a importância da compreensão internacional entre os povos.

ESTATÍSTICAS ESCOLARES NA BÉLGICA

Em 1961-1962, a segunda série de humanidades contava 14.940 alunos, 6.778 do regime francês e 8.162 do regime holandês; destes, 5.593 freqüentavam escolas oficiais e 9.347, escolas particulares; 16.985 alunos assistiam às classes

finais de humanidades e o total de certificados concedidos foi de 15.974. Em 1962-1963, 8.952 estudantes se inscreveram pela primeira vez como estudantes regulares no 1.° ano de estabelecimentos de ensino superior, um pouco mais da metade dos efetivos provenientes de humanidades e escolas normais, enquanto o número total de inscrições no ensino universitário era de 40.571. O número de alunos em tempo integral é de 35.450, sendo 24,27% em medicina e farmácia, 13,96% em ciências comerciais, 13,49% em ciências, 13,04% em filosofia e letras, 12,11% em ciências aplicadas, 8,02% em direito, 6,13% em ciências sociais, políticas e econômicas, 3,97% em pedagogia e psicologia. Em 10 anos, o número de estudantes passou de 21.999 a 35.450, isto é, aumentou de 61%.

ESTATÍSTICAS UNIVERSITÁRIAS NO CHILE

Segundo o Instituto Chileno de Pesquisas Estatísticas, o número de inscrições nos cursos universitários aumentou cerca de 73% entre setembro de 1961 e julho de 1963. Novos estabelecimentos, entre os quais escolas superiores de jornalismo, química, física e instituto de ciências, foram abertos atraindo grande número de estudantes.

EDUCAÇÃO **DE** ADULTOS PELO **RÁDIO** E TELEVISÃO NA INGLATERRA

A BBC difundiu no outono de 1963 diversas emissões radiofônicas e de televisão no programa de educação de adultos. Um curso pela televisão intitulado "a ciência do homem", transmite noções de biologia; uma série de dez lições ilustradas ensina, sob o título $E=mc^3$, a teoria da relatividade. Sôbre artes plásticas realizaram-se dez palestras focalizando a pintura européia. Outros programas foram organizados com lições elementares de italiano, costura, educação física, completando a série de transmissões da BBC para educação de adultos.

DICIONÁRIO EUROPEU DE PEDAGOGIA

Peritos do Conselho de Cooperação Cultural, um dos órgãos especializados do Conselho da Europa, reunidos em junho de 1963 em Viena, planejaram a organização de um vocabulário pedagógico a ser usado na Europa.

CRÍTICA DE LIVROS

WAGLEY, Charles — *An introthiction to Brazil;* New York & London, Columbia University, 1964, 322 págs.

Desde a sua descoberta, o Brasil tem sido objeto de curiosidade e estudo de eminentes homens de cultura e de espirito de outros países. A nossa Brasiliana conta, talvez, com tantos autores estrangeiros quantos nacionais. No longo esforço de introspecção em que todos nós brasileiros estamos imersos, sentimo-nos sem dúvida extremamente ajudados pela visão mais desprendida e por isto mais objetiva do observador estrangeiro. Nos tempos presentes, poucos autores poderiam como Charles Wagley, pelo treino profissional. pela longa experiência e pela penetração de espírito, dar-nos uma interpretação do Brasil. E outra coisa não é o que nos oferece êle agora neste admirável livro, ao mesmo tempo simples e profundo, escrito como uma livre meditação sôbre a nossa terra, meditação apenas possível graças aos longos anos de estudo. reflexão e afetuosa identificação com o país.

Ao ler-lhe os originais, disse-lhe logo que me senti seu discípulo, que muito aprendera ali, que nada poderia acrescentar, mas, se me permitisse, não teria dúvida em apresentar algo como um "aparte" às suas considerações sôbre o "mistério" da legendária unidade do Brasil, a despeito dos seus extraordinários contrastes e de sua extrema diversidade.

Sem dúvida, tudo leva a crer que essa unidade decorre da unidade de língua, consideravelmente uniforme em tôda a imensa extensão geográfica, do singular e eficaz cuidado português de isolar-nos durante os três séculos de colonização e do caráter relativamente pacifico de nossa expansão territorial, em virtude da fragilidade das culturas indígenas, rapidamente destruídas ou assimiladas. Como pôde, entretanto, essa unidade ser mantida ao longo do século XIX e do século XX? Por que escapamos — a despeito das lutas pela independência, dos tumultos de nossa emancipação política, das crises de nossa evolução econômica. das desigualdades de nosso desenvolvimento social e das lutas pela defesa, integração e expansão territorial — de todo e qualquer divisionismo, para não dizer balcanização, característico do movimento de emancipação da América espanhola? Ouso acreditar que isto devemos ao fato de havermos sido e até hoje sermos antes um Império que um Estado, governado por poderes centrais, que lembram, para dizé-lo brutalmente, os do governo da Roma Imperial sôbre o seu extenso território.

A supremacia do poder político não se estabeleceu no Brasil como uma gradual evolução de poder local, mas caracterizou-se sempre como imposição de poder central sôbre a ordem tradicional social e econômica. Dêste modo. constituiu-se sempre como um poder imperial e não como a natural emergência da soberania popular.

Se considerarmos o Brasil como um império, como um poder metropolitano central e um sistema colonial interno periférico, muitas das nossas dificuldades de interpretação da sua "misteriosa" unidade caem por terra. Essa "unidade" passa a explicar-se em grande parte como resultado da apatia, impotência, subordinação e atraso das áreas periféricas em face das áreas metropolitanas.

Efetivada durante o período de colonização externa e consolidada pelo regime de colonização interna, a nossa unidade não sofreu nenhum sério abalo nem muito menos fratura, exatamente devido à profunda desigualdade econômica que põe o Sul, industrial e rico, a cavaleiro do Norte, arcaico e pobre.

A chamada Revolução de 1930 poderia ter-se desenvolvido como a revolução de integração nacional, ao longo de linhas que lembrariam a Guerra de Secessão dos

Estados Unidos, se essa revolução não tivesse sido esmagada pelo movimento de contra-revolução, que se sucedeu à aparente derrota de São Paulo, no seu levante contra o poder central. Foi a rendição política desse poder às forças conservadoras da nação que manteve o Brasil em suas linhas tradicionais e restaurou o sentido de Império do governo da República Brasileira.

Com efeito, desde a Independência, em 1822, nada mais havíamos feito do que transferir o poder da Metrópole estrangeira para a Metrópole nacional, conservando o sentido colonizador do governo central. Aos que estão familiarizados com a história das províncias, ao tempo do Império, e depois dos estados, ao tempo da República, será impossível evitar a comparação das autoridades imperiais e depois das autoridades federais aos procônsules romanos. Verificava-se sempre entre a autoridade e o povo a mesma distância social e a mesma profunda Incompreensão que deveria caracterizar a autoridade colonizadora. Episódios de levantes populares nas cidades, ao tempo do Império, e, talvez ainda mais eloqüentemente, episódios de fanatismo religioso, já na República — nenhum mais famoso do que o de Canudos, imortalizado por Euclides da Cunha — foram tratados pela autoridade central do governo brasileiro do mesmo modo por que semelhantes Incidentes seriam resolvidos pelas autoridades romanas no Oriente Médio. A ordem política era uma ordem externa, "federal", de cúpula, sob cuja proteção e domínio viviam os povos provinciais, com os seus costumes, hábitos e tradições, substancialmente semelhantes devido à unidade de língua e aos três séculos de calculada e planejada uniformização imposta pelo domínio português.

Com a proclamação da República, concedeu-se autonomia às províncias, agora estados à maneira da federação norte-americana. Mas, enquanto a federação nos Estados Unidos resultava da limitação dos direitos originários dos estados, os quais subsistiam sempre que não expressamente transferidos, no Brasil os direitos dos estados foram outorgados pela União. Encerra-se essa verdadeira experiência política nos primeiros quarenta anos da república. Na prática, consistiu a experiência no estabelecimento da hegemonia dos dois estados mais importantes sôbre a União. Os Estados de São Paulo e de Minas Gerais repartiram entre si o poder federal e exerceram até 1930 o comando político da nação. Com a cisão entre eles e a aliança de Minas Gerais ao Estado do Rio Grande do Sul, sobreveio a Revolução de 1930, provocando a Instabilidade política conseqüente de um período ditatorial que Sòmente se encerra em 1946, com uma nova Constituição, em que se restabelece o poder da União em linhas semelhantes em muitos aspectos à situação reinante ao tempo de Império, lembrando os estados agora as antigas províncias sob o comando do poder econômico e político extremamente ampliado do governo federal.

Essa concepção do Estado Brasileiro como poder Imperial sôbre as culturas locais das províncias, hoje estados, é que permitiu manter-se a unidade política dentro da extrema diversidade cultural de todo o país. Tal natureza Imperial do governo central, que se transferiu da Colônia para o Império e dêste para a República, retardou, sem dúvida, o desenvolvimento global do país, mas, por outro lado, permitindo e mesmo promovendo o desenvolvimento desigual e particular de certas zonas de hegemonia e contendo as demais, operou como que uma superordem para a manutenção da integridade nacional.

Graças a esse processo de retardamento causado pela natureza colonizadora do governo central pôde o Brasil atravessar o possível período de desmembramento e chegar à época contemporânea, quando o progresso da tecnologia das comunicações e dos transportes Já permite enfrentar os problemas de desenvolvimento global sem perda da unidade política. Ninguém poderá dizer se a divisão do Brasil não teria ocorrido se o avião e os meios de comunicação não tivessem chegado a tempo de mantê-lo unido, a despeito de seu desenvolvimento desigual e contrastante. A observação que assim ouso ajuntar à análise lúcida e percuciente de Charles Wagley em relação ao "mistério" da unidade brasileira não escapa a certo aspecto paradoxal.

A nossa unidade resultou, no passado, de uma estrutura colonial interna, que retardou o desenvolvimento global e conteve o país atrasado em face de sua região em desenvolvimento, impedindo qualquer fragmentação; e, no futuro, em face do desenvolvimento global ora iniciado, será mantida graças aos novos meios de co-

municação e de transporte, que Já agora tornam plenamente exeqüível o desenvolvimento material de nações de tipo continental como o Brasil. Se o retardamento do nosso desenvolvimento nao tivesse ocorrido, ou nos desmembraríamos, ou realizaríamos a nossa integração com a violência que marcou a integração política e a expansão territorial dos Estados Unidos. Ficamos unidos porque éramos atrasados e seremos unidos porque hoje os meios tecnológicos permitem o desenvolvimento pacífico de nações de porte continental.

Nao desejo encerrar êste rápido comentário sem renovar a Charles Wagley a gratidão de um brasileiro por mais êste livro, que tanto nos ajuda a ver e sentir a nossa realidade e a formar a consciência nacional, sem o que não poderíamos dirigir o movimento de nossa emancipação econômica, mantendo íntegro o nosso caráter nacional.

ANÍSIO TEIXEIRA

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrõm — *Organização e Administração Escolar*, São Paulo, Melhoramentos, 1963, 288 páginas.

Ainda não se deu realce necessário ao livro que, no final de 1963, o Professor Lourenço Filho publicou, *Organização e Administração Escolar*, e em que apresenta conceitos, princípios e instrumentos de análise, de maneira concisa e segura, preenchendo uma grande falha na nossa literatura didática.

No prefácio, o autor traça, com precisão, o delineamento da obra, mostrando a complexidade da matéria, uma vez que a administração escolar abrange vários segmentos de um todo e o próprio todo: o sistema escolar.

O que há de peculiar na administração escolar, em relação a qualquer outro campo de administração, é que, nela, a clientela que produz é da mesma natureza substancial do produto, isto é, é matéria ativa. Não se trata, assim, de área em que possamos adaptar princípios de administração industrial, a não ser os que se refiram as relações humanas.

No capítulo I, mostra os diferentes aspectos da matéria do livro. Como ponto básico, ressalta o objetívo comum das escolas ou, antes, o objetivo geral da educação que elas prosseguem. Inseridas no contexto social, têm elas que atender a padrões culturais e aos reclamos da comunidade que, de modo geral, são os de criar o ambiente propício ao desenvolvimento adequado de personalidades, ao mesmo tempo que distribuir essa clientela pelos diversos níveis profissionais existentes no meio.

Salienta, em primeiro plano, que cumpre analisar a sociedade em que atua a escola e, por conseguinte, o sistema escolar, Indagando de sua filosofia, para que se firmem princípios que fundamentam os planos educacionais à luz dos quais se criam as estruturas capazes de realizar os objetivos tidos como válidos.

As realidades da vida escolar, no sentido amplo, são as do processo educativo, envolvendo aluno e mestre, matéria e método, bem como todo e qualquer recurso auxiliar para que aquêles elementos passem a operar de maneira eficiente. São, afinal, os mesmos elementos abrangidos pela didática, mas com perspectiva diferente.

A administração escolar cria o ambiente em que atua a didática e vai acompanhando as fases desta, inclusive na apuração final do seu rendimento. O administrador, em última análise, julga o processo didático.

Considerados os elementos com que trabalha, a administração escolar tem que forçosamente utilizar-se de todas as matérias pedagógicas: da filosofia educacional, para extrair o sentido da educação; da política educacional, para colocar os objetivos dentro da época da atuação; da psicologia educacional, para entender o educando e saber conduzi-lo da maneira mais apropriada e, ainda, para ater-se às limitações e as diferenciações de cada um, dentro da seqüência do seu desenvolvimento e amadurecimento paulatino, guiando-se pelas chamadas leis da aprendizagem que condicionam a organização do trabalho escolar; da sociologia educacional, para investigar não somente o nível de expectação da comunidade, como os seus reais interesses, conduzindo o trabalho escolar para servir a uma determinada polis; enfim, todas as demais naquilo em que elas ajudam a coligir dados e a interpretá-los, de modo que se crie o mecanismo mais aperfeiçoado para obter resultados dignos de esforços e previamente fixados no planejamento. Isso é que faz com que a administração escolar se torne interdisciplinar.

O autor preferiu separar a estruturação (organização) da gestão (administração), justificando, com segurança, seu ponto-de-vista.

Coloca, como fim precípuo da administração escolar, a "eficiência", como alias o é em qualquer gênero de administração: obter o máximo rendimento com o mínimo de esforço e o menor gasto de dinheiro, desde que o produto seja da mais alta qualidade que se possa alcançar com os recursos utilizados.

Na empresa industrial, o preço está condicionado ao produto. Na empresa escolar, só se pode admitir que se deseje obter de cada um a mais perfeita formação dentro das limitações que cada um oferece (diferenças Individuais) e segundo os recursos que foram postos ao alcance do administrador, tanto os humanos (educadores) quanto os materiais (equipamento), que dependem, é claro, das finanças escolares.

De modo geral, a melhoria do padrão cia eficiência, ensina Henry Mlller, se apresenta sob duas formas:

1 — aumento quantitativo: maior produção no mesmo tempo de trabalho ou a mesma produção em menos tempo de trabalho ou menos tempo de trabalho por unidade produzida;

2 — aumento qualitativo, que significa ou melhor resultado ou mais rapidez ou mais precisão.

É claro que, no âmbito escolar, temos que encarar as duas formas, sobretudo em nosso país, onde os anseios por uma escola única ainda não estão sendo atendidos pela maior parte dos Estados.

No capitulo II, depois de justificar porque adota a expressão "organização e administração" em vez de apenas "administração", o autor retraça as teorias gerais sôbre o campo, divldindo-as em três grupos: as clássicas, as intermediárias e as novas, colocando-se no movimento destas, pois que elas dão mais ênfase ao "comportamento administrativo" do que ao "processo", em abstrato.

São elas que "sistematizam idéias e métodos de ação e modos de ver que o homem desenvolveu, experimentou, aperfeiçoou e acumulou através das idades, na luta em busca da intelectuallzação do esforço", conforme diz bem Georges Valois.

Não se sente preocupação do autor em se situar dentro de teorias, embora se verifique pela obra a sua posição. Trata da necessidade de dar uma fundamentação teórica para os esquemas de realização prática, objetivando a eficiência no seu duplo sentido. Não perde, porém, a oportunidade para dar seguro roteiro a quem pretenda aprofundar-se no campo teórico.

No capítulo III, com o sugestivo titulo — "Os administradores escolares em ação", um dos mais originais do livro, faz o estudo do "comportamento administrativo", estabelecendo a distinção entre atividades operativas e não operativas no campo escolar. Mostra os níveis de ação administrativa, que se ligam a aluno e professor, professor e órgão estruturado, focalizando, neste, o tipo de organização, seja em forma linear, seja a de assessoramento (funcional ou de "staff"). Em seguida, expõe situações concretas com que se defrontam os administradores em ação, separando o processo administrativo nas suas fases primordiais:

planejar e programar;
dirigir e coordenar;
comunicar e inspecionar;
controlar e pesquisar.

Para cada uma dessas fases, indica princípios gerais, ao mesmo tempo que salienta normas, entre as quais transcreve as do clássico tratadista Arthur Moehlmann.

Conclui, daí, que as tarefas fundamentais do organizador e administrador se resumem em duas: informar e decidir.

Ao tratar de "Sistema de Ensino", no capítulo IV, focaliza-o de dois ângulos: o da filosofia política e o da ação política, mostrando que o instrumento de expressão política é a legislação, que trata de conceituar e hierarquizar, chegando a indicar princípios de sua hermenêutica.

Ressalta a importância da legislação no planejamento geral dos sistemas, apresentando um esquema das "relações entre os preceitos ou normas de legislação e decisões administrativas", com indicação das partes e funções respectivas.

Destaca normas gerais para o planejamento dos sistemas de ensino e pará identificação de princípios de estruturação didática.

Pecha êste capítulo o estudo da evolução do conceito de sistema nacional de ensino.

Como pontos doutrinários até ai expedidos destacam-se três:

1. a eficiência impõe a necessidade de coordenação no trabalho cooperativo;

2. a autoridade deve ser distribuída em várias esferas e níveis;

3. o comportamento administrativo deve guiar-se por princípios nas várias áreas de estruturação e gestão.

