

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
VOL. XLIV JULHO-SETEMBRO, 1965 N.º 99**

# **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 congrega 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.*

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLIV JULHO-SETEMBRO, 1965 N.º 99

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Carlos Pasquale

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Carlos Pasquale

Péricles Madureira de Pinho

CONSELHO DE REDAÇÃO Jayme Abreu

João Roberto Moreira

Lúcia Marques Pinheiro

Redator-Chefe: Jader de Medeiros Britto

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser encaminhada à Redação — Rua Voluntários da Pátria, n° 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara—Brasil.

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XLIV

Julho-setembro, 1965

N.º 99

Págs.

## SUMÁRIO

Editorial ..... 5

### *Estudos e debates:*

Alguns aspectos comparativos do ensino médio — JOÃO ROBERTO MOREIRA	7
A juventude e o espírito da época: novas tarefas pedagógicas — PIERRE FURTER	28
Conceitos básicos para uma filosofia do currículo na escola secundária — NEWTON SUCUPIRA	45
Fatores sociais atuantes no currículo da escola secundária brasileira — JAYME ABREU	53
Situação atual e tendências do ensino técnico comercial no Brasil — MANOEL MARQUES DE CARVALHO	72

### *Documentação:*

Ginásio único pluricurricular em São Paulo — Resolução n.º 7 do Conselho Estadual de Educação	99
Crêterios atuais para admissão à escola secundária na Inglaterra — MICHAEL JOHN MCCARTHY	122
Alguns aspectos na expansão do ensino médio brasileiro — (Div. de Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.)	133
Le Corbusier e o Brasil	141
Reunião técnica sobre planejamento do ensino médio	150
Conselho Federal de Educação: Par. 803/65 — Livros de literatura realista na cadeira de Português (162); Par. 286/65 — Faculdade de Humanidades Pedro II	164
RESENHA DE LIVROS: — <i>The University of Chicago — The high school in a new era</i> (176); BROWN, B. Frank — <i>The nongraded high school</i> (179); PHEASANT, J. H. & PARKIN, S. J. — <i>Ciências na escola secundária</i>	182
INFORMAÇÃO DO PAÍS	184
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	191
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: Posição da Gramática no ensino médio — EVANILDO BECHARA (200); Educação, fator de produção — MOYSÉS BREJON (207); Ordenação da escola primária por idade — CLÓVIS SALGADO	208

## **ENSINO MÉDIO NO BRASIL RELACIONADO COM A PROGRESSIVA SOLUÇÃO DO PRIMÁRIO**

*O ensino de nível médio é, em nossos dias, o tema principal dos estudos educacionais, suplantando o debate bicentenário sobre a natureza e o aperfeiçoamento do ensino primário.*

*E que, nos países desenvolvidos, onde a escola primária de seis anos foi já quantitativamente realizada, abrigando, em suas classes, todas as crianças de 6 a 11 anos, ao mesmo tempo que organizada para atender às crianças de desenvolvimento psicossocial normal ou anormal, os problemas que se apresentam são de ordem menor, mais de aperfeiçoamento que de atendimento geral.*

*Por outro lado, o crescimento econômico devido ao progresso tecnológico implica duas ordens de problemas, que os sistemas educacionais têm de considerar. Inicialmente, a tecnicidade progressiva dos três níveis de produção (primária, secundária e terciária) torna cada vez mais reduzida a possibilidade de trabalho de menores ao mesmo tempo que divide, em especialidades e alternativas instáveis, a mão-de-obra procurada nos mercados de trabalho. Dai, e em segundo lugar, o fator de preferirem as empresas o trabalho de jovens adultos com suficiente cultura escolar, permitindo, assim, a esses jovens discernir melhor as situações e dando-lhes maior flexibilidade psicofísica e mental para mais rápida readaptação e recapacitação, tendo em vista as mutáveis condições tecnológicas de produção econômica.*

*As conseqüências educacionais desses fatos são várias, cabendo ressaltar algumas delas. Em primeiro lugar, cumpre não deixar o púbere e o adolescente entregues a si mesmos, num lazer nocivo e anti-social, motivo por que os países desenvolvidos prolongam a escolaridade obrigatória até os 15 anos, e, ultimamente, até os 17. Em segundo lugar, as condições modernas de trabalho e de vida social pressupõem o desenvolvimento, em maior grau, de potencialidades psicofísicas e psicossociais que o treinamento em determinado tipo de atividade, pois isto limita aquelas potencialidades e cria obstáculos ao desenvolvimento sócio-econômico dos indivíduos e dos grupos sociais*

*Mas, em vez da clássica escola, dita de conhecimentos gerais, a que serve, em nível médio, para atender a esses requisitos da vida moderna, é aquela que, desenvolvendo habilidades psicofísicas e mentais, torna o indivíduo mais ágil no processo de integração e cooperação sócio-econômica da sociedade humana de nosso tempo.*

*Nos países pobres, em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, o problema se torna muito complexo, porque nem a escola primária é ainda integralmente realizada, seja qualitativa, seja quantitativamente, nem o ensino de nível médio, já absolutamente necessário para uma grande parte de nossos adolescentes, pode ser estruturado segundo a compreensão e extensão com que se vai realizando nos países desenvolvidos. Não só nos faltam suficientes recursos materiais para a nova escola de nível médio, como, também, recursos humanos qualificados para esse objetivo.*

*Daí por que as soluções brasileiras para o ensino médio deverão ter aspecto próprio, assim como deverão estar intimamente relacionadas com a progressiva solução de nossos problemas de ensino primário.*

*O presente número da Revista chama a atenção para esse problema nacional, qual seja o do ensino que se apresenta hoje em dia com dupla polarização: de aprofundamento e extensão dos conhecimentos iniciados pela escola elementar, no primeiro ciclo; e já no segundo ciclo — de habilitação para o trabalho on estudos superiores.*



## ALGUNS ASPECTOS COMPARATIVOS DO ENSINO MÉDIO

JOÃO ROBERTO MOREIRA  
Do C.B.P.E.

### O PROBLEMA DA JUVENTUDE

Parece que o mundo educacional contemporâneo tende a deslocar sua maior atenção para as áreas do ensino de nível médio e universitário, uma vez que se tem por certo que a escola primária é uma instituição universal comum a todas as civilizações nacionais, porque corresponde à necessidade também primária, isto é, básica e geral, de todos os homens, e sem a satisfação da qual a vida se torna impossível ou quase impossível. Em outras palavras, ou se faz a escola primária para toda a população que tenha 6 e mais anos de idade, ou certo mínimo de bem-estar social e individual não será alcançado por essa mesma população.

Não queremos negar que esta escola apresenta ainda, conforme o país e seu grau de desenvolvimento social (econômico e cultural), certos problemas que lhe são próprios, mas que não lhe impedem a instalação e extensão.

Já o ensino médio e o universitário oferecem alternativas problemáticas no que diz respeito à instalação e extensão dos respectivos sistemas.

Em primeiro lugar, compreende-se hoje que os problemas qualitativos do ensino primário decorrem muito mais dos erros, falhas e da insuficiente extensão do ensino médio, que de outras condições. Melhor dizendo, essas outras condições de mau e insuficiente ensino primário atuam mais através do sistema de escolas médias (e também universitárias) que, diretamente, sobre a escola elementar.

E isto não é novidade; já ao tempo de Carlos Magno, justamente quando a sociedade medieval tentava dar os primeiros passos para sair das trevas, que o barbarismo dos invasores oriundos do norte europeu estendera sobre o velho e carcomido Império, se tentava, na escola palatina, nas escolas monásticas e nas catedrais, um ensino mais avançado, o do "Trivium" e do "Quadrivium" com a missão de que cada criança da nobreza ou das elites de então pudesse ser bem instruída. Numa proclamação de 787, Carlos Magno reprovou e censurou explicitamente os abades de seu Império, pelo fato de serem quase analfabetos e de não saberem ensinar os meninos. Não façamos, porém,

maiores digressões históricas, porque o assunto, em nossos dias, tem outros e mais complexos aspectos.

Em outro trabalho nosso, publicado pelo IPÊS da Guanabara, em novembro de 1964, procuramos explicar que a escola de nível médio se constitui em um grande problema social, econômico e político de nosso tempo, porque todos os conflitos e tensões do mundo contemporâneo, principalmente os de natureza econômica e política, se refletem nas gerações novas, mais ou menos no momento em que ultrapassam o limite dos 15 anos de idade, continuando a perturbar o comportamento social e individual dessas gerações até muito depois dos 21 anos. Por isso não devemos estranhar os movimentos e inquietações da juventude de nosso tempo.

O problema que temos de enfrentar não é, própria e diretamente, tal inquietação, que, por vezes, assume aspectos rebelionários. A juventude não é reprimível, nem represável, senão muito temporariamente, porque é um período da vida humana de extrema auto-afirmação, ao mesmo tempo que de generosidade e desprendimento.

Procuramos estudar os movimentos e as organizações juvenis na Alemanha nazista e na Rússia soviética, porque num como noutro país os jovens se revelaram, durante os acontecimentos históricos de 1932 a 1945, capazes de sacrifícios extremos, de disciplina e de organização, jamais alcançadas em outros países. E, é interessante observar, nem na Alemanha, nem na Rússia, os jovens foram vítimas ou objeto de repressão. Nazistas e comunistas, habilmente, segundo técnicas psicológicas e socioculturais, procuraram motivar os moços de ambos os sexos e encaminhá-los, orientá-los no sentido ideológico, político, respectivo de um e outro regime.

Êste é o problema de nosso tempo em relação à juventude. — Como orientá-la, como dar-lhe motivos de ação que seja nobre e útil à coletividade democrática, que constituímos ou que desejamos constituir?

Vários tipos de organização têm sido tentados para esse fim: o escotismo, o bandeirantismo, as associações cristãs de moços, as organizações de jovens católicos etc. Mas, veja-se bem e com objetividade, tais instituições se têm limitado a um ou outro setor da juventude, sem conseguir a pujança que revelam ou revelaram os jovens dos países totalitários.

Poder-se-á, talvez, dizer que isso se deve ao fato de que, procurando os países ocidentais realizar uma democracia econômica e politicamente pluralista, não lhes é possível o tipo de organização juvenil de que foram capazes a Alemanha e a Rússia. E, no entanto, o que estes países conseguiram realizar com os jovens não foi por meio de nenhuma coerção político-social, ostensiva, mas por motivação política, sem dúvida, e econômico-social. E é, justamente por tal meio que as massas juvenis ocidentais procuram atuar. — Por que não tentar organizá-las segundo sua vocação manifesta?

## A ESCOLA COMO CENTRO DE ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE

Em 1957 estivemos na França estudando seu sistema de ensino. Fomos principalmente para estudar a escola primária, mas terminamos, ao cabo das duas ou três primeiras semanas, nos empolgando pelo debate que, desde a proposta Reforma Langevin, elaborada pouco depois da libertação, vinha ocupando educadores, filósofos e políticos franceses. Apesar do pluralismo de pontos-de-vista, havia nos debates um substrato comum: a escola secundária teria que mudar para que a França não perdesse sua juventude.

Na Inglaterra, desde 1944, o mesmo tema era debatido. Mas, segundo os processos cautelosos que constituem a alma de sua progressiva adaptação aos tempos modernos, fazem os ingleses a revisão, mediante um "survey" crítico, de toda a história das realizações e idéias no campo do ensino médio, durante a primeira metade do século XX, em toda a Grã-Bretanha.

Franceses e ingleses, seriamente e sem golpes intuitivos nem paliativos, consideravam e consideram a escola secundária como a pedra de toque da moderna organização social e democrática. Não se trata simplesmente de sua extensão a todos ou a maior número de jovens, mas da seriedade e do acerto de sua organização multivariada e capaz, não apenas de transmitir conhecimentos e habilidades, mas de dar real e efetiva ocupação aos jovens e de fazê-los interiorizar, como seus, princípios coerentes de organização pessoal e de grupo, de trabalho e de inteligência, de pensamento e de técnica, de humanismo social e econômico.

A compreensão destes fatos nos levou a estudar mais de perto a organização do ensino médio na Rússia. Não pudemos visitar esse país, mas procuramos ler o que era possível encontrar em espanhol, francês e inglês sobre o assunto, sendo-nos valiosa a publicação da Unesco sobre o ensino politécnico na Rússia e o estudo de grupo, publicado em 1959, pela Associação de Educação Comparada dos Estados Unidos, sobre a cambiante educação soviética.

A falsa impressão que tínhamos das organizações juvenis, comunistas, se desfez. Não eram elas instituições do partido comunista, destinadas a uma doutrinação dos jovens, de fora para dentro, isto é, de inculcação ideológica. Acreditamos mesmo, hoje, que a escola é que torna possíveis essas organizações, e que é, através da escola, que os jovens nelas ingressam, o que, para eles, é mais do que uma perspectiva, é objetivo, é meta.

De modo prático e objetivo, depois de várias experiências que se processaram até 1932, inclusive sob a não negada nem rejeitada influência das experiências dos países ocidentais, os russos, sem fixar-se definiti-

vamente em uma solução única, encontraram a linha mestra do seu sistema escolar. Em primeiro lugar, procuraram realizar praticamente, desde a escola primária até a superior ou universitária, o somatório ou a integração de todas aquelas experiências do aluno (atos, comportamentos, atitudes, tendências, impulsos, percepções, raciocínios, conhecimentos etc.) que pudessem estar sob a influência da escola. Isto, naturalmente, é muito mais que o ensino de matérias escolares, embora seja também este ensino. Em segundo lugar, estabeleceram um diálogo realmente dialético entre a escola e a comunidade, de modo que o ensino de classe é não só uma preparação como uma conseqüência desse diálogo. E se o interstício de trabalho real, depois de completado 2/3 dos estudos secundários, fracassou e está sendo abolido, é justamente porque êle interrompe prematuramente a continuidade daquele diálogo, que deve ser aprofundado e estendido durante a última etapa da escola secundária que, por isso mesmo, tem que ser politécnica.

Ora, na Inglaterra, na França e na Rússia é que vemos, hoje, um melhor encaminhamento da solução da problemática juvenil, sem repressões e sem facilitação do ensino. Veja-se bem que isso que nós, tão displicente quanto irresponsavelmente, chamamos de "juventude transviada" ou, nos países hispano-americanos, "juventude colérica", tem nos três países mencionados humana compreensão e conseqüente tratamento.

Que amplo e belo sentido de compreensão humana e de orientação social e política para os jovens, tem, por exemplo, o recente ato da Rainha Elizabeth, ao agradecer os Beatles, que nós, as moralistas gerações velhas destas bandas do Atlântico, tínhamos como símbolo de um, senão imoral, pelo menos amoral desgarramento juvenil! A música expressiva, rítmica e não canônica, da juventude contemporânea, não é necessariamente um amoralismo, mas realização de vida e atitude concreta, cujas possibilidades de conteúdo sadio não podem ser desprezadas.

E isto nos conduz logo à questão: que tipo de música deva ser praticado nas escolas? Haveria para nós, educadores, algum sentido nessa questão? — Se não há, é porque nossa escola está divorciada, inteira e desgraçadamente, dos jovens que, nela, não encontram seus motivos e, por isso, não lhe vêem capacidade de orientação.

Talvez que esse exemplo pareça bisonho. Mas que se vá ao Aterro da Glória, ao parque popular que ali se criou, e se observe o que se passa com muitos jovens cabeludos, de calças americanizadas e blusões coloridos, a brincar de aeromodelismo ou com pequenos navios a vela e a motor, seriamente, concentradamente.

— Terá a escola algo a ver com isto?

— Será essa juventude realmente transviada?

Solta e entregue a si mesma, tanto brinca ou joga com barquinhos e avionetas. como o faz com política e assuntos sociais. E a escola de ensinar algumas matérias, às vezes bem, às vezes mal, se converte — como eles mesmos dizem — em lugar de "chateação" necessária para depois, quando chegar o tempo, se conseguir um emprego. Com êste espírito, os poucos que ingressam nas escolas superiores, esperam também que chegue o tempo de trabalhar e, enquanto isso, o gastam menos em preparar-se que no jogo político-social da agitação estudantil. Terminado o curso superior é que, improvisadamente, por participação e autodidática, realmente aprendem a trabalhar, mas vivendo um sem-número de problemas e frustrações que, nem sempre, são vencidos.

O fracasso em fazer com que a escola de nível médio, principalmente a de segundo ciclo, como demonstraremos depois, seja de fato um foco de atenção e um centro de atividades sociais e educativas da juventude, é que é responsável por tudo o que nos parece, aos mais velhos, errado no comportamento dessa juventude, que não é preparada para a vida, nem se apresta com técnicas e conhecimentos que lhe permitam uma perspectiva real e objetiva de orientação e auto-realização.

Daí a grande importância da escola de nível médio que passa a ter, entre outras, a função de limitar a desorientação e a dispersão da conduta da juventude contemporânea. É possível duvidar da eficiência da escola nessa função nova; pode-se advogar a instituição de outros serviços destinados à juventude, como as associações culturais e desportivas; pode-se pensar em meios outros de treinamento social de estudantes e de trabalhadores jovens, tendo em vista a orientação ou canalização dos impulsos e energias próprios dessa idade, a fim de impedir que se transformem no sentido de condutas e de efeitos anti-humanos ou alienantes. *Entretanto, essas novas instituições, recomendáveis ou mesmo necessárias, não são mais que complementares da escola. Se esta é má ou fracassa, se não é séria e honesta nos seus propósitos e no que faz, se é um mero paliativo ou disfarce do que deveria ser, todo o resto se inutiliza.*

Citamos até agora, para justificar êste ponto-de-vista, apenas a Inglaterra, a França e a União Soviética, porque, nestes países, a transformação da escola média em centro de formação social e cultural da juventude e, portanto, de humanização do homem, é mais recente e, por isso, mais viva. Nos Estados Unidos, essa preocupação tem origem mais antiga, remontando ao início do século.

Nem tudo é acerto nesses países, tendo em vista a reorientação da escola média, mas, sem dúvida, em todos eles, se procura fazer da escola uma coisa séria, básica no desenvolvimento do homem.

Examinando relatórios e livros que se referem à escola secundária nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Bélgica, na Suécia, na França, na

Itália e na União Soviética, encontramos como objetivos comuns de tal escola, em todos esses países, ainda que diferentes sejam os meios de alcançá-los, os seguintes:

- 1) Continuação do desenvolvimento, tão harmônico quanto possível, da personalidade, tendo em vista que a consciência do vínculo indivíduo-sociedade se aguça e se torna tenso e conflitante, durante a idade juvenil;
- 2) Preparação introdutória ou propedêutica para o trabalho, tendo em vista que, como tal, isto é, como trabalho, se consideram tanto as atividades intelectuais e técnicas dos cursos superiores, como as atividades especializadas e semi-especializadas na indústria, no comércio, nos transportes e comunicações, nos serviços sociais, na administração, na agropecuária etc.;
- 3) Preparação ativa e prática para a cooperação e a participação útil na vida da comunidade local, regional e nacional, e na vida da comunidade de nações.

Note-se que quase todos os estudos mais modernos, feitos sobre a psicologia social da juventude, convergem em apontar como desejo tendências ou aspirações mais ou menos conscientes dos moços, muito do que se contém, implicitamente, nesses três itens. Não atender tais pré-requisitos, é deixá-la, a juventude, entregue a si mesma, à procura às cegas de seus próprios objetivos. — Como estruturá-la? A resposta pode ser tentada, em linhas teóricas, mediante estudos de educação comparada.

### OS DOIS CICLOS SECUNDÁRIOS E A ESCOLA PRIMÁRIA

Até o fim do século XIX, o ensino esteve estreitamente dependente da estratificação social, no que diz respeito à distribuição dos ramos e níveis. Na França, Inglaterra, Portugal, Espanha e mesmo nos Estados Unidos, o ensino primário era fechado, isto é, não abria as suas portas de saída senão para o trabalho. As famílias que desejavam e podiam levar seus filhos ao ensino secundário, teriam que prepará-los especialmente para isso, em escolas ou cursos com o objetivo indicado. Por sua vez, o ingresso nas escolas universitárias também supunha preparação feita em liceus ou ginásios especiais.

Como tudo isso dependia dos recursos financeiros das famílias, o nível econômico das classes sociais é que determinava o acesso ao ensino secundário e superior.

Foi nos Estados Unidos que o ensino escolar começou a não depender da estratificação social e de níveis econômicos. A declaração dos direitos do homem, como base ideológica da constituição norte-americana, sublinhara que todos os seres humanos nascem iguais e que

todos têm direito às mesmas oportunidades de bem-estar e progresso. Por isso os sistemas educativos que Horace Man e Henri Bernard estruturaram dos anos 1837-1860, já consideravam a igualdade de direitos à educação. Veremos logo mais como também a escola secundária foi aberta a todos, em função desse mesmo principia de direito político.

Na Europa tudo foi mais difícil e ainda o é. Do feudalismo à Revolução Francesa, à constitucionalização das monarquias absolutas, à formação das repúblicas representativas pluralistas e até a revolução socialista dos russos, as sociedades nacionais européias foram sempre sacudidas por conflitos, insurreições, lutas de grupos, classes sociais, entre nações. Isso contribuiu para a separação quase segregacionista de níveis e ramos de ensino. Sòmente depois da última guerra mundial, os países europeus começaram a mudar essa situação. Pode-se considerar como fatos que marcam definitivamente tal mudança o "Education Act" de 1944, na Grã-Bretanha, e o relatório da Comissão Langevin, na França. Naturalmente os dois acontecimentos constituem apenas um marco, porque, tanto na Grã-Bretanha como na França e outros países da Europa, o movimento para a democratização do ensino começara muito antes da guerra. Entretanto, nada concreto fora planejado integralmente com esse objetivo.

Desde o século XIX se compreendera que a articulação do ensino primário como o secundário supunha menos mudanças no primeiro que no segundo. Tratava-se de nada mais que da democratização do ensino secundário. Por isso procurou-se, nos Estados Unidos, um sistema de ensino que permitisse essa democratização. O princípio básico, admitido desde o começo deste século, foi o da pluralidade de escolas e cursos equivalentes, como seqüência natural do ensino primário. Em outras palavras, procurou-se criar um sistema de escolas de cursos variados equivalentes, públicas e tão gratuitas quanto possível, em continuação à escola primária. Essas novas escolas deveriam alcançar a gratuidade para todos e, por isso, receber todas as crianças de uma comunidade, sem levar em conta o nível e a natureza de suas aptidões, a condição social ou econômica de suas famílias.

O sistema se desenvolveu muito rapidamente. Todas as administrações públicas das comunidades e dos Estados trataram de criar escolas secundárias. E o desenvolvimento foi tão grande que James B. Connant chegou a advertir que as pequenas escolas secundárias não poderiam cumprir o princípio e a função de pluralidade de cursos, planos e programas.

As escolas "compreensivas", segundo passaram a chamar-se as novas escolas secundárias norte-americanas, com pluralidade de planos e programas equivalentes, se desenvolveram a tal ponto que a diferença existente nos países europeu, entre ensino secundário geral e as diversas

formas de ensino profissional especializado, em nível médio, desapareceu praticamente nos Estados Unidos. A escola "compreensiva" faz tudo. Por isso também, em 1930, mais de 50% dos adolescentes de 15 a 18 anos já faziam seus estudos em escolas secundárias de segundo ciclo (*sênior high school*), a maioria das quais eram públicas. Hoje se estima que mais ou menos 80% dos adolescentes norte-americanos estudam nas escolas secundárias de segundo ciclo. Em 1962-1963, o aumento das matrículas nas escolas primárias foi de 2,3%, enquanto nas secundárias foi de 8,3%, e nas superiores, de 6,9%. Mais da quarta parte da população dos Estados Unidos se encontrava estudando (mais de 50 milhões de pessoas), de acordo com dados publicados pelas Nações Unidas.

As principais características da escola secundária norte-americana são:

- a) Organização em dois ciclos de três anos cada um (há variações, porém esta é a mais aceita pelas autoridades locais e dos Estados) ; o primeiro ciclo é uma extensão da escola primária de seis anos e tem, entre outros objetivos, o de assegurar a passagem do ensino de primeiro grau para o de segundo;
- b) Organização dos planos e programas, isto é, do currículo, de modo a atender às necessidades dos alunos, segundo as diferenças de aptidões e aspirações profissionais; para isso foram multiplicadas as matérias escolares (alcançaram exageradamente o total de 250 em 1929, reduzindo-se depois), de modo a oferecer grande número de combinações possíveis para adaptar o currículo às necessidades e vocação dos alunos;
- c) Enriquecimento dos planos e programas, e cursos acelerados, tanto para atender aos bem dotados como aos que desejam continuar os estudos em nível superior (esta característica é recente e se encontra ainda em fase de experimentação e desenvolvimento no que diz respeito aos bem dotados) .

Logo, o novo ensino secundário norte-americano procurou organizar-se não somente para alcançar os objetivos próprios desse nível, mas também para permitir sua articulação mais perfeita com a escola primária e a superior. O ensino de nível médio se oferece, assim, como uma continuação do primário sem que entre os dois apareça obstáculos que impeçam a criança de progredir em seus estudos.

Entre os países que, antes da última guerra mundial, mais se aproximavam dos Estados Unidos nos esforços para democratizar as escolas de nível médio e, portanto, para fazer desaparecer as dificuldades de passagem da escola primária para a secundária, podemos citar a Nova Zelândia, a Escócia, a Noruega e a União das Repúblicas Soviéticas. Todavia, tais países não tinham conseguido fazer da escola secundária um prolongamento da primária como também uma progressiva mudança de orientação educativa dos adolescentes. Seu ensino de nível



médio era oferecido a todos, sem ter em consideração classes sociais e níveis econômicos, porém somente os mais bem dotados biopsicológicamente conseguiam ingressar nelas. Conseqüentemente o ensino secundário aparecia ainda como de natureza especial e superior, reservado aos jovens mais inteligentes. Exames e testes precediam a passagem de um grau de ensino a outro. O objetivo da escola secundária era o de eleger os elementos do povo de todas as classes sociais, mais aptos, para com eles formar uma equipe social de talentos intelectuais. Não eram uma escola para todos, mas uma escola para os talentosos, enquanto que a *high school* norte-americana procurava ser uma escola para todos os adolescentes, talentosos ou não.

No período mencionado (1930-1940) a maioria dos países europeus conservavam a organização tradicional: o ensino primário dividido em dois ciclos; ao final do primeiro ciclo, os alunos eram encaminhados para a escola secundária ou, então, para o ensino primário superior, destinados aos filhos da classe operária, enquanto que a escola secundária era reservada aos filhos das classes médias e à aristocracia.

Apesar disso, ao fim da Guerra, tanto o "Plano Langevin" (França) como o "Education Act" de 1944 (Inglaterra) adotam o princípio de oferecer ao indivíduo todas as oportunidades de alcançar a melhor educação que permitam sua capacidade e suas aptidões. Esta tendência se tornou comum a quase todos os sistemas educacionais da Europa. Ao mesmo tempo se fez presente o princípio de que a criança deve estar na escola enquanto não possa trabalhar. Como o trabalho de menores se torna indesejável nos países desenvolvidos, que têm sempre um grupo maior ou menor de desempregados ou de reserva adulta de força de trabalho, a idade mínima para começar as atividades profissionais é constantemente elevada. Disso resulta necessariamente a extensão da obrigatoriedade escolar que abrange sucessivamente 8, 9, 10, 11 e 12 anos em alguns países europeus, enquanto que, antes de 1940, o geral era a obrigatoriedade de 6 a 8 anos.

Pode-se afirmar que *a maioria dos países desenvolvidos* do mundo contemporâneo exige que os meninos permaneçam na escola desde os 6 anos até os 15 anos de idade, com 10 anos de escolaridade obrigatória. Mas, esclarecendo melhor, podemos dizer que cerca de 1/5 dos países do mundo obriga os meninos a pelo menos 8 anos de estudos obrigatórios, 3/5 a 6 anos e somente 1/5 exige menos de 6 anos. O ideal comum é de oferecer educação obrigatória a todas as crianças de 6 a 14 anos de idade, o que significa 8 a 9 anos de escolaridade comum, gratuita e geralmente pública ou do governo. O número dos que oferecem 10 anos de escolaridade ainda é pequeno.

Este fato cria um problema novo, cuja solução é também a negação do antigo sistema europeu. Já não é possível considerar, como obrigatório, o ensino primário e portanto não se pode pensar em uma escola pri-

mária com 8, 9 ou 10 anos de estudo. A solução é considerar o ensino secundário ou parte dele como continuação do primário. Determinar quando êste termina e quando aquêle começa não tem sentido; não há mesmo uma linha nítida entre ensino primário e secundário.

Aceitos 8 ou 9 anos de obrigatoriedade escolar, tem-se que pensar em um currículo básico, comum e geral, porque a idéia de obrigatoriedade está associada à idéia de um mínimo básico e comum.

Entretanto, nenhuma das idéias novas supõe que tudo deva ser feito na escola primária. Parte dêste ensino obrigatório pode ser realizado em escolas para crianças e outra parte em escolas para púberes e adolescentes. Por esta razão, admite-se hoje que a escola primária começa quando a criança alcança a idade de 6 anos e que a secundária termina quando o adolescente atinge os 18 anos, não havendo momento fixo, comum, para o término do primário e começo do secundário, porque, entre um e outro, não há interrupção. Todavia, como a puberdade geralmente se anuncia na passagem dos 11 aos 12 anos, separam-se as crianças que têm menos de 11 anos das que tem 12 e mais, em virtude das diferenças biopsicológicas e psicossociais que se estabelecem entre os dois grupos etários.

Na maioria dos países europeus, classificam-se os alunos menos em função do ensino primário e secundário, que segundo classes ou anos escolares. Um aluno de 7.º ano ou classe geralmente já não freqüenta uma escola para crianças, mas outra para púberes e adolescentes, apesar de ainda estar cumprindo sua obrigação escolar. Nos países evoluídos, quase todas as crianças vão atualmente à escola até os 15 anos e, na maior parte dos casos, os três ou quatro últimos anos de estudos são considerados como formando o primeiro ciclo do segundo grau on da escola secundária. Esta é uma conclusão geral que a Unesco divulgou em volume editado que apresenta a situação do ensino secundário no mundo, em 1963.

Quer sob influência norte-americana, quer por caminhos próprios, quase todos os países desenvolvidos contemporâneos consideraram o ensino que se oferece durante os anos da primeira adolescência (11-12 até 14-15), ao mesmo tempo, como extensão e aprofundamento do ensino primário e como o primeiro estágio do ensino secundário para todos os alunos, em vez de um período em que um grupo de crianças inicia uma larga série de estudos que acaba na Universidade, enquanto que outro grupo segue breve curso de preparação profissional.

Entretanto, são ainda poucos os países que prolongam a obrigatoriedade escolar além dos 15 anos, por causa do reconhecimento legal, generalizado, do direito ao trabalho produtivo a partir dos 16 anos. Todavia, é quase unânime a opinião que vaticina a extensão da obrigatoriedade até os 18 anos. Nos Estados Unidos se pensa que são

necessários pelo menos 2 anos de ensino superior (*Júnior College*) a todos os cidadãos. Mas, como na maioria dos países desenvolvidos a escola é dever de todos, somente desde os 6 até os 15 anos de idade, pode-se perguntar: — Como selecionar os que podem continuar seus estudos no segundo ciclo de ensino secundário e, depois, na Universidade? — Esta questão é importante se se considerar a tendência generalizada à democratização do ensino em todos os seus níveis. Conseqüentemente já não se pode permitir que o segundo ciclo secundário seja um privilégio das classes médias e altas da sociedade nacional.

Como tentativa de solucionar tal problema é importante ter em linha de conta a experiência britânica. Desde o último decênio do século XIX, o "London County Council" instituiu seu *Júnior County Scholarship Examination*, com o objetivo de selecionar, por meio de exames públicos, os candidatos a bolsas-de-estudo nas "Grammar Schools". Os exames eram provas escritas de inglês e de aritmética, complementadas com provas não seletivas mas classificadoras, de francês, álgebra e ciências naturais. Apenas uma pequena proporção das bolsas era concedida aos filhos das famílias mais pobres da comunidade, mesmo quando se decidiu reservar um número de bolsas para os alunos das escolas primárias localizadas nas áreas muito pobres de cada comunidade. Depois fizeram-se experiências com a utilização de testes de inteligência, *normalizados* para avaliar a capacidade intelectual inata das crianças, sem que os resultados alcançados modificassem os anteriores. Tudo se passava como se os mais pobres fossem os menos inteligentes, até que a psicologia social começou a sublinhar que grande parte do desenvolvimento da inteligência é função da experiência social das pessoas, e que os testes medem mais essa experiência que a inteligência inata ou as aptidões naturais, puras. Talvez por causa disso, desde mais ou menos 1930 até 1940, as autoridades locais decidiram usar uma combinação de testes normalizados de conhecimentos escolares e testes de inteligência, mas, nem assim, os resultados alcançados, no que dizia respeito à matrícula de um maior número de filhos de famílias pobres, foram muito superiores que antes, apesar do aumento progressivo do número de bolsas oferecidas.

Parece-nos que a experiência britânica é uma prova bastante evidente de que a escola, sozinha, não pode garantir uma aprendizagem e aproveitamento escolar, eficazes, às crianças de áreas sociais culturalmente pobres, áreas essas que geralmente são também economicamente pobres. Ainda que esta generalização possa parecer prematura, é lícito logicamente afirmar que não é a primeira geração de crianças que passa a ter possibilidades de uma educação mais extensa, alcançará aqui resultados mais satisfatórios. Além disso, o informe do "Central Advisor Council on Education" sobre a educação de rapazes e moças de 15 a 18 anos, assinala que é excepcional que um filho de família operária permaneça na escola, quando é livre para deixá-la. Cerca de 51% dos filhos de pessoas que exercem profissões liberais ou

das classes dirigentes permanecem na escola pelo menos até os 17 anos, enquanto que somente cerca de 6% dos filhos de trabalhadores semiqualeificados e não qualificados o fazem.

A experiência britânica confirma a de outros países europeus e dos Estados Unidos no que diz respeito à organização do ensino secundário. Já em 1927 os ingleses compreenderam que a "grammar school" não era o melhor meio para estender o ensino secundário a um número maior de pessoas, nem tampouco para alcançar uma obrigatoriedade escolar mais longa. Por isso, em 1944, o problema da seleção para uma escola secundária única se transformou em outro problema, que é o da divisão dos alunos entre diferentes tipos de escolas de nível médio, porque os ingleses optaram, entre várias possibilidades, por três escolas: a de tipo "grammar school" que prepara diretamente para a universidade; as escolas secundárias técnicas que preparam para os institutos superiores, tecnológicos; as escolas secundárias modernas que procuram oferecer aos alunos educação geral intimamente relacionada com o ambiente sócio-econômico em que vivera e em função de seus interesses.

A conseqüência do novo esquema é que hoje em dia se torna muito clara a tendência dos educadores britânicos, a fundamentar a seleção dos alunos, tendo em vista três tipos de escola, sobre um ensino posterior ao primário, comum a todos, permitiria tanto a sondagem como o desenvolvimento de aptidões e preferências. Neste caso, seria necessário criar um primeiro ciclo comum e geral de ensino secundário, retardando-se a divisão entre diferentes tipos de escolas até o segundo ciclo secundário.

Na República Federal da Alemanha, tendo em vista problemas semelhantes, se experimenta considerar os dois primeiros anos da escola secundária como um período de ensaio. Se uma criança se mostra incapaz de realizar um trabalho satisfatório em um ginásio, pode ser matriculada em uma escola de tipo menos clássico.

A Suécia, após vários ensaios e experiências, tomou a decisão radical de unificar completamente o período de ensino primário e o do primeiro ciclo secundário. Contudo, o que mais contribuiu para essa decisão — e é muito importante sublinhá-lo — foi que, a partir de 1937, os estudos e pesquisas sobre o valor dos exames de admissão às escolas secundárias demonstraram não haver mais que uma simples correlação numericamente insignificante entre o bom êxito naqueles exames e o bom êxito na escola secundária. Além disso, algumas experiências mostraram que grande número dos recusados nesses exames poderiam ter alcançado sucesso muito mais significativo que muitos dos aceitos pela escola secundária.

Pesquisas empreendidas e orientadas por comissão nomeada em 1946 para estudar a reforma do ensino secundário na Suécia, chegaram a

outras interessantes conclusões. Uma delas foi a de que os testes de aptidão teórica e os de aptidão prática alcançaram resultados positivos e altamente correlacionados. Somente em poucos e raros casos foram verificadas diferenças notáveis entre os resultados de uns e outros testes. Em outras palavras, parece que os portadores de inteligência teórica também possuem a prática e vice-versa. Se os alunos com boas capacidades escolares fossem matriculados nas escolas clássicas, a maioria dos alunos dotados do ponto-de-vista prático também o seriam. Ao mesmo tempo as escolas ou seções técnicas seriam despojadas dos alunos que deveriam constituir sua elite. Como, segundo esses resultados, quem possui inteligência teórica também a possui prática, o problema de dividir os alunos entre escolas técnicas e clássicas é sobretudo questão de vocação ou preferência individual.

Na França, o ensino obrigatório abrange o período de 6 a 14 anos, mas ficou já estabelecido que, em 1967, essa obrigatoriedade se prolongará até os 16 anos para as crianças que completem os 14 anos na referida data e, anualmente, a partir de então. É considerado como ensino primário o que é dado às crianças de 6 a 11 anos de idade. Dos 11 aos 15 anos, o aluno frequenta as classes de 1.º ciclo (4 anos), que se divide em várias seções: a clássica (com latim e eventualmente grego), moderna de tipo 1 (reforço do ensino de francês e dos idiomas modernos), moderna de tipo 2 (um só idioma moderno). As seções modernas podem oferecer elementos de tecnologia. Os dois primeiros tipos de ensino (clássico e moderno 1) são dados por mestres especializados nas matérias do currículo, enquanto que o terceiro (moderno 2) por mestres polivalentes, isto é, que podem dar classes de várias matérias. A admissão nas diferentes seções do primeiro ciclo de ensino secundário é determinada pela avaliação do "dossier" escolar do aluno. Exames escritos são organizados para as crianças oriundas das escolas particulares e para aquelas cujo "dossier" não mostre uma preparação satisfatória. Os alunos que concluem a escola primária, mas que não são considerados aptos para o ingresso na escola secundária do primeiro ciclo, devem submeter-se a aulas ou cursos de transição, segundo uma pedagogia adaptada a seu nível. Esse ensino de transição dura 2 anos e é complementado por um ciclo terminal que pode habilitar o estudante a uma formação profissional. Entretanto, o caráter de formação geral é mantido, com o objetivo de não impossibilitar a passagem para um dos outros ensinos paralelos, quando os alunos demonstrem aptidões tardias que justifiquem uma reorganização. As aulas de transição e de ciclo terminal são mantidas pelas escolas de primeiro ciclo.

Êste resumo da solução francesa demonstra que o problema da articulação entre o ensino secundário e o primário se resolve segundo critério de polivalência de estudos de primeiro ciclo secundário, procurando-se a continuidade entre os estudos primários e os secundários, mediante o estudo da "performance" de cada um na escola de primeiro grau. As diferentes seções da escola secundária de primeiro ciclo e

aquêlê estudo, assim como as aulas de transição, são consideradas como suficientes para garantir uma boa vinculação e uma continuidade satisfatória dos estudos. É sem dúvida uma solução bastante lógica, tendo-se em vista os diversos aspectos já estudados do problema, e que não contradiz fundamentalmente a tradição francesa, fato que facilita a aceitação do sistema por todos os grupos e classes sociais.

#### PRINCIPAIS ASPECTOS DA INTEGRAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO COM O SECUNDÁRIO

Desta rápida digressão sôbre aspectos comparativos do ensino secundário, pode-se concluir que a opinião dos educadores e dos governos das democracias mais desenvolvidas do mundo contemporâneo é que não deve haver solução de continuidade entre o ensino primário e o secundário, tanto por causa da extensão da obrigatoriedade escolar que abrange todas as crianças de 6 a 15 anos de idade e tende a estender-se além do limite superior indicado, como por causa das necessidades culturais de uma sociedade democrática moderna.

Estudos que se realizaram nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, países bálticos e França revelam claramente que nenhum sistema de testes e exames é suficiente para decidir a sorte de um aluno quando ingressa na escola secundária, de modo que a única solução que se considera boa é o seguimento ou acompanhamento técnico-pedagógico dos alunos e sua orientação progressiva. Deve-se oferecer a possibilidade de mudança de currículo e de experimentação de outras alternativas, sempre que o seguimento técnico-pedagógico assim aconselhe.

A fim de alcançar esse objetivo, o ensino se faz progressivo, em vez de por anos ou graus, com mínimos preestabelecidos de aprendizagem, os quais devem ser alcançados para que o aluno possa seguir adiante. Os recursos para consegui-lo são muito variados. Os alunos podem ser periodicamente reajustados segundo o nível de rendimento escolar, e levados a classes especiais, em que recebem ensino de correção ou readaptação e que lhes ofereça oportunidades de vencer as dificuldades encontradas em alguns setores da aprendizagem; podem finalmente ser levados a cursos totalmente especializados para atrasados e deficientes tanto do ponto-de-vista psicobiológico como do psicossocial.

Em outras palavras, tôda uma nova aparelhagem de instituições coordenadas entre si é realizada e posta em ação para que a obrigatoriedade escolar, por um lado, e a aprendizagem e sua continuidade progressiva, por outro, não sejam prejudicadas.

Como 8 a 10 anos de obrigatoriedade devem ser cumpridos, tanto a organização da escola primária como a da secundária são essenciais.

Os países desenvolvidos adotaram soluções diferentes para garantir uma articulação perfeita entre o ensino primário e o secundário.

Os Estados Unidos foram o primeiro país a tratar do assunto, já no começo do século. Ainda que haja descentralização administrativa e de organização do ensino, pode-se afirmar que mais ou menos 80% desses sistemas estaduais e locais adotaram a *comprehensive school* e a fórmula de 6 anos de ensino primário, 3 de primeiro ciclo secundário e 3 de segundo ciclo.

A *comprehensive school* é um estabelecimento de segundo grau, não especializado e destinado a todos os púberes e adolescentes de ambos os sexos, os quais recebem, nela, um tipo de educação que, segundo as aptidões de cada um, lhes permite desenvolver plenamente os conhecimentos e capacidades intelectuais e manuais que lhes servirão de base a uma vida útil, individual e coletivamente. Em organização desse tipo, os exames de admissão não têm função e o ensino se processa contínua e progressivamente, segundo as aptidões, as preferências e os interesses de cada aluno.

Entretanto há escolas profissionais de nível médio nos Estados Unidos. Em pesquisa abrangendo 50 cidades de mais de 500 mil habitantes, verificou-se a existência, em 16 delas, de 2 a 7 tipos de escolas secundárias. Além disso, nota-se hoje crescente tendência a organizar as escolas secundárias (de segundo ciclo) em função de currículos nucleares diferenciados, ou seções, como, por exemplo, uma seção clássica, uma seção técnica, uma seção comercial, uma seção geral etc. Mas cada seção oferece sempre, além do currículo nuclear, alternativas complementárias.

I

Costuma-se dizer, na América Latina, que as soluções norte-americanas não servem aos nossos países, porque são soluções a problemas diferentes dos nossos.

Pessoalmente, suponho haver aqui um preconceito. A solução que um país encontra é sempre útil aos outros, não como um modelo a ser copiado, mas como sugestão. Quando vejo nosso país construir escolas técnicas com equipamentos caríssimos e que não são freqüentadas senão por pequeno número de alunos, pergunto-me se não seria melhor oferecer as diferentes alternativas de ensino médio em uma mesma instituição sob a forma de uma típica "comprehensive school" brasileira, organizada por seções.

A outra solução, adotada por alguns países bálticos, é a reunião dos anos de escolaridade obrigatória em uma só instituição, mediante o chamado processo de ensino progressivo, sem reprovações e sem exames formais. Terminados os anos de escolaridade obrigatória, o aluno é livre de continuar ou não seus estudos na escola de segundo ciclo de ensino médio que seja de sua preferência, ainda que se adotem estímulos que levem os mais talentosos à continuação. Nos dois últimos anos de escolaridade obrigatória, há uma espécie de ensino politécnico,

que é uma introdução prática às principais técnicas de produção econômica, moderna. Coino nós, no Brasil, ainda nos esforçamos para poder oferecer a todos o ensino primário de 4 a 5 anos, o exemplo não serve. Sômente quando tenhamos capacidade de oferecer uma escolaridade obrigatória de mais de 6 anos, é que poderemos tomar, como sugestão Loa, a solução báltica.

Outra alternativa é a que oferece a França, com sua engenhosa forma de articulação do ensino primário com o secundário, em virtude da organização dêste em três modalidades e do trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico e de orientação dos alunos do curso primário, como condição de seu encaminhamento a qualquer dessas modalidades.

Entretanto, como todos os países subdesenvolvidos, ainda que em desenvolvimento, o Brasil luta com muitos problemas que dificultam a melhor organização de seus respectivos sistemas de ensino. Não temos capacidade de oferecer o ensino secundário de primeiro ciclo a todos os púberes que saem do último ano da escola primária, e, por isso, o método mais simples, que usamos, é constituído pelo exame de admissão, ainda que não saibamos se realmente levamos, à escola secundária, os mais talentosos.

Por outro lado, ainda não organizamos nossa escola primária de modo que possa oferecer ensino contínuo e progressivo durante seus 4 ou 5 anos de duração.

A evasão escolar durante o curso dos estudos primários é enorme, mesmo entre os estados brasileiros que mais desenvolveram o ensino primário.

Enquanto a escola primária ofereça problemas desse tipo, tôda e qualquer continuidade de ensino e de estudos é prejudicada.

Vemos, portanto, que a solução do problema da articulação entre o ensino primário e o secundário depende, em primeiro lugar, da reorganização do ensino primário e em segundo da reorganização do ensino secundário.

Tudo nos faz crer que a maioria dos Estados brasileiros está em condições de fazer as duas coisas. No que diz respeito ao ensino primário, é preciso rever os programas, isto é, o currículo, e capacitar os professores para que possam realizar ou ativar seu cumprimento. Além disso, é necessário que o sistema de avaliação da aprendizagem seja tal que não obrigue os alunos a repetir tudo, isto é, o que já aprenderam mais o que não conseguiram aprender. Para êste fim, tanto o sistema francês, como o adotado na Inglaterra e a grande experiência que realiza hoje o Estado da Guanabara, são sugestões aceitáveis. Importa abandonar o velho sistema de exames, cuja crítica negativa já está feita, tanto nos Estados Unidos, como nos países europeus. Os exames são injustos e na realidade podem não avaliar, por causa de



uma grande série de fatores psicossociais que intervêm em sua elaboração e execução.

Finalmente, ainda que a revisão do currículo escolar, a renovação e racionalização dos métodos de avaliação da aprendizagem e a reorganização interna da escola primária sejam suficientes para evitar grande parte da atual evasão escolar, é preciso criar serviços de assistência às crianças, inclusive estabelecendo contatos com suas famílias, para anular os efeitos de situações sócio-econômicas e culturais dos lares pobres.

A nosso juízo, tudo isso é preparar a escola primária tanto para cumprir seus objetivos próprios, inclusive os que são visados pela obrigatoriedade escolar, como para articular-se mais facilmente com a escola secundária.

Parece que a tendência geral no mundo de hoje, no que diz respeito à melhor organização do ensino secundário, é a que o divide em dois ciclos, um básico e outro polivalente. Tanto no Brasil como no Chile, na Argentina e no México, se observa algum encaminhamento neste sentido, sobretudo no que diz respeito à organização de um primeiro ciclo básico e comum a todos. No Brasil a idéia está praticamente vitoriosa, porque ainda quando as escolas de nível médio se dividam em escolas secundárias, comerciais, técnicas, industriais, agrícolas e normais, todas oferecem um primeiro ciclo de 4 anos, de ensino básico e comum, isto é, semelhante, quanto ao currículo, nas 5 modalidades de escolas, e um segundo ciclo de 3 anos especializados e segundo os objetivos de cada escola.

Portanto, não cremos necessário insistir sobre este ponto, porque, à luz dos estudos comparativos, já não há dúvida que tal organização vai predominar entre nós, no Brasil e na América Latina. Resta-nos somente dizer algumas palavras a mais sobre o problema da organização do primeiro ciclo.

Deve-se concordar em que êle é nada mais, nada menos; que uma extensão e aprofundamento dos estudos realizados em nível primário, porém já em função de um conhecimento objetivo e prático da vida social e econômica da comunidade e do país. Há portanto elementos pré-vocacionais no ensino de primeiro ciclo, ainda que sejam gerais, isto é, não específicos em relação a um tipo de trabalho profissional ou mesmo a um setor da economia nacional. Geralmente, só no último ano do primeiro ciclo é que se procura orientar os alunos na escolha de uma das seções de segundo ciclo, que já têm caracter profissional mais definido.

Outro ponto que deve ser focalizado é o do ensino secundário especializado, em vez de geral. Cremos que a divisão dos estudos em dois ciclos pode resolver o assunto, sem que a especialização e os estudos

gerais se excluam reciprocamente. O primeiro ciclo é evidentemente de ensino geral, mas o segundo não precisa ser estritamente de especialização. Trinta a quarenta por cento das atividades escolares podem ser de continuação, em nível mais elevado, dos estudos gerais, enquanto que setenta a sessenta por cento podem ser profissionais ou de especialização, quando se trate dos ramos comercial, industrial, agrícola e normal. Isto é útil também para permitir revisão e o reencaminhamento de alunos que não se ajustem ao ramo escolhido. Do mesmo modo, permitirá mais facilmente estabelecer a equivalência dos cursos, quando se trate da articulação do ensino secundário com o superior.

Não há, entretanto, o problema de escolher entre escolas separadas ou escolas reunidas em um só estabelecimento. Sou partidário da última solução, porque ela permite tanto a concentração de recursos financeiros em grandes unidades de ensino médio, como de recursos didáticos e de pessoal docente. Além disso, o grande problema da orientação, ajustamento e reencaminhamento dos alunos é facilitado. Trata-se, logo, de uma questão de economia da educação, seja em termos financeiros, seja em termos técnico-pedagógicos.

Todavia, a outra forma ou sistema, ainda que mais cara e menos eficiente pedagogicamente, pode ser funcional também, sempre que o primeiro ciclo dos diferentes ramos não perca suas características comuns, e haja alguma possibilidade de reencaminhamento de alunos às outras escolas, nos casos de desajustes ou grande dificuldade em seguir os estudos no ramo escolhido.

Mas há o problema de decidir quem deve ingressar nas escolas secundárias, porque no Brasil, cujos Estados ainda se esforçam por estender o ensino primário a todas as crianças, não é possível pensar em oferecer o ensino de nível médio a todos. E, no entanto, países subdesenvolvidos, como o nosso, reclamam pessoal instruído em nível secundário e superior.

Em outro estudo nosso \* consideramos ser possível, com alguma base factual, admitir que, sendo  $X$  a população ocupada em atividades econômicas secundárias e terciárias, semi-especializadas e especializadas, e  $T$  o total da população economicamente ativa em um dado país, a percentagem de alunos de 12 a 16 anos de idade, que deveriam cursar

$$100X$$

estudos secundários, seria igual a ----- Essa percentagem empírica  

$$T$$

nos foi sugerida pelos quadros do *Anuário Estatístico, das Nações Unidas* e pelos quadros dos livros *America Resources of Specialized*

\* MOREIRA, J. Roberto — "Educación y Desarrollo en América Latina", incluído no volume I de *Aspectos Sociales del Desarrollo Económico en América Latina*, edição organizada por Egbert de Vries e José Medina Echavarría, Unesco, 1962.

*Talent*, de Deal Wolfle, *The America High School Today*, de James D. Connant, e *Technical Education and Social Change*, de Stephen F. Cotgrove. A fórmula se aplica muito bem a países desenvolvidos, como Estados Unidos, Inglaterra e França, mas já não serve, se se tem em vista as matrículas atuais, à Itália e à Espanha.

Pensamos, por isso, que o cálculo do desenvolvimento quantitativo das matrículas das escolas de nível médio deve basear-se também nas matrículas de escolas primárias, de modo que haja uma certa proporcionalidade entre os níveis de recursos humanos e os níveis de ensino. À medida que se desenvolva o ensino primário, também o fará o secundário.

Além disso, é necessário, igualmente, modificar o critério de proporcionalidade dos recursos humanos.

Nos países desenvolvidos, os recursos humanos economicamente terciários são predominantemente semi-especializados e especializados. Nos países subdesenvolvidos há um setor de atividades terciárias, que é ocupado por analfabetos e semi-analfabetos. Trata-se dos servidores domésticos e de serviços urbanos e rurais, os quais recebem salários muito pequenos, mais alimentação e hospedagem simples e sem conforto. Calculamos que, no Brasil como na América Latina, tal grupo representa mais ou menos 50% dos que são classificados como em atividades economicamente terciárias.

Se  $X$  representa o grupo dos que trabalham na indústria,  $Y$  o grupo dos que exercem atividades terciárias,  $T$  o total da população economicamente ativa, e se  $S$  representa o número de matrículas em ensino de nível médio e  $U$  as matrículas de todos os níveis e ramos escolares, teríamos a seguinte relação:

$$\frac{100 (X + 0,5Y)}{T} = \frac{100 S}{U}$$

Consideremos agora o caso concreto do Brasil, que apresenta uma população economicamente ativa de aproximadamente 25 milhões de pessoas. Cerca de 50% dessa população, isto é, 13 milhões, trabalham na agricultura, mineração, pecuária e extração de produtos da selva; cerca de 3 milhões em atividades secundárias e 9 milhões em atividades terciárias. Por outro lado, as matrículas de todos os níveis e ramos de ensino elevam-se a cerca de 10.600.000.

Logo, seria possível a seguinte relação:

$$\frac{100 (3.000.000 + 4.500.000)}{25.000.000} = \frac{100 S}{10.600.000}$$

logo  $S = 3.180.000$

As escolas secundárias brasileiras deveriam ter capacidade para matricular cerca de 3.180.000 alunos, se é que o país deseja seguir um ritmo constante de desenvolvimento escolar mediante a preparação de suficientes recursos humanos. O Brasil procura alcançar, até 1970, a matrícula global em escolas de ensino médio de 3 milhões de alunos, segundo os atuais planos do Governo (PAEG) .

Para isso, entretanto, é necessário que a escola primária seja capaz de alimentar suficientemente as escolas de nível médio com alunos capazes de aproveitar o ensino que nestas se lhes oferece.

Conseqüentemente, o crescimento das matrículas nas escolas de nível médio depende da extensão e da melhoria do ensino primário.

No momento presente, embora o Brasil possa ter recursos para oferecer ensino de nível médio, a 3.180.000 púberes e adolescentes, isso não seria realizável porque as escolas primárias do país não preparam crianças em quantidade suficiente para isso. Outro critério para êste cálculo é o das estatísticas comparadas. Estas indicam uma tendência dos países desenvolvidos para alcançar as médias norte-americanas, isto é, as escolas de nível médio deveriam alcançar uma matrícula equivalente à terça parte das matrículas das escolas primárias, e as matrículas em ensino superior ou universitário uma terça parte das em nível médio. Tomando-se o total das matrículas em todos os níveis e ramos de ensino, a divisão por níveis seria mais ou menos a seguinte:

- 70% do total em escolas primárias;
- 23% em escolas de nível médio;
- 7% em escolas superiores ou universitárias.

O Brasil, com um total de 10.600.000 alunos nas escolas de todos os níveis e ramos, deveria matricular, portanto, cerca de 7.420.000 alunos no ensino primário; 2.438.000 no médio e 742.000 no superior.

Isso representaria uma divisão harmônica das matrículas escolares. Mas, como as matrículas em escolas primárias já alcançam cerca de 9 milhões, o país teria que realizar esforços para oferecer ensino médio a cerca de 3 milhões de adolescentes e ensino universitário a cerca de 900.000 jovens.

*É claro que esses cálculos não são válidos com relação a países em desenvolvimento, que ainda não alcançaram uma certa coordenação de crescimento econômico nos diferentes setores de produção. Constituem, por isso, cálculos empíricos e abstratos ao mesmo tempo. Empíricos porque não obedecem a critérios lógico-científicos rigorosos; e abstratos porque não referem tôda a realidade econômico-social dos sistemas educativos. Por isso, são também precários, como todos os outros modelos ou fórmulas de cálculos de necessidades de recursos humanos. Se os adaptamos convenientemente à conjuntura econômico-social de uma realidade nacional, é possível que possam servir de ponto*

*de referência para a avaliação aproximada destas necessidades e da extensão das matrículas escolares, em junção do desenvolvimento econômico.*

As melhores fórmulas talvez sejam aquelas que procurem relacionar as matrículas à divisão da população economicamente ativa, por níveis de produção, tendo em vista as taxas de crescimento do Produto Nacional Bruto e do crescimento demográfico. Neste caso, considerando-se que as matrículas no curso primário devem estar ao redor de 9 milhões, que a mão-de-obra especializada em nível médio deve corresponder a mais ou menos 20% da população economicamente ativa, ao passo que a especializada em nível superior corresponde a aproximadamente 6% daquela especializada em nível médio, e considerando que o crescimento demográfico brasileiro é de aproximadamente 3,5% ao ano, ao passo que o do Produto Nacional Bruto é de 5%, nossa estimativa é de que deveríamos ter em escolas de nível médio cerca de 3 milhões de alunos, e em escolas de ensino superior cerca de 300.000 estudantes.

*Como se vê, segundo o critério que se adote, há variações quantitativas bastante acentuadas. A questão só pode ser resolvida mediante o levantamento real e objetivo da distribuição e qualificação da mão-de-obra no Brasil, sem o que todo e qualquer cálculo terá pouca significação. Tal levantamento implica verdadeiro censo da força humana de trabalho, existente no Brasil, tendo em vista não só quantitativos por categorias, mas também a qualificação precisa de tais categorias. Então, um relacionamento de matrículas escolares em nível secundário e superior com a qualificação da mão-de-obra existente e das necessidades por atender, tendo em vista nosso possível crescimento econômico anual e o estimado crescimento demográfico, permitirá chegar a uma determinação quantitativa mais precisa.*

Entretanto, tal cálculo, que supõe pesquisa, *survey*, levantamento exato, não levará a um equacionamento definido do problema de necessidades de escolarização em escolas de nível médio e superior. Tudo vai depender, por um lado, dos recursos que a economia nacional permita investir em educação, e, por outro lado, da qualidade do ensino que se possa oferecer. O problema não é de solução fácil, portanto.

*A conclusão a que chegamos, depois de todas estas digressões, é que se deve procurar o desenvolvimento harmônico dos três níveis de ensino, segundo os recursos disponíveis e segundo as necessidades mais sentidas. Não se pode desenvolver o ensino primário, sem desenvolver o secundário e o superior. O desenvolvimento não pode ser somente quantitativo, mas também qualitativo, para que a articulação e a continuidade progressiva do ensino nos três níveis se faça possível.*

Em artigo posterior, voltaremos ainda à questão dos modelos econômicos, relacionados à organização e eficiência do ensino superior ou universitário.

## A JUVENTUDE E O ESPÍRITO DA ÉPOCA: NOVAS TAREFAS PEDAGÓGICAS

PIERRE FURTER  
Perito da Unesco

1. Uma das singularidades de nossa época consiste, sem dúvida, no flagrante contraste entre a vivacidade de certas polêmicas e a estreiteza de seus fundamentos objetivos. Isso mesmo acontece com a juventude latino-americana. Ela por si constitui tema candente, que preocupa e fascina ao mesmo tempo. Inúmeras controvérsias têm surgido a esse respeito, visando a elaboração de uma reforma básica do ensino médio, e com isso negligenciamos uma tarefa essencial de nossos dias, que consistiria em analisar essa juventude, procurando compreendê-la e atender melhor às suas exigências. Justamente porque ainda não vieram a público resultados desses estudos,<sup>1</sup> seria bastante pretensioso de nossa parte tomar a iniciativa de propor uma imagem da juventude do Brasil atual. Julgamos, por isso, que nossa contribuição para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* deve ser infinitamente mais modesta: procuraremos destacar os nossos temas para reflexão sobre os jovens a partir de estudos que têm surgido ultimamente em todo o mundo, de modo que venham a suscitar no Brasil as pesquisas capazes de permitir que se fundamente uma opinião sobre essa esplêndida juventude, promessa efetiva com que o País conta e encarnação da esperança de nosso tempo.

### A JUVENTUDE DO MUNDO

2. Não há dúvida de que H. H. Muchow está certo, quando considera relativa nossa preocupação com a juventude, fazendo em sua última obra (25) duas citações: uma da Antigüidade romana, outra da Renascença, onde se recorda que os "jovens problemáticos e cépticos" têm aparecido numerosas vezes na História. O estudo por êle feito, sobre a evolução das jovens gerações alemãs durante dois séculos, tende portanto a fornecer, àqueles que se arreceiam da "crise juvenil", das "revoltas" e "rebeliões" dos jovens, uma imagem sugestiva que dra-

<sup>1</sup> No fecho da edição brasileira de nosso trabalho sobre *A vida moral do adolescente* (18), a sair em breve, tentaremos fazer um balanço das pesquisas sobre a juventude, até agora realizadas no Brasil e na América Latina.

matiza o cotidiano sem todavia facilitar a compreensão das dificuldades inerentes à condição juvenil. E, no entanto. A eclosão da "juventude moderna" constitui um fenômeno que parece haver alterado os próprios termos do problema, pois na opinião de F. H. Tenbrck (33), sua amplitude universal, sua ressonância em forma de mitos, tão difundidos atualmente, as novas exigências pedagógicas que disso tudo resultam... e a dificuldade encontrada pela sociedade em atendê-las obrigam à reflexão, que assume pouco a pouco dimensões planetárias. A questão essencial está em *representar a juventude como um problema que tem sua história e que urge, portanto, analisar em termos de uma situação global*. A juventude moderna deve ser compreendida em função da juventude do mundo (14). Relacionar *juventude e modernidade* significa a aproximação de dois mitos que atualmente usufruem prodigiosa expansão: — o da perene adolescência, da espontaneidade sempre renovada pela vida jovem, das múltiplas oportunidades oferecidas a cada nova geração; — o do "modernismo", da violenta aceleração de nossa história, da necessidade constante de renovação, da rejeição da continuidade e das tradições.

Dessa aproximação surge o que H. Lefebvre chama "o novo romantismo" (21) que conduz à *modernidade*, isto é, à vida vivida em plenitude, no presente, sob o signo do possível e do aleatório. Infelizmente, esses mitos de tão comercializados e vulgarizados por uma indústria cultural cada vez mais tentacular e poderosa, tornam a modernidade não muito convidativa. Porém o habilidoso E. Morin, que já conseguira desmontar a engrenagem das "máquinas para fazer os loucos sonharem", a propósito do sistema de estrelismo cinematográfico, ampliou sua análise, (24) mostrando de que forma essa industrialização criou uma autêntica "terceira" realidade que realmente mistifica a juventude do mundo. Cada vez menos ela aparece como uma janela aberta para o futuro, visto que fascina pela ilusão de um eterno presente. O espírito do tempo se contenta com excitantes: o beijo, a violência, o estrelismo, as viagens, as férias; a vida como ócio contínuo; a mocidade, a beleza, a eterna juventude de novos Olímpicos. Todas essas imagens, multiplicadas à saciedade, nos persuadem da existência de um paraíso ao alcance de todos, onde seria possível viver uma prolongada adolescência. Em vez de estimular a compreensão da juventude do mundo como uma nova perspectiva aberta para o planeta, como a presença provocante do possível dentro da realidade, o culto da juventude assume a forma de uma religião para salvar a humanidade, sem Deus, de modo imane, de uma utopia coisificada na magia das imagens, pela qual se impede a evolução dos jovens, visto que ela os persuade a permanecerem... eternamente jovens.

#### UMA JUVENTUDE PLANETÁRIA

3. Graças ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (CDM) e à facilidade com que são traduzidas imagens, os mitos da

juventude já se expandiram por todo o mundo. As mesmas imagens fascinam todos, hoje em dia. Nada parece, pois, mais generalizado e banal que o problema da juventude.

Entretanto, as mesmas causas não resultam nos mesmos efeitos. O mito, que fixa o indivíduo na sociedade industrial do Ocidente e num presente, que êle é persuadido a gozar intensamente, de maneira egoísta, e que limita a possibilidade de expansão dos jovens, (31) esse mito nos países de Terceiro Mundo estimula, pelo contrário, o indivíduo a sair de sua inércia tradicional. Enquanto o adolescente das sociedades industriais é convidado a permanecer no *devenir* da sociedade — que êle o faça com entusiasmo ou não, pouco importa; nada no mundo das imagens em que êle é embalado permite-lhe supor outro caminho — o jovem brasileiro, pelo contrário, através de verdadeiro "efeito de representação" descobre um novo porvir. Aquilo que significa ilusão coisificada, sonho entretido pelas imagens, torna-se para êle uma idéia, uma abertura, uma possibilidade de mudança efetiva. Essa esperança aparece ainda mais concreta porque coincide com a inquietante explosão demográfica (em cada dois brasileiros, um tem menos de 20 anos), mesmo sem considerar a amplitude geográfica, em alguns pontos ainda inexplorada, na maioria dos lugares apenas povoada, sempre se oferecendo à conquista. Ao passo que as imagens propagadas pelo CDM persuadem insidiosamente a juventude ocidental a se *contentar* com a História que se desenvolve sem a sua intervenção, aliás de forma bem agradável, no Terceiro Mundo, essas imagens servem para ilustrar, esclarecer e assinalar a existência de *outra* realidade além da miséria, da estagnação, da passividade cotidiana. Os CDM convocam, portanto, os jovens do Terceiro Mundo a "entrar em ação", a influir na história que está sendo vivida; daí a impaciência demonstrada, de maneira quase obsessiva, em participar efetiva, real e integralmente do processo histórico. (19) As imagens que o Ocidente oferece ao Terceiro Mundo, sua literatura de "quadrinhos", seriados, fotografias, suas reportagens, tudo demonstra a superioridade do Ocidente, permitindo que a juventude aí encontre as razões para sua revolta. (30) Esse o motivo por que na juventude do Terceiro Mundo se refletem todas as contradições das sociedades, que justificam a razão de sua revolta pelo anseio de se tornarem ocidentais. Assim, em vez de se aplinar as diferenças pela difusão de uma "cultura de massa", verdadeira cultura do lugar-comum, a cultura propagada pelos CDM tende, ao contrário, a exacerbar as contradições entre as sociedades.

4. Malgrado essa diferença fundamental, prevalece uma atitude comum à juventude do planeta: a rejeição de todas as formas de gerontocracia. Isso ocorre tanto com a juventude do Terceiro Mundo, onde se identifica a rejeição do colonialismo e suas seqüelas, como nas sociedades ocidentais industrializadas, onde assume a forma de luta contra as gerações envelhecidas prematuramente mas que insistem em estar presentes. Em cada situação nova, a juventude se inquieta, pois é solidificada, mas não pode determinar o seu futuro.



Na série de monografias publicada pela revista espanhola de Paris, *Cuadernos*, (10) transparece o mesmo desencanto que se nota nos estudos compilados pela revista acadêmica americana, *Daedalus*, (11) ou nas severas autocríticas dos movimentos da juventude protestante publicadas pela *The Ecumenical Review*. (13) Falar em *crise da juventude* não basta, pois na verdade essa crise conduz a outra mais geral, *das relações possíveis entre diferentes gerações em situação social comum*. O problema está pois em saber viver juntos o mesmo momento histórico. (20)

### ESPERANÇAS ENGANOSAS

5. As contradições não se apresentam apenas sob o ponto-de-vista planetário: também se imiscuem na experiência cotidiana. Embora estejamos vivendo uma época em que a educação se torna cada vez mais fácil, graças à qual muito em breve poderá a juventude contar com a possibilidade de completa e prolongada formação, a adolescência, como período de aprendizagem e tentativas perde cada vez mais seu valor e expressão. Tornar-se adulto não mais quer dizer conquistar a maturidade: é deixar de ser adolescente. A adolescência não representa mais o momento da vida em que o indivíduo pode ser orientado, adquirir uma consciência ética: tornou-se um grupo marginal, definido sociologicamente como um *espaço* que, por bem ou por mal, procuramos integrar na sociedade (3) para controlá-lo. Pior ainda, constitui um mercado que procuramos explorar. Em vez de modificar o espírito da educação, deixamo-la burocratizar-se pela amplificação quantitativa, que confunde integração e socialização. Esta supersocialização nada mais é que a caricatura da socialização. Na verdade não passa de uma subsocialização estimulada pela sutil alienação da indústria do lazer que, à sombra da escola, controla essa *terra de ninguém* social. (29) Entre o cinema e a juventude, por exemplo, nada mais existe senão astros e diretores de qualidade ou medíocres e, sobretudo, produtores e proprietários de cinema que se atribuem o direito a uma educação assistemática, sem nenhuma formação, sem qualquer propósito de ética social. Enquanto todos se preocupam com as qualidades profissionais do diretor teatral, cuja influência sobre as massas é insignificante, qualquer um pode ser proprietário de cinema, triturar os filmes como bem entender, "programar" (sic) conforme seus próprios interesses estritamente econômicos. Tal como acentua com energia G. Friedmann, (8) o lazer surgiu com a conquista social do tempo livre, porém esse tempo está ainda longe de ter sido liberado. Infelizmente depois desse artigo pioneiro, defendendo e ilustrando a influência da educação sobre a cultura das massas, o debate, na França, sobre a educação e as comunicações de massa revela como são grandes as incertezas e o mal-estar dos educadores. (8) A recreação parece, aqui, partilhar da mesma situação enganosa e incerta em que se encontra a adolescência atual. Ambas representam conquistas de uma relativa liberdade no mundo do tempo integral, amplificação democrática do privilégio da

elite à massa do povo e, no entanto, conduzem à fuga para o tempo exterior à história, sonhando acordado num "terceiro mundo" que não pertence nem à realidade do trabalho nem à da festa, mas que é manipulada por interesses financeiros poderosos. O conteúdo mesmo da recreação esvaziou-se de significado, a ponto de se confundir com o ócio. J. L. Aranguren (4) responsabiliza a educação "humanista" por esse empobrecimento que sempre se definiu como não utilitária, intemporal, não histórica, geral e gratuita, e que esvaziou a cultura de todo sentido concreto, passando esta a ser uma forma distinta de matar o tempo. J. Dumazedier tentou responder a esse desafio estabelecendo os primórdios de uma pedagogia para a cultura popular, cujos contornos principais estabelece em trabalho publicado após o importante inquérito que realizou sobre as atividades recreativas da cidade de Annecy. (12) Em lugar de nos inquietarmos sobretudo pela inadequação entre a escola e a vida, talvez fosse mais urgente procurarmos saber de que forma conseguirá a educação resolver didaticamente sua dupla tarefa de proteger os adolescentes contra a precoce subsocialização e permitir que eles se afirmem como sujeitos responsáveis pelos próprios destinos. (15)

#### UMA JUVENTUDE CALADA

6. A conseqüência desse abandono da juventude a si mesma, dessa subsocialização, do moralismo antes verbal que instrutivo, explica em parte as rebeliões tão fartamente comentadas pela imprensa. E. Morin observa a maneira como a reação imediata contra a cultura dos CDM tem muitas vezes conduzido ao arcaísmo cultural — ao culto do passado pitoresco, do folclore e ao arcaísmo social, os grupos secretos e iniciáticos de fãs de todo gênero, levando algumas vezes a formação de *bandos*. Se, por um lado, o estudo promovido por E. Copfermann (9) estabelece com exatidão as causas sociais e políticas dos movimentos de *rebelião* juvenil, K. Pfaff se inquieta com bastante razão pela ausência de *revolta*. (29) Na verdade, a juventude oferece principalmente a impressão de flutuar, desocupada, (27) oscilando em torno de um ponto morto. Não é mais uma juventude em estado latente de revolta, pois, para que esta ocorra, é necessário sentir a possibilidade da esperança de modificação. Ora, a cultura dos CDM estabelece o imediato contato com o mundo dos adultos, não dando oportunidade à tomada de consciência pessoal. Esse o motivo por que a juventude cala, como testemunha o impressionante trabalho publicado pela revista parisiense *Esprit*. (26) Seu autor denuncia o impasse da juventude ocidental, presa da alternativa: violência ou silêncio. Êle propõe, no que se refere à linguagem, reconquistar seu domínio dando ao mundo um sentido de possibilidade. Urge, por outro lado, recusar destruí-lo pela violência, esperando, através de um milagre, conseguir para êle um sentido mais autêntico, sem precisar submeter-se à repetição da rotina traçada pelos adultos. Para isso, entretanto, é necessário que os educadores admitam francamente o diálogo.

Essa importância da aprendizagem da língua materna não representa de forma alguma expressão de purismo, pelo contrário, nos coloca no âmago da aprendizagem, que constitui o sentido da adolescência. Desperta logo nossa atenção o fato de a rebelião dos adolescentes exprimir-se, principalmente, mas não de maneira exclusiva, pela degradação da linguagem. Recusar a linguagem dos adultos significa para eles a maneira mais sutil de minar a ordem social. Daí por que no texto da verdadeira reforma escolar *deveria constar a renovação do ensino do idioma materno, no qual o adolescente aprenderá justamente a se afirmar através da expressão oral e escrita, integrando-se pela comunicação com os demais, por meio da língua comum*. Não devemos esquecer que a única disciplina comum a todo o ensino médio é o idioma nacional.

#### A JUVENTUDE ENVOLVIDA PELA CIVILIZAÇÃO DAS IMAGENS

7. A análise dos parágrafos anteriores pretende recordar que o "problema da juventude" não existe isolado. Se há uma crise da juventude na sociedade, é que sem dúvida esta sociedade em seu conjunto também está em crise. Gostaríamos agora de mostrar num exemplo prático — o do cinema — que certos problemas resultam igualmente da falência pedagógica da educação, que ignora suas tarefas atuais.

Já vimos que hoje em dia a juventude se cala. Ela nos ignora, isolando-se no paraíso artificial secretado pelas máquinas que fazem sonhar. Ontem ela mergulhava nos antros penumbrosos; hoje se entrega ao devaneio instalada tranqüilamente diante da televisão. Não há dúvida de que os sociólogos de uma geração céptica, substitutos dos psicólogos da crise pubertária, têm motivo para inquietar-se com essa terceira realidade imaginária, onipresente e imediata. Essas imagens obstruem o horizonte, dando lugar ao curto-circuito na aprendizagem da socialização. Com isso, o adolescente perde o gosto pela aventura ou pela revolta, recorrendo ao mimetismo social. A socialização não mais representa experiência, mas cópia de uma imagem. A inquietude será tanto maior quanto mais influir na organização dessa terceira realidade, a verdadeira "indústria cultural", cujo funcionamento e contrações E. Morin analisou em seu esboço do "espírito do tempo." (24) Diz êle que a aprendizagem social é indiretamente controlada por trustes poderosos, nascidos de uma segunda industrialização: a que organiza a recreação, as férias, as viagens culturais, sem incluir as revistas e o grande fantasma: o cinema. Esses interesses submetem a massa juvenil aos imperativos econômicos da exploração do mercado jovem, bastante rendosa, aliás.

8. Entretanto, essas constatações pessimistas, que provocam velada desconfiança pelo cinema e franca hostilidade à televisão, nada mais expressa que o receio dos intelectuais pela ascensão da imagem. (17) Esta constitui tabu porque, mais profundamente que a palavra — há longo tempo domesticada ou desvirtuada pelos letrados — a imagem

desafia a primazia da escrita. O rádio não inquietava, visto que participava da precariedade da palavra. Não é perigoso, porque exige nossa atenção. Daí poderem os adolescentes trabalhar ouvindo música. Quem mais hoje se espanta com isso? A televisão, pelo contrário, se impõe a nós: ela capta nossa atenção. Podemos ler, mal, ouvindo rádio; com a televisão *temos* de olhar.

Esse ódio misturado a temor pela imagem encontra sua forma científica na obra de M. Cohen - Séat que, distinguindo o fato *filmico* — aquilo que caracteriza a percepção da imagem cinematográfica — do fato *cinematográfico*, o espetáculo propriamente dito — vê nisso motivo de verdadeiro caos cultural. Na sua última publicação (7) M. Cohen-Séat procura mostrar que, devido à heterogeneidade, passividade e isolamento do público, como também por falta de tradição cultural, o cinema não consegue criar a intersubjetividade capaz de elaborar uma verdadeira cultura. A percepção das imagens em movimento não passa então de fenômeno patogênico que leva o espectador à quase-hipnose, onde a sucessão de imagens sempre presentes impede qualquer reflexão firme e portanto qualquer valorização. M. Cohen-Séat, que esperava obter pelas suas considerações teóricas a concepção de uma arma secreta psicológica, termina por associar-se ao filósofo revisionista, P. Fongeyrollas, quando anuncia o surgimento de uma monstruosa civilização de espectadores, onde o gosto pelo exibicionismo se exaspera em contato com excitante impudor: uma civilização de "ludiões". (16)

9. Fora dessa oposição à imagem, organiza-se a condenação daquilo que J. Dumazedier chama "a civilização do lazer". Ao opróbrio da imagem, responde uma concepção aristocrática do lazer que, na opinião de M. Cohen-Séat, realmente depende da recreação que proporciona ao indivíduo. Nas suas concepções apocalípticas, últimas metamorfoses de um humanismo de letrados, M. Cohen-Séat considera a ambigüidade, que existe no lazer como na imagem, irremovível contradição. Dramatizando os problemas a fim de torná-los insolúveis, recusando admitir que o lazer constitua uma forma de protesto à concepção utilitária da vida e ocasião de acesso das massas à cultura dantes reservada aos ociosos, êle ignora que a imagem não representa um pretexto para sonhar acordado, mas "o direito de olhar". (6) A ambigüidade da cultura dos CDM não resulta na sua condenação, mas numa tarefa, como há vários anos afirma G. Friedmann. Não basta criar economicamente o tempo livre; urge, além disso, liberar socialmente esse tempo disponível. A imagem, a televisão e o cinema, *os CDM {comunicações de massa} já não aparecem como diabos que precisamos exorcizar para salvar nossa juventude. Constituem desafios impostos à educação retrógrada, apelo imperioso para que consideremos nossos preconceitos de educadores letrados.*

## NOVA TAREFA EDUCATIVA: INICIAÇÃO AOS CDM

10. Essa conversão se inicia primordialmente pela atitude compreensiva em relação à imagem. A imagem fotográfica, por exemplo, também representa uma mensagem, cuja expressão podemos analisar. (5) Quanto à linguagem cinematográfica, mesmo não obedecendo aos esquemas do sistema lingüístico, é compreensível. Não só a montagem representa uma operação que organiza em forma inteligível o fluxo das imagens, mas os movimentos da câmara, o enquadramento, etc. também emprestam à imagem significações analisadas e classificadas no brilhante trabalho de M. Martin sobre a linguagem cinematográfica. (23) *Será útil aprender a olhar uma fotografia ou um filme? A conhecer as técnicas para decifrá-los?* Foi introduzido na Bélgica o ensino da cinematografia, disciplina facultativa, para a qual anualmente são formados professores especializados, através de estágios oficiais. Tal como nos países anglo-saxônios, essa iniciação cinematográfica muitas vezes se torna experimental. Visto que a técnica se aprende pela prática, os alunos realizam filmes de curta metragem. Esse impulso da pedagogia da imagem do cinema (e quicá da televisão) permitiu que há muito fosse ultrapassada a forma balbuciante das tentativas. Tal como escreve, com segurança e notável concisão, J. M. L. Peters, em trabalho para a UNESCO, (28) a educação cinematográfica tornou-se parte integrante do currículo tradicional.

11. Entretanto, a iniciação à linguagem cinematográfica, o domínio didático, apenas resolvem os problemas do "fato fílmico". Que pensar do "fato cinematográfico", da educação para o lazer? *De que serve ensinar a ler os filmes quando o que se oferece à juventude é de nível medíocre?* Por outro lado, até na "Association française pour la promotion de la culture cinématographique dans l'Université" manifesta-se receio pelo bacharelato de cinema. Transformando o cinema em disciplina escolar, não estaríamos desgostando a juventude? Receia-se na Bélgica o academismo cinematográfico, que faz surgir "falsas obras-primas". O cinema não consta apenas do fato fílmico ou cinematográfico; contém um "fato social" global, como afirma o belo trabalho do Instituto Solvay, de Bruxelas. (32) Daí por que, na França principalmente, como também na Suíça, foram criados, à margem ou na periferia do ensino, os *cineclubs*. Os cineclubes ginasiais reagem contra o poder escandaloso dos proprietários de salas de projeção, cujos instintos mercantis e medíocre cultura não conhecem nenhuma limitação legal. Assim tem início um segundo circuito. Entretanto, os animadores reconhecem a inércia do público dos cineclubes. Raros são aqueles em que as discussões e apresentações realizam a iniciação cinematográfica .

Os problemas começam a se acumular: onde formar os professores, visto que a Universidade ignora esse domínio cultural e despreza a imagem? Quantos colégios poderão instalar salas de projeção e o apa-

relhecimento adequado? Onde encontrarão filmes, uma vez que a cinemateca luta com a falta de recursos financeiros? E, principalmente, que material didático utilizar? O filme de curta metragem?

12. Consultando o *Répertoire* (2) de H. Agel, que, de maneira admirável, completa o seu *Précis de cinéma*, primeiro manual escolar do gênero, reeditado em 1957, (1) verificamos que existem filmes notáveis que até hoje não encontraram o merecido lugar na cultura cinematográfica. Os cursos de iniciação cinematográfica poderiam utilizá-los com grande proveito. Não pode haver melhor ilustração do emprego da pista sonora que o *Pacific 231* de Mitry. Para a montagem, há o admirável *En passant par la Lorraine* de Franju. Os panfletos de Chris Marker são os mais adequados ao desenvolvimento de apaixonadas discussões, principalmente o *Lettre de Sibérie*. Não é só pela brevidade que eles oferecem fácil utilização didática, mas geralmente a linguagem cinematográfica se afirma neles com toda pujança e com maior audácia concentrada. A verdade é que a curta metragem encontrou engenhosas soluções para o ajustamento entre a palavra e a imagem, entre o texto e a seqüência, o que poderá ser estudado sobre textos, após a publicação dos cenários de Chris Marker, (22) onde a própria forma do livro sofreu uma reviravolta graças à audácia do cineasta. Afinal, J. Cayrol e C. Durand (6) são os defensores e ilustradores da curta metragem, pois, através da voz e da imagem, eles multiplicam nossa expectativa, obrigando-nos a estar atentos "a fim de que se transmita a mensagem verbal". Na companhia de Marker, de J. Cayrol ou de C. Durand, a iniciação cinematográfica já não corresponde à mania modernista, sedução fácil; pelo contrário, é um olhar lançado sobre o mundo e sobre os objetos, que penetra os mais profundos segredos. Claro que o cinema, como a imagem, não constitui nenhuma revelação. O cinema não é mágico, nem problemático, nem mesmo totalmente verídico. Representa, porém, um prodigioso meio de comunicação, cujas possibilidades cumpre-nos explorar, em vez de nos contentarmos em desprezar a imagem, o que não passa de débil caricatura do fetichismo pela escrita, última metamorfose do respeito que dedicávamos às Sagradas Escrituras.

#### SIGNIFICAÇÃO REAL DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

13. Observada desse ponto-de-vista, a juventude de nossa época suscita uma tarefa educativa que se exprime exatamente pela idéia da reforma do ensino do segundo grau.

Talvez pareça estranho o fato de insistirem os pedagogos contemporâneos em voltar tão assiduamente aos problemas desse nível de ensino quando tão numerosos são os temas novos para reflexão aparecidos nesta segunda metade do século, no horizonte planetário. Como exemplo, surge logo à memória a incerteza em que nos encontramos sobre as relações exatas e atuais entre o desenvolvimento rápido e a educação

popular, nesta parte do mundo que continuamos a considerar o "terceiro". Afinal, vale a pena alfabetizar em massa o mundo inteiro, mobilizando recursos já tão escassos? Que fazer para que a escolarização universal, sempre bastante onerosa, resulte em proveito para as economias débeis? Usando de palavras diferentes, sentimos hoje a necessidade, em nosso meio social, onde existe abundância e desperdício, de pôr em prática uma educação contínua, que atualize os adultos prisioneiros da rotina cotidiana, oferecendo-lhes os meios para utilizarem o tempo livre de modo que se torne um tempo de lazer liberado e criador. *Essas contingências nos obrigam a apoiar as bases da educação na sua definição mesma, para que ela se transforme nesse processo sincronizado com a maturação dos adultos.* Dando, enfim, um exemplo oposto, devemos avaliar a urgência da definição dinâmica do estatuto para a pesquisa científica universitária, que implicará, sem dúvida, novas e radicais elaborações e mesmo a radical reestruturação daquilo que preciosamente é conservado de tradicional na sempre chamada "Alma Mater". Temos aí vários problemas e questões impostas por essa segunda revolução anunciadora de uma nova sociedade dita industrial, logo abrangendo todo o planeta, envolvendo a educação de nossa época. Tudo isso parece reduzir consideravelmente o interesse por uma reflexão centralizada, sobretudo, mas não de forma exclusiva, no nível secundário.

14. Apesar disso, a própria experiência do Terceiro Mundo já demonstra que *a Reforma do ensino do nível médio permanece em primeiro plano, porque esse ensino se tem revelado no mundo inteiro a causa do insucesso e talvez mesmo um dos mais sérios obstáculos a qualquer esforço global e sistemático visando à renovação do ensino moderno, de modo a ajustá-lo ao nosso tempo.*

Realmente, tanto nos países subdesenvolvidos como até mesmo na Europa, assistimos hoje, após o desenvolvimento universal das atividades terciárias, sobrepondo-se às demais, quando as cidades cresceram em ritmo desenfreado, ultrapassando as possibilidades de desenvolvimento da industrialização integral, com extraordinário avanço tecnológico das indústrias e das ciências modernas, assistimos, dizíamos nós, à ascensão maciça da pequena e média burguesias, arrastando com ela todos os elementos capazes das demais classes da população. A fim de atender às suas necessidades de ascensão, procurando os melhores processos para conseguir infiltrar-se na estrutura social e atingir os postos de comando, a burguesia — e os elementos das demais classes que a sustentam — precisa controlar o ensino secundário, obrigando o governo a facilitar-lhe preferentemente o acesso aos filhos e netos. Encontramo-nos, portanto, na situação paradoxal em que os efetivos aumentam em ritmo fabuloso e os professores se tornam cada vez menos suficientes, sem ocorrer contudo a real democratização do ensino secundário. Justamente quando o afluxo para tal curso deveria servir de oportunidade à transformação desse ensino em "serviço público", de modo a

torná-lo tão popular quanto o primário, o nível médio permanece em nossos sistemas educacionais como estágio e instrumento para formação maciça de uma elite que esperamos venha assegurar a sucessão das gerações sem modificar o sistema. Através dessa educação, difundimos uma visão fragmentária e saudosista do mundo, de modo que a missão da juventude se resume em salvaguardar o acesso da geração anterior. Numa sociedade que se considera doravante sob o signo da variação, onde a historicidade e a temporalidade constituem os principais temas filosóficos, a educação ministrada à juventude previamente selecionada não lhe permite participar dessa renovação geral, nem mesmo compreendê-la e julgá-la. O adolescente passa o tempo num outro mundo, talvez paradisíaco, certamente inatural. Nos países do Terceiro Mundo, onde o ensino secundário, além de qualquer outro ensino, foi elaborado tomando como exemplo o do Ocidente colonialista, o choque entre as necessidades sociais em rápida evolução e as estruturas esclerosadas do ensino fechado sôbre si mesmo, tornou-se particularmente dramático. Isso é verdade também na Suíça, pois, em todo o mundo ocidental, o ensino de nível médio, tende a ser sempre a principal cidadela do espírito conservador, marcado pela nostalgia do passado e, sejamos francos, do espírito tipicamente reacionário.

Daí por que insistir na reforma do ensino secundário não significa fugir aos problemas educacionais de nosso tempo, mas, pelo contrário, representa uma das maneiras de levar o debate até as trincheiras daqueles que se recusam encarniçadamente a aceitar o mundo atual. Em nosso parecer, a reflexão destemorosa de chegar ao fim de todas suas consequências pode ter repercussões incalculáveis e positivas.

#### URGÊNCIA DAS REFORMAS PEDAGÓGICAS"

15. A todas essas razões, onde o social e o político se encontram intimamente vinculados, enraizados, em última análise, na motivação econômica, urge acrescentar as razões estritamente técnicas — portanto pedagógicas — que explicam igualmente o caráter conservador da educação que oferecemos a nossa juventude. O impasse do ensino secundário — que erradamente chamamos de "crise", mas na verdade consiste apenas em falta de espírito criador — provém não só de causas externas, que condicionam a atividade educativa sem explicá-la, mas sobretudo de uma surpreendente pobreza da pedagogia nesse nível. Acreditamos na existência de um sentimento generalizado de impotência e de desorientação, tanto da parte dos adultos, sejam eles professores, pais ou políticos como dos jovens. Atribuímos o fato a duas causas principais: primeiramente, o professor secundário, que hoje em dia exerce a prática educacional, é um dos raros técnicos em todo o mundo que apenas goza do direito da formação profissional reduzida ao mínimo estritamente necessário de um certificado, apêndice modesto de uma formação onde predomina sobretudo o eruditismo.



Malgrado os visíveis esforços da Universidade em preparar seus estudantes para a vida estritamente profissional, eles recebem orientação como se pretendessem tornar-se principalmente intelectuais, pesquisadores e não educadores. O tempo e as possibilidades concretas para refletirem em sua futura profissão ficam severamente restritos a um programa todo êle orientado no sentido da pesquisa pura. E bem poucas oportunidades terão para se iniciarem nos métodos que virão a empregar, isto é, na *didática* das diferentes disciplinas do nível secundário. Apenas receberão limitadas noções sôbre os meios, os problemas e suas soluções, as atitudes e iniciativas que poderão recorrer para assegurar a eficácia de sua atividade educacional na complexa comunidade representada pela escola secundária, o ginásio ou escola normal: o que constituiria objeto da *reflexão pedagógica* propriamente dita. Concluindo, eles mal disporão de oportunidade para refletir sôbre as condições sociais e políticas, os fundamentos de sua atividade, o significado, para eles e os demais, daquilo que constituirá em sua vida de adultos o essencial, que denominaremos *reflexão filosófica* sôbre a educação para o nosso tempo. É certo que o nível secundário vem respondendo às solicitações do mundo exterior. Êle se moderniza. Os recursos audiovisuais, a iniciação cinematográfica, o ensino programado, ao lado de outras inovações, pouco a pouco vão sendo usados nesse nível — mas quanta resistência ainda encontram! No entanto, assim como a sobrecarga de matrículas deveria levar-nos a reformular o alcance da verdadeira democratização do ensino médio, também esse fanatismo pelo moderno deveria obrigar-nos a reformar tôda a estrutura desse ensino. É constrangedor verificar que, em edifícios muitas vezes destacados pela audácia arquitetônica, continue sendo ministrado um ensino dominado por modelos, preocupações e exigências do tempo em que as escolas se destinavam a alguns privilegiados. Mas existe uma outra razão. Enquanto a escola de nível médio se reservava aos filhos das classes dirigentes, era fácil aos professores conhecer e compreender os alunos. Os professores dirigiam a palavra praticamente a futuros "mestres" (em todos os sentidos da palavra). Hoje, com a admissão maciça da pequena burguesia e dos filhos bem dotados das classes operárias, o público juvenil a que o professor se dirige é profundamente heterogêneo.

16. Havendo as pesquisas sôbre a juventude em língua francesa sido bloqueadas por motivos diversos, e por serem cada vez mais desacreditados os estudos desse gênero, os professores não dispunham e continuam a não dispor senão de informações fragmentárias, desatualizadas sôbre um fenômeno complexo e singular. Realmente, a juventude como fato social, como fenômeno coletivo expressa uma característica do século XX. Não nos enganemos acreditando que o vazio está largamente compensado pela abundância de folhetos, artigos e contribuições rápidas sôbre "a crise da juventude", a delinqüência, "bandos de jovens", e outros assuntos da atualidade. É verdade que *se fala* muito dos jovens — porém não os estudamos. Então, por que nos admiramos

quando os professôres se vêem obrigados a voltar de certo modo aos esquemas anteriores, por falta de visão global atualizada?

Daí por que existe hoje em dia inegável mal-estar entre os professôres, que apresentam certas exigências sem poder ou querer indagar sôbre sua validade atual em relação aos adolescentes, quase sempre à procura de compreensão, atenção simpática, que os responsáveis não se encontram em condições de lhes proporcionar. Esse mal-estar se manifesta, por exemplo, através do desinteresse crescente dos jovens licenciados pelo magistério, que eles exercem, à falta de outro cargo, esperando poder um dia escapar dele e também pela submissão passiva e desabusada dos adolescentes a um ensino que a sociedade lhes impõe. Só lhes resta tentar realizar fora da escola, no mundo misterioso e marginal dos lazeres.

#### PROJETO BÁSICO PARA A REFORMA

17. Julgamos interessante citar aqui um projeto que realizamos na Suíça, destinado à fundamentação de uma reforma autenticamente pedagógica e como sugestão a outras iniciativas didáticas. (18) Dispunhamos, para tal, de numerosas vias possíveis.

Uma delas consistiria em seguir, em nossa sociedade, a evolução histórica das imagens da adolescência, estabelecendo um paralelo entre ela e a evolução da pedagogia do nível secundário, de maneira a mostrar como e por que se tem acentuado o hiato entre a mitologia da adolescência e a educação sempre mais idealista, de um lado, e, de outro, os adolescentes cada vez mais realistas, violentamente submetidos ao impacto da sociedade em plena revolução.

Outra via consistiria em organizar um trabalho de equipe com o encargo de tentar sintetizar as concepções sôbre a adolescência contemporânea, em busca de possíveis pontos de convergência e de divergência com as concepções que os adolescentes têm deles próprios.

Preferimos uma terceira via, arriscada, talvez pretenciosa, que seguimos por nos parecer que conduzia ao essencial. Procuramos averiguar *em que poderia consistir o aspecto fundamental da juventude moderna*, o que a constitui como tal e lhe fornece o significado mais profundo. De preferência a uma análise panorâmica ou sintética, escolhemos um método circuncêntrico que, à semelhança de espiral, nos conduziria, pouco a pouco, ao âmago da adolescência tal qual ela é vivida pelos jovens suíços.

18. Inicialmente, pelo traçado do primeiro círculo, analisamos a descoberta do corpo, observado, antes de tudo, como expressão cultural de uma história pessoal pelos gestos e como encarnação de um comportamento sexuado. A relação entre corpo e consciência que, nesse momento

se estabelece, exprime-se através de uma "aprendizagem psicológica", cuja duração constitui provavelmente a primeira experiência profunda que o adolescente faz de temporalidade.

19. A seguir, aproximamo-nos da intimidade juvenil, descrevendo as novas possibilidades que oferece a profunda renovação da vida psíquica durante esse período de evolução humana — sobretudo a relação entre emoções e sentimentos, a ambigüidade do imaginário, a abertura da inteligência às dimensões hipotético-dedutivas, o problema da linguagem — possibilidades que, no momento em que se desfaz a harmonia infantil, permitem ao adolescente firmar uma visão do mundo, de natureza cada vez mais pessoal. Por exemplo, graças aos novos poderes da imaginação, o adolescente descobre, sonhando e imaginando seu futuro, a existência do possível. Por meio da projeção, entra êle no futuro, onde poderá realizar-se. Ou então, quando a linguagem se revela como língua e palavra, o adolescente inicia "a luta com suas palavras", que também representa experiência de temporalidade, pois a língua faz presente o passado social, que a palavra do adolescente prolonga até o futuro, repetindo-a incessantemente no decorrer dessa descrição, o que explica por que o adolescente moderno se sente tão à vontade no mundo que ascendentemente se define pela mudança e pela abertura para o futuro.

20. Percebemos que essa dupla renovação, ao nível físico e ao nível psíquico, se fazia sempre sob o olhar de outrem. Compria-nos, portanto, passar daí à análise dos diversos encontros do adolescente com os demais, insistindo principalmente nos encontros que se verificam com os mestres e com os "colegas" no seio da comunidade escolar. A presença de terceiros nos parece, num primeiro movimento, tão impositiva que através dela se realiza a socialização dos adolescentes infinitamente menos dramática do que a descrita até aqui. Sob pressão dos demais, sobretudo indireta, o adolescente se inicia numa moralidade que lhe permitirá viver sua vida na sociedade atual sem grandes problemas. Mas a experiência com os outros é também a experiência da dimensão do outro. À iniciação à moralidade opõe-se geralmente, de forma discreta, outro tema: o da tomada de consciência de si mesmo, num movimento dialético em que o adolescente se descobre como tema de sua história pessoal, participando ao mesmo tempo de uma história coletiva calcada na intersubjetividade. Se, por um lado, a moralidade abre para êle perspectivas integradoras, graças à identificação com os mais velhos, pela aceitação de personagens sociais, por outro lado, a tomada de consciência de si torna-o sensível à ambigüidade dolorosa da amizade, acidente feliz e positivo da adolescência, — à inadequação entre os personagens por êle representados e sua personalidade em busca de afirmação. É nessa ruptura íntima entre o parecer moralizante e o ser moral que se insere a possibilidade da reflexão onde a consciência se reflete sobre si mesma, tomando conhecimento da situação em que se envolveu, mas que pode assumir ou não. Nesse período

é quando nasce realmente a vida moral autêntica, na tentativa sempre renovada pelo adolescente de se constituir indivíduo responsável pela própria história, ao mesmo tempo participando plenamente da história dos outros. À necessidade de temporalizar acrescenta-se logo a de valorização, isto é, a obrigação de tornar-se cada qual um testemunho dos valores. A vida moral é vivida como uma função de fidelidade criadora, pressupondo uma esperança concreta, que assimila a civilização e suas obras na sua cultura, e que necessita de comunicação com outrem no campo intersubjetivo para não se dobrar sobre si mesma. A conduta moral se reflete em uma atitude e um compromisso político que não é, aliás, forçadamente partidário. O adolescente está, portanto, presente na sociedade como uma possibilidade de renovação que o obriga a observar suas distâncias em relação à socialização moralizante, ao mesmo tempo que procura a cada passo expressar e organizar melhor seu compromisso concreto.

21. Enfim, procuramos investigar a presença da religião na história pessoal, presença que nos aparece como atenção preventiva da graça, à qual o adolescente pode ou não responder por sua convicção religiosa.

Esperamos haver assim demonstrado que *a vida moral durante a adolescência se manifesta pela edificação de uma história pessoal, de que o adolescente descobre repentina e simultaneamente a necessidade, a possibilidade e a precariedade*. Através dela poderá conquistar e dominar o tempo assumindo essa posição na sua própria existência, que se torna um processo infinito — mas não indefinido — de maturação. E aí voltamos a nossas reflexões iniciais: *se devemos pensar o adolescente em termos de seu tempo, assim como a própria sociedade, então como ajustar a educação à época?*

A essa tarefa vimos nos dedicando desde então, esperando concluir dentro em breve nosso trabalho sobre o assunto, com auxílio dos colegas brasileiros e da UNESCO.

#### AJUSTAR A EDUCAÇÃO À ÉPOCA

22. Acabamos de ver que a conduta moral propriamente dita só aparece, em definitivo, com a adolescência, mas permanece ainda assim uma possibilidade em que compete ao educador não só respeitar mas assumir todos os riscos e condições junto ao adolescente. *A educação deve permitir aos adolescentes viverem como que à margem da sociedade, mas de modo a manterem com ela contato, enquanto se habilitem para suas futuras tarefas e responsabilidades. O ensino secundário é então vivido no presente, mas um presente vivido e organizado em função do futuro.*

Devemos desde logo afastar duas tentações. De um lado, a que atribui à educação função "permanente", da qual o adolescente jamais conse-

guirá livrar-se. Representa a tentação dessas reformas globais e utópicas, que pretendem oferecer ao adolescente a possibilidade de viver desde já a utopia do amanhã. Nessa perspectiva, nunca se tornará êle o homem realmente responsável por sua história pessoal. A outra tentação consiste em sucumbir ao pessimismo característico da época, contentando-se com "reforminbas" que adaptam as estruturas existentes ao talante das pressões e da intervenções exteriores.

23. Tal como deixamos perceber, é sôbre a *organização do ensino de segundo grau que deve incidir nossa atenção crítica e criadora*. E não é simples coincidência que a importância da organização do ensino, em função e diante da totalidade social onde se acha inserido, cada vez mais se vai cristalizando em torno da noção de *planejamento*. *Planejar é, em nível institucional, aprender justamente a pensar no tempo, não como fatalidade nem como desgraça, mas, ao contrário, como possibilidade que se nos oferece*. *Planejar é, convém frisar, não apenas organizar as instituições materiais, mas também retomar seriamente o problema da coordenação das disciplinas; é pôr em destaque a função preponderante dos elementos humanos, que simultaneamente agem como instrumentos e como sujeitos de planejamento; é, enfim, considerar a escola como uma comunidade global, onde cada aspecto desempenha papel preponderante*. É esse esforço de pensamento global que pouco a pouco totaliza o tempo, e êle será pedagogicamente manifestado, definindo-se a finalidade do ensino médio como uma *metodologia, melhor ainda, uma aprendizagem em nível médio, que deve constituir o fim e o ponto de partida para o ensino adequado à nossa juventude*.

#### Fibliografia citada:

1. AGEL, G. & H. — *Précis d'Initiation au cinéma*. Edit. Ecol, Paris, 1957.
2. ————— *Répertoire analytique de 80 courts-métrages em 16 mm*.
3. *Annals*, The, Teenage culture. Philadelphy, november 1961.
4. ARANGUREN, J. L. — *La Juventud europea y otros ensayos*. Seix Barrai, Barcelona, 1961.
5. BOURDIEU, P. e outros — *Un art moyen*, Essai sur les usages sociaux de la photographie. Edt. Minuit, Paris, 1965.
6. CAYROL, J. & DURAND, C. — *Le droit de regard*. Edt. Seuil, Paris, 1963.
7. COHEN-SÉAT, G. — *Problèmes du cinema et de l'information visuelle*. PUF, Paris, 1961.
8. *Communications*, Enseignement et les Communications de masse. Edt. Seuil, Paris, 1963/II.  
Culture supérieure et culture de masse, Edt. Seuil, Paris, 1965/V.
9. COPFERMANN, E. — *La génération des blousons noirs*, Problèmes de la jeunesse française. F. Maspero, Paris, 1962.
10. *Cuadernos*, La juventud de nuestro tiempo. Paris, 1962, n.º 61-64.
11. *Daedalus*, Youth: Change and challenge. American Academy of arts and science, Winter, 1962.
12. DUMAZEDIER, J. — *Vers une civilisation des loisirs*, Edt. Seuil, Paris 1962.
13. *Ecumenical Review*, The, Youth work, WCC, Genève, january 1963.

14. FISCHER, E. — *Probleme der jungen Generation*, Wien, 1963.
15. FLITTNER, A. — *Soziologische Jugendforschung*, Darstellung und Kritik aus Pädagogischer Sicht. Quelle, Heidelberg, 1963.
16. FOUCEYROLLAS, P. & COHEN-SÉAT G. — *L'action sur l'homme: cinema et télévision*. Denoël, Paris, 1961.
17. FULCHICNONI, E. — *La moderna civiltà delVimmagine*. A. Armando, Roma, 1964.
18. FURTER, P. — *La vie morale de Vadolescent*, Bases d'une pédagogie. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1965.
19. IANNI, O. — O jovem radical in *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, 1962/II. Reproduzido em *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Civilização Brasileira, Rio, 1962, pp. 159 e ss.
20. LAPASSADE, G. — *l'entrée dans la vie*. Edt. Minuit, Paris, 1963.
21. LEFEBVRE, H. — *Introduction à la modernité*. Edit. Minuit, Paris, 1962.
22. MARKER, C. — *Commentaires*, Edt. Seuil, Paris, 1961.
23. MARTIN, M. — *Le langage cinématographique*. Edt. Cerf, Paris, 1962.
24. MORIN, E. — *L'esprit du temps*. Grasset, Paris, 1962.
25. MUCHOW, H. H. — *Jugend und Zeitgeist*, Morphologie der Kulturpuberlat. Rowohlt, Hamburg, 1962.
26. NANCY, J. L. — Un certain Silence in *Esprit*, Paris, 1963/IV.
27. ONIMVJS, J. — Jeunesse inoccupée in *Études*, Paris, mars 1962.
28. PETERS, J. M. L. — *L'éducation cinématographique*, UNESCO, Paris, 1961. Recentemente traduzido em português pelo IBECC, Rio, 1965.
29. PFAFF, K. — *Die Weltanschauung der neuen Jugend*. Walter V., Olten, 1962.
30. SALINAS, L. R. — Juventude burguesa e liberdade nacional in *Revista Brasileira*, S. Paulo, 1960/28.
31. SAUVY, A. — *La montée des jeunes*. Calmann-Levy, Paris, 1959.
32. Institut Solvay, *Cinema, fait social*, Bruxelles, 1961.
33. TENBRUCK, F. H. — La jeunesse moderne in *Diogenes*, Paris, 1961. Reproduzido com outros ensaios in *Jugend und Gesellschaft, Soziologische Perspektiven*, Rombach V. Freiburg I.B., 1962.

## CONCEITOS BÁSICOS PARA UMA FILOSOFIA DO CURRÍCULO NA ESCOLA SECUNDÁRIA

NEWTON SUCUPIRA  
da Univ. do Recife

O tema que nos foi proposto neste painel é a discussão de alguns conceitos fundamentais que devem servir de base para uma filosofia do currículo da escola secundária. Como está expresso no programa, cabe a cada um dos expositores dissertar *ad libitum* sobre tais conceitos que são precisamente: educação liberal, humanidades, educação geral. Se bem que se encontrem intimamente relacionados entre si, possuem eles, no entanto, certos aspectos formais próprios que exigiriam ser analisados em particular. Contudo não nos é possível empreender esta análise aprofundada e nuançada nos trinta minutos que nos foram reservados. De início direi que não tenho ;\* pretensão de resolver problemas. Não somente porque me falta o tempo e o assunto é complexo, como porque não me sinto apto a propor soluções. Limito-me, apenas, a introduzir e a colocar o problema, certo de que os debates contribuirão para esclarecer os seus diferentes aspectos.

Na medida em que a educação secundária deve ter um sentido eminentemente formativo, a revisão destas categorias clássicas da educação ocidental torna-se um problema da maior importância na elaboração do currículo da moderna escola secundária. Se para alguns, unicamente interessados no progresso econômico e material, a idéia de uma educação liberal, ou de uma formação humanista, pode, em nossos dias, parecer privada de uma significação original, seja porque se reduziria ao sinal de uma erudição que se nos afigura desprovida de toda realidade, seja porque a idéia de educação liberal estaria ligada a uma classe que acabou para sempre de representar o seu papel histórico, para outros, mais sensíveis ao destino do homem em seu ser mesmo e de nossa cultura, esta exigência de uma formação humanista num mundo tecnizado e ameaçado em seus valores humanos, se impõe como um dos problemas de sua sobrevivência espiritual. É o problema, hoje mais grave do que nunca, e mais incerto também, de se assegurar a plena realização do verdadeiramente humano no homem. Toda educação autêntica, visando a formar o homem pleno, há que ser necessariamente humanista e liberal. Infelizmente há uma tendência a identificar educação liberal com um certo tipo de humanismo clássico, a associá-la com a era pré-industrial, pré-científica e pré-democrática.

Trata-se-ia, portanto, de anacronismo aristocrático, formação ornamental do espírito inadequada às exigências culturais de nosso tempo e de uma sociedade democrática. Resta saber se a idéia de educação liberal em si mesma está irremediavelmente ligada à sorte de uma época. O fato de que um valor surja numa certa circunstância, ao apelo de uma situação histórica, condicionado por determinada estrutura social, não quer dizer que lhe falte um conteúdo em si mesmo válido ou que seja capaz de sobreviver ao momento histórico que lhe deu origem. Contanto que êste valor corresponda às necessidades espirituais essenciais do homem. Ora, as idéias de "humanitas" e educação liberal, que fazem parte do acervo cultural do Ocidente, correspondem, na verdade, a um aspecto essencial da formação humana. Importa desembaraçar o seu conteúdo positivo e perene de verdade de suas formas históricas ultrapassadas. Para isso impõe-se uma redefinição do conceito de humanidades e de artes liberais, exigida pelo desenvolvimento da cultura, das ciências e das técnicas e pelas profundas transformações sociais destes últimos séculos. A questão poderia ser formulada nos seguintes termos: que novo sentido teríamos de dar ao velho conceito de educação liberal para atender ao espírito e às necessidades das modernas sociedades democráticas industriais? A exigência da educação universal numa sociedade de massas nos obriga a repensar fundamente o problema da formação humanista e liberal. Esta é a questão crucial que tem desafiado a inteligência dos educadores nos países ocidentais e que suscitou, nos Estados Unidos, o chamado movimento pela "educação geral", de que o Harvard Report sobre "General Education in a Free Society" é um dos documentos mais significativos.

Tratando-se de categorias que nasceram num determinado momento histórico e em função de um tipo peculiar de cultura e de uma específica visão do homem e do mundo, parece-nos imprescindível conduzir sua discussão, primeiramente, numa perspectiva histórica. Para bem compreendê-las em toda sua significação e alcance, precisamos estudá-las em sua gênese e suas metamorfoses histórico-espirituais. É o que pretendemos fazer da maneira mais resumida no escasso tempo de que dispomos.

Todos sabemos que a idéia de educação liberal é um produto da civilização helênica e designa a educação própria dos homens livres, nutrindo-se das artes liberais, por oposição às artes servis. Poder-se-ia fazer remontar a Platão a noção geral de "artes liberais", a qual repousa sobre a distinção entre as disciplinas racionais, únicas dignas de fazer parte de uma cultura de homens livres e os ofícios servis, mecânicos, próprios dos trabalhadores manuais. Todavia o conteúdo específico e sistemático da educação liberal — a organização do ciclo das artes liberais que se chamará *enkíklios paideia* — se deve a um período posterior, ou seja, à época helenística. Como acentua Marrou, êste ciclo



das artes liberais define a cultura geral, êste mínimo de cultura exigível de todo intelectual digno dêste nome, qualquer que seja sua especialidade, base de todo desenvolvimento subsequente. Preparação a todos os estudos superiores e especializados, tal ciclo representava função análoga aos nossos estudos secundários. Em si mesma esta cultura geral da *enkiklios paideia* possuía um caráter preparatório, *propaideumata*. No entanto, no desenvolvimento final da civilização antiga o estudo das artes liberais torna-se um fim em si mesmo, o ideal de cultura a que aspira tôda formação intelectual.

Por outro lado, o estudo das artes liberais está intimamente vinculado àquilo que os romanos designarão de *humanitas*, o equivalente latino de *paideia*. Assim a formação do homem, isto é, do homem livre se faz pelo estudo das humanidades, o *studium humanitatis* a que se refere Cícero. E a substância de estudo das humanidades são as letras, a retórica, segundo o ideal de humanismo literário forjado por Isócrates e que haveria de ser restaurado na Renascença. Tal educação é o que tornaria o homem realmente humano na perspectiva cultural do helenismo tardio, e as artes liberais constituíam o fundamento da formação humanista. Educação do homem livre, educação para o homem livre, a educação liberal ou pelas artes liberais estava solidária com ideal de cultura da civilização helenística e de sua estrutura político-social. A cultura clássica era antes de tudo uma formação estética, literária, não-científica, ao mesmo tempo anterior e transcendente a tôda especificação técnica, enfim a tôda especialização e fugindo a tôda orientação prática. A formação baseada nesta cultura havia de ser de um lado eminentemente intelectualista, dominada pelo ideal clássico de *bios teoréticos*, que Aristóteles considerava como a forma superior de vida, e doutra parte seria essencialmente literária de acordo com o humanismo de Isócrates, mais acessível ao maior número e mais adaptado às aspirações culturais da época do que o monumental currículo da educação platônica. É claro que semelhante educação correspondia perfeitamente a um tipo de sociedade repousando sobre o trabalho escravo que permitia aos homens livres entregarem-se aos estudos literários desinteressados e desvinculados de objetivos utilitários. Tratava-se de um ideal de educação aristocrático, próprio de classes ociosas, onde o trabalho era considerado como atividade desprezível e num momento onde a forma de vida da *polis* tradicional já se encontrava ultrapassada. Pelo seu ideal de formação humanista, através do ensino de cultura que não prepara para uma especialização ou uma profissão, mas forma espíritos, pela sua natureza de cultura geral, esta educação liberal haveria de constituir um legado da civilização antiga destinada a desempenhar uma função decisiva na constituição e desenvolvimento da educação ocidental. O setenário das artes liberais estruturado por Marciano Capela, logo dividido em dois ciclos, o *trivium* e o *quadrivium*, chegará até a época moderna e servirá de inspiração para a organização do currículo da escola secundária ocidental.

Na Idade Média, contudo, em virtude da valorização do trabalho implicada na concepção cristã do homem e expressa na divisa do fundador do monaquismo ocidental, \* *Ora et Labora*, êste antagonismo entre trabalho e formação intelectual é, de algum modo, atenuado, e os estudos liberais deixam de ser considerados um fim em si mesmo. Por sua vez, a ênfase literária do *trivium* é substituída pela importância cada vez maior que a Lógica assume na formação escolástica e a substância do *quadrivium* se torna o estudo da Filosofia na Faculdade das Artes da Universidade Medieval. No entanto, a influência dominante que os autores antigos exercem sôbre a cultura intelectual da Idade Média insinua a clássica oposição entre artes liberais e artes servis ou mecânicas, e S. Tomás acentuará, na linha aristotélica, a superioridade do trabalho intelectual. É verdade que as artes liberais se encontram integradas em outro contexto cultural que lhes retira a preeminência antiga em face do princípio da *reductio artium liberalium ad Theologiam*. As artes liberais, a educação liberal, dentro da cosmovisão religiosa da Idade Média não poderiam ter mais o sentido de completa autonomia formativa de que elas gozavam na Antigüidade.

O Renascimento tentará a restauração do ideal clássico das humanidades à base do estudo das artes liberais, com a predominância do estudo das letras e segundo o espírito de formação cultural da "enkílios paideia". Em seu tratado *De Ingeniis Moribus*, escrito nos primeiros anos do século XV, o humanista Vergerius assim define a educação liberal tal como a entendiam os renascentistas: "Chamamos estudos liberais aqueles que são dignos de um homem livre; aqueles estudos pelos quais atingimos a prática da virtude e a sabedoria; aquela educação que estimula, treina e desenvolve os mais altos dons do corpo e do espírito que enobrecem o homem e que são justamente considerados como se colocando num nível de dignidade próximo à virtude". Encontramos nesta caracterização as reminiscências da *kalocagatia* e da formação integral da *enkílios paideia*. Trata-se de uma educação que visa a ampliar a experiência, aguçar a inteligência, refinar o gosto, desenvolver o físico, aperfeiçoar o senso moral e amadurecer o caráter do educando. Não são objetivos limitados de preparação profissional nem de estudos preparatórios para uma especialização futura. São estudos que possuem autonomia formativa e têm por objeto o desenvolvimento completo e harmonioso da personalidade do jovem sem propósitos utilitários. Mas o que define a substância destes estudos são as humanidades, isto é, o estudo das letras clássicas, dos autores latinos e gregos. Vemos, assim, redivivo o espírito da *enkílios paideia*, como formação plena da personalidade, o sentido de cultura geral, a ênfase estético-literária e sua recusa à especialização e aos fins utilitários. Será, pois, uma educação seletiva de classes que podem dispor de lazeres, de classes ociosas no sentido de Veblen.

\* São Bento.

Como bem mostrou von Martin, são manifestas as relações entre o aparecimento do humanismo e a emergência da burguesia como classe que se tornará sujeito da cultura nesta fase da modernidade européia. O objeto desta educação, tal como a concebe Erasmo, por exemplo, é preparar o homem para uma sociedade especial e restrita, a sociedade da nobreza e da burguesia em plena ascensão. Como observa Durkheim, nem Erasmo, nem Vives têm o sentimento de que, além dêste pequeno mundo brilhante, mas limitado, há massas profundas com cuja educação haveria que se preocupar de modo a elevar seu nível intelectual e moral e melhorar sua condição material.

Esta educação liberal, nutrida do estudo das humanidades que constituirá, até quase nossos dias, o substrato do currículo da escola secundária, será inevitavelmente uma educação de classe, só acessível às camadas privilegiadas da sociedade. Êste mesmo espírito aristocrático da cultura, conscientemente pesquisado, e seu afastamento do mundo do trabalho caracterizam o conceito de "Bildung" do classicismo alemão tal como se realiza no humanismo pedagógico instituído por W. von Humboldt. Justamente no momento em que se punha em marcha a primeira revolução industrial, anunciando o advento da era tecnológica e de uma sociedade de massas, forja-se um tipo de educação humanista que se retrai do mundo e visa à formação espiritual pura, proporcionando os meios para que o homem pudesse, no recesso de sua individualidade, cultivar o seu espírito e esculpir sua personalidade. Theodor Litt em seu livro *"Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt"*, onde faz a crítica do neo-humanismo mostra que êste ideal de formação implica uma separação entre a inferioridade e a exterioridade mundanal. Em vez do homem formar-se no mundo, para constituir um todo ligado com o mundo, na expressão de Goethe, o que esta educação humanista buscava no mundo era, apenas, a matéria de uma formação que se fazia na interioridade espiritual, para que fosse resguardada a pureza da "humanitas" do homem em face de um mundo estranho e hostil aos mais puros valores do espírito. Estabelece-se, assim, uma radical oposição entre formação humanista e mundo do trabalho, entre humanidades e tecnologia que ainda hoje permanece viva nos círculos dos defensores arraigados das humanidades clássicas. Desta forma, do ponto-de-vista de uma sociologia da cultura, não resta dúvida que êste tipo de formação humana reflete uma condição de classe, está impregnada dr sua ideologia. Não se pode negar que ao longo da história, desde seu nascimento e através de suas metamorfoses, a idéia de educação liberal e de humanidades está intimamente relacionada com uma estrutura social de classes privilegiadas e tem sido socialmente seletiva.

O problema a discutir é se, como sugeríamos no início destas considerações, a idéia de educação liberal perde tôda sua significação com o desaparecimento das condições socioculturais em que ela surge. Numa sociedade democrática tendente à universalização da educação

levanta-se a questão de saber se a educação liberal é compatível com a idéia de educação popular. O conceito clássico de *humanitas* contém elementos essenciais para a formação do homem como tal? É possível estender a educação liberal a todos, numa sociedade de massas? Cremos que se impõe distinguir entre a intenção profunda contida na idéia de educação liberal e sua forma clássica de realização. Quanto a sua intenção não hesitamos em afirmar que ela corresponde a uma exigência básica da educação do homem. Isto é o que sentiram os propugnadores atuais de uma educação geral não especializada, não *vocacional*, uma educação que presumivelmente todo homem deveria possuir, enquanto distinta da educação especializada de que os homens precisam em virtude de alguma função que devem exercer na sociedade.

Parece-nos que a questão seria vista de um ângulo mais esclarecedor se fizéssemos uma distinção entre educação liberal e estudos liberais. É possível que tais estudos continuem a ter virtudes formativas ainda hoje válidas. Mas seria um lamentável equívoco identificar pura e simplesmente educação liberal em seu sentido mais profundo com as humanidades clássicas ou com os estudos liberais. Entendemos por esta expressão o estudo daquelas matérias que constituíam o núcleo das artes liberais, especialmente o conteúdo do *trivium* em sua transformação operada pelos humanistas. Ora, um homem nutrido de estudos clássicos, de humanidades no sentido tradicional pode constituir um especialista do mesmo modo que um cientista, encerrado no campo de seus estudos que podem ser levados ao limite da especialização. As humanidades clássicas, por sua vez, não oferecem, por si sós, garantia de formação humana no sentido ético, nem de desenvolvimento harmonioso do espírito. Sem dúvida, as letras clássicas representam um precipitado valioso da experiência humana, um acervo de valores culturais que constituem ainda bens de formação humana. Mas neste caso não é o estudo do clássico que pode ir ao ponto de tornar-se uma especialidade, mas um estudo do clássico segundo uma intenção formativa. Assim é que o *Columbia College* mantém como obrigatório um curso de humanidades, em vernáculo, em que procura explorar as virtudes formativas dos grandes clássicos, antigos e modernos.

É importante acentuar que uma educação liberal é mais do que educação clássica, mais do que educação literária, mais do que educação das chamadas humanidades. Do mesmo modo, uma redefinição do conceito de educação liberal implica desfazer os equívocos que consistem no falso antagonismo entre educação humanista e mundo do trabalho, entre humanismo e ciência ou técnicas. O estudo das ciências ou de uma técnica na escola secundária pode representar vim fator liberalizante e formativo do homem, contanto que não sejam estudadas na perspectiva de uma especialização. Portanto, a idéia de uma educação liberal não se opõe necessariamente à ciência e à técnica, antes, as utiliza na medida em que representam um instrumento de afirmação do homem no mundo e de sua liberação em face dos determinismos

da natureza. Não seria, aliás, legítimo opor ou separar, no homem, a obra pela qual êle se cria e aquela pela qual êle recria o mundo, porque êste poder de metamorfosear a matéria e a vida, esta função demiúrgica da técnica é também da ordem do espírito.

Vemos, assim, que o conceito de educação liberal pode ser dissociado do conceito de estudos liberais a que se encontrava tradicionalmente ligada. Dêste modo ela deixa de ser um luxo do espírito, um refinamento cultural vinculado aos estudos humanistas próprio de uma minoria para se tornar uma educação necessária ao homem como tal. E nas condições da vida moderna, numa sociedade democrática temos de pensar uma educação liberal, uma formação humanista que, necessária como processo de humanização do homem, supere a oposição clássica entre mundo da cultura intelectual e mundo do trabalho e se despoje de qualquer aristocratismo ou implique quaisquer distâncias sociais. Doutra parte esta educação deverá integrar os valores perenes do humanismo tradicional e as aquisições do espírito moderno. Trata-se de um humanismo que seria ao mesmo tempo apelo à realização pessoal, à criação científica e técnica e à participação comunitária.

Haveria uma outra questão que me limito a suscitar: se se trata de educação liberal, isto é, que libera o homem, haveria que perguntar, como fazia George Geiger, de que o homem é livre e para que o homem é livre? A resposta suporia uma idéia do homem e dos valores que informam sua existência. De qualquer modo, a idéia de liberdade da pessoa constitui a pedra de toque de tôda educação liberal. E se a *humanitas* no homem não é algo de constituído, mas constitui-se como fruto de uma liberdade criadora, a educação liberal não consiste em fornecer um molde de *humanitas* previamente estabelecido, mas ofereceria os critérios valorativos para que o educando pudesse tornar-se capaz de elaborar seu projeto formativo, de uma decisão responsável que lhe permitisse a constituição de sua própria *humanitas* no contexto de seu tempo e de sua cultura.

Ligado a essa idéia de uma reformulação dos princípios da educação liberal desenvolve-se o movimento da educação geral nos Estados Unidos. Partindo de uma reação comum contra os excessos de especialização e de *vocacionalismo* e ao mesmo tempo da insatisfação em face do *status quo* dos currículos tradicionais da educação liberal, a nova idéia de educação geral visa à formação do homem como tal, e não do especialista, no contexto de uma sociedade democrática e segundo as exigências da educação para todos.

Seria extremamente difícil caracterizar em poucas palavras um movimento tão complexo e um conceito que ainda não se fixou precisamente admitindo orientações diversas, não obstante certos pontos comuns. No entanto, poderíamos dizer que é uma tentativa de realizar o ideal de educação liberal em sua intenção formativa básica, desven-

cilhado de seu intelectualismo estreito e de seu caráter socialmente seletivo. Assim é que o *Harvard Report* nos diz que a educação geral tem algo da significação liberal, *exceto o fato de que*, aplicando-se ao maior número de estudantes, afasta-se do conceito clássico no que êste teria de seletivo. Mas atendendo-se à significação radical do termo liberal como o que faz o homem livre em si mesmo, a educação geral e a liberal têm objetivos idênticos.

Uma tal educação teria um tríplice propósito, tal como foi definido por Earl McGrath: 1) proporcionar um corpo compreensivo de conhecimentos nos principais ramos do conhecimento — ciências físicas, ciências sociais e humanidades, incluindo as artes — sem os quais o indivíduo pode ser prejudicado por sua própria ignorância; 2) cultivar as capacidades de raciocínio e comunicação requeridas para enfrentar eficazmente um problema novo, ordenar os dados significativos e exprimir pela palavra e pela mão os resultados daquelas atividades intelectuais; e 3) desenvolver os traços do espírito característicos daqueles que souberam formar unia visão consistente de si mesmo e do complexo mundo em que vivem.

Distinguimos, portanto, no conceito de educação geral, uma tendência a recuperar, numa perspectiva moderna, a intenção formativa essencial que se encontra presente no velho conceito de educação liberal, eliminado seu caráter socialmente seletivo e as limitações e anacronismos da formação humanística tradicional.

## FATÔRES SOCIAIS ATUANTES NO CURRÍCULO DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA

JAYME ABREU  
do C.B.P.E.

Com o propósito de ordenar logicamente a exposição do tema, buscaremos expô-lo conforme o seguinte esquema de referência: I. a educação e o processo social; II. os fatores sociais e o currículo; III. a escola secundária brasileira como instituição alienada à cultura nacional e como deterioração de modelos importados no processo de transculturação; IV. o influxo lítero-humanístico como expressão de uma cultura reflexa, aristocrática e de lazer; V. o influxo científico, técnico-profissional, como expressão do processo de industrialização, urbanização, democratização e de presença da cultura nacional brasileira; VI. um desafio a políticos e educadores brasileiros.

### I. A EDUCAÇÃO E O PROCESSO SOCIAL

Matéria fundamentalmente sociológica, à qual a filosofia empresta sentido categorial, empreendimento em cujas origens e fins está a integração do ser social, não pode a educação ser concebida do ponto de vista do eterno, absolutizada nos pronunciamentos a seu respeito, entendida acima e à margem das condições concretas em que se desdobra, desligada e incondicionada em relação ao processo histórico que lhe é matriz. É da essência do processo educativo existir situado *hic et nunc*, ser em situação, inserido em tempo-espaco bem definido do mundo, com vínculos a bem dizer nupeiais ou adesão carnal ao mundo vivido. Entendida de outro modo, perde a educação contato consigo própria, acha-se, literalmente, fora de si.

Salvo para um certo ingênuo pedagogismo abstrato, deformado por sua visão substancialista e estática do processo social e por uma compreensão substantivada da educação, não é aceitável que a educação, como ideal e sistema, preceda e conduza o processo social, situando-se além da etapa em que se encontra esse processo.

Da realidade do processo social é que emerge o conteúdo da educação concernente a cada momento histórico, constituindo ela a consciência ativa das tarefas a executar e a mobilização dos recursos adequados,

sendo o papel da pedagogia, enquanto ciência, o de estruturar técnicas e procedimentos metodológicos aptos a transmitirem esses conteúdos gerados em cada fase do desenvolvimento. Esse o conceito científico de evolução aplicado à educação, que rejeita a metafísica do *Um* e da *Identidade*, negadora do tempo, em que tudo é dado no absoluto, nada começa a ser, alienação aniquiladora do tempo como do espaço.

Na reciprocidade do jogo de tensões dialéticas entre educação e processo social, reage igualmente aquela sôbre êste, podendo, se oportuna, .consolidá-lo e acelerá-lo, se anacrônica, dificultá-lo e atrasá-lo.

Seria, assim, falacioso conceber seja a cultura, como expressão do processo social, seja a educação, como consciência ativa dessa cultura, em termos de formulações definitivas e invariáveis de saber, conceitos, valores, de universalidade acima de qualquer condicionamento, desconnectadas do tempo-espaço social, desligadas de qualquer quadro bis-tórico referencial.

No caso, o que se confundiria com o eterno seria simplesmente o que tem o venerando significado do passado, a conspícua chancela da tradição, com falta de perspectiva de inserção na realidade, com desconsideração da natureza eminentemente dialética de valor como dado da praxis social, com alienação a saltos qualitativos como os constituídos por processos como o da industrialização nos suportes objetivos da sociedade, com esquecimento, afinal, de que uni sistema de educação vale primordialmente pela resposta que proporciona ao conjunto de circunstâncias em que se aplica.

Como assinalamos anteriormente, se, em princípio, pode a educação ser contemporânea do processo de desenvolvimento, freqüentemente guarda, em sua praxis, sensível retardamento em relação a esse processo.

É de todo procedente e generalizável em larga escala a arguta observação de Harold Rugg,<sup>1</sup> da Columbia University, de que "nem uma só vez, em século e meio de história nacional, o currículo escolar coincidiu com o dinâmico da vida americana".

Note-se que a observação é feita em relação aos Estados Unidos da América do Norte, precisamente um dos exemplos mais radicais e impressionantes de câmbio substancial de valores educacionais em relação à tradição humanista clássica, em face aos novos valores advindos da revolução industrial.

Freqüentemente, valores residuais pretéritos são guindados, de acordo com uma tradição muito própria aliás à civilização cristã, a valores

<sup>1</sup> Ruce, Harold — *A educação e o drama da vida americana*.



eternos e absolutos, intocáveis pelas contingências de tempo e espaço social, como se fossem fonte única e eterna de saber, de refinamento intelectual, de fruição estética.

Outro não é, *verbi gratia*, o caso da chamada literatura clássica, apresentada à escola secundária universal de hoje como se fora patrimônio histórico comum aos povos ocidentais, quando, em verdade, apenas integrou o repertório de pequenas *elites* intelectuais aristocráticas.

Erige-se assim, artificialmente, sua pauta de valores estéticos e filosóficos, como algo para consumo escolar compulsório e universal, raciocinando para um presente diferente em termos de um outro passado, como se não houvera, ocorrido, vale insistir, substancial mudança qualitativa na estrutura social que constituiu a revolução industrial, com sua implícita opção por ciência e com o advento da nova sociedade de massas.

E quando esses novos valores, desencadeados irreversivelmente pelo desenvolvimento do espírito científico e pelo interesse pelas línguas modernas, surgidos desde a segunda metade do século XIX, quando esses produtos do progresso científico e tecnológico tomam o seu lugar ao sol no currículo da nova escola secundária, remanescentes espirituais da burguesia vitoriana ainda conseguem das burocracias escolares, como artificial expediente de sobrevivência, a elaboração dos currículos enciclopédicos, onde defuntas tradições têm melancólica, residual, imotivada representação. Currículos enciclopédicos, aliás, que não são, vale dizer o que é o pior, senão formas frustras de realização de quaisquer padrões, humanistas-clássicos ou científicos.

## II. OS FATÔRES SOCIAIS E O CURRÍCULO

Analistas dos fatores sociais mais atuantes na elaboração do currículo escolar identificam, habitualmente, como sendo esses fatores: a igreja, a família, a profissão, o Estado e, contemporaneamente, a sociedade de massas.

Neles estariam presentes quatro elementos básicos a uma cultura, a saber: o religioso, o social, o econômico-científico e o político.

Historicamente, nos períodos que precederam a secularização da cultura e a sociedade civil, igreja e família eram as grandes forças atuantes na elaboração do currículo escolar.

A preservação da fé religiosa e a manutenção de privilégios de vima sociedade estruturada em castas ou em classes estratificadas, com interesses por vezes amalgamados senão interdependentes, tinham na escola instrumento de proselitismo e de dominação.

Era a escola condizente com uma sociedade estática, de mínima mobilidade sócio-econômica, funcionando à base de rudimentares processos tecnológicos, com privilégios hereditários ciosamente preservados por lei e pela tradição e com insignificantes contatos com outras culturas e muito lentas manifestações de mudança cultural.

A esse tempo era, em verdade, irrelevante a contribuição da escola em relação a aspectos puramente profissionais, salvo em muito limitados aspectos de profissionalização do conhecimento.

As sociedades arcaicas, de tecnologia rudimentar, freqüentemente transmitiam diretamente suas técnicas primitivas, sem necessidade de preparo para tal em agências institucionalizadas.

Funcionava então a escola, a bem dizer, em termos de instrumento de ilustração de letrados, de preparo de defensores da fé, de iniciação de eruditos e de agraciadora de etiqueta distintiva de privilégio na hierarquia social.

A escola, ainda em países como a Inglaterra do século XIX, nada ou muito pouco tinha de científica, de utilitária, de agência inspirada pelo sentido técnico-profissional de seus propósitos.

Pode dizer-se, sem maior exagero na generalização, que ciência e tecnologia se geravam e desenvolviam principalmente fora do recesso das escolas, fora do âmbito das Universidades.

Com o progressivo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com a industrialização, a urbanização crescente e o adensamento do processo político de democratização foi que começou, embora com largas demoras por inércia cultural, a mudar a fisionomia da instituição escolar, de uma pequena agência destinada essencialmente à ilustração de letrados, ao cultivo de atividades ornamentais desinteressadas de alguns privilegiados de classe, para uma instituição de muitos e, gradualmente, de todos, de fundo também utilitário e profissional, procurada como veículo de ascensão social.

Quando, já pelos idos do século XIX, a dinâmica propulsora da revolução industrial criou a necessidade de um mínimo de educação escolar universalizada, indispensável à vida em comum, gerando como força social atuante sobre a escola a presença inevitável do estado-educador, aí então, essas novas forças sociais desencadeadas começavam a mudar a fisionomia da instituição escolar, acrescentando-lhe nova dimensão.

Com o emergir do direito à educação gratuita, obrigatória e universal, sobreposto à idéia da existência da escola como exclusiva matéria privada, seja da igreja ou de famílias da elite social, o que só dava lugar à existência de umas poucas escolas para desvalidos sociais como filan-

tropia ou assistência às classes ditas "menos favorecidas da fortuna", surgia realmente, mercê dessas novas forças sociais, um novo tipo de escola.

Escola de estrutura e de clientela radicalmente diferentes daquelas da escola anteriormente existente, criando sua presença um fenômeno de nítida dicotomia de classe na população escolar, muito acentuada na Europa e do qual é exemplo o caso conhecido da França: escola para as classes populares e escola para as elites sociais.

A primeira representada, no caso francês, pela escola primária, escola primária superior, escolas normais e escolas de artes e ofícios, propondo-se a formar para trabalho e para a produção; a segunda, constituída pelas classes preparatórias, escola normal superior, Universidade, como o sistema destinado ao preparo da classe dominante, organizada para prover ao desempenho de funções inerentes a esse *status* social privilegiado.

A marca desse espírito de classe se projetava nitidamente no conteúdo e na orientação do currículo dessas escolas: as populares buscavam ser práticas e utilitárias; as da elite social, as acadêmicas, eram dominadas pelos estudos ditos desinteressados, abstratos, próprios ao egrégio consumo dos beneficiários dos privilégios sociais, daqueles que podiam desfrutar o ócio, o lazer propiciado pela apropriação dos frutos do labor das classes sociais inferiores.

Eram escolas expressão de um período em que as condições da sociedade alimentavam a discriminação social entre o trabalho intelectual e o labor manual com depreciação dêste, minimizado por certos aspectos de rotina e de rudimentarismo, concentrando-se a concepção de cultura exclusivamente no saber dito puro ou desinteressado, no cultivo das belas letras e belas artes.

Cultura eram então apenas as criações espirituais, o exercício de especulação intelectual, tanto mais alta a cultura quanto mais abstrata e menos prática; o labor das classes sociais inferiores era não mais que o mero praticalismo das classes chamadas *incultas*, sem qualquer chance de prestígio social.

Recentemente, como novo fator social, a constituir senão ainda presença, ao menos pressão política ponderável nos rumos do Estado e no seu aparelho escolar, é identificável, em países desenvolvidos ou em adiantada fase de desenvolvimento, a tendência ao igualitarismo e à justiça social, progressivamente crescentes, manifestando-se mediante o emergir de uma nova classe média enormemente alargada, tôda ela educada.

Salvo em áreas subdesenvolvidas, como as existentes na África, Ásia, América Latina, pode-se identificar a constante, seja qual fôr o regime

político, da redução de desníveis entre rna maioria de submetidos e uma minoria de privilegiados na estrutura social. Iria assim o Estado deixando gradualmente de ser aquêlo puro instrumento de opressão da classe dominante, dos teóricos marxistas, ou aquela *conspiratio divitum*, de doutores da Igreja, ou aquêlo "contrato de garantias, firmado entre os ricos contra os pobres", de Balzac.

Seja nos regimes políticos cujo lema programático é a sociedade sem classes, ou naqueles em que a intervenção progressivamente crescente do Estado na redistribuição da renda nacional visa a estabelecer um justo equilíbrio entre as classes sociais, é inequívoca a ascensão das massas ao plano político, social e econômico; é positiva sua desmarginalização à vida nacional..

O impacto dessa nova situação política, conjugado às mutações de valor atribuídas à ciência e à tecnologia, teria, necessariamente, de produzir conseqüências sensíveis no currículo escolar, como, de fato, produziu e segue produzindo.

A presença e influência dessa sociedade de massas nos organismos responsáveis pela elaboração do currículo escolar se sente nitidamente na tendência atual de abolir o anacrônico dualismo anterior, de classe, da organização escolar, surgido quando emergiu o estado educador, e que vem sendo superado pela fusão, integração, articulação entre os dois antigos sistemas, o prático ou popular e o acadêmico ou das elites.

Assinala-se essa tendência seja na França, velho reduto do antigo dualismo social-escolar, ensejando não só a intercomunicação entre os sistemas, como também, mediante o sistema de bolsas, o acesso dos pobres e capazes às mais altas escolas; seja na Inglaterra, por intermédio da chamada escada contínua de educação, pela qual o aluno, independente de classe social e de tipo de escola, pode alcançar os vários graus e níveis de ensino; seja na América do Norte, com sua excepcional flexibilidade de programas escolares equivalentes; seja no Brasil, inclusive, com a progressão cada vez maior da equivalência de cursos e com o tronco comum aos estudos de primeiro ciclo na escola média.

São, evidentemente, as novas forças sociais liberadas em uma sociedade industrial, científica, progressivamente democratizada e altamente complexa, que vêm transformando e dando unidade e não discriminação social à educação escolar; onde as escolas são simultaneamente instrumento de preparo de todos para diversíssimas ocupações e para o lazer, para o trabalho e para o consumo; onde as chamadas escolas técnicas ou práticas, sem perda de objetivos específicos, são também escolas de cultura geral e as escolas acadêmicas não se alienam aos problemas do seu tempo, valendo os aspectos da cultura clássica também como subsídio a uma melhor compreensão dos temas da cultura moderna.