Entra, nos capítulos seguintes, a objetivar essas teorias nos campos do ensino de primeiro, de segundo e de terceiro graus.

No capítulo V, passa a delimitar o que entende por ensino primário, seus objetivos e a clientela a que serve, abordando problemas específicos dessa área, tanto os de organização quanto os de administração.

A seguir, no capítulo VI, tratando dos mesmos problemas do ensino de segundo grau. chama atenção para o atual problema de alteração de objetivos na escola média, transcrevendo as oportunas recomendações feitas, em 1962, por especialistas no campo, que se reuniram no Chile, sob os auspícios da Organização dos Estados. Americanos.

Apresenta a organização de uma escola de segundo grau, oferecendo excelente esquema a fls. 145, em que se vêem as relações de coordenação, de assistência, de cooperação e de ensino.

O ponto mais importante dêste capítulo é, sem dúvida, o que se relaciona oom as piodiflcações dos objetivos Ho ensino médio.

Sempre fiel ao ponto-de-vista de que a escola só se compreende Inserida em determinada estrutura social, delineia os movimentos modernos que condicionam a transformação da escola.

No capítulo VII, aprecia as linhas gerais de Organização e Administração do ensino superior, o chamado ensino de terceiro grau.

Caracterizando os tipos atuais ias Universidades, engloba-os em três:

a) o das Universidades da Europa continental, inclusive a URSS;

b) o das Universidades norte-americanas;

c) o das Universidades inglesas.

Discute o problema das Universidades. destacando uma das suas questões fundamentais: a do profissionalismo *versus* formação geral.

Transcreve as recomendações do Seminário de Chicago quanto aos pontos:

a) autonomia universitária;
b) extensão da universidade;
c) missão da universidade;
d) formação geral e especialização;
e) planificação e tecnologia.

Nesses três últimos capítulos, o autor esboça, de maneira segura, a questão dos objetivos que condicionam o planejamento, pois é partindo *do que* se pretende alcançar num determinado momento histórico de uma dada comunidade, que se pode Investigar o problema de selecionar os melhores *meios* para alcançar os objetivos. Isso determinará a estrutura e condicionará as relações humanas, isto é, os elementos que vão interatuar para se alcançar o produto, sempre lembrados de que o educando é ser ativo e, sem sua cooperação, é Impossível alcançar os resultados pretendidos.

Sua idéia constante é a de que "os objetivos sociais não podem ser fixados por critérios estranhos à compreensão da vida cultural, por sua própria natureza móvel e flutuante", tornando difícil identificá-los.

Dentro do esquema de trabalho que adotou, estuda as questões gerais de administração nos órgãos de gestão: coordenação, controle geral e avaliação dos resultados, sempre lembrado de que o que, nesse campo, se produz são serviços e não mercadorias.

No capítulo VIII, retomando o ponto-de-vista de que a escola está em Intima conexão com a sociedade, examina as relações entre vida econômica e educação do povo e aborda os aspectos de educação e economía em função das necessidades do povo ou, pelo menos, das suas aspirações. É esse nível de expectação que entre nós está crescendo, reclamando, hoje, o povo uma escola que seja adequada a seus fins.

Tratando do problema de finanças públicas, indica os fundamentos gerais para elaboração orçamentária, fazendo substanciosa análise que esclarece a relação entre proposição de objetivos e meios materiais para sua realização. É muito comum o estabelecimento de objetivos desejáveis sem a focalização dos possíveis ou realizáveis dentro da limitação dos recursos financeiros. Isso tem comprometido. todo e qualquer plano de educação.

Termina o capítulo com um esquema (fls. 194) dos pontos que o administrador deve considerar no cálculo do custo unitário do ensino, que conduz à avaliação das despesas gerais com o mesmo.

Com isso termina a primeira parte do livro e passa a examinar, na segunda. problemas de organização e administração escolar no Brasil, começando pela análise da matéria em nossa Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que transcreve, e da qual faz segura apreciação crítica e ainda oferece. no capitulo XI, indicações para o prosseguimento dessa análise. Retrata, a fls. 253 e 257, a estrutura geral do ensino e as grandes linhas de administração do ensino depois do advento da citada lei.

Finaliza o livro capítulo atualizado sôbre o "Estudo e o Ensino da Organização e Administração Escolar" no Brasil, inclusive oferecendo Bibliografia sôbre problemas abrangidos pela matéria. Indica, enfim, todo esforço que entre nós se tem feito no desenvolvimento dessa especialização.

Conclui por chamar atenção para o desenvolvimento dêsses estudos que fundamentam tôda a ação renovadora da escola brasileira. Sua mensagem eqüivale a dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional só se aplicará legitimamente em **seu** sentido profundo quando estiver preparado um quadro adequado para interpretá-la e aplicá-la convenientemente em todos os níveis de ação do administrador.

Magnífica obra de síntese, traçando as linhas gerais da organização e administração escolar, êste livro interessará tanto a professôres quanto a alunos de Faculdades de Filosofia e Escolas Normais, quanto a administradores escolares dos vários níveis, bem como a qualquer estudioso de pedagogia.

Deve ser considerado como um dos esteios pará auxiliar a implantação dos sistemas estaduais de educação, no sentido em que agora devem estruturar-se, oferecendo ampla matéria para reflexão sôbre a problemática de cada nível de ensino.

A experiência do Professor Lourenço Filho, como administrador escolar, a sua vasta cultura pedagógica, a sua intimidade com o processo educativo em vários níveis de ação, permitiram-lhe escrever esta obra, que está destinada a prestar relevantes serviços à educação nacional.

NAIR FORTES ABU-MERHY

CHAIA, Josephina — A *educação brasileira.* índice sistemático da legislação (1808 a 1889), 3 vols. Boletim n.° 1 da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Fac. de Filosofia de Marília, São Paulo, 1963.

A pesquisa que se faz em nosso país nas chamadas ciências humanas, tem no elenco de limitações que lhe dificultam o progresso em desejável escala, dois impedimentos bastante sérios: — a ausência de bibliografias críticas e a de repertórios de leis comentadas.

Em diferentes oportunidades temos feito sentir a consideração que votamos por essa espécie de trabalho preliminar, geralmente desdenhado pelo cientista mais ambicioso de nome e de títulos, que não vê na fase da coleta e da *coleção* um estágio digno de suas preocupações, mas que bem sabe ser ela indispensável a qualquer plano de investigação cientifica mais expressivo ou de pretensões mais altas.

Com o pensamento voltado para essas situações, entregamo-nos já há algum tempo à elaboração de algumas tentativas, que constituem mesmo nossas primeiras experiências nesse sentido, isto é. uma bibliografia crítica de interesse para a história da cidade de Campinas, já em fase de publicação e, em colaboração com a autora do livro que ora resenhamos. dois repertórios comentados de leis. sôbre a *escravidão negra no Brasil* e sôbre uso e propriedade da terra também em nosso pais, ambos ainda em preparo.

Mas. efetivamente, estamos até agora muito distantes de atingir o *quantum satis* de inventários críticos que satisfaçam a demanda dos estudiosos.

No campo específico das leis, os poucos trabalhos coletores que conhecemos, foram realizados quase sempre por iniciativa oficial, visando interesses mais imediatos, particularmente no campo do Direito Administrativo. Êste é, mais ou menos, o caso das coletâneas que reuniram as disposições legais relativas ao açúcar, ao café, aos índios ou à imigração estrangeira, para citarmos apenas as que conhecemos e que constituem hoje raridades bibliográficas de indiscutível utilidade para o pesquisador que se debruce sôbre esses temas.

O trabalho que é objeto dêste registro, e cujos dois primeiros tomos acabam de ser lançados, representa amplo e exaus-

tlvo Inventario, que permitirá não só uma reunião comentada, metódica e sistemática das leis relativas à educação brasileira, como também será doravante Instrumento indispensável à consulta de todo aquêle Interessado no estudo da cultura brasileira.

Resultado de um labor, cujas proporções da Investigação podemos facilmente avaliar, êste índice revela também a rigorosa preocupação da exatidão nos textos e citações, cuidado esse que, como nos mostra a autora, nem sempre esteve presente na cogitação dos escritores que, costumando recorrer a textos legais, fazem-no entretanto de segunda e terceira mão, transcrevendo ou referindo-se erradamente aos dispositivos de lei, ou, o que é pior, chegando até a alterá-los na sua irresponsabilidade.

A estas dificuldades todas que se antojam ao estudioso das disposições legais brasileiras, a professora J. C. responde com o modêlo de organização funcional que presidiu o seu trabalho, em cujo terceiro volume, ainda não lançado, encontrará o leitor as indicações mais. úteis para a rápida localização do dispositivo desejado, quais sejam: cronologia e enumeração da legislação de 1808 a 1899, índices remissivos, do número de ordem, cronológico dos assuntos (por ano e em ordem alfabética), alfabético de assuntos e onomástico, além do cuidado que teve de remeter o leitor a todos os textos modificadores das leis que sofreram alteração.

É, portanto, uma obra de consulta permanente e obrigatória, para o uso de autoridades, estabelecimentos de ensino, professôres e alunos, pesquisadores e estudiosos em geral da educação nacional.

Tendo nascido o seu interesse pelas leis, como confessa na *Introdução,* da displicente observação do que elas possuiam aparentemente apenas de anedótico e episódico, a autora chegou entretanto a alcançar o riquíssimo campo de Investigação que elas representam, o que aliás foi um passo pará que, com singular pertinácia, se remetesse a um trabalho quase desalentador, do qual estes volumes são o primeiro mas, temos certeza, não o único resultado.

Alinhavando algumas anotações que titula como *Introdução* do seu trabalho, demora-se a autora em transcrever opiniões de diferentes historiadores para Justificar a Importância da carta regia do príncipe D. João, abrindo os portos do Brasil às nações amigas, na qual vê a "nossa primeira lei". A maneira com que foi feita essa Justificação e, afinal, ela própria,, não se casam com os propósitos e o próprio título principal que deu ao conjunto de índices reunidos, a não ser que a autora procurasse mostrar, o que não faz, a Importância direta ou indireta da referida Carta Regia para a Educação Brasileira, expressão que confina e define os objetivos do código ora dado ao público.

Restaria, ainda, como sugestão, a autora considerar a possibilidade de, embora com muito maior trabalho, tanto pelas proporções que a pesquisa assumirá como pela dispersão enorme das fontes, tentar como complementação necessária para a compreensão do processo educacional brasileiro, a reunião metódica e sistemática dos textos de leis que as autoridades metropolitanas e coloniais promulgaram nos séculos XVI, **XVII** e **XVIII,** e que jazem espalhados pelos acervos dos arquivos portugueses e brasileiros, repousando nos mais diversos tipos de miscelâneas, que eram como se chamavam as reuniões, mais ou menos arbitrárias, de textos de leis, além naturalmente das corporíficações mais racionais que estão nas Ordenações *do Reino* e nas chamadas Leis *Extravagantes,* etc. *É* claro que, no caso da reunião dessas normas vigentes no período colonial, o que será realmente válido, é conseguir os próprios textos, dada a dispersão das fontes e a dificuldade do seu acesso.

JOSÉ ROBERTO DO AMARAL LAPA

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

EDUCAÇÃO, PRÉ-REQUISITO PARÁ O DESENVOLVIMENTO

Assumindo *a direção da CAPES {Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) já com a nova reestruturação, a Prof." Suzana Gonçalves proferiu êste discurso:*

"O novo órgão criado, englobando organismos Já existentes, ou seja, a antiga CAPES a COSUPI e o PROTEC. numa larga visão de política educacional pará o desenvolvimento, supõe planejamento e, era conseqüência, coordenação entre as atividades específicas do Ministério da Educação e Cultura e os órgãos de programação orientadores das diretrizes sócio-econômicas, na visão geral da política do governo. Isto resulta da compreensão de que a educação é investimento e, portanto, pré-requisito fundamental para o desenvolvimento. Os *deficits* constatados na infra-estrutura educacional brasileira, levam a impossibilidade de atendimento vocacional de todos os capazes, no plano do ensino. Sobretudo, tendo-se em vista uma política global de desenvolvimento, o potencial humano é essencialidade básica pará execução dessa política. Neste sentido, a preocupação de ampliar o número de vagas possíveis, nos quadros dos organismos existentes, é um problema de maior oportunidade. Embora exija um critério seguro e prudenclal em sua solução. O objetivo que se tem em vista é ajudar o Brasil nesta fase imperiosa de tomada de consciência do esforço indispensável para a aceleração de seu processo evolutivo. Para isso, é necessária a capacitação de pessoal, ou seja, o atendimento às exigências de seu aperfeiçoamento. Mas êste pessoal qualificado tem que ser colocado em todas as estratificações de uma estrutura racional de educação, de forma a atender a uma preparação objetiva do potencial científico, com sentido, pois, de preparação concatenada, vale dizer, básica e graduada. Os meios para a atuação desta força graduada se obtêm através dos estabelecimentos de ensino e treinamento, apropriadamente escolhidos e estrategicamente distribuídos nos pontos chaves das diversas regiões do País. O problema da formação efetiva e eficiente de pessoal pós-graduado está condicionado a uma sistemática objetiva, que parta, e não os exclua, em sua consideração prévia, dos dados da realidade brasileira. Assim sendo, para maior proveito dêste esforço, seria aconselhável usar ao máximo as facilidades existentes no País antes de encaminhar elementos para a última etapa da especialização, em instituições estrangeiras.

O entrosamento e a eqültativa distribuição das possibilidades nacionais em têrmos de equipamento, daria, certamente, oportunidade de maior rentabilidade dos recursos disponíveis, aplicando-os através de uma política criteriosa, visando a unificação de esforços e evitando, em conseqüência, duplificações inúteis e concorrências descabidas. Um país carente de recursos não pode desperdiçá-los, mesmo que o seja em benefício de iniciativas louváveis.

Há que se ponderar o imperativo de organicidade, como elemento fundamental de multiplicação de recursos, por força de sua Judiciosa aplicação. O esforço pela educação no Brasil exige, como fundamento básico, a sua racionalização, tendo como conseqüência um método de desenvolvimento orgânico, construtivo e progressivo, isto é, a partir da infra-estrutura até o limite máximo de especialização científica mais avançada. Para se atingir êste objetivo, como medida preliminar. se apresenta o levantamento das necessidades de pessoal de nível superior para o atendimento do mercado de trabalho, quer em têrmos quantitativos, quer em

têrmos qualitativos. Estabelecido o quadro numérico de conhecimentos e profissões, chegar-se-ia à fixação das disponibilidades existentes e dos *deficits* a ser, em conseqüência, cobertos. A síntese das necessidades sócio-econômicas das regiões brasileiras, em função dos programas de desenvolvimento nacional, seria base indispensável para indicação dos critérios a serem estabelecidos, para melhor atendimento aos problemas das áreas específicas do País. Levando-se em conta a hierarquia e as prioridades decorrentes do balanço de necessidades, poder-se-iam traçar normas paia subvenções e bolsas subordinando-as a critérios que assegurem o máximo de rentabilidade do acréscimo de conhecimento fornecido e do diferencial de rendimento que pode ser obtido pelo beneficiamento, emprestando-se, assim, ã educação, o caráter de investimento. Em país de economia ainda altamente dependente do setor primário, há que se pensar, também, no atendimento das necessidades de pessoal qualificado, em nível superior, para uma política de produtividade agrícola. O ensino superior no Brasil ainda é um privilégio de um pequeno grupo. Assim sendo, deve ser encarado, objetivamente, dentro de uma concepção política norteada pelas exigências da justiça social. Nesta perspectiva, os que recebem têm compromissos a cumprir pará com a comunidade que os beneficiou. Os candidatos às bolsas devem ser selecionados, nao apenas por suas qualidades de aptidão mas também pelo interesse de exercício posterior de atividades ligadas aos estudos e pesquisas a que se propõem. Não seria, pois, descabida a exigência de comprovação do programa de atividades que pretendem exercer, depois de qualificados. Formar homens não é apenas desenvolver personalidades individuais, mas fornecer-lhes instrumentalidade de conhecimentos capaz de torná-los aptos a compreender e a agir sôbre o sistema social do qual participam. Num país em transformação, num país em que o imperativo do desenvolvimento é tarefa que diz respeito à harmonia social e à dignidade humana, a missão das elites adquire uma força essencialmente dinâmica e uma dimensão de responsabilidade impostergável. A política de desenvolvimento supõe segura e, se possível, audaciosa concepção da programação dos planos de educação. A racionalização dos esforços, dentro de uma visão integral de planejamento, tanto mais se impõe quanto os recursos capazes de atender o mínimo necessário representam um sacrifício comum, exigindo de quantos recebam uma parcela de responsabilidade para a concessão dos objetivos ligados ao plano da educação nacional, uma consciência lúcida, escrupulosa e vigilante".

CULTURA DO POVO

Yolanda Bettencourt

1. *Campo e conceito da cultura popular*

Num país como o Brasil em que o analfabetismo atinge 50,6% da população adulta e, em que, de cada 100 crianças que iniciam o curso primário, Sòmente 30 alcançam a 3.ª série com todas as conseqüências de ignorância, atraso profissional que isto pode acarretar, poderíamos pensar que a cultura tenha evidentemente diante de si duas tarefas a cumprir que lhe indicariam de imediato seu campo:

1. De um lado, uma tarefa supletiva: suprir as deficiências do ensino (falta de escolas ou impossibilidade prática de cursá-las, além da sua freqüente inadequação ou sua inoperância) para dar ao povo os instrumentos primordiais e indispensáveis de defesa e de luta pela vida, através da:

- alfabetização de adultos
- educação de base
- orientação profissional.

2. De outro lado, pulando a formação escolar propriamente dita (primária, secundária, superior), criar um dispositivo de prolongamento da cultura, através de:

- cine-clubes
- tele-clubes
- cursos e conferências
- grupos de teatro
- corais
- agrupamentos esportivos
- atividades manuais (encadernação, etc.) ou artísticas (cerâmica, tecelagem, etc.) .

Nessas duas tarefas — suprir e completar — estaria encerrado o campo da cultura popular, com todas as variantes e nuanças que a diferença dos ambientes e das possibilidades ditariam?