Por outro lado, a evolução constante da tecnologia, o aperfeiçoamento contínuo das técnicas de produção, elevou do plano da rotina e do rudimentarismo os conhecimentos necessários a explorar e utilizar a realidade material, compelindo a uma permanente revisão dessas técnicas.

Conseqüentemente, o domínio das técnicas e conhecimentos necessários a assim proceder passou a constituir valor altamente apreçado socialmente e começou a receber também o prestígio social que outrora era privilégio exclusivo dos letrados. Passa assim o domínio dessas técnicas a ser também objeto da cultura e a ter significação e presença no currículo escolar, mesmo em escolas de caráter acadêmico, sob forma de estudo de artes industriais, trabalhos manuais, economia doméstica, etc. etc.

Igreja, família, profissão, ciência, Estado, sociedade de massas continuam a ser forças sociais atuantes, sincrônica, com variável intensidade, no currículo da escola, muitas vezes com aquele entrechoque de forças contraditórias que são próprias ao modo de pensar do homem, inerentes à dialética do processo social.

O que é pacífico, todavia, é que coexistem sempre, na sociedade, dois sistemas pedagógicos: o oficial, aquele que representa a consciência dos dirigentes, imposto formalmente de cima para baixo à realidade objetiva, e o real, emergente, expressão das forças sociais e imposto pelos fatos sociais mediante seu inelutável condicionar do pensamento, como expressão do estágio vivido no processo de desenvolvimento.

Quando o sistema tradicional, formal, constitui estrangulamento insuperável ao processo de desenvolvimento, então eclode com vigor irresistível a reforma educacional, como processo de superação do desajuste entre o sistema formalmente imposto e a realidade vivida no processo social.

Só a mesma dinâmica do desenvolvimento, todavia, é capaz de produzir esse ponto crítico, atingir esse limiar de ruptura qualitativa e forçar o conseqüente reajuste reparador no sistema formal.

### III. A ESCOLA SECUNDARIA BRASILEIRA COMO INSTITUIÇÃO ALIENADA À CULTURA NACIONAL E COMO DETERIORAÇÃO DE MODELOS IMPORTADOS NO PROCESSO DE TRANSCULTURAÇÃO

Historicamente, a primeira observação a fazer no caso da escola secundária brasileira é a de que só muito recentemente poderia e teria ela ensaiado os primeiros passos no sentido de vir a ser brasileira, isto é, teria começado a considerar e incorporar à sua temática a cultura nacional. Entre muitos outros, Charles Morazé, lúcido *scholar* francês, deu destaque a essa observação.

Vem sendo esse esforço um movimento contemporâneo do nosso processo de industrialização e desenvolvimento, para o qual, se se buscar um marco cronológico aproximado, poder-se-á situá-lo, ao menos como presença sensível, como advindo na década dos trinta, quando, de país por descobrir e conhecer, passou o Brasil a ser alvo de acurado processo de introspecção, visando a dar aos brasileiros a consciência crítica de nação, de nossa história, de nossa cultura.

Até então, e era inevitável que assim acontecesse devido à nossa condição de país periférico, de economia reflexa, pré-industrial, de exportador de matérias-primas, caudatário de centros ativos do poder econômico, nosso empreendimento civilizatório não era outro senão o de transplantar para a agrestia do trópico as tradições e instituições da velha Europa Ocidental, inclusive as escolas, estas muito particularmente do modelo francês.

Como país atrasado, então não tínhamos, nem podíamos ter, filósofos, sociólogos, educadores que, sem renunciar a nos integrar nos modos de ser mais adiantados da civilização, o que seria um nativismo despropositado, tivessem suficiente consciência crítica e instrumentos intelectuais autônomos capazes de processar o ajustamento de idéias e ensinamentos recebidos de fora às peculiaridades da realidade nacional.

Nesse estágio do desenvolvimento, a cultura não é concebida senão como o recebimento do saber metropolitano exterior; não possui qualquer propósito e possibilidade de partir de idéias conhecidas para novas idéias, elaborando essas novas idéias como contribuição original ao processo civilizatório; não é capaz de revelar qualquer sinal de autonomia cultural, o qual se manifestaria ao formular seu projeto de ser, inspirando-o em nossa realidade, acionando-o por idéias, propósitos, intenções próprias.

Nessa fase colonial e semicolonial de nossa cultura, à qual se sucede aquela, em que começa a ser autônoma, seriam, de acordo com o esquema de Vieira Pinto,<sup>2</sup> os seguintes os modos de ser distintivos da cultura como formas prevalentes:

#### *Fase Colonial*

- a) defesa da forma nacional
- b) preponderância do jurídico
- c) caráter emocional
- d) modo de ser romântico
- e) modo de ser literário
- f) predomínio do subjetivo
- g) representação por elites

#### *Fase Autônoma*

- a) defesa do conteúdo nacional
- b) preponderância do econômico
- c) caráter racional
- d) modo de ser lógico
- e) modo de ser técnico
- f) predomínio do objetivo
- g) representação pelas massas

<sup>3</sup> *Consciência e Realidade Nacional.*

Era essa cultura colonial ou semicolonial, refletida nas escolas, a cultura do saber alienado, do mimetismo, da omissão aos problemas e soluções nacionais, dos modismos metropolitanos, do eruditismo intermínimo e afinalístico, salvo como fim em si mesmo, da validação formal e inautêntica de resultados escolares como se fossem iguais, por decreto, aos obtidos nas fontes originais.

Em verdade, isso acontecia como consequência da inviabilidade de transplantação pura e simples da escola do seu meio original para um meio diferente.

Nenhuma instituição social mais do que a escola é menos suscetível de vingar por enxertia, sem inserção de raízes extensas e profundas no *genius loci* das instituições, do meio social e até mesmo do meio físico.

Para que vingue autenticamente, a escola há de ser recriada em cada ambiente cultural, mesmo quando a cultura local seja, de certo modo, extensão de uma cultura original. Outro não teria sido, por exemplo, o caso da escola norte-americana.

Assim, no processo de transculturação realizado, sofreu o modelo escolar europeu importado fatais deformações e graves deteriorações.

Não se embebendo na existência de uma cultura local que buscasse transmitir, mas num sistema de valores europeus estranhos e por nós inatingíveis; sendo muito mais um modelo adotado do que exigido pelo meio a que servia; vivendo o paradoxo intrínseco do propósito de sua elevação a padrões de uma civilização mais alta que se desejava copiar, sem que a realidade do processo social determinasse e possibilitasse a existência de tais padrões; tinha de ser essa escola, como efetivamente o foi, muito mais simbólica, aparente e limitada do que real, extensa e eficiente; tinha de ser mero instrumento para a representação de país civilizado por uma minoria, numa situação típica de país subdesenvolvido, onde um escasso grupo de privilegiados se atribui a representação do papel de país adiantado nos vários ramos do saber.

Era assim essa nossa escola, necessariamente, uma instituição ainda mais artificial do que soem ser, normalmente, ainda as melhores escolas, exótica, desenraizada, alienada à sua vivência e alienante no que concerne a uma missão que lhe é fundamental, a de integrar o cidadão na cultura nacional.

Em verdade, como escola destinada à educação da chamada elite, era compreensível seu propósito de expressar apenas os ideais dessa minoria dominante, formando pessoas alienadas à cultura local, à cultura do seu tempo, porque a cultura literária clássica é que era dos estilos refinados do grupo social cujo modo de ser se visava a reproduzir e o saber metropolitano é que contava como cultura.

Assinale-se, por exemplo, que sob o nome de "história universal", o que se estudava então era puramente a civilização asiático-européia, dominante em cada época. E, como observa com propriedade Vieira Pinto,<sup>3</sup> "a civilização egípcia antiga, ao se extinguir (sol) a conquista helênica, retirou a África da história. Converteu-a, por séculos, em terra de ninguém, aberta à aventura de conquista das metrópoles. Na imensa maioria dos manuais escolares europeus de história geral, não figura o acontecimento que foi a independência do Brasil".

Tudo isto muito congruente em relação a períodos históricos em que a arbitragem cultural e educacional era fixada totalmente ao arripio de qualquer sentido de presença popular, em que os círculos fechados e seletos da elite social segregavam, pura e simplesmente, toda e qualquer experiência humana, todo e qualquer ideal estético e filosófico que não correspondesse às suas aspirações sociais.

Teria de ser essa escola obviamente estruturada não para uma efetiva, preparação para a vida, mas para funcionar em termos daquele tom de irrealismo romântico, de escape à vida, de alienação à realidade do vasto processo social, de alcandorado isolamento intelectual, que lhe definiam a fisionomia.

Escola de uma pequena elite aristocrática, colonial ou semicolonial, tinha de ser o que realmente foi, uma instituição de pedagogia "iinitativa e erudita", uma agência de projeto albeio à exigência do ser para nós, um esforço a serviço da submissão do processo real interno à dialética do pensador metropolitano, um refúgio das proposições livrescas ao invés de matriz de conhecimentos exigidos pela prática social, propondo-se realizar uma *culture d'esprit* que as condições disgenéticas do meio reduziam a uma simples ficção, que, por vezes, chegava inclusive a ser grotesca.

#### IV. O INFLUXO LÍTERO-HUMANÍSTICO COMO EXPRESSÃO DE UMA CULTURA REFLEXA, ARISTOCRÁTICA E DE LAZER

Em escolas destinadas a um limitado estrato social de elite, elite selecionada não à base de valores intelectuais, mas por condições sociais e econômicas herdadas ou fruto de circunstâncias ocasionais, onde a segurança da condição de abastado ou de colocado no vértice da pirâmide social não tornava muito importante aprender o que *fazer*, sendo todavia muito importante educar nos estilos sociais próprios à classe a que pertenciam os seus alunos, era natural que prevalecessem os chamados estudos: desinteressados, ornamentais, de ilustração, como aquêles proporcionados pelo cultivo das belas letras e belas artes.

" *Op. cit.*



Estudos de uma perfeita superfluidade se considerados do ponto-de-vista prático, produtivo, utilitário. Reconheça-se, aliás, que atividades dêste tipo não eram próprias, nem reputadas educativas para uma camada social conspícua, destinada mais ao consumo e ao lazer do que a produzir e se consagrar a tarefas de natureza prática. As artes manuais eram consideradas inferiores à dignidade de qualquer pessoa bem nascida, para quem a nobreza estaria em ser escritor, poeta, sacerdote, erudito, general.

É preciso não esquecer, conforme assinala Oliveira Viana, que o país foi por séculos dominado por uma "elite de letrados" e só a partir de 1930 é que se começou a concretizar a reação ao predomínio maciço do bacharelismo retórico, aquêle a que, certa feita, se referiu Afrânio Peixoto, como "ênfatuado e vazio". É bem próxima da nossa a época em que cultura deixou de ser entendida apenas como apanágio dos citadores de Savigny ou Von Ihering, Hamilton ou Madison, ou da parnasiana grandiloquência tribunícia, para ser reconhecida na ciência e na técnica de um Osvaldo Cruz, de um Teodoro Ramos, de um Paulo de Frontin.

Por outro lado, o beletrismo colonial representava maneira de ser muito própria ao estágio vivido no processo social, constituindo forma de institucionalização sistemática do conhecimento ocioso da classe ociosa e, em larga medida, espoliação e parasitismo do labor prático, real, concreto, produtivo das classes inferiores da sociedade.

Forma de espoliação e de parasitismo que, todavia, em tais estágios, concentrava em si tôda a espiritual nobreza da cultura, todo o prestígio social, quando se chegava a teorizar sôbre a pureza superior da contemplação e da abstração ante a impureza inferior da ação, quando a dignidade de pensar era algo infinitamente superior à de agir, onde o supremo mérito estava na contemplação especulativa e não no agir para transformar e melhorar o mundo, o que bem se retrata na frase conhecida de Goethe, "puros só os contemplativos." Frase que nos remete àquela outra de Peguy, sôbre os idealistas que "teriam as mãos puras... se tivessem mãos."

A estrutura da escola brasileira no período colonial e semicolonial da nossa cultura correspondia, rigorosamente, ao estágio do processo social que então vivíamos: era a expressão alienada de uma cultura reflexa, transplantada e que outro caráter não poderia ter, tão longe estávamos de possuir uma cultura que fosse além do recebimento passivo do saber metropolitano, desaparelhados como ainda éramos para elaborar criticamente uma cultura nacional a partir de nossas fontes existenciais; era aristocrática, no sentido em que se destinava a consolidar os privilégios de uma limitadíssima elite de abastados ou de poderosos sociais e à divinização das formas requintadas de ócio intelectual; era de lazer, porque convergida no preparo ao consumo e não para a produção;

dominada pela concepção beletrista de humanismo por ser êste o exclusivo humanismo da época, quando, com a incipiente incorporação da maquinado domínio das técnicas de sua manipulação era tido, não como uma forma humana mais perfeita de vida coletiva, mas como perigosa manifestação de mecanicismo desumanizador.

Quanto mais abstrata, quanto mais metafísica, quanto mais versasse retórica, cânones ou filosofia teológica, tanto mais pairasse nos imaculados altiplanos do espiritual, tanto mais a educação correspondia às aspirações sociais da elite colonial de letrados a quem se endereçava e que detinha o monopólio de arbitrar-lhe rumos e sentido.

A presença no currículo escolar de temas práticos ou utilitários chegava a ser interpretada, segundo assinala Anísio Teixeira, como pouco educativa ou deseducativa. Eficiência produtiva, fazer bem certas coisas, não era objetivo a ser visado e conseguido na aristocrática escola de letras do humanismo clássico. Não havia então como aceitar sua cultura e expressão educacional em se tratando de atividades próprias às classes inferiores e à pequena burguesia.

O que se concebia então era somente o ginásio humanístico clássico, feito à imagem do século passado, com a mística das letras clássicas, como expressão da época pré-industrial, de um tempo em que a maioria maciça da população vivia no campo ou em sossegadas cidades, tranqüilas, com difíceis comunicações, fase que precede ao advento do cinema, do rádio, da televisão, do avião ou de quejandos instrumentos tecnológicos do desenvolvimento.

Tudo então se afigurava estável, beatífico, pacato, pequeno, arrumado definitivamente na pobreza ou na riqueza conforme uma pré-determinação superior, sem nada das excitações, deslocamentos, mobilidade, tensões, fricções criadas com o emergir das massas no processo de industrialização e desenvolvimento.

Era então o Brasil, a largos traços, uma sociedade agrária, patriarcalista, de senhores e de servos, de baixo nível de produção e de ínfimo padrão de vida dos trabalhadores, onde as pequenas comunidades eram simples entrepostos de atividades comerciais e as capitais constituíam, a bem dizer, os únicos centros de ponderáveis atividades intelectuais, comerciais, administrativas, habitadas por profissionais liberais, militares, comerciantes, clero, servidores públicos, oriundos de grupos socialmente privilegiados; o mais era a inferior mão-de-obra, os serviços e tarefas dos ignaros analfabetos e iletrados, das "massas empobrecidas, servis, ignorantes e carentes de direito".<sup>4</sup>

<sup>1</sup> SMITH, T. Lynn — *Tendências sociais da atualidade na América Latina*, 1956.

## V. O INFLUXO CIENTÍFICO, TÉCNICO-PROFISSIONAL, COMO EXPRESSÃO DO PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO, URBANIZAÇÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E DE PRESENÇA DA CULTURA NACIONAL

Evidentemente, quando nas últimas décadas se adensou o processo de desenvolvimento nacional com o consolidar de nossa industrialização, não mais seria possível manterem-se as escolas no velho estilo ornamental de transplantação simbólica, porque já não era mais viável coubesse a uma pequena elite alegórica a tarefa de representar o papel de país civilizado, fazer sozinha as vezes de nação.

Esta realmente se formava ao impulso do desenvolvimento, quando começavam a se incorporar camadas populares à vida nacional, quando estratos sociais outrora rigidamente estanques se misturavam e integravam e chegava-se àquele ponto crítico da dialética do desenvolvimento, em que se atinge o limiar da ruptura qualitativa entre o processo formal e o processo real, quando não há mais como deixarem as escolas, que precisam ser eficientes, de incorporar à sua temática valores atuantes, como os científicos e tecnológicos, e de pensarem e agirem em termos de uma cultura nacional, que verdadeiramente se constitui.

De outra sorte, tornar-se-iam elas pontos de estrangulamento insustentáveis em relação às imposições indeclináveis do desenvolvimento brasileiro, incapazes de servirem de instrumento ao suporte e direção do nosso progresso, inaptas a constituírem elementos para estudo e solução de nossos concretíssimos problemas, desqualificadas a integrem, como instituições *reais*, a nação *real*.

Não seria mais possível que o sistema educacional continuasse a trabalhar dominado pela produção de espécimens inúteis ao desenvolvimento, daquilo a que se chama com propriedade de "mão-sem-obra", funcionando como simples forja de futuros eruditos, amontoadores do conhecimento sem finalidade ou de pretensos enciclopédicos, que a moderna e complexa especialização do saber converteu em indivíduos socialmente inúteis, por isto que não podem saber nada daquilo que é preciso conhecer a fundo para bem fazer alguma coisa.

Não era Outrossim possível continuar concebendo o processo pedagógico como uma simples passividade do processo real interno aos interesses do projeto alheio.

A superação do caráter alienado da educação colonial ou semicolonial, alienação inevitável ante a dependência, atraso e marginalidade de nossa economia, só podia ser obtida como consectário lógico ao processo de desenvolvimento, como seu aspecto superestrutural, quando começássemos a ganhar condições e instrumentos intelectuais capazes

de interpretação de nossa realidade, quando os produtos culturais elaborados o fossem não em termos do ser para os outros, mas do ser para si.

Em verdade, começávamos então a deixar o período do capitalismo pré-industrial, a superar a fase de uma economia esteada numa monocultura para exportação de matéria-prima, para ingressarmos no período da industrialização, de criação do mercado interno, evoluindo de uma estrutura econômica e social de natureza agrária para uma estrutura econômica e social de natureza tecnológico-industrial, de uma sociedade semifeudal, patriarcalista, para uma sociedade industrial de massas, de um padrão cultural tradicional para o urbano-industrial.

Com a instalação desse período, alterações qualitativas substanciais se processam, rompendo os liames imobilistas da velha estrutura social estática. Começou, com o incremento demográfico, a crescer a classe média urbana; indústrias de bens de produção e de consumo surgiram, com agrupamento de dirigentes e operários em sindicatos e federações; acelerou-se o processo de acumulação de capitais; expandiu-se o mercado interno; oportunidades de trabalho cresceram também no comércio, nos transportes, nos serviços públicos; aumentaram as vias de comunicação e os processos de divulgação de fatos, idéias, informações; consolidou-se o trabalho feminino, modificou-se o caráter androcêntrico da sociedade; começou a ser valorizado o trabalho socialmente útil; cresceu a renda nacional *per capita* em moeda de poder aquisitivo constante; grupos de vanguarda, de pressão social, expressão de uma outra praxis, entraram em ação; politizou-se e esclareceu-se crescentemente a população; o país ganhou, *ipso jacto*, gradual conhecimento de si mesmo, descolonizando-se culturalmente.

É claro que esse acúmulo de forças sociais liberadas pela dinâmica do desenvolvimento determinou que a escola brasileira incorporasse a sua temática os efeitos dessas mudanças qualitativas ocorrentes nos suportes objetivos da sociedade.

O conceito de escola média alargada e diversificada, como escola comum para adolescentes e não o reino de infantes predestinados, com valor equivalente em seus vários ramos, ganhou conteúdo com o regime de equivalência, senão ainda social ao menos pedagógica, de seus cursos; o conceito de currículo começou a sofrer revisão, não mais se esgotando no acadêmico entendimento anterior, parcial e limitado, de mero curso de matérias acadêmicas, mas abrangendo toda a vasta gama de experiências educativas recebida pelos alunos sob a orientação da escola; ciências, artes industriais, economia doméstica, atividades esportivas e sociais passaram a ser matéria de cultura tratada com ênfase no currículo escolar; os cursos de estudo se diversificaram e reduziram, fugindo à ficção do enciclopedismo anterior; as escolas técnicas buscaram ser igualmente escolas de cultura geral e as escolas acadêmicas

já não mais se esvaíram e alienaram no conhecimento ocioso nem no eruditismo afinálistico; a unidade ao invés da discriminação social da educação é visada na tendência ao curso comum nos vários ramos do primeiro ciclo do ensino médio; estudos clássicos, como os de grego, ganharam seu lugar próprio não no curso de estudos da escola secundária *comum*, mas em sérios esforços autênticos nos cursos superiores, para onde haverão de convergir os estudos de latim, à força de se converterem, na escola média *comum*, numa opção pela qual ninguém opta; a preocupação com a cultura nacional se reflete, entre outras coisas, na introdução de temas, como matéria de estudo, a exemplo de "Organização Social e Política do Brasil".

Talvez isto assim enumerado pareça pouco e estará mesmo longe de ser o necessário, mas se nos remontarmos a períodos cronológicos relativamente recentes, pouco anteriores a 1930, quando o que havia era uma pequena escola secundária de elite, apenas para assegurar a auto-reprodução da classe dominante, incubadora principalmente de futuros letrados e bacharéis, dominada pelo falso enciclopedismo e pela alienação metropolitana à cultura nacional, com escassas escolas de preparação técnica marcadas por total desprestígio social e sem equivalência legal de seus estudos aos cursos acadêmicos, veremos que não serão assim tão imperceptíveis as projeções das novas forças sociais emergentes do nosso desenvolvimento no currículo da escola média brasileira, e, dentro dela, na organização curricular da escola secundária nacional.

É claro que não é sem dificuldades, perplexidades, precariedades, imprecisões, distorções, que da tradição de uma escola historicamente de letras há de surgir a nova escola exigida por uma civilização industrial que, conduzindo a uma participação de massas na vida nacional, exige novos moldes de preparação de novos quadros e de novas e múltiplas lideranças.

Esses problemas vêm existindo e se manifestam nitidamente no processo de expansão e de mudança da escola, seja no atropelo da ação como na confusão programática, ou nas deficiências qualitativas, sentindo-se o problema de impossibilidade de apoio em precedentes próprios inexistentes.

Mas há de ser "vendo, tratando e pelejando" como celebrava o Camões, não na fantasia, mas na experiência, mestra da vida, que o movimento de reconstrução atualizador da escola secundária brasileira há de encontrar os caminhos que o ajustem aos imperativos do desenvolvimento nacional, para nossa plena emancipação.

Se uma implicação decorre do ocaso das estruturas arcaicas e do amadurecimento da nova estrutura econômica, política e social do Brasil, a ser assimilada pelos responsáveis por nossa escola secundária, é a de

ter bem presente estar ela passando a ser uma escola de todos, urgindo convertê-la em efetivo instrumento de humanismo do desenvolvimento, em agência integradora do trabalho na cultura.

Dando a cada um o que melhor couber à sua capacidade, para distribuir à nação o que melhor servir às suas necessidades, essa nova escola, fruto de civilização industrial contemporânea, baseada no conhecimento científico, terá de ser a grande escola moderna de educação do nosso adolescente, propulsora das transformações da realidade brasileira, agência promotora de nossa unidade social e do processo de nos constituirmos em nação industrializada e desenvolvida.

## VI. UM DESAFIO A POLÍTICOS E EDUCADORES BRASILEIROS

Feitas essas considerações sobre as forças sociais atuantes, através do tempo, sobre o currículo de nossa escola secundária, pode-se colocar a questão, endereçada a políticos e educadores: o que caberá fazer para uma adequada resposta de nossa escola secundária ao desafio do desenvolvimento nacional?

Em primeiro lugar, vale estabelecer a ressalva preliminar de que essa resposta adequada está longe de ser fácil.

Conspiram contra ela não só dificuldades intrínsecas à própria resposta, pelo que há de ser criadora em vez de esteada em tradições, como também a soma de interesses investidos na manutenção do *status quo*, capitalizando em seu favor o que sói ser quase uma constante: a rotina pedagógica.

Wilbur Brookover<sup>5</sup> nos descreve, convincentemente, o drama, de certo modo paradoxal, da incorporação efetiva da ciência à praxis escolar: "Espera-se que o sistema educacional impeça qualquer mudança nos sentimentos e crenças relativos às relações humanas e que, ao mesmo tempo, ensine a ciência e a tecnologia, as quais, é bem provável, tornarão obsoletas algumas formas de relações humanas. Os grupos que controlam a escola desejam a transmissão da crença cultural no valor da mudança tecnológica, assim como dos conhecimentos e habilidades que perpetuarão essa crença. Ao mesmo tempo, esses grupos desejam a escola para a conservação dos *mores*. As pessoas satisfeitas com o *status quo* esperam da escola que transmita à nova geração, inalteradas, as normas da sociedade. Em geral o controle da escola cabe a pessoas com essa opinião. É preciso reconhecer que a maior parte dos norte-americanos deseja que as normas sociais não se alterem; embora isso não seja coerente com o seu desejo de um mundo melhor". Um mundo a ser posto em função do *ser* e não do *ter*, essência do processo de alienação humana.. .

<sup>5</sup> BROOKOVER, Wilbur B. — *A Sociology of education*, American Book Co., New York, 1955.

Feita essa ressalva preliminar, passemos à exposição de algumas prévias considerações, básicas à colocação do problema.

É necessário partir-se da noção de que não apenas em currículos, mas em tôda sua concepção, e estrutura, é a escola, como instituição social, uma das mais defasadas e anacrônicas em relação ao tempo-espaço histórico ora vivido.

Urge começar por uma redefinição e redireção de sua filosofia e tornar consistentes com ela os currículos, programas, métodos, técnicas, instalação, equipamentos, etc. etc.

É força convir em que os conhecimentos escolares são inadaptados, presentemente, aos contextos culturais, sociais, econômicos, às necessidades de desenvolvimento dos países.

De modo geral, o ensino escolar atual absorve parte ponderável da renda nacional sem benefício proporcional, individual e coletivo. Custoso, rígido, arcaizado pelo tempo e congelado pela rotina, dá mais um aparato de saber do que uma habilitação à vida, funcionando como se fora uma forja de inadaptados sociais.

É ainda à mesma imagem de escolas destinadas aos filhos da burguesia dos séculos XVIII e XIX que dirigentes políticos e educadores tentam criar instituições propostas a dar ao povo a educação a que tem direito.

Vem sendo planejado o ensino como um fim em si mesmo, como se fora um organismo sujeito à sua exclusiva lei interna, desenvolvendo-se num sistema de vasos fechados, inspirado em processos abstratos, de alienado artificialismo com referência à civilização democrática e industrial.

Vêm as escolas — mesmo as tidas como boas — sendo entendidas como agentes puramente passivos no processo social, como se constituíssem não uma parte dinâmica da sociedade mas seu estático espelho, como se lhes coubesse ser apenas uma justificação apologetica da sociedade e não sua consciência crítica, como se deveram ser uma simples repetição e não uma extensão e desafio à experiência.

Evidentemente uma concepção de tal modo estática e imobilista da escola não pode ser sensível ao impacto da mudança social, promovendo a reestruturação necessária não só em função das necessidades em curso mas também daquelas emergentes no processo social.

Moldada por anacrônicos esquemas de referência não consegue assim ser a escola eficaz na consideração de novos objetivos básicos, como, por exemplo, os de dar unidade cultural à diversidade de clientelas heterogêneas, praticar democracia, ciência, fraternidade humana.

Sem sombra de dúvida Os papéis, gerais e específicos, da escola secundária, estabelecidos *já por mais de um século*, carecem de redefinição e redireção à luz das novas situações sociais.

Para dar uma sumária idéia do teor das tarefas essenciais a emprender, vale transcrever somente algumas daquelas a que alude Ralph W. Tyler em "New criteria for curriculum content and method": 6

- a) estruturar a escola secundária de modo que os jovens de camadas sociais inferiores vinguem os seus objetivos, ao invés de serem eliminados ou recambiados como incapazes para escolas de nível médio de outro tipo. Como se sabe, a grande maioria das escolas secundárias está votada ao sucesso do talento verbal e baseada no *back-ground* cultural da classe média;
- b) alargar e estender, criativamente, a área de interesse dos alunos ao invés de apenas desenvolver os interesses inatos;
- c) proporcionar o alargamento e aprofundamento das áreas da experiência educativa, como ação escolar;
- d) conferir, nas ênfases concedidas a estudos de ciências, matemáticas, línguas modernas, artes industriais, orgânica conexão de sentido com os papéis da ciência, comunicação, tecnologia na vida moderna;
- e) integrar, de tal modo, a escola no mundo em que se insere, que caiba aplicar a frase de Gabriel Mareei: "Não sabemos se somos nós que trabalhamos nele ou se é êle que trabalha em nós."

Colocadas as reservas metodológicas necessárias quanto aos limites ao poder de reformar e reestruturar a escola por educadores, porque como professores são parte da sociedade a ser mudada, tendo geralmente que aceitar os interesses conservantistas dos grupos controladores para que não sejam postos imediatamente sob suspeita, vejamos, rapidamente, na presente conjuntura pedagógica nacional, o que se admite deva ser por eles tentado para atender às necessidades sentidas em nosso desenvolvimento.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases, uma relativa nesga de liberdade à afirmação profissional se teria dado, quanto às matérias Optativas constantes dos currículos secundários ao invés da anterior uniformidade legal imposta de cima para baixo e de fora para dentro, quando o educador apenas cumpria uma receita recebida de terceiros.

Igualmente o ensejo de tentar autênticas iniciativas experimentais em educação secundária foi oferecido com LDB.

<sup>6</sup> *The high school in a new era* — The University of Chicago Press Chase & Anderson, 1962.



Nesse particular muita coisa poderia ser objeto de atenção e aplicação, como a estrutura do currículo secundário *experience centered*, ao invés do tradicional modelo *subject-centered*; como a experiência social e pedagogicamente integradora das *comprehensive high schools*, que a mesma Inglaterra vem buscando introduzir, quebrando tradicionalismos e que teria, de certo modo e parcialmente, inspirado o "gimnásio único pluricurricular", do sistema de ensino do Estado de São Paulo; como as novas *non-gradvd high schools*, vencendo os velhos tabus medievais da clássica escola seriada, fazendo cômodas conveniências administrativas sucumbirem ante as superiores conveniências de uma organização mais cientificamente estruturada; como uma moderna e democrática escola secundária em que cultura brasileira seja um válido objetivo a alcançar.

Como se vê, não é pequeno o desafio endereçado aos nossos educadores para que, dentro das limitações de sua área de poder, revelem-se à altura das instâncias do processo de desenvolvimento nacional.

## SITUAÇÃO ATUAL E TENDÊNCIAS DO ENSINO TÉCNICO COMERCIAL NO BRASIL

MANOEL MARQUES DE CARVALHO  
Técnico de Educação

### I. SITUAÇÃO ATUAL

1 — *Breve retrospecto* — O nascimento e o desenvolvimento do ensino técnico comercial é uma resultante do desenvolvimento comercial e da tecnologia nele empregada. A urbanização, a criação de grandes mercados consumidores, o desenvolvimento da produção em larga escala, a abertura de estradas, possibilitando a distribuição rápida em larga rede comercial, resultaram em organização de enormes, variados e complexos empreendimentos comerciais, cujo funcionamento à base de aparelhagem e técnicas científicas em suas operações e em sua administração trouxe, inevitavelmente, a conseqüente criação de necessidades novas de pessoal altamente especializado e variadamente diversificado.

Até o século passado, o comércio brasileiro se realizava através de pequenas organizações locais, exatamente por faltar-nos aquela base urbana, de vias de comunicações e transportes e de grandes empreendimentos de produção. Basta relembrar que até o censo de 1872, o maior centro urbano nacional, o Rio de Janeiro, não havia alcançado ainda trezentos mil habitantes e duas outras cidades apenas (Recife e Salvador) ultrapassavam cem mil habitantes, situação que se mantinha até o censo seguinte de 1890 — época em que o automóvel, o caminhão, o avião, os grandes navios não existiam e, aqui, a própria estrada de ferro estava ainda engatinhando.

Daí a inexistência de estabelecimentos de ensino comercial, uma vez que o pessoal empregado nas pequenas organizações comerciais era todo empírico, mesmo os empenhados nas mais complexas atividades de contabilidade. No fim do século, nos maiores centros urbanos já despontando — Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo — começa a fazer-se sentir a necessidade de especialistas em contabilidade e legislação pelo menos, pois as organizações de grande porte e de variados artigos, com operações em larga escala, com operações de importação e exportação, começaram a exigir pessoal com maior cultura e alguma especialização técnica.

Como aconteceu em outros ramos do ensino, o comercial se iniciou com disciplinas de contabilidade, economia, legislação e em cursos de faculdades, escolas profissionais de outra natureza — Direito, Engenharia, escolas normais etc, cuja origem era mais antiga. E começou em cadeiras avulsas daquelas disciplinas instituídas livremente por profissionais experientes formados no exterior, uns, empiricamente preparados, outros.

Mas já neste século existia, sistematicamente, no Rio e em São Paulo, em estabelecimentos especializados, o ensino comercial na Academia de Comércio do Rio de Janeiro e na Escola Prática de Comércio (depois Álvares Penteadó) em São Paulo. O governo reconhecia oficialmente o ensino nelas ministrado como padrão para a formação especializada de pessoal destinado às atividades comerciais (Lei 1.339, de 9 de janeiro de 1905) .

O crescimento demográfico do país, a concentração urbana e o nascimento da industrialização nos grandes centros, provocada pela I Grande Guerra de 1914, contribuíram, com o advento do automóvel e com a abertura de estradas, para acelerar o desenvolvimento comercial e a conseqüente necessidade de pessoal especializado para suas atividades, de tal forma, que novos empreendimentos de ensino comercial surgiram, progressivamente, seguindo o modelo das duas grandes academias do Rio e de São Paulo. Deu-se início, assim, à formação de uma rede de estabelecimentos de ensino comercial no país — iniciativa privada, uma vez que as preocupações dos governos se centralizavam no ensino superior, primário, secundário e normal. Quanto ao ensino comercial, a título de incentivo, limitou-se o governo a institucionalizá-lo, reconhecendo os estudos realizados nas mencionadas academias, segundo o modelo fixado na lei que as reconheceu. Podemos dizer que estávamos na era da institucionalização do ensino comercial, limitando-se o governo a fornecer um modelo a quem quisesse dedicar-se à formação do pessoal para as atividades do comércio.

À falta de um órgão federal destinado à administração das atividades educacionais do país, uma vez que o governo criara um padrão para o ensino comercial e as instituições começaram a surgir, encarregaram-se de um mero controle e registro dessas instituições o Ministério da Justiça e Negócios Interiores e, depois, o Ministério da Agricultura, onde se instituiu uma Superintendência de Fiscalização dos Estabelecimentos de Ensino Comercial. Criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930, passou, em 1931, aquela Superintendência ao Ministério recém-criado, com a denominação de Superintendência do Ensino Comercial.

O surto comercial e industrial da década de 1920 a 1930, conseqüente à Grande Guerra e o nascimento dos mercados internos, vieram desenvolver o ensino comercial que, de seis estabelecimentos em 1920, passou rapidamente, a cento e quarenta e cinco em 1930.

Criada assim ao acaso e ao sabor das necessidades sociais, livremente, essa incipiente rede de escolas apresentava, naturalmente, deficiências próprias do empirismo e daí o interesse do governo em disciplinada, fiscalizada. Os primeiros órgãos administrativos do Ministério da Educação e Saúde tinham, assim, uma função mais disciplinadora e fiscalizadora, oferecendo padrões de organização e fiscalizando posteriormente sua execução.

Em 1931, em conseqüência da revolução operada na vida brasileira em todos os setores, sofreu a educação nacional a primeira grande reforma fundamental com a modernização e atualização de todo o aparelho educacional do país. Assim, o ensino comercial teve sua grande reforma instituída pelo Decreto n.º 20.158, de 30-6-1931. Porém o mais importante foi a institucionalização das profissões contábeis e da contabilidade das empresas no território nacional, medidas que provocaram enorme impacto no ensino comercial. Basta dizer-se que os seis estabelecimentos de ensino existentes em 1920, passaram rapidamente a 145 em 1930, 280 em 1940 e quase 600 em 1950, e a matrícula de menos de mil alunos em 1920, passou a setenta e cinco mil em 1950.

O curso geral de comércio, legislação comercial, contabilidade e economia, cedeu lugar a uma organização do ensino em cursos especializados e diversificados, com uma base preparatória de cultura geral em nível médio. Criou-se um curso básico de preparatórios — o propedêutico — um curso de auxiliar del comércio em um ano, e os cursos técnicos de Secretário, de Administrador-vendedor, Guarda-livro, de Perito-Contador e de Atuário. E um curso superior de Administração e Finanças. Iniciava-se, assim, a formação diversificada e especializada e esboçava-se a discriminação da formação do pessoal para o comércio nos três níveis, primário, médio e superior.

Em 1943 deu-se nova estrutura ao ensino comercial, já, então, em franca expansão — definiram-se com maior precisão os seus objetivos, a diversificação e a graduação dos cursos, separando-os segundo os níveis com mais exatidão e articulando-os mais eficientemente com outros ramos do ensino: o curso propedêutico transformou-se em básico, equivalente, até certo ponto, aos demais do ensino médio; os técnicos passaram definitivamente para o nível médio, separando-se em cinco tipos bem definidos: Secretariado, Administração, Estatística, Contabilidade, Comércio e Propaganda. Adquiriu o ensino comercial sua importância no meio educacional e público de tal forma que essa lei (Decreto-lei 6.141, de 1943) recebeu o significativo nome de Lei Orgânica do Ensino Comercial. O curso superior passou totalmente para a esfera administrativa do ensino superior nacional, discriminando-se em várias especialidades: Contabilidade, Economia e Finanças, Atuaria.

Na administração, criou-se um corpo administrativo numeroso, um corpo fiscal distribuído pelo território nacional e a ação do Ministério da Educação e Cultura, agora (nos últimos vinte anos) contando com órgãos de controle específico do ensino comercial, estendeu-se amplamente. Nessas duas décadas assistiu-se, no Brasil, a uma minuciosa e total fiscalização do ensino por parte do Ministério da Educação e Cultura, a que não escapou o ensino comercial, até a reação inversa, de descentralização administrativa, flexibilidade e autonomia das instituições de educação outorgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2 — *Administração atual* — O ensino comercial nasceu da iniciativa privada, totalmente livre. No início deste século houve por bem o Goyêrno Federal reconhecer as duas grandes escolas fundadas no Rio e em São Paulo como modelos para as demais que tomassem a iniciativa de instituir-se. Criou, assim, os primeiros moldes para a futura administração federal desse ramo do ensino.

Depois da I Grande Guerra Mundial, com o aparecimento de outras instituições de ensino comercial, iniciou-se o controle do governo federal através de órgãos de registro e fiscalização do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e posteriormente do Ministério da Agricultura, onde se instituiu uma Superintendência de Fiscalização dos Estabelecimentos de Ensino Comercial. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e a regulamentação das profissões contábeis e do ensino comercial promovidas pelo Decreto 20.158, de 1931, aquela Superintendência passou para o Ministério da Educação e Saúde, já agora com o nome de Superintendência do Ensino Comercial, excluída a expressão "Fiscalização", o que denota a passagem de uma fase meramente fiscal, para a de organização e administração, num sentido mais amplo. Com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde, promulgada pela Lei 378, de 1937, que lhe deu a estrutura básica ainda vigente, transformou-se a Superintendência em Divisão do Ensino Comercial do Departamento Nacional de Educação do Ministério, com as atribuições fundamentais que ainda hoje possui. Nesse período passou a Divisão por várias modificações, mas fundamentalmente assumiu a feição que ainda tem, substituindo, nesse período, aquêlê aspecto de órgão fiscal e de registro pouco expressivo, com meia dúzia de funcionários, por um corpo administrativo e técnico com mais de quinhentos servidores, já diversificado, incluindo elementos técnicos especializados, órgãos regionais espalhados pelo território nacional e com funções de estímulo, orientação, de pesquisa, de formação de pessoal para as escolas etc.

a — *A atual Diretoria do Ensino Comercial*, composta de vim órgão central com mais de uma centena de funcionários administrativos e técnicos, dezesseis inspetorias regionais localizadas nas principais capitais de Estado, com um corpo de cerca de quatrocentos inspetores

orientadores, tem as seguintes finalidades e organização, na forma do seu Regimento Interno baixado pelo Decreto 1.266, de 25-6-1962:

- Exercer, nos termos da legislação vigente, atividades de administração do ensino técnico comercial;
- Promover e orientar a aplicação das leis e regulamentos do ensino técnico comercial;
- Organizar e manter cursos de aperfeiçoamento e formação desse ramo do ensino médio; e
- Realizar pesquisas e promover seminários, conferências e congressos, visando aprimorar o ensino técnico comercial.

Compete à Diretoria:

- Coordenar, orientar e inspecionar as atividades escolares;
- Incentivar o melhoramento dos métodos de ensino, das instalações e do aparelhamento das escolas;
- Supervisionar a organização de serviços de orientação educacional e profissional;
- Realizar ou organizar cursos destinados ao aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo;
- Verificar as condições do funcionamento e das instalações dos estabelecimentos que solicitarem equiparação ou reconhecimento;
- Apurar se foram e estão sendo satisfeitas as condições de investidura dos diretores-técnicos e dos membros do corpo docente;
- Verificar a assiduidade e a eficiência dos professores;
- Executar os encargos decorrentes da aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio relativas ao ensino comercial;
- Observar as atividades desenvolvidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e estudar os assuntos por êle submetidos ao Ministério da Educação e Cultura;
- Cooperar com o Serviço de Estatística da Educação e Cultura, fornecendo-lhe os dados estatísticos de que necessitar, bem como colaborar, quando solicitado, com outras entidades públicas e particulares em assuntos que se relacionam com o ensino comercial;
- Colaborar com as escolas e com as autoridades educacionais promovendo pesquisas econômicas e sociais, assim como prestando orientação especializada necessária ao aprimoramento pedagógico; e
- Promover, em todo o país, o aperfeiçoamento e a difusão do ensino comercial, bem como a expansão de sua rede escolar, diretamente ou em convênio com entidades públicas ou privadas.

ESTRUTURA E POSIÇÃO HIERÁRQUICA DA DIRETORIA  
DO ENSINO COMERCIAL

A estrutura atual da Diretoria do Ensino Comercial, diretamente subordinada ao Ministro da Educação e Cultura, é a que se estabeleceu no Decreto-lei n.º 8.535, de 2 de janeiro de 1946, que lhe deu a organização vigente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Decreto n.º 1.266, de 25 de junho de 1962, que lhe aprovou o novo Regimento, acrescida das novas organizações e atribuições da CAEC.

Assim, a Diretoria compõe-se de:

Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar; Seção de Pessoal Docente e Administrativo; Seção de Fiscalização da Vida Escolar; Seção de Orientação e Assistência; Seção de Inspeção; Serviço Auxiliar; Inspeções Regionais; Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial.

As atribuições das Seções, do Serviço Auxiliar e da CAEC estão definidas no Regimento em vigor e no art. 3.º do Regimento da CAEC:

À Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar compete:

— Verificar se o material didático e as instalações dos estabelecimentos que requerem inspeção obedecem às especificações e discriminações qualitativas e quantitativas mínimas, aprovadas pelo Ministro, e proceder periodicamente à aludida verificação;

Manter:

— estreita cooperação com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, dêste recebendo sugestões sobre as condições de que trata o item I e fornecendo-lhe o resultado de observações que se fizerem na aplicação das mesmas;

— um arquivo com fotografias, plantas baixas, especificações e discriminações de que trata o item I e elementos necessários ao conhecimento dos locais das instalações dos estabelecimentos.

— Fornecer aos diretores de estabelecimentos e aos inspetores de ensino as instruções sobre as especificações e discriminações de que trata o item I;

— Estudar os processos de infração das especificações e discriminações de que trata o item I;

— Opinar sobre redação de regimento de estabelecimento sob a jurisdição da Diretoria;

— Realizar inquéritos, pesquisas e outros estudos que se destinem à melhoria do ensino; e

— Prestar assistência técnica aos estabelecimentos para a melhoria de suas instalações e sugerir medidas de estímulo e colaboração que visem à expansão da rede escolar e seu aperfeiçoamento.

À Seção de Pessoal Docente e Administrativo compete:

- Registrar professor, orientador educacional e administrador escolar e cancelar o registro quando fôr o caso;
- Manter atualizados: fichários de registros; e históricos funcionais.
- Expedir certificados de registro de professor, de orientador educacional e de administrador escolar;
- Elaborar normas para provas de habilitação ao exercício do magistério; e
- Prestar assistência técnica às atividades docentes.

À Seção de Fiscalização da Vida Escolar compete:

- Manter atualizado os históricos escolares e ter em ordem os respectivos comprovantes;
- Informar sôbre: legitimidade de documento escolar; adaptação de curso; transferência de aluno; e nome, idade, filiação e naturalidade de aluno e registrar as retificações autorizadas;
- Expedir certidão e certificados;
- Registrar: diploma; certificado; e apostila.

À Seção de Orientação e Assistência compete:

- Promover a execução dos preceitos legais referentes à orientação educacional e fiscalizá-la;
- Manter atualizado um plano de assistência médico-social a alunos, estudando problemas com tal assistência relacionados;
- Estimular a organização de caixas escolares, associações literárias e desportivas, jornais, revistas, e demais trabalhos complementares da educação dos alunos;
- Elaborar planos para concessão de bôlsas-de-estudo a alunos e controlar a aplicação das mesmas; e
- Estudar os casos de admissão gratuita de estudantes pobres nos estabelecimentos equiparados ou reconhecidos, bem como os de aquisição de uniforme e material escolar para os mesmos.

À Seção de Inspeção compete:

- Fiscalizar o ensino comercial nos estabelecimentos sob inspeção federal, mediante exame de relatórios de inspeção ou verificação especial, diretamente ou por meio de Inspetorias Regionais;
- Promover o controle do rodízio dos inspetores e manter atualizado o fichário a eles relativo; funcionamento de cursos de aperfeiçoamento para inspetores; levantamento dos dados necessários à organização da estatística de matrículas, de freqüência e de aproveitamento de alunos; e entendimentos com as escolas para a implantação em seus cursos do Sistema de Ensino Funcional, fornecendo-lhes observações e resultados colhidos em outras unidades escolares;



— Manter arquivo com informações sôbre as atividades das escolas, a fim de prestar-lhes adequada assistência; documentário relativo às experiências pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino.

Ao Serviço Auxiliar compete:

- Manter em dia os fichários;
- Manter em dia os históricos funcionais do pessoal lotado na Diretoria ;
- Informar e providenciar sôbre assuntos atinentes a pessoal, material, orçamento e comunicações;
- Zelar pela guarda do material e manter em dia o registro dos bens móveis da Diretoria;
- Acompanhar a execução orçamentária;
- Preparar o expediente e executar os trabalhos mecanográficos que, por sua natureza, não competirem às Seções; e
- Expedir certidões.

#### INSPETORIAS REGIONAIS

Compete à Inspetoria Regional na sua área de ação:

- Orientar e fiscalizar a aplicação da legislação federal do ensino comercial;
- Organizar e manter atualizados os cadastros e registros, segundo o plano aprovado pelo Diretor do Ensino Comercial;
- Realizar levantamentos e pesquisas necessárias a estudos de problemas peculiares ao ensino comercial;
- Promover reuniões dos inspetores em exercício para o exame de assuntos referentes à inspeção e ao aperfeiçoamento do ensino;
- Promover reuniões de diretores, professôres, secretários de escola e orientadores educacionais em atividade na área de sua jurisdição, bem como de pais de alunos, para análise dos trabalhos escolares e debates de problemas gerais de educação;
- Promover e incentivar o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, a melhoria das instalações escolares, as atividades extracurriculares e de assistência ao estudante;
- Cumprir e fazer cumprir os regulamentos e instruções atinentes ao ensino comercial e, em particular:
  - decidir sôbre os casos especiais relativos ao processo escolar, à matrícula, à transferência e à freqüência de alunos, quando a matéria fugir à competência da escola;
  - resolver os casos especiais referentes à adaptação de cursos previstos na Lei n.º 1.821, de 13 de março de 1953;
  - orientar os interessados e encaminhar ao referendun do Diretor do Ensino Comercial os casos de adaptação de cursos feitos no estrangeiro;

- orientar os interessados sôbre a preparação dos documentos e as condições necessárias ao funcionamento de escolas, bem como à transferência de sede, mudança de regime e desdobramento de curso;
- estudar e dar parecer sôbre os processos de verificação prévia de cursos comerciais de 1.º e 2.º ciclos e sôbre processos de reconhecimento podendo autorizar *ad referendum* o funcionamento de curso;
- resolver *ad referendum* sôbre transferência de sede de estabelecimentos, bem como sôbre desdobramento de cursos e mudança de regime;
- proceder à inscrição de candidatos nas provas de habilitação ao magistério e tomar as providências necessárias para que possam os inscritos realizar os exames na época e local fixados; e
- colaborar com as demais autoridades federais, estaduais e municipais.

As "aulas" de comércio criadas no Império foram lentamente substituídas pela atual rede de estabelecimentos de ensino comercial criados e desenvolvidos pela iniciativa particular, a qual é, hoje, a segunda do ensino médio do país, com quase trezentos mil alunos inscritos. Paralelamente, o poder central do país instituía, em leis, padrões do ensino, disciplinando a ação daquela iniciativa privada, tipo esse de administração que foi substituído nas últimas décadas por uma orientação estimuladora e cooperadora do Estado. Tendências recentes do ensino comercial mostram a progressiva participação dos governos federal, estadual e municipal no esforço de preparar o pessoal para o comércio, seja com a criação do; SENAC, em 1946, seja instituindo a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial em 1954, seja com a descentralização da inspeção técnica orientadora do ensino nas suas dezesseis inspetorias regionais e seu corpo de cerca de quatrocentos orientadores espalhados pelo território nacional. Dessa forma, enquanto a população do país dobrava de volume, de 1930 aos nossos dias, a rede de ensino comercial aumentava em cerca de vinte vezes o número de seus estabelecimentos e de seus alunos, diversificando os seus cursos, elevando os seus tipos a quase uma centena, distribuídos em quase duas mil escolas espalhadas em seiscentos municípios brasileiros. Atribuições da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial.

Para o alcance de seus objetivos, a Campanha deverá:

- promover a realização de cursos e estágios para especialização e aperfeiçoamento do magistério de ensino comercial, bem como dos técnicos e administradores escolares, inclusive através da concessão de bolsas-de-estudo especiais;
- conceder bolsas-de-estudo e incentivar a concessão, a estudantes de real capacidade e desprovidos de recursos para custearem seus

- próprios estudos, a fim de oferecer maiores oportunidades de educação;
- incentivar a criação de escolas comerciais nas sedes municipais de maior coeficiente demográfico e carentes de instituições de ensino especializado para o comércio;
  - colaborar com os estabelecimentos de ensino comercial no sentido de complementar seu equipamento escolar e da utilização de adequado material didático, especialmente audiovisual;
  - cooperar com as entidades mantenedoras de cursos comerciais visando a melhoria de suas instalações, através de acordo em que se exija, em troca, determinado número de lugares gratuitos que ampliem as possibilidades de estudo de que trata a alínea *b* do presente artigo;
  - promover intercâmbio entre instituições de ensino comercial e os educadores nacionais e estrangeiros, inclusive através de divulgações de interesse para o aludido setor de ensino;
  - incentivar o funcionamento de centros de estudos pedagógicos nas comunidades em que funcionam escolas de comércio e centros de pais e professores em cada unidade escolar;
  - organizar missões pedagógicas e técnicas, que atuem sob a forma de seminários de estudos, para dar assistência a escolas de comércio distantes dos grandes centros;
  - estimular o funcionamento das bibliotecas escolares e o uso dos gabinetes e salas especiais, inclusive do escritório-modêlo, por meio de planos de organização e movimentação de empresas fictícias, a fim de, cada vez mais, objetivar o ensino;
  - realizar estudos e inquéritos sôbre as necessidades e problemas do ensino comercial;
  - organizar um programa relativo à elaboração e à produção de obras didáticas e pedagógicas, no setor da educação comercial;
  - elaborar projetos de prédios escolares destinados a cursos comerciais nas diversas regiões do país, tendo em vista suas peculiaridades;
  - assistir as escolas de comércio no que respeita à orientação educacional e ao funcionamento dos serviços de orientação profissional nos principais centros do país;
  - promover o esclarecimento da opinião pública quanto aos objetivos e vantagens do ensino comercial.

*b* — *O SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial*, destinado a preparar mão-de-obra para o comércio e a realizar a aprendizagem comercial do empregado já em atividade no comércio, foi a primeira grande iniciativa do Governo Federal em favor da instituição de uma rede federal de escolas de ensino comercial, até então entregue à iniciativa privada e apenas controlada pelos governos. Passou o Estado Brasileiro, nessa época, de órgão controlador, a tomar a iniciativa de participar do esforço de preparação do pessoal necessário ao comércio.

As idéias básicas da criação desse serviço surgiram com a Constituição de 1937, em que se previa a participação do Estado Brasileiro no esforço de preparar pessoal para a indústria e o comércio, criando obrigações das empresas de produção e distribuição de bens na preparação do seu próprio pessoal, já que a rede de estabelecimentos de ensino era insuficiente para atender às crescentes necessidades nacionais. Criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — o SENAI — em 1943 e depois, em 1946, nos mesmos moldes, o SENAC — Decreto-lei 8.621, de 1946.

A idéia fundamental dos criadores do SENAC era a de deixar a formação do pessoal técnico que futuramente iria ingressar no comércio à rede de estabelecimentos de ensino comercial já existente e criar paralelamente uma rede de estabelecimentos de ensino e de cursos para preparar o pessoal já em atividade no comércio e que nele havia ingressado sem formação específica, assim como promover o seu aperfeiçoamento e especialização. Por isso mesmo, ao invés de cursos longos, como os de formação — 4 anos ou 7 — das escolas de comércio, os cursos do SENAC deveriam ter duração breve, de meses, ou, no máximo, três anos, feitos concomitantemente com o trabalho. Paralelamente, não se fechou a porta à participação do SENAC na obra da rede de estabelecimentos já existentes e destinada à formação do pessoal técnico para o comércio, embora sua função precípua seja a de aperfeiçoar e especializar o pessoal já em atividade.

Assim, o Governo Federal, que se reservara o papel de órgão planejador, organizador e incentivador do ensino comercial, mas sem participar do esforço realizador propriamente dito, pois não mantinha escolas de comércio, com o SENAC abandona essa posição e entra, decididamente, com recursos arrecadados do próprio comércio, a criar uma ampla rede de cursos e escolas, sem, contudo, abandonar totalmente aquela posição, já que, ao instituir o SENAC, atribuiu à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar esse serviço auxiliar — o SENAC — que não é própria e totalmente um órgão federal, mas um serviço auxiliar, de cujo Conselho Nacional, obrigatoriamente, participa o Ministério da Educação e Cultura por seu diretor do ensino comercial. Preside o Conselho Nacional do SENAC o presidente da Confederação Nacional do Comércio.

Mantém o SENAC um Conselho Nacional e, nos Estados, Conselhos Regionais que com os recursos arrecadados através do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes (um por cento sobre a folha de pagamento dos empregados) mantém ampla rede de escolas de aprendizagem e também escolas de formação comercial de nível primário e médio.

c — *Estados e municípios* — Desde que competia aos órgãos federais a iniciativa de superintender os estabelecimentos de ensino comercial,

tradicionalmente, os Estados e os municípios nunca se preocuparam com esse ramo do ensino.

Com o amadurecimento das idéias educacionais, resultante do crescimento do país, está despertando nos Estados e nos municípios das grandes capitais, o interesse geral pelo ensino e, conseqüentemente, pelo ensino comercial, estimulado pela atuação da Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação, como do SENAC. Recentemente, pois, têm surgido iniciativas regionais e algumas Secretarias de Educação estaduais vêm expandindo suas atividades até o setor do ensino comercial, como é o caso da Guanabara, do Estado do Paraná, de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, em que o Estado ou o município já vem criando estabelecimentos de ensino comercial.

d — *Ensino livre* — Foi a iniciativa privada que desenvolveu o ensino comercial no Brasil, mas coube ao governo federal discipliná-lo, fixar normas para sua expansão. Nas últimas décadas, no entanto, as necessidades da economia nacional e sua urgência em pessoal especializado deram origem a uma outra verdadeira rede de cursos e estabelecimentos de ensino, à margem dos estabelecimentos fiscalizados pela legislação federal e estadual — os estabelecimentos totalmente livres, que não obedecem aos padrões legais e nem conferem títulos e direitos a seus alunos, mas que na verdade realizam a função social de preparar rápida e especificamente especialistas em algumas atividades comerciais — incluem-se, nessa categoria, os cursos de dactilografia, taquigrafia, avulsos de contabilidade, administração, línguas estrangeiras, correspondência comercial etc, inclusive muitos cursos por correspondência e até pelo rádio.

3 — *A estrutura didática do ensino comercial* — Como salientamos, há uma rede de cursos comerciais inteiramente livres, que, não sujeita à organização oficial, constitui-se de cursos específicos de objetivos imediatistas. Há a grande rede de cursos organizados pela iniciativa privada e estruturada segundo os padrões fixados pelo poder público, uma nascente rede de institutos oficiais organizados por alguns Estados e municípios e alguns cursos federais, todos obedecendo aos padrões abaixo, e por fim a rede de escolas e cursos do SENAC, abrangendo estas cursos de formação segundo os mesmos padrões federais e cursos de aprendizagem baseados em organização própria.

#### PADRÕES FEDERAIS

Curso ginásial de comércio: 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries:

disciplinas obrigatórias: Português; Geografia; História; Matemática e Iniciação à Ciência.

disciplinas Optativas, das quais a escola poderá escolher tuna: Desenho; Línguas Estrangeiras Modernas; Língua Clássica; Música (Canto Orfeônico); Iniciação a Técnicas Comerciais; Noções Gerais de Comércio.

práticas educativas: Educação Física, obrigatória para os alunos até a idade de 18 anos, à escolha da escola, outra ou outras práticas educativas, entre as quais poderão ser consideradas: Educação Cívica; Educação Artística; Educação Doméstica; Artes Femininas; e Artes Industriais .

Curso ginásial de comércio: 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries:

disciplinas obrigatórias de ensino secundário: Português (2 séries) ; Matemática (2 séries); Ciências Físicas e Biológicas (1 ou 2 séries) .

disciplinas obrigatórias específicas de ensino técnico: Prática de Comércio (2 séries); Prática de Escritório (2 séries) .

disciplinas Optativas, das quais uma será escolhida pela escola: Geografia; História; Organização Social e Política Brasileira; as disciplinas relacionadas no tópico anterior referente à 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries.

Práticas educativas: as referidas acima.

A escola poderá escolher a disciplina optativa em função do curso ou de cada uma de suas séries (Portaria Ministerial n.º 151) .

As disciplinas obrigatórias de ensino secundário e a relação das disciplinas Optativas, dentre as quais se fará a escolha pela escola, umas e outras comuns aos cursos colegiais de comércio, são:

disciplinas obrigatórias: Português (3 séries); Matemática (2 séries); História (1 ou 2 séries) ; Ciências Físicas e Biológicas (1 ou 2 séries) .

disciplinas Optativas, para a escolha de uma ou duas: Geografia; Psicologia; Lógica; Línguas Estrangeiras Modernas; Estudos Sociais; Filosofia; Língua Clássica; Higiene; Puericultura e Dietética.

O ensino das disciplinas obrigatórias terá a amplitude necessária a cada um dos cinco cursos que compõem o 2.º ciclo do ensino técnico comercial.

As disposições sobre práticas educativas para o 1.º ciclo são extensivas aos cursos de 2.º ciclo do ensino técnico comercial.

Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Contabilidade:

Primeira série: Contabilidade Geral e Aplicada; Elementos de Economia .

Segunda série: Contabilidade Comercial; Contabilidade Bancária; Organização e Técnica Comercial; Direito Usual.

Terceira série: Contabilidade Industrial e Agrícola; Técnica Orçamentária e Contabilidade Pública; Técnica Mecanográfica e Processos Mecânicos de Contabilização; Estatística; Legislação Aplicada.

Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Administração:

Primeira série: Elementos de Administração e Organização; Contabilidade Geral e Aplicada; Elementos de Economia.

Segunda série: Organização de Empresas; Técnica Comercial e Controle Administrativo; Direito Usual; Ciências Sociais.

Terceira série: Organização de Empresas; Organização de Serviços Públicos; Administração de Pessoal e Material; Princípios e Técnicas de Liderança; Estatística; Legislação Aplicada.

Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Secretariado:

Primeira série: Contabilidade Geral e Aplicada; Dactilografia; Estenografia .

Segunda série: Organização e Técnica Comercial; Biblioteconomia e Arquivística; Técnica Profissional; Direito Usual.

Terceira série: Organização e Técnica Comercial; Técnica Profissional; Psicologia das Relações Humanas; Ciências Sociais; Estatística.

Constituem disciplinas específicas do Curso Técnico de Estatística:

Primeira série: Estatística Geral; Desenho Técnico; Elementos de Administração e Organização.

Segunda série: Estatística Geral; Desenho Técnico; Direito Usual; Elementos de Economia.

Terceira série: Complementos de Matemática; Estatística Aplicada; Teoria e Técnica de Seguros; Legislação de Seguros e Previdência Social.

Constituem disciplinas obrigatórias específicas do Curso Técnico de Comércio e Propaganda:

Primeira série: Contabilidade Geral e Aplicada; Desenho Técnico; Elementos de Administração e Organização.

Segunda série: Desenho Técnico; Direito Usual; Elementos de Economia.

Terceira série: Técnica de Propaganda; Técnica Comercial e dos Negócios; Relações Públicas; Estatística; Ciências Sociais; Legislação Aplicada.

A fim de atender à flexibilidade dos currículos e às peculiaridades da região e grupos sociais, admitem-se as seguintes alternativas na seriação mínima dos cursos de 2.º ciclo do ensino técnico comercial:

Curso Técnico de Contabilidade:

- na 1.ª série: Elementos de Economia, ou Elementos de Economia e Finanças, ou Merceologia e Tecnologia Merceológica;
- na 2.ª série: Contabilidade Bancária, ou Contabilidade de Seguros, ou Contabilidade de Empresas Diversas;
- na 3.ª série: Técnica Mecanográfica e Processos Mecânicos de Contabilização, ou Estrutura e Análise de Balanços; Técnica Orçamentária e Contabilidade Pública, ou Contabilidade de Transportes, ou Contabilidade de Empresas Imobiliárias, ou Técnica do Levantamento de Custos.

Curso Técnico de Administração:

- na 1.ª série: Elementos de Economia, ou Merceologia e Tecnologia Merceológica;
- na 2.ª série: Ciências Sociais, ou Psicologia das Relações Humanas, ou Técnica da Divulgação;
- na 3.ª série: Princípios e Técnicas de Liderança, ou Relações Públicas, ou Normas e Métodos de Trabalho.

Curso Técnico de Secretário:

- na 1.ª série: Dactilografia, ou Dactilografia e Mecanografia;
- na 3.ª série: Ciências Sociais, ou Técnicas e Metodologia da Redação.

Curso Técnico de Estatística:

- na 2.ª série: Elementos de Economia, ou Contabilidade Geral e Aplicada;



- na 3.<sup>a</sup> série: Teoria e Técnica de Seguros, ou Noções de Atuaria; Legislação de Seguros e Previdência Social, ou Legislação Aplicada, ou Mecanografia e Processamento de Dados, ou Ciências Sociais (Port. Minist. n.º 76, de 27-3-62).

#### Curso Técnico de Comércio e Propaganda:

- na 2.<sup>a</sup> série: Elementos de Economia, ou Comércio de Exportação e Importação, ou Técnica da Compra e do Armazenamento;
- na 3.<sup>a</sup> série: Ciências Sociais, ou Organização e Técnica da Distribuição, ou Técnica da Promoção de Vendas.

Na organização da aprendizagem comercial de técnicas de trabalho, que as empresas comerciais são obrigadas a ministrar a seus empregados menores, por intermédio dos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por elas mantido em cooperação, serão observadas as seguintes normas gerais:

- Os cursos de aprendizagem comercial terão a duração de uma a três séries anuais de estudos, conforme o nível de conhecimentos do menor empregado a ser orientado na prática profissional;
- O SENAC comporá os currículos dos cursos de aprendizagem de forma a possibilitar o encaminhamento do menor-empregado ao curso de formação do primeiro ciclo do ensino técnico comercial;
- Atendendo a que a freqüência aos cursos de aprendizagem se processa dentro da jornada do trabalho, o período de efetivo trabalho escolar e a distribuição semanal do tempo a êle necessário serão os mesmos indicados no artigo 2.º, parágrafos 1.º e 2.º, podendo ainda estender-se o período por maior número de dias, de forma a possibilitar adequada redução do número de horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas;
- Na composição do currículo das duas primeiras séries do curso de três anos de extensão, além da disciplina de introdução e técnicas comerciais e outras de opção relacionadas no art. 5.º — letra "b", serão incluídas obrigatoriamente as seguintes disciplinas: Português, Geografia, História, Matemática e Iniciação à Ciência;
- Além das práticas educativas necessárias ao curso e indicada no art. 5.º — letra "c", relacionam-se as seguintes disciplinas obrigatórias específicas de ensino técnico comercial: Prática de Comércio e Prática de Escritório, para a terceira série;
- O SENAC, observadas as disposições gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dosará a matéria aos interesses e pos-

sibilidades do curso, devendo os programas, métodos e processos adotados na aprendizagem comercial ajustar-se a esses objetivos;

- Organizado o regimento sôbre a constituição, o regime administrativo, disciplinar e didático dos cursos mantidos em suas escolas, o SENAC o remeterá, até 31 de maio, ao exame da Diretoria do Ensino Comercial que o arquivará, se estiver de acordo com as normas legais;
- As escolas do SENAC, em que funcionem também cursos de formação de primeiro ou de segundo ciclo do ensino técnico comercial, diretamente vinculados ao sistema federal, poderão admitir no ginásio comercial, para realização da aprendizagem metódica, menores empregados no comércio e aprovados em exames de admissão;
- Aplicam-se ao curso a que se refere o item oitavo as condições previstas no terceiro item, sempre que suas classes se destinem a menores sujeitos a contrato de aprendizagem (Portaria Ministerial n.º 76, de 27-3-62).

O SENAC, em suas oitenta escolas e em outras particulares, em regime de cooperação, mantém os seguintes tipos de cursos, com cerca de oitenta especialidades:

Cursos Pré-profissionais, Cursos de Iniciação Profissional e Cursos de Formação Profissional: Aprendizagem Comercial; Ginásio Comercial; Qualificação Profissional; Cursos de Aperfeiçoamento; Cursos Práticos de Comércio e outros.

4 — *O pessoal do comércio* — O pessoal empregado no comércio atinge, atualmente, cerca de milhão e meio de pessoas, porém é maior o número empenhado em atividades classificáveis dentre aquelas para as quais os chamados cursos de comércio buscam preparar seus alunos. Isto porque o pessoal da contabilidade, da administração e da parte comercial das fábricas, dos transportes, dos bancos, das empresas de comunicações etc, logicamente deveriam ser formados nos estabelecimentos de ensino que no Brasil se convencionou chamar de comerciais. Não sabemos qual é esse número, mas não estaremos muito longe da verdade estimando-o em quase o dobro daquele inscrito no Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes, isto é, provavelmente teremos uns dois milhões e meio de pessoas. Uma grande parte desse pessoal exerce funções não qualificadas, isto é, que não exigem preparação específica e que, com cultura comum geral primária ou de primeiro ciclo de cultura comum geral, podem adaptar-se em poucos dias ou semanas a tais funções. Outra grande parte necessita de preparação técnica para poder trabalhar com eficiência e, no entanto, nem todos a possuem, uma vez que os diplomados não passam de uns<sup>1</sup> cinquenta mil por ano. É recrutada dentre egressos dos cursos de ensino médio,

em geral e, a maior parte, dentre os que apenas cursaram a escola elementar, muito especialmente nas cidades, vilas e povoados do interior, uma vez que a rede escolar não tem capacidade para atender a essa demanda, pois, como dissemos, os cursos comerciais funcionam só nuns seiscentos municípios e diplomam, anualmente, cerca de 50.000 alunos; e os de ensino médio, em geral, apenas cerca de 300.000. O recrutamento de pessoal qualificado, pois, se processa apenas nas grandes empresas, nos grandes centros urbanos, contentando-se as demais em socorrer-se de pessoal apenas com um curso médio qualquer ou mesmo curso primário. É a realidade, semelhante em todos os demais setores da vida nacional.

5 — *Desenvolvimento da rede escolar* — Observamos que no Império as necessidades do comércio eram satisfeitas com pessoal formado no exterior (grandes organizações), com um parco pessoal formado empiricamente e pessoal sem qualificação alguma, nem mesmo de cultura comum geral. Pouco a pouco foram surgindo as "aulas" de comércio (cadeiras avulsas de contabilidade e matemática comercial) e só nos começos dêste século surgiram os cursos especificamente destinados à preparação profissional para o comércio. Descontadas as imperfeições das estatísticas anteriores à criação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, a evolução quantitativa da rede, escolar de ensino comercial é a seguinte:

<i>Data</i>	<i>Estabelecimentos</i>	<i>Alunos</i>	<i>População geral</i>
1905	2	343	19.988.000
1915	2	500	
1920	6	773	30.835.605
1925	20	1.000	
1930	145	15.500	38.381.000
1935	236	24.349	
1940	280	49.843	41.236.315
1945	436	79.370	
1950	591	75.420	51.944.397
1955	750	96.497	
1960	1.106	185.952	70.907.185
1964	1.423	270.036	79.837.000

**Cursos oficiais, reconhecidos e livres existentes, segundo a dependência administrativa e as unidades federadas — 1964**

UNIDADES DA FEDERAÇÃO E CAPITAIS	CURSOS EXISTENTES								
	Nos ensinos público e particular			No ensino público			No ensino particular		
	Total	Ginásial	Colegial	Total	Ginásial	Colegial	Total	Ginásial	Colegial
RONDÔNIA .....	3	1	2				3	1	2
Porto Velho .....	2	1	1	—	—	—	2	1	1
ACRE .....	2	1	1	2	1	1	—	—	—
Rio Branco .....	2	1	1	2	1	1	—	—	—
AMAZONAS .....	10	6	4	3	2	1	7	4	3
Manaus .....	9	5	4	2	1	1	7	4	3
RORAIMA .....									
Boa Vista .....									
PARÁ .....	33	16	17	3	1	2	30	15	15
Belém .....	29	14	15	3	1	1	26	13	13
AMAPÁ .....	2	1	1	—	—	—	2	1	1
Macapá .....	2	1	1	—	—	—	2	1	1
MARANHÃO .....	12	8	4	—	—	—	12	8	4
São Luís .....	6	4	2	—	—	—	6	4	2
PIAUÍ .....	12	5	7	1	1	—	11	4	7
Teresina .....	3	1	2	—	—	—	3	1	2
CEARÁ .....	33	15	18	4	2	2	29	13	16
Fortaleza .....	9	4	5	—	—	—	9	4	5
RIO GRANDE DO NORTE .....	38	27	11	10	8	2	28	19	9
Natal .....	10	5	5	2	1	1	8	4	4
PARAÍBA .....	68	43	16	5	3	2	54	40	14
João Pessoa .....	8	5	3	2	1	1	6	4	2
PERNAMBUCO .....	64	21	43	4	1	3	60	20	40
Recife .....	28	11	17	—	—	—	28	11	17
ALAGOAS .....	12	4	8	—	—	—	12	4	8
Maceió .....	4	2	2	—	—	—	4	2	2
SERGIPE .....	10	5	5	2	1	1	8	4	4
Aracaju .....	5	2	3	2	1	1	3	1	2
BAHIA .....	54	19	35	14	3	11	40	16	24
Salvador .....	21	5	16	5	—	5	16	5	11
MINAS GERAIS .....	278	130	148	23	12	11	255	118	137
Belo Horizonte .....	33	18	15	2	1	1	31	17	14
ESPÍRITO SANTO .....	32	10	22	2	1	1	30	9	21
Vitória .....	8	4	4	—	—	—	8	4	4
RIO DE JANEIRO .....	92	23	69	6	2	4	86	21	65
Niterói .....	17	4	13	—	—	—	17	4	13
GUANABARA .....	102	37	65	23	9	14	79	28	51
SÃO PAULO .....	526	249	277	85	41	44	441	208	233
São Paulo .....	123	61	62	2	1	1	121	60	61
PARANÁ .....	80	10	70	50	3	47	30	7	23
Curitiba .....	12	3	9	—	—	—	12	3	9
SANTA CATARINA .....	48	17	31	—	—	—	48	17	31
Florianópolis .....	11	6	5	—	—	—	11	6	5
RIO GRANDE DO SUL .....	169	59	110	32	11	21	137	48	89
Porto Alegre .....	25	7	18	11	2	9	14	5	9
MATO GROSSO .....	20	10	10	8	2	6	12	8	4
Cuiabá .....	1	—	1	1	—	1	—	—	—
GOIAS .....	42	17	25	11	3	8	31	14	17
Goiânia .....	21	12	9	2	1	1	19	11	8
BRASÍLIA (DF) .....	6	1	5	4	—	4	2	1	1
<b>BRASIL .....</b>	<b>1 739</b>	<b>735</b>	<b>1 004</b>	<b>292</b>	<b>107</b>	<b>185</b>	<b>1 447</b>	<b>628</b>	<b>819</b>
<b>CAPITAIS .....</b>	<b>497</b>	<b>214</b>	<b>283</b>	<b>63</b>	<b>20</b>	<b>43</b>	<b>434</b>	<b>194</b>	<b>240</b>

## Corpo docente e conclusões de curso no ensino comercial — 1963

UNIDADES DA FEDERAÇÃO E CAPITAIS	Corpo docente	Conclusões de curso
RONDÔNIA .....	36	34
Porto Velho .....	25	30
ACRE .....	17	15
Rio Branco .....	17	15
AMAZONAS .....	142	341
Mauaus .....	131	331
RORAIMA .....		
Boa Vista .....		
PARÁ .....	422	1 096
Belém .....	394	1 069
AMAPÁ .....	35	40
Macapá .....	35	40
MARANHÃO .....	182	391
São Luis .....	132	298
PIAUÍ .....	123	206
Teresina .....	30	85
CEARÁ .....	310	617
Fortaleza .....	116	323
RIO GRANDE DO NORTE .....	400	483
Natal .....	117	240
PARAÍBA .....	596	980
João Pessoa .....	151	370
PERNAMBUCO .....	569	1 266
Recife .....	268	874
ALAGOAS .....	151	161
Maceió .....	47	94
SERGIPE .....	134	184
Aracaju .....	85	141
BAHIA .....	157	1 051
Salvador .....	316	686
MINAS GERAIS .....	3 000	5 048
Belo Horizonte .....	529	1 364
ESPÍRITO SANTO .....	315	730
Vitória .....	100	322
RIO DE JANEIRO .....	983	1 946
Niterói .....	242	584
GUANABARA .....	1 351	3 249
SÃO PAULO .....	6 065	17 315
São Paulo .....	1 840	6 771
PARANÁ .....	806	1 639
Curitiba .....	173	580
SANTA CATARINA .....	513	958
Florianópolis .....	143	280
RIO GRANDE DO SUL .....	2 105	2 903
Porto Alegre .....	505	898
MATO GROSSO .....	165	235
Cuiabá .....	16	25
GOLÁS .....	407	833
Goiânia .....	231	659
BRASÍLIA (DF) .....	64	170
BRASIL .....	19 518	41 891
CAPITAIS .....	7 088	19 498

## II. TENDÊNCIAS

O rápido esboço anterior já indica certas tendências do rápido desenvolvimento do ensino comercial técnico do país. O crescimento quantitativo, a diversificação e especialização, o interesse público por esse ramo do ensino, anteriormente todo entregue à iniciativa privada, a mudança da administração meramente fiscal pela administração técnica, de orientação e estímulo e, por fim, o esforço nacional para levar a rede escolar a aproximar-se das necessidades do país, quantitativa e qualitativamente. Examinemos especificamente esses pontos.

1 — *Expansão* — Assinalamos que a rede escolar do país, em todos os ramos e graus do ensino é insuficiente — fato mais que conhecido. No ensino comercial não poderia ser diferente e as estatísticas o assinalam claramente. Mas as tabelas anexas e anteriormente vistas mostram um rápido crescimento a partir de 1930. Deve-se, entre outros fatores, essa expansão à regulamentação das profissões contábeis e ao desenvolvimento geral do país. Mas, também, ressaltemos, ao esforço dos governos federais, que vêm, sucessivamente, se desdobrando em iniciativas com esse fim.

O crescimento do ensino médio é fenômeno mundial deste século. Acentuou-se, no Brasil, nestas três últimas décadas. Dos vários ramos do ensino médio brasileiro, o comercial foi o segundo em velocidade de crescimento, só superado pelo ensino secundário. Esse crescimento, a partir de 1930, tem sido muito superior às taxas de crescimento da população adolescente, em idade de escolarização, pois, ao passo que a população, nestas três últimas décadas, apenas duplicou, o ensino comercial aumentou em cerca de vinte vezes o número de estabelecimentos de ensino e também de mais de vinte vezes a matrícula.

O esforço tem sido enorme, pois não só a iniciativa privada tomou impulso decisivo, como também o poder público, antes apenas espectador, passou a tomar inúmeras iniciativas — organizou e reorganizou sucessivamente os planos de ensino visando adaptá-lo melhor às realidades nacionais; criou uma complexa máquina administrativa central e regional; criou o SENAC, com a cooperação do próprio comércio, instituiu um sistema amplo de bolsas-de-estudo (para todo o ensino médio, inclusive o comercial). Em vários Estados mencionados, e até mesmo em alguns municípios, os governos tomaram a iniciativa de criar estabelecimentos de ensino comercial, conjugando esforços. Articulou-se o ensino comercial com os vários ramos do ensino médio — lei de equivalência, em 1953 (Lei 1.821, de 1953), que favoreceu muito a expansão do ensino comercial, e por fim, a descentralização, a flexibilidade e a liberdade criadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1962, contribuíram ainda mais para essa expansão, estimulada especialmente, a partir de 1954, pela criação, na Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, da Campanha de Expansão e Aperfeiçoamento do Ensino Comercial, cujas atividades veremos adiante.

2 — *Evolução da administração do ensino comercial* — Ressaltamos que no Império, praticamente, não existia ensino destinado a preparar pessoal especializado para as atividades comerciais, muito especialmente devido à limitação regional do comércio, à ausência de tecnologia nas atividades das empresas e ao reduzido tamanho e simplicidade das mesmas. Limitava-se o Estado a criar as chamadas "aulas" avulsas, depois as cadeiras de contabilidade, economia e finanças ou matemática comercial em cursos superiores ou médios destinados a outros fins. No fim do século passado, começaram a aparecer as primeiras escolas específicas visando à preparação para o pessoal do comércio. No Império, o Estado tomava a iniciativa muito específica à falta de fortes necessidades sociais e de outras iniciativas, limitando-se a designar professores e a pagá-los. Com o nascimento da iniciativa privada, no setor do ensino comercial, no fim do século passado, o Estado abandonou suas incipientes iniciativas e passou a fornecer os planos de estudos e a reconhecer as iniciativas privadas.

Com o advento da I Grande Guerra Mundial, o crescimento do país e a disseminação de estabelecimentos de ensino particular, o Estado (Governo Federal) passou a fiscalizá-los, criando uma incipiente administração central para fins de registro e controle geral. A partir da década de 1930, com a criação já de uma extensa rede de estabelecimentos de ensino comercial, o Governo Federal, através de seu novo Ministério da Educação e Cultura, passou a fiscalizar mais minuciosamente o ensino comercial, desenvolvendo, simultaneamente com o controle do exercício da profissão contábil, o controle estatístico, de pessoal docente e administrativo, da vida escolar dos alunos, registro de diplomas, de exames e atividades didáticas, etc. por intermédio de uma rede de inspetores federais que chegou a atingir cerca de quatrocentos funcionários.

Nestes últimos quinze anos, houve mudança radical — a administração, de espectadora e fiscal, passou para uma fase inteiramente nova: o Governo Federal, sentindo as novas tendências da administração escolar, tomou iniciativas verdadeiramente revolucionárias: enveredou para a fase positiva de participação junto com a iniciativa privada, criando sua rede de escolas e cursos através do SENAC. Passou a estimular a iniciativa privada com bolsas-de-estudo, congressos, seminários, demonstrações, cursos para pessoal docente e administrativo, publicações, material didático etc. Estimulou governos estaduais e municipais a participarem desse esforço. Finalmente, empreendeu uma Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, já agora não com fins meramente fiscais, porém, ao contrário, visando orientar, estimular e ajudar a iniciativa privada, inclusive economicamente, e criando cursos destinados à formação de pessoal docente para estabelecimentos de ensino técnico comercial.

### 3 — *Diversificação, especialização e entrosamento com as empresas* —

O ensino comercial começou com aulas ou cadeiras avulsas. Passou a cursos organizados com o fim específico de preparar e formar para o comércio. Em 1931 já se sentia a insuficiência de um único curso e criaram-se, então, já um plano de diversos cursos em vários níveis para formar profissionais destinados às lides comerciais (Decreto 20.158). Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial acentuou essa diversificação precisando-a melhor e objetivando-a mais. Em 1946, com a criação do SENAC, essa diversificação projetou-se muito mais amplamente, pois, através de pesquisa das condições do meio comercial do país, pode essa autarquia sentir melhor a variedade das necessidades de educação do pessoal em atividade no comércio. Assim, além das grandes instituições de formação do ensino comercial técnico (cursos de sete anos), o SENAC mantém cerca de uma centena de cursos de aprendizagem, de duração mais breve (de meses a três anos). Por sua vez, a rede de cursos e escolas inteiramente livres, mantidas por particulares e professores avulsos, centenas de especializações rápidas funcionam em todo o país, desde os cursos de dactilografia, aos cursos por correspondência. Esboça-se, atualmente, um esforço em diversificar cada vez mais as oportunidades de preparação para o comércio, abrindo-se, recentemente, novas especialidades; no setor da administração de empresas, onde inúmeras especialidades estão surgindo; no ramo da hotelaria, do turismo, da moda e comércio do vestuário, da propaganda, etc. etc. Esse esforço projeta-se junto ao ensino médio, em geral, com a idéia de conjugar o ensino comercial com os demais ramos do ensino médio. Começou, por motivos práticos e de ordem econômica, junto aos estabelecimentos de ensino privado, que iniciou no Brasil a criação das escolas integradas, ou compreensivas, isto é, verdadeiras universidades de ensino médio, incluindo todas as categorias de ensino médio e, recentemente, projetou-se no ensino secundário através de incentivo dos órgãos federais de administração desse ramo do ensino.

O ensino comercial desenvolveu-se à parte das empresas industriais e comerciais, ainda que seus objetivos fossem preparar pessoal que aquelas necessitavam. Recentemente esboça-se um esforço no sentido mais objetivo de aproximar e articular esforços com o mesmo fim. Nos congressos de ensino técnico comercial o assunto tem sido abordado, representantes de empresas têm sido convidados a participar dos debates e estudos e apresentar suas sugestões e necessidades. Por outro lado, estudos e pesquisas têm sido promovidos visando a conhecer mais objetivamente as necessidades profissionais e educacionais do pessoal do comércio, de tal forma que as atividades de ensino possam ser programadas com base mais objetiva.

4 — *Integração com outros ramos do ensino* — Como se observou, o ensino nasceu em aulas, transformou-se em cursos, dividiu-se em diversas especialidades que atinge agora a centena. Mas nasceu em com-



partimento estanque, sem articulação com outros ramos do ensino médio, os quais, da mesma forma, se desenvolveram separadamente.

A partir da criação das faculdades de filosofia, esboçou-se um esforço em romper tais comportas. Em 1953, com a Lei de Equivalência (Lei 1.821) essa aspiração tornou-se realidade, articulando-se os vários ramos do ensino médio e este com o ensino superior. Essa articulação e entrosamento ganhou maior consistência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Paralelamente, as instituições de ensino privado descobriram as vantagens econômicas, didáticas e sociais da articulação entre os vários ramos do ensino e passaram a organizar e manter os diversos cursos de ensino médio no mesmo estabelecimento. Em conseqüência, pouco a pouco, transformaram-se em grandes organizações de ensino médio, compreendendo até mesmo cursos superiores. É comum encontrar-se estabelecimentos que mantêm desde o curso primário, os de comércio, normal, secundário, de artes, de filosofia, economia, atuaria etc. numa grande organização com milhares de alunos.

Recentemente o órgão federal encarregado da administração do ensino secundário empreendeu uma campanha no sentido de estender essa iniciativa já vitoriosa no ensino comercial privado, à rede de estabelecimentos de ensino secundário, dando nova feição mais compreensiva ao ginásio secundário, já que grande parte de seus alunos, ao terminarem o ginásio secundário, não têm meios nem capacidade para continuar os estudos em cursos superiores, ficando assim desarvorados na vida, sem preparação que os habilitem a ingressar no mundo do trabalho.

5 — *Iniciativa do Estado* — É outra tendência nova no ensino comercial, pois que até o advento do SENAC, praticamente, os estabelecimentos de ensino comercial eram de iniciativa privada. No Império existiram as "aulas" custeadas pelo Estado, mas tão logo começou a desenvolver-se a iniciativa privada, retirou-se êle deixando o campo livre ao particular. Com a criação do SENAC, serviço auxiliar da administração federal de ensino, começaram a aparecer numerosos cursos por êle instituídos. Por sua vez, o amadurecimento das idéias educacionais e das necessidades sociais, junto à campanha iniciada em 1954 pela Campanha de Expansão e Aperfeiçoamento do Ensino Comercial da DEC levaram muitos Estados e até municípios a se interessarem pelo ensino comercial, dando origem ao aparecimento de inúmeras escolas de comércio estaduais e municipais. No Paraná, por exemplo, o Estado mantém maior número de escolas que a iniciativa privada.

Há uns quinze anos, os cursos mantidos pelos governos federal, estadual e municipal quase se podiam contar nos dedos das mãos. Agora, instituiu o Govêrno Federal o Colégio Comercial Professor Clóvis Salgado,

verdadeiro centro experimental destinado, inclusive, a preparar os futuros professôres especializados para o ensino técnico comercial. Uma dezena de outros cursos para formação de professôres funcionam em cooperação com instituições privadas de renome em vários pontos do território nacional. Nos territórios, nos Estados e, como vimos, em alguns municípios mais importantes do país, começa a desenvolver-se uma rede de estabelecimentos de ensino comercial oficiais, os quais somados aos oitenta cursos mantidos pelo SENAC, que podem ser considerados oficiais, a rede de cursos comerciais de iniciativa governamental (federal, estadual e municipal) chega a quase três centenas.

6 — *Aperfeiçoamento* — Até 1950, aproximadamente, o esforço nacional parecia, em relação ao ensino comercial, centralizar-se na organização, na administração e no controle. A partir de então, surge a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino. Das preocupações quantitativas passou-se às qualitativas.

Em 1954 criou-se a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, junto à Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação, cujos objetivos e funções especificadamente relacionamos no início (Decreto 35.247, de 1954) e que se resumem em duas palavras: aperfeiçoamento e expansão. De fato, a partir de então, dentro das limitações impostas pelos seus orçamentos, iniciou a CAEC uma ampla campanha pelo desenvolvimento quantitativo do ensino e em favor do aperfeiçoamento das práticas educativas em vigor nos estabelecimentos de ensino técnico comercial.

*No setor do pessoal do ensino*, recrutado ao sabor das possibilidades nacionais, empreendeu a CAEC um grande esforço, centralizado em quatro iniciativas:

- a) formação sistemática de professôres de matérias especializados do ensino comercial;
- b) aperfeiçoamento do professorado já em exercício;
- c) formação e aperfeiçoamento de pessoal administrativo;
- d) aperfeiçoamento do pessoal do próprio Ministério da Educação e Cultura encarregado dos assuntos relativos ao ensino comercial.

Com essa intenção foram instituídos cursos permanentes nos principais centros do país (Rio, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Vitória, Natal, Belém, Salvador, Fortaleza, Lins etc.). Transitoriamente, sempre que surgem oportunidades favoráveis, noutros centros se organizam cursos da mesma natureza.

Dezenas de outros cursos transitórios ou temporários se têm organizado para o aperfeiçoamento do professorado, dos inspetores de ensino comercial, de diretores e secretários de escolas.

*Congressos bienais de ensino técnico comercial* têm sido promovidos sistematicamente pela CAEC, nos quais se reúne a elite dos quadros dedicados a formação do pessoal para o comércio. A freqüência a esses congressos tem sido numerosa a ponto de só poderem ser realizados nos grandes centros populacionais ou nas estações de água, onde existem grandes e numerosos hotéis — São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Araxá, Caxambu, Poços de Caldas, podendo concentrar de 1.500 a 2.000 pessoas em semanas dedicadas totalmente a debates, estudos, conferências, seminários, demonstrações, trocas de experiências sôbre os problemas do ensino técnico comercial.

*Sistema de Ensino Funcional ou de Classes-Emprêsas* é um plano técnico-pedagógico formulado pela Diretoria do Ensino Comercial no primeiro Congresso realizado em 1954 e que paulatinamente vem sendo introduzido nas escolas do país. Consiste, essencialmente, na modernização dos métodos de organização e ensino comercial, baseado nos modernos princípios da Pedagogia e da Administração Escolar. No Sistema de Ensino Funcional, busca-se integrar o ensino com o trabalho real desenvolvido no comércio; integrar o ensino da equipe de professores, que trabalham coordenadamente; planeja-se o trabalho em equipe e globalmente, motiva-se os alunos com maior facilidade, trabalha-se em grupo como nos escritórios comerciais, com material real, enriquece-se didaticamente as atividades escolares visando ao desenvolvimento integral do aluno.

A difusão do Sistema tem sido feita com equipes de escolas que foram bem sucedidas nas primeiras experiências, as quais são auxiliadas, estimuladas e orientadas pela CAEC, que promove demonstrações transportando tôda a equipe escolar para as cidades em que as mesmas se realizam, ou para os congressos de ensino comercial, onde funciona, sempre, um seminário especial dedicado ao Sistema.

*Colégio Comercial Professor Clóvis Salgado* — Visando especialmente a incrementar a formação do pessoal necessário aos estabelecimentos de ensino comercial, como vimos acima, diversos cursos foram instituídos por iniciativa e financiados pela CAEC. Oficialmente, o Ministério da Educação e Cultura criou a sua futura primeira faculdade a isso destinada — o Colégio Comercial Professor Clóvis Salgado, ainda em instalação no Rio de Janeiro, o qual será uma escola de comércio modelo e centro de aplicação junto a uma escola com os cursos necessários à formação de professores especializados, os quais, com os diplomados pelas faculdades de filosofia, constituirão o pessoal sistematicamente formado para o ensino comercial.

*Material didático* — A CAEC, desde a sua instalação, vem promovendo uma campanha de modernização e produção de material didático especializado para o ensino comercial através de publicações, concursos,

planos cooperativos com a Campanha Nacional de Material de Ensino do MEC, com o SENAC e com empresas privadas de indústria de material didático.

No setor de publicações mantém a CAEC quatro séries: Boletim, publicação periódica de divulgação; Cadernos da CAEC, destinados a assuntos específicos e unitários; Documentários, destinados a publicações de realizações especiais, como os resultados dos congressos; Publicações avulsas para assuntos especiais e de maior vulto.

*Descentralização da administração do ensino*, já iniciada com a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, ganhou força com a Lei de Diretrizes e Bases.

O corpo de quatrocentos funcionários da DEC espalhados pelo território nacional e encarregados da administração do ensino foi coordenado por dezesseis Inspetorias Regionais, cujas funções foram enriquecidas e ampliadas com a L.D.B., visando a transformá-los em órgãos de orientação, estímulo, aperfeiçoamento regional de ensino, coordenadas e orientadas pela Diretoria e pela CAEC.

Matrícula no início do ano de 1964 segundo a dependência administrativa, os ciclos didáticos e as unidades federadas

UNIDADES DA FEDERAÇÃO E CAPITAIS	MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO								
	Nos ensino público e particular			No ensino público			No ensino particular		
	Total	Ginásial	Colegial	Total	Ginásial	Colegial	Total	Ginásial	Colegial
Rondônia .....	213	99	114	--	--	--	213	99	114
Acre .....	192	97	95	192	97	95			
Amazonas .....	2 935	2 358	580	521	417	104	2 417	1941	476
Roraima .....									
Pará .....	8 641	6 524	2 117	381	200	181	8 260	6 324	1936
Amapá .....	538	382	156				538	382	156
Maranhão .....	2 485	1585	900	--	--	--	2 485	1585	900
Piauí .....	1139	454	685	82	82		1057	372	685
Ceará .....	4 243	2 263	1980	329	139	100	4 004	2 124	1880
Rio Grande do Norte .....	3 562	2 684	878	832	754	78	2 730	1930	800
Paraíba .....	7 824	6 512	1312	1536	1079	457	6 288	5 433	855
Pernambuco .....	7 715	3 454	4 261	323	184	139	7 392	3 270	4 122
Alagoas .....	1020	317	703				1020	317	703
Sergipe .....	1 422	727	695	719	385	334	703	342	361
Bahia .....	6 873	3 110	3 763	1482	158	1324	5 391	2 952	2 439
Minas Gerais .....	37 319	25 196	12 123	3 113	1955	1 158	34 206	23 241	10 965
Espírito Santo .....	4 334	2 217	2 117	140	90	50	4 194	2 127	2 067
Rio de Janeiro .....	9 655	3 820	5 835	842	439	403	8 813	3 381	5 432
Guanabara .....	23 065	12 607	10 458	7 780	5 459	2 321	15 285	7 148	8 137
São Paulo .....	98 264	60 372	37 892	8 826	5 949	2 877	89 438	54 423	35 015
Paraná .....	9 72P	1556	8 173	5 074	597	4 477	4 655	959	3 696
Santa Catarina .....	5 408	2 172	3 236				5 408	2 172	3 236
Rio Grande do Sul .....	23 793	11 643	12 150	6 609	4 074	2 535	17 184	7 569	9 615
Mato Grosso .....	2 202	719	1483	1391	341	1050	811	378	433
Goiás .....	6 517	4 125	2 392	1340	642	698	5 177	3 483	1094
Brasília (DF) .....	945	224	721	572		572	373	224	149
BRASIL .....	270 036	155 217	114 819	41994	23 041	18 953	228 042	132 176	95 866

## GINÁSIO ÚNICO PLURICURRICULAR EM SÃO PAULO

*Pela Resolução n.º 7, de 23-12-1963, o Conselho de Educação do Estado de São Paulo fixou novos critérios para a organização dos currículos de nível médio, adotando um sistema integrado com*

*diversificações que abrange os diferentes ramos do 1.º e 2.º ciclos.*

*Excluído o art. 21 e parágrafo, a Resolução foi homologada pelo Secretário de Educação. Divulgamos seu teor com as razões do veto.*

### I. RESOLUÇÃO N.º 7

*Estabelece normas para a organização dos currículos dos cursos de grau médio e dá outras providências.*

O Conselho Estadual de Educação, no uso das suas atribuições e tendo em vista o disposto no Título VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

*Resolve:*

#### TÍTULO I

##### *Ciclo Ginásial*

Artigo 1.º O ensino das disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação, observará, no ciclo ginásial nos cursos de grau médio, a seguinte distribuição mínima: Português, quatro séries; Matemática, quatro séries; História, três séries (História do Brasil, 1.ª e 2.ª séries, e História Geral, 4.ª série); Geografia, três séries (Geografia do Brasil, 1.ª e 2.ª séries, e Geografia Geral, 3.ª série); Ciências Físicas e Biológicas (Iniciação), duas séries: 1.ª e 2.ª séries.

§ 1.º O ensino de História do Brasil, na 2.ª série, abrangerá o estudo da organização social e política brasileira.

§ 2.º O estudo das condições sócio-econômicas e culturais do Estado de São Paulo fará parte do programa de ensino de Geografia do Brasil, na 1.ª ou 2.ª série, ou em ambas as séries.

Artigo 2.º O número de disciplinas obrigatórias do ciclo ginásial dos cursos de grau médio será complementado, no sistema estadual de ensino, de acordo com uma das seguintes orientações:

- a) Desenho e uma língua;
- b) Desenho e uma disciplina específica.
- c) Uma língua e uma disciplina específica.

§ 1.º O ensino das disciplinas obrigatórias complementares, de que trata este artigo, será feito em duas séries, de preferência as últimas do ciclo.

§ 2.º A língua a que se referem as alíneas "a" e "c" deste artigo, será uma

das seguintes: Francês, Inglês ou Latim. § 3.º São consideradas disciplinas específicas, para o efeito do disposto nas alíneas "b" e "c" deste artigo, as ciências, artes ou técnicas específicas do ensino comercial, industrial, agrícola, de economia doméstica e artística, constantes das relações indicadas no artigo 3.º.

Artigo 3.º As disciplinas Optativas, que poderão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino, para completar os currículos do ciclo ginasial, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases e desta Resolução são:

- a) línguas modernas ou clássicas, Música (Canto Orfeônico).
- b) as seguintes disciplinas específicas:

#### I — Comerciais:

Elementos de Atividades Econômicas; Iniciação aos Estudos Contábeis e Fiscais; Práticas de Serviços de Escritório; Dactilografia; Estenografia; Esteno-Dactilografia; Esteno-Mecanografia; Caligrafia; Desenho Aplicado; Decoração; Vitrinismo, Noções e Práticas de Vendas; Documentação Comercial e Noções de Comércio.

#### II — Industriais:

Uma ou mais especialidades tiradas dos seguintes grupos ocupacionais:

Metal e Mecânica — tais como Ajustagem, Solda, Funilaria, Serralheria, Fundição, Tornearia, Fresagem, Mecânica de Auto.

Eletricidade e Eletrônica — tais como Montagem e Reparo de Aparelhos, Instalações, Enrolamentos de Motores.

Madeira — tais como Carpintaria, Marcenaria, Tornearia, Entalhação, Lustração.

Artes Gráficas — tais como Composição Tipográfica, Impressão, Encadernação e Gravação.

Construção Civil — tais como Alvenaria, Pisos e Revestimentos, Pintura, Instalações Elétricas e Hidráulicas Domestici- liares .

Desenho, Pintura e Decoração — tais como Desenho de Máquinas, Desenho de Móveis, Desenho Arquitetônico, Desenho de Propaganda, Decoração de Interiores .

Couro e Similares — tais como Calçados, Selarias, Estofaria, Confecção de Malas e outros objetos.

Joalheria e Lapidação — tais como Re- lojoaria, Montagem de adornos, Poli- mento e Restauração.

Cerâmica — tais como Modelagem, Tor- neamento e Decoração.

Pesca — compreendendo os Instrumen- tos de Pesca, Piscicultura, Preparo e Conserva do Pescado.

Vimaria e afins — pequenos objetos de uso doméstico.

Fotografia — Elementos de Fotografia, Revelação, Cópias e Ampliação.

#### III — Agrícolas:

Iniciação à Agricultura geral ou espe- cial; Noções de Conservação do Solo; Horticultura; Criação de animais do- mésticos e Noções de Veterinária; Hi- giene Rural; Conhecimento elementar de máquinas agrícolas; Preparo e conserva- ção de produtos agrícolas e animais.

#### IV — De Economia Doméstica:

Culinária e iniciação à Dietética; No- ções de Higiene e Enfermagem; Pueri-

cultura; Corte e Costura; Decoração do lar; Tricô, Rendas, bordados e outras artes femininas.

V — De Cultura Artística:

Música (vocal e instrumental); Folclore; Artes Plásticas; Declamação e Arte Dramática; Coreografia.

§ 1.º Além das disciplinas relacionadas neste artigo, poderão ser escolhidas, como Optativas, em uma série qualquer das disciplinas obrigatórias não lecionadas nessa série e, em uma orientação curricular, quaisquer das que figuram como obrigatórias complementares em outra orientação.

§ 2.º Os estabelecimentos, mediante aprovação do Conselho Estadual de Educação, poderão admitir, como Optativas, outras disciplinas, além das relacionadas neste artigo.

§ 3.º O ensino da disciplina optativa será ministrado em uma ou mais séries. Quando a opção recair sobre arte ou técnica específica, será facultado o ensino de duas em semestres sucessivos, por um mesmo professor, ou por professores diferentes.

Artigo 4.º São consideradas práticas educativas no Sistema Estadual de Ensino: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa; e, mediante a indispensável adaptação metodológica, qualquer das disciplinas relacionadas no artigo 3.º, e não incluída pelo estabelecimento para os efeitos dos artigos 2.º ou 3.º.

Artigo 5.º Além de outras atribuições que lhe são próprias, cabe à orientação educativa e vocacional mantida pelo estabelecimento (artigo 38, V, da Lei de Diretrizes e Bases), assistir, em coope-

ração com a família, a indicação da orientação do currículo e a escolha das disciplinas e práticas educativas Optativas.

Parágrafo único. O ensino das ciências, artes e técnicas específicas visará, no ciclo ginasial, apenas à exploração vocacional dos alunos, salvo quando ministrado nas últimas séries dos cursos de orientação técnica, em que será, então, de iniciação profissional.

## TITULO II

### *Ciclo Colegial*

#### CAPÍTULO I

##### *Diversificação e Duração*

Artigo 6.º O ciclo colegial será diversificado e abrangerá, entre outros, os cursos secundário, técnico (industrial, comercial, agrícola, de economia doméstica), artístico e de formação de professores primários.

Artigo 7.º A duração do ciclo colegial dos cursos de grau médio será de três anos, ressalvado o disposto nos artigos 14 e 21, parágrafo único.

#### CAPÍTULO II

##### *Curso Colegial Secundário*

Artigo 8.º Conforme a distribuição das disciplinas obrigatórias e complementares, o curso colegial secundário observará três orientações definidas, podendo os estabelecimentos adotar uma ou mais.

Artigo 9.º O ensino das disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação observará, no curso colegial secundário, a seguinte distribuição mínima: Português: três séries, nas

três orientações; Matemática: duas séries, nas orientações "A" e "B"; História: duas séries na orientação "C"; Geografia: uma série na orientação "C"; Ciências Sociais: unia série nas orientações "A" e "B"; Ciências Físicas e Biológicas: uma série nas orientações "A" e "C" e duas séries na orientação "B".

§ 1.º As Ciências Físicas e Biológicas poderão ser desdobradas em disciplinas autônomas: Física, Química e Biologia.

§ 2.º A História e Geografia poderão ser agrupadas em uma só disciplina, Ciências Sociais, a qual poderá abranger noções de Sociologia.

Artigo 10. O número das disciplinas obrigatórias do curso colegial secundário será complementado pela Filosofia e por uma língua, observada a seguinte distribuição:

Orientações A e C — Filosofia: duas séries, e língua, duas séries;

Orientação B — Filosofia: uma série, e língua: duas séries.

Parágrafo único. A língua, a que se refere este artigo, será uma das seguintes: Francês, Inglês ou Latim.

Artigo 11. As disciplinas Optativas que poderão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino, para completar os currículos do curso colegial secundário, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases e desta Resolução, são as seguintes: língua clássica ou moderna; Desenho; Sociologia; Elementos de Direito; Geologia; História da Arte; História da Ciência.

Parágrafo único. Além das disciplinas relacionadas neste artigo poderão ser escolhidas como Optativas:

a) desdobramento de disciplinas obrigatórias;

b) uma disciplina obrigatória não indicada para série ou para a orientação;

c) as relacionadas como complementares ou Optativas para os cursos colegiais técnicos ou de formação de professores primários.

Artigo 12. São consideradas práticas educativas do curso colegial secundário: Educação Física; Educação Moral e Cívica; Educação Religiosa; Educação Artística; Educação Doméstica; Artes Femininas; Práticas de Laboratório; e, mediante a indispensável adaptação metodológica, qualquer disciplina específica dos cursos colegiais técnicos ou de formação de professores primários.

Artigo 13. A terceira série do curso colegial secundário, que poderá ser organizada com currículo diversificado visando ao preparo dos alunos para os cursos superiores, compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, incluindo-se entre elas obrigatoriamente o Português.

## CAPÍTULO II

Cursos Colegiais Técnicos Industriais.

Artigo 14. Os cursos colegiais técnicos industriais terão a duração de quatro anos, o último dos quais consistirá em estágio em indústrias, canteiros de obras ou outras atividades ligadas à formação especializada, sob orientação e assistência da escola.

§ 1.º O certificado de aprovação na terceira série dos cursos de que trata este artigo habilitará o seu portador a candidatar-se à matrícula em curso de ensino superior.

§ 2.º O diploma de técnico de grau médio será conferido ao aluno que concluir, com estágio satisfatório, a quarta série.

Artigo 15. As disciplinas do curso colegial secundário, que integrarão o en-



sino das três primeiras séries dos cursos técnicos industriais, são as seguintes, observada a respectiva distribuição mínima: Português: três séries; Matemática: duas séries; Ciências Físicas e Biológicas: uma série; História: uma série.

Parágrafo único. Além das indicadas neste artigo, os cursos colegiais técnicos abrangerão mais uma disciplina do curso colegial secundário escolhida livremente pelo estabelecimento entre as indicadas nos artigos 10 e 11.

Artigo 16. As disciplinas específicas dos cursos técnicos colegiais industriais são as seguintes:

*I — Curso de Agrimensura*

- 1) Desenho Topográfico e Cartográfico
- 2) Topografia
- 3) Geologia e Noções de Geomorfologia
- 4) Levantamentos Cadastrais
- 5) Astronomia de Campo

*II — Curso de Cerâmica*

- 1) Desenho Técnico
- 2) Matérias-Primas
- 3) Tecnologia Cerâmica
- 4) Mineralogia e Geologia
- 5) Química Aplicada
- 6) Ensaios Tecnológicos

*III — Curso de Decoração*

- 1) Desenho
- 2) Revestimentos e Materiais
- 3) Composição e Projetos
- 4) Desenho de Móveis
- 5) História da Arte Decorativa

*TV — Curso de Edificações*

- 1) Topografia
- 2) Tecnologia de Construção

- 3) Desenho de Arquitetura
- 4) Estabilidade
- 5) Instalações Domiciliares
- 6) Materiais de Construção e Ensaios Tecnológicos

*V — Curso de Eletrônica*

- 1) Desenho Técnico
- 2) Eletrotécnica
- 3) Elementos de Física Atômica
- 4) Eletrônica Geral
- 5) Eletrônica Aplicada
- 6) Projetos de Aparelhos e Dispositivos Eletrônicos
- 7) Medidas e Ensaios

*VI — Curso de Eletrotécnica*

- 1) Desenho Técnico
- 2) Eletrotécnica
- 3) Mecânica Aplicada
- 4) Resistência dos Materiais
- 5) Projetos de Máquinas e Aparelhos Elétricos
- 6) Máquinas Elétricas
- 7) Medidas e Ensaios

*VII — Curso de Estradas*

- 1) Desenho Técnico
- 2) Topografia
- 3) Mineralogia e Geologia
- 4) Materiais de Construção e Ensaios Tecnológicos
- 5) Estabilidade
- 6) Máquinas e Equipamentos
- 7) Solos e Pavimentação
- 8) Construção de Estradas

*VIII — Curso de Máquinas e Motores*

- 1) Desenho Técnico
- 2) Tecnologia dos Materiais, das Ferramentas e das Máquinas Operatrizes
- 3) Resistência dos Materiais

- 4) Mecânica Aplicada
- 5) Órgãos de Máquinas
- 6) Máquinas de Transporte
- 7) Eletrotécnica
- 8) Ensaio Tecnológicos

*IX — Curso de Metalurgia*

- 1) Desenho Técnico
- 2) Mineralogia e Geologia
- 3) Mecânica Aplicada
- 4) Metalurgia dos Metais Ferrosos e não ferrosos
- 5) Resistência dos Materiais
- 6) Metalografia
- 7) Ténnotécnica
- 8) Ensaio Tecnológicos

*X — Curso de Química*

- 1) Desenho Técnico
- 2) Química Geral
- 3) Química Inorgânica
- 4) Química Orgânica
- 5) Análise Qualitativa
- 6) Análise Quantitativa
- 7) Operações Unitárias
- 8) Ensaio Industriais

*XI — Curso de Mineração*

- 1) Desenho Técnico
- 2) Mineralogia e Geologia
- 3) Manutenção de Equipamento
- 4) Topografia
- 5) Prospecção
- 6) Exploração de Minas e Tratamento de Minérios
- 7) Ensaio Tecnológicos

*XII - Curso Têxtil*

- 1) Desenho Técnico
- 2) Fibras Têxteis
- 3) Padronagem
- 4) Tecnologia da Fiação
- 5) Tecnologia da Tecelagem
- 6) Tinturaria e Acabamento
- 7) Ensaio de Laboratório.

Parágrafo único. Além das disciplinas específicas enumeradas neste artigo, deverão ser ministradas, em todos os cursos técnicos industriais, mais as seguintes:

- 1) Organização de Trabalho
- 2) Higiene Industrial e Segurança do Trabalho
- 3) Elementos de Custo Industrial
- 4) Elementos de Legislação Aplicável

Artigo 17. Além dos especificados no artigo 16, poderão ser instituídos mediante autorização do Conselho Estadual de Educação, outros cursos colegiais técnicos industriais.

Artigo 18. O ensino das disciplinas de cultura técnica incluirá, segundo fôr o caso, a prática de oficina, canteiros de obra, laboratório ou trabalho de campo.

Artigo 19. Compete às escolas distribuir o ensino das disciplinas de cultura técnica pelas diferentes séries de cada curso, sendo-lhes facultado acrescer ao currículo disciplinas de especialização e disciplinas exigidas pelas condições locais ou regionais.

Parágrafo único. De acordo com a sua natureza e importância, o ensino de uma disciplina poderá ser ministrado em mais de uma série ou apenas em um semestre letivo.

Artigo 20. São consideradas práticas educativas dos cursos colegiais técnicos industriais:

- 1) Educação Física
- 2) Educação Moral e Cívica
- 3) Educação Religiosa
- 4) Educação Doméstica
- 5) Educação Artística

Artigo 21. Vetado  
Parágrafo único — Vetado

## CAPÍTULO IV

*Curso Colegial Técnico  
Comercial*

Artigo 22. Entre os cursos de segundo ciclo do ensino técnico comercial, são declarados como tais, com a duração de três anos, os seguintes: 1) — técnico de contabilidade e 2) — técnico de secretariado.

Artigo 23. As quatro disciplinas do curso colegial secundário que integram os currículos dos cursos referidos no artigo anterior e a sua distribuição mínima são as seguintes: Português: três séries; Matemática: duas séries; História: uma série; Geografia: uma série.

§ 1.º Para completar o número mínimo de disciplinas a que se refere o art. 49, § 2.º, da Lei de Diretrizes e Bases, o estabelecimento escolherá livremente a quinta entre as seguintes: Língua Moderna; Ciências Físicas e Biológicas; Filosofia; Sociologia e Desenho.

§ 2.º O ensino de História e Geografia abrangerá a análise de problemas sócio-econômicos do Brasil, facultando-se ao estabelecimento reunir essas duas disciplinas, sob a denominação de Ciências Sociais, observada, porém, a duração de duas séries.

Artigo 24. São as seguintes as disciplinas específicas do curso técnico de contabilidade: 1) Contabilidade Geral, Comercial e Legislação Fiscal: duas séries; 2) Contabilidade Industrial e Legislação Fiscal: duas séries; 3) Contabilidade Bancária e Legislação Social: uma série; 4) Contabilidade de Empresas Diversas e Legislação Fiscal: uma série; 5) Estatística: uma série; 6) Elementos de Economia: uma série; 7) Elementos de Finanças e Contabilidade Pú-

blica: uma série; 8) Elementos de Direito: duas séries; 9) Organização de Empresas: uma série.

§ 1.º O ensino de Elementos de Direito deverá cingir-se às necessidades específicas do exercício da profissão de técnico em contabilidade.

§ 2.º O estabelecimento terá a faculdade de substituir a disciplina Contabilidade Industrial e Legislação Fiscal, em uma série, pela Elementos e Técnicas de Levantamento de Custo; a disciplina Contabilidade de Empresas Diversas e Legislação Fiscal por Estrutura e Análise de Balanço.

§ 3.º Por proposta fundamentada do estabelecimento o Conselho Estadual de Educação poderá autorizá-lo a proceder a outras substituições, além das previstas no parágrafo anterior.

Artigo 25. Além das disciplinas referidas nos artigos 23 e 24 o estabelecimento poderá incluir uma optativa, escolhida entre as seguintes: Noções de Direito e Legislação Fiscal; Noções de Direito e Legislação do Trabalho; Previdência Social e Legislação; Relações Humanas do Trabalho; Técnica Mecanográfica; Contabilidade de Seguro e Legislação; Prática Profissional em Esquema Modêlo.

Artigo 26. As disciplinas específicas do curso técnico de secretariado são as seguintes: 1) Contabilidade Geral: uma série; 2) Elementos de Direito: uma série; 3) Esteno-Dactilografia: uma série; 4) Estatística: uma série; 5) Introdução aos Estudos Sócio-Econômicos: uma série; 6) Elementos de Organização e Administração de Empresas: uma série; 7) Elementos de Organização e Administração de Bibliotecas e Arquivos: uma série; 8) Psicologia das Rela-

ções Humanas: uma série; 9) Relações Humanas no Trabalho: uma série; 10) Prática Profissional: uma série.

§ 1.º Serão diárias as aulas de Esteno-Dactilografia, podendo ser ministradas por um ou dois professores.

§ 2.º Além de seis disciplinas na primeira série e sete nas duas seguintes, o estabelecimento poderá acrescentar uma disciplina optativa, escolhida entre as indicadas no parágrafo 1.º do artigo 23 e as seguintes específicas: 1) Mecanografia; 2) Catalogação e Classificação.

Artigo 27. Compete ao estabelecimento distribuir as disciplinas pelas diferentes séries, respeitando o máximo de oito disciplinas em cada uma.

Artigo 28. São consideradas práticas educativas dos cursos técnicos de contabilidade e secretariado as seguintes: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa, Educação Artística e Educação Doméstica.

#### CAPÍTULO V

Curso Colegial de Formação de Professores Primários.

Artigo 29. A escola normal de grau colegial, com a duração de três anos, destinada à formação de professores com direito ao ingresso no magistério primário oficial ou particular, obedecerá, quanto às disciplinas obrigatórias comuns ao segundo ciclo do ensino médio, à seguinte distribuição mínima: Português: três séries; Matemática: uma série; Ciências Físicas e Biológicas: uma série; História: uma série; Geografia: uma série.

Artigo 30. As disciplinas complementares, com a respectiva distribuição mínima, serão as seguintes: Metodologia e Prática do Ensino Primário: três séries; Psicologia da Educação: três séries; Sociologia da Educação: uma série; Biologia Educacional: uma série.

Artigo 31. As disciplinas Optativas, que poderão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino para completar o currículo, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases e desta Resolução, são as seguintes: Introdução à Filosofia; Pedagogia Geral; Filosofia e História da Educação; Línguas Modernas; Estatística Aplicada à Educação; Música e Canto Orfeônico; Desenho Pedagógico; Artes Aplicadas; Educação Física; Recreações e Jogos; Técnicas Comerciais; Técnicas Agrícolas; Economia Doméstica; Técnicas Audiovisuais Aplicadas à Educação; Artes Plásticas.

§ 1.º Além das disciplinas relacionadas neste artigo, poderão ser admitidas, como Optativas, em uma série, quaisquer das que figuram como obrigatórias em outra série.

§ 2.º O ensino das disciplinas Optativas será ministrado em uma ou mais séries. É facultado, para as artes e técnicas que apresentem vários setores, o ensino em períodos sucessivos, de dois a quatro meses, ministrado por um mesmo professor, ou por professores diferentes.

Artigo 32. São consideradas práticas educativas: Educação Física; Educação Moral e Cívica; Educação Religiosa; Educação Artística e qualquer das disciplinas relacionadas no artigo 30 que comporte a necessária adaptação.

Artigo 33. Além de vinte e quatro horas semanais de aula, haverá estágio su-

pervisionado no curso primário de aplicação do estabelecimento.

Parágrafo único. Havendo necessidade, pode o estágio ser completado em outros cursos primários.

### TÍTULO III

#### *Disposições Gerais*

Artigo 34. É obrigatória a prática de educação física em todos os cursos de grau médio, até a idade de 18 anos.

Artigo 35. Ressalvados os já existentes e os casos excepcionais de ausência de população escolar para estudos diurnos, a instalação de curso de grau médio em regime de funcionamento noturno será autorizada apenas em estabelecimento de ensino que mantiver o mesmo curso em regime de funcionamento diurno.

§ 1.º É facultada a exclusão do ensino das práticas educativas dos cursos de grau médio, que funcionarem a partir das 18 horas, nos termos do artigo 40, c, da Lei de Diretrizes e Bases.

§ 2.º Não será admitido à matrícula, em ciclo ginasial de funcionamento noturno, o candidato que não tiver a idade mínima de 14 anos completos ou a completar até o dia 30 de junho e que não apresentar prova, renovável semestralmente, do exercício regular de atividade diurna remunerada.

Artigo 36. A duração do período escolar observará as seguintes normas mínimas, ressalvado o disposto nos artigos 21 e 33:

I — Em cursos de funcionamento diurno:  
a) 180 dias de trabalho escolar efetivo,

não computados os dias de realização de provas e exames;

b) 24 horas semanais de aulas para o ensino das disciplinas e práticas educativas.

II — Em cursos de funcionamento noturno:

a) 160 dias de trabalho escolar efetivo, não computados os dias de realização de provas e exames;

b) 20 horas semanais para o ensino das disciplinas.

Artigo 37. Do regimento do estabelecimento de ensino, submetido à aprovação do Conselho de Educação, constarão seus currículos.

Artigo 38. São obrigatórios:

a) o funcionamento normal do estabelecimento, com a observância do respectivo regimento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e de acordo com o calendário e o horário organizados no início do ano letivo;

b) a assiduidade dos professores e

c) a frequência dos alunos.

§ 1.º Não poderão ser realizadas provas finais e nem encerrados os trabalhos escolares das classes em que não tiverem sido ministrados, pelo menos, 85% da totalidade das aulas previstas no horário e, bem assim, das disciplinas ou práticas educativas em que não tiverem sido ministrados, pelo menos 75% das aulas e desenvolvidos 3/4 dos programas de ensino.

§ 2.º Não poderá ser submetido a provas finais, em primeira ou segunda época, o aluno que não tiver comparecido a, pelo menos, respectivamente, 75% e



## ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO COLEGIAL SECUNDÁRIO

## Quadro Exemplificativo

ORIENTAÇÕES		A (Eclético)			B (Científico)			C (Clássico)		
Séries		1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>
Disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação.  (Arts. 8 e 9)	Português .....	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Matemática .....	X	X	—	X	X	—	—	—	—
	Ciências Sociais .....	X	—	—	X	—	—	—	—	—
	a) História .....	—	—	—	—	—	—	X	X	—
	b) Geografia .....	—	—	—	—	—	—	X	—	—
	Ciências Físicas e Biológicas .....	—	X	—	X	X	—	—	X	—
Disciplinas complementares do Sistema Estadual. (Art. 10)	Filosofia .....	X	X	—	—	X	—	X	X	—
	Línguas .....	X	X	—	X	X	—	X	X	—
Total das disciplinas obrigatórias.		5	5		5	5		5	5	
Disciplinas Opativas indicadas pelo estabelecimento (Art. 11)	1. <sup>a</sup> Opativa 2. <sup>a</sup> Opativa									
Práticas Educativas (Art. 12)	Educação Física (obrigatória até 18 anos) .....	X	X		X	X		X	X	
	Outras .....									
NÚMERO DE HORAS SEMANAIS		24	24	24	24	24	24	24	24	24

## ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO COLEGIAL TÉCNICO INDUSTRIAL DE MÁQUINAS E MOTORES

## Quadro Exemplificativo

		1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série	3. <sup>a</sup> série	4. <sup>a</sup> série
Disciplinas do Curso Colegial Secundário obrigatórias. (Art. 15)	1 — Português .....	X	X	X	Estágio em indústria sob orientação e assistência da Escola.
	2 — Matemática .....	X	X		
	3 — História .....				
	4 — Ciências Físicas e Biológicas .....				
Disciplina escolhida pelo estabelecimento (Parágrafo único do artigo 15)	Física .....	X			
	Química .....	X			
	Biologia .....		X		
	5 — Opativa .....	X	X		
Disciplinas específicas dos Cursos Colegiais Técnicos Industriais. (Parágrafo único do artigo 9.º)	1 — Organização do Trabalho .....			X	
	2 — Higiene e Segurança do Trabalho .....			X	
	3 — Elementos de Custo Industrial .....			X	
	4 — Elementos de Legislação Aplicável .....			X	
Disciplinas específicas do Curso Colegial Técnico Industrial de Máquinas e motores. (Art. 9.º)	1 — Desenho Técnico .....	X	X	X	
	2 — Tecnologia dos Materiais, das Ferramentas e das Máquinas Operatrizes .....	X	X		
	3 — Resistência dos Materiais .....		X		
	4 — Mecânica Aplicada .....		X	X	
	5 — Eletrotécnica .....	X			
	6 — Ensaios Tecnológicos .....			X	
	7 — Órgãos de Máquinas (Oficina) .....	X	X	X	
	8 — Máquinas de Transporte (Oficina) .....	X	X	X	
Práticas Educativas (Artigo 20)	Educação Física (obrigatória até 18 anos) .....	X	X	X	
	Outras que venham a ser adotadas .....				
NÚMERO DE HORAS SEMANAIS		33	33	33	—

## ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE CONTABILIDADE

*Quadro Exemplificativo*

	1.ª série	2.ª série	3.ª série
Disciplinas do colégio secundário indicadas pelo Conselho Estadual de Educação. (Art. 23)	1 - Português 2 -- Matemática	1 - Português 2 - Matemática 3 - Geografia	1 -- Português 2 -- História
Disciplina escolhida pelo estabelecimento. (Art. 23, § 1.º)	3 -- Optativa	4 - Optativa	
Disciplinas específicas do ensino técnico comercial. (Art. 24)	4 -- Contabilidade Geral, Comercial e Legislação Fiscal 5 -- Elementos de Direito 6 -- Elementos de Economia 7 - Organização e Administração de Empresas	5 - Contabilidade Geral e Legislação Fiscal 6 - Contabilidade Industrial e Legislação Fiscal 7 — Elementos de Direito	8 -- Contabilidade Industrial e Legislação Fiscal 4 -- Contabilidade Bancária e Legislação Fiscal 5 -- Contabilidade de Empresas Diversas e Legislação Fiscal 6 -- Elementos de Finanças e Contabilidade Pública 7 -- Estatística
Disciplina optativa. (Art. 25)	Uma dentre a relação apresentada		
Práticas Educativas. (Art. 28)	Educação Física (obrigatória até 18 anos nos cursos diurnos) Outras dentre a relação apresentada		
Número de aulas.	24 para os cursos diurnos e 20 para os noturnos		

## ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE SECRETARIADO

*Quadro Exemplificativo*

	1ª série	2.ª série	3.ª série
Disciplinas do curso colegial secundário indicadas pelo Conselho Estadual de Educação. (Art. 20)	1 — Português 2 — Matemática	1 — Português 2 — Matemática 3 — Geografia	1 — Português 2 — História
Disciplina escolhida pelo estabelecimento. (Art. 23, § 1.º)	3 — Optativa	4 — Optativa	3 — Optativa
Disciplinas específicas do ensino técnico comercial. (Art. 26)	4 — Elementos de Direito 5 — Estudos Sócio-Econômicos 6 — Elementos de Organização e Administração de Empresas	5 — Contabilidade Geral 6 — Esteno-Dactilografia 7 — Psicologia das Relações Humanas	4 — Elementos de Estatística 5 — Elementos de Organização e Administração de Bibliotecas e Arquivos 6 — Relações Humanas no Trabalho 7 — Prática Profissional
Disciplina optativa. (Art. 26, § 2º)		Uma dentre a relação apresentada	
Práticas educativas. (Art. 28)	Educação Física (obrigatória até 18 anos aos cursos diurnos) Outras dentre a relação apresentada		
Número de aulas	24 para os cursos diurnos 20 para os cursos noturnos		



## ESTRUTURA DO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL

*Quadro Exemplificativo*

		1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série	3. <sup>a</sup> série
Disciplinas obrigatórias comuns ao segundo ciclo de ensino médio (Art. 29)	Português ..... Matemática ..... História ..... Geografia ..... Ciências Físicas e Biológicas.	X — — X X	X — X — —	X X — — —
Disciplinas complementares do Sistema Estadual. (Art. 30)	Metodologia e Prática do Ensino Primário Psicologia da Educação ..... Sociologia da Educação ..... Biologia Educacional .....	X — — —	X X — X	X X — —
Total das disciplinas obrigatórias.		5	5	5
Disciplinas Optativas indicadas pelo estabelecimento. (Art. 31)	Uma ou duas dentre a relação apresentada			
Práticas Educativas (Art. 32)	Educação Física (obrigatória até 18 anos).. Outras, dentre a relação apresentada	X —	X —	X —
Número de horas semanais, não computado o estágio obrigatório.		24	24	24

## JUSTIFICATIVA

*I. Situação do Ensino de Grau Médio em São Paulo*

De acordo com dados de 1962, o ensino de grau médio é ministrado em 318 dos 505 municípios do Estado de São Paulo, por 958 estabelecimentos de ensino (476 particulares, 422 estaduais, 55 municipais e 5 federais), a 418.377 alunos. O número de alunos da escola média paulista (aproximadamente 30 por 1.000 habitantes), embora ainda bastante inferior ao atingido por povos mais

desenvolvidos, tem aumentado acentuadamente nestas últimas décadas, em virtude da tendência que, também entre nós, se mostra cada vez mais acentuada de assegurar-se, através do prosseguimento do ensino primário, o princípio democrático de "igualdade de oportunidades educacionais para todos".

1. Organizado, como se encontrava o nosso ensino de grau médio em compartimentos mais ou menos estanques, a distribuição das matrículas se fez, no ano de 1962, pela forma indicada no quadro abaixo:

*Matrículas no início do ano letivo de 1962 \**

RAMOS DO ENSINO MÉDIO	1.º Ciclo	2.º Ciclo	Total
Secundário .....	246 392	37 937	284 329
Comercial .....	58 800	36 836	95 726
Normal .....	22	19 459	19 481
Industrial .....	9 755	8 306	18 061
Agrícola .....	523	257	780
<b>TOTAIS .....</b>	<b>315 582</b>	<b>102 795</b>	<b>418 377</b>

\* Sinopse Estatística do Ensino Médio, 1962. Serviço de Estatística de Educação e Cultura, M.E.C.

2 — Esses dados tornam patente que a generalização de ensino de grau médio — de modo especial o de primeiro ciclo — operou-se, também em nosso Estado, através da escola secundária. Esta, na uniformidade de sua estrutura, vigente no país até o advento da Lei de Diretrizes e Bases, gozando do conceito de "matriz das elites intelectuais", manteve-se circunscrita ao objetivo de fornecer uma soma enciclopédica de conhecimentos abstratos, destinados a habilitar os alunos para o ingresso nos cursos superiores e não se preocupou com o futuro da legião de jovens egressos, que não ascendem aos estudos universitários.

3 — Aliás, é forçoso reconhecer que, em quase todos os países, o surto expansional da educação de grau médio, operado graças à evolução tecnológica, iniciada no século XIX, se fez, não obstante os esforços de alguns educadores, sem a redefinição da filosofia educacional, redefinição que se impunha não só em face da popularização desses estudos, como, também, em consequência das rápidas transformações sociais decorrentes do advento da Técnica.

4 — Em nosso país, porém, já em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, subscrito em São Paulo, havia apontado a necessidade de deixar de ser a escola secundária "a velha escola de um grupo social, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas da adaptação às variedades dos grupos sociais".

71. A *Orientação da Lei de Diretrizes e Bases*

1 — A Lei de Diretrizes e Bases não somente consagra a finalidade formativa

da educação de grau médio, ao estabelecer que essa educação "em prosseguimento à ministrada pela escola primária, destina-se à formação de adolescentes" (art. 33), como se orienta no sentido de acelerar a transformação do ensino de grau médio — pelo menos o de primeiro ciclo — em "ensino para todos", que deve ser assegurado nas escolas oficiais, pela gratuidade que lhes é peculiar, e nas escolas particulares, por bolsas-de-estudo, mantidas e distribuídas nos termos do art. 94.

2 — Há que entender-se o conceito de formação que a Lei de Diretrizes e Bases confere ao ensino de grau médio no seu sentido lato (intelectual, físico, moral, cívico, artístico e vocacional) e em função de todos os valores fundamentais. Aliás, foi precisamente essa a intenção do legislador ao instituir a educação física como prática educativa obrigatória para todos os alunos dos cursos médios, até a idade de 18 anos (art. 22) e ao determinar que, na organização dos cursos de grau médio, além do tempo reservado para o ensino das disciplinas e práticas educativas, serão atendidos os seguintes objetivos: formação moral e cívica dos educandos, atividades complementares de educação artística e orientação educativa e vocacional (art. 38).

3 — Embora tenha conservado, em ambos os ciclos, a organização plurilinear da educação de grau médio (art. 34), a tendência da Lei de Diretrizes e Bases é a de reduzir as diferenças existentes entre os cursos secundários e técnicos, determinando que o currículo das duas primeiras séries do primeiro ciclo será comum a todos os cursos, no que se refere às disciplinas obrigatórias (art. 35, § 3.º), entre as disciplinas e práticas educativas do primeiro e segundo ciclos do curso secundário será incluída uma

de caráter vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais (art. 44, § 2.º); as duas últimas séries do primeiro ciclo dos cursos técnicos compreenderão, além das disciplinas específicas, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa (art. 49, § 2.º).

4 — A par dessas normas e seguramente também no propósito de "aplainar as diferenças de prestígio" que se verificam entre os cursos secundários e técnicos, a **L.D.B.** amplia o conceito de equivalência de todos os cursos de primeiro ciclo para efeito de matrícula na primeira série de qualquer curso de segundo ciclo (art. 37) e, bem assim, a equivalência de todos os cursos de segundo ciclo para acesso aos estudos de nível superior (art. 69); alarga a articulação entre os vários cursos, também já ensaiada pela legislação anterior, permitindo a transferência de alunos de um para outro ramo de ensino médio, "mediante processo de adaptação previsto no respectivo sistema de ensino" (art. 41) e, agora, inovando, generaliza o emprego dos adjetivos "ginásial" e "colegial" para todos os cursos de ensino de nível médio, respectivamente de primeiro e segundo ciclos (art. 34).

### III — Ginásio Único Phiricurricular.

1 — Não obstante os princípios de equivalência, articulação e identidade de denominações possam contribuir sensivelmente para apagar as diferenças de prestígio com que a sociedade ainda cerca os diversos ramos de ensino médio, afigura-se-nos que essas medidas não constituirão o instrumento suficiente para a adequada exploração vocacional dos estudantes e para o seu encaminhamento aos cursos de formação profissional, que continuam relegados pela grande maioria dos jovens.

2 — O "Plano de Trabalho para os anos de 1959 a 1962" da Secretaria da Educação do Estado, ao preconizar providência de grande alcance que veio a ser adotada em princípio (art. 5.º, § 1.º, do Dec. n.º 36.850, de 26-6-60) não deixa de advertir que "o objetivo só será efetivamente alcançado quando tivermos estabelecido, mais do que a equivalência pedagógica e a identidade de denominações, a equivalência social dos cursos. A criação de centros educacionais destinados a ministrar o ensino dos diversos cursos de grau médio permitirá, por um lado, a organização de currículos de que participem, com a devida ênfase, disciplinas de formação prática e profissional, e ensinará, por outro lado, a convivência dos educandos, dentro de espírito de igualdade e de ausência de diferenciação social e econômica".

3 — A Comissão Ministerial encarregada de elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, em magnífico relatório, de que foi autor o eminente Professor Almeida Júnior, já havia, aliás, observado (1948) não crer que se possa "tentar, no Brasil, uma regressão à rigidez do sistema tradicional de que a reforma Capanema já principiou a libertar-nos. Demais a própria França — continuava o relatório — está neste momento, espedaçando os grilhões anacrônicos do seu ensino médio. Compreenderá êste, pela reforma Langevin (já em execução parcial) dois ciclos, o de *orientação* e o de *determinação*". E mais adiante: "A escola média francesa tende, pois, a realizar, enfim, a igualdade em face da educação, igualdade que existe certamente nos textos mas não nos fatos (Marcel Durry) e a conciliar os propósitos cultural e utilitário, até aqui lançados um contra o outro. Se, pois, tivermos que aproveitar alguma coisa da organização pedagógica francesa, seja antes a sua

concepção moderna, democrática, em harmonia, com as tendências atuais da sociedade".

4 — Dentro da ampla norma traçada no art. 5.º, § 1.º, do Dec. n.º 36.850, de 26-6-60, o Governô do Estado, valendo-se da faculdade oferecida pela Lei Estadual n.º 6.052, de 3-2-61 (Reforma do Ensino Industrial), instituiu, pelo Dec. n.º 38.643, de 27-6-61, os chamados "ginásios vocacionais", alguns já em funcionamento, destinados a abrir "novas possibilidades de educação à juventude, porque apresentam um currículo de formação geral acrescido de práticas e atividades educativas, que permitem aproveitar as aptidões dos educandos e desenvolver as suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e de estudos posteriores".

5 — O Conselheiro Newton Sucupira, do Conselho Federal de Educação, em excelente estudo, intitulado "Princípios de Educação de Grau Médio na Lei de Diretrizes e Bases", escrito especialmente para o curso sôbre "Teoria e Prática da Escola Secundária", promovido pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, reconhece que, "segundo o espírito da Lei, poderíamos marchar para um ginásio único, deixando-se a especialização dos diversos ramos para o segundo ciclo. Teríamos a unificação do primeiro ciclo da escola média num tronco comum, cuja finalidade seria, antes de tudo, dar educação geral para todos, e suficientemente flexível, para oferecer opções que, sem especializar, pudessem introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem prosseguidas no colégio diversificado e especializado".

6 — "Considerando o problema do ângulo das necessidades de uma sociedade

industrializada — prossegue o Conselheiro Newton Sucupira — verifica-se que, ou as suas atividades industriais exigem trabalhadores altamente qualificados, cuja formação não poderia fazer-se ao nível do ginásio, ou então o trabalho não requer grande especialização, e, neste caso, sua aprendizagem se faz melhor no âmbito da própria indústria requerendo, apenas, certo grau de instrução que o ginásio estaria capacitado a fornecer. Ao colégio caberia formar o técnico de nível médio de que tanto necessita o desenvolvimento industrial. Acresce que esse colégio técnico, segundo a Lei (art. 44, § 1.º), poderá ter mais de três séries e ser criado por universidade, se nela existe curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos (art. 79, § 3.º). Além disso, as atividades comerciais e administrativas, isto é, as atividades terciárias, oferecem uma multidão de empregos que não exigem conhecimentos técnicos muito especializados e para os quais a instrução que se obtém no ginásio seria suficiente".

7 — A instituição do ginásio único multicurricular, recomenda-se, pois, como solução para o problema da "escola média para todos", escola democrática, comum e verdadeiramente flexível, em que a flexibilidade é entendida, não como uniformidade, variável de região para região, de acordo com as possibilidades de cada uma, mas, sim, como "variedade, riqueza e boa dosagem de currículos", que se oferecem para exploração e encaminhamento das vocações dos alunos, "facilitando-se a cada indivíduo — segundo as recomendações do Seminário Interamericano — Washington (1958) — a realização de sua contribuição mais eficaz para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país".

8 — Acentue-se, ainda, que, no caso do sistema estadual de ensino, a evolução para o ginásio único, dotado de real possibilidade de diversificação do currículo, reveste-se, também sob o ponto-de-vista da aplicação dos recursos públicos destinados à educação, de caráter de medida de grande oportunidade e de relevante significação. A rede de escolas de ensino médio, mantidas pelo Estado atualmente já ultrapassa meio milhar e é constituída, com absoluta predominância, pelos ginásios e colégios secundários, dotados de estrutura curricular rígida e uniforme. O adequado enriquecimento da organização curricular dos ginásios secundários existentes representa, sem dúvida, a melhor solução para atender, mais prontamente e com menor dispêndio de recursos, à necessidade de incrementar-se a exploração de vocações para os estudos técnicos, e, em particular, para uma das formas desses estudos, como o comercial, de que o Poder Público Estadual se tem mantido completamente alheio.

#### IV — *Currículo do Curso Ginásial.*

1 — Ao planejar a reorganização do curso ginásial, no sentido acima exposto, o Conselho Estadual de Educação teve em vista, fundamentalmente, a formação do educando, o desenvolvimento de sua personalidade e sua integração no meio social.

Para atingir esta finalidade, considerou-se primordialmente a formação cultural e social do adolescente, a qual encontra o seu melhor instrumento tanto nas disciplinas fundamentais comuns aos currículos de todas as escolas médias, quanto na trifurcação de orientações para a determinação das disciplinas complementares do Sistema Estadual do Ensino, a qual procura também favorecer a realização das possibilidades dos

educandos, respeitadas as aptidões e as diferenças de sexo e de idade.

#### 2. *Disciplinas Fundamentais*

As disciplinas fundamentais comuns a todos os currículos são as cinco indicadas pelo Conselho Federal de Educação, isto é, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Está claro que, além de seu alto valor formativo e cultural, estas disciplinas propiciam condições para que se reforcem os sentimentos de unidade nacional e estadual. No caso do Português, é indiscutível a sua importância como instrumento de expressão do povo brasileiro e elemento básico da unidade nacional. As várias ciências tornaram-se hoje, tanto quanto a matemática, disciplinas universais de alto valor formativo e de utilidade prática. A Iniciação à Ciência, obrigatória nas duas primeiras séries, poderá estender-se às seguintes, sob a forma de Ciências Físicas e Biológicas, se estas forem incluídas pelos estabelecimentos entre as disciplinas Optativas. Com as suas implicações espaciais e temporais, a História e a Geografia revestem-se de caráter eminentemente social e universal. Nas duas primeiras séries deverão ser revistos e ampliados os conhecimentos de História e Geografia do Brasil, adquiridos no curso primário. No curso ginásial, há que enriquecê-los, também, com o estudo da Organização Social e Política Brasileira, e o das condições sócio-econômicas e culturais do Estado de São Paulo. O critério adotado para a distribuição das disciplinas permite reservar para séries posteriores o ensino da História e Geografia Geral.