Colocar assim o problema seria pecar pela base. Seria considerar a cultura como uma aquisição gradativa do conhecimento, uns de caráter prático, outros mais teóricos — ou ainda, uns diretamente úteis outros de aprimoramento, (cultura, ornamento do espirito), que vão do B-A, BA e a aprendizagem de cuidados elementares de higiene, até à iniciação nas últimas descobertas científicas. Tal conceito, essencialmente acadêmico e burguês, está na origem da criação das Universidades Populares, na Europa, em fins do século passado. A Revolução Francesa e o socialismo trouxeram uma reivindicação cultural: o direito de todos os homens ao sufrágio universal. Mas tal reivindicação cultural não ia além do desejo de participar da cultura dos privilegiados, ou seja da cultura aristocrática. As Universidades Populares tiveram. então, por fim, levar ao povo um pouco dos ensinamentos adquiridos nos bancos das escolas e universidades, de que êle era excluído. Tentativa generosa. sem dúvida, e que teve os seus frutos, mas que era essencialmente paternalista, pois *os que sabiam* (intelectuais e estudantes) iam transmitir aos *que não sabiam* (operários), iam "levar-lhes a cultura". Tratava-se para uns, exclusivamente, de dar, pará outros de receber. Podemos sublinhar a Idéia de *verticalidade* existente nesse conceito de cultura popular — decorrente do conceito de cultura simplesmente.

Nesse caso, tanto mais conhecimentos tem um homem — isto é, tanto mais possibilidade teve de pôr dentro de sua cabeça a soma de conhecimentos que se amontoa fora dela — tanto mais culto será...

Tal conceito deriva de uma visão *individualista* e *estática* do homem, cujas possibilidades se trata de desenvolver e aprimorar para êle. isolado do contexto de seu tempo e dos outros homens. Isto tem como resultado freqüente dificultar-lhe a comunicação com seus semelhantes, distanciando-o deles, fazendo dele um "separado", condição muitas vezes cultivada por êle e respeitada pelos outros como sinal de grandeza (não é o que se dá tantas vezes com os nossos Intelectuais que uma certa formação e concepção de seu papel deformaram, prendendo-os num circulo estreito de "capelinha", fazendo-os tomar tôda critica por uma antipatia pessoal, etc, etc?) .

O pensamento comunitário, a teoria e a prática das sociedades coletlvistas, o aprofundamento da consciência histórica, trouxeram á cultura uma modificação não apenas quantitativa (pará um maior número), mas qualitativa: é o conceito mesmo de cultura que se modifica pela visão do homem concreto, ou, para retomarmos uma expressão já consagrada, do "homem em situação".

O homem, e especialmente o adulto, é uma pessoa Inserida num contexto de que não se pode desligar, que constitui uma série de condicionamentos, que lhe propõe problemas que deve enfrentar e resolver. Tem uma família, exerce uma profissão, vê-se a braços com despesas para as quais tem ou não o dinheiro necessário, possui amigos e conhecidos, participa de um meio, de uma classe, de um bairro, de uma cidade, de um país. ouve rádio, vê a televisão através dos quais (além dos jornais) tem notícias do mundo. Em vez, portanto, da figura vertical que propúnhamos mais acima, poríamos o homem no centro de um círculo que constitui o seu condicionamento, ou, se preferirmos, o seu *meio* (que o leva a pensar e agir de tal ou tal maneira), dando-se a esta expressão, meio, o sentido mais largo possível, que vai desde as suas condições pessoais de saúde até a notícia que lhe chega das viagens cósmicas.

Diríamos então que o homem participa de um meio, mas não sabe analisá-lo.

Resultados: explicações mágicas para doenças (mau olhado), atitude passiva diante da colheita fracassada, fatalismo, alienação nas formas sociais ("vida de pobre é assim mesmo", "todo mundo faz assim"), ou religiosos ("a vontade de Deus"), ausência de participação política, e outros tantos que todos os dias observamos .

Deseja compreender, melhorar de rida, desenvolver-se mas não sabe orientar-se.

Algumas conseqüências: vai procurar solução nas macumbas, nos "messias" religiosos ou políticos (o que possibilita a demagogia); orientar-se para a literatura "sentimental" ou pornográfica, quando lê, em detrimento da literatura de certa qualidade; procura o "vistoso" de preferência ao sólido ou ao sóbrio, em matéria de casa, de decoração ou de vestuário.

Quer comunicar a sua experiência, mas não sabe exprimir-se.

Algumas conseqüências: timidez diante dos patrões, dos "doutores", dos estudantes, dos que falam bonito, aceitação de soluções que não estáo de acordo com suas convicções ou interesses, medo do ridículo, falta de confiança em si.

É comum vermos diagnosticar essas deficiências (que em outro nível talvez, e com outras manifestações, todos encontramos dentro de nós como "Ignorância" ou "falta de educação". Há pois uma relação direta entre a situação do homem, a sua maneira de reagir a essa situação, e a sua "cultura". Mas cultura não é mais então considerada como uma acumulação de conhecimentos, mas como *a capacidade de dar uma resposta pessoal e justa aos condicionamentos* (os conhecimentos passam a ter valor de melo — e meio necessário — e não mais de *fim), o* que pode traduzir-se da seguinte maneira:

1) SENTIR O SEU MEIO (tomar consciência): homens — fatos — situações.

2) COMPREENDÊ-LO (ser capaz de analisar): causas — conseqüências — comparação com outros lugares e outras épocas (sentido de evolução, primeiro passo para o sentido histórico — descoberta de leis que fazem com que o mesmo efeito se reproduza dentro de determinadas condições.

3) PODER AGIR, dentro de um plano e escolhendo seus meios de ação (não há cultura popular sem perspectiva de transformação do melo e dos condicionamentos).

Compreendida assim, a cultura popular é eminentemente *política* no sentido de levar o homem a situar-se dentro da "cidade", a ser um elemento ativo, com os outros, para a promoção do bem comum. Como diz J. Dumazidier, "ela parte da vida para voltar à vida. Não mais Sòmente para a interpretar mas pará *transformar o homem e a sociedade".*

Ela pode, então, levar o homem a colaborar, a inserir-se conscientemente num processo de desenvolvimento (adotando, por exemplo, tais técnicas agrícolas, dentro de um plano geral de modernização da agricultura, como o da SUDENE) ou, e às vezes ao mesmo tempo, numa luta que tenha por fim combater os condicionamentos de atraso (organizando-se, por exemplo, contra o latifúndio, nos sindicatos rurais). As duas atitudes, — que chamaríamos de positivo e *negativa* — podem ser fruto de um mesmo esclarecimento e coexistir, como Vimos, no mesmo homem.

Mas não é função da cultura popular *fazer política,* substitulndo-se aos partidos e aos sindicatos (veremos mais adiante como isso é uma das dificuldades que vamos encontrar no Brasil), mas sim preparar-lhes e acompanhar-lhes o trabalho pelo debate e esclarecimento de certas questões e pelo despertar de consciências (o aspecto político sendo um dos aspectos fundamentais dessa conscientização). A ação puramente política se fará no seio do partido ou do sindicato que, infelizmente, entre nós e não apenas no Brasil — não percebem ainda a importância dessa *democratização do saber* (que não consiste em fazer repetir *slogans* e arregimentar a massa em nome de algumas Idéias que se lhe incutem) sem a qual não pode haver real *democratização* do poder. Poderíamos dizer que sem um trabalho paralelo de cultura, o partido ou o sindicato podem tornar-se instrumentos de massificação do povo (de que se beneficiam alguns dirigentes e demagogos em proveito próprio), como também sem partidos válidos e realmente populares e sem sindicatos de fato representativos dos interesses da classe, o trabalho de cultura popular corre o risco de cair no vácuo ou de limitar-se grandemente em seus objetivos.

2. Janeiro da *cultura popular*

Se aceitarmos tudo o que acima foi dito, é fácil compreendermos que tal conceito de cultura popular terá conseqüências determinadas sôbre:

— espiriío que a inspira
— o *conteúdo* a transmitir
— os *métodos* a empregar.

Para cada um destes itens deixaremos apenas algumas indicações.

O ESPÍRITO: sendo "democratização do saber", uma das características da cultura popular e dos que trabalham nela, é não fazer paternalismo. Suscitar líderes do próprio meio, criar um clima em que todos tenham a possibilidade de se fazer ouvir e de ser levados em conta (nesse sentido é difícil conceber-se um verdadeiro trabalho de cultura popular num regime puramente totalitário, quer porque êle teria interesse em cortar-lhe

as asas, quer porque se apoderaria dele como de um ótimo instrumento de propaganda. Dificil também que em tal trabalho colaborem pessoas de tipo autoritário ou desejosos de conservar uma sociedade de privilégios).

O CONTEÜDO, ou, em linguagem acadêmica, a matéria: os assuntos, as iniciativas, as ações empreendidas. Estarão sempre ligados à vida do grupo local e partirão dos elementos de base que lhe oferece a tradição cultural daquele grupo ou daquela regl&o (crenças, costumes, artesanatos, danças, canções, folclore em geral). Como exemplo bem próximo de nós, ainda que muito lateral, parece-nos que seria melhor levar em novela "Eles não usam *black-tie"*, de Guarnieri, do que "Mãe Coragem", de Brecht, por mais "mensagem" que tenha êste último: a linguagem e a "maneira" (brechtiana) não são Imediatamente acessíveis e não têm raízes dentro de nós.

OS MÉTODOS, que por serem instrumentos apenas, não deixam de ter um valor primordial que muitas vezes desprezamos, no nosso temperamento e formação pouco afeitos a métodos.

— Em primeiro lugar, é necessário um *mínimo de espírito e de observação sociológicas.* Antes de estabelecermos um programa ou um plano, precisamos de dados preciosos (e não de impressões) sôbre a composição, as necessidades, os recursos e as aspirações do meio a ser trabalhado. Sem isso não pode haver aquêle "enraizamento" de que falamos mais acima e que provoca uma ressonância. Precisamos conhecer os elementos do meio e os pontos de apoio que êle nos oferece (organizações já existentes, clubes, pontos de reunião, interesses, etc). A entrevista com pessoas do bairro ou da cidade é importante (embora nem sempre possamos esperar delas imediatamente uma consciência clara de suas necessidades) . Isto mesmo quando conhecemos o lugar e pertencemos a êle, julgando conhecê-lo "como a palma de nossas mãos". A utilização de técnicas de avaliação dos resultados também é necessária, assim como a revisão constante e objetiva, feita em comum e levada em conta para o planejamento de novas atividades (é comum reincindlrmos nos mesmos erros por que nos contentamos em constatar sem nos preocupar efetivamente em corrigi-los) .

— Já que a função primordial é despertar a consciência e a iniciativa do meio, ou incentivá-la, utilizar tudo o que possa levar a isso: divisão de responsabilidades, trabalho em equipe, participação na direção, do trabalho, nas despesas, auto-sugestão, etc.

— Evitar, quanto possível, os métodos clássicos de cursos, palestras, conferências, substituindo-os pelo círculo cultural, as discussões em grupo (técnica de base na educação de adultos), os clubes de leitura, os cinejornais. Neste capitulo, um material audiovisual é importante: gravador, vitrola, aparelho de projeção, gráficos, mapas, fotografias, imagens, jornal-mural etc. Organizar também visitas "in loco" para verificação dos problemas (visita a uma fábrica, a uma fazenda. etc), preparando-se primeiro um roteiro de inquérito que oriente a observação, e fazendo-se depois o relatório e a discussão sôbre o que foi observado.

(Gostaríamos de deixar aqui consignado um exemplo que nos parece muito ilustrativo. No Rio de Janeiro, a diretoria de um curso noturno de alfabetização que reunia sobretudo reservistas, rapazes entre 18 e 20 anos, imaginou o seguinte: alfabetizar à base de manchetes de jornais. Cada dia, tomava a manchete mais interessante, recortava-a, punha-a sôbre o quadro-negro, fazia o trabalho de alfabetização propriamente dito: reconhecimento das letras, dos sons, soletração, etc ... Depois, inevitavelmente, a manchete trazia a discussão. No dia do jogo Brasil x Espanha, no Chile, durante o campeonato mundial de futebol, a conversa começou por saber por quem estariam torcendo os chilenos, o que deu margem a situar no mapa o Chile, o Brasil, a Espanha, e dar uma explicação sôbre colonização da América Latina, verdadeira aula de geografia e história, feita sobretudo à base de perguntas e palpites dos alunos, e a partir de um jogo de futebol! Assim, aos poucos iam saindo todos os assuntos que preocupavam a turma: o que é comunismo, o que é capitalismo, como são os EUA e a URSS, dando margem a se fazer verdadeiros círculos culturais... num curso de alfabetização!)

Muito mais teria a ser dito neste capítulo dos métodos. Aliás, uma simples enumeração, como a que acabamos de fa-- zer, não significa nada. Seria preciso têrmos, como em todos os países onde

existem organizações e movimentos de cultura popular, e como já faz entre nós o MEB, estágios para a formação de animadores de cultura popular. É claro, no entanto, que nao se pode tratar adulto. como criança (é apenas sôbre Isso que queríamos chamar a atenção), aplicando simplesmente em cultura popular aquilo que a pedagogia nos ensina. Na Iugoslávia, estão tentando fixar as grandes linhas de uma "andragogia", como chamam essa ciência do homem adulto que traz consigo uma experiência rica de vida (coisa que a criança não tem), embora muitas vezes difusa, sôbre a qual deveremos apoiar-nos para fundamentar qualquer trabalho.

3. *Problema com que se defronta a cultura popular*

Gostaríamos de acrescentar aqui ainda algumas rápidas notas sôbre alguns problemas com que se defronta a cultura popular no Brasil. Se o fazemos é porque nos parece Imprescindível a tomada de consciência de fatôres que vêm dificultar o nosso trabalho. Além de nos ajudar a enfrentá-los, essa tomada de consciência poderá tornar-nos mais *realistas,* conhecedores dos nossos limites, e não atribuindo apenas à nossa "incompetência" o fracasso, parcial ou total, das iniciativas generosas.

1. *Dificuldades trazidas pela própria estrutura social:* devemos levar em conta a "indisponlbllldade" que traz a preocupação premente do pão cotidiano, as preocupações materiais imediatas, o cansaço trazido pelo trabalho inumano, pela duração e desconforto dos transportes, pela subnutrição e doenças. Falta às vezes aquêle mínimo de energia física e de disponibilidade interior para poder interessar-se por outra coisa que não seja o cotidiano Imediato de que se deve dar conta, e uma ou outra forma de evasão como o futebol, as novelas de rádio, etc.

2. Ausência, ou falta de conforto e de progresso, de partidos políticos, e de sindicatos realmente independentes como órgãos de classe, com os quais se pudesse colaborar (os militantes partidários ou sindicais, sendo, em princípio, um excelente terreno Já trabalhado e disposto, necessitando inclusive, para uma ação mais eficaz, de constituir grupos de estudos, cursos, debates, etc.) ou para os quais se pudesse encaminhar aquêles elementos que, conscientizados pela cultura popular, desejassem ter uma ação mais decidida e mais direta para a modificação da estrutura social "impedlente" de que falávamos no Item acima. (Haveria muito que refletir em comum sôbre: cultura popular e sindicatos; cultura popular e Ligas Camponesas; cultura popular e partidos políticos).

3. O Item 2 pode levar-nos a duas tentações: uma, de querer suprir as falhas existentes, dando como finalidade à cultura popular e criação de sindicatos, a ação político-partidária. A outra, de pôr a cultura popular a reboque ou a serviço de uma ideologia: nesse caso, ela passaria a ser apenas um chamariz ou o veículo de *slogans* (há um debate já aberto entre aquêles que estão com a mão na massa, alguns considerando que o essencial no momento é arregimentar a massa para a "revolução" que trará novas estruturas onde "só então" será possível fazer um real trabalho de cultura popular) . É de utilidade que êste problema seja amplamente debatido para evitar tanto a abstenção como a confusão. O ideal seria que os campos ficassem mais delimitados — e as suas correlações íntimas — pela existência de partidos, ou movimentos como a Ação Popular para que pudesse dar-se à cultura popular o seu verdadeiro campo.

4. Outra dificuldade é a escassez entre nós de uma rede associativa, e até de um espírito associativo ou de uma tradição associativa que oferecesse um suporte a um trabalho de cultura popular. É o que acontece em países como a França ou a Bélgica em que as Casas da Juventude (Maisons de Jeunes), os Albergues da Juventude (Alberges de Jeunesse), as Casas do Povo (Maisons du Peuple), os Centros Rurais (Foyers Ruraux), as cooperativas, os clneclubes são os canais naturalmente Indicados (trata-se então de rejuvenescer os métodos, de modificar o espirito) da cultura popular. Entre nós, quase tudo está por criar, faltando-nos os centros de inervação que tornam multo mais fácil uma difusão do conteúdo e dos métodos.

5. Relacionado com o item precedente, encontramos a total despreocupação dos poderes públicos (em todos os níveis: municipal, estadual ou nacional) pará quem a "valorização do homem" ainda é uma expressão eleitoreira e demagógica, pará quem a educação dos

adultos se resume na alfabetização feita em câmara lenta, ou nos cursos noturnos de público Incerto e exausto; e de métodos antiquados. Seja dito aqui de passagem que se o MCP de Recife, que se tornou um movimento pioneiro para o qual todos estão de olhos voltados e onde muitos outros movimentos de cultura popular têm ido procurar inspiração, é porque teve na sua base o apoio e a ajuda concreta da Prefeitura do Recife. Em geral partimos de um punhado de gente de boa vontade, sem um tostão, sem uma instituição de apoio, sem material, sem possibilidades de ter permanentes, para um empreendimento que exige *local, tempo,* possibilidade de fazer *estágio, material audiovisual* e outros.