#### 3. *Disciplinas Complementares*

A tríplice orientação oferecida para a determinação das disciplinas complementares do Sistema Estadual de Ensi-

no já assegura grande flexibilidade ao currículo do ciclo ginásial, atendendo, por um lado, às exigências da formação cultural, através da escolha de disciplinas (Francês, Inglês ou Latim) e Artes (Desenho) não específicas, e oferecendo, por outro lado, para fins de exploração e encaminhamento de vocações dos alunos, um grande número de disciplinas específicas (ciências, artes ou técnicas).

A inclusão do Francês, Inglês e Latim no grupo das disciplinas complementares justifica-se plenamente. O Francês e o Inglês por serem línguas universalmente faladas e muito difundidas em nosso Estado. Em favor do Francês pesam, ainda, as suas afinidades lingüísticas e culturais, e, em relação ao Inglês, ao lado dos aspectos culturais, não deve ser descurada a importância prática que assume o seu conhecimento. O Latim reveste-se de excepcional valor, em face das origens de nossa cultura. Além de sua importância para o melhor estudo do Português, deve ser considerada a sua significação pedagógica, como elemento formativo de disciplina mental e de treinamento do raciocínio. A aptidão para o Desenho, bastante comum entre os estudantes e, até mesmo, o talento freqüentemente manifestado por eles, confere ao Desenho importância pruriordial entre as artes plásticas. Por outro lado, a utilidade do Desenho em vários ramos da atividade, está a recomendar que os estabelecimentos de ensino lhe proporcionem, na organização do currículo do curso ginásial, o lugar que lhe compete como instrumento da formação da personalidade e de expressão da capacidade criadora do Homem.

A possibilidade de serem adotadas, como complementares, as disciplinas Optativas, amplia a flexibilidade do currículo

do curso ginásial, oferecendo grande variedade de oportunidades para a exploração e encaminhamento das vocações, através dos contatos que propicia com as disciplinas específicas do ensino técnico (comercial, industrial, agrícola), de economia doméstica e de cultura artística.

A formação da mulher, que deve desempenhar funções tão peculiares na vida familiar, e que concorre com praticamente 50% das matrículas do curso ginásial, fica grandemente favorecida pela possibilidade da organização de currículos, em que figurem, com a devida ênfase, disciplinas do ensino artístico e de economia doméstica, que correspondem mais satisfatoriamente ao papel que lhe está reservado na sociedade.

#### 4. *Disciplinas Optativas*

Como Optativas, poderão os estabelecimentos de ensino escolher disciplinas de cultura geral ou disciplinas específicas, já referidas no item anterior.

Entre as primeiras, compreendem-se: a) as disciplinas obrigatórias, não incluídas, como tal, em determinada série; b) as disciplinas indicadas entre as complementares, e não adotadas para esse fim; c) outra língua moderna ou clássica; e d) Música.

Certas peculiaridades relacionadas com o ambiente social e cultural poderão conduzir determinados estabelecimentos de ensino a escolher uma língua moderna não incluída entre as disciplinas complementares. Nesse caso, é necessário ter presente que, nos termos do art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases, os professores deverão estar devidamente inscritos para o ensino da disciplina, e que, em certos casos, a habilitação para o exercício do magistério poderá ser fei-

ta mediante exame de suficiência, de conformidade com o disposto no art. 117.

A Música, de valor formativo, cultural e artístico, possui afinidades com várias outras disciplinas de acentuado cunho educacional: como as línguas, é expressão do sentimento individual e coletivo; como a História e a Geografia, lembramos momentos históricos e nações, através de compositores e executores que projetaram as suas Pátrias e marcaram os seus séculos; das matemáticas, empresta o ritmo e o sentido de disciplina.

Incluída a Música como disciplina optativa do currículo, seu ensino e forma poderão revestir-se de amplitude variável, podendo ir desde o Canto Orfeônico até a música instrumental, disciplina de cultura artística específica.

### 5. *Práticas Educativas*

Através do elenco bastante variável de práticas educativas de natureza física, cívica, moral, religiosa, vocacional e artística, apresentado nos termos do artigo 4.º, encontrarão os estabelecimentos de ensino novas oportunidades para atender adequadamente às necessidades várias da formação e do desenvolvimento da personalidade dos adolescentes.

### V — *Currículos do Curso Colegial Secundário.*

Os cursos de segundo ciclo do ensino médio conservarão a estrutura diversificada e especializada.

Ao curso colegial secundário, destinado principalmente à ampliação da cultura geral, é conferida, através da dosagem do ensino das disciplinas obrigatórias e da diversificação oferecida para a escolha das disciplinas Optativas, a possibilidade de uma tríplice orientação le

estudos (clássica, científica e eclética), que consulta às aptidões dos alunos e atende à natureza dos cursos superiores.

No Sistema Estadual de Ensino, a Filosofia e uma Língua são instituídas como disciplinas complementares comuns às três orientações do curso colegial secundário.

A Filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento, que é, da "grande arte do raciocínio". Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a Filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de uma ou outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos "problemas imediatos", que as ciências podem resolver, os "problemas decisivos", que surgem no plano das indagações metafísicas.

Na escolha das disciplinas Optativas e das práticas educativas encontrarão os estabelecimentos de ensino forma não só de acentuar, para qualquer das três orientações de estudos, o caráter que lhe é peculiar, como, também, de conferir maior flexibilidade ao currículo, pela introdução de disciplinas específicas dos cursos colegiais técnicos.

Em consonância com o ginásio único pluricurricular, esta última hipótese, de maior flexibilidade de currículos, não somente permitirá aprofundar a exploração vocacional dos alunos, possibilitando o seu mais adequado e seguro encaminhamento para os cursos superiores, como, também, ensinará novas possibilidades de "redimir o ensino das matérias técnicas de sua marginalidade em referência às matérias acadêmicas tradicio-

nais" e "permitir o imediato aproveitamento profissional dos alunos que não pretenderem continuar os estudos", propósitos que inspiraram o projeto de Lei n.º 1.752, apresentado, em 1963, à Assembléia Legislativa do Estado.

#### *VI — Currículos dos Cursos Colegiais Técnicos.*

Os cursos colegiais técnicos, em qualquer de suas modalidades — comercial, industrial ou agrícola — têm como finalidade principal a formação de pessoal habilitado para os diversos setores em que se reparte o trabalho na atividade social, e, como objetivo complementar, o acesso aos estudos superiores, de preferência os que a eles se encontrem vinculados pela natureza comum dos conhecimentos ou da formação profissional.

Embora os cursos colegiais técnicos visem, de preferência, a formação de "técnicos de grau médio" — objetivo a que alcançam mais diretamente através das disciplinas específicas — não lhes pode ser estranha a preocupação de consolidar e ampliar a área de conhecimentos gerais dos alunos, em prosseguimento ao processo educativo iniciado no curso ginasial, preocupação essa que concorre para a consecução de ambos os objetivos apontados.

Tendo em vista preservar o caráter próprio da educação — a formação do homem — e o objetivo peculiar da formação profissional — a preparação do trabalhador qualificado — os currículos dos cursos colegiais técnicos devem organizar-se de forma a poderem harmonizar as necessidades de cultura geral e dos conhecimentos específicos.

O Conselho Estadual de Educação procurou assegurar também aos cursos cole-

giais técnicos a necessária flexibilidade, de forma a torná-los capazes de corresponder às peculiaridades dos vários tipos de trabalho e a acompanhar o progresso tecnológico. A flexibilidade é assegurada, nesses cursos, não apenas por meio das disciplinas Optativas, de livre escolha dos estabelecimentos, mas, também, como ocorre com o curso técnico de contabilidade, pela substituição, mediante autorização do Conselho, de disciplinas ou técnicas incluídas no currículo.

Na enumeração dos cursos colegiais técnicos comerciais e industriais, a Resolução compreende apenas aqueles para os quais há absorção no mercado de trabalho e evidente compensação para os investimentos feitos com a sua instalação e funcionamento. Assim, no âmbito do ensino comercial, foram relacionados os cursos de Técnico de Contabilidade e de Secretariado, e, na esfera do ensino industrial, os cursos para a formação de técnicos em Agrimensura, Cerâmica, Decoração, Edificação, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Máquinas e Motores, Metalurgia, Química, Mineração e Têxtil. Não obstante, está prevista, mediante prévio pronunciamento do Conselho Estadual de Educação, a possibilidade de organização de outros cursos, de acordo com a evolução das condições de trabalho, das solicitações do meio e dos recursos disponíveis. Ao autorizá-los o Conselho estabelecer-lhes-á os respectivos currículos.

Tratando-se de organizar planos de estudos para a formação de profissionais em um país em que se verifica sensível mobilidade de pessoal qualificado, tanto no que se refere à localização do trabalhador, como, também, no que diz respeito ao campo peculiar das tarefas específicas, que lhes são atribuídas —



circunstâncias essas decorrentes da falta de tradição industrial ou profissional, própria dos países jovens — não deixou o Conselho de atender à conveniência de estabelecer currículos em termos de validade nacional.

Nessas condições, é de acentuar-se que, no tocante às disciplinas constitutivas dos vários cursos, a orientação do Conselho coincide, freqüentes vezes, com os critérios vigentes do Sistema Federal de Ensino, os quais decorrem de pronunciamentos do Egrégio Conselho Federal de Educação.

Alterações foram introduzidas para delimitar, com mais precisão, certas áreas de estudos, de acordo, aliás, com as necessidades já definidas em determinados campos de trabalho dos futuros técnicos.

Mas, a fim de que a preocupação da validade nacional dos currículos e dos títulos profissionais não venha a criar condições inadequadas de ensino, prevê-se a faculdade de acrescerem as escolas ao currículo, "disciplinas de especialização e disciplinas exigidas pelas condições locais ou regionais".

#### VÍI — *Currículo do Curso Colegial de Formação de Professores.*

A escola normal de grau colegial, tendo como finalidade precípua a formação de professor primário, deve abranger em seu currículo dois grupos de disciplinas: a) disciplinas de cultura geral; b) disciplinas específicas destinadas à formação técnico-pedagógica do professor.

As primeiras não visam apenas ampliar a cultura, preparando para possíveis estudos superiores, mas, principalmente, dar ao aluno nonnalista conhecimento

mais profundo, inteligente e em nível de professor, do programa do curso primário, de modo a torná-lo capaz de trabalho autônomo e eficiente, e adestrá-lo no uso dos métodos renovados, na técnica de pesquisa, na elaboração de roteiros de trabalho.

Entre as disciplinas específicas, de caráter técnico-pedagógico, a Metodologia e a Prática do Ensino Primário é o fulcro de todo o curso. Todas as demais disciplinas devem com ela articular-se. Não se deve limitar ao estudo dos métodos de ensino de cada disciplina, mas, num sentido mais amplo, dar ao aluno, já na 1.<sup>a</sup> série, uma visão clara das tendências pedagógicas modernas, dos problemas educacionais e do verdadeiro sentido da educação. Sob a responsabilidade dessa cadeira será feito o estágio, indispensável à formação do professor. Iniciar-se-á desde a primeira série e será intensificado na 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> séries. Poderá ser distribuído de acordo com o desenvolvimento do programa de Metodologia. Compreenderá êle não somente a observação, participação e regência de aulas, mas também a organização e direção de instituições escolares e para-escolares: o estudo dirigido, a organização de festas escolares, de demonstrações de educação física, as visitas pedagógicas, a participação às reuniões de Pais e Mestres, etc. Desse estágio apresentará o aluno, mensalmente, um relatório comentado, em que aplicará os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas específicas. Assistido pelos docentes, realizará, dessa forma, o aluno uma vivência do magistério, ainda no período em que podem ser sanadas suas falhas.

A Psicologia da Educação, de importância fundamental, englobará em uni-

dades de trabalho, a análise de cada processo básico do comportamento, no indivíduo adulto normal, e suas aplicações à vida; o estudo de suas evoluções, na criança e no escolar, com as conseqüências educacionais; a sua repercussão no processo da aprendizagem com as conclusões pedagógicas. Dessa forma, dá-se maior organicidade à disciplina e atinge-se, dentro do tempo limitado do curso, as noções fundamentais que interessam diretamente o preparo do professor primário.

À Sociologia da Educação, imprimir-se-á a mesma orientação preconizada para a Psicologia. Estabelecer-se-ão as unidades de trabalho estudado, os fatos sociais e sua aplicação ao campo da educação, sem distinguir duas disciplinas: Sociologia Geral e Sociologia da Educação.

A Biologia Educacional abrangerá noções de Higiene, Puericultura, Dietética e Enfermagem, sempre tendo em vista o magistério primário, principalmente em zonas rurais.

Na relação de disciplinas Optativas e práticas educativas, figuram diversas artes e técnicas específicas. Desempenham elas, na formação do professor primário, papel relevante. Importa salientar que é mister preparar o educador do povo, atendendo às diversidades de regiões, de meio social e econômico. A maioria das crianças dos grupos escolares, escolas municipais e isoladas, não prossegue os estudos após o primário. De acordo com o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases, o 5.º e 6.º anos primários devem proporcionar aos alunos, além da ampliação da cultura básica, uma iniciação vocacional. Os normalistas devem, portanto, ser habilitados para essa função de grande alcance para a solução dos problemas sociais.

O Desenho Pedagógico é preciosíssimo auxiliar do professor. Deve ser aplicado a todas as disciplinas do curso primário e às técnicas educativas em geral.

Atendendo às diferenças individuais, mais acentuadas quanto às aptidões artísticas, poder-se-á incluir na prática educativa "Educação Artística", várias seções, devendo o aluno optar por uma ou por várias delas.

A redução do número de séries reservadas para o ensino de cada disciplina, em relação ao currículo até agora vigente, tem em vista evitar o acúmulo de disciplinas em cada série, que torna impossível o estudo eficiente de cada uma delas. Essa redução deve ser compensada com o aumento do número de aulas, principalmente para as disciplinas específicas.

Aliás, embora a Lei de Diretrizes e Bases nada determine a esse respeito, no capítulo destinado ao ensino normal, impõe-se fixar em oito o número máximo de disciplinas em cada série.

Câmaras Reunidas do Ensino Primário e Médio - 23-12-63.

*Carlos Pasquale* — Presidente

*Pe. Lionel Cobeil* — Relator

*Arnaldo Laurindo* — Relator

*Ir. Maria da Imaculada L. Monteiro*  
— Relator.

*Alpínolo L. Casali* — Relator

*Laerte Ramos de Carvalho*

*Erasmus de Freitas Nuzzi*

*Esther de Figueiredo Ferraz*

*Maria Nazareth de Moura*

## II. RAZÕES DO VETO AO ART. 21 E PARÁGRAFO

Senhor Presidente:

Tenho a honra de encaminhar a esse Egrégio Conselho Estadual de Educação o incluso estudo relativo à proposta de Resolução n.º 7, desse Colegiado de acordo com o artigo 4.º, §§ 1.º e 2.º, da Lei n.º 7.940, de 7 de junho de 1963.

Acolhendo, em parte, as sugestões apresentadas pelos técnicos desta Secretaria de Estado, por mim designados, feitas a título de colaboração e referentes a detalhes de pequena monta, cumpre-me homologar e louvar o magnífico trabalho elaborado pelos ilustres componentes das Câmaras Reunidas do Ensino Primário e Médio desse Colendo Órgão, que, como se vê do relatório anexo, foi considerado inteiramente à altura da inteligência e cultura dos nobres Conselheiros, embora me sinta na contingência do vetar o artigo 21 e seu parágrafo único, pelas razões que se seguem.

"Artigo 21. O tempo de ocupação do aluno na escola será de 180 dias de trabalho escolar efetivo, à razão de 33 a 44 aulas semanais de 50 minutos cada uma, devendo a organização dos horários contemplar adequadamente as atividades escolares inclusive as de cultura geral e as que tenham por objetivo a integração do aluno no meio profissional e social.

Parágrafo único. Nos cursos técnicos industriais de funcionamento noturno, as aulas terão a duração de 40 minutos e o horário semanal poderá compreender menor número de aulas, desde que, segundo as peculiaridades de cada curso, se verifique a necessária compen-

sação, através do aumento do número de séries do curso ou de dias letivos do ano escolar".

As razões de meu veto ao aludido artigo prendem-se ao fato de:

a) julgar, "data venia", que o tempo de ocupação do aluno na escola deverá ser fixado no seu mínimo e não no máximo, 180 dias de trabalho escolar efetivo, à razão de pelo menos 24 aulas semanais de 50 minutos cada uma (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como foi estipulado para os outros cursos colegiais secundário, comercial e normal, deixando-se a esta Secretaria mais liberdade de ação no sentido de poder aumentar o número de aulas semanais de acordo com as necessidades;

b) que nos cursos técnicos-industriais de funcionamento noturno, o tempo de ocupação do aluno, na escola, deve ser de 160 dias de trabalho efetivo por ano, tendo as aulas a duração de 40 minutos cada, como se vem fazendo atualmente, mais ou menos, nos cursos reconhecidos pelo MEC;

c) que os alunos portadores de certificado de 3.ª série de 2.º ciclo poderão ser dispensados das disciplinas de cultura geral, fazendo o curso em 3 anos com currículo especial e estágio nas indústrias, conforme praxe no Sistema Federal.

Valho-me da oportunidade para apresentar a Vossa Excelência meus protestos de alta consideração e amizade".

a) Ir. Pe. Dr. Januário Baleeiro de Jesus e Silva O.C.S.

## CRITÉRIOS ATUAIS PARA ADMISSÃO À ESCOLA SECUNDÁRIA NA INGLATERRA

MICHAEL JOHN MCCARTHY  
do C.B.P.E.

As crescentes objeções ao sistema dos exames escritos, *eleven plus*,<sup>1</sup> para seleção de alunos que se candidatam às escolas secundárias, aos 11 anos, motivou a instalação de comissões de autoridades educacionais dos distritos, a fim de estudar o assunto em todos os seus aspectos, além de fazer propostas e indicar recomendações práticas. O advento da escola compreensiva e da escola moderna exerceu, de ângulos diversos, considerável influência no panorama da política educacional. Grande corrente endossa a opinião de que a educação secundária para todos, numa ou noutra forma, deva ser o objetivo imediato em futuro próximo.

A transição para um amplo sistema de escola secundária compreensiva, funcionando paralelamente ao da *grammar school*,<sup>2</sup> não é fácil tarefa, porque dispendiosa, além de requerer tempo considerável para que se desenvolva eficientemente. As novas escolas não seguem qualquer padrão ou modelo estabelecido e, até o momento, o tempo decorrido não é suficiente para que se possa, com

segurança, aquilatar de sua conveniência. A penetração está assegurada e, para muitos, são o único meio de ingresso nas universidades e estabelecimentos de ensino superior. Será interessante comparar, dentro de poucos anos, os resultados obtidos por estudantes da escola compreensiva e de outras escolas como os da *Grammar school* tradicional (escolas secundárias estaduais) e da *public school* (escola secundária particular) ao ingressarem na vida universitária.

Na Inglaterra e em Gales, as crianças vão à escola pela primeira vez aos 5 anos e nela permanecem até os 15, mas, poderão continuar até os 19. Em 1960, por exemplo, as percentagens dos alunos de 15, 16 e 17 anos ainda na escola eram respectivamente: 31%, 15% e 7%, correspondentes aos 32%, 2% e 14% nas escolas técnicas.

A lei atual determina instrução compulsória para todos os jovens até 18 anos, em tempo parcelado. No momento, a maior proporção de candidatos à universidade e aos institutos técnicos de ensino secundário vêm das escolas do governo ou por êle subvencionadas.

As novas universidades já demonstram indiscutível interesse em elaborar seus programas de estudos, visando à prepa-

Nota da Redação: O presente trabalho foi traduzido do inglês por Lybia de Magalhães Garcia, da Biblioteca do C.B.P.E.

<sup>1</sup> Exames a que são submetidas, na Inglaterra, as crianças da escola primária, aos 11 anos, para ingresso no curso secundário.

<sup>2</sup> A *grammar school* corresponde no Brasil ao Colégio.

ração de pessoal destinado às indústrias locais e ao comércio da província. Começam por um curso básico comum a todos, seguido de especialização, evitando-se, quanto possível, cursos de uma só disciplina. O período universitário é de três anos, com vim quarto ano opcional para os trabalhos de graduação, treinamento de professores, pesquisas, etc.

Os currículos dos cursos em todas as escolas, tanto governamentais como subvencionadas, *Independent*<sup>3</sup> ou *Voluntary* de todos os níveis, não são fixados por lei, salvo nos casos de corporações religiosas, em que poderão ser ministradas matérias específicas com aprovação do Ministério. Os estabelecimentos escolhem seus próprios currículos e gozam de inteira liberdade para lecionar o que quiserem, como quiserem, mas deverão atender às qualificações exigidas para o Certificado Geral de Educação: o curso básico realizado aos 16 anos, o médio e o de bolsa-de-estudo, dois ou três anos mais tarde. São exames externos abrangendo parte dos objetivos do ensino secundário que visa, inicialmente, à aquisição de uma cultura geral básica para estudos posteriores compreendendo diversas disciplinas; não sujeitas a exame.

O governo não pode determinar o idioma a ser ensinado nas escolas secundárias, nem mesmo em se tratando do inglês, mas na realidade, o inglês e, pelo menos, uma língua estrangeira são ensinadas em todas as escolas secundárias. O interesse pelo ensino de língua estrangeira tem crescido diante da importância atribuída à inclusão de pelo me-

nos uma delas nos cursos graduados de novas universidades. Em dezembro de 1964, a comissão do Dr. J. A. Parry recomendou que se criasse um fundo de reserva para o desenvolvimento dos estudos latino-americanos nas universidades. É objetivo da maioria das escolas superiores recém-criadas poupar a calouros, quando de seu ingresso na vida universitária, uma precipitada definição por determinado setor de estudos especializados. Na realidade, os rumos dados à educação, mesmo no sistema público de ensino, residiram de um acordo entre Ministro, autoridades locais, professores e associações, incluídas as corporações religiosas interessadas no ensino.

Todas as escolas são fiscalizadas por inspetores federais que apresentam relatórios de suas visitas ao Ministério da Educação e que aconselham as autoridades educacionais da região, orientam cursos de didática e elaboram relatórios e monografias para orientação das autoridades escolares e do Ministério. As escolas particulares estão agora sujeitas a inspeção no tocante às exigências da lei em geral, contudo, a maioria delas recebe com interesse monografias e orientação dos inspetores, em cujos relatórios o Ministro se baseará para apresentar sugestões às autoridades escolares locais.

A introdução de orientadores vocacionais nas escolas, como se deu nos E.U.A, não provou no Reino Unido. Orientadores de estudos deverão ser professores com atribuições especiais, saídos do corpo docente da escola e chamados *careers*.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Escola que não recebe qualquer subvenção governamental, mas que é registrada no Ministério da Educação e por êle inspecionada.

\* Escolas mantidas pelas organizações voluntárias. Os professores, no entanto, são pagos pelas autoridades educacionais da área em que a escola está situada.

*Escolas Independentes* — existem por todo o país e compreendem escolas se-

<sup>5</sup> Professor que auxilia os alunos na escolha de uma profissão e o caminho a seguir no vida estudantil.

cundárias de tipo *public* ou colégios que não recebem qualquer auxílio e estão fora da controle governamental. Recebem, apenas, crianças a partir dos 13 anos que tenham freqüentado uma escola primária particular, tipo preparatório, dos 8 aos 13 anos. Cerca de 6% da população escolar total freqüentam essas escolas particulares independentes. As escolas *public* visam a elevar o nível do ensino secundário, preparar especialmente para as universidades e para os concursos de acesso a cargos elevados.

*Escolas Voluntárias* — fundadas por organizações religiosas de quaisquer seitas, subvencionadas ou não pelo governo. As crianças matriculadas recebem instrução religiosa, desde que autorizada pelos pais ou responsáveis.

Há três tipos de escolas religiosas incorporadas ao Serviço Nacional de Educação:

*Controladas* — em que dois terços dos dirigentes são nomeados pelo governo, que custeia todas as despesas.

*Subvencionadas* — com um terço dos regentes indicados pelo governo. Cerca de três quartos das despesas com a conservação exterior dos edifícios escolares e melhoramentos são pagos pelo Estado. Às autoridades locais de ensino estão afetas as despesas internas, o salário dos professores etc. Estes são escolhidos pelos administradores ou regentes, que obedecem às determinações daquelas autoridades no que diz respeito a suas qualificações.

*Special Agreement Schools* — nesta modalidade de escola o governo nomeia um terço dos diretores e paga de 50 a 75% das despesas de manutenção. Outras custas são divididas igualmente en-

tre o Estado e as organizações religiosas. Constam do acordo firmado entre ambos, cláusulas especiais.

Não se poderá esquecer que esse tipo de ensino foi iniciado pelas organizações religiosas e particulares que constituíam a maioria das escolas do Serviço de Educação Nacional. A elas se juntaram, mais tarde, numerosas outras, mantidas pelo governo. Assim, desenvolveu-se um trabalho conjunto do governo, autoridades locais e organizações voluntárias a que se deu o nome de "Sistema Dual" de educação.

Em todas as escolas confessionais o ensino religioso é ministrado de acordo com as diferentes ordens. Num ambiente de harmoniosa colaboração entre autoridades religiosas e governamentais resolvem-se todas as questões relativas a essas escolas. Verbas são distribuídas equitativamente aos estabelecimentos católicos, protestantes ou de credos diferentes.

Atualmente, dá-se mais ênfase à aprendizagem dinâmica, pela descoberta de fatos através de livros e da experimentação. Além disso, programam-se excursões e se fazem consultas a novas fontes de informação para desenvolver interesses históricos e geográficos.

Renovou-se o ensino do inglês e da matemática ao mesmo tempo que se procura estudar a personalidade do aluno.

#### *Censo de crianças em idade escolar e pré-escolar*

No Reino Unido, a instalação de uma rede de escolas locais baseia-se nos índices da população em idade escolar.

Na Inglaterra, o Departamento do Registro Geral promove de dez em dez

anos um recenseamento nacional e auxilia na apuração de estatísticas educacionais dos distritos. Fornece êle todos os dados de interesse às autoridades educacionais da localidade que os complementam com censos regionais em períodos menores. Muitas delas os realizam de dois em dois anos.

No condado de Londres, por exemplo, o conselho local promove o censo escolar bianualmente. Os dados obtidos vão funcionar em conjunto com os relatórios quadrimestrais preparados pelos diretores de escolas, em diferentes datas do ano. Tais relatórios, com gráficos estatísticos, informam o número de crianças em cada estabelecimento, idade e distribuição por classe. Um dos relatórios informará com detalhes, já agora em data marcada, sobre o aproveitamento dos grupos.

Baseados em tais relatórios e no censo bianual, o Conselho está apto a fazer uma estimativa da situação da escola e das exigências do planejamento educacional. Avaliações maiores, levando em conta tendências na migração populacional, alterações no número de nascimentos, etc., são feitas pelo Registro Geral e o departamento de estatística. As tendências e metodologias empregadas estão sob constantes pesquisas e revisão e as autoridades de educação locais têm suas próprias equipes de pesquisadores com a mesma finalidade. Atualmente adota-se o computador para predições e estudos do censo estatístico educacional.

O professor Claus Moser, da Faculdade de Economia e Estatística da Universidade de Londres, está planejando um modelo básico de computador para o sistema educacional da Inglaterra (tomado como unidade) e que será de grande valia nos propósitos de divulgação das estatísticas educacionais.

Analisemos, agora, o critério da seleção de alunos da escola secundária em algumas áreas educacionais maiores. Há 136 áreas educacionais independentes na Inglaterra e em Gales.

Inicialmente, o Departamento de Educação do Condado de Londres (L.C.C.), que é um dos maiores distritos escolares do Reino Unido, com cerca de 425.000 alunos para aproximadamente 1.200 escolas. Entre estas contam-se 69 escolas compreensivas, 71 do tipo *grammar school* e cerca de 44 outras escolas oficiais que têm classe até o *sixt form levei*.<sup>0</sup> O Departamento de Educação do conselho facultou-nos a consulta a documentos que explicam a orientação educacional adotada.

A Comissão de Propostas Gerais do Conselho e as subcomissões de escolas primárias e secundárias, em relatório conjunto de 25 e 26 de junho de 1963, assim se expressam:

#### CONSELHO DO CONDADO DE LONDRES

Comissão de Educação, 3 de julho de 1963 (da agenda)

Relatório conjunto das subcomissões, de resoluções gerais de escolas primárias e secundárias. — 25 a 26 de junho de 1963:

#### *Passagem da escola primária para a secundária*

Estudamos o plano de passagem da escola primária para a secundária, levando em conta os diversos tipos desta última, em Londres, e o possível reflexo do presente acordo no processamento dos trabalhos da escola primária.

<sup>0</sup> O último ano numa *grammar ou public school* freqüentado, em geral, por jovens a partir dos 15 anos, que em seus trabalhos acadêmicos se inclinam para a especialização em determinados assuntos.

Desde a reforma de 1958, a escola secundária londrina, nos seus diversos tipos, tem progredido. Há, no momento, 69 escolas compreensivas, 187 (incluindo as 74 *grammar school*) com *sixth-forms* e frequência superior a ... 10.000 alunos, comparados aos 4.000 em 1955. Assim, a oportunidade de ingresso no curso acadêmico não é privilégio dos jovens que aos 11 anos ingressaram nas *grammar schools*.

Não obstante, se existem escolas seletivas, deverá haver seleção para ingresso nelas e a atual orientação atingiu satisfatoriamente a finalidade a que se destinava. Se tais procedimentos estão ou não de acordo com a situação corrente, no que se refere aos dois fatores citados, é questão aberta. É evidente que em algumas escolas primárias a prática atual de um dia de exame teve influência negativa sobre currículos e métodos de ensino. Em face do novo método de admissão à escola secundária e dos possíveis efeitos restritos do atual sistema de testes, resolveu-se, em princípio, que todos os testes de seleção externos, obrigatórios, seriam abolidos.

Reconhecemos, contudo, que durante o período de transição poderão ser úteis certas modificações nos planos e sentimentos que é chegado o momento de planejar, em reuniões com professores, as modificações a serem adotadas no ano letivo 1964-65. Essas mudanças seriam programadas e claramente compreendidas como um primeiro passo no sentido da abolição de um exame seletivo no último ano da escola primária.

Após ouvir a comissão permanente de consulta, composta de professores e orientadores, e os representantes da comissão de diretores, concordamos em que, no período de 1964-65, se introduzissem

modificações que atendessem efetivamente aos seguintes princípios gerais:

1) Acordos seriam firmados de modo que desaparecesse o dia único de exame e se passasse a adotar um período de tempo maior. Ficava prevista a aplicação de testes fora da rotina escolar normal como base para apreciação de capacidade e nível de cada aluno, para que, então, se desse uma orientação adequada quanto ao tipo de escola secundária a ser escolhido.

2) Orientados pelo diretor da escola primária, os pais ficariam à vontade para escolher o secundário, em primeira e segunda opções e não mais impedidos por qualquer indicação oficial de certos alunos como sendo adequados aos cursos acadêmicos.

Assim, concordamos de imediato com a instalação de um grupo de trabalho, de professores e administradores, para recomendar e relatar sobre o melhor meio de aplicação desses princípios, de modo que, até o fim de 1963, propostas detalhadas estivessem concluídas. O grupo terá que estudar não só as modificações mais urgentes, mas também as providências necessárias para libertar o currículo da escola primária da influência restritiva dos testes de seleção externos obrigatórios.

Recomenda-se:

Que se submeta à apreciação do Conselho relatório nas linhas do precedente, sobre modificações no processo de transferência de crianças da escola primária para a secundária.

*Plano a executar a partir de 1964, incluindo o ano letivo de 1964-65*

O plano apresentado para o acesso da escola primária à secundária visa, principalmente, a estabelecer orientação pes-



soal e a aconselhar alunos e pais. Essa orientação e os planos serão elaborados e postos em prática por orientadores especializados.

O importante no projeto é a ficha escolar do primário, que registrará os interesses e aptidões do aluno, realizações e características. Este documento, para ser usado como guia de transferência, como um *School profile*,<sup>7</sup> será elaborado durante o último ano de permanência do aluno na escola primária. Ao contrário do certificado atual, não conterá resultado de testes de inglês ou aritmética nem o chamado quociente intelectual, mas fornecerá informações suficientes quanto ao talento e à capacidade para que a escola secundária realize a admissão e classificação de alunos em grupos de estudos adequados.

Os pais terão duas opções para a escola secundária. No início das aulas eles se avistam com o diretor, a fim de serem orientados em sua escolha, sem qualquer restrição de conselho. Não haverá mais reprovados que aprovados no *eleven plus*. Após a entrevista dos pais com o diretor, os documentos de transferência irão para a escola da primeira opção. Os diretores da escola secundária terão, assim, informações completas para decidirem quanto às admissões. Contudo, a responsabilidade primordial das autoridades educacionais do distrito é garantir um curso adequado a cada criança que entra na escola.

As comissões locais, compostas principalmente de professores e abrangendo um departamento regional, orientarão os trabalhos preparatórios à admissão. Elas supervisionarão todo o plano e apresentarão relatórios anuais à comissão permanente sobre os trabalhos do plano e possíveis modificações futuras.

Provavelmente, a grande maioria de estudantes será admitida à escola de acordo com a primeira escolha dos pais. Quando tal não acontece, geralmente porque o número de candidatos é maior do que o de vagas, os pais exercem seu direito de segunda escolha, orientados sobre onde conseguir vagas. Uma cópia da guia de transferência, com espaços que serão preenchidos pelo diretor da escola secundária no decorrer do 2.º ano de frequência do aluno, será devolvida ao diretor da escola primária para que ele tome ciência do progresso do estudante.

O diretor da escola secundária pedirá dados sobre a aptidão e aproveitamento constantes da ficha escolar primária. A fim de que sejam realmente úteis, esses dados devem possibilitar comparações com outros. O diretor da escola primária conhece o nível de seus alunos nas diferentes matérias e sabe como avaliar suas aptidões. O que não lhe é fácil é saber se, para seus colegas de outras escolas primárias, *bom* e *regular* têm o mesmo valor que para ele. Em vez dessa terminologia vaga, ele recorrerá a seu próprio julgamento do nível do aluno em Inglês, por grupo ou classe, indo de 1 a 7 e procederá igualmente com relação à Matemática. Para Conhecimentos Gerais aplicará, como recomendado, um ou mais testes de inteligência verbal. As três informações separadas constituem elemento essencial no perfil escolar do primário, de que são apenas parte, já que ele deverá fornecer dados completos, inclusive quanto à capacidade e ao gosto pela escultura, pintura, desenho e música.

Em todo o primário, os padrões serão determinados por testes aplicados no transcurso do ano letivo, em época fixada pela direção da escola. Haverá um só tipo de testes para todo o condado

<sup>7</sup> Uma representação gráfica do rendimento e das habilidades escolares do aluno e características de personalidade.

e nenhum estudante assinará sua prova. O diretor chegará à avaliação do nível de seu estabelecimento comparado o resultado geral nele obtido com o das outras escolas do condado. Os testes não poderão modificar a ficha escolar. Ela só conterá observações sobre o aproveitamento na escola primária, incluída a avaliação dos padrões escolares atingidos de acordo com o registro cumulativo de seus trabalhos. Bancas de professores são responsáveis pelo tipo de testes aplicados e, consequentemente, por seu reflexo no currículo da escola primária.

O plano visa, essencialmente, a libertar escola primária e aluno do exame de seleção e conceder aos pais melhor participação na escolha. O sucesso de plano tão flexível depende da boa interpretação de parte das autoridades escolares e da confiança que nela depositam os responsáveis. Fundamenta-se em amplas informações objetivas a respeito de cada aluno para, dentre os diversos tipos de escola secundária em Londres, encaminhar cada um à que for mais adequada, ao mesmo tempo em que nelas se formarão grupos homogêneos de estudos.

Consideremos agora o Departamento de Educação do Essex. Desde 1957, as autoridades educacionais do condado seguem o mesmo critério na indicação de estudantes para a escola secundária. Mr. E.B. Lawrence, diretor do Ensino, pôs à minha disposição relatórios oficiais em que o plano é analisado em seus detalhes. O que de mais importante resulta da aplicação do teste escrito é a medida das qualificações dos estudantes, mas em seu julgamento há uma compensação de idade e considera-se também a ficha escolar. A seleção é feita por bancas locais de professores. Funcionam no condado as *grammar*

*schools* tradicionais e as de tipo moderno. Talvez a escola seletiva moderna seja a que mais se ajusta às condições da comunidade. Escolas governamentais e as *voluntary* seguem idêntico programa. A área abrange parte da zona urbana de Londres, como as zonas agrícola e industrial e o estuário do Tâmsa.

### COMISSÃO EDUCACIONAL DO ESSEX

Indicação de alunos para as escolas de nível médio.

#### 1. *Teste Preliminar*

Ao terminar o período final do último ano da escola primária, todas as crianças de determinado grupo etário, ou seja, as que até 2 de setembro do ano seguinte venham a completar II anos, são submetidas a teste oral de 45 minutos. Via de regra, são aplicadas na própria escola de cada estudante, em dia preestabelecido, e as provas marcadas de acordo com os programas locais. Os resultados são reunidos e 40% das crianças que atingirem o nível de quociente de raciocínio verbal preestabelecido são aconselhadas a prosseguir até os testes principais.

#### 2. *Testes Principais*

(a) *Privas Escritas*. Constam de três partes: Matemática, Inglês e Redação, com 50, 45 e 25 minutos de duração, respectivamente, fixadas pelo Presidente da Comissão Examinadora Externa e presididas por uma subcomissão da Junta Examinadora. Afora o presidente, que é membro da Comissão de Ensino, todos os componentes dessa junta são diretores dos diversos tipos de escola.

As provas são corrigidas e validadas sob orientação do examinador-chefe, auxi-

liado por cerca de 24 examinadores adjuntos, nenhum deles lecionando no Essex.

(b) *Registro Escolar.* A essa altura, o diretor da escola primária elabora a lista de seus alunos submetidos aos testes principais, por ordem de mérito, classificados para o estudo na escola seletiva, usando graus A, B, C, D, de acordo com detalhado "Memorando de Orientação" elaborado pelos psicólogos do Condado.

Apurados os resultados dos testes, vão eles constituir a marca dada para a ficha escolar de cada aluno, de acordo com o método citado às páginas 89 do *Admissions to Grammar School* (Yates & Pidgeon), publicado pela Fundação Nacional de Pesquisas Educacionais, em 1957.

Por esse método, a marca dada para a ficha escolar tem o mesmo valor e teto das provas escritas.

(c) *Compensação da Idade.* É dada a cada criança uma compensação da idade de acordo com o mês do ano em que tenha nascido, de modo a garantir que não se criem condições especiais para qualquer delas. Esta compensação é revista anualmente pela Comissão Examinadora, que organiza quadros estatísticos com indicação do número de crianças classificadas em cada grupo mensal durante o ano.

(d) *Comparação de Residuaos.* As notas obtidas nas provas escritas, as consignadas na ficha escolar e a compensação de idade são totalizadas para cada criança, dando sua nota final. São organizadas listas, por ordem de mérito, para rapazes e moças separadamente.

Sob orientação do presidente, a Comissão Examinadora decide que linhas se-

rão lançadas nessas listas, tendo em mente que cerca de 21% das crianças do grupo etário deverão ser classificadas e correspondem a 50% das vagas.

Todas as crianças acima dessas linhas são consideradas recomendadas e têm seus lugares assegurados, independentemente de posteriores investigações.

As crianças classificadas abaixo das linhas secundárias, a junta as considera incapazes e, como tal, postas fora de cogitação. As recomendadas se classificam como medianas, merecendo cuidado especial.

(e) *Crianças Medianas.* Essas crianças são observadas pelas comissões locais compostas de três diretores, um de cada tipo de escola: Seletiva, Secundária Moderna e Primária e um supervisor. As comissões dispõem de pormenores sobre notas, trabalhos escritos, levantamento do curso primário e relatórios individuais fornecidos pelo diretor da escola primária. Baseando-se nesses dados e com direito a recorrer aos diretores de estabelecimentos, decidem quanto à adaptação do aluno ao ensino da escola seletiva.

### 3. *Indicações para a escola seletiva*

Conhecidos os resultados dos trabalhos das juntas locais, todas as crianças qualificadas são distribuídas pelas várias *grammar schools* e escolas técnicas, atendidos, na medida do possível, os interesses dos pais, a quem são apresentadas as listas de classificação por mérito. Os lugares disponíveis são preenchidos rigorosamente de acordo com tais listas, excetuada a prioridade concedida às crianças residentes a meia milha de escola subvencionada, que seja de primeira escolha dos pais, e às alunas católicas (*grammar schools*).

4. *Outras Providências*

(a) *Não comparecimentos.* Haverá segunda chamada para as crianças que não comparecerem às provas escritas.

(b) *Segunda época.* O diretor levará ao conhecimento da Junta aquêles casos em que se justifique a concessão de 2.<sup>a</sup> época. Aceitas as razões por êle apresentadas, os interessados serão submetidos, no mês de junho, à série de testes.

(c) *Casos Especiais.* O presidente da banca examinadora será informado das circunstâncias especiais que possam afetar os resultados dos exames.

Vejamos agora como o Departamento de Educação de Leicestershire resolveu o problema de indicação para as escolas secundárias. Tanto quanto os educadores, o povo da região deseja e julga necessárias mudanças no processo de transferência da escola primária para a secundária. As autoridades do condado têm demonstrado vivo interesse pelas reformas, desde há muitos anos, e continuam progressistas em seu ponto-de-vista. A contínua elevação da idade escolar acrescentou um segundo estágio à escola elementar. Antes mesmo do relatório Haddow, em 1926, Leicestershire se colocava entre os que defendiam a necessidade de reestruturação da escola elementar com o fito de oferecer escolas diversificadas para os que completassem 11 anos. Prevalencia, então, a idéia de que as crianças deviam ser distribuídas por grupos consoante as tendências para o curso ginásial, acadêmico ou técnico, o que era aprovado pelo relatório de Norwood e pela publicação do Ministério da Educação, *The new secundanj education*. A escola secundária oficial ou *grammar school*, que não é realmente muito velha como ins-

tituição, sofreu também mudanças consideráveis. No currículo dos estudos acadêmicos, maior atenção é agora dispensada aos assuntos culturais e artísticos e ao alargamento de seus roteiros de modo a atender à procura de educação científica.

A *sênior elementary school* era apenas um passo para a escola secundária moderna com solução inevitável à contínua extensão da vida escolar da criança média. Frequentemente, a nova escola moderna oferece maiores facilidades para ciências do que as *grammar schools* instaladas em seus velhos edifícios. As escolas modernas são muitas vezes obrigadas a proporcionar cursos de *grammar school* por questão de prestígio e para negar a evidência de que o exame *eleven plus* impede estudantes bem dotados de ascenderem a níveis educacionais superiores. Com o passar do tempo, tanto professores como o povo estão cada vez mais convencidos da impossibilidade de "selecionar" uma criança de 11 anos e arbitrariamente afirmar se ela será ou não bem sucedida no curso acadêmico. As escolas secundárias particulares selecionam seus alunos por idade, a partir dos 13 anos, para iniciarem um curso acadêmico visando à educação superior.

O PLANO LEICESTERSHIRE<sup>8</sup>

Admitida como inevitável a criação do novo tipo de escola diversificada e a crescente popularidade da grande escola compreensiva, as autoridades de Leicestershire concordaram, entretanto, em que a rápida mudança integral era impraticável e dispendiosa. O Depart-

<sup>8</sup> "The Leicestershire Experiment and Plan" — 1963, por Stewart C. Mason, Diretor de Educação do Condado de Leicestershire (Council's & Education Press, London) — 10 Queen Anne St.

mento de Educação autorizou, então, o início do primeiro "Experiment Leicestershire", mais tarde chamado "Leicestershire Plan".

O problema era como chegar ao nível do *comprehensive type*, — solução peculiar a nossa época, sem esperar pelo término de vastos programas de construção. O plano popular estabelecia que cada *gramtnar school* fosse associada a diversas escolas secundárias modernas formando uma só unidade educacional. Todas as crianças que ingressam na escola secundária moderna vêm da escola primária e nela passam os primeiros três anos de sua educação secundária. Para a maioria das crianças, a idade da transferência seria 11 anos, mas algumas iriam um pouco mais cedo. Ao fim do terceiro ano, a passagem para a escola acadêmica seria concedida a todos os estudantes cujos pais se comprometessem a conservá-los ali até completarem 16 anos. A maior parte se transferiria para a *gramtnar school* aos 14 anos; uns poucos, aos 13. Os não transferidos seriam estimulados a permanecer nas escolas modernas até os 15 anos, pelo menos, sendo-lhes facultados cursos de treinamento profissional.

O plano implicava, naturalmente, muitas mudanças, tanto no currículo das *grammar schools* como nos das modernas. Concordou-se em que a escola moderna seria, daí em diante, chamada *High School*, consistindo o novo sistema de: *Primary schools*, *High Schools* e *Grammar schools*. Não há exame externo na conclusão do secundário, mas seu currículo compreende todas as matérias para o *Certificate of Education Examination*. Gradualmente, o novo plano vai se estendendo a outras áreas e tem exigido cálculo meticuloso dos lugares disponíveis num grupo de escolas associadas. Para atender ao período de

transição, cerca de 12% dos selecionados para o *eleven plus* foram encaminhados às *grammar schools* como uma compensação pelos anos de transferência insuficiente das escolas secundárias.

O relatório Haddow talvez se inclinasse a estimular a idéia de que crianças na tenra idade de 11 anos poderiam ser consideradas *juvenes*, termo que muitos acham melhor para crianças de mais idade. Os jovens de hoje anseiam por escapar às limitações decorrentes da classificação de "crianças" e tentam, arduamente, ser considerados adultos, o mais cedo possível. Qualquer organização que tenha grande número de crianças nas idades mais baixas pode ter uma atitude arbitrária com elas; estas crianças tomam conhecimento da liberdade que desfruta o jovem trabalhador recém-saído da escola. Isto cria o sentimento de que vivem num ambiente de restrições injustas e desnecessárias distraindo-as dos estudos no período mais importante da vida.

Um dos problemas mais sérios do ensino secundário tem sido a inevitável desproporção entre professores e alunos nas pequenas ou médias *grammar schools* necessárias para comportar todas as disciplinas da *sixth form*.

Por esse motivo, as autoridades educacionais de Leicestershire concluíram que é melhor igualar a *grammar school* às escolas secundárias particulares (*Public schools*) pelo ingresso de crianças aos 13 ou 14 anos. Com a incorporação das *grammar school* às escolas secundárias, formando um todo, o problema do insucesso por não conseguir aprovação nas primeiras desaparece. A escola secundária resolve o problema dos pais que desejam conservar o filho na escola após os 18 anos.

Insinuou-se, algumas vezes, que a escola compreensiva, com seus 1.500 ou mais alunos, está propensa a fazer de seu diretor um mero administrador e que os alunos se associam em grupos ou *houses* e podem perder um pouco a noção da grande instituição educacional e social de que são parte integrante. È de se considerar que eles estão ainda nos primeiros estágios da evolução.

Leicestershire possui vastas zonas rurais onde já existem escolas próprias, tornando-se necessários grandes prédios e sistema de transporte para estabelecer uma ampla rede escolar. Muitos sentem que o resultado de um sistema compreensivo deve ser o fim da *grammar school*, tipo médio, junto com escolas secundárias modernas. O objetivo do condado é criar, rapidamente, no momento exato e de forma prática, uma educação secundária para todos.

É ainda muito cedo, sem dúvida, para um julgamento do plano ora em execução, quando êle começa a se expandir e sofrer modificações. Os receios dos conservadores não se confirmaram em absoluto. A Comissão Educacional de Leicestershire votou unanimemente pela

expansão do plano a todo o condado, levando em conta que êle oferece melhores condições que o antigo sistema dual (Bi-partite), geralmente adotado no Reino Unido. Dificuldades de ordem técnica, tais como formação de quadros de professôres etc, estão sendo superadas. Qualquer transformação radical no plano da educação primária seguramente conduzirá à reorganização do curso secundário e superior, transformações essas flexíveis, de modo a atender às necessidades do meio.

A velha animosidade para com escolas particulares ou religiosas não ocorre nesta evolução.

No Reino Unido, onde a instrução como indústria existe em larga escala e onde ainda há muito por fazer, é grande a relutância contra a imposição de leis que possam ter efeito restritivo sôbre as iniciativas específicas das autoridades educacionais de cada distrito e dos diretores de estabelecimentos de ensino. Solicitar uma decisão do Parlamento constituirá talvez recurso mais drástico, não será porém o caminho mais indicado para que se operem transformações exigidas no sistema educacional.

## ALGUNS ASPECTOS NA EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO \*

*A análise sistemática do que revelam as estatísticas de ensino é tarefa essencial pará se aferir da espécie de presença que vai obtendo a educação escolar em determinada área.*

*Em estudo anterior, \*\* um dos autores desta análise comentou o crescimento estatístico do ensino médio brasileiro, de 1961 a 1962, à base das Sinopses Estatísticas do Ensino Médio, do MEC.*

*Busca-se agora, à base de fonte da mesma origem, Sinopse Estatística do Ensino Médio — 1964, comentar certos aspectos estatísticos de nosso ensino médio, no período 1963 a 1964, estabelecendo confrontos e cotejos.*

*Uma observação preliminar cabe fazer, examinando esse documento-fonte do Serviço de Estatística da Educação e Cultura: é a de que se impõe a conjugação do trabalho de estatísticos e de educadores, para o bom êxito de empreendimentos dessa natureza. Isto visaria à junção das técnicas estatísticas ao conteúdo educacional, acrescentando dimensões e evitando impropriedades ocorrentes no trato do assunto exclusivamente por estatísticos.*

<sup>o</sup> Trabalho elaborado conjuntamente pelos professores Jayme Abreu e Nádia Cunha, da Div. de Estudos e Pesq. Educacionais do C.B.P.E.

<sup>00</sup> CUNHA, Nádia — Aspectos estatísticos do ensino médio no Brasil — in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 92, pág. 186.

Vamos fazer, a seguir, sumária prova de quanto afirmamos. Tentando demonstrar a extensão do grave problema da evasão escolar, alinham-se na Sinopse os quantitativos de matrícula de treze turmas na 1.<sup>a</sup> série primária em anos sucessivos, registra-se a matrícula delas na 3.<sup>a</sup> série colegial do ensino médio dez anos depois e chega-se assim a uma "evasão" oscilando de 98 a 96,5%. Em verdade não são válidas essas percentagens, como medida de evasão, pois é preciso não esquecer a grande percentagem de alunos *reprovados*, que repetem séries, uma e mais vezes, *mas não se evadem* da escola, concluindo o seu curso, embora *com atraso*. Outra referência da Sinopse que não possui validade é a de que o ensino médio teria crescido de "328.868" matrículas, de 1963 para 1964 "(21%)", quando, para chegar a essa equívoca conclusão, se parte de dados não comparáveis: matrícula *geral* em 1964 e matrícula *efetiva* em 1963. Ora, qualquer pessoa familiarizada com educação escolar sabe o que é a ponderável diferença para mais da matrícula geral em relação à efetiva. A mesma Sinopse analisada mostra que essa diferença em 1963 teria sido de 155.733 matrículas, o que representa uma diminuição de 9% na matrícula efetiva em relação à matrícula geral. Ainda outra impropriedade: as matrículas em educandários de ensino médio da "Campanha de Educandários Gratuitos", que totalizariam em 1964, segundo relato-

rio dessa entidade, cerca de 122.000 alunos, são todas elas arroladas como sendo matrícula do "ensino particular". Ora, se juridicamente se trata de uma sociedade civil, não é menos exato que entre 75 e 80% de seus recursos provêm de *fundos públicos*, conforme seus relatórios. Assim sendo, e considerada a extensão dessas matrículas, deveriam elas constituir categoria à parte e, se se deseja creditar, no caso, à manutenção pública e à particular totais de matrículas respectivas, haverá de ser na proporção do que representam os financiamentos público e privado.

Feitas essas considerações preliminares, passemos à análise de alguns aspectos que nos parecem merecedores de destaque na estatística apresentada.

Considerado globalmente (Quadro número 1), o ensino médio teria crescido entre 1963 e 1964, comparadas as respectivas matrículas gerais, de 173.135 matrículas, o que significa um aumento percentual de 10%. Por ciclos didáticos esse crescimento teria sido, em termos relativos, mais acentuado no 2.º ciclo (10,7%) do que no primeiro ciclo . . . . (8,9%).

Aspecto digno de destaque é que esse crescimento global se estaria processando muito mais pelas escolas públicas . . . (19,6%) do que pelas escolas particulares (3,5%). Merece sublinhado esse aspecto do ensino médio vir passando a ser, gradativamente, mercê de pressões sociais irresistíveis, mais público do que privado. Se, dos totais mencionados na Sinopse estudada, de 1.061.899 estudantes nos cursos particulares e 830.825 nos cursos públicos, se transpõe para a matrícula às expensas públicas 75% das 122.000 matrículas da Campanha de Educandários Gratuitos, só aí já teríamos, em 1964, 922.325 matrículas de

alunos na escola média diretamente financiadas pelos cofres públicos contra 870.399 financiadas particularmente. Destaque-se ainda que esse número .. 870.399 não representa, na totalidade, financiamento particular de matrículas, pois será necessário considerar que nelas estão incluídas mais de *cem mil bolsas públicas* em escolas particulares. Vale destacada essa situação pelo contraste que representa com a de algumas décadas atrás, onde ensino médio era quase sinônimo de ensino secundário e este, como presença pública, quase se limitava a um ginásio estadual nas capitais de Estado.

O Quadro n.º 1 nos demonstra ainda que correlacionado o crescimento da escolarização com o da faixa etária dos 12 aos 18 anos, em termos relativos, teria crescido a escolarização de 10% e a faixa etária de 3,5%; em números absolutos, todavia, cresceram 388.890 pessoas contra 173.135 matrículas. Em todo o caso, esse aumento percentual acumulado na escolarização, maior do que no contingente demográfico, vem elevando gradativamente a percentagem de alunos escolarizados na faixa etária respectiva, a qual, em 1964, já seria de 16%, quando não passava de 12% em 1962. Note-se todavia que esses 16% ainda estão, melancolicamente para nós, bastante aquém dos 30 e mais por cento da Argentina e Uruguai, por exemplo.

Outro aspecto a ressaltar no Quadro 1 é que o aumento de matrícula na 1.ª série (11,4%) é superior ao aumento percentual do universo analisado, o que é significativo como índice de crescimento da busca da escola, sendo aí ainda mais nítido se processar esse aumento bem mais pelo crescimento da matrícula pública (22,5%) do que pelo da matrícula privada (3,4%).



Cotejando-se o crescimento percentual do ensino médio de 1963 para 1964 (10%) com os registrados em relação a 1960-1961 (11,2%) e 1961-1962 . . . . (11,9%), verifica-se que se reduziu o ritmo de crescimento percentual, o que, em termos, é explicável quando crescem os números absolutos.

O Quadro n.º 2 nos mostra, em números absolutos e relativos, como se distribui a matrícula geral em 1964 entre os vários ramos de ensino médio, e em cada um deles, o que representa a matrícula em cada ciclo. Vê-se, por esse quadro, como a escola secundária de 1.º ciclo vem funcionando, com propriedade aliás, como a grande escola comum do 1.º ciclo, matriz não só para a matrícula no segundo ciclo do seu mesmo campo, como também para a do segundo ciclo dos demais ramos técnico-profissionais, sobretudo do comercial e do normal. Verifica-se que, enquanto a matrícula no ensino secundário representa cerca de 83% do total do 1.º ciclo do ensino médio, no 2.º ciclo, a percentagem é de 38% (72% no conjunto).

Os Quadros números 3, 3A e 3B demonstram como cresceram, em números absolutos e relativos, de 1963 para 1964, os vários ramos do ensino médio, por ciclo e por entidade mantenedora. Nos totais, em números relativos seriam os ensinos industrial e agrícola os que mais cresceram (24 e 23%), seguidos do ensino normal (18%), sendo todavia necessário assinalar que esses percentuais se aplicam a números absolutos bastante diferentes. Assim, medido em números absolutos, o crescimento da matrícula no ensino secundário seria muito maior (122.052), seguido do normal (26.847), enquanto nos ensinos industrial e agrícola não

ultrapassaria, respectivamente, 13.466 e 1.988 matrículas.

No que concerne à distribuição por sexo (Quadro IV) há um quase equilíbrio entre as matrículas masculina (970.060) e feminina (922.664) no ensino médio. Por seção de ensino, há aproximadamente contingentes não muito desiguais no ensino secundário com os 713.181 de presença masculina e 654.996 de presença feminina. Já no ensino comercial o naípe masculino domina o cenário em proporção aproximada de dois terços contra um terço, sendo que nos ensinos agrícola e industrial ainda mais se acentua essa desproporção, em termos, aproximadamente, de matrícula de 95% e 80% respectivamente, do total. Já no ensino normal, como é tradicional, invertem-se as situações, representando a matrícula feminina aproximadamente 90% do total. Os mesmos percentuais prevalecem nas conclusões de curso (1963) desses ramos.

Como o país está longe de ser um todo homogêneo em nível de desenvolvimento, não faz sentido o comentário da expansão do seu ensino médio sem correlacioná-la com as várias áreas culturais em que pode o Brasil ser dividido.

Para tal fim usamos (Quadro V) o agrupamento de seus Estados em três zonas culturais e econômicas nitidamente definidas, a saber:

- 1) *Norte-Oeste* — Abrangendo os seguintes Estados e Territórios: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Goiás e Brasília (DF).
- 2) *Nordeste* — Abrangendo os Estados: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.

3) *Sul* — Com os Estados a seguir: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

À luz desse critério, o Quadro V demonstra que em termos relativos maior teria sido o crescimento no Nordeste (14,6%), mas, em números absolutos, o crescimento de matrículas na Zona Sul (118.983) é substancialmente maior do que o das outras zonas, o que é decorrência não apenas de sua situação demográfica, mas, essencialmente, do seu superior nível de desenvolvimento. Reflita-se quanto a um índice apenas: 85% do consumo de energia elétrica do país, na Zona Centro-Sul.

Outro aspecto interessante a analisar é o da distribuição desses contingentes de matrícula e seu crescimento nas capitais e interior, como medida da interiorização do ensino médio, o que é exposto no Quadro VI.

No universo total verifica-se que o crescimento, em números absolutos e relativos, é bem maior no interior do que nas capitais: 116.718 no interior contra 56.417 nas capitais. Verifica-se igualmente que no primeiro ciclo as matrículas

só teriam crescido, nas *capitais*, no ensino público, ao passo que no segundo ciclo cresceram, no interior, tanto no ensino público como no particular.

O Quadro VII dá, em números absolutos, uma visão da situação da matrícula geral na 4.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> ciclo (1963) e na 1.<sup>a</sup> série do 2.<sup>o</sup> ciclo (1964). Nota-se que, salvo no ensino secundário, há substancial diferença para mais na primeira série colegial em relação à 4.<sup>a</sup> série ginásial, o que se deverá, em grande parte, à passagem dos alunos da 4.<sup>a</sup> série ginásial secundária para a primeira série colegial dos outros ramos de ensino. Verifica-se assim que, como evasão de 1963 para 1964 da 4.<sup>a</sup> série do I ciclo para a 1.<sup>a</sup> série do II ciclo, o índice é relativamente baixo, mesmo dando-se o desconto da repetência, havendo mais um fenômeno de redistribuição de matrícula pelos vários ramos do ensino médio de II ciclo.

Aí estão, comentados, alguns aspectos atuais, relevantes a nosso ver, na expansão quantitativa do nosso ensino médio. Muitos outros, igualmente importantes, comportariam análise, interpretação e reflexão.

QUADRO I

CRESCIMENTO DA MATRICULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963 PARA 1964 POR ENTIDADE MANTENEDORA E POR CICLO

ENSINO	1963	1964	CRESCIMENTO POR CICLO					
			I	%	II	%	Total	%
Médio Público . . . . .	694 538	830 825	103 845	19,8	29 442	18,9	136 287	19,6
Médio Particular. . . . .	1 025 051	1 061 899	23 846	3,0	13 002	5,3	36 848	3,5
TOTAL . . . . .	1 719 589	1 892 724	130 691	8,9	42 444	10,7	173 135	10,0

**CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL DO ENSINO MÉDIO E DA  
POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL NESTE NÍVEL DE ENSINO  
DE 1963 PARA 1964**

POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL				MATRÍCULA GERAL	
1963	1964	Crescimento	%	Crescimento	%
11 112 000	11 500 000	388 890	3,5	173 135	10,0

**CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL NA 1.ª SÉRIE DO I CICLO  
DO ENSINO MÉDIO, POR ENTIDADE MANTENEDORA**

ENSINO	MATRÍCULA NA 1.ª SÉRIE DO I CICLO		Crescimento	%
	1963	1964		
Público .....	213 896	262 190	48 294	22,5
Particular .....	296 956	307 306	10 350	3,4
TOTAL .....	510 852	569 496	58 644	11,4

**QUADRO II**

**MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO PELOS RAMOS  
DE ENSINO, EM 1964**

RAMOS DE ENSINO MÉDIO	CICLOS				Total	%	SIGNIFICADO PERCENTUAL DA MATRÍCULA DE CADA CICLO	
	I	%(j)	II	%			I	II
Secundário .....	1 200 935	82,8	167 242	38,1	1 368 177	72,5	87,8	12,2
Comercial .....	155 217	10,7	114 819	26,1	270 036	14,2	57,5	42,5
Industrial .....	46127	3,1	22 692	5,1	68 819	3,6	67,1	32,9
Agrícola .....	7 193	0,4	3102	0,7	10 295	0,5	69,9	30,1
Normal .....	44 212	3,0	131 185	30,0	175 397	9,2	25,2	74,8
TOTAL .....	1 453 684	100,0	439 040	100,0	1 892 724	100,0	76,9	23,1

(j) Percentagem sobre os totais respectivos.

## QUADRO III

CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963  
PARA 1964 POR ENTIDADE MANTENEDORA, RAMO DE ENSINO  
E CICLO DIDÁTICO

ENTIDADES MANTENEDORAS	Ciclos	RAMOS DE ENSINO				
		Secundário	Comercial	Industrial	Agrícola	Normal
Pública	I Ciclo	89 594	3 267	8 688	1 205	4 091
	%	19,7	16,5	26,9	21,3	15,0
	II Ciclo	12 027	3 226	2 057	660	11 462
	%	14,4	20,5	41,4	27,0	23,5
	TOTAL	101 621	6 493	10 755	1 865	15 553
	%	18,8	18,2	28,8	23,0	20,4
Particular	I Ciclo	21 563	- 189	893	123	1 456
	%	3,3	- 0,1	20,9	55,9	12,7
	II Ciclo	- 1 132	2 478	1 818		9 838
	%	- 1,5	2,6	13,0		16,0
	TOTAL	20 431	2 289	2 711	123	11 294
	%	2,8	1,0	14,9	55,9	15,5
Crescimento Total		122 052	8 782	13 466	1 988	26 847
%		9,7	3,3	24,3	23,9	18,0

## QUADRO III-A

CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963  
PARA 1964 SEGUNDO OS CICLOS DIDÁTICOS E AS ENTIDADES  
MANTENEDORAS

	Ciclos	Ensino Médio Público	Ensino Médio Particular	Ensino Médio em geral
Matrícula em 1963	I Ciclo	539 519	783 474	1 322 993
	II Ciclo	155 019	241 577	396 596
	TOTAL	694 538	1 025 051	1 719 589
Matrícula em 1964	I Ciclo	646 364	507 320	1 453 684
	II Ciclo	184 461	254 579	439 040
	TOTAL	830 825	1 061 899	1 892 724
Crescimento de 1963 para 1964	TOTAL	106 845	23 846	130 691
	I Ciclo	19,8	3,0	8,9
	%	29 442	13 002	42 444
	II Ciclo	18,9	5,3	10,7
	%	136 287	36 848	173 135
	TOTAL	19,6	3,5	10,0

## QUADRO III-B

CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963  
PARA 1964 PELOS RAMOS DE ENSINO

ENSINO	1963	1964	Crescimento	%
Normal .....	148 550	175 397	26 847	18,0
Secundário .....	1 246 125	1 368 177	122 052	9,7
Comercial .....	261 254	270 036	8 782	3,3
Industrial .....	55 353	68 819	13 466	24,3
Agrícola .....	8 307	10 295	1 988	23,9
<b>TOTAL</b> .....	<b>1 719 589</b>	<b>1 892 724</b>	<b>173 135</b>	<b>10,0</b>

## QUADRO IV

PRESENÇA FEMININA NA MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO  
EM 1963 E 1964 E NAS CONCLUSÕES DE CURSO EM 1963

RAMOS DE ENSINO	1963							1964		
	Matrícula				Conclusões de Curso			Matrícula		
	Entidade Mantenedora	Total	Feminino	%	Total	Feminino	%	Total	Feminino	%
Secundário .....	Pública .....	537 702	244 898	<b>45,5</b>	65 572	31 864	<b>48,4</b>	639 323	296 424	46,3
	Particular...	703 423	344 573	48,6	104 507	52 805	50,5	728 854	358 542	<b>49,1</b>
Comercial .....	Pública .....	355 011	12 551	35,3	4 275	1 486	34,4	41 994	15 255	36,3
	Particular...	225 753	73 378	32,5	37 616	12 616	33,5	228 042	74 604	32,7
Industrial .....	Pública .....	37 261	9 497	<b>25,4</b>	3 729	893	<b>23,9</b>	4 816	<b>13 374</b>	27,8
	Particular...	18 0092	3 561	<b>19,6</b>	1 633	344	<b>21,0</b>	20 803	<b>4 288</b>	20,6
Agrícola .....	Pública .....	8 037	412	5,0	<b>1316</b>	<b>46</b>	<b>34,9</b>	<b>9 952</b>	<b>654</b>	6,5
	Particular...	220	37	16,8				343	66	19,2
Normal .....	Pública .....	75 987	64 986	85,0	14 397	13 229	95,1	91 540	76 918	84,0
	Particular...	72 563	69 991	96,4	17 264	16 762	<b>97,1</b>	<b>83 857</b>	80 359	95,8

## QUADRO V

CRESCIMENTO DA MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963  
PARA 1964 POR ZONA ECONÓMICO-CULTURAL

ZONAS	1963	1964	Crescimento	%
<b>NORTE-OESTE</b>				
Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Goiás e Brasília .....	116 503	130 504	13 901	11,9
<b>NORDESTE</b>				
Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia .....	275 320	315 571	40 251	14,6
<b>SUL</b>				
Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul .....	1 327 666	1 446 649	118 983	8,2
<b>TOTAL</b> .....	<b>1 719 589</b>	<b>1 892 724</b>	<b>173 135</b>	<b>10,0</b>

## QUADRO VI

CRESCIMENTO DA MATRICULA GERAL NO ENSINO MÉDIO DE 1963  
PARA 1964 NAS CAPITAIS E NO INTERIOR SEGUNDO OS CICLOS  
DIDÁTICOS E AS ENTIDADES MANTENEDORAS

	ANO	ENSINO PÚBLICO					ENSINO PARTICULAR					Crescimento %	
		I Ciclo	Crescimento %	II Ciclo	Crescimento %	Total	Crescimento %	I Ciclo	Crescimento %	II Ciclo	Crescimento %		Total
Capitais .....	1963	208 555	40 488 19,4	79 280	15 068 17,7	287 835	55 556 19,3	353 322	-9,2 0,2	128 050	1 783 1,3	481 372	<b>861</b> <b>0,1</b>
	1964	249 043		94 348		343 391		352 400		129 833		482 233	
Interior .....	1963	330 964	66 357 20,0	75 739	14374 18,9	406 703	80 731 19,8	430 152	24 768 5,7	113 527	11 219 9,8	543 679	35 987 6,6
	1964	397 321		90 113		487 434		454 920		124 746		579 666	

## QUADRO VII

COTEJO DA MATRICULA GERAL DA 4.<sup>a</sup> SÉRIE DO I CICLO  
E DA 1.<sup>a</sup> SÉRIE DO II CICLO

RAMOS DE ENSINO	1963	1964	Diferença	%
	4. <sup>a</sup> Série I Ciclo	1. <sup>a</sup> Série II Ciclo		
Secundário .....	168 542	80 243	- 88 599	— 52,4
Comercial .....	22 095	50 251	28 164	127,4
Industrial .....	4 388	10 646	6 258	142,6
Agrícola .....	886	1 510	624	70,4
Normal .....	6 806	56 950	50 144	736,7
<b>TOTAL .....</b>	<b>203 017</b>	<b>199 608</b>	<b>- 3 409</b>	<b>— 1,6</b>

## LE CORBUSIER E O BRASIL

*A Imprensa internacional registrou, com destaque, o desaparecimento, a 27 de agosto último, de Le Corbusier, líder do movimento criativo na arquitetura contemporânea e que fez escola entre nós.*

*Autor do esboço original para o Edifício-sede do Ministério da Educação na Esplanada do Castelo e arquiteto da Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris, Le Corbusier deixou traços marcantes de sua intuição plástica na paisagem brasileira.*

*Associando-se às homenagens que lhe têm sido prestadas, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS divulga o depoimento de Péricles Madureira de Pinho, que orientou os trabalhos de construção da Casa do Brasil em Paris, bem como o elogio fúnebre proferido por André Malraux em nome do Governo francês.*

### DEPOIMENTO DE PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Charles Edouard Jeanneret, nascido em outubro de 1887 em La-Chaux-des-Fonds, Suíça, morreu aos 27 de agosto de 1965 com o nome universalmente conhecido de Le Corbusier. Com êle desapareceu a figura mais alta da arquitetura universal. Pela originalidade, força inovadora e o que significou nos tempos atuais, sua obra mereceu a qualificação de genial também pela identificação com o espírito da época. Não só

os cânones artísticos foram renovados. A atmosfera social, que respira o mundo desde o início deste século, participa da inspiração e invenção de Le Corbusier.