6. Temos ainda como dificuldade a nossa habitual dispersão, ou nossos particularlsmos que ainda agravam a situação descrita no item precedente. É difícil o entrosamento do que Já existe, a colaboração, porque divergimos imediatamente em questão de ideologia (o que prova talvez que nos serviços demasiadamente da cultura popular, ou que a vemos assim, como um meio apenas de veicular as nossas idéias), ou de métodos, em vez de procurarmos a maneira de nos completarmos, ou de acharmos um terreno comum onde, pelo menos até certo ponto do caminho, pudéssemos caminhar juntos.

7. Enfim, há dificuldade real e que vem-se fazendo sentir: a distância existente entre os primeiros animadores da cultura popular (seus propulsores), recrutados geralmente no melo dos "privilegiados" que conseguiram estudar, e o povo. Distância que cria dificuldades até de linguagem, de entendimento mútuo, além do perigo de um certo paternalismo ("levar cultura ao povo") ou de uma imposição de idéias, elaboradas por quem tem uma "cultura superior", e transmitidas a pretexto de "Politização", mas não nascidas e vinculadas à situação concreta, real, do povo por quem deviam ser *descobertas.* Talvez não com a sistematização, a linguagem, a lógica, das nossas interpretações, mas idênticas no fundo e correndo no mesmo sentido. Perigo ainda de uma "importação" da cultura que faz tábua rasa da cultura existente (ex.: cidade x campo) para impor assuntos, padrões, interesses, que não têm raízes na população local.

Todo êste capitulo das "dificuldades" oferece margem para amplos debates. Nem foi outra a nossa Intenção. Não os apresentamos aqui como "impossIbilidadea" nem nos pronunciamos num julgamento definitivo. São *problemas* que, segundo nos parece, deveriam ser o objeto de uma reunião de responsáveis pela cultura popular no Brasil, a fim de serem debatidos não apenas em teoria, mas na base de experiências concretas e, multas vezes, dolorosas. — (PaiueZ *Brasileiro,* Rio, janeiro de 1964.)

NOVAS TÉCNICAS PARA FORMAÇÃO DE OPERÁRIOS

Manuel Bagrichevsky

£ sempre de tôda conveniência e recomendada, de quando em vez, uma análise detalhada das normas, técnicas ou rotinas de trabalho ou funcionamento de tôda ou de uma parcela do sistema operacional dos diversos setores de atividade humana.

A revisão do estabelecido é válida nao somente para as atividades empresariais privadas, mas também para atividades atribuídas ao Estado: higiene, educação, alimentação, transporte, etc.

É provável que, em conseqüência dessa revisão, sejam apontados caminhos mais eficientes, mais produtivos ou mais humanos na obtenção dos resultados desejados.

Em nosso Pais, onde o desenvolvimento nas diversas áreas econômicas se processa em ritmo acelerado, em explosões; onde a população aumenta anualmente uns 3,5%, e onde a consciência de uma vida melhor desperta em todas as camadas, é premente a necessidade de modificação dos sistemas e métodos clássicos e convencionais de administração dos organismos responsáveis pela manutenção e realização das atividades ou serviços sociais, e em última instância, de todos os setores responsáveis pelo bem-estar social.

Uma das recomendações da 45." Conferência Internacional do Trabalho, realizada em 1961, com referência ao capítulo "Formação Profissional", foi taxativa: "Tudo o que se realizou há 20 anos, exige que hoje seja reexaminado inteiramente, em todos os seus aspectos".

A potencialidade de uma nação se assenta nos bens que possui: matéria-pri-

ma, meios de transporte, maquinaria, equipamentos, etc., e sobretudo na potencialidade humana. A capacidade da obtenção dos bens materiais de um país, está diretamente ligada à capacidade da sua mão-de-obra.

Uma mão-de-obra capaz é o mais valioso fator de produtividade. Mas a quem pertence a responsabilidade do preparo e aprimoramento dessa mão-de-obra?

Cremos que essa responsabilidade pertence ao Estado, às empresas privadas de atividades produtivas e aos organismos representativos da mão-de-obra. Quaisquer que sejam as atribuições de cada uma, é essencial que se frise, todas devem participar das Iniciativas, dos planos diretores e da execução, de comum acordo. Sòmente uma política de ação conjunta poderá atingir resultados satisfatórios, tanto no que se refere ao campo social, como ao econômico.

Não podendo o Estado executar diretamente essa formação, por não poder atingir a imensa variedade de ocupações existentes nas atividades primárias, secundárias e terclárlas, nem poder estar atuando detalhadamente nas soluções das necessidades específicas de cada empresa, principalmente se levarmos em conta que a aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo, pode, no entanto, atuar de forma geral, como órgão legislativo, editando leis reguladoras sôbre problemas de formação de mão-de-obra, promovendo estudos e planejamentos sôbre os recursos humanos do país, para as necessidades imediatas e futuras, proporcionando ou criando condições para o aumento da cultura ou educação geral do povo; das pesquisas científicas, tecnológicas, etc.

Como já foi dito, a imensa variedade de ocupações econômicas existentes (estima-se para a indústria em umas 40.000) aliada às múltiplas técnicas de trabalho, à grande diversificação de equipamentos, aos recursos econômicos das empresas, torna impossível que uma mão-de-obra adequada seja preparada por um sistema central e uniforme de forma a satisfazer às exigências peculiares de cada empresa. Não se pode, por exemplo, ter a veleidade de querer que a escola profissional dê os conhecimentos tecnológicos que a empresa utiliza nas suas atividades de trabalho. Daí o papel que a empresa representa como a grande escola que prepara o pessoal de que ela necessita.

Se recorrermos a dados estatísticos, verificaremos que uma percentagem mínima do número de trabalhadores aprende a exercer as tarefas que executam em escolas e que, ao contrário, a maioria as aprendeu no exercício de suas funções.

Para que essa formação se processe de maneira conveniente, racionalmente, atingindo todos os empregados em seus diversos escalões hierárquicos ou de categorias funcionais, é necessário que a empresa aceite a idéia de que, se ela já existe em função de uma necessidade da comunidade, tem também que assumir uma parcela na responsabilidade de proporcionar ao seu pessoal os conhecimentos que não trouxe ao ingressar na empresa e imprescindíveis ao seu bom funcionamento.

Esta atitude, a de treinar, sem dúvida, beneficiará o seu pessoal, dotando-lhe de melhores conhecimentos profissionais, adaptando o homem ao homem, o homem ao trabalho, o trabalho ao homem, condições capazes de melhorar a produção. Se por um lado estas capacitações podem proporcionar maiores possibilidades de acesso ao pessoal, em contrapartida a empresa se beneficiará com o maior rendimento dos mesmos.

(Correio da Manhã, Rio, 16-2-64.)

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURSO SECUNDÁRIO

Gustavo Lessa

A palavra *ciências* é aqui empregada no sentido restrito de "ciências físicas e naturais", consideradas global, ou separadamente.

Estas notas são o resultado de uma pesquisa sumária que fiz na literatura pedagógica a meu alcance, sôbre os seguintes problemas: a) qual a diretriz geral capaz de habilitar o professor secundário de ciências a distinguir entre o que deve ser ensinado e o que não deve ser ensinado; b) qual o conceito real de "ciência geral", isto é, de ciências física; e naturais globalizadas.

O *que deve ser ensinado*

Existem obras diversas, em várias línguas, sôbre os métodos de ensinar ciências. A literatura, porém, é muito mais mesquinha sôbre o *que ensinar*. Dir-se-á que existem Inúmeros compêndios para uso de estudantes, e cada um destes re-

presenta uma exemplificação de um determinado ponto-de-vista sôbre o que se deve ensinar. Mas refiro-me à conceituação do problema e à sua discussão. Na minha pesquisa, foi em estudos americanos que encontrei mais explícita a teoria relacionada com o assunto. O trabalho básico sôbre o ensino das ciências, nos Estados Unidos, é o que foi Study of Education, em 1932, e publicado sob o titulo "A program for teaching science", na Parte I do *Thirty-first Yearbook* da Sociedade.

A comissão rejeita o ponto-de-vista de que o ensino das ciências no grau elementar e no secundário deve ser baseado Sòmente no conhecimento das aplicações dos princípios científicos. Cumpre ir adquirindo Idéias e conceitos progressivamente mais amplos, através de experiências, a fim de poder interpretar outros fatos:

> "A compreensão de princípios e generalizações deriva da associação de idéias que se desenvolvem através de experiências" (pág. 42). O discente (Zeorner) atinge a compreensão funcional de um princípio quando adquire capacidade para associar com esse princípio as Idéias provindas de suas experiências subseqüentes, relacionadas com o mesmo, e quando é capaz de aplicar o princípio a situações práticas. Pode-se dizer que os objetivos da educação científica são constituídos por princípios e generalizações que se ramificam o mais amplamente possível nos negócios humanos *(that ramify most widely into human affairs)"* (pág. 43).

É evidente a inspiração deweyana, nesses conceitos. No relatório, eles não estão justificados convenientemente: parece que os autores os consideram postulados. Mas um dos membros da comissão relatora, o Prof. Elliot Downing, escrevendo depois, em 1934, um livro Intitulado *An introduction to the teaching of science* (University of Chicago Press) ensina que é impossível lidar com todas as múltiplas aplicações da ciência oferecidas pelo ambiente. Em primeiro lugar, êste ambiente é extremamente variável no espaço e no tempo. Uma criança que se habitua a comer laranjas num lugar vai morar em outro onde elas não existem. Estuda o abastecimento de água numa cidade e vai morar onde só existem poços. Mais importante do que essas observações me parece ser a seguinte:

> "A lista de coisas especificas a serem ensinadas é tremendamente extensa. E. H. Frost descobriu que é preciso saber 399 coisas a fim de cuidar de um automóvel. . . . . ." (pág. 8). E mais adiante: "Ao passo que o número de coisas específicas de natureza científica a serem feitas em qualquer comunidade é excessivamente vasto, os princípios científicos nelas envolvidos são poucos. Sòmente uma dúzia de princípios serve de base às 399 operações necessitadas pelos cuidados com um automóvel. Compreenda o aluno os poucos e simples princípios envolvidos em uma adequada seleção de alimentos e êle os aplicará tanto na China como na sua cidade natal ... Parece, pois, aconselhável Incutir no aluno uma tal compreensão dos princípios importantes da ciência e tanto exercício *(drill)* na resolução de problemas ocorrentes nas situações vitais que êle se tornará adestrado na invocação de tais princípios e na sua aplicação quando precisar deles, na vida, para resolver os seus problemas específicos". (pág. 9).

A exigência do exercício *(âríll)* na aplicação dos princípios é reiterada por Downing, o qual (como tôda a comissão, aliás) é avesso ao ensino predominantemente teórico. Citando pesquisas experimentais de Schafer, diz:

> "Há pequena correlação entre a capacidade para expor *(to state)* um princípio de ciência e a capacidade pará aplicá-lo a soluções de problemas. Para adquirir a última é preciso muito exercício na solução de problemas". (pág. 9).

O Prof. Frota Pessoa, que possui tanto o conhecimento teórico como o prático do ensino de biologia, adota plenamente o ponto-de-vista de Downing. Diz êle no estudo que nos apresentou, referindo-se à redação de cada capítulo nos compêndios da matéria:

> "O tema central nao deve ser postulado de Início. É preciso, primeiro, criar o problema, de que o

O presente artigo foi anteriormente divulgado na revista *Educação*, n.º 46, editada pela Associação Brasileira de Educação, Rio.

aluno muitas vezes nem tem consciência. Cada capitulo deve, de inicio, criar uma Interrogação no espírito do aluno. A curiosidade habilmente despertada tem enorme íôrça motivadora, e esta íase inicial de colocar-se o problema é parte indispensável do processo de pensamento clentíiico (cf. Dewey, *Como Pensamos).* Prosseguirá o texto favorecendo o raciocínio do aluno pela apresentação de novos fatos, pela divisão das dificuldades, até a conclusão que atinge em cheio o princípio em estudo. *Segue-se a etapa dedutiva, em que se examinam novas aplicações do princípio* o *casos particulares"* (grifo meu).

Os professôres estrangeiros de ciências que vêm ao Brasil têm manifestado a sua surpresa diante da capacidade que têm os nossos estudantes de expor os princípios e da sua incapacidade de aplicá-los aos fenômenos da vida comum. Essa disparidade é a marca inconfundível da educação verbalista. O Professor Paulo Sawaya, em uma aula Inaugural do curso de férias para professôres secundários, patrocinado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e pela Secretaria de Educação do mesmo Estado, diz:

> "Há, ninguém nega, completo divórcio entre o ensino de ciência e a. vida prática do estudante. O verbalismo daquele ensino, a falta de objetividade, o desinteresse do professor, são, entre outras, as causas principais da precariedade desse ensino. Nossos alunos dos ginásios e colégios não relacionam o funcionamento dos aparelhos de rádio e televisão com o estudo de eletromagnetlsmo e das ondas hertzianas que fazem nos seus cursos; estão longe de entender como funciona a campainha elétrica de sua casa, ou como foi feita a instalação elétrica do próprio quarto de dormir, para não falarmos das relações entre a instalação da água corrente na sua habitação e as leis de hidrodlnâmica, que decoraram e não entenderam. Raros, rarissimos, os estudantes de história natural que possuem coleções de minerais, de Insetos, ou se dão ao trabalho de organizar um pequeno herbário".

À luz da concepção exposta pelos membros da Comissão organizada pela *National Society for Study of Education,* fica Indicado o caminho para uma adaptação local (e até Individual, se possível) dos programas. Os princípios, as generalizações científicas são universais, as aplicações, cujo número é Infinito, variam multo conforme o ambiente. Já em 1927, o célebre relatório da Comissão Hadow *The education of the adolescent,* ao tratar do ensino das diversas matérias do currículo secundário, Insistia na necessidade de diferenciar o ensino de ciências nas áreas Industriais e agrícolas. Nas primeiras:

> ". . . . .deve ser devotada atenção especial à física e mecânica elementares, e as lições devem ser baseadas no maquinismo e no equipamento usados na Indústria local", ao passo que, nos distritos agrícolas, "o curso em física e mecânica elementares pode ser Ilustrado, em parte ao menos, com ceifadelras, atadeiras, ascensores, tratores e outros exemplos de maquinismo agrícola, ou ainda com batedeiras mecânicas, separadores, extratores de mel e coisas semelhantes". Acentua, entretanto, que o essencial nas escolas rurais é prover os fundamentos para um curso de biologia elementar, relacionado especialmente com horticultura e agricultura. (pág. 223).

Mais recentemente, em 1950, um outro educador britânico, W. L. Sumner, da Universidade de Nottingham, em seu livro *The Teaching of Science,* ratifica a mesma Idéia, ao falar de programas:

> "Acima de tudo deve ser frisado que cada professor deve elaborar o seu próprio programa, tendo em mente as sugestões mínimas esboçadas no Relatório Hadow, porquanto Sòmente êle conhece os seus alunos e o distrito em que vivem", (pág. 53).

Voltando agora à questão dos princípios que devem ser ensinados: é claro que, aceito o ponto-de-vista da Comissão americana, seria extremamente útil um acordo sôbre a seleção deles. Tal acordo resultaria da consideração aprofundada do assunto sob o ponto-de-vlsta científico, educacional e social. Vários pesquisadores já tinham feito nos

Estados Unidos Investigações sôbre as questões perguntadas pelas crianças e sôbre as generalizações contidas em tratados científicos, em compêndios e em outras publicações. A própria Comissão ousou compilar uma lista de 28 "princípios e generalizações" (acho a expressão defeituosa, porque "generalização" é mais ampla do que "principio") que devem servir de gula na seleção de objetivos específicos para o ensino de ciências na escola elementar e na secundária. Uma crítica que lhe foi feita é não ter ela deixado bem clara a distinção que deve haver no ensino dos dois graus referidos.

Pará dar uma idéia de quais são as generalizações preconizadas, basta citar as seguintes: "O sol é a principal fonte de energia da terra"; "A matéria e a energia não podem ser criadas ou destruídas, mas podem ser mudadas de uma forma pará outra"; "As espécies têm sobrevivido por causa de adaptações e ajustamentos às condições em que vivem"; "As distâncias no espaço parecem extremamente vastas quando comparadas com as distâncias na terra"; "As mudanças químicas e físicas são manifestações de mudanças de energia"; "A energia radiante viaja em linha reta através de um meio uniforme"; etc, **etc.**

Como diz a própria Comissão, a lista por ela elaborada "é Incompleta e necessita posterior refinamento" (pág. 53). Mesmo depois de esses melhoramentos serem Introduzidos, é claro que, tratando-se, na quase totalidade dos casos, de generalizações amplíssimas, seria um grave erro usá-las como títulos de capítulos em obra de "Ciência geral", ou de física, de química e biologia especializadas. Haveria uma tendência à decoração papagueada. Generalizações de tal amplitude precisam ser assimiladas através de múltiplas aplicações. Elas poderiam constituir o fio de Ariadne para que os autores de compêndios e os professôres fossem construindo a seqüência das generalizações menos amplas que, reunidas, lhes dão fundamento.

Semelhante trabalho não parece ter sido ainda realizado sob o ponto-de-vista teórico. Sob o ponto-de-vista prático, o que os compêndios mais modernos procuram realizar é a dupla marcha dos fatos para as generalizações, e das generalizações para os fatos. E isto conduz a um outro aspecto importante da questão, que passo a expor.

É claro que o valor educativo do ensino das ciências não se acha Sòmente em fazer o indivíduo adquirir uma compreensão teórica e prática dos fenômenos que se passam em seu corpo e no ambiente, e em torná-lo assim capaz de se adaptar a esse ambiente ou de modificá-lo. Todos os educadores frisam a importância de fazê-lo adquirir "atitudes científicas". Diz o relatório americano acima citado:

> "Ela (a Comissão) reconhece que os objetivos do ensino da ciência são constituídos por uma compreensão funcional das generalizações mais amplas da ciência e pelo desenvolvimento de atitudes cientificas associadas" (pág. 57).

A respeito do que são "atitudes científicas" o relatório cita as conclusões de um estudo realizado por um dos membros da Comissão Francis Curtis, as quais definem tais atitudes da seguinte forma (faço aqui apenas um resumo):

I — Convicção da existência de relações universais entre causa e efeito;

II — Uma viva curiosidade em relação às razões dos acontecimentos, conjungada com idéias de observação cuidadosa, de coleta paciente de dados, de uso também cuidadoso dos dados coligidos por outrem, de persistência na procura de explicações;

III — Hábito de adiar respostas, de modo a dar tempo à reflexão, à consideração das opções possíveis, ao planejamento;

IV — Hábito de pesar as provas, para verificar a sua pertinência e solidez;

V — Respeito pelo ponto-de-vista alheio e espírito aberto às provas que surgirem.

Tais atitudes não podem ser conquistadas integralmente por um método de ensino em que o professor (ou o compêndio) conserva o aluno como espectador, embora gulando-o da experiência aos princípios e destes a novas aplicações. É verdade que uma boa lição acompanhada de demonstrações constitui já um progresso sensível sôbre o ensino puramente verbal.

Como uma reação contra esse ensino, surgiu na Inglaterra, na penúltima década do século passado, o método da redescoberta, também chamado "heurístico", do qual foi principal pregoeiro o Professor

Armstrong. Esse método, aliado ao dedutivo, seria o Ideal, se houvesse tempo pará íazer cada aluno percorrer as rotas que os sábios Já trilharam, antes de obterem o resultado desejado.

Na prática, o principal recurso pedagógico íicou sendo o dedutivo. Diz Downing na obra Já citada:

> "O processo indutivo é o método usado pelo descobridor. Na base de íatos, êle generaliza e revela princípios e leis. O processo dedutivo é o que é usado principalmente pelo homem que aplica a ciência por êle sabida à solução de situações problemáticas" (pág. 81). "É a prática nesse processo dedutivo de pensar que é mais necessitada pelo consumidor da ciência, pelo homem que está adquirindo ciência para aplicá-la na sua vida diária. Poucos de nossos discípulos vão tornar-se produtores de ciência, descobridores de novas leis, mas todos se destinam a fazer aplicações das leis que conhecem às situações problemáticas que envolvem a ciência" (pág. 86).

Já antes de Downing havia dito mais ou menos a mesma coisa, e com muito mais autoridade, o notável matemático e loglsta britânico Alfred North Whitehead, em seu magnífico capítulo sôbre "Technical education and its relation to science and llterature", publicado, a princípio, em 1917, e depois republicado em um livro com o titulo *The aims of education*, donde extraio os seguintes trechos:

> "A lógica da descoberta consiste no pesar de probabilidades, no descartar de detalhes considerados de pouca Importância, no pressentimento das regras gerais conforme as quais ocorrem os acontecimentos, e na verflcação de hipóteses por meio de experimentos adequados. É a lógica indutiva.
>
> A lógica do descoberto é a dedução dos acontecimentos especiais, que, sob certas circunstâncias, sucederiam em obediência às leis presumidas da natureza. Assim, quando as leis são descobertas ou presumidas, sua utilização depende inteiramente da lógica dedutiva. Sem a lógica dedutiva, a ciência seria inteiramente inútil, É um jogo estéril ascender do particular ao geral, a menos que, depois, possamos reverter o processo e descer do geral ao particular, subindo e descendo como os anjos na escada de Jacob" (pág. 61).

Sem dúvida devido ao peso dessas e de outras reflexões do mesmo teor os compêndios americanos de ciência, se procuram suscitar no aluno o interesse indutivo por meio de perguntas seguidas de experiências, não se contentam com isto e, ao *fim de cada capitulo, colocam problemas para os quais não trazem soluções.* Isto obriga o aluno ao esforço dedutivo.

Vejamos, por exemplo, o compêndio chamado *Everyday science*, da autoria de Otis Caldwell e Francis Curtis (êste foi um dos membros da Comissão da National Society). No capítulo primeiro, sôbre "A natureza do ar", vêm perguntas desta natureza: "Tem o ar peso?"; "Toma o ar espaço?"; Existe ar no solo?"; "Existe ar na água?"; etc., etc. A cada uma delas segue-se experiência esclarecedora. Agora, no fim do capítulo, vêm problemas como os seguintes, para os quais a solução só aparece no livro-chave para o professor: "Por que não se tem podido medir a altura exata da atmosfera?" "Por que rebentam nas altitudes mais elevadas balões que são mandados o mais alto possível com instrumentos de registro?"; "Às vezes os oleados pegam fogo por si mesmos. Como explicar essa combustão espontânea?", etc.

Esse é o sistema usado em todo o livro, como em geral nos compêndios americanos. É verdade que Downing deseja coisa ainda melhor. Êle acha que colocar os problemas próximos à lei é indicar ao estudante a solução. Chega a preconizar que se proponham problemas miscelâneos *ao fim* do curso de uma dada ciência, ou mesmo ao fim do estudo das várias ciências (pág. 86) . Parece-me que podem ser feitas as seguintes objeções a esse ponto-de-vista: de um lado, a colocação de verdadeiros problemas perto da exposição das leis não suprime o trabalho de reflexão, porque o aluno tem sempre de procurar o nexo entre uns e outros; de outro lado, a colocação dele ao fim do curso, ou mais remotamente, concentraria o referido trabalho só em determinadas épocas espaçadas da vida estudantil, e, assim, teria efeitos poucos duráveis. Que dizem os entendidos?

O certo é que o processo usual em nossos compêndios de enunciar a lei ou princípio e de se limitar a trazer em seguida uma ou duas experiências comprovantes, ou de agir em sentido inverso, colocando as experiências primeiro e a generalização depois, tanto se assemelha ao método dedutivo e indutivo de ensinar como o ovo ao espeto. Verdade é que o segundo processo estimula a curiosidade do aluno e, nas mãos de um bom professor, pode levar à fixação do conhecimento. Mas por si só a sua Influência na criação de "atitudes científicas" e mesmo na aprendizagem é restrita.

Uma contrafação não muito rara, entre nós, do método dedutivo é a colocação, no fim de capítulos, de *questões* ou *exercícios*, que pedem simples definições já contidas no texto. Êste diz, por exemplo, o que é uma substância simples e o que é uma substancia composta. O questionário pergunta: "Que é substância simples?", "Que é substância composta?" Realmente, se papagaios soubessem ler, esse processo seria o ideal pará eles.

O *que é "ciência geral"*

Em 1931, introduziu-se, *por decreto*, em todos os estabelecimentos de ensino secundário do Brasil a fusão de noções de física, de química e de biologia numa cadeira única, que foi Intitulada nessa época de "ciências físicas e naturais", e mais tarde, passou a chamar-se simplesmente de "ciências naturais".

Não havia entre nós compêndios sôbre o assunto. Os estrangeiros, quer dizer, os americanos, pois era nos Estados Unidos que a Idéia vinha sendo ensaiada, não se avistavam nas livrarias, conforme verifiquei então. Ainda sobrariam provavelmente dedos nas mãos se alguém fosse contar com eles o número de professôres nossos que antes tinham ouvido falar na integração referida.

O programa organizado em 1931 o foi por professor conhecedor do assunto e era incomparavelmente superior ao que vigora atualmente. Mas a sua derrocada posterior, sem protestos, foi mais uma prova de que os meios educacionais do país estavam pouco preparados para aceitar a inovação. A nossa história administrativa encerra exemplos sem número da futilidade de tentar implantar novas concepções simplesmente através de dispositivos oficiais lacônicos.

Conforme foi dito acima, a idéia havia sido importada dos Estados Unidos, onde a sua evolução começou já nos fins da primeira década dêste século. O seu desenvolvimento se beneficiou do desenvolvimento da "Júnior high school", que visava criar, no curso secundário, uma espécie de ciclo intermediário de três anos entre a escola primária de seis anos e a "sênior high school", também de três anos. A "júnior", além de outros conhecimentos fundamentais, visa dar ao adolescente, em uma disciplina sob o nome de "general science", uma compreensão dos fenômenos físicos, químicos e biológicos que se passam em seu ambiente, bem como das leis que os regulam. Os fenômenos geográficos, históricos, cívicos e outros semelhantes são Integrados em "estudos sociais", e as noções de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria são estudadas como "matemáticas".

Cumpre dizer que a Integração nos dois últimos campos não encontrou a aceitação ampla concedida á "general science". Em todo caso, a extensão da idéia é defendida vigorosamente por vários educadores. Fora dos argumentos provindos da psicologia da aprendizagem que podem ser aduzidos em seu favor, há uma vantagem visível no fato de o aluno, emergido da escola primária, não ter de lidar com um número grande de professôres e de matérias. Os defensores da reforma Langevin em França insistem neste ponto.

Na "sênior high school" americana, embora as matérias se desintegrem para o estudo, a vantagem acima apontada persiste, devido às opções. Pode-se estudar física, sem estudar química, e viceversa. O mesmo quanto à história e geografia. Presume-se que a globalização atingida na "júnior" suprirá as deficiências provindas da rejeição de um assunto.

Conhecida a liberdade que têm os estados e até as cidades americanas para organizar os seus sistemas de ensino, é de ver que a descrição acima é puramente esquemática. Ainda há numerosas escolas secundárias de quatro anos, sucedendo a elementares de oito. Nelas procura-se conjugar o ensino globalizado nos últimos anos da elementar com o dos primeiros anos da secundária. Em outras comunidades está sendo ensaiado o sistema da escola primária de seis anos e da secundária de oito, absorvendo esta dois anos do chamado "Júnior College", antes universitário.

Voltemos ao problema específico da "general science". A Comissão de National Society enumera oito causas que levaram à sua introdução. Vamos destacar delas sobretudo as que dizem respeito ao conteúdo:

> "(1) o tremendo crescimento das escolas secundárias e o caráter cosmopolita da população escolar que fazem da escola secundária uma segunda escola para a educação das massas;
>
> (2) os avanços sempre crescentes da ciência pura e aplicada, que mais e mais pedem do futuro cidadão um entendimento e uma adaptação ao ambiente, modificado pelas descobertas e invenções científicas do homem;
>
> (3) o programa inadequado de instrução científica na escola elementar, que falhou na preparação de rapazes e moças para viver inteligentemente no ambiente moderno;
>
> (4) o caráter formal, abstrato das ciências especiais e o relativo decrescimento resultante, na matricula nesses assuntos especializados .....
>
> (7) o tremendo fosso entre o estudo da natureza na escola elementar e as ciências especiais da escola secundária, com a resultante falta de provisão de um curso de transição entre os dois tipos de cursos de ciências, tão amplamente diversos;
>
> (8) os objetivos renovados da educação secundária e as novas doutrinas da psicologia educacional, que tornam imperativo uma mudança das ciências especiais, formais, para uma organização e uma técnica de instrução que permitam aos alunos resolverem os problemas científicos associados com o ajustamento aos vários aspectos do ambiente, e desenvolverem a sua capacidade para procedimentos científicos, através de situações de aprendizagem tão próximas quanto possível da vida real (pág. 195).

Como era natural, no começo do movimento para a criação dos cursos de "ciência geral", houve confusão sôbre o modo de entender esses cursos. A Comissão nota:

> "Entre os primeiros cursos sôbre ciências gerais encontramos alguns que eram pouco mais do que uma combinação das partes elementares das ciências especiais oferecidas na escola secundária, cada tópico representando uma organização lógica de uma ciência especial" (pág. 203).

Esta é a situação que persiste entre nós. Basta ver o programa atual. Exceto quanto aos problemas estudados sob a epígrafe de *água*, de *ar* e de *solo*, todas as divisões de tal programa podem ser facilmente classificados na física, ou na química, ou na biologia. Vejamos agora as divisões preconizadas pela Comissão Americana:

> "A determinação dos ajustamentos específicos desejáveis em relação aos aspectos do ambiente que são mais significativos na vida diária oferece a possibilidade tanto de uma organização prática de uma série de cursos de ciências para o período de três anos em consideração, quanto de uma definição de uma série de objetivos atingíveis. De acordo com os compêndios e programas recentes para ciência geral, uma base defensável para a determinação de ajustamentos específicos parece ser provida por aspectos do ambiente exemplificados nos seguintes materiais, fenômenos e forças: *alimentos, água, ar, vestuário, materiais de construção combustíveis, vida vegetal, vida animal, calor, luz, eletricidade, som, máquinas, tempo, clima, céu, crosta da terra, solo* (grifo meu).
>
> Cada um dêsses aspectos principais do ambiente nos apresenta multas situações problemáticas exigindo ajustamentos. Assim fazemos certos ajustamentos mentais e práticos aos alimentos; por exemplo, (1) alguns de nós estamos empenhados na produção de alimentos; (2) selecionamos substâncias no mercado; (3) preparamos alimentos para uso; (4) selecionamos um regime conveniente ou pedimos ao perito que o faça; (5) preservamos alimentos; e (6) ajudamos na conservação do abastecimento alimentar. Estes são apenas alguns dos ajustamentos específicos que o cidadão inteligente faz relativamente a esse aspecto do ambiente" (pág. 198).
>
> "A Comissão advoga para os graus sete, oito e nove um programa integrado de três anos de estudo de ciência, organizado não na base de uma ou mais ciências, mas antes na base

de grandes tópicos, problemas ou unidades, relacionados com os problemas significativos que surgem de nossas experiências diárias" (pág. 194).

O leitor interessado em ver como tem sido resolvido o problema na prática, íarla bem em consultar os sumários do conteúdo de três recentes compêndios: *Everyday Science,* por Otis W. Caldwell e Francis D. Curtis, publicado por Ginn and Co., era 1952; *Basic Science,* por J. Darell Bernard e Lon Edwards, publicado por The MacMillan Co., em 1951; *An introõuction to science,* por E. N. da C. Andrade e Julian Huxley, publicado por Basis Blackwell, em 1936.

Comparando-se esses sumários, vê-se que em todos os três é visível o cuidado de: a) colocar o aluno diante de vários aspectos do ambiente e não diante de vários capítulos das ciências especializadas; b) evitar a terminologia técnica peculiar a essas ciências. Lendo-se os livros, percebe-se, além disto, o entusiasmo que podem suscitar no adolescente pelas onipresentes aplicações da ciência. Dão-lhe a chave para um mundo maravilhosamente regulado pelas leis naturais.

Entre nós, o programa com a sua terminologia técnica extraída dos capítulos das ciências especializadas, dá a senha para o ingresso no verbalismo. E os compêndios, em *geral,* a recebem Jubilosamente. Espero ter a oportunidade para um dia lazer deles uma análise completa. Mas acho que todo brasileiro, quer seja pai ou não, quer seja professor ou não, contanto que se Interesse pelo futuro do seu pais, deveria adquirir alguns exemplares, e lê-los em horas vagas. Então compreenderá, por que, segundo um eminente professor da Faculdade de Filosofia de São Paulo, se forma em nossos adolescentes um reflexo condicionado de revolta contra os estudos das ciências.

Cumpre notar que, dos três livros acima mencionados, o dos dois eminentes sábios britânicos, Andrade e Huxley, não obedece a cânones didáticos, não coloca problemas nem no começo, nem no fim de cada capítulo. É um livro de vulgarização, que visa despertar interesse tanto no escolar como no adulto. Mas contém um. tal abundante e escolhido manancial de exemplos da aplicação dos princípios científicos e é escrito em uma linguagem tão maravilhosamente simples que qualquer professor poderá dele extrair problemas de grande interesse.

BRADO DE ALERTA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL

ANTÔNIO CALLADO

O Brasil, à primeira vista, assusta: mais de 70 milhões de pessoas que se desentendem em português. As idéias que por aí existem. Já que as colhemos da experiência de outros povos e não da nossa, são como a vitória-régia amazônica: baitas, espalhafatosas, mas de raízes com precário contato com o lodo do fundo. Se houver correnteza, desatracam e somem. E jâ que a vitória-régia apareceu aqui, cabe perguntar: por que não tomou ela o nome de Leopoldina, Amélia ou Isabel em lugar de assumir o nome da Rainha Vitória da Inglaterra? Porque nenhum cientista biasileiro viu a originalidade da planta, ou soube classificá-la. A lista daqueles que, no século XIX, se apaixonaram sucessivamente pela irupê, mais tarde vitória-régia, é de um antinacionalismo de estarrecer: Bonoland, D'Orbigny, Poepig, Schomburgk, Haenke (que caiu de joelhos na canoa e agradeceu aquela flor a Deus) e finalmente Lindley, que em 1837 carimbou a irupê ou forno-de-jaçanã com o slnete imperial de Victoria Regina.

Assim a vitória-régia, símbolo das cabeçorras de Rui Barbosa que produzimos de quando em quando e que bolam sem maiores conseqüências sôbre o rio escuro da nacionalidade, tem nome britânico, como a louça Wedgewood ou o guarda-chuva Briggs.

Isto nos leva a uma espécie de desesperado consolo. O caos brasileiro é principalmente falta de preparo, de educação. Todos os nossos problemas e nossa notória timidez diante da História vêm daí. Cinqüenta por cento de analfabetos e cinqüenta por cento de mal-educados não dão paia formar um povo. Somos um jardim-de-infância, atemorizado pelos bedéis armados e que só anseia pela hora de recreio: carnaval, praia, feriados.

AS DUAS PRESSÕES

Há felizmente quem esteja pensando em têrmos de educação, enquanto o Brasil mais uma vez pensa que se cura em têrmos de revolução. Cercado de um dedicado grupo de professôres da Universidade do Brasil, o Professor Jorge Felipe Kafurl, catedrático da Escola de Enge-

nharla e da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, já completou seu estágio Inicial da Reforma da Universidade do Brasil.

Kafuri levou um ano a fazer seu Estudo para a Elaboração de um Regimento Analítico da Universidade, um ano em que nao trabalhou nos seus interesses particulares à frente de um escritório de economistas. Trabalhou de graça. Mas diz agora, claramente, que nao se lançará ao segundo estágio do Regimento Analítico se o Govêrno não aceitar a seguinte premissa: educação é um investimento de base, é o *investimento de base.*

Não adianta ter idéias flutuantes sôbre educação. Kafuri, começando pela Universidade, encarou-a como uma empresa que precisa ser eficiente, uma empresa que tem de produzir pessoas educadas em massa. Uma empresa assim custa caro e depende de estudos acurados como o que fêz êle. Já estava, aliás, pronto e entregue o Regimento Analítico quando vimos duas manifestações do espirito ligeiro da nossa gente. Nas suas *reformas* o Presidente João Goulart, em matéria de ensino, só falava contra a vltaliciedade da cátedra, como se isto é que emperrasse tudo, e na sua Aula Inaugural da Faculdade de Filosofia o Professor Santiago Dantas alinhou, sem qualquer referência ao estudo de Kafuri, suas idéias pessoais sôbre educação. Quando se trabalha de graça um ano inteiro para produzir uma espécie de arcabouço Industrial para a fabricação de brasileiros cultos espera-se pelo menos o respeito de uma leitura do trabalho executado.