No Brasil, nos últimos quarenta anos, foi êle considerado o mestre dos jovens arquitetos e o patrono dessa nossa contribuição marcante à civilização dos dias atuais, que é a arquitetura brasileira. Desde 1929, Oscar Niemeyer, Lúcio

Costa e outros entraram em contato com Le Corbusier, inspirados em suas idéias revolucionárias, foram criando nossas soluções.

Quando o Ministro Gustavo Capanema, em 1936, cogitou de um projeto de Cidade Universitária e de instalar o Ministério da Educação em edifício próprio, convidou Le Corbusier a vir ao Brasil dirigir os planos iniciais. Dele o traço primeiro do Palácio da Esplanada do Castelo, que passou a constituir um monumento de arte moderna, marco inscrito em enciclopédias e livros especializados como precursor de uma nova era arquitetônica. Nesse edifício imponente, vêem-se aplicados os princípios estabelecidos no livro de Le Corbusier *Vers une Architecture*, datado de 1923. Toda sua poética de construção está ali presente. A "ligação visual e sensitiva entre os espaços, interior e exterior", "o respeito ao pedestre e ao tráfego do solo livre", impondo os pilotis pois "a natureza não deve ser violada pela usurpação de seus espaços com blocos de habitação". A fachada livre, a janela em comprimento, o teto jardim, tudo isso se integra à concepção urbanística de Le Corbusier, para a qual cada unidade de habitação não é um edifício e sim um verdadeiro núcleo urbano.

O "amor da harmonia e a fé indefectível na pura, intensa e matemática exatidão da beleza" dificultaram sempre pelo peso da rotina a obra de um homem que confessava serem suas pesquisas e seus sentimentos dirigidos para o principal valor da vida — a poesia. Nunca perdeu, entretanto, a noção da realidade, tanto que para ele "todas as coisas na vida são de natureza biológica. A biologia de um projeto é tão necessária, tão evidente quanto a de um ser da natureza. Habitar, trabalhar, ativar o corpo e o espírito, circular, são acontecimentos

paralelos aos sistemas circulatório, nervoso e respiratório".

Para Le Corbusier não há o que convencionalmente se chama decoração. Os ambientes estão intimamente ligados à construção. Ele pôs a marca de sua teoria estética também nas cores e nos móveis. "Desenhar deve servir para ver claro e não para mistificar. A côr ajuda a qualificar, a especificar, a mostrar, a obrigar a ver, ajuda a ler e a compreender". A tais princípios Le Corbusier foi sempre de uma fidelidade absoluta. Quando aos dezessete anos construiu sua primeira casa, ainda na vila natal, e lhe foi dito que o prédio não se conciliava com a paisagem, ele retrucou com prontidão e eloquência: — "A paisagem é que não se concilia com a casa". A convicção de que tinha uma mensagem a transmitir, essa que não se confunde com a vaidade dos presumidos, está assim neste primeiro lance da vida profissional de Le Corbusier. E quando, poucos anos depois, já em Paris, se rebelou contra o professor de arquitetura, demonstrando a inadequação de seus métodos, já é o revolucionário que se apresenta no cenário em que viria a lutar durante meio século.

O plano urbanístico de Paris, de sua autoria, foi considerado absurdo. Mas a capital do Paquistão é obra sua, e nossa Brasília tem muito do seu espírito. Escolhendo a capital da França para nela viver e agir, quis exatamente enfrentar a reação conservadora dos meios artísticos na sua fortaleza de maior resistência.

A influência de suas concepções, embora irradiasse do famoso atelier da "Rue de Sèvres", atingiu sempre regiões distantes — o Brasil, a Índia, o Japão... A França não aceitou prontamente a revolução do seu filho adotivo.



Em 1936, Le Corbusier construíra, na Cidade Universitária de Paris, o pavilhão da Suíça. Era a primeira obra sua na capital francesa. Não tem o arrojo da Casa do Brasil que viria a construir, ali, em 1959. Ao nos mostrar, tantos anos depois, as árvores frondosas que envolvem o Pavilhão Suíço e impedem a vista para a movimentada avenida da "Port de Gentilly", acrescentava com fina ironia: — "Eles são gentis, quizeram com esta cerca natural impedir que o público contemplasse meu trabalho". Assim referia-se aos urbanistas e arquitetos da "cite universitaire", que, com o mesmo espírito, tantos empecilhos puseram ao projeto da Casa do Brasil.

Foi exatamente esse projeto que nos pôs em contato com Le Corbusier, em 1954. Um ano antes, durante uma sessão da Assembléia Geral da UNESCO, fomos à "cite universitaire", introduzidos por Paulo Carneiro, desenterrar o projeto de construção de um pavilhão brasileiro. Cumpríamos expressas recomendações do Ministro Simões Filho, titular da Pasta da Educação e Cultura, que desejava marcar sua passagem pelo Ministério com a realização sonhada, desde 1925, por Souza Dantas.

Não foi fácil convencer às autoridades francesas de que desta vez havia determinação de executar a tarefa. Lúcio Costa achava-se em Paris e a coincidência muito nos ajudou. Numa tarde de rigoroso inverno, com pouca luz e muita neve, fomos ao local onde hoje está construída a Casa, com Paulo Carneiro e Lúcio Costa. Era um montão de entulho em frente à Casa da Noruega, ainda não concluída. Lúcio, ao apresentar o primeiro anteprojeto, sugeriu que se confiasse ao escritório Le Corbusier seu desenvolvimento e a execução da obra. Tínhamos carta branca do Ministro e nos foi fácil assumir todos os compromissos.

Meses depois voltamos a Paris para as providências necessárias à construção. Paulo Carneiro nos leva ao atelier da "rue de Sèvres", num primeiro contato com o homem sabidamente difícil, quase inabordável. Ali estava êle, há longos anos, entre as arcadas de um velho convento, que divisões de emergência transformaram em escritório permanente. Alto, corpulento, olhos fusilantes atrás de óculos poderosos, sua fala mansa e esquiua nada tinha de atrativa. Poucos palavras e pouca confiança em nossos planos de trabalho foi o que revelou de início. Daí por diante e até 1959, quando inaugurada a "Casa", nossos contatos se amiudaram e raramente foram agradáveis e tranqüilos.

O homem tinha uma absoluta confiança no que êle chamava "Sua revolução". Não admitia sugestões nem reparos a sua criação artística. Para êle nenhuma importância tinha quem pagava a construção ou representava o governo que encomendara a obra. Era brutal na defesa das suas inspirações e seus auxiliares não tinham voz perante êle. "Mr. Le Corbusier n'est pas commode", dizia-nos seu principal assessor, prevenia-nos da arrogância, rispidez e aspereza que tínhamos de suportar.

Concluído o projeto, a batalha para sua aprovação pelos arquitetos da cidade universitária de Paris foi das mais árduas. Conservadores na sua maioria, indagavam o que tinha o Brasil com as "extravagâncias do Sr. Le Corbusier". Sugeriam abertamente que outro projeto fosse elaborado no estilo português, que para eles era o que se conciliava com a paisagem da "Cite". Nossa resistência foi absoluta. Recordamos a dramática audiência entre Paulo Carneiro e o Presidente da "cite universitaire", André François Poncet. O antigo embaixador e membro da Academia Francesa rendeu-se afinal aos argumentos

do nosso representante junto à . . . . . UNESCO e deu instruções aos técnicos da Fundação para aceitarem o projeto. É que Paulo fora terminante: "Le Corbusier ou nada".

A burocracia francesa é das mais complicadas. E o projeto transitou por dezoito organismos diferentes. Em todos os trâmites as dificuldades principais eram por se tratar de Le Corbusier. A Experiência de Marselha com a sua "ville radieuse" ainda mais indisputava a opinião pública com o gosto e o colorido do famoso arquiteto. A construção era definida por todos como um mostrengo a ser evitado, nas linhas sóbrias e clássicas de Paris.

O início das obras, não dirigiu pessoalmente, mas ao começarem os arremates, tudo era com êle e sua presença tornou-se diária no "chantier". E ai de quem lhe fizesse o menor reparo às preferências, às soluções por êle adotadas. Repelia com a maior energia. Entre os dentes, com restaurações a ouro muito visíveis, rugia frases que eram agressivas, mordazes, no mínimo irônicas. Se aos mortos só se deve justiça, aos gênios devem-se todas as minúcias de caráter. Queremos, por isso, depor sobre a figura de Le Corbusier, dizendo de sua maneira de ser e não sob o convencionalismo do elogio póstumo. Tôda sua obra é baseada na franqueza e tôda ela exprime o horror ao postigo e ao convencional. Essas características devem pois inspirar os que deponham sobre êle.

As autoridades brasileiras que tiveram responsabilidade na construção da Casa do Brasil foram irrepreensíveis no defender a liberdade total de Le Corbusier, na concepção e realização do projeto. Não faltaram insistências e sugestões para que se exigisse a alteração

disso ou daquilo. Mas tanto o Ministro da Educação (Clóvis Salgado) quanto o Embaixador em Paris (Alves de Souza) resistiram a tudo e nunca chegou ao estranho homem da "rue de Sèvres" qualquer restrição ao trabalho que realizava.

Gilberto Amado, também de imprevistos geniais, recusou certa ocasião, em Paris, travar relações com alguém que derrubara uma parede da Casa do Brasil, já em funcionamento: "Uma pessoa que não é arquiteto se julgar com direito a corrigir o trabalho do maior dos arquitetos... é capaz de querer *endireitar*, sem ser poeta, nem francês, os versos de Racine".

o o o

Depois de uma longa ausência no Brasil, voltamos a Paris investidos da função de diretor da "Casa", cuja construção estava próxima do seu término.

Le Corbusier nos recebeu com sua maneira habitual: "O Sr. vem tão cedo talvez para dar, no seu país, a impressão de que as obras só terminarão com sua presença". Num esforço de paciência e contenção, explicamos que havia muito o que fazer para instalar a "Casa". Discutir o regulamento com as autoridades universitárias de Paris, recrutar o pessoal, planejar a biblioteca, etc. Outra dificuldade foi a permissão para ocupar a residência do Diretor, antes de concluído o edifício principal. Êle só admitia gente morando, quando tudo estivesse pronto. O interesse de instalar todos os serviços nos impelia para lá o mais cedo possível. Conseguimos afinal, dois meses antes da inauguração, mudarmos do hotel para o pequeno pavilhão da "Port de Gentilly", ligado por um corredor de vidro ao edifício da "Casa". Não sem o protesto de Le Corbusier, que nos dizia entre dentes: "Vous desirez pousser les ouvriers".

O representante do governo brasileiro era para êle, como todo proprietário de obra, um adversário a temer e conter. Poucas as sugestões aceitas. Tudo era nele original e próprio. Nada de intervenções alheias. A ambientação foi por êle dirigida. Móveis de cimento bruto por êle desenhados. Até na residência do Diretor a escolha de mobiliário, cortinas, jarros, objetos, tudo obedeceu a seu gosto. Surpreendeu-se quando viu já comprados o aparelho de jantar e o serviço de cristal. Considerou-os desdoantes. . .

Le Corbusier cada vez mais foi se empolgando pela obra e a ela transmitia a força e a franqueza do seu temperamento artístico. Outro aspecto a ser ressaltado era seu absoluto rigor em assuntos de dinheiro e de contas. Tudo muito preciso e muito claro. Aplicava a si mesmo princípios de austeridade e vivia como um asceta, sem a menor concessão ao luxo, nem mesmo ao conforto. Quando saía daquela longínqua porta de Paris, onde se construía o edificio, nem mesmo nos dias de chuva e de neve permitia que se lhe chamasse um táxi. E retrucava ao solicito auxiliar: "Vocês se amolecem no conforto, as maiores inspirações para o meu trabalho me vêm quando, na segunda classe do metrô, sinto-me apertado pela multidão".

De fato, suas concepções arquitetônicas, segundo êle próprio declarava, eram de que se deveria construir para os homens, em maior número, e não "para os reis e para os deuses como fazia a arquitetura antiga". A nós do Brasil chamava sempre a atenção que estávamos fazendo "uma casa para estudantes". "Eles aqui deverão ter o necessário para o

trabalho intelectual — espaço, luz, instrumentos — jamais a organização do conforto e do lazer". Ainda acrescentava: "Vocês querem mimar estes rapazes. Eles precisam de certa aspereza que convide ao esforço e à concentração intelectual".

Ao mesmo tempo que construía a Casa, Le Corbusier tinha a seu cargo, em Lyon, a construção do convento dos dominicanos, em La Tourrette. Visitando as duas obras, depois de concluídas, tem-se a impressão que uma influiu sobre a outra. A nossa tem muito de convento, a outra tem algo de casa de estudante. Quando jornalistas franceses nos interrogaram sobre os motivos que levaram o Brasil a escolher Le Corbusier, revolucionário, para construir um edificio representativo de sua cultura, nós, um país católico, a resposta foi de que, pouco versados em filosofia, transferíamos a pergunta aos dominicanos de Lyon. O que eles respondessem subcreveríamos de bom grado. E assim nos descartamos de uma embaraçosa indagação e ao mesmo tempo fazíamos a melhor defesa de Le Corbusier ante a insinuação de subversivo, como hoje se diria.

Quando se iniciou a construção de Brasília, Le Corbusier não ocultou o ciúme de não ter sido chamado, êle que se sentia tão próximo do Brasil e de sua arquitetura. Só mesmo. as figuras de Oscar Niemeyer e de Lúcio Costa, à frente do empreendimento, o reconciliariam com a suposta ingratidão.

O período final, dos arremates da obra, foi o de maiores antagonismos entre nós e o bravo e genial artista. Nem mesmo o acompanharmos nas inspeções êle

aceitava tranqüilamente: "O Sr. dá idéia de polícia me perseguindo", dizianos áspero, contornando nossas constantes perguntas. Tínhamos a consciência de estar ante uma das maiores figuras do nosso tempo. E isso nos dava a paciência e a contenção necessárias para suportar as agruras de um temperamento difícil. Entre as figuras humanas com que tivemos contato, naqueles anos de 50, em Paris, a dele e a de Malraux vieram logo após a de Monsenhor Roncalli, o então núncio apostólico, pouco depois João XXIII. Em grandeza e espírito criador. É o velho parentesco entre anjos e demônios. Le Corbusier era realmente satânico no físico e na impetuosidade de que se revestia, de posse de todas as suas forças. Lembremos a tarde em que lhe foram pedidas as cores para o grande "hall" do edifício. Éramos um grupo de 8 a 10 pessoas. O administrador das obras insistia que tudo estava parado aguardando que lhe fossem indicadas as tonalidades a serem postas nas paredes. Le Corbusier de repente enfureceu-se: "Todos para fora daqui, não posso raciocinar diante de tanta gente. Deixem-me só". Saímos cabisbaixos e o vimos levantar aos ares uma pequena cadeira, jogá-la violentamente no meio do salão, e montar no espaldar como se domasse um potro brabo. Lápis e papel em punho, escrevia então as indicações para o violento contraste de cores, que lá está no andar térreo da Casa do Brasil. Uma parede azul, outra vermelha, outra preta e ainda uma amarela. O momento impetuoso da escolha terá influído no contraste dos coloridos ali fixados?

Conflito típico de duas culturas foi a reação de Le Corbusier ao lhe pedirmos a placa indicativa da Casa do Brasil e a inscrição inaugural. Respondeu-nos quase violento: "Nestas paredes não há lugar para letreiros. Ninguém duvidará,

ao entrar neste parque, que a Casa é do Brasil e foi por mim construída". Confiava nas duas legendas: a do nosso País e a dele. Diria melhor, de Le Corbusier e do Brasil. Esgotados todos os nossos argumentos, o provocamos com uma frase que o levou ao desespero: "Em nosso país é mais importante a placa inaugural que o edifício". No auge da exaltação, nos retrucava: "O Senhor injuria sua Pátria". Mas no dia seguinte trouxe-nos a solução artística. Duas placas de metal esmaltadas seriam apostas a blocos de cimento. Uma na relva do parque com a designação "Casa do Brasil" e outra com a inscrição comemorativa, à entrada do edifício.

Ressalvara-se a originalidade criadora do artista e a cautelosa minúcia do administrador, que procurava representar os moldes culturais do seu meio.

Na véspera da inauguração, Malraux, Ministro da Cultura, visitou o prédio que, no dia seguinte, seu colega da Educação, o engenheiro Bulloche, receberia solenemente do Ministro Clóvis Salgado. Malraux teve momentos de êxtase ante os achados de Le Corbusier. Abraçou-o repetidamente. Vimo-lo de joelhos, fechando um olho, descobrir ângulos novos numa das escadas mais originais da construção. E foi esse mesmo Malraux, tão empolgado pela criação artística de Le Corbusier, quem levou seus despojos para o pátio do Louvre, onde pela primeira vez se rendia tais homenagens. Era o preito final a quem, saiu clássico, dali do antigo palácio dos reis de França, quem vivera como um autêntico revolucionário. Oscar Niemeyer, Lúcio Costa e Juscelino Kubitschek lá estavam. E não faltaram no elogio fúnebre, proferido por Malraux, referências ao Brasil. Le Corbusier, tão ligado em vida ao nosso país, teve na sua apoteose final a nossa presença.

## A PALAVRA DE MALRAUX

No momento em que o governo decidia prestar a Le Corbusier a homenagem solene da França, recebia o seguinte telegrama:

"Os arquitetos gregos, com profunda tristeza, decidem delegar seu presidente às exéquias de Le Corbusier para depositar sôbre seu túmulo a terra da Acrópole."

E ontem: "A Índia, onde se encontram algumas das obras-primas de Le Corbusier e a capital que êle construiu, Chandigarli, verterá sôbre as suas cinzas a água do Ganges numa suprema homenagem."

Eis, pois, a eterna desforra.

É belo que a Grécia esteja presente nesta quadra ilustre, ordenada sucessivamente por Henrique II, Richelieu, Luiz XIV e Napoleão, e que, esta noite, a deusa pensativa incline lentamente a lança sôbre êste ataúde.

É belo que estejam igualmente presentes os mandatários dos templos gigantes e das grotas sagradas, e que esta homenagem seja a homenagem dos elementos. Porque é a um símbolo fraterno que se dirigem tais símbolos.

Le Corbusier teve grandes rivais, alguns dos quais dão-nos a honra de estar presentes, e outros estão mortos, mas nenhum marcou com tamanha força a revolução da arquitetura, porque nenhum deles foi, por tanto tempo, tão pacientemente, insultado.

A glória alcança através do ultraje o seu brilho supremo, e tal glória dirigia-se

Discurso proferido na cerimônia do Grand Carre do Louvre, em tradução do arquiteto Lúcio Costa, para o *Correio da Manhã* de 18-9-1965.

mais à obra do que à pessoa que mal se lhe prestava. Depois de haver, por tantos anos, tomado como *atelier* o extenso corredor de um convento fora do culto, o homem que concebera capitais morre numa cabana solitária. Os banhistas que trouxeram o corpo do velho nadador ignoravam que se chamasse Le Corbusier. Mas talvez lhe houvesse agradado saber que, quando o viam, cada dia, descer rumo ao mar, o chamavam o *antigo*.

Foi pintor, escultor e, mais secretamente, poeta. Não se bateu nem pela pintura, nem pela escultura, nem pela poesia: bateu-se tão-só pela arquitetura. E o fêz com uma veemência jamais reparada porque somente a arquitetura se afinava à sua esperança confusa e apaixonada do que pode ser feito para o homem.

A sua frase famosa: "Uma casa é uma máquina de morar", não o define.

O que o define é: "A casa deve ser o escrínio da vida", a máquina de *jazer feliz*. Êle sempre sonhou com cidades. Os seus projetos de "urbanização radio-sa" são torres crescidas num imenso jardim. Esse agnóstico construiu a igreja e o convento mais impressionantes do século. Êle dizia, no fim de sua vida:

"Trabalhei em favor daquilo que os homens de hoje mais têm precisão: o silêncio e a paz"; e o principal monumento de Chandigarh deveria ostentar gigantesca *mão aberta* sôbre a qual viriam pousar os pássaros do Himalaia. A "mão da paz" não foi colocada no seu lugar ainda...

Esta nobreza, por vezes involuntária, acomodava-se bem às teorias tantas vezes proféticas e quase sempre agressivas, de uma lógica arrebatada, que são parte dos fermentos do século. Tôda

teoria é condenada à obra-prima ou ao olvido. Estas, porém, conferiram aos arquitetos a grandiosa responsabilidade que hoje lhes cabe: a conquista, pelo espírito, das sugestões da terra. Le Corbusier mudou a arquitetura — e o arquiteto. Eis por que foi dos primeiros inspiradores dêste tempo.

Havia nele um criador que não podemos separar do teórico, mas que não se confunde com êle. Digamos que um era o irmão gêmeo do outro. Le Corbusier foi, antes do mais, o artista que disse em 1920: "A arquitetura é o jogo sábio, correto e magnífico dos volumes sob a luz". E, mais tarde: "Possam estes conceitos revelar a vossa fina sensibilidade sob a sua rudeza." Êle inventava, tanto em nome da função como da lógica, formas admiravelmente arbitrárias. Opunha-se, naturalmente, ao *décor* de fim do século, e eliminava o ornato. Mas a simples destruição do estilo candelabro teria bastado, quando ainda se esperavam dele massas geométricas, a suscitar a prova de Ronchamp batida pelas nuvens dos Vosges? A sua austeridade reencontrava ali a alma das basílicas românicas.

Êle parecia esquecer, mas não esqueceu jamais, que suas casas não eram apenas casas, que suas cidades imaginárias não eram tão-sòmente cidades, e que Chandigarh era outra coisa além da capital do Pendjab. Êle explicou poderosamente aquilo que amava, razão por que os arquitetos gregos mandam a Terra da Acrópole "ao homem que sentiu e amou a Grécia". Mas não foram os seus escritos que revelaram a fraternidade secreta da Grécia e da Índia: foi Chandigarh. Não foram as suas teorias que tornaram patente o grande e profundo parentesco das diferentes formas que assume a arquitetura; são as suas obras.

Ao dizer, com razão, que as ruas não foram feitas para os automóveis mas para os pedestres e cavaleiros, revelava uma linguagem milenar. Como anunciasse o futuro, êle metamorfoseava todo o passado dos mortos, para trazê-lo aos vivos...

Le Corbusier, vós que eu vi tão comovido pela homenagem filial do Brasil, eis aqui a homenagem do mundo. . .

No Japão o dia começa e as seis cadeias de televisão projetam o vosso Museu de Tóquio; a alvorada aponta na Índia onde os pássaros de Chandigarh esvoaçam sôbre os vossos monumentos, enquanto os nossos pardais adormecem sôbre a igreja de Ronchamp. Do outro lado da terra, o Ministério do Rio, a epopéia de Brasília vão acender-se na noite. . .

Como o cortejo das mulheres da Índia levando a terra para o pedestal vazio da mão da paz, com o gesto das carregadoras de ânforas, eis aqui, um por um, o presidente Kubitschek, que fêz surgir Brasília dos planaltos desertos e que vos exalta, "visionário da arquitetura, com os seus discípulos Niemeyer e Costa" (não são vossos discípulos, mas são vossos filhos). Niemeyer, o arquiteto dos palácios de Estado da América Latina, acaba de dizer: "Êle foi o maior gênio da arquitetura contemporânea." "E eis aqui Costa, que delineou o maior conjunto urbano do mundo, vindo para acompanhar o vosso esquife desde a trágica praia.

Eis a sua filha e aluna, que armou o vosso catafalco. Eis os arquitetos da Grécia e os da Índia.

Eis a mensagem de Aalto, que transformou a Finlândia; a da Inglaterra, que diz: "Não há um só arquiteto de menos

de sessenta anos que não lhe tenha sofrido a influência." Eis a dos soviéticos: "A arquitetura moderna perdeu o seu maior mestre." Eis a de Neutra, a dos arquitetos americanos que lamentam o que ainda vos teria sido possível fazer.

Eis a voz do presidente dos Estados Unidos: "A sua influência era universal e os seus trabalhos têm uma carga de perenidade raramente atingida."

E eis, enfim, a França — aquela que tantas vezes o desconheceu, aquela que trazíeis no coração quando escolhestes

tornar-vos de novo francês depois de duzentos anos — que vos diz pela voz do seu maior poeta: "Eu te saúdo no limiar severo do túmulo."

Adeus, meu velho mestre e meu velho amigo.

Boa noite. ..

Eis aqui a homenagem das cidades épicas, as flores fúnebres de Nova York e Brasília.

Eis aqui a água sagrada do Ganges e a terra da Acrópole.

## REUNIÃO TÉCNICA SÔBRE PLANEJAMENTO DO ENSINO MÉDIO

Com a participação de 19 delegações dos países americanos, entre elas a do Brasil, representada pelo Prof. Armando Hildebrand, diretor do Ensino Industrial, e Pe. José de Vasconcelos, pelo Conselho Federal de Educação, foi promovida pela União Pan-Americana e Secretaria de Educação da República do México, na cidade do México, de 14 a 26 de junho último, a Reunião Técnica sôbre Planejamento do Ensino Médio, com a presença de 70 delegados.

A Reunião foi convocada com o propósito de analisar a situação do ensino

médio na América Latina, com especial referência ao planejamento integral da educação relacionado com as necessidades de pessoal para execução dos planos de desenvolvimento, estudar seus aspectos técnicos e administrativos e as bases de um programa interamericano de modernização do ensino médio.

Do Informe expedido pela Secretaria da Reunião, divulgamos as exposições constantes do Tema II — "Bases para o planejamento da ampliação e renovação do ensino médio" e III — "Organização do ensino médio":

### BASES PARA O PLANEJAMENTO DA AMPLIAÇÃO E RENOVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

#### FATÔRES BÁSICOS

1. Ao considerar os fatores que devem ser levados em conta no processo de planejamento, ampliação e renovação do ensino médio, a Reunião salientou que o conteúdo de uma política educativa deve ser fixado de modo a responder, com oportunidade e eficiência, às transformações de estrutura da vida econômica e social. Esta política, objetivo principal do processo de desenvolvi-

mento, é entendida sobretudo pelos seguintes elementos que a configuram:

- a) modificação de estrutura ocupacional em favor das atividades industriais;
- b) elevação da capacidade humana para utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos na produção;
- c) melhoria das condições humanas da população, incluindo-se a participação ativa da comunidade nas principais decisões sociais.

As exposições foram traduzidos do espanhol por Maria de Lourdes Pereira Corrêa, assistente de educação do C.B.P.E.

2. Considerando-se que o homem é o fator principal do desenvolvimento,



tem-se como necessário que o planejamento educacional no conjunto e o do Ensino Médio de modo especial partam do conhecimento da realidade social e econômica, no âmbito em que os planos se irão realizar.

Por outro lado, o processo mesmo de desenvolvimento impõe ao sistema educacional o problema de favorecer às novas gerações elementos de caráter cultural e cívico, na mais ampla das acepções, e o da capacidade requerida para adaptar-se e atuar no meio (verificando e aperfeiçoando a convivência humana nacional e internacional), tendo em vista a paz e a independência nas circunstâncias impostas pelas economias em desenvolvimento, de um lado, e, de outro, bases mais sólidas de conhecimento para compreender o mundo científico e tecnológico, assim como todas as habilitações que permitem desempenhar uma atuação mais produtiva.

Com base nessas considerações, a Reunião conclui:

- a) Para que o processo de planejamento, ampliação e renovação do ensino médio alcance os resultados desejáveis, é necessário partir da premissa de que a ação educacional se há de realizar condicionada pelos fenômenos que configuram a realidade social e econômica da área em que ocorrerá, particularmente os fenômenos característicos do desenvolvimento.

A fim de que essa norma possa adquirir uma expressão concreta, é indispensável que as entidades encarregadas de tal planejamento possam dispor dos informes necessários ao conhecimento e avaliação do grau de desenvolvimento alcançado e previsível, em especial no que se refere às suas manifestações

quanto ao nível tecnológico em que se acham situados os diversos grupos da população.

- b) Competindo ao ensino médio participar e influir na aceleração do processo do desenvolvimento, em suas expressões mais significativas, as instituições encarregadas do planejamento desse nível de ensino deverão considerar a necessidade da sistematização do processo educacional de acordo com a evolução científica e tecnológica e transcendendo às exigências estritamente sociais, a fim de produzir um novo tipo de homem dotado de cultura integral, capaz de compreender e interpretar o fenômeno científico e sua aplicação tecnológica; de estimular e apreciar o progresso; de ser flexível às mudanças; de revelar uma atitude criadora.

A expressão prática desta recomendação implica, para o planejador do ensino médio, considerar, no que se refere aos aspectos qualitativos do planejamento, a necessidade de introduzir nos planos e programas de estudo correspondentes a esse nível maior conteúdo científico e tecnológico.

3. Entre os elementos da realidade social e econômica de maior significação que o planejador de ensino médio deveria considerar, assinalou-se, de maneira muito especial, o que se relaciona com as diferenças existentes entre as áreas rurais e urbanas do ponto-de-vista do nível de vida, da produtividade e dos serviços sociais, particularmente quanto ao acesso à educação. É evidente serem as zonas urbanas de maior aglomeração demográfica, de mais alto grau de desenvolvimento econômico e social, melhor equipadas, a partir do 1.º ciclo do ensino médio, que as zonas

rurais, constituindo no conjunto da América Latina elevada proporção, dispondo de recursos muito limitados para desenvolver, em seu próprio meio, o ensino formal.

Diante dessas circunstâncias, a Reunião concluiu que o planejador de ensino médio, ao indicar as medidas de ordem político-administrativa indispensáveis à formulação e execução do plano, deveria prestar maior atenção à conveniência de oferecer à população campestre elementos culturais, cívicos, científicos e tecnológicos e habitações necessárias, contribuindo para a melhoria social dessa população.

Por outro lado, salientou-se que a política educacional não pode ser traçada com critérios uniformes para todo um país, uma vez que haverá necessidade de examinar um a um os fatores de ordem social e econômica correspondentes às diversas regiões, a fim de que a planificação educativa tenha sua expressão própria em função do grau de desenvolvimento das várias regiões do país. O planejador da educação deve evitar qualquer investimento que não esteja plenamente justificado na ordem econômica, entendida esta não somente no que se refere ao processo geral de desenvolvimento, mas, também, quanto ao rendimento da própria educação.

Isso obriga o planejador a um maior esforço de imaginação ao projetar novas formas de educação (ou ensino) para a população rural e zonas mais atrasadas de um país, tomando em consideração que no processo de planejamento se deve evitar que o desenvolvimento educacional naquelas regiões seja concebido, necessariamente, como uma reprodução fiel da estrutura educativa e das características do sistema em áreas mais adiantadas.

4. Deu-se especial destaque ao fato de que nos planos de desenvolvimento — neles incluindo o montante da despesa pública e privada destinada aos diversos aspectos da vida econômica e social — deve figurar uma resolução sobre a despesa com o ensino, demonstrando ter o investimento material maior significação no aprimoramento dos recursos humanos, quando acompanhado de um investimento de igual importância política.

Desse modo, a Reunião encarou a necessidade de o planejador de ensino médio, ao analisar os fatores de ordem social e econômica que possam influir no processo de planejamento e na aplicação do plano, considere os efeitos produzidos pelos acordos interamericanos e regionais, que objetivam o desenvolvimento econômico e social dos povos latino-americanos e sua integração econômica.

5. Quanto à evolução dos setores de produção ocasionada pelo processo de desenvolvimento, e pelas modificações na estrutura ocupacional dela provenientes (fatores que as entidades planificadoras devem, necessariamente, levar em conta para a planificação do ensino médio) a Reunião estabeleceu que:

Os programas educacionais devem responder a curto e médio prazo às estimativas da demanda ocupacional, de modo que se possa seguir de perto, como no fenômeno da oferta e procura no mercado de trabalho, a realidade imposta pelo processo de desenvolvimento econômico e social.

Isto é particularmente importante em suas conseqüências a curto prazo; quanto às estimativas de ordem ocupacional, derivadas da análise do mercado de trabalho, devem elas necessariamente

mente influir nas decisões administrativas para regulamentar, acelerar e moderar o ingresso nas escolas, especialmente as de nível médio, e outras instituições encarregadas da formação dos quadros técnicos médios para os diferentes setores da economia (agropecuário, industrial e de serviços).

6. No que se refere ao crescimento e heterogeneidade da população escolar em busca da educação de nível médio, a Reunião considerou que as crescentes exigências educacionais em nível médio da maioria dos países latino-americanos e o interesse inusitado observado nas diferentes regiões, do ponto-de-vista geográfico e nos diversos estratos sociais, determinaram, neste nível, o aparecimento de uma população escolar com características e interesses muito heterogêneos, que impõem novas e inadiáveis exigências no planejamento educacional, para resolver não somente os problemas relativos à expansão, mas também os derivados dessa gama de necessidades e aspirações humanas.

Uma sociedade democrática deve realmente oferecer igualdade de oportunidades educativas a todos; por conseguinte, a expansão quantitativa do ensino médio deverá ser enfrentada com a máxima eficiência e as medidas que o plano venha a aconselhar não deverão afetar as decisões que visem desenvolver ao máximo a educação primária, nem limitar-se pelos efeitos que se produzem nas necessidades do nível superior.

7. Em atenção aos aspectos qualitativos o planejador de educação média deverá ter em mente que os planos relativos a este nível de ensino deverão tender sobretudo ao pleno desenvolvimento das potencialidades do educando, em harmonia com as exigências do desenvolvimento social, cultural e econômico do país.

8. Quanto à expansão da educação média, as metas devem fixar-se em função de um índice inicial tão elevado quanto possível, de absorção dos egressos da escola primária e incrementá-lo em metas progressivas compatíveis com as disponibilidades de seus recursos humanos e financeiros.

9. Para atender à população marginal que não ingressou, em seu devido tempo, no sistema regular do ensino médio, é imperiosa a necessidade de estabelecer medidas peremptórias que promovam a preparação adequada para incorporar esses elementos na cultura e capacidade produtiva de cada país.

10. Por outro lado, as autoridades encarregadas do planejamento do ensino médio devem ter em conta que a transformação das estruturas sociais e econômicas atuais é um imperativo dos países latino-americanos, tarefa que não pode ser levada a termo sem o auxílio de um sistema educacional capaz de formar homens eficientemente habilitados para impulsionar esse processo de desenvolvimento. Daí a diversidade e complexidade das várias funções da educação média, que devem ser consideradas como ponto de partida para a planificação deste nível.

#### ESTUDOS INDISPENSÁVEIS

Pelo convencionado na Reunião, ao analisar os fatores básicos que devem ser considerados no processo de planejamento da ampliação e renovação do ensino médio, salientou-se que o planejador da educação deve dispor, cada vez com maior precisão, dos estudos e elementos de julgamento necessários que lhe permitam racionalizar o processo educativo conforme as metas que visam à elevação do indivíduo e do grupo social.

Entre esses estudos devem ser assinalados os que se referem a:

1. Projeções da população 'escolar. Estas devem ser consideradas como estudos prévios indispensáveis à planificação do ensino médio, já que permitem a elaboração dos planos gerais, e, dentre eles, as diretrizes e ritmo que convém imprimir à programação das diferentes etapas que se hão de concluir periodicamente.

Cabe aos Ministérios da Educação, através de seus escritórios especializados, em coordenação com as agências nacionais de estatística, efetuar as projeções da população escolar exigidas para o planejamento. Dentre os tipos de projeções da população escolar em relação ao desenvolvimento quantitativo do ensino médio são de especial importância as que referem a:

- a) população escolar egressa da escola primária;
- b) percentagens da população escolar correspondentes às zonas urbanas e rurais para o nível primário;
- c) quanto ao meio urbano e rural, localização das grandes concentrações da população escolar egressa do ensino primário;
- d) comportamento da matrícula em razão dos diversos anos de educação média e conseqüente projeção no futuro;
- e) análise da população escolar no ensino médio para determinar o coeficiente de absorção dêste nível, relativamente ao ensino primário, e aos coeficientes de permanência neste nível de estudo.

Quanto aos meios mais recomendáveis para a realização desses trabalhos, a Reunião considerou que eles dependem da ação específica dos peritos da matéria; não obstante se recomenda:

- a) coleta de dados no plano nacional, por meio dos Ministérios da Educação, já que não é possível esperar das organizações nacionais de estatística a coleta necessária na oportunidade requerida;
- b) centralização da coleta para evitar desperdícios de recursos econômicos e de energia.

O planejador de educação poderá dispor dêste material, além de outros fins, para:

- a) analisar dados demográficos com critério científico e docente;
- b) estabelecer prioridades educacionais;
- c) avaliar as despesas dos projetos de ampliação e renovação do sistema;
- d) estabelecer previsões para recuperar e incorporar no mercado de trabalho a população que não teve oportunidade de educar-se;
- e) elaborar os planos que exigem estudo da realidade e os recursos disponíveis.

#### ESTUDOS SÔBRE A REALIDADE ECONÔMICA E SOCIAL

2. Entre estes têm especial significado, de acordo com o que foi expresso na Reunião, os que se referem à estrutura social e econômica da população em seu todo, e por zonas, assim como os que se relacionam com a estrutura educativa e ocupacional da mesma população. Constituem eles realidades que é necessário ter em conta a fim de avaliar o possível grau de desenvolvimento educacional efetivamente alcançável e para prever os obstáculos que se podem apresentar para atingir as metas colimadas.

Sòmente contando com estudos semelhantes é possível precisar, com objetividade e de modo racional, a estrutura educativa correspondente à estrutura sócio-econômica desejável no futuro e determinar as transformações que se devem introduzir nos sistemas educacionais. Esses elementos possuem significação relevante no processo de planificação do ensino médio, considerado isoladamente, e relacionados com a planificação dos outros níveis de ensino.

A primeira consideração é a de que o sistema educacional precisa responder com tóda intensidade à série de requisitos de ordem social, econômica e cultural para elevar, no menor prazo possível, o nível de conhecimentos da população e, em segundo lugar, determinar, de acordo com as características de cada nível e ramo de ensino, as exigências peculiares ao desenvolvimento sócio-econômico e cultural.

#### ESTUDO DA REALIDADE EDUCACIONAL

3. O planejamento educacional deve partir do estudo mais completo possível da realidade educacional em seus aspectos quantitativos e qualitativos, administrativos e de financiamento, assim como de pesquisas sòbre o êxito dos egressos das escolas nos setores em que se achem atuando e outros que possam ser de utilidade para apreciar a efetivação educacional dêste nível.

Os estudos indicados devem ser aplicados pelos escritórios de planejamento da educação, que deverão atuar coordenadamente com as instituições especializadas, com os organismos executores de programas e em consulta direta com os setores que recebem os benefícios da educação, distribuídos por estes ramos.

#### ESTUDOS DA NECESSIDADE DE RECURSOS HUMANOS

4. A Reunião convencionou que os estudos sòbre a necessidade dos recursos humanos nos setores produtivos da economia podem ter, a curto prazo, um valor indicativo a ser considerado nas decisões de ordem técnico-administrativas relativas à estruturação dos serviços escolares, particularmente no caso do ensino médio, nos ramos destinados à formação de profissionais desse nível. A longo prazo, a interpretação de "recursos humanos" se identifica mais com o conceito da população mesma, considerada como um agregado social que atua direta ou indiretamente como causa e fim em todo processo organizado de desenvolvimento.

Neste sentido, o importante para o planificador de ensino médio é considerar que o processo educativo, como fenômeno social, deve atender à necessária funcionalidade entre tal processo e os vários aspectos do desenvolvimento.

A realização dos estudos sòbre recursos humanos, se bem que tenha interesse em elaborar os planos integrais de educação, não devem necessariamente constituir responsabilidade direta nem exclusiva das repartições educacionais.

Tais estudos correspondem a grupos especializados em que atuariam de maneira coordenada, diferentes órgãos da administração pública e particular.

#### CRITÉRIOS BÁSICOS PARA AMPLIAÇÃO E RENOVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

1. O ensino médio deve ser parte integrante dos planos de desenvolvimento educacional. Todos os níveis, ramos e modalidades passariam a constituir uma

unidade orgânica e assim consideradas ao encarar o planejamento integral de educação.

2. Ao formular os planos de ampliação e renovação de nível médio, convém estimular sua articulação com o nível primário de que depende, e com o superior em que hão de continuar os estudos muitos dos seus egressos, e também com as instituições ou serviços de formação de mão-de-obra qualificada com os quais possuam vínculos.

3. Deve-se promover a expansão progressiva do ensino médio, particularmente a de seus ramos profissionais, a fim de se dispor dos técnicos intermediários que os processos da tecnologia moderna requerem em grande número, o que não deve ser obstáculo para conseguir-se plena expansão e melhoria da escola primária.

4. Deve o ensino médio diversificar-se de acordo com as exigências dos planos de desenvolvimento. O êxito dos referidos planos depende em grande parte do número e grau de qualificação dos recursos humanos. Por isso é necessário que o planejamento educacional tenha presente essas necessidades ao focalizar o problema em seu conjunto.

5. O ensino médio deve satisfazer ao mesmo tempo a dois aspectos fundamentais: as necessidades individuais para o desenvolvimento pessoal e as da sociedade para o seu progresso geral. Em seu planejamento se devem adotar os critérios que possibilitem a todos os jovens em idade escolar secundária, uma sólida cultura geral e uma formação tecnológica adequada às necessidades do meio ou do ambiente.

6. As administrações deverão aperfeiçoar a organização do ensino técnico e

a formação profissional, já que a necessidade de ampliar e melhorar esse tipo de ensino é maior do que geralmente se pensa e muito maior também do que o permitem os meios disponíveis.

7. A evolução social exige da mulher uma participação maior no processo de desenvolvimento; de um lado, a tecnologia moderna reduz notavelmente as tarefas inadequadas para elas, e, de outro, o aumento crescente das atividades terciárias indica a conveniência de considerar nesse critério igualitário as carreiras e orientações a elas inerentes, em relação às oferecidas à população escolar masculina.

8. Os planos de expansão e aperfeiçoamento do ensino técnico em seus diversos graus deverão estar integrados no sistema geral de educação; sua coordenação com outros ramos de ensino médio é também imperiosa. Como nos outros ramos do nível, os egressos dessas carreiras deverão ter oportunidade de continuar estudos superiores.

9. O desenvolvimento de um sistema educacional, econômico e eficiente, que propicie a continuidade aos estudos, não pode ser alcançado sem a adequada articulação dos níveis educacionais, tanto nos critérios e princípios pedagógicos quanto nas disposições e normas administrativas. A articulação dos vários graus de ensino, para ser completa, deve ser feita não somente de nível para nível, como também de professores para professores, de escola para escola, e, sobretudo, entre a escola e a comunidade.

10. Entre os recursos que favorecem a articulação do ensino primário com o médio e que tornam efetivo o ideal de-

mocrático de ampliação do segundo estágio educacional, podemos assinalar os seguintes:

- a) eliminação dos exames de admissão, já que o acesso no segundo nível não deve ser seletivo e limitado a uma classe social;
- b) contratação de mestres com tendências especiais para o manejo de classe das primeiras séries do ciclo básico;
- c) promoção baseada não apenas em matéria isolada, mas considerando o progresso educativo total.

11. A determinação de metas quantitativas e qualitativas pará êste nível de ensino em seus diversos ramos e modalidades, deve se realizar em função das necessidades do desenvolvimento. Para o planejamento do ensino médio não é somente indispensável a diversificação do 2.º ciclo, mas também que a fixação das metas se faça de acordo com os requisitos da mencionada diversificação.

A Reunião salientou em suas deliberações, que o planejamento no ensino médio, o problema de sua organização é da maior importância para que êle possa arcar com as grandes responsabilidades que lhe competem, como um dos níveis decisivos e estratégicos do sistema de educação regular, que é também um dos mais complexos.

#### ANÁLISE DAS PRINCIPAIS FUNÇÕES DÊSTE NÍVEL EDUCATIVO

1. O ensino médio requer uma concepção clara acerca do significado da formação integral do adolescente, tendo

12. As metas qualitativas e quantitativas devem ser estabelecidas em atenção às necessidades do sistema educativo em seu todo. Estão elas condicionadas à política nacional de educação, ao crescimento demográfico, aos recursos econômicos, ao diagnóstico da realidade educacional e às prioridades que surjam da análise desses fatores em relação aos planos de desenvolvimento econômico e social.

13. Para determinar as metas de ordem qualitativa que dizem respeito ao aprimoramento de ensino, é indispensável realizar uma análise profunda da estrutura pedagógica, da ação educativa e dos fatores que determinam seu grau de eficácia.

14. As metas evidenciam, de certo modo, os aspectos em que o esforço educativo deve ser maior para promover a expansão e melhoria do sistema. Portanto, cada país deve elaborar suas próprias metas de acordo com seus antecedentes históricos, culturais, econômicos e sociais e integradas com a política nacional de desenvolvimento.

#### ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

em vista que cultura geral e técnica devem completar-se. No mundo moderno a educação geral exige a inclusão de atividades tecnológicas; a educação técnica não pode ser concebida sem uma sólida base de cultura geral.

2. Pelas considerações anteriores torna-se evidente que é necessário ampliar e tornar mais sólida a educação geral, visando maior participação na vida moderna.

O ensino médio deveria compreender dois ciclos essencialmente distintos: o primeiro, de formação geral e básica,

continuação natural do ensino primário, com tendência a tornar-se gradualmente obrigatório e gratuito para todos; o segundo que aprofunda ainda mais a formação básica, diversificando-se em opções profissionais.

No primeiro ciclo do ensino médio devem ser oferecidos conhecimentos e práticas tecnológicas suscetíveis de uma intensificação futura, como parte da formação básica e como meio de explorar aptidões e interesses.

No segundo ciclo dever-se-á ampliar a cultura geral ministrada no ciclo anterior, prosseguindo na preparação aos estudos universitários ou completando a formação dos que cursam carreiras técnicas.

3. O problema mais agudo, pelo menos do ponto-de-vista quantitativo, é a preparação de pessoal para as ocupações de primeiro nível da indústria, do comércio e da agricultura. A formação escolar sistemática por si só, não pode preparar operários qualificados que o desenvolvimento econômico exige.

Esta circunstância mostra a necessidade de criar novos meios de formação para dar qualificação adequada aos jovens que não têm acesso às escolas próprias do sistema escolar e aos trabalhadores adultos que não tiveram oportunidade de receber uma preparação adequada.

4. A educação de adultos, tal como se concebe atualmente, pretende capacitar o homem a uma participação no desenvolvimento econômico e social do meio em que vive. Estes programas devem ser coordenados aos cursos mais avançados para aqueles que reúnem os requisitos necessários.

5. Os progressos constantes da ciência e a expansão econômica criaram

uma procura maior de profissionais de nível superior para pesquisa e diversas atividades relacionadas com disciplinas técnicas e científicas. Somando-se a esse fato a escassez de técnicos de ensino médio de que dispõe a maioria dos países, cuidadosa atenção deve ser dispensada à formação desse pessoal que, em certos casos, poderá colaborar com os quadros superiores, em outros, atendendo por si mesmos a certas exigências do desenvolvimento econômico e social.

No segundo ciclo do ensino médio, deve-se ter em conta a formação desse pessoal, de acordo com as necessidades do país, a fim de possibilitar seu aproveitamento em tarefas produtivas da indústria, da agricultura e do comércio.

6. Considerando o grande número de concluintes do nível médio que na América Latina deixam de prosseguir os estudos superiores, ressalta-se a conveniência de promover sua habilitação em cursos breves, para certas atividades técnicas que o desenvolvimento industrial e a tecnologia moderna exigem e para os que não necessitam de uma preparação prolongada, como, por exemplo: compras, vendas, controle de produção, relações públicas na indústria, etc.

7. Frequentemente se apresenta o problema de saber se os alunos matriculados no ensino técnico devem ou não ter acesso ao nível superior. Argumenta-se com a necessidade de sua incorporação imediata ao mercado de trabalho, pelo que se deve limitar sua possibilidade de continuação em estudos universitários: se bem se reconheça como fundamental essa necessidade, convém lembrar que ela não é mais importante que o direito que assiste a todas as pessoas de alcançarem os mais altos níveis de preparo, sempre que



suas condições o permitam. O princípio de igualdade de oportunidades educacionais é um direito incontestável e é responsabilidade dos educadores convertê-lo em realidade.

8. Os alunos egressos de qualquer dos ramos de nível médio e que hajam atendido a seus requisitos gerais, devem ter livre acesso ao ensino superior ou universitário, sem outra restrição que sua própria capacidade.

#### REORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO SEGUNDO SUAS FUNÇÕES

1. A ampliação e renovação do ensino médio deve ser projetada, organizando-se em ciclos fundamentais, consoante estas normas:

- a) ciclo básico geral, com um mínimo de três anos de duração que, além de proporcionar sólidos conhecimentos para a formação integral do educando, vise como necessidade imprescindível o desenvolvimento de atividades tecnológicas, de diversos tipos, que permitam, a quem não possa continuar os estudos superiores, ter uma base para sua habilitação futura em determinada profissão;
- b) segundo ciclo com um mínimo de dois anos de duração, diversificado, para habilitação aos estudos superiores, e atividades técnicas de nível médio.

2. Oficina técnica deverá realizar, durante o 1.º ciclo, o diagnóstico do educando e posteriormente sua orientação para o tipo de estudos, ofícios e capacidades que correspondam à sua personalidade.

3. Dever-se-á admitir como fator indispensável que os egressos de qualquer

dessas especialidades possam prosseguir estudos até o nível superior previsto pela educação nacional.

Seria desejável que os Ministérios da Educação adotassem medidas tornando equivalentes os ciclos de ensino médio de forma progressiva, de modo a extinguir as diferenciações existentes e oferecer dessa maneira melhores oportunidades a seus educandos.

4. Deve-se considerar que o ensino diversificado do 2.º ciclo visa dar ao homem formação e meios suficientes que lhe possibilitem atuar com sentido humano, responsabilidade e iniciativa diante das mudanças que a vida moderna oferece, visando também a formação de técnicos de nível médio, segundo as necessidades do desenvolvimento, e ainda preparação adequada para a continuação dos estudos em nível superior.

Por conseguinte, a administração e orientação escolar, os critérios pedagógicos e a política educacional que orientam este nível, deverão atender a êsses fins para torná-lo um elemento decisivo no ritmo do progresso.

5. O desenvolvimento econômico e social de nossos países exige a formação de técnicos preparados para a execução de diversas atividades em áreas definidas. Isto significa uma formação suficientemente ampla de modo a se adaptar às futuras mudanças que o desenvolvimento impõe.

6. O preparo das novas gerações de técnicos tem que se realizar visando satisfazer às demandas, não só do presente, mas principalmente as do futuro; por esse motivo, a estruturação dos planos de estudos deve prever uma fácil adaptabilidade dos elementos habilita-

dos às modificações que se introduzem constantemente na tecnologia da produção.

7. As funções do técnico consistem, entre outras, em:

- a) coordenar os recursos humanos e materiais;
- b) distribuir as tarefas que se têm de realizar nos processos tecnológicos;
- c) controlar a qualidade dos produtos e métodos empregados na produção.

Assim sendo, a formação do técnico compreende dois campos: o específico e o funcional, que requerem conhecimento bem como familiaridade técnica e geral, convenientemente adequados e dotados.

8. Quanto à formação da personalidade do técnico, convém dar especial atenção ao sentido de responsabilidade social, moral e técnica, determinados os objetivos que orientam sua formação, assim como os planos e programas de estudos tendentes a alcançar tais objetivos. A escolha de programas e temas deverá ser congruente com a divisão funcional do trabalho e com as solicitações do meio.

9. Ressalte-se que o técnico atua em um plano intermediário entre o do "supervisor" ou "capataz" e o do engenheiro ou pessoal de quadros superiores. A colaboração com este último é uma de suas funções principais e, portanto, sua formação intelectual e tecnológica deve estar mais próxima deste que daquele.

10. As variadas e complexas atividades, que surgem na sociedade como resultado da mobilidade econômica, impõem a necessidade de reformar o en-

sino médio, introduzindo novas carreiras e cursos, não previstos anteriormente e organizados com a flexibilidade e amplitude individuais, sociais e econômicas, sempre e quando esta mobilidade econômica não atenda a situações transitórias. Neste último caso, para responder a solicitações, poder-se-ia recorrer a cursos breves de pós-graduação.

11. Dadas as novas funções que se programam para o ensino médio, é preciso que a elaboração dos planos e programas seja precedida de uma definição do nível ou ciclo correspondente, e no caso do segundo ciclo, de uma determinação dos objetivos específicos de cada uma das modalidades em que este se diversifique.

12. A Reunião considera que os critérios estabelecidos na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, de Santiago do Chile, para a elaboração de planos e programas de estudo, continuam atuais e por esse motivo reafirma suas posições nos seguintes postulados:

- adaptação às condições individuais e sociais;
- flexibilidade na passagem de um curso a outro;
- agrupamento de áreas de formação;
- conteúdos indispensáveis;
- integração cultural e técnica;
- adaptação ao mundo contemporâneo;
- graduação de dificuldades e
- participação cooperadora dos elementos interessados nos programas.

13. Os planos de estudo para técnicos devem atender a aspectos de formação, tanto específica quanto pessoal, e de habilitação profissional. A formação específica incluirá conhecimentos científicos básicos, bem como o desenvolvi-

mento de temas sobre organização, energia, indústria, produtividade e tecnologia. Na formação pessoal convém acentuar os aspectos relacionados com disciplina, comunicação e responsabilidade.

14. Na definição de um plano de estudos, com o objetivo de facilitar sua aplicação e avaliação, sejam levados em conta os seguintes elementos:

- a) nome do curso correspondente ao plano;
- b) título ou certificado relativo ao curso completo;
- c) definição da atividade ou ofício a que se habilita o egresso, mediante breve descrição de suas aptidões;
- d) número de anos de curso completo;
- e) estimativa do número de semanas de aula por ano;
- f) número de horas de aula por semana;
- g) duração em minutos da "hora de aula".

15. Para a elaboração dos programas deve-se considerar esta seqüência de critérios:

- a) estabelecer o equilíbrio indispensável entre conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando a integração estudo-trabalho na formação do adolescente;
- b) adequar o conteúdo do programa aos interesses e necessidades do estudante e à realidade sócio-econômica e cultural do país, selecionando os conteúdos de acordo com os requisitos essenciais que requerem os objetivos fixados para o nível, ramo ou modalidade a que corresponde.

16. Na aplicação dos planos e programas de estudo recomenda-se a adoção dos seguintes procedimentos:

- a) informação e orientação dirigida ao pessoal docente e diversos setores interessados;
- b) aperfeiçoamento do pessoal docente de acordo com o espírito da reforma;
- c) à medida que as necessidades o permitam, iniciar sua aplicação nos estabelecimentos-piloto para que, depois de avaliados progressivamente num curto período de provas, se decida quanto a sua extensão, por etapas, a regiões e institutos que, por sua natureza, garantam maior êxito.

17. A avaliação dos planos e programas de estudo deve-se efetuar tanto com relação aos objetivos históricos que os motivaram, como em sua atualização na presente etapa.

18. Para avaliação dos planos e programas convém utilizar procedimentos de observação e supervisão diretas, assim como informes e inquéritos. Entre os principais aspectos da avaliação recomendam-se:

- real cumprimento dos objetivos do ensino;
- adequação do plano;
- facilidades e dificuldades de horário;
- adequação dos conteúdos do programa;
- atividades e seus resultados;
- atuação do professor;
- conceito dos alunos, docentes e pais, bem como outros setores representativos da comunidade;
- rendimento educativo e emprego adequado dos recursos didáticos.

## CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Dos pareceres aprovados durante o trimestre Julho-setembro, extraímos os seguintes:

Livros de literatura realista na cadeira de Português

Parecer n.º 803/65, C.E.P.M., aprov. em 5-8-65. — O Meritíssimo Senhor Juiz de Menores do Estado da Guanabara dirige-se, em ofício, ao Presidente do Conselho Federal de Educação para solicitar um pronunciamento dêste egrégio órgão no sentido de serem adotadas providências normativas que satisfaçam as reclamações, que vem recebendo ultimamente, "de pais de alunos secundaristas relativas ao fato da adoção, por alguns colégios, de livros de literatura realista nos estudos da cadeira de Português".

E esclarece Sua Excelência: "Logicamente os reclamantes não se insurgem contra a análise de literatura realista mas contra a adoção de determinados livros de certos autores como Jorge Amado, Eça de Queirós, Érico Veríssimo e outros, que contêm cenas violentas de exacerbada sexualidade ou descrição chocante de atentados e vícios".

"O Juízo de Menores", são ainda palavras de S. Ex.<sup>a</sup>, "apoiado em dispositivos legais que lhe dão a necessária competência, sempre procurou adotar, em matéria de censura de espetáculos e publicações, orientação equilibrada, avessa a

pontos-de-vista extremados. Acredito que qualquer posição radical neste terreno não seria compatível com a moderna pedagogia, com os modernos estudos educacionais que procuram imprimir objetividade à orientação dos mestres".

Finalmente, depois de citar considerações do eminente Cons.<sup>o</sup> D. Cândido Padin, no Par. 183/64,<sup>15</sup> opina S. Ex.<sup>a</sup>:

"A leitura de determinados livros dos autores antes mencionados, a título de exercício curricular, por menores de 18 anos constitui, portanto, fato que entra em violenta contradição com a orientação dêste Juízo e desse Egrégio Conselho Nacional de Educação", porque essa literatura, segundo o seu modo de ver, "ultrapassa a capacidade de compreensão nesses níveis de idade (de 14 a 18 anos), excita e perturba a imaginação de adolescentes no que diz respeito ao desenvolvimento normal da sexualidade e concorre para despertar uma curiosidade malsã ou agravar conflitos emocionais próprios dessa idade de transição", enquadrando-se assim nas *Normas para Classificação de Espetáculos de Menores*, itens 5.1 o, 5.2.0, 5.2.d.

Preliminarmente, queremos declarar que alimentamos dúvidas quanto à eficácia das "providências normativas" que nos pede S. Ex.<sup>a</sup>.

<sup>15</sup> Doc. 28, pág. 102.

Embora seja irrecusável a competência dos pais na matéria, permitimo-nos fazer algumas considerações a respeito.

Com razão, diz Marc. Flandrin, professor do Lycée Lakanal: "Il né suffit pas d'un décret pour changer les hommes et, particulièrement dans l'enseignement, toute réforme se heurte à deux catégories d'adultes: les parents, que désirent refaire avec leurs enfants le chemin qu'ils ont parcouru jadis et n'imaginent pas les salut hors de cette voie, e les professeurs" (*Cahiers Pédagogiques*, n.º 22, 1960).

Todos os que trabalham no ensino médio sabemos que, de tempos a esta parte, tem crescido o número de professores de Português e Literatura que, à vista da insuficiência do ensino baseado exclusivamente em textos antológicos, exigem de seus alunos, supletivamente, a leitura de determinadas obras em sua integridade, no intuito louvável de obter deles um domínio mais efetivo do idioma e um aprimoramento do gosto literário. Trata-se, pois, de uma atitude pedagógica salutar, reveladora de esforço por parte do professor pela melhor formação dos seus alunos.

É óbvio que essa leitura dirigida deve ser graduada, de acordo com a idade mental do educando, o seu sexo, o meio em que vive e outros fatores que, se não forem levados em linha de conta, prejudicariam a sua benéfica finalidade. Mas aí bate o ponto. Essa leitura, para atingir os resultados pretendidos, deve também conter motivações que despertem o interesse do aluno, o qual, participe da vida de seu tempo, estará naturalmente em sincronia com os escritores que melhor a retratem. Ora, há cerca de um século a literatura universal tem se inclinado, desenganadamente, para uma temática realista, expressa no

lema — o belo na arte, o verdadeiro na ciência e o justo na consciência. Os autores mais significativos da moderna literatura brasileira e portuguesa não o seriam, pois, se fugissem à tendência geral de apresentar seja a verdade nua, seja vestida com o ténue véu da fantasia, como queria Eça de Queirós. E a essa atitude realista não se pode, por princípio, negar fundo educativo, sabendo-se que se apresentou com intuítos de correção social, como uma reação contra as devastações do doentio subjetivismo romântico. Conhecem-se, por exemplo, os reflexos maléficos do *Werther*, de Goethe, na sociedade do tempo, mas ainda não se apontaram, com segurança, efeitos viciosos de tão vulgarizada obra de Eça de Queirós em Portugal e no Brasil.

Julgamos que neste, como em outros casos, a proibição é em geral contraproducente. Não viria fora de propósito a lembrança das belas edições *ad usum delphini*, em que os textos dos clássicos latinos eram amputados das partes escabrosas para leitura dos delfins de França. E o que sucedia: a curiosidade espicaçada levava os delfins a lerem preferentemente os passos omitidos.

Dignas de meditação são estas advertências de Vladimir Jankelevitch, o sábio mestre da Sorbonne: "La violence informe est donc le succédané hypocrite de l'austérité, à l'usage des époques qui ne sont rien moins qu'austères, comme la nôtre, mais au contraire grossièrement jouisseuses. La violence est la façon qu'ont les jouisseurs d'être austères". .. "La privation d'art, on comprendrait encore — car telle est la passion du vertuisme iconoclaste; mais la privation en art, est deux fois absurde, s'agissant d'un style d'existence qui a son point de départ nécessaire dans la sensation, qui transfigure, mais n'annihile jamais

164 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
 les particularités concrètes. La naturalité malnienée, maltraitée: tel est pourtant l'ideal du pédantisme pseudo-austère et néo-spartiate à la mode d'aujourd'hui" (L'Austérité et le Mythe de la Pureté Morale, Paris, 1954, página 4).

Em síntese:

Reconhecendo embora que o pedido endereçado pelo Meritíssimo Senhor Juiz de Menores a êste Conselho revela, antes do mais, o zelo e a ponderação com que S. Ex.<sup>a</sup> se desempenha de suas relevantes e delicadas funções sociais, não nos parece, com a devida venia, que se possam ou devam aplicar a textos literários as *Normas para Classificação de Espetáculos para Menores*, pois vai uma distância muito grande entre uma cena apresentada ao vivo e a recriada através da fria palavra escrita.

É função própria da escola integrar a atividade docente de cada professor num processo de educação global, destinado à formação científica, moral, cívica, religiosa e, até, política do adolescente. Nesse sentido, tanto a atuação do serviço de orientação educativa, exigido pela Lei de Diretrizes e Bases, como a criação de Clubes do Livro, ou iniciativas semelhantes, deveriam cons-

tituir medidas normalmente adotadas pela escola para estimular os bons padrões de leitura. Orientada numa compreensiva direção superior, a leitura sistematizada tornar-se-ia não apenas um complemento necessário ao ensino da língua e da literatura, mas um recurso de alta eficiência naquele processo de educação orgânica a que nos referimos.

Afigura-se-nos, pois, que a solução adequada, ou melhor, as soluções adequadas, porque haverá forçosamente mais de uma, conforme a idade do educando, o seu nível mental, o seu sexo, o meio em que vive, a finalidade da leitura, a austeridade do professor, etc. só podem ser encontradas, como tão claramente recomenda a Lei de Diretrizes e Bases, numa harmoniosa colaboração da direção da escola, dos professores e da associação de pais, movidos que são naturalmente pelo mesmo ideal de preparar a criança, gradativamente, para ser o homem válido de amanhã, um homem que saiba conscientemente discernir o bem do mal, e dêste defender-se pelo conhecimento da vida que vai realmente viver, com todas as suas grandezas e misérias, (a) Pe. *José de Vasconcellos*, Presidente da C.E.P.M. — Celso Cunha, relator.

#### Faculdade de Humanidades Pedro II

Parecer n.º 286/65, C.L.N., aprov. em 6-8-1965 (Proc. 21753/65). - O Senhor Ministro da Educação e Cultura submete, à apreciação do Conselho, Exposição da Congregação do Colégio Pedro II propondo integrar as cátedras que compõem a dita Congregação em Faculdade de Humanidades Pedro II.

A Comissão de Legislação e Normas examina, preliminarmente, a viabilidade do anteprojeto que lhe é submetido neste processo. Será admissível, por de-

creto regulamentar, instituir o atual Colégio Pedro II em Faculdade, estabelecimento isolado de ensino superior?

A proposta da Congregação do Colégio Pedro II, que dá origem ao processo, sugere um anteprojeto de decreto do Poder Executivo, aludindo a mensagem a ser enviada ao Congresso apenas para criar o cargo de Diretor da Faculdade.

Tôda a atual estrutura do Colégio Pedro II assenta em diploma legislativo.

Seja a lei da sua fundação, seja a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Só o Regimento do Colégio foi aprovado por decreto do Executivo. Na forma da proposta, far-se-ia apenas uma reforma do Regimento, mas seu conteúdo ultrapassa evidentemente simples normas regimentais.

É que o projeto:

— "Institui a Faculdade de Humanidades Pedro II (art. 1.º);

— Subordina à mesma Faculdade "As duas Unidades do Colégio Pedro II — Internato e Externato, com as respectivas seções" (art. 3.º);

— Restringe as matrículas dos seus cursos "a portadores de registro definitivo fornecido pelo órgão competente do Ministério da Educação e Cultura, que os habilitem ao ensino de disciplinas em que desejam aperfeiçoar-se" (art. 7.º);

— Cria o acesso ao estágio para Regente de turma do Colégio Pedro II (art. 9.º e seus §§);

— Estabelece preferência, para ingresso no corpo docente do Colégio Pedro II, aos portadores de diploma de Faculdade (art. 11 e parágrafo único).

Como se vê, criam-se direitos e obrigações, matéria estritamente legislativa, a exigir direito positivo.

Trata-se de transformar o Colégio, órgão federal que foi padrão de ensino secundário, em estabelecimento isolado de ensino superior, embora "sui generis". Carece, portanto, de Lei e indispensável se torna a modificação do anteprojeto anexo, de modo a permitir mensagem do Executivo sugerindo a transformação pleiteada.

É o que no processo demanda parecer desta Comissão.

Quanto à oportunidade e conveniência pedagógicas da proposta, deverá

dizer a Câmara de Ensino Superior, (a) *José Barreto Filho*, Presidente da C.L.N. — *Péricles Madureira de Pinho*, relator.

ANEXO — *Institui a Faculdade de Humanidades Pedro II e dá outras Providências*

Art. 1.º Fica instituída a Faculdade de Humanidades Pedro II integrada pelas cátedras que compõem a Congregação do Colégio Pedro II.

Art. 2.º A Faculdade de Humanidades Pedro II, visando a estabelecer o necessário entrosamento entre o ensino médio e o superior, tem por finalidades:

a) promover pesquisas e experimentações sôbre assuntos subordinados ao campo das diversas cátedras;

b) orientar a aplicação de métodos e currículos do ensino secundário, por iniciativa própria ou para a execução de medidas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação nos termos das alíneas j, l e m do art. 9.º da Lei 4 024, de 20-12-1961;

c) ministrar aos que pretendam ingressar no corpo docente do Colégio Pedro II, bem como aos que nele já ingressaram desde que o desejarem, cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e pós-graduação;

d) difundir, através de publicações, os resultados obtidos no aprimoramento de métodos e técnicas de ensino;

e) convidar pessoas estranhas ao seu corpo docente para realizar conferências com debates, cursos de especialização sôbre assuntos pedagógicos, educacionais ou culturais de modo geral, nos quais sejam especialistas.

Art. 3.º As duas unidades do Colégio Pedro II — Externato e Internato — com as respectivas seções, ficarão su-

bordinadas à Faculdade de Humanidades Pedro II, que as utilizará como campo de experiência de métodos e processos de aprimoramento do ensino médio.

Art. 4.º Os cursos serão ministrados pelos professores catedráticos do estabelecimento ou sob sua orientação, segundo plano aprovado pela Congregação em novembro de cada ano.

§ 1.º Poderão, também, por proposta de qualquer dos catedráticos, aprovada pela Congregação, ser convidados professores nacionais ou estrangeiros para ministrar curso a que se refere este artigo.

§ 2.º Anuindo a Congregação à proposta a que se refere o parágrafo anterior, deverá o programa do curso ser a ela submetido, juntamente com os dos catedráticos do Colégio.

§ 3.º Só poderá ser formulado convite a professor estrangeiro à Faculdade para ministrar qualquer curso dentro de recursos financeiros que o tornem exequível.

§ 4.º A concretização da proposta a que se refere o presente artigo poderá também ser feita por meio de intercâmbio cultural, sem qualquer ônus para os cofres públicos.

Art. 5.º Os temas objeto de estudos nos diversos cursos são de livre escolha de cada professor, mas devem estar contidos no campo da respectiva cátedra e não poderão repetir-se dentro do mesmo biênio.

§ 1.º Os programas desses cursos serão elaborados pelos respectivos catedráticos e executados durante o semestre a que se destinam, podendo porém o mesmo assunto ter prosseguimento no semestre seguinte, como tema de outro curso.

§ 2.º Os programas de todos os cursos ministrados na Faculdade deverão ser aprovados pela Congregação em novembro do ano anterior.