Logo na primeira página do Estudo, Kafuri publica o gráfico dramático, aqui reproduzido. A verdadeira explosão populacional do Brasil, que ascendeu de 17 milhões de habitantes em 1900 a 71 milhões em 1960, lança vagas cada vez maiores aos portões dos estabelecimentos de ensino. Mas não correspondeu ao crescimento demográfico o crescimento dêsses estabelecimentos. O que acontece é que se sentam cada vez mais alunos, na mesma sala, diante do mesmo professor. Enquanto em 1940 uma série possuía de 25 a 30 alunos, atualmente possui cerca de 600. Na casa cada vez mais cheia corta-se, em fatias cada vez mais finas, a mesma quantidade de pão. Assim, à medida que cresce, o Brasil emburrece. Estamos agora no estágio que Kafuri denomina da escala de massa, iniciado em 1940, e que se expande no mesmo ritmo "mais do que geométrico", **que** é o da expansão demográfica. Vivemos a grande crise da universidade apertada entre duas pressões: a da demanda de matrículas dos que querem estudo superior e a da demanda de profissionais e técnicos por parte do país que se quer desenvolver.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO

O plano Kafuri exige que a Universidade (como tôda a educação do Brasil, aliás) seja tratada como um problema de Investimento. Não a vê como um luxo, uma platônica formação de doutores. Vincula a Universidade ao desenvolvimento nacional como vincularia a Petrobrás ou a grande siderurgia. Na realidade, jamais teremos os grandes empreendimentos nacionais no nível em que os sonhamos sem o investimento prévio na educação.

A demanda de profissionais liga-se estreitamente ao desenvolvimento do País, que nada teve de uniforme. Resumindo aqui a tese de Kafuri, vemos um Brasil de crescimento desequilibrado, de espaços geográficos defasados nos índices do seu desenvolvimento. Esses espaços podem ser divididos em A, do tipo dinâmico, em regime de desenvolvimento acelerado; B, de tipo ainda dinâmico mas de desenvolvimento moderado; C, de tipo estacionárlo, e D, vazio, e que abrangem, com ou sem descontinuidade áreas das regiões Centro, Sul, Norte-Nordeste e Centro-Oeste. A dlssimetria entre esses espaços, que se reflete em tudo, pode ser dividida em dissimetrias principais, que são quatro:

1) A que incide sôbre a densidade do capital já instalado na indústria, principalmente a de base e a pesada, que indicam a pujança da infra-estrutura industrial. O desnível, aqui, do espaço A para o B é imenso. Quanto ao espaço C, não consegue sequer sair do ponto morto. Só a Sudene, no dizer de Kafuri, era a esperança de que finalmente houvesse a decolagem.

2) A que incide sôbre a capacidade de investir e de poupar. No espaço A são altos os dois índices. O produto industrial interno desse espaço expandiu-se com uma taxa que ombreia com as das nações mais fortes. Foram criados e atraídos investimentos que resultaram na ampllação de antigos setores e criação de novos, importantes e de alta tecnologia, como a comercialização do minério de ferro, a siderurgia, a metalurgia do alumínio, a industrialização do petróleo e derivados, indústrias químicas, farmacêuticas, mecânicas e elétricas, complexos de indústria automobilística e de construção naval e até mesmo a fase inicial mas firme de implantação da energia nuclear.

(Esse magnífico esforço, é bom não esquecer, representa uma tremenda demanda de técnicos às Universidades. E, como veremos adiante, o espaço A, dentro do Brasil, e as nações industrializadas, lá fora, tendem a sugar o pouco talento que se produz no Pais inteiro.)

3) A terceira dissimetria refere-se ao Emprego. No espaço A a ocupação — próxima do pleno emprego, o que, emprestando ao trabalhador posição dominante no mercado de trabalho, leva à valorização do salário. No extremo oposto do espaço C, em que o estado é de subemprêgo e desemprego generalizados, domina o patrão, o empreendedor, o que leva à depressão salarial. Diz Kafuri: "Situações tão diversas de emprego determinam efeitos diferentes nos quadros da vida econômica, social, cultural e mental das respectivas comunidades, cujas aspirações, sem denominador comum, as conduzem à formação de pensamento, atitude e comportamento político também radicalmente distintos".

4) A quarta dissimetria, ligada às anteriores, incide sôbre a grande industrialização, especialmente com referência à infra-estrutura de base. É um grau elevado no espaço A e débil no espaço C, dominado pela agricultura latifundiária, de baixa produtividade, e da agricultura de subsistência, com algumas variedades de matérias-primas e produtos destinados à exportação. No cotejo do comércio com os demais espaços, o espaço C está desamparado. Importador de produtos Industriais dos outros espaços, não agüenta uma relação de trocas em regime livre. É um espaço dependente, inerme. Os outros criam as situações enquanto êle as sofre.

OS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS

A conclusão inevitável é que não há lugar no Brasil pará a Universldade-padrão. Nossas universidades teráo de refletir a diversidade dêsses espaços. "Cada um deles reclama, para a interpretação e resolução de sua problemática, uma inteligência organizada, capaz de orientar, conduzir e racionalizar o processo do seu crescimento. Essa inteligência corporifica-se, precisamente, na instituição das universidades, instituição que, em razão da funda dissimetria daqueles espaços, não pode ser a mesma para todos. Muito embora venham a impregnar-se de um conteúdo comum de brasilidade, as instituições universitárias deverão receber estruturas adequadamente diferenciadas em função das realidades do meio a que 6e destinem, como deverão adotar estratégias diretamente vinculadas às problemáticas dos respectivos espaços".

O Estudo para a Elaboração de um Regimento Analítico da Universidade, que Kafuri fêz, baseado por sua vez no estudo preliminar intitulado *Diretrizes para Reforma* do *Universidade do Brasil*, se ocupa exclusivamente da Universidade do Brasil por duas razões principais. A primeira é que, embora sem se constituir em universidade-padrão, na sua própria estrutura e eficiência ela pode ser um padrão e uma Inspiração para todas as outras: como funcionamento e não como ditadora de um programa de ensino que seria Irreal em outros espaços. A segunda é que ela tem a amplitude do espaço A. Às suas portas se exerce, com uma força irreprimível, aquela pressão dupla dos que querem cultura e dos que querem consumir cultura pará desenvolver o Pais.

Não percamos tempo, aqui, em Investigar por que o Brasil não teve até hoje uma Universidade no desejável modêlo clássico das grandes universidades européias e norte-americanas, ou, menos ainda, em saber se os portugueses foram ou não culpados originalmente de não têrmos uma tal universidade. O fato é que, preocupados pela ausência entre nós de Oxford ou Cambridge, Bolonha, Yale ou a Sorbonne (a francesa, ca *va sans dire)* tendemos a pensar em universidade

em têrmos arquitetônicos, de grandes edifícios. Mas não é criando o arcabouço arquitetônico de uma cidade universitária que vamos finalmente criar nosso espírito universitário. A ditadura de Getúlio Vargas quis Impingir ao Brasil uma universidade de pedra por fora e de fascismo por dentro, nos moldes das de Madri e Roma de então. A ressaca dêsses tempos é a Cidade Universitária da Ilha do Fundáo, onde só funciona a Escola de Engenharia. A pomposa Universidade Rural do antigo Km 47 até hoje vive das paredes de pedra e tem mais professôres do que alunos, o que não tem maior importância porque os professôres em geral não dão aula. A Faculdade Nacional de Filosofia, em boa hora criada para formar professôres secundários, desencaminhou-se para virar uma espécie de curso de admissão à política. Com professôres apenas visitantes e alunos quase moradores, perdeu suas características básicas de seriedade e disciplina. A segunda grande instituição universitária do Pais, a Universidade de São Paulo, conta cerca de metade dos alunos que possui a Universidade do Brasil. Esta, como organização e senso de responsabilidade em relação ao País, deve liderar. E, sem desprezar paredes e a eventual aglomeração de estabelecimentos universitários, deve pensar antes de mais nada na essência da Universidade.

Quando Kafuri, no seu Estudo, se ocupa do que chama Arquitetura do sistema universitário, está pensando na "forma, composição e proporções relativas dos organismos universitários. É um problema técnico, em cuja base se coloca o critério da eficiência". E uma eficiência multo mais complexa. Se é possível e mesmo inevitável assemelhar as instituições universitárias a um "complexo de indústrias de base, a Universidade, no concerto de seus fins intelectuais, artísticos e morais não é uma indústria. Se prepara cientistas e técnicos, seu fim é a formação do homem na plenitude de seu esplendor intelectual, moral e cívico". Se citamos, do severo estudo de Kafuri, uma das poucas frases de sabor literário é porque ela nada tem de literária. Quando Kafuri reclama e exige para a Universidade do Brasil uma constituição de empresa e um investimento de base para a produção maciça de homens de saber, está apenas cuidando de dar ao País os meios de formar o homem brasileiro inteligente e livre, que é o objeto de qualquer grande Universidade. O inglês, o francês e o alemão do anedotário popular são produtos da educação que receberam. O russo de hoje e o russo de antes da Revolução de 1917 são produtos de dois tipos de educação. Com a desorganização do nosso ensino e a mesquinhez das verbas empregadas na educação estamos aquém, muito aquém da formação de um tipo de gente. A tarefa da Universidade não é só ensinar coisas. É formar, dentro da sua autonomia, da sua independência em relação a qualquer Govêrno, um tipo de pessoa que se afirme, entre suas mil variedades, como uma contribuição nossa à criatura humana. Mas para isto é preciso a Universidade ser encarada como indústria de base, consumindo, como nos Estados Unidos, na União Soviética, na Grã-Bretanha uma percentagem substancial do Produto Nacional Bruto.

OS INSTITUTOS E FACULDADES

O Estudo para a Elaboração de um Regimento Analítico da Universidade trata de inovar os Institutos, os Estabelecimentos de Ensino ou Faculdades e a Universidade propriamente dita. Esta última parte, a síntese do que deve ser a Universidade, jamais surgirá se o atual Govêrno do Marechal Castelo Branco não ler o Estudo já feito e implementá-lo. Kafuri, o sério grupo universitário que lhe entregou as Diretrizes e todos os professôres da Universidade, que ora estudam linha por linha o plano Kafuri, não se dedicaram à Reforma Universitária como a um exercício intelectual. Se o Govêrno não agir, o Pais continuará por desasnar e em breve o nosso desenvolvimento parará por completo, no ponto em que se achar.

Os Institutos, que devem preparar os candidatos às faculdades e se ocupar dos cursos de pós-graduação, são poucos e pobres na Universidade atual. Para atender ã demanda nacional de cientistas e técnicos é preciso ampliar os existentes

e criar vários Institutos novos, que se destinem às atividades de caráter especulativo, orientadas para o progresso das ciências, das técnicas, das artes ou das letras; às de caráter educacional, voltadas para a formação básica pré-profissional, para o aperfeiçoamento e a especialização pós-graduação e para a difusão da cultura; e, finalmente, às de caráter pragmático, de estudos e pesquisas sôbre o desenvolvimento das chamadas economias setoriais bem definidas, como siderurgia, petróleo, metais. Aqui Já temos o Instituto como um órgão vivo de progresso, chegando até o ponto em que ocupe nos seus quadros cientistas e tecnólogos empregados nas entidades ou empresas pertinentes ao respectivo setor econômico. O instituto beneficiará tal ou qual setor com seus conhecimentos, montando com eles setores-pllôto de pesquisa e demonstração, e colhendo de volta o benefício da verdadeira prática em grandes laboratórios e indústrias. Os Institutos devem participar ativamente no planejamento de programas públicos ou coletivos de promoção do desenvolvimento nas atividades do setor a que se prendam, para que, dando real sentido à Universidade, orientem, conduzam e racionalizem o processo desse desenvolvimento.

Os institutos terão um duplo papel da mais alta importância: prepararão o acesso de candidatos às faculdades e completarão, depois da faculdade, os conhecimentos ali adquiridos. Assim, as faculdades formarão o profissional *comum* a ser polido pelos institutos no curso de pós-graduação. Veja-se o caso tal como aplicado ao ensino da Medicina, em parecer, de 1962, dos Professôres Maurício Rocha, Clóvis Salgado e Deolindo Couto; "A Idéia dominante foi estabelecer um currículo correspondente à formação do médico comum (...) treinado nas clinicas mais gerais e com noções indispensáveis sôbre as especialidades. Assim preparado, estará habilitado a ser o clinico-geral dos pequenos centros, o médico do bairro, o médico da família (...). Sôbre 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".

Quanto às escolas, faculdades ou estabelecimentos de ensino que aí estão, padecem de uma centralização que as estrangula. É o "sistema indiferenciado descrito no Estudo de Kafuri: "uma administração integralmente centralizada num diretor do estabelecimento e numa secretaria administrativa; um só corpo de professôres pará o ensino direto das diversas disciplinas aos alunos das diferentes séries; uma organização departamental reduzida, na prática, a uma ficção estatutária e regimental". O resultado dessa paralisia é que "a eficiência marginal, quer da administração quer do ensino, é decrescente com a massa crescente de alunos". O fato é que "existe, do ponto-de-vista operacional, um lote ótimo de alunos, a partir do qual cada novo discente que lhe fôr agregado determinará o declínio, em regime rapidamente decrescente, da eficiência didática, da eficiência escolar, da eficiência administrativa. Nestes têrmos, se o problema da universidade se configura como um problema de massa, cada estabelecimento de ensino, conservando sua estrutura lndiferenciada, arrisca-se, na escala de massa, a degradar o ensino e a instaurar o caos administrativo. As escolas e faculdades tradicionais, tangidas pelas pressões da demanda, Já de há muito ultrapassaram os limites de suas capacidades ótimas. Com o adicional dos chamados excedentes, vêem-se ameaçadas de submersão". Como dizem os três autores americanos de *The University and the New Word*, "seguindo-se o principio de que uma esquadra será tão lenta quanto seus navios mais lentos, vê-se também que se amesquinham os padrões à medida que aumenta o número de estudantes. Esse amesqulnhamento é inevitável nas salas de aula, já que é virtualmente uma lei acústica que quanto maior fôr o grupo a que se dirige o professor, menos sutil pode o professor ser. Matizes possíveis numa aquarela precisam dar lugar a efeitos que só são possíveis num cartaz".

O remédio à indiferenciação que nos domina as faculdades só pode ser uma dupla descentralização, didática e administrativa, Intimamente conjungadas em cada estabelecimento de ensino. O mal não reside na vitaliciedade de cátedra

como tal, num país em que há vitaliciedade de tudo. A vitallcledade de cátedra, aliás, surgiu como defesa da autonomia do professor diante do ditador, uma espécie de imunidade no tempo de Vargas. Catedráticos rotineiros sem dúvida emperram multa coisa, mas serào forçados a dividir sua autoridade com a dos mestres de disciplinas afins, dentro da Reforma da Universidade. A criação dos Departamentos cuidará deles.

Para descentralizar didática e administrativamente a Universidade é preciso: "definir o lote ótimo do ponto-de-vista da eficiência no tríplice sentido administrativo, didático e escolar; instituir o Departamento como unidade básica mas efetiva da administração setorial e de ensino de uma classe de disciplinas, reduzida em número; instituir, com apoio nos dois elementos anteriores, a unidade-escola; transformar, por fim, cada estabelecimento de ensino numa pluralidade orgânica de unidades-escola. Dentro das linhas que ora se sugere acreditamos ser possível conciliar o problema da escala de massa com os imperativos de eficiência entendida no seu mais amplo sentido".

BRAIN-DRAIN

O breve apanhado que aí fica do trabalho de Jorge Felipe Kafurl tem apenas a intenção de levar o Govêrno, as autoridades educacionais e as classes produtoras do Pais (que devem investir capital na educação em lugar de se formarem em clubes reacionários de bebedores de uísque, que é coisa excelente mas tem hora) a lerem e meditarem sôbre o verdadeiro brado de alarme que está dando a Universidade do Brasil. Em palestra não só com Kafurl como ainda com os professôres Eulália, Bruno Lobo e Paulo de Góis discutimos o fenômeno que os ingleses batizaram de *brain-drain* e para o qual em breve teremos cunhado uma expressão brasileira.

A rocha final, o cristalino, o fundo do abismo que divide o mundo industrializado do mundo subdesenvolvido reside na educação e tem seu aspecto mais trágico na drenagem do talento dos subdesenvolvidos para os desenvolvidos. Enquanto o proletário vai desaparecendo dos países desenvolvidos, que precisam cada vez mais dos peritos, dos técnicos, dos especialistas para dirigirem suas sociedades livres e prósperas, nós nao só produzimos cientistas e técnicos mais ordinários devido ao excesso de alunos em relação aos meios de ensino, como ainda exportamos, ou deixamos que firmas estrangeiras empreguem aqui uma parte substancial dos melhores cérebros que conseguimos formar.

Dentro do Brasil o espaço A espolia, dessa forma, os demais; os Estados Unidos nos espoliam como espoliam a Grã-Bretanha; dentro do Mercado Comum os mais industrializados espoliam os outros. É uma espécie de lei da selva cultural, sofisticada, impossível de combater, já que os espoliados vão produzir mais em estruturas mais adiantadas, vão ganhar mais, vão até mesmo se realizar de maneira mais adequada e profunda. É uma drenagem amável esta que suga o talento do mundo para as ilhas mais Venturosas. Mas, pará os países subdesenvolvidos que não souberam reagir criando aqui o talento necessário ao desenvolvimento e o desenvolvimento esclarecido que dê condições de realização a esse talento — é o fim. Na Conferência de Planejamento Sanitário da Mills Bank Foundation chegou-se à conclusão de que só nessa colheita de talentos já prontos, colhidos no pé da retorcida árvore dos países subdesenvolvidos, os países investidores se pagavam do Investimento.

Não vá agora o Supremo Comando Militar amarrar uma bola de chumbo na canela de cada talento brasileiro para que só trabalhe para a Petrobrás ou a Vale do Rio Doce. Faça a Reforma de Kafuri. Esprema os privilegiados para que soltem dinheiro na educação do povo, a quem tanto temem e sabem muito bem por quê. Na reforma Kafurl a educação não é flor na lapela de ninguém. Não é nem mesmo um floraço espetacular bolando num silêncio de igarapé. É sangue e osso. É educação para o desenvolvimento, para civilizar êste País que vive a procurar o regaço das Forças Armadas, País hábil, cauteloso, tlmorato como se fosse um velho Império. País cansado de audácias que nunca teve. É mais do que tempo de educar o bruto.

POPULAÇÃO

O aumento da população e o esforço de desenvolvimento do Brasil sujeitam as universidades a dois tipos de pressão: a dos que se matriculam em número cada vez maior, para adquirir cultura, e a dos empreendimentos em busca de talento, pois precisam consumir cultura. O exame do período que vai de 1870 a 1960 revela que a população brasileira cresce em ritmo mais do que geométrico, ritmo explosivo, originando três estágios de expansão. No primeiro, lento, que termina em 1920, a demanda de matrículas é reduzida. No segundo estágio, o de transição, que vai até 1940, intensifica-se a demanda de matrículas, forçam-se os portões das universidade, praticamente imóveis diante da explosão demográfica. Finalmente, a partir de 1940, instala-se o período da grande expansão. A demanda de matrículas entra em escala de massa. Séries onde se Instruíam 25 ou 30 alunos recebem agora 600. Aumenta a fome de saber, mas não aumenta o alimento: na mesma mesa acanhada o mesmo pão é cortado em fatias cada vez mais finas para um número cada vez maior de comensais. É a grande crise da universidade e a grande crise do Brasil. Não existe planejamento, não há milagre político que possa tornar grande uma Nação onde cinqüenta por cento são analfabetos e cinqüenta por cento mal-educados. Ou o Govêrno faz da educação uma Indústria de base ou continuaremos a ser, pelo porvir afora, o País do futuro.

(*Jornal do Brasil,* Rio, 26-4-64) .

ATOS OFICIAIS

DECRETO N.° 53.464 — DE 21 DE JANEIRO DE 1964

Regulamenta a Lei n.º 4.119, de 27-8-1962, que dispõe sôbre a profissão de psicólogo.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, Item I da Constituição, decreta:

TÍTULO I

Do Exercício Profissional

Art. 1.º É livre em todo o território nacional o exercício da profissão de psicólogo, observadas as exigências previstas na legislação em vigor e no presente Decreto.

Parágrafo único. A designação profissional de psicólogo é privativa dos habilitados na forma da legislação vigente.

Art. 2.o Poderão exercer a profissão de psicólogo:

1) os possuidores de diploma de psicólogo expedido no Brasil por Faculdade de Filosofia oficial ou reconhecida nos têrmos da Lei n.° 4.119, de 27 de agosto de 1962.

2) Os diplomados em Psicologia por Universidade ou Faculdade estrangeiras reconhecidas pelas leis do pais de origem, cujos diplomas tenham sido revalidados de conformidade com a legislação em vigor.

3) Os atuais portadores de diploma ou certificado de especialista em Psicologia, Psicologia (Educacional, Psicologia Aplicada ao Trabalho expedidos por estabelecimento de ensino superior oficial ou reconhecido, com base nas Portarias Ministeriais n.» 323, de 13-5-1946, e n.° 274, de 11-7-1961, 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.

4) Os atuais possuidores do título de Doutor em Psicologia e de Doutor em Psicologia Educacional, bem como aquêles portadores do título de Doutor em Filosofia, em Educação ou em Pedagogia que tenham defendido tese sôbre assunto concernente à Psicologia.

5) Os funcionários públicos efetivos que, em data anterior ao dia 5 de setembro de 1962, tenham sido providos em cargos ou funções públicas, sob as denominações de Psicólogo, Psicologista ou Psicotécnico.

6) Os militares que, em data anterior ao dia 5-9-1962, tenham obtido diplomas conferidos pelo Curso criado pela Portaria n.º 171, de 25 de outubro de 1949, do Ministério da Guerra.

7) As pessoas que, até o dia 5 de setembro de 1962, já tenham exercido por mais de cinco anos, atividades profissionais de psicologia aplicada.

Art. 3.» Condição indispensável para o exercício legal da profissão de Psicólogo é a obtenção prévia do registro profissional de Psicólogo na Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Os portadores de diplomas, expedidos por estabelecimentos de ensino superior, deverão providenciar o devido registro do seu diploma no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 4.» São funções do psicólogo:

1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de:

o) diagnóstico psicológico;

b) orientação e seleção profissional;

c) orientação pslcopedagógica;

d) Solução de problemas de ajustamento.

2) Dirigir serviços de psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economía mista e particulares.

3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor.

4) Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de psicologia.

5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.

6) Realizar perícias e emitir pareceres sôbre a matéria de psicologia.

TÍTULO II

Da Formação

Art. 5.° A formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia na forma da legislação vigente e dêste Regulamento.

Art. 6.º As Faculdades de Filosofia poderão instituir Cursos de Graduação de Bacharelado e Licenciado em Psicologia e de Psicólogo.

Parágrafo único. As disciplinas lecionadas em outros Cursos da Faculdade ou da Universidade e que sejam as mesmas do currículo dos Cursos de Bacharelado e Licenciado em Psicologia e de Psicólogo poderão ser ministradas em comum.

Art. 7.° A autorização para o funcionamento e o reconhecimento legal dos Cursos de Psicologia processar-se-á em consonância com os preceitos gerais da Lei n.° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e as determinações por ela não revogadas do Decreto-lei n.° 421, de 11-5-1938, e do Decreto-lei n.° 2.076, de 8-3-1940, completados pelas seguintes exigências expressas na Lei n.» 4.119, de 27-8-1962:

a) As Faculdades de Filosofia que solicitarem a autorização para o funcionamento de um dos Cursos de Psicologia deverão fornecer provas de sua capacidade didática, apresentando um corpo docente devidamente habilitado em todas as disciplinas de cada um dos Cursos, cuja instalação fôr pleiteada por elas;

b) As Faculdades, ao requererem autorização para o funcionamento do Curso de Psicólogo, deverão possuir serviços clínicos e serviços de aplicação à Educação e ao Trabalho, abertos ao público, gratuitos ou remunerados, de acordo com o tipo de formação que pretendam oferecer nesse nível de Curso.

Parágrafo único. Nas Universidades em que existam serviços Idôneos e equivalentes aos previstos na letra *b,* a Faculdade de Filosofia poderá cumprir a exigência prevista no citado item pela apresentação de um convênio que lhe permita a utilização eficiente dêsses serviços.

Art. 8.° As Faculdades de Filosofia que mantinham Curso de Graduação em. Psicologia na data da publicação da Lei n.» 4.119, de 27 de agosto de 1962, terão o prazo de noventa dias, a partir da publicação dêste Decreto, para requerer ao Govêrno Federal o respectivo reconhecimento.

§ 1.º Os cursos de Graduação não enquadrados nas especificações dêste artigo deverão requerer dentro de noventa dias, a partir da data da publicação dêste Decreto, seu reconhecimento.

§ 2.º Os cursos que não tiverem seus pedidos de reconhecimento encaminhados dentro desse prazo estarão automaticamente proibidos de funcionar, estendendo-se esta proibição àqueles a que fôr negado o reconhecimento.

Art. 9.º Os Cursos de pós-graduação em Psicologia e em Psicologia Educacional, regulamentados pelas Portarias Ministeriais n.o 328, de 13 de maio de 1946. e n.º 274, de 11 de julho de 1961, não poderão admitir matrículas iniciais a partir de 1967.

Parágrafo único. As mesmas disposições deverão ser obedecidas pelos Cursos de Especificação ou pós-graduação em Psicologia que não se enquadrem neste artigo.

Art. 10. Os Cursos de Bacharelado, Licenciado e Psicólogo deverão obedecer ao currículo mínimo e duração fixados de acordo com a Lei n.° 4.024, de 20-12-61, pelo egrégio Conselho Federal de Educação.

TÍTULO III

Da Vida Escolar

Art. 11. O candidato à matricula no Curso de Bacharelado deverá satisfazer todas as condições exigidas para a matrícula em qualquer um dos Cursos da Faculdade de Filosofia.

Art. 12. Os atuais alunos dos Cursos mencionados no artigo 8.» e em seu § 1.º poderão prosseguir o Curso, passando a obedecer às adaptações que êste tenha sofrido com o reconhecimento, desde que suas matrículas tenham sido regularmente processadas.

Art. 13. Os alunos matriculados nos Cursos de que trata o artigo 9.º e seu parágrafo único poderão prosseguir o Curso obedecendo ao currículo originai até o prazo previsto neste Regulamento.

Art. 14. Os alunos que tiverem cursado em nível superior, no Brasil ou no estrangeiro disciplinas constantes do currículo dos Cursos de Psicologia, poderão ser dispensados dessas disciplinas, desde que obtenham parecer favorável dos órgãos técnicos da Faculdade aprovado pelo Conselho Universitário no caso de Universidades, e pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, no caso de estabelecimentos isolados.

Parágrafo único. A dispensa de disciplinas será, no máximo, de 6 (seis) no Curso de Bacharelado, de 2 (duas) no de Licenciado e de 5 (cinco) no de Psicólogo.

Art. 15. De acordo com a amplitude das dispensas referidas no artigo anterior, os Cursos de Bacharelado e de Psicólogo poderão ser abreviados, respeitada a duração mínima de dois anos em cada Curso.

TÍTULO IV

Dos Diplomas

Art. 16. Ao aluno que concluir o Curso de Bacharelado será conferido o diploma de Bacharel em Psicologia.

Art. 17. Ao aluno que concluir o Curso de Licenciado será conferido o diploma de Licenciado em Psicologia.

Art. 18. Ao aluno que concluir o Curso de Psicólogo será conferido o diploma de Psicólogo.

Art. 19. Os portadores de diplomas expedidos por Universidades ou Faculdades estrangeiras que não sejam equivalentes aos nacionais, poderão completar sua formação em estabelecimentos oficiais ou reconhecidos.

TÍTULO V

Das Disposições *Gerais e Transitórias*

Art. 20. As Diretorias do Pessoal dos Ministérios, das Autarquias e de quaisquer outros órgãos da administração federal, estadual ou municipal, apostilarão os títulos de nomeação dos servidores que tenham sido providos, em data anterior ao dia 5 de setembro de 1962, em cargos ou funções sob a denominação de Psicólogo, Pslcologista ou Psicotécnico, garantlndo-lhea o exercício dos cargos e das funções respectivas, assim como as vantagens daí decorrentes.

Art. 21. Os portadores do título de Doutor, obtido em Faculdade de Filosofia, e que tenham defendido tese sôbre tema especifico de Psicologia, ao requererem 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 do Ensino Superior do MEC;

e) Um exemplar da tese de doutoramento.

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 de uma declaração da Faculdade de que a cadeira a que se refere o concurso foi a de Psicologia ou a de Psicologia Educacional.

Art. 22. A Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura encaminhará os requerimentos e sua respectiva documentação à Comissão de que trata o artigo 23 da Lei n.° 4.119, a fim de que a mesma emita parecer justificado.

§ 1.º O parecer de que trata êste artigo deverá ser homologado pelo Diretor do Ensino Superior;

| 2.° 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. 23. Os casos omissos neste Decreto serão resolvidos pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 24. Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília (DF), em 21 de janeiro de 1964; 143.º da Independência e 76.º da República.

JOÃO GOULART

Júlio Furquim Sambaquy

(Publicado no *DO.* de 24-1-1964)

DECRETO N.° 53.531 — DE 5 DE FEVEREIRO DE 1964

Dispõe sôbre a execução e fiscalização dos convênios referentes ao Plano Trienal de Educação e sôbre norma pará elaboração dos planos de aplicação dos recursos respectivos.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, Inciso I, da Constituição Federal, e

Considerando que a União, através do Ministério da Educação e Cultura, aplica anualmente somas vultosas na execução de obras e na aquisição de equipamento, em cooperação com entidades públicas e privadas;

Considerando que o Ministério da Educação e Cultura não possui, até agora, nas diversas unidades da Federação, órgãos de fiscalização ou informação do emprego de tais recursos, não obstante a Lei lhe impor esse dever;

Considerando que essa circunstância, além de não habilitar o Ministério da Educação e Cultura a avaliar os resultados da execução de seus programas, é motivo de retardamento na execução dos convênios assinados com entidades de direito público ou de direito privado, importando, muitas vezes, na paralisação de obras durante longo tempo;

Considerando que a experiência indica ser Indispensável a criação de órgãos, em cada unidade da Federação, incumbidos da fiscalização das obras, da aquisição dos equipamentos escolares e de controle financeiro na aplicação dos recursos, seja qual fôr a fonte de origern;

Considerando que passou a ser necessário, â vista das disposições do Decreto n.o 53.470, de 22 de janeiro de 1964, destinar parcela dos recursos previstos no Plano Trienal de Educação à suplementação dos salários dos professôres primários estaduais, decreta:

Art. 1» Fica o Ministério da Educação e Cultura autorizado a instituir em cada Estado ou Território, uma comissão pará controle e execução dos convênios que visem à aplicação dos recursos consignados ao Plano Trienal de Educação.

Parágrafo único. Os recursos destinados à assistência técnica continuarão a ser aplicados diretamente pelos órgãos próprios do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2.º A Comissão de Controle e Execução dos Convênios compor-se-á de três (3) membros designados pelo Presidente da República, sendo um indicado pelo Govêrno do Estado ou Território e os demais pelo Ministério da Educação e Cultural; e será assessorada por técnicos do Ministério da Educação e Cultura, dirigidos por engenheiro ou arquiteto de reconhecida experiência.

Art. 3.º O Ministério da Educação e Cultura regulamentará a forma de ação, o funcionamento, as atribuições e a competência do órgão cuja instituição êste decreto autoriza.

Art. 4.º Dos recursos atribuídos pelo Plano Trienal de Educação a cada unidade da Federação, 40% (quarenta por cento), no mínimo, serão destinados à suplementação dos salários dos professôres.

Art. 5.º Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 5 de fevereiro de 1964; 134.» da Independência e 76.º da República.

JOÃO GOULART
Júlio Furquim Sambaquy

(Publicado no *D.O.* de 6-2-1964)

DECRETO N.º 53.932 — DE 26 DE MAIO DE 1964

Altera dispositivos dos Decretos números 29.741, de 11 de julho de 1951, 50.737, de 7 de junho de 1961, 51.146, de 5 de agosto de 1951, 49.355, de 28 de novembro de 1960, 51.405, de 6 de fevereiro de 1962, 52.456, de 16 de setembro de 1963, e 53.325, de 18 de dezembro de 1963, reunindo num só órgão a CAPES, COSUPI e PROTEC.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1.º A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), de que tratam os Decretos números 29.741, de 11 de Julho de 1951, 50.737, de 7 de Junho de 1961 e 51.146, de 5 de agosto de 1961, órgão da Presidência da República; a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), de que tratam os Decretos números 49.355, de 28 de novembro de 1960,

51.405, de 6 de fevereiro de 1962, e 52.456, de 16 de setembro de 1963, órgão do Ministério da Educação e Cultura; e o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC), de que trata o Decreto n.o 53.325, de 18 de dezembro de 1963, órgão do Ministério da Educação e Cultura, ficam reunidos na Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Cultura e que poderá regulamentar atividades e aprovará regimentos Internos.

Art. 2.º A CAPES terá como objetívo a formulação e execução de programas anuais de trabalho, orientados com os seguintes propósitos:

1 — aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, promovido em função das propriedades ditadas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do país;

2 — colaboração com as Universidades e Escolas Superiores do país, proporcionando-lhes assistência técnica no sentido da melhoria dos seus padrões de ensino e de pesquisa;

3 — apoiar Centros de Pesquisa e Treinamento Avançado, que possam colaborar em programas de formação e adestramento de pessoal graduado e estimular a formação de centros da mesma natureza de que seja carente o país;

4 — coordenar, respeitada a autonomia das Universidades, os planos nacionais de expansão de matrículas nas áreas em que haja maior demanda, facilitando, ainda, o suprimento de recursos adicionais ou extraordinários que se façam necessários ao cumprimento dêsses mesmos planos;

5 — a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sôbre os problemas envolvidos em seu campo de ação;

6 — a administração das bôlsas-de-estudo oferecidas pelo Govêrno Brasileiro a elementos estrangeiros para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil;

7 — a promoção de encontros de professôres e pesquisadores visando a elevar ce padrões de ensino e difundi-los por todo o pais.

Art. 3.» Para alcançar os objetivos referidos no artigo 2.», deverá a CAPES concentrar e coordenar esforços e recursos financeiros, inclusive decorrentes de empréstimos externos visando a fortalecer setores de cohecimento que mais de perto interessam aos planos de educação superior.

Art. 4.º Os auxílios concedidos pela CAPES visando à complementação de recursos dos Centros de Treinamento para o cumprimento de programas específicas de formação de pessoal ou desenvolvimento de novos centros terão sempre caráter temporário, estabelecendo-se, em cada caso, convênio com as Instituições contempladas de sorte que através recursos regulares previstos nos orçamentos das mesmas seja assegurada a continuidade de seu funcionamento.

Parágrafo único. Em qualquer caso a cooperação prestada não deverá cobrir despesas de manutenção ou substituir os recursos regulares das Instituições assistidas.

Art. 5.º A CAPES será orientada por um Conselho Deliberativo integrado por 9 membros designados pelo Presidente da República, pelo prazo de 3 anos e mediante Indicação do Ministro da Educação e Cultura.