Art. 6.º Cada curso terá a duração mínima de um semestre com 9Q horas de trabalho efetivo.

Parágrafo único. Para efeito do que dispõe o presente artigo compreende-se por semestre o período letivo de 1.º março a 30 de junho bem como o de 1.º de agosto a 30 de novembro.

Art. 7.º Somente poderão matricular-se nos cursos ministrados pela Faculdade de Humanidades os portadores de registro definitivo fornecido pelo órgão competente do M.E.C, que os habilitem ao ensino de disciplina em que desejam aperfeiçoar-se.

Parágrafo único. Será permitida matrícula simultânea em dois cursos, no máximo.

Art. 8.º Aos matriculados nos diversos cursos será exigido para a obtenção do competente certificado o seguinte:

- a) 75% de frequência às preleções do professor que ministrar o curso;
- b) 75% de frequência aos seminários e demais trabalhos indicados pelo professor que ministrar o curso;
- c) execução das tarefas individuais ou coletivas programadas para o curso;
- d) rendimento satisfatório nos trabalhos a que se refere a alínea c, a critério do professor que ministrar o curso.

Art. 9.º Os candidatos que obtiverem 5 certificados de cursos da disciplina em especialização e mais três pela realiza-



ção de outros cursos no mínimo, poderão inscrever-se para fazer estágio, como regente de turma no Colégio Pedro II.

§ 1.º Os pedidos a que se refere este artigo deverão ser feitos por escrito, durante o mês de janeiro de cada ano, em requerimento dirigido ao Diretor, ao qual serão anexados os certificados exigidos;

§ 2.º O estágio será feito mediante a regência de uma ou mais turmas da disciplina em cujos cursos o candidato obtive 5 certificados;

§ 3.º Compete ao catedrático da respectiva disciplina considerar satisfatório ou não o estágio realizado pelo candidato influenciando neste julgamento não somente a assiduidade mas também os processos utilizados e o rendimento dos alunos.

Art. 10. Será concedido o diploma de Humanidades Pedro II aos que preencherem as seguintes condições:

- a) realização de cinco cursos organizados pelas cátedras da mesma disciplina;
- b) realização de três outros cursos, enquadrados noutras disciplinas;
- c) estágio satisfatório nos termos do § 5.º do art. 9.º.

Art. 11. Os diplomas serão expedidos pelo Diretor da Faculdade e levarão a assinatura do professor que julgar o estágio, bem como do candidato.

Parágrafo único. Os portadores do diploma de Humanidades Pedro II terão preferência para ingresso no corpo docente do Colégio Pedro II, atribuindo-se também a esse documento valor espe-

cial nos concursos para o provimento de cátedra da Faculdade.

Art. 12. A administração da Faculdade será constituída pelos seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Conselho Departamental;
- c) Diretoria da Faculdade;
- d) Diretorias do Colégio Pedro II.

Art. 13. A Congregação é constituída:

- a) pelos professores catedráticos em exercício;
- b) pelos ocupantes interinos do cargo de professor catedrático, nomeados nos termos da legislação vigente;
- c) pelos professores eméritos;
- d) por um representante dos livres-docentes;
- e) por um professor de Ensino Secundário de cada Unidade do Colégio Pedro II, escolhido por seus colegas;
- f) por um representante dos matriculados nos cursos organizados pela Faculdade.

§ 1.º O Presidente da Congregação será o Diretor da Faculdade.

§ 2.º A escolha dos representantes mencionados nas alíneas *d* e *e* será realizada anualmente no mês de março, em sessão para tal fim convocada e presidida pelo Presidente da Congregação.

§ 3.º A escolha do representante mencionado na alínea *f* será feita antes do início de cada semestre.

Art. 14. Integram o Conselho Departamental:

- a) o Diretor da Faculdade;
- b) os Chefes dos Departamentos;
- c) os Diretores das Unidades do Colégio Pedro II;
- d) um representante do corpo discente da Faculdade.

Art. 15. As cátedras da Faculdade estão relacionadas, para fins didáticos, nos seguintes Departamentos:

- a) de Português e Literatura;
- b) de Línguas Clássicas (Latim e Grego);
- c) de Línguas Modernas Estrangeiras (Francês, Espanhol, Italiano, Inglês e Alemão);
- d) Matemática e Desenho;
- e) Ciências Naturais (Física, Química, História Natural e Ciências);
- f) de Ciências Sociais e Filosofia (Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil e Filosofia).

Art. 16. Integrarão cada Departamento os respectivos professores catedráticos, os seus assistentes e coordenadores de cada Unidade do Colégio Pedro II.

Parágrafo único. A chefia de cada Departamento caberá, sucessivamente, em sistema de rodízio trienal, aos professores catedráticos efetivos que dele fizerem parte, em ordem de antigüidade na Congregação;

Art. 17. O Conselho Departamental, órgão consultivo e técnico-administrativo da Faculdade, será constituído:

- a) pelo Diretor e Vice-Diretor da Faculdade;

- b) pelos Diretores das Universidades do Colégio Pedro II;
- c) pelos Chefes dos Departamentos;
- d) por um representante do corpo discente da Faculdade.

Art. 18. A Diretoria da Faculdade, representada na pessoa do Diretor, é o órgão executivo central, que coordena, fiscaliza e superintende as atividades do estabelecimento e órgãos a êle subordinados.

§ 1.º O Diretor da Faculdade será nomeado pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos, eleitos pela Congregação em lista tríplice por votação uninominal;

§ 2.º O Diretor da Faculdade será nomeado pelo prazo de três anos, podendo ser reconduzido por igual período mediante proposta da Congregação.

Art. 19. O Diretor de cada unidade do Colégio Pedro II será nomeado pelo Presidente da República, devendo a escolha recair num dos três professores catedráticos efetivos da Faculdade em exercício, eleitos pela Congregação, em votação uninominal.

Parágrafo único. O Diretor exercerá o mandato pelo prazo de três anos, podendo ser reconduzido uma vez por igual período mediante proposta da Congregação, na forma dêste artigo.

Art. 20. O Corpo Docente da Faculdade de Humanidades Pedro II será constituído:

- a) pelos professores catedráticos;
- b) pelos ocupantes interinos dos cargos de professor catedrático;
- c) pelos docentes-livres;
- d) pelos assistentes.

Art. 21. Haverá na Faculdade trinta e três (33) cátedras, assim distribuídas:

- a) 4 cátedras de Português e de Matemática;
- b) 2 de Latim, Francês, Inglês, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil, Física, Química, História Natural, Desenho, Filosofia e Literatura;
- c) 1 de Espanhol, Alemão e Italiano.

§ 1.º As transformações de cátedras deverão ser propostas pelo Conselho Departamental, aprovadas pela Congregação e encaminhadas à consideração do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 22. O professor catedrático é nomeado por Decreto do Presidente da República e escolhido mediante concurso de títulos e provas, no qual poderão inscrever-se:

- a) catedráticos efetivos da disciplina em concurso ou de disciplina afim em estabelecimento de ensino superior;
- b) portadores de diplomas de licenciado na seção em que houver a disciplina em concurso;
- c) docentes livres do Colégio Pedro II;
- d) professores já aprovados em concurso para cátedra da disciplina no Colégio Pedro II ou em Faculdades de Filosofia;
- e) pessoas de notório saber a juízo da Congregação.

Art. 23. Enquanto não entrar em vigor o Estatuto do Magistério, serão observadas para o provimento das cátedras da Faculdade as mesmas normas estabelecidas nos artigos 131 a 167 do Regimento baixado pelo Decreto 55 235, de 17-12-1964.

Parágrafo único. São válidas todas as inscrições feitas em concursos para o

provimento de cátedras do Colégio Pedro II, cujos editais já tiverem sido publicados, realizando-se as provas de acordo com o Regimento atualmente em vigor.

Art. 24. O professor catedrático escolherá dentre membros do corpo docente do Colégio dois assistentes para auxiliá-lo no exercício de suas funções na Faculdade.

Art. 25. Enquanto não fôr criado o cargo de Diretor da Faculdade de Humanidades Pedro II as suas atribuições serão exercidas pelo Presidente da Congregação, nos termos do Regimento baixado pelo Decreto 55 235, de 17 de dezembro de 1964, a quem caberá tomar as providências necessárias ao funcionamento administrativo da Faculdade.

§ 1.º Uma vez criado o cargo de Diretor da Faculdade, elaborará a Congregação o seu Regimento, que será enviado no prazo de 60 dias a contar dessa data ao Conselho Federal de Educação e, uma vez por este aprovado, será baixado por decreto do Presidente da República.

§ 2.º Aplicar-se-ão aos membros do corpo discente, docente e administrativo da Faculdade e do Colégio Pedro II as normas do Regimento baixado pelo Decreto 55 235, de 17-12-1964, no que não colidirem com o disposto do presente decreto, enquanto não entrar em vigor o Regimento da Faculdade.

Art. 26. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

• • •

Parecer n.º 505/65 (substitutivo), \_\_\_\_\_  
C.E.P.M., aprov. em 6-8-1965. - A  
Congregação do Colégio Pedro II ela-

borou e submeteu ao Sr. Ministro da Educação um anteprojeto em que "fica instituída a Faculdade de Humanidades Pedro II integrada pelas cátedras que compõem a Congregação do Colégio Pedro II". Ao fazê-lo, afirma que "assim procedeu com o objetivo de tornar mais eficiente e de acordo com a realidade a missão desse secular estabelecimento".

Depois de advertir que as providências sugeridas no anteprojeto não acarretam qualquer aumento de despesas, O memorando afirma que poderão elas ser adotadas "por um decreto do Poder Executivo".

Encaminhada a êste Conselho pelo Senhor Ministro da Educação, o memorando tornou-se o Proc. 21735/65. A Comissão de Legislação e Normas, opinando sob o ângulo jurídico, em Parecer que teve como relator o nobre Conselheiro Péricles Madureira de Pinho, concluiu que a sugestão do Colégio Pedro II não poderia ser baixada em decreto: "carece de Lei e indispensável se torna a modificação do anteprojeto anexo de modo a permitir mensagem do Executivo sugerindo a transferência pleiteada". E acrescentava: "Quanto à oportunidade e conveniência pedagógicas da proposta, deverá dizer a Câmara de Ensino Superior".

A Câmara de Ensino Superior, com o Par. 505/65 do mesmo e ilustre relator, concluiu de maneira substancialmente favorável, asseverando que, com a instituição da Faculdade de Humanidades Pedro II, "corrigir-se-ia a dispersão e isolamento em que ficaram os catedráticos ante o crescimento dos corpos docente e discente do Colégio. E daria, com os cursos de pós-graduação, o aperfeiçoamento de que tanto carecem os professores de Ensino Secundário."

Dêste parecer divergiram por escrito os Cons.<sup>o</sup> Almeida Júnior e Dom Cândido Padin e oralmente alguns outros Srs. Conselheiros. E como se tratava de assunto vinculado também à Câmara de Ensino Médio, pedi vista do processo para consultar o pensamento da mesma Câmara.

1. A primeira observação que nos ocorre não a propósito do documento em exame, mas do Colégio Pedro II, é a seguinte: Nesta fase de plena implantação da L.D.B., quando as escolas tomam consciência sempre mais clara dos princípios de descentralização e autonomia, o termo *padrão* já não soa nem próprio nem elogioso. A lei, ao conceder liberdade à escola, repele a idéia de modelos ou padrões, pelos quais, no passado, deviam modelar-se uniformemente os estabelecimentos que postulavam os favores do reconhecimento.

2. O crescimento um pouco desarticulado das seções do Colégio Pedro II "por motivos alheios à vontade de sua Congregação", na opinião de mais de um, representou para o Colégio "um golpe mortal".

Apresso-me a reconhecer que as circunstâncias históricas, se não justificam, ao menos explicam êste crescimento: havia no Rio extrema pressão sobre a escola média e o ensino de livre iniciativa era dos mais caros do país.

Mas hoje, quando o sistema estadual da Guanabara, segundo editais da Secretaria de Educação do Estado, tem numerosas vagas disponíveis em suas escolas médias, tais seções já não representam uma necessidade, mas uma infringência da L.D.B. (art. 13), e da própria Constituição que preceitua:

"O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo

o país nos *estritos limites das deficiências locais*" (art. 170, parágrafo único).

3. O que nos parece mais importante no projeto de decreto é a intenção de valorizar, em escala mais alta, a indisputável competência dos atuais catedráticos do Pedro II. É o que recomendam sociólogos e economistas para os países pobres de recursos humanos: procurar atingir de preferência os "multiplicadores". No caso, em vez de lecionar para alunos, ensinar aos professores dos alunos.

No entanto justamente êste empenho, — o mais alto mérito do projeto e porventura o único suficientemente motivado — já se encontra incluído, desde novembro último, no atual Regimento do Colégio Pedro II sem necessidade, para sua execução, de qualquer nova providência. (Cf. Par. 352/64 *in* Doc. 32, p. 22.) O cumprimento regular e diuturno dêste propósito e a experiência acumuladas ao longo desta renovadora tentativa serão os melhores conselheiros de uma futura estruturação definitiva.

Depois de debater as considerações acima e principalmente a tramitação do processo neste Conselho, a Câmara de Ensino Primário e Médio opinou do seguinte modo:

O pronunciamento da Comissão de Legislação e Normas decidiu no sentido de que a Faculdade de Humanidades Pedro II não pode ser criada por decreto, mas exige lei. Não cabe, a nosso ver, exame minucioso de um anteprojeto inicial, uma vez que, a juízo da colenda Comissão em parecer aprovado por unanimidade neste Conselho, "indispensável se torna a modificação do anteprojeto".

Esta decisão levanta uma preliminar e é resposta bastante ao Sr. Ministro, já que S. Ex.<sup>a</sup> consulta êste Conselho sôbre o anteprojeto de um *decreto*.

Caberá ao Sr. Ministro julgar da conveniência de uma Lei e, neste caso, encaminhar os entendimentos como e quando melhor lhe parecer.

Dêste modo sugere a Câmara que êste pronunciamento constitua substitutivo ao parecer da Câmara de Ensino Superior sôbre a matéria, (a) Pe. *José de Vasconcellos*, Presidente da C.E.P.M. e relator.

• • •

Parecer n.º 505/65, C.E.Su. (2.º Grupo), — Vista ao Cons.<sup>o</sup> Almeida Júnior em 15-6-1965. - O Senhor Ministro da Educação e Cultura submete, à apreciação do Conselho, exposição da Congregação do Colégio Pedro II propondo integrar as cátedras que compõem a dita Congregação em Faculdade de Humanidades Pedro II.

Do ponto-de-vista jurídico, já se manifestou a Comissão de Legislação e Normas, entendendo que só por Lei será admissível transformar Instituto de Ensino Secundário em estabelecimento isolado de Ensino Superior.

Cumpre, a esta Câmara apreciar a proposta sob o ponto-de-vista da conveniência e oportunidade pedagógica.

• • •

O crescimento do Colégio Pedro II, desdobrado em quatro seções afora as duas unidades tradicionais — Externato e Internato, com seus 15 mil alunos e cerca de 1 200 professores, não permite que o secular estabelecimento, com a organização atual, cumpra a sua finalidade de padrão do Ensino Secundário.

172 REVISTA BRASILEIRA DE A Congregação do Colégio, composta de 33 professores, não consegue coordenar os trabalhos de cada uma das suas cátedras, impossibilidade material que se reflete no teor do ensino ali ministrado. Compreende-se, desse modo, a necessidade de mudar, considerando o alto nível em que sempre esteve a Congregação do Colégio Pedro II.

Nos termos da proposta, surgiria uma Escola de "pós-graduação", modelo ainda inédito em nossa organização universitária. A experiência da Inglaterra e dos Estados Unidos e da França com esse tipo de Escola Superior nos convence da utilidade de adotar igual sistema. Em recente livro sobre a "Educação Superior nas Repúblicas Americanas" o professor Harold Benjamin, da Escola Normal George Peagody, dos Estados Unidos, assinala: "um dos principais fatores para o rápido desenvolvimento do ensino para pós-graduados tem sido a necessidade cada vez maior de professores para as Escolas Secundárias e os Colégios Universitários" (pág. 255). Isso na América do Norte... De citar-se ainda o "Institut des Hautes Études" (Universidade de Paris) destinado exclusivamente a cursos de pós-graduação.

Entre nós, a formação do professor secundário pelas Faculdades de Filosofia oferece desigualdades que refletem os graus de eficiência dessas Instituições.

Cursos de aperfeiçoamento, abertos aos diplomados por tais Faculdades, viriam minorar as deficiências do magistério secundário, ponto dos mais cruciantes da nossa atualidade pedagógica.

Daf, a nosso ver, a necessidade, no projeto em estudo (art. 2, letra c), ser permitido o ingresso a todos os que tenham diplomas de Faculdades de Filosofia. A restrição do projeto aos integrantes do corpo docente, e aos que nele dese-

jam ingressar, não se coaduna com o espírito de uma Faculdade. Tornaria a Instituição um círculo fechado, verdadeiro requinte cultural, nada compatível com a aflitiva problemática da Educação no Brasil. Justifica-se o projeto na medida da contribuição que venha trazer à formação de professores de nível médio, carência das mais urgentes.

A nova Faculdade, com a autonomia que lhe deve ser conferida, organizaria os cursos e currículos, livremente. Até porque, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, só os cursos que assegurem o privilégio para o exercício da profissão liberal terão os currículos mínimos fixados por este Conselho (art. 70). A Faculdade proposta ministraria cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão que ficariam "a juízo do respectivo Instituto de Ensino" (art. 69, itens b e c).

A subordinação das unidades do Colégio Pedro II à Faculdade a ser criada merece acolhida, pois haveria assim um largo campo de demonstração dos métodos e processos de aprimoramento do Ensino Médio. A atual Congregação do Colégio Pedro II teria, nos termos do projeto, atuação mais direta no teor de ensino ministrado pelas unidades e seções do estabelecimento. Corrigir-se-ia, desse modo, a dispersão e isolamento em que ficaram os catedráticos ante o crescimento dos corpos docente e discente do Colégio. E daria, com os cursos de pós-graduação, o aperfeiçoamento de que tanto carecem os professores de Ensino Secundário.

São as observações que sugerimos sejam enviadas ao Sr. Ministro de Estado em resposta à Consulta que nos submeteu, (a) *Alceu Amoroso Lima*, Vice-Presidente da C.E.Su. — *Péricles Madureira de Pinho*, relator.

• **VOTO DIVERGENTE DO CONS.<sup>o</sup> ALMEIDA JÚNIOR** — Na reunião de junho último, o douto Conselheiro Vandick da Nóbrega, que é também presidente da Congregação do Colégio Pedro II, trouxe a êste Consellio a representação com que justificou perante Sua Excelência o Ministro da Educação e Cultura, um anteprojeto de lei elaborado pela citada Congregação, e cujo artigo inicial é êste:

"Art. 1.<sup>o</sup> Fica instituída a Faculdade de Humanidades Pedro II integrada pelas cátedras que compõem a Congregação do Colégio Pedro II.

Na mesma oportunidade, foram oferecidas pelo ilustre Conselheiro Péricles Madureira de Pinho, relator do Par. 505/65 na Câmara do Ensino Superior (2.<sup>o</sup> Grupo), as razões pelas quais Sua Excelência dava seu apoio à representação dos mestres do Colégio Pedro II. Os dois documentos acima coincidem entre si na conclusão: mas, visto que divergem no tocante aos respectivos argumentos, devemos examiná-los em separado.

*I — Razões do Presidente da Congregação* — O Prof. Vandick da Nóbrega, presidente da Congregação do Colégio, evoca o glorioso passado desse educandário (do qual, aliás, o Brasil inteiro se envaidece); afirma que a inovação pleiteada não acarreta novas despesas e, de entremeio, assim justifica a proposta fundamental:

"Com o crescimento do Colégio por motivos alheios à vontade de sua Congregação, foi necessário convocar grande número de professôres de ensino secundário para atender às necessidades docentes. Estes professôres são atualmente mais de mil. Assim, os catedráticos nomeados após concurso de títulos e provas ficaram

numa situação difícil, uma vez que não podiam nem deviam ser colocados na mesma posição dos que não se submeteram a essas provas".

Tal é o motivo alegado. O único. Não se discute na representação o mérito dos docentes sem concurso: registra-se apenas que, sendo eles mais de mil e não tendo passado pelos ordálios da lei, ficaram os outros, os de concurso, "numa situação difícil", pois que os dois grupos — os 21 de concurso e os mil sem concurso — "não podiam nem deviam ser colocados na mesma posição".

Como crítica às condições atuais é tudo quanto alega o officio do Sr. Presidente da Congregação. Nada mais.

Indaguemos, entretanto, se de fato os catedráticos de concurso, integrantes do Colégio Pedro II, estão presentemente "na mesma posição dos que não se submeteram a essas provas". Quanto a isso, declaro desde logo que desconheço a realidade concreta; mas, em face do exame que fiz do Regimento do Colégio expedido pelo Govêrno em dezembro último (Decr. 55 235), sou levado a crer que as duas categorias não estão na mesma posição; ou, se estão, é porque o referido Decreto não foi aplicado ainda no estabelecimento.

Eis a seguir, a título de amostra, alguns artigos do Regimento (D.O., de 12 de dezembro de 1964):

Art. 14. Os cursos de aperfeiçoamento de técnicas e de altos estudos serão ministrados pelos professôres catedráticos do Colégio.. .

Art. 15. Os programas das disciplinas do curso secundário (...) serão organizados pelos respectivos Departamentos e aprovados pela Congregação.

Notemos a propósito que, segundo o art. 115, integrarão cada Departamento os respectivos professores catedráticos e os coordenadores de cada unidade do Colégio. Estes últimos (os "coordenadores") serão indicados pelos professores catedráticos efetivos (art. 115, § 1.º), e a chefia de cada Departamento caberá, em rodízio, aos diversos catedráticos (art. 116).

Leia-se ainda o art. 89 do Regimento, que trata da Congregação do Colégio:

"Art. 89. A Congregação, órgão superior da direção didática e pedagógica do Colégio Pedro II, é constituída: a) pelos professores catedráticos em exercício; b) pelos ocupantes interinos do cargo de professor catedrático, nomeados nos termos da legislação vigente; c) pelos professores eméritos (*aliás sem conto*); d) por um representante dos docentes livres do Colégio, por eles escolhido; e) por um professor de ensino secundário de cada unidade, escolhido por seus colegas.

Isto posto, parece-nos que na Congregação, "órgão superior" da direção do Colégio, só haverá maioria de não-catedráticos se os titulares efetivos se afastarem em grande número da regência de suas cátedras.

Mas prossigamos. O art. 116 do Regimento regula a sucessão da chefia dos Departamentos; nesta chefia os catedráticos sucedem aos catedráticos. E se algum Departamento não tiver catedrático disponível, irá buscar um em outro Departamento. As provas escritas finais (diz ainda o Regimento) serão supervisionadas pelo catedrático da disciplina ou pelo coordenador que o catedrático indicar. Incumbe também ao catedrático (ou ao coordenador) a elabo-

ração da lista de pontos do exame oral, prova esta entre cujos examinadores estará sempre o catedrático. As bancas de madureza serão constituídas por catedráticos (art. 82). Nas de revalidação ou de adaptação, compete ao catedrático de cada disciplina, "membro nato e presidente da comissão examinadora", organizar os pontos tanto de escrita como de oral. Os professores contratados ficarão sob a orientação do catedrático da disciplina (art. 177). O art. 187 alude ao pessoal temporário amparado pela legislação trabalhista: no caso de docente desta categoria, a designação recairá (diz o Regimento) "em portador de habilitação legal, mediante indicação do professor catedrático".

Esses exemplos são mais do que suficientes para demonstrar que, segundo o Regimento em vigor no Colégio Pedro II, a situação hierárquica dos professores catedráticos está muito acima da dos demais docentes da casa.

*II — As razões do Relator* — A Câmara de Ensino Superior (2.º Grupo), manifestando-se pela palavra de nosso prezado colega Conselheiro Péricles Madureira de Pinho (que não faz a menor alusão ao problema hierárquico), apóia-se tão-somente no vício da atual organização administrativa do instituto. Eis o tópico fundamental de sua crítica:

"O crescimento do Colégio Pedro II, desdobrado em quatro seções afora as duas unidades tradicionais — Externato e Internato, com seus 15 mil alunos e cerca de 1200 professores, não permite que o secular estabelecimento, com a organização atual, cumpra sua finalidade de padrão, do ensino secundário".

"A Congregação do Colégio, composta de 33 professores, não conse-



gue coordenar os trabalhos de cada uma de suas cátedras, impossibilidade material que se reflete no teor do ensino *a.* ministrado".

E por que não o consegue? (perguntamos nós). Simplesmente porque na evolução do sistema federal do ensino secundário da Guanabara, entendeu-se que todos os novos ginásios ou colégios que se criassem deveriam ficar presos ao Colégio Pedro II e subordinados ao respectivo corpo docente. Nunca pudemos perceber a vantagem dessa vinculação; mas as suas desvantagens, que deveriam ter sido previstas, se estão tornando dia a dia mais evidentes. E o fato agora denunciado, através de documento fidedigno, de a Congregação não poder coordenar os trabalhos de suas cátedras, é evidentemente o resultado dessa organização defeituosa, conforme assevera o douto relator.

Estou, pois, de inteiro acordo com o Par. 505/65, quando êste denuncia o verdadeiro mal que prejudica o Colégio: a Congregação "não consegue coordenar os trabalhos de cada uma de suas cátedras". E não o consegue porque, a despeito de tóda a autoridade hierárquica que o Regimento lhe dá, o excesso de atribuições de cada catedrático, a existência de 1200 auxiliares a serem orientados, a de 15 000 alunos a serem instruídos, e a dispersão topográfica dos estabelecimentos na área da Guanabara, representam um conjunto de circunstâncias que impossibilitam aos trinta e três catedráticos do Colégio o desempenho integral das múltiplas funções que o Regimento lhes confere. Tanto mais que

esses trinta e três catedráticos, cujos nomes figuram em relação especial constante do processo (fls. 8), são personalidades conhecidas e prestigiosas no país inteiro, e por seus altos méritos recebem com freqüência solicitações para o desempenho de comissões no país ou no estrangeiro. Além de não poucos entre eles (segundo informa a representação do digno presidente da casa) ocuparam também cátedras do ensino superior.

*Conclusão* — Diante da situação pouco satisfatória atribuída ao Colégio Pedro II pelos próprios postulantes da reforma, não vejo como o acréscimo de uma nova engrenagem à cúpula da tradicional casa de ensino possa tomá-la mais eficiente.

Por outro lado, sendo o propósito de todos nós, a começar pela douda Congregação do Colégio, atender antes de mais nada, a de melhor forma possível, aos 15 mil adolescentes que freqüentam cada ano as várias unidades do estabelecimento, ousou formular a opinião de que o que realmente convém é a reorganização total do estabelecimento, tendo em vista convertê-lo, talvez em uma cadeia de colégios federais irmãos, desvinculados uns dos outros, distribuídos em pontos estratégicos da Guanabara e cada qual com a sua administração autônoma.

É o que, segundo pensamos, deve ser proposto, pelo menos a título de estudo, a Sua Excelência o Senhor Ministro da Educação e Cultura, em resposta à honrosa consulta que nos foi encaminhada.

## RESENHA DE LIVROS

THE UNIVERSITY OF CHICAGO — *The high school in a New Era* — Third Impression, Chicago, edited by Francis S. Chase and Harold A. Anderson, 1959, 449 págs.

Ainda que a primeira edição desse livro já tenha sete anos e que, ao compasso de nosso tempo de mudança, os fatos e as posições se desatualizem celeremente, a obra não envelheceu, representando leitura particularmente recomendável a educacionistas, administradores de escolas secundárias e especialistas nesse campo. Tendo como tema central o assunto "Melhores Escolas", a Universidade de Chicago, um dos mais vivos, atuantes e arejados centros de pensamento educacional norte-americano, com a colaboração do "National Citizens Council for Better Schools", promoveu, em 1957, no melhor estilo norte-americano, um *fórum* nacional, que reuniu nada menos de 1 100 pessoas, dois terços de profissionais-educadores de ensino secundário e superior — e um terço de leigos, na condição de cidadãos interessados na educação. O *fórum* foi planejado para focalizar necessidades sentidas em educação e como atendê-las, por parte de "leaders" educacionais e outros cidadãos que deram à educação mais do que "um pensamento passageiro". Foi proposto "a estimular o pensamento criador sobre as possibilidades de melhoria da escola, mais do que a alcançar qualquer conclusão definitiva sobre o que as escolas seriam".

Sem o propósito incabível de copiar sugestões para adoção literal, pois, ao menos em matéria de educação, o que é bom e viável para a América pode ou não ser bom e viável para o Brasil e sim com o objetivo, hoje atingível, de repensar posições e sugestões em face da circunstância brasileira, vamos destacar alguns as-

pectos desse trabalho que nos parecem dignos de atenção por parte dos responsáveis pela escola secundária brasileira.

O livro abrange sete capítulos, que são os seguintes:

- I — A escola secundária americana à luz da história, da educação comparada, da filosofia e das necessidades sociais presentes.
- II — Análise das novas implicações educacionais advindas da ciência e da tecnologia.
- III — Conceitos, valores e critérios sugeridos para redireção da educação secundária americana.
- IV — Inovações nas práticas correntes na escola secundária e sugestões para o futuro.
- V — Planejamento e administração da escola secundária, com atenção especial às responsabilidades, nela, dos cidadãos.
- VI — Orientação educacional, relações entre a escola secundária e o *College*, problemas de excepcionais (supra e subnormais), padrões escolásticos.
- VII — Sugestões específicas para o ensino vocacional, de matemática e ciência.

No desenvolvimento desses capítulos existem trinta e nove artigos, todos ou quase todos, de modo geral, de boa qualidade profissional, dentro, é claro, dos pontos-de-vista em que se colocam seus autores.

Não seria de esperar outra coisa de colaborações atribuídas a profissionais experientes e autorizados nas várias áreas da educação, como James B. Conant, Alexander J. Stoddard, Theodore Schultz, Clarence H. Faust, John I. Goodlad,

Ralph W. Tyler, Francis S. Chase, Clyde Vroman e outros. Para dar uma idéia aos leitores do mérito das várias contribuições feitas a esse atualíssimo fórum, se fora o caso de procedermos a uma escolha por hierarquização de qualidade dos artigos, seria difícil ou mesmo inexequível fazê-lo, nos limites deste comentário. Assim, vamos buscar transcrever alguns tópicos de alguns desses artigos, pela conexão que nos parecem ter com problemas vividos pela escola secundária brasileira.

Do artigo de Henry Steele Commager ("A historian looks at the high school"), Julgamos muito oportuna — por mais sedida que pareça — a transcrição parcial de voto da Suprema Corte dos Estados Unidos, quanto à importância atual da educação pública. "Hoje em dia a educação é talvez a *móis importante função dos governos, centrais e locais*. É o autêntico fundamento da boa cidadania. Nos dias de hoje é duvidoso que alguém possa esperar, razoavelmente, ser bem sucedido na vida, se lhe é negada oportunidade de educação."

São ainda desse artigo frases como a seguinte, que representam toda uma profissão de fé na tarefa da escola, como *reconstrutora da cultura*: "As escolas, sendo uma parte da sociedade, não devem ser um mero espelho da sociedade. Devem oferecer não uma simples repetição da experiência, mas um desafio e extensão dela. Não são um tranqüilizador, mas uma *consciência da sociedade*".

Do artigo de James B. Conant ("An american looks at european education") que é uma interessante colocação da educação européia e da norte-americana do ângulo da educação comparada, transcrevemos esta afirmativa, rica de conteúdo:

"Nós, nos Estados Unidos, estamos ainda engajados em refazer nossos caminhos educacionais; a natureza de tarefa varia consideravelmente de Estado a Estado, de comunidade a comunidade. Instrumentos pedagógicos e planos para organização de escolas e universidades não são sempre transferíveis de Estado a Estado e quase nunca são exportáveis para países estrangeiros. Sem dúvida, porém, a troca de idéias e planos é sempre frutífera, na medida em que sugere e estimula discussão".

Do artigo de Lawrence G. Derthick ("The Commissioner of Education looks at the High School"), são dignas de reflexão as assertivas a seguir transcritas:

"Vimos, primeiramente, sistemas educacionais seletivos que produziram uma aristocracia intelectual. Nesses países a minoria bem educada preservou ciosamente sua superioridade sobre a maioria deseducada. Isto resultou, inevitavelmente, em restrição de oportunidade de trabalho e perda de energia criadora".

"Pelo rádio e televisão, filmes, Jornais e revistas, as crianças estão absorvendo mais e mais de sua educação fora das salas de classe".

"Este, o mais próspero país na terra, gasta apenas 4,8% da renda nacional em educação, nessa educação pela *qual fez a sua prosperidade*."

A Rússia Soviética, agora abertamente empenhada em ultrapassar a América em ciência e tecnologia, está despendendo 10% ou mais".

"Os objetivos gerais e específicos da escola secundária, estabelecidos desde mais de um século, precisam ser redefinidos à luz de realísticas responsabilidades".

De Theodore W. Schultz ("The Emerging Economic Scene and its relation to high school education"):

"Sòmente metade de nosso crescimento econômico adveio do aumento de força de trabalho e de capital."

"Sòmente uma pequena parte do grande aumento no produto real por homem-bora é atribuível a capital".

"Tem havido melhoria na qualidade de recursos (humanos) e a ela se deve primordialmente o grande acréscimo na renda nacional, não explicável por força de trabalho e capital".

"Nossas escolas secundárias e nossos "colleges" e universidades têm desempenhado papel relevante no esforço de ser possível acumular esse stock de conhecimento utilizável para alcançar melhoria na qualidade de recursos humanos".

De Clarence H. Faust ("Essential qualifications of teachers for the New Era"):

"Há uma estranha perversão na doutrina da "criança total" que estabeleceu a "totalidade" do estudante, quando reage segmentando-o, dividindo-o em compartimentos mentais, físicos, sociais; fragmentando-o em cidadão, produtor, consumidor e etc, fazendo-o sem proceder a distinções ou prioridades entre essas partes e aspectos da sua totalidade. Como resultado, educação física, ajustamento social, educação do consumidor, educação para a cidadania, educação geral, tudo se afigura nivelado em importância. Mas, se considerarmos a criança em sua "totalidade", como creio que devemos fazê-lo, não seremos obrigados a considerar as relações e responsabilidades desses vários aspectos no comportamento total? E não seremos obrigados a tentar identificar o que mais atua para a "totalidade" do ser? Sugiro que ao considerarmos essas questões, deveremos concluir que embora sejam muito importantes fatores como saúde física, estabilidade emocional, habilidades sociais, o atributo central que governa a totalidade do ser humano é, ou deve ser, a *inteligência*. Sem o desenvolvimento dela, saúde física é mera força animal. Sem a condução pela inteligência, a vida emocional é um insolúvel conflito de ímpetus passionais e será inevitavelmente dirigida por poder e autoridades externas. Sem inteligência, ajustamento social degenera em puro conformismo. Seguramente a educação, reconhecendo os aspectos físicos e não racionais da natureza humana, deve proceder sob o pressuposto de que podem e necessitam eles ser organizados e dirigidos pela inteligência". *"Desenvolver até o máximo possível o inteligência, eis aí a função básica da escola"*.

"Deve o professor estar preparado a encorajar excepcionalidade e diferenças mais do que a reclamar uniformidades. É um dos mais sérios perigos de qualquer sociedade altamente organizada como a nossa, o encorajar, especialmente em momentos de tensão, o desenvolvimento da padronização do homem, o conformismo intelectual e social, a individualidade bem acomodada e bem composta; a tendência a desencorajar, senão a suprimir o singular, o diferente, o independente, o pioneiro. Deveremos não apenas suportar, mas saudar independência, mesmo quando

parece perturbadora, discordância, ainda que aborrecida, personalidade marcante, ainda quando pareça excêntrica. Só assim poderemos fornecer o clima no qual podem germinar idéias novas e florescer gênios".

De Ralph W. Tyler ("New criteria for curriculum content and Methods"): "Se bem que quase todos os nossos Jovens em idade de escola secundária nela estejam, não têm eles iguais oportunidades educacionais. Êxito na maioria das nossas escolas secundárias requer uma dose relativamente alta de talento verbal e um *back-ground* de experiência cultural de classe média. Aquêles que não possuem esse *back-ground* têm dificuldades em vencer as exigências da nossa escola secundária".

De Lloyd S. Michael ("Innovations in the Organization of the High School"): "A comissão para reorganização da escola secundária redefiniu os objetivos da escola secundária e advogou a *comprehensive high school*, combinando os vários currículos numa organização unificada, como o *tipo padrão de escola secundária nos Estados Unidos*".

De Howard A. Latta ("A high-school view of Relationships with the College"): "A *escola secundária americana típica é pública*. É essencialmente uma *criação do Estado*. Consoante a tradição americana, é mantida e administrada pela comunidade local; sua obrigação primeira é para com a comunidade local".

De Clyde Vroman ("A College View of Relationships with the High School"):

"Que ofertas curriculares preparam melhor os estudantes para o *College*? Há cinquenta anos isto não era problema; os "colleges" prescreviam todo o currículo da escola secundária, que então aceitavam como seu propósito básico a preparação de estudantes para o "College". Nos últimos vinte e cinco anos as escolas secundárias passaram a ser "comprehensive schools", visando a servir os alunos de toda a população". A maioria dos estudantes secundários aí terminam sua educação formal. As escolas secundárias americanas sentem-se assim seriamente afetadas por uma estrutura educacional estabelecida já por mais de meio século.

Esforços sérios estão sendo feitos para remover o que se julga serem pontos de estrangulamento a uma mais eficaz programação da nova escola secundária. Os "Colleges" estão prestando pouca atenção aos cursos ministrados pela escola secundária e estão mais interessados em medidas estandardizadas de aptidão e de padrões acadêmicos, independentes dos padrões dos cursos secundários".

"Como pode a transição do estudante da escola secundária para a superior se processar eficazmente?"

Tanto escolas secundárias como "colleges" esforçam-se por bem resolver este problema. Os "colleges", em geral, lutam por uma solução eficaz. Algumas vezes esses esforços são interpretados pelo público como pressões sobre o recrutamento. Em verdade porém essa transição é um sério problema que só pode ser resolvido cooperativamente pela escola secundária e pelo "College".

Muitos outros aspectos desse interessante livro, rico de reflexões e sugestões, poderiam ser ressaltados. Sem dúvida é de leitura altamente recomendável aos que vivem no Brasil o problema versado com atualização e largueza de visão.

J. A.

BROWN, B. Frank — *The nongraded high school* — fourth printing, Melbourne, Editora Prentice Hall, Inc., 1964, 223 págs.

Mr. B. Frank Brown, diretor da Melbourne High School, Melbourne, Florida, U.S.A., nos conta nesse livro, intelectualmente excitante, aquilo a que denomina uma "primeira descrição de uma nova e revolucionária estrutura para a escola secundária: *uma estrutura não seriada com um currículo móvel*". Quando essas mudanças foram feitas na Melbourne High School "a percentagem de evasões, assinala Frank Brown, "caiu da média nacional de 33% para 4%" e essa escola "atraiu a atenção nacional como um *modelo para a escola secundária do futuro*".

Antes de entrarmos em breve apresentação comentada da mensagem que esse livro representa para a capacidade inova-

dora e para o espírito crítico de nossos educadores quanto à *praxis* vigente nas rotinas da educação, não queremos deixar de assinalar o melancólico aspecto de estagnação e retardamento em que vive nosso mundo educacional, imerso na totalidade solidária do contexto do subdesenvolvimento. Nossas ditas "experiências" educacionais na escola secundária não vão muito além de suprimir o Latim ou incluir matérias novas no currículo ou a alguns modestos e esporádicos esforços em favor de processos e técnicas menos arraizados pedagogicamente. A isto se vem entre nós chamando "experimentalismo" pedagógico. Posição compreensível num mundo educacional em que estar em dia com os "passos formais" de Herbart é estar atualizado em pedagogia...

Enquanto isso, experiência educacional, em outros países, Joga com o cerne mesmo das tradicionais estruturas pedagógicas, seja, por exemplo, a do currículo secundário por matérias ou a da escola secundária seriada, esta uma estrutura que já vem do século XVI, em Stransburgo, na Alemanha.

O autor desenvolve seu livro em onze capítulos, dos quais enunciaremos a seguir certos aspectos significativos, uma vez que o domínio total do assunto só a mesma leitura do livro ensinará.

No primeiro capítulo — "O dilema da seriação", desenvolve o autor a história da seriação escolar, considerando-a "o mais sério problema confrontado pela educação em nosso tempo". Estuda suas origens "quase medievais", desde que John Sturm a lançou, em 1537, em Stransburgo, na Alemanha, e cita sua introdução no sistema escolar norte-americano por John Philborick, de Boston, na "Quincy Grammar School", em 1848.

Mostra como esse tipo de escola, de organização de rígido modelo prussiano, teria quicá desempenhado seu papel até o século XIX e começos do século XX, mas é inaplicável aos tempos modernos, da desintegração atômica, de uma moveidã fronteira do conhecimento, de crescente e variada clientela escolar.

Demonstra que se terá sido bem menos inteligente no planejamento da escola do que na indústria, na engenharia, na cien-

cia. Acentua a obsolescência da uniformidade de estrutura da escola seriada, apresentando Iguais assuntos para aprendizagem nos mesmos períodos de tempo, escalonados seriadamente, sem se dar conta dos diferentes tipos de Interesse e da diversa maturidade intelectual dos alunos. "As escolas seriadas têm Ignorado largamente o princípio básico à aprendizagem: as diferenças individuais".

No capítulo *segundo* o autor busca definir o que será uma escola "não seriada", como local onde composições flexíveis são estruturadas tomando por base cada estudante, com o fim de realizar e prosseguir os cursos em que está interessado e para os quais é capaz, sem escravização, a padrões inflexíveis de seqüência cronológica seriada uniformemente.

Mostra como essa organização, cientificamente fundamentada, nada tem daquele "esoterismo peculiar a determinadas situações", como supõem alguns administradores da escola seriada convencional. "Não há nada de misterioso ou singular nesse novo e provocativo plano.

É um saudável, lógico arranjo pelo qual as escolas jogam fora freios que restringem intelectualmente os jovens. É um esquema educacional mais estruturado em torno dos interesses e capacidades Individuais de aprendizagem do que da rigidez de esquemas administrativos".

Prognostica a expansão da escola não seriada desde o nível primário até o do "College", com cada plano de escola não seriada testado sistematicamente quanto a certas proposições fundamentais: 1) classificação de estudantes à base de aproximadamente Idênticos conhecimentos e potencialidades; 2) reclassificação freqüente de estudantes para que progredam à base do ritmo de velocidade de que sejam capazes; 3) estabelecimento de metas pessoais para cada estudante; 4) padrões escolares extremamente flexíveis que atendam aos vários ritmos de aprendizagem dos alunos. E prossegue expondo o esquema conceitual:

"O quociente de inteligência (Q-I) que foi uma medida clássica do passado é de pouco ou relativo valor numa escola não seriada. Há várias formas de inteligência, mas a medida do Q.I funciona habitualmente como se só houvesse uma".

"O plano de aprendizagem adotado em Melbourne distribui os jovens em situações temporárias de aprendizagem, das quais eles podem se mover a *qualquer tempo*. Essas situações *ad hoc* de aprendizagem são denominadas "fases". Uma fase é um estágio de desenvolvimento com o tempo como variável. Um estudante pode permanecer longamente numa fase inferior; outro pode ascender mais rapidamente do que outros a determinadas fases.

O Instrumento essencial em um programa educacional diversificado é a *mobildade variável*".

Eis um esquema de classificação de três estudantes da mesma idade, com habilidades variáveis:

*Estudante A* —

Inglês — Fase 1  
Matemática — Fase 3  
Hist. Universal — Fase 2  
Biologia — Fase 3  
Educação Física — Fase x  
Dactilografia — Fase x

*Estudante B* —

Inglês — Fase 3  
Matemática — Fase 2  
Hist. Americana — Fase 4  
Química — Fase 3  
Banda — Fase x  
Artes — Fase 4

*Estudante C* —

Inglês — Fase 4  
Equações Diferenciais- — Fase 5  
Hist. da Ásia — Fase 3  
Física — Fase 5  
Espanhol — Fase 4  
Estatística e Cálculo de Probabilidades — Fase Q

"O plano de agrupamento multidimensional dos alunos em "fases" visa a um desenvolvimento mais criativo por parte dos estudantes. A organização é tão sensível a diferenças individuais em habilidades que o estudante pode estar numa matéria na Fase 1 e em outra na Fase 4.

"Os estudantes com baixo nível de eficiência são atendidos em classes de recuperação na área de suas deficiências".

Outra inovação significativa no Melbourne curriculum é aquilo que é definido como *Quest Phase*, aplicável a "estudantes com talentos e habilidades incomuns. Estudantes com talentos criadores ou conhecimentos bem desenvolvidos em áreas especiais são estimulados a entrar na "Quest Phase" do curso de estudos. Nessa fase um estudante pode pesquisar em área na qual êle tem vasta e profunda curiosidade de conhecimento ou para nela desenvolver seus poderes criadores".

A "Quest Phase" ainda está em fase inicial na Melbourne High School. Estimam seus responsáveis poder com ela chegar à elaboração do "*Quest Quotient*, que suplementaria o *Intelligence Quotient* (Q.I.), na medida em que seria um prognosticador de "performances", identificando e medindo motivação e criatividade, não mensuráveis pelo *Intelligence Quotient*, proposto a apurar somente o potencial intelectual. Seria, assim, esta a previsão formulada, o Q.Q. (*Quest Quotient*) mais operativo do que o Q.I. (*Intelligence Quotient*), como indicativo da ativa performance que pode ser esperada do aluno, ao invés de o ser apenas do seu potencial passivo.

No capítulo *terceiro* o autor dá ênfase aos aspectos de flexibilidade da escola não seriada, não somente na sua estrutura pedagógica como também na organização diversa das várias salas de classe, conforme a natureza do assunto, *nível* e *motivação* dos estudantes. Descreve a seguir o funcionamento do *team teaching in English*, unidade que abrange 240 estudantes.

O capítulo *quarto* é dos mais interessantes pelo que expõe a extrema diversificação de assuntos incluídos no currículo, vários dos quais não são considerados como objeto de estudo nas escolas secundárias clássicas. Há um completo alargamento na definição de matérias para estudo, abrangendo praticamente todo o tema que o estudante possa estudar com proveito e prazer. No capítulo, expõem-se programas possíveis.

No capítulo *quinto* o autor refere-se ao que chama a promissora "nova heresia": a estratégia inovadora dos estudos e pesquisas *independentes* feitos pelo estudante, à parte da classe e mesmo do professor. "Os talentosos e criativos criam seus próprios caminhos na escola não se-

riada. Agem Individualmente num contexto de liberdade criadora estimulada". Relaciona o autor uma série de projetos abrangendo temas de alto interesse desenvolvidos como "estudos independentes" na Melbourne High School.

No capítulo sexto transcreve o autor artigo do Dr. Reller, do "College Entrance Examination Board", em que demonstra como sente a funcionalidade da estrutura pedagógica da escola não seriada, em contraste com o artificialismo da escola seriada, com sua rigidez uniforme de séries, termos, semestres, horas, quando se sabe que "não é possível uma medida uniforme de tempo para o progresso Intelectual". Mostra o autor como são infundadas as perspectivas de caos ou os temores de dificuldades administrativas, quando a experiência de Melbourne prova precisamente o contrário. No capítulo *sétimo* sublinha o autor como propósito básico da educação o *desenvolvimento da inteligência*, ao qual estão subordinados seus demais propósitos, por importantes que sejam. Mostra como a atmosfera da escola, tal como a busca viver a escola não seriada, é a da investigação, curiosidade, criatividade. Expõe a mudança de papel do professor na escola moderna, a revisão do papel dos livros-texto, a importância fundamental de desenvolver no aluno seu potencial de Inquirir para saber, ou para chegar às aproximações mais válidas do saber. No capítulo *oitavo* o autor dá ênfase às diferenças Individuais na psicologia, tantas que é duvidoso haja esta ciência identificado todas elas. Para propósitos de aprendizagem todavia o autor agrupa os estudantes nas seis categorias seguintes:

- 1) Alta habilidade intelectual e forte motivação
- 2) Alta habilidade intelectual e fraca motivação
- 3) Habilidade intelectual média e forte motivação
- 4) Habilidade intelectual média e fraca motivação
- 5) Baixa habilidade intelectual e forte motivação
- 6) Baixa habilidade intelectual e fraca motivação

No capítulo *nono* aborda detalhes de administração escolar sobre a questão das notas e sua comunicação à família dos discentes. O autor discute o problema

dos exames, dos conceitos de rendimento escolar (excelente, bom, moderado, pobre, Insatisfatório, em sua escala) e sugere processos novos para registro e comunicação do rendimento alcançado.

Nos capítulos *nono* e *décimo* discute a Insuficiência das notas tradicionais de aulas e de provas como inexatas por precárias para aferimento seja da capacidade de aprendizagem, seja do conhecimento adquirido. Mostra o que é a conhecida variação de critérios oscilando, para uma mesma prova, do f, de fracasso, ao a, que corresponde a excelente. Cita a necessidade de elaboração de testes mais refinados, mais amplos, precisos e sutis, capazes de Identificar e apurar a extensão e significado de certas Importantes e complexas reações mentais. De modo geral, e particularmente para colocar adequadamente estudantes de escolas seriadas, "válidos e fidedignos testes de escolaridade, nacionalmente padronizados, são absolutamente vitais". No capítulo *títidécimo* demonstra o autor como é fundamental para o êxito de uma Inovação revolucionária no cerne mesmo da estrutura organizacional da escola, como é a serlação, buscar a compreensão e o apoio da comunidade. Mostra como na experiência empreendida na Melbourne High School esse apoio e compreensão foram procurados com êxito, tendo mesmo se obtido entusiástica adesão quando se adquiriu a consciência de que o objetivo visado era remover barreiras secularmente acumuladas contra o melhor proveito na aprendizagem. "O fator mais significativo quanto à nova organização é que todo estudante em qualquer fase pode galgar uma nova fase, sempre que seu rendimento assegure o êxito de uma mudança", eis uma das frases-síntese do autor.

Êste é apenas um breve sumário de alguns aspectos relevantes abordados nesse livro, que nos narra *experiência*, digna desse nome, das mais significativas na escola secundária norte-americana.

Visa êste breve registro a nada mais do que despertar os interessados no assunto para a necessária leitura meditada desse livro, útil a quantos pensam e agem no Brasil em termos de *renovação* da nossa escola secundária, assunto de tão imperiosa importância.

J. A.

PHEASANT, J. H. & PARKIN, S. J. — *Ciências na Escola Secundária*, 3.<sup>a</sup> ed., 4 vols., London, George Allen & Unwin, 1960.

Os autores se propõem criar um curso geral, abrangendo ciências puras e aplicadas, adequado ao currículo da escola secundária moderna no Reino Unido. É seu objetivo vitalizar o ensino em classe e estimular o trabalho prático, tanto na escola como no lar, incluindo perguntas especiais para avaliação do aproveitamento dos alunos. As ilustrações de Yan Morrison constituem valioso subsídio a esses livros.

A série consta de quatro partes: as três primeiras contendo o plano geral para o *School Certificate of Education*, e a última destinada àqueles que terminam seus estudos e recebem ensino especializado com vistas a futuros treinamentos em diferentes terrenos.

A primeira parte mostra como aprendermos acerca do mundo em que vivemos, dando-nos um esboço da natureza e funções dos sentidos humanos. Apresenta uma Introdução aos métodos e instrumentos do trabalho científico, finalizando por um projeto, bem planejado, sobre o estudo do carvalho e notas relativas à observação prática da vida de um pássaro ou de um Inseto.

A segunda parte se ocupa, com maiores detalhes, da maneira pela qual se constituiu o universo e termina por uma Introdução à ciência na sociedade humana, mostrando a maneira pela qual ela ajuda a suprir as necessidades do homem quanto a moradia, abastecimento de água e uso da energia no lar. Ensina como fazer observações meteorológicas, leitura de relógios de sol e dá noções de construção de casas.

A terceira parte, Intitulada "Nós e a Ciência", trata da matéria e do homem em relação ao melo, dá especial Importância aos alimentos, disposição de resíduos, e respiração, bem como aborda o papel da ciência, tanto no conforto físico como no auxílio ao trabalho. Finaliza sugerindo plano para Jardinagem.

A quarta parte compreende seis assuntos diferentes e destina-se a estudantes de



cursos especializados visando ao estudo de matérias como serviço de saúde pública, engenharia, ciência doméstica, arte fotográfica, etc. Pela ordem o livro trata de: saúde pública, hereditariedade, planejamento de estudos no campo das ciências naturais, bases técnicas da fotografia e da arte da produção têxtil e contém interessante índice comparativo, detalhado, do conteúdo dos livros das séries.

Todos eles apresentam sugestões úteis sobre coisas práticas a serem feitas pelos

estudantes e referência a obras de consulta publicadas, a filmes educativos e fontes de informação. Aparentemente, o principal objetivo do curso é mais desenvolver os conhecimentos básicos das ciências do que a educação destinada essencialmente às profissões de nível superior. O curso foi recomendado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres como eventual complemento ao trabalho dos professores de ciências nas escolas brasileiras.

M. J. M.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

Expansão do ensino médio em Brasília

No plano de expansão da rede escolar de ensino médio, a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura registrou considerável aumento de alunos matriculados naqueles cursos tomando-se por base o mês de julho de 1964, para efeito de estatística, quando o número de matriculados atingiu a 9 600; observa-se que, em Julho do corrente ano, aquêl número foi aumentado de mais 4 180 alunos, perfazendo um total de 13 780 estudantes do ensino médio em todo o Distrito Federal.

Por determinação do Prof. Cleanto Siqueira, a Secretaria de Educação e Cultura pretende realizar, no ano de 1966, a chamada escolar obrigatória para a população de 7 a 12 anos, colocando fim, desta forma, ao *déficit* escolar atual.

Em ritmo de construção acelerada, a Secretaria de Educação e Cultura vem ultimando as seguintes obras, de importância para o desenvolvimento do ensino na Capital da Eepúblca: 1) ginásio moderno do Gama, com 20 salas de aula, pavilhão de artes industriais, área coberta com 500 metros quadrados. Sua inauguração deverá ocorrer durante as comemorações da Semana da Pátria. Seu custo total ascende a 210 milhões de cruzeiros e, a exemplo do que acontece com o colégio do Núcleo Bandeirante, esta é a maior obra levada a efeito pela PDF naquela localidade, no que se relaciona com a educação pública; 2) — recuperação do auditório do Colégio Indústria de Platina, cuja entrega à população se dará ainda no decorrer dêste mês; 3) — ontem, o prefeito Plínio Cantanhede entregou ao Núcleo Bandeirante um moderno colégio, com 1 800 metros quadrados de área construída.

A Secretaria de Educação e Cultura informou que foram concluídas as instalações

das oficinas de artes industriais, do ginásio moderno e do colégio industrial do plano-pllôto, as quais serão Inauguradas na próxima terça-feira. O custo total dessas oficinas atinge a 15 milhões de cruzeiros.

(O *Estado de São Paulo*, 15-8-65.)

Cadernos Região e Educação

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, dirigido por Gilberto Freyre, lançou mais um número de seu boletim *Cadernos Região e Educação*, números 7-8, contendo a seguinte matéria: A qualidade da observação e a personalidade do observador em pesquisa social — Gonçalves Fernandes (estudo); Contribuição ao estudo da Psicotropia do escolar recifense — Gonçalves Fernandes e Myriam Brindeiro Vasconcelos (pesquisa); A linguagem na imaturidade — Myriam Vasconcelos; A entrevista Psicotécnica — Myriam Vasconcelos (resenhas bibliográficas) .

A correspondência poderá ser encaminhada à Secretaria do Centro — rua Dois Irmãos, 22 — Recife — Pernambuco.

TUCA: teatro universitário na Católica paulista

Apresentou-se a 11 de setembro, na capital paulista, o conjunto teatral da Faculdade de Filosofia S. Bento da Univ. Católica, que congrega alunos dos 13 cursos dessa escola.

Em seu programa de estréia, TUCA encenou o Auto Pernambucano de Natal *Morte e Vida Severina*, do poeta nordestino João Cabral de Melo Neto, tragédia do camponês que emigra em luta pela sobrevivência.

Antecedendo os ensaios, o elenco participou de verdadeiro curso sobre o homem

do Nordeste, constante de leituras, conferências, debates, projeções, contribuindo para maior identificação com os personagens. Cada ator escreveu trabalho sobre a problemática dessa região, dentro das especializações de cada curso.

TUCA recebeu apoio financeiro do Governo estadual e da Reitoria da Universidade Católica de S. Paulo. Suas apresentações vêm-se constituindo sucesso de público e crítica.

#### Centro para ensino de ciências no Nordeste

Ao serem pesquisadas as causas dos frequentes fracassos dos candidatos aos exames vestibulares nas provas de matemática, física, química, biologia e ciências, chegou-se à conclusão de que a falta não era dos alunos e sim dos professores dessas matérias que, sem recursos técnicos, não estavam em condições de atualizar seu método de ensino.

Tal situação demonstrava a "necessidade premente e inadiável de uma reformulação e atualização do ensino das ciências básicas, no sentido do seu aprimoramento", o que constitui objetivo do Centro de Ensino de Ciências do Nordeste — CECINE, instituição que tem o patrocínio da Universidade do Recife, Fundação Ford, Sudene e Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Secundário e das inspetorias seccionais de cada Estado.

Essa reformulação e atualização do ensino das ciências básicas compreende "cursos de treinamento, aperfeiçoamento, estágios e seminários para professores, fabricação de equipamento, publicação de livros, folhetos e instruções, elaboração de projetos especiais, assistência e orientação pedagógica, promoção de feiras de ciências, organização de clubes de ciências, de concursos, Instalação de rádio e TV-escolas de ciências", em suma, atividades que possibilitem a obtenção da meta almejada.

O Prof. Marcionllo Lins, atual diretor do Cecine e Instituto de Química da UR, decidiu, juntamente com os professores Ernesto Silva, Francisco Brandão e Ricardo Ferreira, estimular a instalação de cursos de química, física, biologia e matemática

para professores do Nordeste, o que fez com a colaboração da Sudene. Os cursos alcançam pleno êxito. Os participantes escrevem constantemente exigindo novos programas, no desejo de aprender e aperfeiçoar seus conhecimentos.

Animado pelo sucesso obtido, o professor Marcionllo buscou ajuda de outras entidades: procurou a Fundação Ford, onde levou cerca de dois anos discutindo o "mecanismo da ajuda". Um dia, teve a grande surpresa: a Fundação ordenara a realização de estudos do projeto de um órgão, no Nordeste, similar ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura. Para essa decisão influenciaram, sobremaneira, "os problemas gerais e específicos da região nordestina" e a existência da Sudene. Por outro lado, a "relativa facilidade de recursos materiais e humanos e, também, pela localização da sede da Sudene", o Recife foi escolhido para servir de matriz ao Cecine.

A Universidade do Recife e a Sudene acolheram a Idéia com entusiasmo. A primeira homologando, através da reitoria, do Conselho Universitário e Conselho de Curadores, o convênio com a Fundação Ford. A segunda também aprovou um convênio para a concessão de bolsas e ajuda financeira destinada a materiais de ensino. E o Cecine foi fundado em junho de 1964. Após seis meses de preparativos, a 15 de janeiro deste ano, foi Inaugurado, em suas Instalações provisórias, com um Curso de Atualização em Química para Professores de ensino médio do Brasil, que teve a duração de 4 semanas.

Considerado pelo professor Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário do MEC, como "padrão de Centro de Ciências para o Brasil", o Cecine mantém, atualmente, seis cursos de inverno:

Atualização em Biologia (Versão "Azul" do Biological Sciences Curriculum Study — BSCS), contando com a participação de 30 professores secundários e universitários que ensinam nos cursos colegiais. Esse curso, que se realiza no Recife, conta com uma classe-piloto de estudantes que, Juntamente com os professores, participam de um Seminário de Biologia, compreendendo aulas teóricas, discussão entre alunos e professores acerca do assunto explicado, seguidas de aulas prá-

ticas em laboratórios distintos para as duas categorias de assistentes do seminário: Exequibilidade da Aplicação da Versão "Azul" do BSCS nas Escolas do Nordeste, ao qual estão assistindo 20 professores, com duração de 15 dias, e também vem sendo ministrado no Recife; Curso de iniciação à ciência, com 30 professores assistindo às aulas que durarão 21 dias, em Maceió; Seminário de Física, sobre a Dinâmica dos Elétrons, realizado no Recife, com a participação de 25 professores, em 15 dias; Curso de Inverno de Matemática — Introdução à Matemática Moderna, ministrado em Pernambuco a 25 professores, em 15 dias e, finalmente, o Curso de Inverno de Química — Apresentação do sistema "Chemica Bond Approach", com aulas no Instituto de Química e Tecnologia da Universidade do Ceará, com assistência de 30 professores e duração de uma meta. O Ceclne pretende que os participantes dos cursos levem consigo, após seu término, os materiais usados nas experiências de laboratórios.

No sentido de atingir seus objetivos, o Ceclne elaborou um programa para os próximos três anos que, em termos gerais, consiste no seguinte: cursos de verão e inverno para professores, a fim de oferecer-lhes oportunidades de renovar e atualizar seus conhecimentos.

Para a realização dos cursos, manterá o Ceclne amplo entendimento com as universidades do Nordeste, com o IBECC, seção de São Paulo, e outras organizações de ensino, no sentido de um planejamento comum e de um assessoramento recíproco.

Com relação aos cursos no Nordeste, embora a sede principal seja no Recife, o Ceclne promoverá outros nas demais capitais, sedes de universidades nessa área.

Para a consolidação do trabalho efetuado nos cursos, o Ceclne manterá um programa de estágios, pretendendo receber de Pernambuco e demais Estados nordestinos professores-bolsistas para o cumprimento desse programa. Os estágios têm como objetivo não só maior intercâmbio entre os professores das equipes das diversas seções — Estados e professores bolsistas que, preferivelmente, já deverão ter feito os cursos de verão ou Inverno, mas também a formação de professores mais capacitados — pela contato mais prolongado com

o materir.l de laboratório — a discutir e criticar os métodos que se pretendem pôr em prática.

No entanto, o programa não se limitará exclusivamente a receber estagiários, mas também a promover a ida de componentes das diversas equipes do Cecine para que, por sua vez, realizem estudos em outros centros mais avançados do Brasil ou do exterior.

Seminários e conferências em todo o Nordeste a respeito dos modernos aspectos do ensino das ciências, tomar parte e contribuir com trabalhos para reuniões no Brasil e no estrangeiro sobre o assunto também fazem parte do programa trienal do Cecine.

Outro objetivo a ser alcançado no programa trienal é a fabricação de material de ensino científico a ser fornecido às escolas do Nordeste pelo seu preço de custo, além de suprir as próprias necessidades.

Por enquanto, embora já esteja em pleno funcionamento o fabrico, pelo Cecine, de materiais de vidro (tubos de ensaios, lentes, modelos, etc), as oficinas da Universidade do Recife foram postas à sua disposição em períodos extraordinários, fora do seu expediente normal, como dias de sábados, domingos, dias santificados etc., o que permitiu que em 3 meses se fizessem 300 conjuntos completos para a realização da parte experimental do curso PSSC para o ensino de física básica, bem como o preparo em série de material para as demais seções do Centro. Vale ressaltar que toda a matéria-prima para a execução desses serviços foi adquirida no Recife.

Para a execução do programa trienal, o Centro contará com a ajuda da Fundação Ford, através de um convênio no valor de US\$ 150.000,00, que abrange verbas para equipamento, suplementação de salários, bolsas, estágios, bibliotecas etc. A Sudene cooperará, inicialmente, também por meio de convênio, com cerca de 70 milhões de cruzeiros destinados a bolsas e professores para os cursos, suplementação de salários, pagamento de técnicos e material de consumo. A Universidade do Recife, por sua vez, construiu os dois pavilhões onde se acha atualmente instalado o Cecine, no valor de 200 milhões

de cruzeiros, aproximadamente, além da parte principal dos salários, material permanente e de consumo.

Um exemplo que bem ilustra os resultados das atividades por eles desenvolvidas é a publicação do trabalho "Tópicos de Cinemática", de autoria do professor Sidrack de Holanda Cordeiro, da seção de física do Centro, impresso nas oficinas da Imprensa Universitária, sendo o primeiro trabalho de natureza estritamente científica editado pela UR.

(*Diário de Pernambuco*, Recife, 25-7-65.)

#### Normas para organizações dos Colégios Agrícolas

O Ministro Fiávio Suplicy de Lacerda baixou a Portaria n.º 174, estabelecendo normas gerais para a organização e funcionamento dos ginásios e colégios agrícolas em todo o País.

A estruturação prevê as seguintes matérias no currículo ginásial: Português, Matemática, Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil, Ciências Naturais; como disciplinas Optativas, os estabelecimentos poderão colocar Desenho e uma língua viva (Inglês, Francês, Italiano, Alemão, Espanhol). A partir da 3.ª série serão introduzidas as disciplinas técnicas em lugar das complementares.

Nos colégios agrícolas serão ministrados, em três anos, cursos de técnicas agrícolas, técnicas agropecuárias, técnicas Industriais e técnicas de economia doméstica rural, além de Português, Matemática, História e Ciências Biológicas.

A Diretoria do Ensino Secundário do MEC firmou convênio com a Secretaria de Educação do Rio G. do Sul, ordenando o esquema para a montagem dos seus primeiros ginásios agrícolas naquele Estado. Esses estabelecimentos começarão a funcionar em março de 1966.

(*D.O.* de 6-7-65 e *O Globo*, Rio, de 7-7-65.)

#### Feira de ciências de Descalvado

Com grande afluência de pessoas, foi inaugurada dia 4 último a III Feira de Ciências de Descalvado. Nos dois primeiros dias de seu funcionamento 17 mil pessoas visitaram a mostra, que já se constituiu em acontecimento dos mais importantes na cidade.

Iniciada há 3 anos, com apoio de alguns professores, a mostra foi largamente apoiada pela Prefeitura e pela Câmara Municipal, que se encarregaram do pagamento das despesas com a instalação e manutenção da Feira.

O secretário da Agricultura, Sr. Arnaldo Cerdeira, bem como outras autoridades, estiveram presentes ao ato inaugural.

A Feira, que no ano passado funcionou no Paço Municipal da cidade, êste ano foi realizada, em vista de sua maior extensão, no Colégio Estadual e Escola Normal de Descalvado, gentilmente cedido pelo diretor do estabelecimento, que muito cooperou para o êxito da iniciativa.

A mostra divide-se em duas partes: uma constituída por demonstrações dos alunos. Isoladamente ou em equipes, e outra constituída de estandes, em que vários institutos de ensino e pesquisa apresentaram ao público, de maneira viva na maioria dos casos, demonstrações científicas de suas atividades. Entre esses institutos figuram o Instituto de Química Industrial Osvaldo Cruz, de São Paulo, as Faculdades de Farmácia e Odontologia de Araraquara e Bauru, de Filosofia de Araraquara, de Medicina de Ribeirão Preto, de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu e os institutos Butantã e Biológico.

Também participa da Feira, com exposição de Interessantes trabalhos científicos de seus alunos, o Instituto de Educação Albino César, do Tucuruvi, em São Paulo. O consulado norte-americano cedeu vários filmes educativos para projeção durante o período de funcionamento da feira, havendo o IBECC enviado alguns de seus estojos para demonstrações e experimentação.

Notou-se articulação dos professores entre si e com os alunos na realização dos trabalhos, porém mais importante do que tudo isso foi a participação da cidade. Grande foi o entusiasmo dos estudantes do CEDEC, e muitas pessoas se prontificaram a conseguir material de estudo.

Tão grande tem sido, aliás, esse movimento em Descalvado, que a Câmara Municipal discutirá e votará um projeto de lei, que cria o Museu Municipal. O pro-

Jeto é da autoria do vereador Mário J. Filia e, se aprovado, permitirá a reunião de vasto material de Interesse histórico e científico, servindo ao mesmo tempo de inspiração para as futuras feiras de ciência. A comunicação desse projeto de lei foi feita ao diretor de redação da FÔLHA pelo presidente da Câmara Municipal.

Como na Feira do ano passado, houve acentuada preocupação de ligar a Feira aos problemas da comunidade e à história do município, notando-se vários estudos e pesquisas originais sobre os recursos industriais, desenvolvimento agrícola, história e formação étnica, ligados à vida de Descalvado.

De cidades vizinhas vários ônibus especiais trouxeram estudantes e interessados para a Feira de Descalvado. O CEDEC, que tem organizado as Feiras de Ciência, é um órgão extra-escolar, fundado pelos estudantes em 1962, com propósitos culturais e cívicos, achando-se suas atividades distribuídas por vários departamentos. Conta numerosos sócios, distribuídos pelas categorias de efetivos, participantes e simpatizantes, sendo o Ingresso na categoria de efetivos obtido mediante a apresentação de trabalhos de fundo científico, que são apreciados por um conselho.

(Folha tít. S. Paulo, ed. matutina, 9-9-65.)

Reservados 98 canais de tevê para educação

"O Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL) fêz a reserva de 98 canais exclusivamente para fins educativos, declarou ao "DN" a Prof.ª Alfredina de Paiva e Sousa, que promoveu pela Têvê curso de alfabetização em massa.