§ 1.º Dois dos nove membros do Conselho são considerados membros natos' o Diretor da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura e o Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas.

§ 2.º A Presidência do Conselho caberá ao Ministro da Educação e Cultura, sendo seu substituto eventual o Diretor da Diretoria do Ensino Superior.

Art. 6.º Competirá ao Conselho Deliberativo:

1 — definir a política da organização e aprovar as suas normas de trabalho;

2 — aprovar anualmente os planos de trabalho organizados pelos seus órgãos técnicos;

3 — examinar e aprovar projetos de trabalho específicos que lhe sejam submetidos;

4 — aprovar a concessão de bôisas-de-estudo no pais e no estrangeiro;

5 — aprovar os planos de aplicação dos recursos;

6 — aprovar a proposta orçamentária anual;

7 — exercer a superior jurisdição da entidade.

Art. 7.º A execução das deliberações do Conselho Deliberativo estará a cargo

de um Diretor Executivo e de cinco Secretários encarregados, respectivamente, dos seguintes setores:

1 — Programa Universitário e Centros de Treinamento;

2 — Programa dos Quadros Técnicos e Científicos;

3 — Serviço de Estudos, Levantamentos e Documentação;

4 — Serviço de Bôlsas-de-Estudo; e

5 — Secretaria Administrativa.

Parágrafo único. O Diretor Executivo e os Secretários serão de livre escolha do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 8.º O Diretor Executivo proporá ao Conselho Deliberativo todas as medidas Julgadas indispensáveis ao seu funcionamento, Inclusive a requisição de servidores públicos civis, na forma da legislação em vigor.

Art. 9.º Os dirigentes dos órgãos da administração pública, das autarquias e das sociedades de economia mista deverão íacilltar o afastamento de seus servidores selecionados para os programas de aperfeiçoamento previstos neste Decreto.

Art. 10. Passarão ao Patrimônio da CAPES todos os bens de qualquer natureza pertencentes à atual Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior, à COSUPI e ao PROTEC.

Parágrafo único. A Divisão de Material do Ministério da Educação e Cultura providenciará a lavratura dos têrmos que forem Imprescindíveis para efetivar a transferência do acervo material das entidades que integrarão o novo órgão.

Art. 11. As dotações consignadas no orçamento geral da União (1964), em favor da atual Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior, para a COSUPI e o PROTEC serão aplicadas, no corrente exercício, através da CAPES, obedecidos os planos já aprovados pelos órgãos ora extintos, desde que ratificados pelo Conselho Deliberativo previsto no Art. 5.° dêste decreto.

Parágrafo único. A proposta orçamentária para 1965 deverá ser devidamente corrigida.

Art. 12. Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas disposições em contrário.

Brasília, 26 de maio de 1964; 143.» da Independência e 76.º da República.

H. CASTELLO BRANCO
Flávio Lacerda

PORTARIA N." 7 — DE 23 DE JANEIRO DE 1964

Instituti a Comissão de Assessoramento, Documentação e Informação das Faculdades de Filosofia.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura no uso de suas atribuições,

Considerando que o sistema Integrado de ensino e pesquisa estatuído pela Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Implica necessariamente reformulações dos elementos estruturais e funcionais do Ensino Superior brasileiro;

Considerando que, dos estudos realizados no *Simpósio sôbre a Estrutura das Faculdades üe Filosofia,* reunido em Brasília no mês de fevereiro do corrente ano ressaltou a necessidade inadiável de considerar a posição que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras devem legitimamente assumir no sistema do Ensino Superior, quer mediante o restabelecimento dos objetivos multifuncionais que estão na sua origem, quer mediante uma redefinição de seu papel em face das estrutras renovadas;

Considerando que qualquer dos têrmos dessa alternativa reveste especial Importância para a Identificação das condições institucionais necessárias à formação de pesquisadores, cientistas e técnicos, seja por melo de Faculdades de Filosofia restabelecidas segundo o plano original, que Inclui funções de ministrar cursos básicos das universidades e de preparar pessoal de alto nível, seja mediante o desdobramento delas em unidades autônomas, tendo-se em vista sempre, num e noutro caso a existência de órgãos centrais ou básicos;

Considerando que o Conselho Federal de Educação, ao conceituar o concurso de habilitação como "o estágio intermediário de um processo de seleção a longo prazo, que principia na fase terminal da escola média e se conclui, em relação aos estudos profissionais no período Inicial dos cursos de graduação", indica a conveniência de serem escalonados de tal forma os cursos de graduação que o seu primeiro ciclo seja básico;

Considerando, além disso, que em face do número crescente de candidatos ao Ensino Médio e da perspectiva de que esse número se elevará consideravelmente até 1970, com a execução do Plano Nacional de Educação, impõe-se fornecer professo-

res de Ensino Médio formados pelas Faculdades de Filosofia, em número bastante para satisfazer às progressivas demandas que os reclamam;

Considerando, ainda mais, as sugestões, feitas durante o *Simpósio* de Brasilia, no sentido de se diversificarem tipos de professôres secundários, não só em relação aos dois ciclos do Ensino Médio como também a dois grupos de séries do primeiro ciclo;

Considerando também a relativa diversidade de situações entre as Faculdades de Filosofia, Integrantes de universidades e as isoladas;

Considerando Igualmente a necessidade duma Identificação das Faculdades de Filosofia segundo as peculiaridades e possibilidades regionais a que correspondem no País, resolve:

Art. 1.º Fica Instituída, na Diretoria do Ensino Superior, uma Comissão de Assessoramento, Documentação e Informação das Faculdades de Filosofia (CADIFF), com a atribuição, Inclusive, de sugerir um plano de formação de professôres do Ensino Médio dentro das previsões do Plano Nacional de Educação.

Art. 2.º Para o desempenho de suas atribuições a CADIFF procederá em função dos seguintes propósitos fundamentais:

I — determinação da posição que as Faculdades de Filosofia ocupam nas áreas de Influência regional e sub-reglonal das redes urbanas do país;

II — consideração das diferentes situações das Faculdades de Filosofia Integrantes de Universidades e das Isoladas;

III — Levantamento em cada Faculdade de Filosofia das reais condições que nela se verifiquem para o desenvolvimento doutras funções além da de formar professôres do Ensino Médio;

IV — Inventário dos cursos ministrados nas Faculdades de Filosofia, verificação das demandas regionais e sub-regionais de professôres do Ensino Médio e efetivo estímulo a instalação dos novos cursos reclamados por essas demandas.

V — estímulo do Intercâmbio docente e discente, nos âmbitos regional e lnterregional, se a forma. Inclusive de cursos intensivos;

VI — avaliação da oportunidade de unificar o ensino básico para dois ou mais cursos de graduação;

VII — estudo da conveniência de diversificar os cursos de Licenciatura em mais de um ciclo;

VIII — incremento da matrícula, inclusive por melo de concursos de habilitação que proporcionem sistemas de opções vocacionais;

IX — proposição de critérios de Inspeção para efeitos de autorização e reconhecimento, em função das peculiaridades regionais e sub-regionals da demanda da mão-de-obra e das disponibilidades de pessoal, equipamentos e Instalações.

Art. 3.º Ficam designados como membros da CADIFF o Diretor da Diretoria do Ensino Superior que presidirá seus trabalhos, e os seguintes professôres de Faculdades de Filosofia; Clemente Honório Parentes Fortes, Gilberto Osório de Andrade, Laerte Ramos de Carvalho, Nair Abu-Merhy, Newton Sucupira e Valnlr Chagas.

Parágrafo único. O Diretor da Diretoria do Ensino Superior poderá designar quem o substitua eventualmente na presidência dos trabalhos.

Art. 4.º O convocação de cada reunião da CADIFF será feita pelo Diretor da Diretoria do Ensino Sueprior.

Art. 5.° Os casos omissos serão resolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura. — *Júlio Furquim Sambaquy.*

(Publicado no *D.O.* de 23-2-1964) .

PORTARIA N.° 46 — DE 31 DE JANEIRO DE 1964

Especí/ica os objetivos do Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, de acordo com o art. 4.» do Decreto n.° 53.324, de 18 de dezembro de 1963, que aprovou o Programa Intensivo da Preparação da Mão-de-Obra Industrial, resolve:

Art. l.o O Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial terá como objetivo:

a) especializar, retreinar e aperfeiçoar o pessoal empregado na Indústria:

b) habilitar novos profissionais para a Indústria;

c) preparar pessoal docente, técnico e administrativo para o ensino Industrial, bem como Instrutores e encarregados de treinamento de pessoal na indústria.

Art. 2.° Para atingir esses objetivos o Programa promoverá:

a) a capacitação das empresas Industriais para ministrarem o treinamento do seu próprio pessoal e, especialmente, o do menor aprendiz;

b) a capacitação das escolas Industriais federais, estaduais, municipais, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e particulares relativamente a pessoal, instalações, equipamento e material didático para que melhor possam contribuir para a formação, aperfeiçoamento, retreinamento e especialização da mão-de-obra industrial;

c) a seleção, elaboração, preparo e Impressão do material didático necessário aos cursos;

d) a divulgação orientada de informações técnicas relacionadas com o preparo da mão-de-obra industrial;

e) levantamentos, pesquisas e documentação sôbre mercado de trabalho.

Art. 3.º Na execução do Programa, levar-se-á em conta:

o) a potencialidade e necessidade da Indústria de formar a própria mão-de-obra dentro do trabalho;

b) a utilização racional da capacidade total das escolas federais de ensino Industrial, das escolas estaduais, municipais, do SENAI e particulares;

c) o desejo do trabalhador de aperfelçoar-se e especlalizar-se, ensejando-lhe condições de realizá-lo em suas horas disponíveis.

Art. 4.o Será o Programa executado por instituições educacionais e por empresas industriais, mediante convênio, e, em casos excepcionais, diretamente pelas Coordenações Regionais.

Art. 5.° A execução do Programa dar-se-á por melo de:

a) treinamento dentro das empresas Industriais;

b) cursos Intensivos ou regulares em escolas técnicas, industriais e de aprendizagem;

c) cursos por correspondência;

d) cursos volantes;

e) aprendizagem programada;

f) seminários, reuniões de estudo, levantamentos, pesquisas e trabalhos práticos.

Art. 6.º O Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial será administrado por uma Coordenação Nacional e por Coordenações Regionais.

Art. 7.° A Coordenação Nacional que será desempenhada pelo Diretor do Ensino Industrial, terá Assessôres-técnlcos e setores de coordenação de Planejamento. de Controle e de Divulgação, bem como serviços de Administração e Contabilidade.

Art. 8.° Haverá uma ou mais Coordenações Regionais em cada unidade da Federação, de acordo com a amplitude das atividades do Programa no Estado.

Art. 9.» Compete à Coordenação Nacional:

a) planejar o Programa para todo o território nacional;

b) supervisionar a execução do Programa;

c) designar os Coordenadores Regionais e os auxiliares técnicos e administrativos da Coordenação Nacional;

d) promover a distribuição dos recursos necessários à execução do Programa às Coordenações Regionais;

e) efetuar o controle contábil da aplicação dêsses recursos;

/) elaborar, Imprimir e distribuir o material didático a ser utilizado nos cursos;

g) firmar convênios de Interesse nacional para a realização de levantamentos, estudos de mercado, confecção de material didático, colocação profissional e cursos especiais;

h) estabelecer normas técnicas e administrativas de trabalho para a execução do Programa.

Art. 10. Compete à Coordenação Regional:

a) realizar levantamento das necessidades da indústria da região, estabelecendo as áreas de maior prioridade;

b) levantar as disponibilidades de escolas e empresas para a realização do Programa e determinar o equipamento suplementar necessário;

c) fazer o recrutamento e cooperar no treinamento dos instrutores;

d) firmar com escolas, empresas, entidades federais, Estados, Prefeituras Municipais e SENAI, convênios pará a realização do treinamento, cursos, estágios e demais atividades do Programa;

e) distribuir o material didático para os cursos;

/) realizar a divulgação e a propaganda dos cursos e do Programa;

g) promover a aquisição ou adquirir diretamente o equipamento suplementar necessário;

h) realizar diretamente, em casos especiais, cursos em escolas ou empresas, cursos por correspondência, cursos volantes e seminários de estudos;

i) acompanhar e fiscalizar a execução do Programa na área;

j) efetuar pagamentos e comprovar as despesas;

l) assinar ou visar certificados e diplomas;

m) proceder à avaliação dos resultados alcançados ao final de cada curso e ao final do Programa Intensivo;

n) organizar e manter em funcionamento serviço de colocação e acompanhamento dos profissionais diplomados;

o) designar os auxiliares técnicos e administrativos pará os serviços da coordenação Regional;

p) constituir conselhos consultivos da comunidade para a orientação do Programa .

Art. 11. Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação. — *Júlio Furquim Sambaquy.*

(Publicado no *D.O.* de 17-2-1964).

PORTARIA N.o 49 — DE 31 DE JANEIRO DE 1964

Aprova normas gerais elaboradas pelo CFE que regulamentam o exame de suficiência.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições, resolve:

Aprovar as seguintes normas gerais, elaboradas pelo Conselho Federal de Educação e destinadas a regulamentar o exame de suficiência, para efeito de registro de Professôres e exercício do magistério:

Art. 1.º Para o exercício do magistério em estabelecimentos de ensino médio localizados onde não houver, em número suficiente, professôres licenciados em Faculdades de Filosofia e sempre que se registre essa falta, será concedido registro àqueles que forem habilitados em exame de suficiência nos têrmos do artigo 117 da Lei de Diretrizes e Bases.

Parágrafo único. Para determinar as regiões ou cidades que ainda não possuem número suficiente de professôres legalmente habilitados, o Ministério da Educação e Cultura fará periodicamente levantamento das necessidades de professôres nas diversas regiões do País, para o que poderão prestar contribuição os Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 2.º O Conselho Federal de Educação, visando atender todas as regiões do país, indicará anualmente as Faculdades de Filosofia oficiais, ou as unidades universitárias equivalentes, onde poderão realizar-se exames de suficiência.

§ 1.º Nos Estados onde houver mais de uma, as Faculdades oficiais serão escolhidas, levando-se em conta, também, a sua distribuição pelas diferentes regiões do Estado.

§ 2.º Sempre que necessário, as Faculdades poderão contratar, para os exames de suficiência, professôres devidamente habilitados, bem como deslocar as Comissões Examinadoras para onde melhor possam atender à demanda de candidatos.

Art. 3.º O certificado de suficiência habilita o candidato ao exercício do magistério na localidade para a qual foi requerido o exame, como nas demais em que se verifique a carência de licenciados.

Art. 4.º Os candidatos inscritos em exame de suficiência poderão ser autorizados a lecionar enquanto aguardam a realização dos exames, podendo ser prorrogada essa autorização por mais um ano no caso em que o candidato resolver adiar a prestação do exame.

Parágrafo único. Os alunos das Faculdades de Filosofia, quando estejam matriculados na 3.* série, ou em nível equivalente no sistema de matrícula por disciplina, terão, por dois anos, direito de lecionar, quer como treinamento, quer para suprir a carência de professôres.

Art. 5.º Serão oferecidos cursos de preparação e orientação para o exame de suficiência pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e Cultura.

§ 1.º Cursos semelhantes poderão ser organizados pelas Secretarias da Educação, Faculdades de Filosofia ou outras entidades devidamente habilitadas.

§ 2.º Os candidatos inscritos poderão prestar o exame de suficiência sem que hajam freqüentado os cursos mencionados neste artigo.

Art. 6.º O exame de suficiência constará de duas partes: a) verificação de conhecimentos na disciplina que o candidato pretende ensinar; b) verificação da capacidade didática.

Art. 7.º As entidades referidas no artigo 2.º e em seus parágrafos, que decidam realizar exames de suficiência, deverão publicar os programas respectivos com antecedência de um ano, pelo menos, da realização dos exames.

5 1.º Os programas devem abranger globalmente a matéria de cada disciplina, necessária ao seu ensino em nível médio.

§ 2.º O prazo a que se refere êste artigo poderá ser reduzido para os exames de suficiência que se realizem no ano de 1964.

Art. 8.º Haverá exames de suficiência distintos para o 1.º e o 2.» ciclos de ensino de grau médio, sendo a suficiência colegial válida para ambos os ciclos.

Art. 9. O mesmo candidato poderá submeter-se a exame de suficiência para o ensino de três disciplinas no máximo.

Art. 10. Na avaliação de qualquer prova escrita e no julgamento de provas orais ou práticas, será levada em conta a capacidade de expressão vernácula do candidato.

Art. 11. Os critérios de Julgamento serão previamente estabelecidos pelos examinadores, devendo o resultado do exame ser traduzido pela menção "habilitado" ou "não habilitado".

Art. 12. Para inscrição no exame de suficiência deve o candidato apresentar os seguintes documentos:

a) prova de identidade;

b) de nacionalidade;

c) de idade mínima de 21 anos;

d) quitação com o serviço militar, quando brasileiro;

e) de Idoneidade moral, atestado por duas pessoas que exerçam atividades educacionais ou por autoridade competente;

f) sanidade física ou mental atestada por serviço médico oficial;

g) comprovante, fornecido pela Inspetoria Seccional, ou órgão equivalente, de que não existem, na região, professôres legalmente habilitados para o ensino da disciplina;

h) prova de conclusão de ciclo ginasial ou equivalente.

Parágrafo único. Excepcionalmente poderá ser dispensada a exigência da letra *h*, desde que o candidato documente nível equivalente de conhecimentos.

Art. 13. As Faculdades de Filosofia, depois de realizados os exames de suficiência, fornecerão aos candidatos os respectivos certificados de habilitação para os devidos fins. — *Júlio Furquim Sambaquy.*

(Publicado no *D.O.* de 12-2-1964) .

COMPOSTO E IMPRESSO NAS OFICINAS DO SERVIÇO GRÁFICO DO IBGE, NO MÊS DE ABRIL DE MIL NOVECENTOS E SESSENTA E CINCO, 28.° DA CRIAÇÃO DO INSTITUTO E 400.° DA FUNDAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.

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