Prossegue a Prof.ª Alfredina: "Realmente, o Brasil, nesta arrancada para a Industrialização, precisa, cada vez mais, estender os benefícios da educação a todos e não podemos dizer que não há recursos suficientes para a preparação de programas e organização de núcleos de recepção das aulas.

O custo aparentemente elevado da televisão representa, na verdade, um investimento coberto em curto prazo pela possibilidade de gravar programas e repeti-los em anos sucessivos, atingindo um número ilimitado de indivíduos. E para pro-

var que é possível e vantajoso ensinar pela televisão, basta lembrar a esplêndida "Universidade do Ar", de Gilson Amado, que vem lutando pela sobrevivência dentro de uma emissora comercial, com todas as limitações de horário que tem a enfrentar. Lembremos também a obra realizada pela TV-Escola, da Fundação João Batista do Amaral, que durante três anos, pela TV-Rio, levou a milhares de analfabetos-adultos do Rio de Janeiro a primeira oportunidade para aprender a ler, escrever, a fazer contas, a conhecer aspectos da vida em comunidade, a sentir a grandeza do Brasil, através de sua História e das perspectivas de aproveitamento das riquezas de seu solo e do trabalho de seus homens. Tudo isto em aulas movimentadas e interessantes, durante seis meses de curso, em três programas semanais de cinquenta minutos cada um, a cobrir a matéria de um ano letivo inteiro com aprovações em massa, atingindo a mais de 80% dos alunos inscritos em cada um dos cento e cinco núcleos de recepção, pelos mais diferentes locais".

"A recente campanha de erradicação do analfabetismo dentro das penitenciárias, que vem recebendo tantos louvores, é ainda uma consequência do trabalho da TV-Escola, porque nela são usados os 78 filmes cinescópios, de 16 mm, preparados pela Fundação João Batista do Amaral para a alfabetização de adultos e educação de base. Sente-se que o CONTEL esteie todo o tempo apreciando os esforços educativos realizados dentro de emissoras comerciais e a reserva de 98 canais de TV para educação revela, por parte dos conselheiros, uma consciência esclarecida e um profundo espírito de servir ao Brasil, pondo em mãos de educadores os instrumentos que, em quase todos os países do mundo, desenvolvidos ou em marcha para o desenvolvimento, vêm sendo utilizados como sendo os únicos capazes de, em pouco tempo e com grande eficiência, resolver o problema da carência de professores adequadamente preparados e de salas de aulas devidamente equipadas. Com tal decisão, o CONTEL prova o Interesse pelo futuro da educação em nossa terra. Faltam agora as providências para que sejam completadas as medidas necessárias para aproveitamento das reservas feitas".

Finalizando, a Prof.ª Alfredina de Paiva e Sousa repetiu as palavras do presidente

Kennedy: "A televisão, que tem o poder de ensinar mais coisas a mais gente, em menos tempo do que qualquer outro meio já utilizado em educação, nos parece um instrumento providencial a ser posto a serviço da elevação cultural de nosso país. Ela já provou ser valioso suplemento à educação formal e meio direto de alto alcance pará proporcionar educação não formal".

(*Diário de Notícias*, Rio, 12-9-65.)

#### Radiodifusão universitária

As Universidades de Goiás e de Santa Maria (RS) obtiveram do Governo Federal concessão para instalar emissora de radiodifusão em ondas médias, tendo em vista a expansão das atividades universitárias nas respectivas regiões, contribuindo dessa forma para a democratização da cultura em nível superior.

O contrato de concessão obedece a cláusulas baixadas pelo Conselho Nacional de Telecomunicações.

#### Dia Nacional do Folclore

Dada a importância crescente dos estudos e pesquisas sobre o folclore, em seus aspectos antropológico, social e artístico e também como instrumento para maior divulgação da cultura popular brasileira, foi instituído pelo Dec. 56 747, de 17-8-65, o Dia Nacional do Folclore a ser comemorado anualmente a 22 de agosto.

Com esta iniciativa se pretende favorecer as manifestações da criação popular, estimulando sua investigação e preservando as tradições dos folguedos, das artes e da cultura do povo.

#### V Semana Nacional de Estudos Pré-primários

Realizou-se no Rio, de 1 a 6 de julho último, no Colégio Bennett, promovida pela Seção Carioca da O.M.E.P. (Organização Mundial do Ensino Pré-primário) a fim de examinar o tema "O Educador e a Criança".

Sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Laura Jacobina Lacombe, a Semana reuniu os educadores em vários grupos de estudo que analisaram os seguintes títulos: "A importância da educação pré-primária", relatado por Lourenço Filho; "A formação das jardl-

neiras", a cargo das professoras Heloísa Marinho e Nazira Feres Abi-Saber; "A escola-laboratório na formação da professora pré-primária", relatado pelas professoras Marina Pires e Albuquerque e Nize Cardoso; "Relações do jardim com a família", a cargo da Prof.<sup>a</sup> Geralda Novais, Dr. Pedro Ferreira e Dr. Rinaldo Delamare; "Atividades criadoras em geral", pela Prof.<sup>a</sup> Helena da Silva Pinto Vieira; "Atividades musicais", Prof.<sup>a</sup> Duília Guimarães Madeira e "Literatura Infantil", Prof.<sup>a</sup> Corina Maria Peixoto Luiz.

Os grupos de estudo apresentaram estas conclusões:

I — Teses novas relacionadas à prática de ensino e às relações mãe-filho-professora, a serem examinadas durante o ano que mediará da presente Semana de Estudos até a próxima, em 1966.

II — Sugestões agrupadas de acordo com os temas apresentados pelos conferencistas.

#### A — Formação das Jardineiras

- 1 — Aplicação às candidatas ao Curso de Educadoras da Infância, de processos verificadores da autenticidade das vocações.
- 2 — Organização e Currículo de formação de professoras que dêem preparo teórico e muitas oportunidades práticas.
- 3 — O trabalho da O.M.E.P. junto às autoridades, no sentido da rápida regulamentação em todos os Estados do Brasil, da obrigatoriedade de curso de formação para o magistério pré-primário.
- 4 — Sugerir maior aplicação prática dos conhecimentos teóricos das alunas dos Cursos Normais, em relação às crianças em idade pré-primária.
- 5 — Encaminhar estas conclusões às Secretarias e Conselhos de Educação dos Estados, procurando desta forma despertar a atenção das autoridades para a magnitude do movimento.

B — Relações do Jardim com a Família

- 1 — É indispensável à professora do pré-escolar, conhecer bem a relação precoce de objeto mãe-filho, para estar em condições de compreender certas atitudes e reações de seus alunos.
- 2 — A professora pré-primária necessita do conhecimento das fases de evolução física, intelectual, emocional e social da criança para estar apta a exigir dela Sòmente o que ela pode dar.
- 3 — O Intercâmbio permanente e bem orientado, entre o lar e a escola é Imprescindível ao bom trabalho da Jardineira.

C — Atividades Criadoras e Musicais — Literatura Infantil

- 1 — Ficou comprovada a necessidade das atividades de livre escolha no programa do pré-escolar.
- 2 — A música é fonte de alegria e momento de ternura no dia

da criança. Deverá ser proporcionada de maneira a dar-lhe plena satisfação.

- 3 — A história faz parte do programa diário do pré-escolar, sendo preciso um preparo especial da professora para esta atividade. Como um meio de comunicação, formação e educação da criança deve ser escolhida a história de acordo com as características de cada Idade e as experiências das crianças do grupo.

CONCLUSÃO

Ficou comprovada a eficiência do Método das Escolas-Laboratório para a formação de educadoras da infância, do Colégio Bennett e do Colégio Jacobina, pelo preparo técnico e pela cultura ministrados às futuras professoras.

Em alguns Estados do Brasil, nos Institutos de Educação, há cursos de dois anos de especialização em educação Pré-Primária, após o Normal, ressaltando-se também o trabalho do D.A.P. (antigo PABAE), em Minas Gerais.



## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

UNIÃO SOVIÉTICA: reforma do ensino secundário

Importante resolução foi recentemente adotada pelo Conselho de Ministros da União Soviética "modificando a duração dos currículos nas escolas secundárias gerais politécnicas com ensino profissional". A medida estabelece que após a escola de oito anos, o ensino secundário propriamente dito voltará a ser de dois anos em vez de três. A complexa reorganização prevista no ato deverá completar-se num período de dois anos. Trata-se de um simples retorno à escola de dez anos, pois o ano que se seguirá à conclusão dos estudos secundários será inteiramente dedicado ao trabalho e à produção. As mudanças prescritas afetam igualmente a organização do trabalho da escola de oito anos, tendo em vista sua adaptação às exigências mais prementes em formação profissional. Certos ramos são substituídos por outros considerados mais importantes. Por outro lado, o aperfeiçoamento dos métodos de ensino permite ganhar tempo. Assim, uma reorganização racional do programa de matemática permitirá economizar 300 horas em benefício de outros ramos (línguas, geografia, história, ciências) (*Bulletin du Bureau International d'Education*, n.º 155, abril-junho, 65, Genebra.)

FRANÇA: reorganização dos cursos secundários \*

As reformas projetadas abrangem o 2.º ciclo dos cursos secundários (da 1.ª à 3.ª série ou terminal), o bacharelato, acesso e frequência nas faculdades. As diferentes sugestões governamentais acham-se descritas na notícia entregue à imprensa francesa, da qual extraímos o resumo que se segue.

\* Traduzido de *Le Monde* de Paris, edição hebdomadária de 20 a 26 e maio e 1965, por Maria Helena Rapp, do C.B.P.E.

### I. Segundo ciclo

Foi elaborado um plano de conjunto sobre o 2.º ciclo do curso secundário, o qual parte da preocupação de manter o caráter formador do ensino secundário, cuja missão essencial consiste em proporcionar cultura geral, e leva ainda em consideração a necessidade de emprestar um conteúdo positivo à idéia de orientação, pela qual o aluno escolhe entre os diversos ramos especializados de ensino, correspondendo simultaneamente à diversidade de suas aptidões e às principais formas de cultura. Conseguiu-se estabelecer um sistema, igualmente distanciado do enciclopedismo e da especialização, com cinco ramificações (seções), correspondendo aos diferentes tipos de cultura:

- De formação literária, lingüística e filosófica (com opção artística);
- De formação orientada para as ciências humanas;
- De formação visando às ciências exatas, com destaque na matemática;
- De formação científica, com grande ênfase nas ciências biológicas;
- De formação técnica, combinando o ensino científico e o ensino técnico-Industrial.

A fim de proporcionar à orientação um caráter maleável e progressivo, permitindo aos alunos corrigir eventualmente sua escolha inicial ao terminarem o primeiro ano de frequência do segundo ciclo, ficou previsto que as seções só seriam determinadas de forma definitiva a partir da 2.ª série e que ao nível da 1.ª série apenas haveria possibilidade para três opções: seção literária; seção de ciências; seção técnica. (Atualmente existem 6 seções na 1.ª e na 2.ª séries e 3 na série terminal, passando respectivamente a 8 e 5 se acrescentarmos as seções dos liceus técnicos que levam ao bacharelado.)

*Primeira Série (Classes de Seconde)*

As atuais séries iniciais serão agrupadas e fundidas. Haverá de agora em diante 3 tipos de primeira série, ficando uma reservada unicamente aos liceus técnicos.

*Primeira Série A (Literatura)*

Comportará 17 horas de aulas literárias e 6 de aulas sobre ciências. Isto é, um horário de 23 horas semanais obrigatórias, contra as 23 horas e 3/4 atuais.<sup>1</sup> Para os alunos que escolham a seção de ciências econômicas, o horário atingirá 24 horas.

Nesta série, uma importante inovação permitirá à seção "moderna" escolher a especialização literária, ao passo que dantes o estudante da seção "moderna" dos liceus só podia seguir especialização científica. Ao latim corresponderá então uma segunda língua viva, e ao grego, para os melhores, uma terceira língua viva.

Essa terceira língua viva poderá ser substituída pela duplicação do horário reservado ao segundo idioma vivo — 6 horas, em vez de 3 — ou pelo estudo de textos antigos traduzidos.

Atualmente os alunos dos colégios de formação geral (*d'enseignement general*) — onde o latim não é ensinado — só têm acesso ao 2.º ciclo da seção científica. E portanto oportunamente sugerida a criação de uma seção literária sem latim, o que vinha sendo reclamado há anos, por numerosos pedagogos. Todavia, para tentar evitar desafeição pelo latim e mais ainda pelo grego, foi imaginada uma simetria indefensável: três línguas vivas para esses da seção literária, que não estudarão nem latim nem grego. Esse projeto já suscitou tantos protestos que a terceira língua viva passou de obrigatória a facultativa, em sua última versão. Excelente resultado constituiria o fato de, terminados os estudos secundários, saberem os alunos ler e expressar-se correntemente em dois idiomas estrangeiros. Oferecer-lhes três parece uma utopia que, aliás, com o número de línguas existentes, talvez torne impossível a organização dos horários nos liceus.

Os representantes das línguas antigas parecem, felizmente, ter renunciado à política do número. Preferem que o latim e o grego sejam ensinados a menos alunos, mas que estes revelem interesse genuíno.

Será igualmente necessário, o que não ficou determinado, prever o ensino especial do segundo idioma para os alunos oriundos dos colégios de formação geral, pois que não houve para eles a iniciação dessa aprendizagem, a qual é feita nos liceus. O número de horas destinado às ciências, nessa seção literária de 2.º ciclo — 6 horas — é maior que o adotado até agora nas seções correspondentes: 4 horas e 3/4. Ao contrário do que alguns receavam, não houve acentuada alteração nos horários de matemática e de física, nas séries iniciais das seções literárias e científicas.

*Primeira Série C (Científica)*

Comportará 14 horas de ensino literário e 10 horas de ensino científico, isto é, 24 horas semanais obrigatórias, contra 24 ou 25 e 1/2 atuais. O ensino facultativo do grego permitirá aos melhores alunos associar à cultura científica a cultura clássica (atualmente seção A). Nessas duas seções (A e C) os horários e os programas serão bem aproximados, de modo a permitir, na passagem para a série seguinte, trocar de seção.

Os alunos da seção científica continuarão com a possibilidade de escolher entre o latim e uma segunda língua viva. Em compensação desaparece a seção científica M' — uma língua viva e ciências naturais. Tinha sido criada para atender aos alunos dos colégios de formação geral, com um idioma apenas. Estes precisarão (o que representará para eles séria desvantagem), na seção científica ou literária, começar a aprendizagem de um segundo idioma vivo. Tal disposição terá como objetivo orientá-los em maior número para a seção de "técnica industrial", a única a exigir apenas um idioma.

*Primeira Série T (Técnica-Industrial)*

Abrangerá 8 horas de aulas literárias, 10 horas de aulas científicas, 6 horas de desenho industrial, de tecnologia e de fabricação e 6 horas de oficinas, isto é, o total de 30 horas em vez de 36 atualmente.

<sup>1</sup> Para as comparações de horários excluímos o de educação física — 2 horas — que permanece inalterado.

te aplicadas. Convém assinalar que as horas de oficinas não exigem dos alunos nenhum trabalho pessoal quanto a estudos ou em casa. Esta série será comum aos jovens que optarem pelo bacharelado ou por diplomas de técnicos.

### *Segunda Série (Classes de Séconde)*

Partindo da base que constituem as três seções da primeira série, desenvolvem-se as 5 vias que levam aos 5 tipos de bacharelado. A especialização correspondente a cada seção irá se afirmando progressivamente.

Os alunos admitidos nas seções A e B da 2.<sup>a</sup> série virão normalmente da 1.<sup>a</sup> série A (literária).

A 2.<sup>a</sup> série A oferecerá 17 horas de aulas literárias e 6 horas de aulas científicas, ou seja, o total de 23 horas semanais obrigatórias contra 22 horas e 3/4 atuais.

Comportará a opção para Artes, dentro da qual, ao tronco comum de disciplinas literárias (francês, história e geografia, língua clássica ou idiomas vivos) serão acrescentadas 6 horas de teoria e de prática de uma arte. Essa opção apenas servirá para os alunos de uns poucos liceus importantes de Paris e das províncias.

A 2.<sup>a</sup> série B oferecerá 13 horas de aulas literárias, 4 horas de ciências econômicas e 8 de aulas científicas, no total de 25 horas. O ensino de matemática abrangerá, nessa série, a iniciação em matemática estatística. Trata-se de seção nova, que conta com ardentes partidários e feroces adversários, sobretudo os professores de filosofia. O horário dessa disciplina na série terminal dessa seção será de 5 horas, contra 9 horas na atual seção de filosofia.

### *Segunda Série C e Segunda Série B*

Os alunos admitidos em cada uma dessas seções vêm normalmente da 1.<sup>a</sup> série C (científica). Uma e outra comportarão 13 horas de aulas literárias, com a possibilidade, na 2.<sup>a</sup> série C, de continuar o estudo do grego, ministrado em 3 horas de aulas semanais e facultativas.

A 2.<sup>a</sup> série C disporá de 12 horas de aulas de ciências, a saber: matemática, 7 horas, e ciências físicas, 5 horas. Os ele-

mentos do atual programa de matemática fundamental farão parte do currículo dessa série, compensados por reduções.

A 2.<sup>a</sup> série D oferecerá 12 horas, igualmente, de aulas científicas, isto é, 5 de matemática, 4 de ciências físicas e 3 de ciências naturais. O ensino da matemática terá concepção nova: serão levadas em conta suas eventuais aplicações. Enfim, o ensino das ciências naturais será orientado para o de biologia.

A distinção entre duas orientações científicas, uma tendendo para o abstrato, outra para o concreto, é nova e interessante.

### *Segunda Série T*

Não houve possibilidade de se fazer com que o ensino técnico-industrial passasse a constituir simples opção da 2.<sup>a</sup> série científica C. Esse curso, que é ministrado exclusivamente nos liceus técnicos, é original: compete-lhe, através da pedagogia renovada, unir de maneira mais íntima do que até agora, o ensino científico teórico ao ensino prático das oficinas, enriquecendo dessa forma o espírito dos alunos a partir do contato com o concreto.

A 2.<sup>a</sup> série T comportará 6 horas de aulas literárias, 10 horas de aulas científicas e 12 horas de tecnologia, incluídas aí as 4 horas de oficinas.

### *Serie Terminal*

Nesta série a especialização será confirmada, ao mesmo tempo que se delinearão as direções que levarão às diversas formas do ensino superior.

A *terminal A* será unicamente literária, subsistindo apenas 2 horas de ensino facultativo de matemática, em nível bastante elevado.

Lado a lado com o francês, a filosofia apresentará a disciplina essencial (8 horas). Os alunos poderão escolher entre o latim, o grego e uma língua viva, ou o latim e duas línguas vivas, ou três línguas vivas, podendo a terceira ser substituída pela extensão das horas dedicadas à segunda, ou pelo estudo de textos ANUROS traduzidos.

O horário semanal alcançará 24 horas de aula.

Nessa seção haverá igualmente opção para arte, onde se incluirão 6 horas de estudos especializados sobre teoria e prática de uma arte, com a conseqüente redução para 16 horas do horário semanal geral.

Verifica-se profunda mudança na seção de filosofia. Embora o horário geral permaneça inalterado, fica reduzido de uma hora o estudo de filosofia, suprimindo-se o de matemática, física e ciências naturais — atualmente ocupando 5 1/3 horas.

Os especialistas reconhecem atualmente que o ensino de matemática na seção de filosofia, versão suavizada do programa ministrado nas turmas de matemática elementar, redonda em fracasso. Excessivamente ambicioso, não se encontra ao alcance da grande maioria dos estudantes de filosofia. "Nove décimos dos alunos de filosofia são alérgicos às ciências, declara M. Fouchet. Será oferecido a esses 10% um ensino de matemática que será dificultoso". Se é verdade que essas aulas de matemática para as seções de filosofia desencorajam os professores e são muitas vezes boicotadas pelos alunos, haverá razão para suprimi-las totalmente? Não seria mais conveniente reorganizar o programa, oferecendo nesta seção os fundamentos da razão matemática? Quanto às ciências naturais, passariam a ser ensinadas não na seção filosófica mas nas segundas séries literárias.

O ensino nesta seção (que se destina normalmente aos estudos clássicos ou filosóficos superiores) das línguas antigas é aprovado por numerosos especialistas. Muitos lamentam que atualmente a grande maioria dos alunos da seção propedêutica já terá esquecido parte dos conhecimentos de latim ou de grego que possuíam.

A *terminal B* será ao mesmo tempo literária e científica, correspondendo assim a determinada forma de espírito.

Comportará 17 horas de aulas literárias, 4 e meia de matemática e 4 de ciências econômicas e de iniciação em direito. Total: 25 horas e meia. Em filosofia (5 horas), serão estudadas psicologia e sociologia.

#### *Terminais C e D*

A *terminal C* substituirá, com ligeiras modificações, a atual seção de matemática

elementar, com redução do programa dessa matéria como decorrência das alterações previstas na 2.ª série C.

Aulas literárias: 10 horas; aulas científicas: 15 horas (matemática 8 horas, ciências físicas 5 horas, ciências naturais 2 horas).

Os alunos terão possibilidade de receber aulas de latim ou de grego (3 horas). Quando se começou a delinear essa reforma (levando o estudo de cada disciplina até a série terminal, para sancioná-la através do bacharelato), havia sido a princípio determinado que os alunos de matemática elementar deveriam estudar duas línguas vivas ou mortas. Os professores de ciências consultados, principalmente os de ensino superior, opuseram-se energeticamente a tal projeto. Achavam que essa série, já bastante difícil, se tornaria "aberrante". O governo concordou em que apenas incluía um idioma no seu programa; assim é que os alunos matriculados na seção C poderão abandonar o latim ou a segunda língua viva ao terminarem a 2.ª série. Nesse caso, os conhecimentos adquirido nessas disciplinas apenas serão sancionados pelo conselho de classe, o qual decidirá quanto à sua promoção ou não à série terminal. A fim de se introduzir 2 horas de francês, o horário de matemática e de física foi reduzido em igual número de horas.

A *terminal D* não representará a réplica da seção atual de ciências experimentais. O programa de matemática será organizado tomando como base o programa da série terminal C, de onde serão retirados os capítulos que apresentem caráter primordialmente especulativo. Será conveniente ensinar a matemática nessa seção, considerando as suas aplicações. O ensino de ciências naturais (biologia) ficará beneficiado com o horário semanal de 4 horas.

As aulas literárias serão as mesmas que na terminal C; as aulas científicas serão repartidas por 14 horas, ou seja o total de 24 horas, contra 24 horas e meia da seção atual de ciências experimentais.

O caráter pseudocientífico da seção de ciências experimentais aparece denunciado de maneira unânime. Representa uma via com bem poucas oportunidades, pois seu programa científico quase não permite a

continuação dos estudos em faculdade de ciências ou de medicina. Na nova seção o horário de matemática será reforçado (6 horas em vez de 4) e o de filosofia reduzido de 5 para 3 horas, reservando-se 2 horas ao francês, Aqui também só uma língua viva é obrigatória.

#### *Terminal T*

Trata-se de terminal *técnico-industrial*. Foi reduzido, com aceitação geral, o horário atual de 40 para 30 horas: aulas literárias, 7 horas; científicas 12 horas; tecnologia e oficinas, 11 horas. Deve-se acrescentar aqui a série terminal de técnica econômica, com duas opções (secretariado e contabilidade).

## II. Bacharelado (Baccalaureat)

O bacharelado, exame único, que sanciona os estudos secundários e representa uma porta que se abre para o ensino superior, deve assumir nível elevado, sem se revelar muito difícil ou monstruoso. Realmente é possível conseguir que o seja.

Comportará duas sessões anuais e compreenderá prova escrita e oral. Pode-se prever no exame escrito quatro dissertações, com o coeficiente total até 10, constando a prova oral de cinco ou seis questões, com o mesmo total de coeficiente».

Enquanto no bacharelado A será obrigatória a inclusão de trabalho escrito de francês e de filosofia, nos demais bacharelados será determinado, mediante sorteio, se a composição será sobre francês ou sobre filosofia, porém na prova oral entrará a disciplina que não fêz parte da prova escrita.

Cada um desses bacharelados dirigirá os futuros estudantes para tal ou qual forma do ensino superior, principalmente:

- O bacharelado A, para as faculdades de letras e de direito;
- O bacharelado B, para as faculdades de letras (ciências humanas) e para as faculdades de direito (ciências econômicas);
- O bacharelado C, para as faculdades de ciências (licença de matemática e de ciências físicas);
- O bacharelado D, para as faculdades de ciências (especialidade em ciências naturais) e para as faculdades de medicina e de farmácia;

— O bacharelado T, para as escolas de engenharia, artes e ofícios, e para as faculdades de ciências.

#### *Condições para admissão*

Serão abolidas as disposições sobre admissão dos candidatos com média inferior a 10/20, ligadas ao sistema, comportando uma sessão anual única.

Todos os candidatos que obtenham nas provas escritas do novo bacharelado média igual ou superior a 8/20 receberão o certificado de conclusão do curso secundário. Parece realmente desejável que a grande maioria dos alunos que frequentam o curso secundário até à série terminal inclusive, recebam a sanção de sua escolaridade. O certificado de conclusão do secundário não representa nenhum direito adquirido para continuação dos estudos superiores.

Para esse bacharelado tornado único — visto que foi suprimido o de capacidade — voltamos ao sistema tradicional que vigorou até 1960, de provas escritas e orais para todos os candidatos. O número de disciplinas varia ligeiramente: 5, na seção A — reunindo história e geografia numa só — contra 6 do atual bacharelado de filosofia; 7, na seção C, contra 6 do atual bacharelado de matemática elementar.

O restabelecimento do exame de setembro conta com defensores — sobretudo entre os pais dos alunos — e com adversários.

M. Guy Bayet, presidente da Sociedade de Professores agregados, declarou que "o bacharelado único, porém com oral e duas épocas da exame, será mais difícil de organizar que os 2 exames vigorando antes da supressão do exame de capacidade".

Acha êle que, uma vez destinado esse exame oral a todos e por haver falta de professores de filosofia, sem possibilidade de aumentar o número de bancas, o bacharelado deverá estender-se por 3 semanas, em Junho.

#### *Bacharelado e diploma de técnico*

Os diplomas de técnicos, que representam o objetivo final, tanto em técnica industrial como na comercial, dos estudos com duração equivalente à do bacharelado, darão direito ao título, sempre que o nível o permita, de bacharel técnico.

*Regime transitório*

O novo bacharelado, dividido em 5 seções, entrará em vigor em 1968, isto é, quando os primeiros alunos submetidos ao novo sistema de estudos terminarem o 2.º ciclo secundário.

Durante 2 anos — em 1966 e 1967 — será instituído um regime transitório de bacharelado. Manter-se-á a organização das seções atuais (matemática elementar, filosofia, etc.). Apenas será acrescentado o francês e o respectivo exame será tirado de filosofia, de história e de geografia.

Por outro lado, esse bacharelado transitório terá mecanismo idêntico ao previsto para o que entrará em vigor em 1968: provas escritas e orais para todos, exigência de média para admissão livre no curso superior, realização em setembro.

## III. Acesso ao curso superior

O bacharelado dará direito ao ingresso, de acordo com a preferência do candidato, tanto nas faculdades como nos institutos de formação profissional.

Cabe assinalar, entretanto, que será exigido um determinado tipo de bacharelado para ingressar em certas faculdades ou cursos. Assim, o bacharelado em matemática será necessário para inscrição em certos cursos de ciências das faculdades; para outros cursos, um ou outro dos 2 bacharelados científicos constituirá a condição necessária, aliás suficiente, para matrícula. Disposições análogas serão adotadas para os institutos, de acordo com as especialidades.

Os bacharéis aos quais seja recusado o ingresso na faculdade ou Instituto por causa da natureza do diploma possuído, poderão solicitar inscrição e ser eventualmente admitidos, seja após estudo do "dossier" apresentado, ou submetendo-se a exame.

Há uma segunda possibilidade de acesso aos cursos superiores: pelos exames vestibulares diretos.

(a) As faculdades vêm organizando exames vestibulares para os candidatos não bacharéis. Essa possibilidade de ingresso será mantida, com imposição de condições bastante rígidas, quanto a idade e nível de instrução. Poderão, entretanto,

ser concedidas, a título excepcional, dispensas em favor de candidatos especialmente capacitados.

(b) Por sua vez, os institutos organizarão exames vestibulares para as matérias especializadas do ensino que ministram. Tais exames devem ser preparados conforme orientação diferente da observada nas provas correspondentes de bacharelado, exigindo além disso outras qualidades de inteligência.

Os alunos poderão submeter-se a esses exames independentemente da inscrição no bacharelado.

Os titulares do diploma de técnico poderão ser admitidos às faculdades ou Institutos sob condição de estudo do respectivo *dossier* e, sendo necessário, submetendo-se a exame.

M. Fouchet destacou que quase todos os países estrangeiros selecionam os candidatos aos estudos superiores e que o sistema francês é atualmente o mais liberal do mundo.

O sistema de seleção adotado em numerosas universidades anglo-saxônicas — entrevista dos candidatos por uma banca — não foi mantido, merecendo aliás críticas de muitos pedagogos ingleses e americanos, que o consideraram demasiado "impressionista". O projeto do governo prevê duas possibilidades de acesso — sempre através de exame — mais de acordo com a tradição francesa, pela prova anônima e igual para todos. Embora em princípio interessante, seria necessário, para apreciá-lo convenientemente, conhecer suas modalidades de aplicação.

A seleção começará a ser feita quando se iniciar o ano letivo das universidades, em 1966. Não será concebível que se mostre rigorosa, visto que nessa época os candidatos serão os estudantes saídos das seções tradicionais do bacharelado e haverá ainda bem poucos institutos aptos a receber os não admitidos nas faculdades.

ESTADOS UNIDOS: novos padrões arquitetônicos para a escola média

Antes da Segunda Guerra Mundial, as escolas primárias e secundárias dos Estados Unidos eram geralmente edifícios sem beleza, revestidos, quase todos, de tijolos

vermelho-escuros, e mais pareciam o cruzamento de um castelo medlável com pequena fábrica.

Nestes últimos vinte anos, porém, vem-se transformando drasticamente o aspecto dessa arquitetura especializada. Atualmente, os prédios destinados a escolas são projetados de modo a permitir ampliação futura sobretudo nos subúrbios e nas regiões rurais, onde os estabelecimentos de ensino freqüentemente dão vista para Jardins bem cuidados, e muitos são erigidos sobre pilotis.

Às vezes, os vizinhos de terrenos pertencentes às escolas assustam-se ao verem surgir, em lugar de modelo tradicional, edifícios semelhantes a cogumelos ou guarda-chuvas de concreto. Em Greeley, no Colorado, alguém comparou as novas escolas a "barracas de circo". Seja como fôr, o fato é que tanto professores quanto alunos dão a impressão de se haverem adaptado bem aos novos e radicais edifícios.

Das quatro novas escolas primárias de Greeley, duas são redondas, com salas de aula em forma de cunha. Uma delas é um conjunto de três hexágonos com tetos de concreto.

As salas de aula ficam numa torre de quatro pavimentos e em cada andar há oito salas, em forma hexagonal. Esse prédio é ligado a uma parte baixa, hexagonal, onde se situam os escritórios administrativos, bibliotecas, o ginásio de esportes e as instalações para lanches ovi moços.

A Escola Elementar Woodward simboliza o progresso num arrabalde de Detroit, onde as moradias são, de modo geral, pobres. É típico, aliás, dos novos estilos em técnicas de construção.

Em seu exterior, a Woodward apresenta um muro de sustentação periférico, elevado, com fendas verticais. Aberturas amplas deixam entrar a luz do dia por essas frestas, nas salas de aula do segundo andar. À parede, apoiada em colunas em forma de "T", corresponde outra, Interna, que circunda todo o "âmago" do edifício, onde há várias instalações ligadas ao funcionamento da escola. Em baixo, por trás das colunas em "T", as pesadas paredes exteriores das salas do jardim-de-infância, dos laboratórios e das

bibliotecas podem ser abertas do chão ao teto.

Em Nova York, várias escolas novas têm um aspecto que melhora bastante a paisagem em redor. No caso de duas destas últimas, os arquitetos tiraram bom proveito do uso de pilotis. Uma delas constitui uma bela novidade, num bairro onde há um ruidoso viaduto ferroviário. A fachada de tijolos, retangular, apóia-se em pilotis, em torno dos quais se espalha uma longa arcada logo abaixo das salas de aula.

Outra escola nova na mesma cidade tem suas instalações — menos as salas de aula, propriamente ditas — parcialmente no subsolo; ao redor do auditório ficam as salas de aula. A área interna é adornada com obras do escultor Constantino Nivolo. A estrutura do prédio, onde estão as salas, é de concreto, cujo aspecto é suavizado com grandes placas de tijolo inseridos verticalmente, a fim de quebrar a monotonia das muitas superfícies de vidro das Janelas.

Hoje os arquitetos, ao mesmo tempo que aumentam a flexibilidade nos estabelecimentos de ensino, precisam também levar em conta a economia na construção. Com um olho no orçamento e outro nos contribuintes — de quem, afinal de contas, depende a aprovação dos programas de construção de escolas — os responsáveis exigem algo que reúna o bom preço da madeira compensadora à durabilidade do mármore.

Os arquitetos mostraram-se bem à altura dessas exigências. Economia, adaptabilidade e individualismo são as palavras-chave que têm orientado seus esforços desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Daí, têm resultado escolas tão diferentes quanto diferentes são as coletividades que as financiam.

Tem tido bastante êxito a campanha de economia na edificação de escolas, apesar das inovações introduzidas nos projetos. Segundo estatísticas divulgadas pelo governo, o custo das construções em geral, nestes últimos 30 anos, aumentou 198 por cento, mas o das escolas teve apenas um incremento de 150%.

A moderna arquitetura destinada a escolas poupa dinheiro pelo processo de reduzir ao mínimo as instalações que não

sejam propriamente para o ensino, como, por exemplo, os corredores; construir com pé-direito mais baixo e planejar edifícios extremamente compactos que permitem a diminuição, em pelo menos 12 por cento, do alto custo de construção das paredes exteriores.

Em Nova York, até o problema da escassez de terrenos vem sendo alvo da Imaginosa atenção dos arquitetos. O prefeito já aprovou a construção de duas escolas que serão edificadas uns cinco metros acima dos trilhos do metrô no Harlem, onde o trem percorre um trecho que não é subterrâneo.

(Correio *Brasiliense* de 29-7-65)

**FRANÇA:** Escola-empresa inova ensino para moças

Os responsáveis pela educação das jovens procuram modernizar os métodos de ensino, a fim de melhor adaptá-los às exigências da época atual. Cada país possui, hoje em dia, escolas-piloto, nas quais são experimentadas novas concepções, capazes de melhor preparar para a vida essa Juventude que representa o potencial econômico e industrial do amanhã. Não basta ter cultura geral e conhecimentos puramente teóricos para integrar-se logo na estrutura comercial de seu país. Os meios de comunicação reduziram as distâncias e as alianças tipo Mercado Comum, e as associações de livre comércio, quer na América Latina, quer na Europa, estão abolindo as fronteiras econômicas. Tais condições, totalmente diferentes das de ontem, exigem formação profissional adequada e só os estabelecimentos escolares modernos podem garanti-la, em prazo relativamente curto.

As secretárias de administração do amanhã terão tarefa tão complexa quanto difícil. Devem ser preparadas para essa tarefa com cuidado, se quiserem cumpri-la com toda a competência. Existem atualmente numerosas escolas que se encarregam dessa formação, mas só há uma que a oferece sob a forma revolucionária de "escola-empresa". Inaugurada recentemente em Paris e posta sob os auspícios da Câmara de Comércio, não se assemelha a qualquer outra escola comercial. Para nela ingressar, é necessário ter de 16 a 18 anos. Minucioso exame de admissão permite aos examinadores julgar cada

candidata, não apenas no domínio dos conhecimentos escolares, senão também no das aptidões profissionais. Uma série de testes psicotécnicos e de exposições auxiliarão a revelar as jovens com aptidões para se tornarem excelentes secretárias. As outras serão, desde o início, eliminadas, o que lhes permite evitar perda de tempo na jornada em busca do êxito profissional.

Métodos Jamais aplicados, instalação Inédito e corpo docente especialmente organizado dão a esse estabelecimento escolar possibilidades até hoje desconhecidas. As alunas são imediatamente Integradas no quadro de sua atividade futura, numa empresa comercial ou industrial moderna. Em lugar de lidar com problemas puramente teóricos e que só de longe se parecem com os que são encontrados num escritório ou numa fábrica, têm de fazer face à gestão de um negócio. Terão possibilidade de se familiarizar com todos os aspectos da vida econômica e passarão por todos os serviços atualmente encontrados numa grande empresa bem organizada.

Desde a eletrônica até a redação comercial, da contabilidade aos cálculos bancários, a aprendizagem é completa e, o que é ainda melhor, de acordo com a estrutura econômica atual.

As moças não têm nunca a impressão de ser alunas, pois são tratadas e devem reagir como empregadas. Cada Instrutor (e não professor) é, de certa forma, patrão e se conduz como tal. Deseja que o trabalho seja bem feito, executado com rapidez e, sobretudo, com inteligência. Não se trata, aqui, de aprender uma lição de cor, mas de aplicar um conhecimento concernente a uma tarefa real, um problema comercial ou industrial, como acontece numa empresa.

As salas de trabalho são arrumadas como verdadeiros escritórios, e nelas se encontra equipamento ultramoderno. Na seção de mecanografia existem faturas, não fictícias, mas autênticas; na seção do pessoal é preciso enfrentar as dificuldades da mão-de-obra, as exigências e as obrigações de vários empregados. A atmosfera que reina em cada departamento é exatamente a que vemos, hoje, numa empresa moderna, os aparelhos e o mobiliário são



em tudo funcionais, e a organização de documentos comerciais e administrativos nada tem de escolar ou fictício. Desse modo, consegue-se dar às alunas, desde o início, o espírito de secretária em ação, da jovem que trabalha para ganhar a vida de fato, mas também pará galgar, mais tarde, situação mais importante, envolvendo maiores responsabilidades.

Os telefonemas são reais, os contatos com os chefes de indústria ou com homens de negócio são audiência de trabalho e não cursos profissionais. Em vez de aprenderem estudando, as moças se iniciam trabalhando num melo e em circunstâncias que encontrarão mais tarde, quando estiverem empregadas. A única diferença é que não põem a mão em salário.

A primeira promoção da escola-empresa demonstrou brilhantemente o valor excepcional de sua formação. Desde o primeiro dia, as alunas se sentiram à altura de suas obrigações. Sabiam tomar iniciativas e não tinham a menor necessidade

de serem chamadas à ordem. Não é, portanto, de espantar, que cada aluna, bem antes de deixar a escola, já esteja contratada. Não há candidatas suficientes para os lugares oferecidos.

Um diploma sanciona os estudos e esse diploma permite que a moça preste exames para o Estado francês e para a Câmara de comércio britânica. O conhecimento de línguas estrangeiras facilita às alunas (sejam elas de nacionalidade francesa ou estrangeira) o acesso a postos muito bem remunerados nos negócios internacionais e nos organismos econômicos europeus ou mundiais. Dois anos de estudo abrem as portas para uma carreira interessante, muito bem paga e que garante futuro promissor na publicidade, no comércio, na imprensa, no turismo, em algum banco ou numa organização profissional. Aos vlute anos, as alunas poderão fazer sua escolha ali, enquanto outras serão obrigadas a aceitar uma condição qualquer para começar.

(O *Globo*, Rio, 9-8-65)

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### POSIÇÃO DA GRAMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

#### 1. Conceituação preliminar

Na difícil tarefa de professor, é da maior importância não só a necessária conceituação de sua disciplina, mas ainda o estabelecimento da posição exata em que ela entra para a formação cultural do educando. O desconhecimento desta verdade elementar ou sua compreensão nebulosa fada ao insucesso a empresa do mestre e cria nos alunos uma errada concepção da matéria, ou — o que é mais grave — uma esfera de antipatia que lhes prejudicará pela vida em fora.

Entre nós, talvez nenhuma disciplina se ressinta mais dos males desta falta de conceituação adequada do que a Gramática, no ensino da língua materna. E deste erro fundamental derivam duas orientações pedagógicas que, se antagônicas nos processos, correm paralelas na maneira imperfeita com que levam aos alunos a aprendizagem global da língua portuguesa. A primeira orientação preocupa-se apenas com a gramática; a outra, ao contrário, decreta a abolição desta disciplina, por inútil e contraproducente.

Antes de mais nada, precisamos distinguir, dentre as várias gramáticas ou melhor dizendo, dentre as disciplinas assim rotuladas, aquela que mais particularmente interessa ao professor de língua portuguesa em sua missão na escola, e, com especial atenção, no ensino médio.

Temos uma gramática eminentemente *prática*, que chamamos *normativa*, cujos objetivos se resumem na "exposição metódica das regras que ensinam a falar e escrever corretamente a língua". Ao lado desta disciplina, poremos as diversas gramáticas científicas: a *descritiva*, a *histórica*, e a *comparada*, todas de grande im-

portância, com notáveis contribuições para a gramática dita normativa, mas de objetivos que não se enquadram nos propósitos do ensino escolar e, por isso mesmo, não oportunas aqui às nossas considerações.

Com o advento da gramática histórico-comparativa, o critério filosófico que prevalecia na interpretação dos fatos linguísticos foi substituído pelo critério histórico. Nasceu em todos os espíritos o desejo honesto de dar orientação científica a fenômenos então empiricamente tratados. E a gramática normativa, esperançosa de que, da renovação de métodos, viessem as luzes que a livrariam de hipóteses correntes que nunca foram cientificamente demonstradas, viu-se de repente afogada por uma onda de eruditismo que tem causado, por parte de muita gente, um descrédito deveras prejudicial ao lugar de relevo que deve ocupar a gramática no conjunto das disciplinas do currículo escolar. O mal, entre portugueses e brasileiros, se agravou com um verdadeiro exército de amadores que, sem o devido preparo científico e em nome de uma falsa ciência, através de livros, artigos e consultórios gramaticais, veio à rua estabelecer regras cerebrinas, a desvirtuar fatos da língua, a corrigir clássicos, a descompor adversários. Da descompostura ao descrédito havia uma pequena distância que foi logo percorrida pelos que, não especialistas, viam na gramática uma disciplina de ocioso. E ainda hoje, apesar dos esforços Incansáveis de um Said Ali, Epifânio Dias, Leite de Vasconcelos, Mário Barreto — para só falar dos que já nos deixaram — a gramática sofre a incompreensão e o pouco caso que tanto prejudicam a tarefa do professor de língua portuguesa.

Sob a inspiração dos novos métodos histórico-comparativos, o ensino gramatical em nossa terra — interessa-nos Soment

o fenômeno brasileiro, mas êle se repete em outros países — menosprezou a gramática como disciplina prática, como *arte*, para interpretá-la como *ciência*. A renovação dos estudos não implicava a morte da gramática normativa, mas esta destoava da esfera científica reinante, principalmente pelos resquícios de blzantlnice que lhe ficaram da gramática antiga, dita *geral* ou *filosófica*. A gramática posta nas mãos dos alunos não era mais "a exposição metódica das regras que ensinam a falar e escrever corretamente a língua", porém passou a ser assim conceituada: "Gramática é a exposição metódica dos fatos da linguagem". Esta é a definição do americano Whitney que Júlio Ribeiro transcreveu na gramática com que assinalaria a renovação entre nós.

Certo de que a nova definição causaria estranheza a muitos de seus leitores, ainda estribado em Whitney, acrescentou o seguinte, que, ao nosso propósito, cumpre lembrar: "A gramática não faz leis e regras para a linguagem: expõe os fatos dela, ordenados de modo que possam ser aprendidos com facilidade. O estudo da gramática não tem por principal objeto a correção da linguagem. Ouvindo bons oradores, conversando com pessoas instruídas, lendo artigos e livros bem escritos, muita gente consegue falar e escrever corretamente, sem ter feito estudo especial de um curso de gramática. Não se pode negar, todavia, que as regras do bom uso da linguagem, expostas como elas o são nos compêndios, facilitam muito tal aprendizagem; até mesmo o estudo dessas regras é o único meio que tem de corrigir-se os que na puerícia aprenderam mal a sua língua". (ibid. pág. 1)

Destarte, através de concessões feitas quase a medo, passava-se, no ambiente escolar, da *gramática normativa* para a *gramática descritiva*, da arte para a ciência.

A história da gramatlcografia entre nós contribuiu para o abandono dos propósitos normativos da disciplina, notadamente com a reforma do estudo de línguas, em especial da vernácula, que, em 1887, foi encarregada a Fausto Barreto, ilustre representante do método histórico-comparativo, segundo nos atestam

suas duas teses de concurso, *Arcaísmos e Neologismos da Língua* (Rio, 1879) e *Temas e Raízes* (Rio, 1883). Sobre esta reforma cabe lembrar o testemunho de Maxlmino Maciel: "O que foi êste programa, a influência que exerceu, o efeito que produziu pela orientação que paleava, desviando o álveo do curso das línguas, agitando questões a que se achavam alheios muitos dos docentes, é mister assegurarmo-lo: assinalou nova época na docência das línguas, e, quanto à vernácula, a emancipava das retrógradas doutrinas dos autores portugueses que esposávamos. Não havendo compêndios que se aderescessem à nova orientação, foi então que Pacheco e Lameira, João Ribeiro e Alfredo Gomes, nomes já laureados no magistério, tiveram de escrever as suas gramáticas, versadas no programa que Fausto Barreto traçara, no qual de todo se revelavam o espírito de síntese, o critério filológico e o novo rumo que nos importava trilhassem o ensino e o estudo da língua portuguesa" (*Gram. Descritiva*, 10a. ed., 502).

Destes autores de gramática, ao lado de Júlio Ribeiro e Maxlmino Maciel, deriva a maior parte da cultura gramatical do magistério brasileiro que hoje labuta nos mais longínquos recantos de nossa pátria. De modo que a gramática descritiva, pelo menos nas suas Unhas mestradas, encontra favorável acolhida como disciplina a ser ensinada aos alunos.

Prefaciando a 1ª edição de sua *Nouvelle Grammaire Française*, em 1886, baseada na orientação de que "l'usage present. dans toute langue, depende de l'usage anclent et n'expllique que par lui". Augusto Brachet reclamava dos críticos que o apresentavam como o homem que desejava "criar na França cinqüenta mil cadeiras de francês antigo" ou transformar os alunos em "filólogos e as aulas de gramática em sucursais da Academia de Inscrições" (pág. 1).

Entre nós, uma testemunha insuspeita, o Prof. Said Ali, nos diz do fracasso do método como *disciplina escolar*, no desabafador prefácio a *Sintaxe da Língua Portuguesa* (Rio, 1898), de Leopoldo da Silva Pereira, prefácio que apareceu resumidísslmo na 2.ª edição de 1923. Com ser longa a citação, faço-a pelo seu alto valor documental: "Em matéria de ensino não há, que me conste, disciplina que

nestes dois a três lustros tanto se tenha maltratado como a língua nacional e o mais curioso é que justamente o intuito de metodizar a gramática, dando-lhe um cunho científico, produziu na prática um resultado negativo. Foram os mestres em busca de métodos e da ordem e trouxeram-nos a indisciplina. Mas este paradoxo torna-se compreensível se atendermos a que os nossos professores, em grande parte, embora muito conhecedores da matéria que ensinam, não têm o necessário preparo pedagógico para saber o que se deve ensinar às crianças e o que deve ser reservado para cérebros já desenvolvidos capazes de compreender o valor de certas generalizações e abstrações. Tais professores sabem geralmente tudo menos pedagogia e cuidam que bastam empanturrar os espíritos em via de formação com toda a sorte de conhecimentos elevados, para que as pobres criaturinhas as assimilem com a mesma facilidade com que eles, os mestres, as adquiriram. Sentem o indomável prurido de transmitir as novidades científicas, quaisquer que sejam, a todos os que os ouvem: e como é reduzido o número dos adultos dispostos a deliciar-se com a audição dessas áridas doutrinas, procuram as suas vítimas nos meninos que, como alunos, têm o dever de prestar atenção aos mestres, nessas plantas tenrinhas que com um excesso de adubo científico definham em vez de se desenvolverem" (*ibid.*, VII-VIII).

Creemos que não há dúvida, diante da experiência adquirida, de que a gramática normativa, prática, é a que deve ter a supremacia na aprendizagem da língua portuguesa, no currículo escolar. *Supremacia* não implica *exclusividade* nem tampouco *alheamento* às contribuições que as gramáticas científicas podem trazer ao aperfeiçoamento e fundamentação das normas que a gramática normativa tem por fim ditar aos que pretendem falar e escrever de acordo com a melhor tradição literária de sua língua materna.

Gramática havida por arte não se contrapõe à gramática tida por ciência; antes se completam num todo harmônico, onde esta última confere as bases técnicas em que se assenta o escopo da gramática normativa. A gramática científica expõe o fato lingüístico; a normativa aconselha-o ou repudia-o, segundo êle concorda ou discorda da melhor tradi-

ção literária que, na escola, tem que ser cultivada e respeitada. Isto nos leva a compreender que nem tudo que o lingüista explica, o gramático pode ver com bons olhos como moeda corrente. Explicar lingüísticamente *tal* ou qual fenómeno não quer dizer que o mesmo seja apontado como digno de imitação. Estes domínios do lingüista e do gramático são muito vizinhos e as linhas de demarcação nem sempre podem ser estabelecidas com rigor. As invasões freqüentes têm prejudicado o ensino língua portuguesa, principalmente com as diatribes do gramático que não sabe orientar os recursos que os métodos da Lingüística lhe confere.

Podemos e devemos, na escola, fazer uma gramática sincrônica, uma gramática do português moderno, fundamentada na língua padrão das pessoas cultas. Já se torna necessário pôr de lado o antigo vício de relacionar, mesmo nas classes elementares, o português com o latim, sob o pretexto de que, para se conhecer um dedo de português, é preciso muito latim. A língua de Cícero tem qualidades próprias que a fazem justamente figurar no curso de humanidades; a função subalterna que lhe querem atribuir certos espíritos, sobre ser falso, é humilhante.

## 2. O Conceito de correção de linguagem

O escopo da gramática, nos propósitos do ensino médio, é a "exposição metódica das regras que ensinam a falar e escrever corretamente a língua".

Esta orientação nos leva ao intrincado da disciplina gramatical. Na missão do professor de língua portuguesa é extremamente necessário o conceito de correção de linguagem, uma vez que da sua ausência ou delimitação imperfeita nascem graves falhas, muitas vezes de difícil ou penoso remédio.

Pondo de lado discussões acadêmicas, podemos enfeixar o problema com a lição do excelente lingüista patricio Professor Matoso Câmara Jr., no seu Dicionário de *Fatos Gramaticais*: "A disciplina gramatical pode assentar:

- a) no uso elegante de uma elite social, como a corte ou burguesia abastada de uma cidade capital;

- b) no uso dos grandes escritores de uma dada época;
- c) na apreensão de linhas evolutivas históricas, que colocam cada fato lingüístico como elo de uma cadeia de mudanças sistemáticas.

Na fase renascentista, predominou o critério *a* em português. Segue-se o critério *b* até os meados do século XIX.

Finalmente, com o desenvolvimento da gramática histórica Instituiu-se o critério *c*. Mas uma disciplina gramatical para ser satisfatória, deve Jogar com os três critérios, apoiando-se mais no critério *a*, que leva em conta uma norma espontaneamente firmada nas classes mais educadas do país, sem procurar fixar-se rigidamente onde no uso espontâneo culto se verificam variantes alternativas; assim, em português: pl. *guardas-marinha* e *guardas-marinhas*. locuções *tenho que ir* e *tenho de ir*, casos especiais de concordância e de colocação dos pronomes adverbiais átonos.

Quando se trata de uma língua, como a portuguesa, vigente em dois países independentes, e com literaturas distintas como são Portugal e o Brasil, não é possível uma uniformidade absoluta de disciplina gramatical entre um e outro".

É, realmente, nos elementos ministrados nos três critérios, com especial atenção para os dois primeiros, que o professor se deve inspirar para levar à escola uma conceituação científica e arejada de correção de linguagem. Em língua portuguesa, no campo das realizações construtivas, há muitas pesquisas urgentes que os três critérios apresentam e para os quais convidam o amor e a perspicácia dos estudiosos.

Não, não há apenas muito que construir: há ainda o que destruir. Mereceu repúdio do mestre e as providências enérgicas das autoridades competentes dois males de quantos pululam em malefício do ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola: a) um critério de correção de linguagem *especial, exclusivo, único*, a que devem obedecer os candidatos a concursos públicos, critério que freqüentemente destoia da realidade dos fatos lingüísticos Já suficientemente acausalados pelos três critérios acima referi-

dos e que, por isso, são aceitos pelo professor, na sua atividade escolar. Dadas as condições da vida moderna, onde os concursos se generalizam, amontoam-se as divergências, dando origem a um fato desconcertante e paradoxal: uma gramátka para a escola e uma gramática para os concursos;

b) uma porção de livros feitos sem o devido preparo dos autores nas questões mais rudimentares de língua portuguesa. Não é preciso dizer que se acham inçados de regrinhas cerebrinas, umas novas e outras Já de muito banidas dos bons compêndios escolares.

Nesses produtos túrbidos de cultura, fatos mais comезinhos de língua são deturpados: pronúncia, feminino, plurais, conjugação de verbos. Certos "erros", hoje apontados nunca foram vislumbrados pelos melhores escritores de Portugal e Brasil, que passam a ser corrigidos pelos mais inexpertos autores e ... alunos. Na famosa Antologia Nacional de F. Barreto e C. de Laet há um desses "erros" que teve de esperar mais de 50 anos, através de 25 edições, para ser "corrigido". Trata-se daquele célebre passo de Herculano em que diz o valente arquiteto ao Mestre de Avis: "Sabia-o, senhor, antes do caso suceder", emendado para "antes de o caso suceder".

Fato curioso nos oferece à consideração o castiço e elegante Rebelo da Silva, que, no vol. IV da sua História de Portugal dos Séculos VII e VIII, pág. 87 da 1.<sup>a</sup> ed., escreveu: "Nem o rei, nem o ministro apreciaram o perigo senão depois de êle declarado e irremediável". Mas nas erratas apresenta uma emenda que compromete certo preconceito falso, hoje dominante: "Onde se lê depois de êle, leia-se depois dele (de'ele, no original) . Aliás, devo acrescentar que é esta a construção predominante na obra.

Por fim, rematarei estas linhas Insistindo em ponto sabidamente importante: o critério de correção da língua literária não se há de entender *in totum* à língua colloquial do trato familiar das pessoas cultas. Nas Orientações Metodológicas devidas ao mestre Sousa da Silveira há êste correto modo de ver o problema "Fale-se e escreva-se sem afetação. Haja naturalidade do falar, e naturalidade no es-

crever. Mas tenha-se na lembrança que a naturalidade do falar nem sempre se admite no escrever, e que a naturalidade do escrever, transportada ao falar, pode converter-se em afetação ou pedantismo".

### 3. O programa de gramática no ensino médio

Começarei minhas considerações com aquilo do filósofo alemão: aprende-se a gramática pela língua, e não a língua pela gramática.

É tarefa improfiável — mas muito repetida — ensinar aos alunos tão-somente a gramática pela gramática, na certeza de que assim preparam os jovens para falar e escrever corretamente. A prática nos tem demonstrado o erro desta orientação, com alunos que chegam a conhecer o mecanismo gramatical, analisam com certa facilidade, mas são incapazes de uma transmissão adequada de seus pensamentos, falando ou escrevendo.

Da realidade da língua, dos textos e da própria expressão dos alunos, deve partir o ensino da gramática com seus objetivos eminentemente práticos e normativos. Sem dúvida, não esperamos que o texto nos ministre todos os casos que desejamos estudar com os alunos; mas ele servirá de *ponto de partida* para as noções que cumpre inculcar em aula.

No ensino médio, recomendo o método que se chama *associativo*, principalmente para as duas primeiras séries ginasiais.

Consiste a orientação em não desassociar certas noções gramaticais que o bom senso manda tratar conjuntamente, embora a disposição da gramática e a letra do programa oficial apontem estudo à parte.

Darei alguns exemplos elucidativos. A noção do sujeito indeterminado nos leva à compreensão do valor exato dos pronomes indefinidos, enquanto a noção do sujeito composto (ou de outro termo da oração) nos dá ensejo da conceituação exata da coordenação normal (por meio das conjunções *e*, *ou*, *nem*, etc.) ou de coordenação enfática (através do processo a que mestre José Otíctica chamava correlação). O aluno só terá cabal conhecimento do pronome relativo quando se

adestrar na estrutura das orações subordinadas adjetivas, onde o valor desta classe de palavra se evidencia e ganha realidade à inteligência do discípulo.

Ainda no capítulo do sujeito composto tiraremos proveitosos subsídios não só para o problema da pontuação, senão também para o da concordância verbal. Os adjuntos e complementos encabeçados por preposição permitem que o professor leve aos alunos a perfeita idéia desta classe de palavra. Não se pode separar o estudo dos pronomes reflexivos e recíprocos da conceituação das vozes verbais. A distinção dos substantivos em próprios é comuns nos abre o estudo das letras maiúsculas naqueles e minúsculas nestes e vice-versa: o estudo da formação do nome próprio se prende ao sobrenome, apelido, alcunha, cognome, vulgo, hipocorístico, pseudônimo, anagrama, acróstico, etc.

Nas duas primeiras séries, afóra a preocupação da boa leitura, da boa articulação dos fonemas, da entoação, do acento vocábulo e frásico, do vocabulário, a atenção do professor se deve voltar para o problema de flexão nominal e verbal.

Sem listas enfadonhas, sem cansaço para a memória e sem tormentos de tecnicismo, os principais casos devem ficar fixados, principalmente através das leituras e de exercícios encontrados nos livros ou elaborados pelo mestre.

As duas últimas séries não desprezarão, antes alargarão, os casos mais difíceis de flexão nominal e verbal, mormente os casos duvidosos, aqueles em que mais se erra e constituem notáveis exceções.

Nestes dois anos também se fará ver aos alunos que a língua não é só instrumento de pensamento lógico, mas também o é de homem integral, com a esfera afetiva que o envolve e em que vive. Ao lado da sintaxe lógica, há sintaxe afetiva que nos abre o caminho para a estilística, ou, com horizonte infinitamente matizado, para a educação do sentimento poético.

Na 2.<sup>a</sup> série começa o estudo mais aprimorado da formação de palavras, com atenção para os prefixos latinos *em estruturas evidentes*. Deve-se fugir ao seco e inexpressivo rol que vem nas gramáticas e que vários mestres empurraram

nos alunos, sem que haja a preparação necessária para um interessante e — pela habilidade de quem ensina — divertido capítulo que lhes ministrará a chave do tesouro incalculável de vocabulário, vale dizer, de expressão concisa e adequada das idéias. Infelizmente, neste ponto, o professor terá de rastrear por conta própria a estrada, com exercícios de grande proveito para os alunos, durante todo o ano, uma vez que falta na literatura didática brasileira livro que se aproxime dos que, para o francês, escreveram Larousse, Grimblot, Galandy e Balaïgnac, Pessonneaux e Gautier, Clédât, além dos sugestivos trabalhos de C. Bally, principalmente o vol. II do *Tratê de Stylistique Française* (Heidelberg, 1909). Será de grande proveito o estudo de vocabulário com o agrupamento de palavras cognatas ou afins. Isto é, de radical comum.

O estudo da análise sintática é utilíssimo, desde que, feito com sobriedade, seja encarado com o fio que nos conduzirá à análise da estrutura oracional e às relações de dependência e independência que as palavras, expressões e orações mantêm entre si e as conseqüências que daí se tiram para a melhor e a mais expressiva tradução do pensamento.

A função precípua da análise não é *entender o trecho*; embora a análise perfeita nos leve a encarar o passo pelo melhor prisma de interpretação. Por isso, devemos pôr em seus devidos termos a célebre crítica de Silva Ramos: "Em resumo, o vício essencial da análise patenteia-se, de modo irresistível, no seguinte circo de que não há sair: Não é possível analisar um trecho, se não lhe compreende o sentido e se êle se compreende, para que serve analisá-lo? (Explicar ou complicar, *Revista de Filologia Portuguesa*. S. Paulo, vol. I, p. 62).

Outro processo que encontra adeptos e críticos ferrenhos é o dos *textos para corrigir*.

Acredito na eficácia do método — e o tenho praticado com êxito — desde que se levem em conta certos cuidados que a pedagogia e o bom-senso nos indicam. Em primeiro lugar, não se deve "criar" o erro, mas deixar que êle apareça espontaneamente, e, se possível, com certa in-

sistência, ou no aluno, ou na classe, ou no grupo social em que vivem aluno e professor. Erros individuais em que não participa a turma devem ser corrigidos individualmente, posto que o erro é tão pegajoso como o bocejo.

Posta a luz num erro esporádico, perante a turma Inteira, a emenda é possível que sala pior que o soneto, pois se pode recuperar um aluno em prejuízo, às vezes, de uma dezena de Inocentes colegas. Assim sendo, os textos errados de uma turma nem sempre se podem estender a outras turmas e muito menos erros Individuais devem figurar em livros que caem nas mãos dos mais variados alunos com os mais variados níveis de instrução gramatical e correção lingüística. As redações e os trabalhos orais já são riquíssimos repositórios de erros naturais, principalmente nas duas primeiras séries, que, só e desta maneira, devem ser aproveitados pelo professor. Um levantamento de erros mais freqüentes e comuns à maior parte da turma, sugerirá ao professor aquêles para os quais se deve voltar a sua atenção em todas as oportunidades apresentadas.

Grande porção de nossa cultura lingüística vem por educação auditiva; de modo que a leitura e o comentário de trechos corretos selecionados terão, sôbre as frases erradas, a vantagem de deixar mais facilmente nos alunos a boa lição da língua das pessoas cultas.

Depois, os tipos de erros não são iguais em vários pontos do país; há certos erros regionais que, através do livro de texto para corrigir, não devem ser levados a zonas que os não conhecem.

Não acredito na vantagem dos textos que contêm erros que ninguém comete ou que são perpetrados por uma minoria. Estão neste rol trechos do seguinte teor "vou pô-la em cima da mesa"; "Êle sobreesteu a todas essas dificuldades"; Dizêlo-ia se sabsesse"; "Caso eu ver que êle quer, trazelo-ei"; "Diz-o"; "Fazes-o"; "Amarieis-o"; "Terrieis-o"; etc.

Por outro lado, eu estaria na Iminência de reprovação por não ter podido enxergar os "erros" dos seguintes dizeres: "A roupa já chegou da lavanderia?" "Deram 3 horas", "Viva os heróis de Riachuelo", "RI-

cardo é agilíssimo: pula como um gato"; "O procedimento de Júlia foi nobríssimo"; "Não consentirei isso", etc.

O ensinamento das noções gramaticais será feito com segurança e sobriedade. O mestre deve fugir às questões acadêmicas que pouco ou nada interessam a seus jovens alunos, e também às minúcias que dão origem ao desamor e o tormento do tenro auditório.

Neste ponto, cabe lembrar aqui uma crítica justa de Silva Ramos: "Tôda nação tem o seu código de bem falar e escrever em que se instruem os naturais até aos quinze ou aos dezesseis anos, e cada qual procura exprimir-se de acordo com êle abandonando os problemas da língua aos filólogos e aos gramáticos a quem compete destrincá-los.

Entre nós, que sucede? Os estudantes de português e muitos dos que escrevem para o público descumram inteiramente da gramática elementar, para se interessarem pelas questões transcendentais: a função do reflexivo se, se êle pode ou não figurar como sujeito, o emprego do infinitivo pessoal e do Impessoal, qual o sujeito do verbo haver impessoal e outras que tais cousas abstrusas que nada adiantam na prática (Em *ar de conversa*, apud. S. da Silveira, Trechos Seletos, 4.ª ed. 143 — 4).

Não se pode falar no ensino da gramática sem que nos acudam à mente os prejuízos que causa à escola a nomenclatura vária e estonteante que reina entre professores e compêndios de língua materna. São meros rótulos, não há dúvida; mas, como disse Schuchardt, certa vez, "nomenclatura obscura é para a ciência o mesmo que o nevoeiro para a navegação."

Destarte, os professores de português devemos apoiar os propósitos do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura sob cujo patrocínio foi possível o Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, em 1957, transformado em Nomenclatura Gramatical Brasileira, em 1958. Nem tudo, porém, pôde ser feito agora.

A Nomenclatura veio pôr termo a uma pequena, mas relevante, parte do problema: a designação dos fenômenos, a escolha do nome que deve ser adotado. Dia

virá em que, pela compreensão das vantagens que daí resultam para professores e alunos, a *Nomenclatura* abarcará a difícil conceituação dos fatos gramaticais.

Teremos, assim, não mais uma seca e Inexpressiva lista de nomes, mas a unificação que tanto aspira o magistério nacional.

### 3. A Gramática nos Compêndios

Vimos que se aprende a gramática pela língua, e não a língua pela gramática. Isto não pressupõe, entretanto, que a gramática seja abolida de nossas escolas como disciplina inútil. Com a sobriedade e seriedade que acima apontei, deve a gramática merecer as atenções de nossos mestres e ganhar a posição de relevo a que faz jus no ensino da língua materna.

Com tristeza para os professores e prejuízo para os alunos, vemos hoje a gramática ocupar um lugar subalterno em compêndios escolares. A letra miúda, quase microscópica, lá está ela premida e deprimida pelo texto, notas bibliográficas e demais exercícios da lição. Como se fosse destinada apenas a mestres e alunos adiantados, segundo praxe de livros antigos e modernos.

Por outro lado, a prática me tem demonstrado que a repartição da gramática pelas quatro séries, em dois ou quatro volumes, não permite que o aluno adquira da disciplina uma visão de conjunto, muito importante para o conhecimento cabal do idioma. As vezes, o aluno não espera ter uma dúvida só no ano em que lhe será ministrado aquêlo ponto. Mas, uma observação rotineira por numerosos motivos, o aluno geralmente não conserva, na série seguinte, o livro que utilizou no ano anterior, de modo que lhe não serão fáceis certas recapitulações necessárias.

O livro didático, se não fôr único, deverá abarcar a matéria tôda, graduando-se as noções conforme o curso a que se destinam. Creio que êste é ainda o melhor caminho, apoiado, aliás, pela melhor tradição do livro didático brasileiro. Lembremo-nos, por exemplo, das séries magnificamente escritas por Saïd Ali, João Ribeiro, Otoniel Mota, Eduardo Carlos Pereira, Antenor Nascentes, entre outros. Mestre Saïd Ali, embora muitas vezes so-



licitado pelo editor, jamais permitiu o retalhamento da unidade de seus livros para devida acomodação dos programas então vigentes. Por esta muito explicável e louvável teimosia, suas obras estão esgotadas, só possíveis nas concorridas pugnas dos "sebos".

#### Conclusão:

Para encerrar minhas considerações sobre o assunto que me foi confiado, não diria melhor que Silva Ramos quando:

"O que pretendemos que se conclua de tudo que ai flocu dito é que nós os mestres devemos, antes de mais nada, varrer da mente dos nossos ouvintes que o português é língua difícil: convencê-los de que o conceito não corresponde a nenhuma realidade objetiva e ao expormos os fatos da língua, fazê-lo com toda a convicção para lhes não alimentarmos a dúvida no espírito; não porque se pretenda reviver o *magister dixit*, mas porque nada adianta em presença de frases como estas: *E se feliz ou infeliz, es se bem aqui, não se me dá, ou parece-me tive que queres*, discutir se elas se podem ou não analisar; o que importa saber é que todas são português de lei.

Da sua parte, os alunos não devem dar de mão à gramática elementar a fim de se exercitarem nos verbos e adquirirem outras noções básicas, e, como tais, indispensáveis, submetendo-se conjuntamente a um regime diário de leitura escolhida de escritores modernos para se firmarem nos complementos e adquirirem a harmonia, e, acima de tudo, cumpre que cada qual se convença de que é tão desairoso falar um homem a sua língua mal, sob o pretexto de que ela é difícil, como tirar as botas num salão por lhe doerem os calos" (*loc. cit.* apud S. Silva Trechos, 153). Evanildo Bechara (*Correio Brasiliense* — 1-8-1965)

#### EDUCAÇÃO, FATOR DE PRODUÇÃO

Os detentores do poder econômico e do político nem sempre reconhecem o valor cultural de educação e a relevante função que ela exerce no desenvolvimento econômico e social do país. Tal fato influi, direta ou indiretamente, de modo negativo, no estabelecimento de uma política educacional que favoreça também o

desenvolvimento de um sistema escolar adequado a uma época em que se tornam mais necessários os investimentos destinados ao aprimoramento do "capital humano", a preparação contínua do pessoal para o exercício das várias atividades em todos os setores da economia.

Sòmente a educação poderá fornecer à economia o elemento humano de que ela necessita sempre em maior número e de melhor qualidade, que abrange desde o encarregado dos mais simples trabalhos manuais, ao das mais elevadas formas de pesquisa pura e aplicada e dos cargos de nível superior altamente qualificados. Sabe-se que, como desenvolvimento de um país, a percentagem da força de trabalho ocupada no setor primário diminui, enquanto aumenta a relacionada com os setores secundários e terciários. Estes últimos são exatamente os que reclamam pessoal com mais longa preparação e, assim, maiores esforços educacionais. Por isso, aumenta gradativamente a necessidade de preparação de pessoal em todos os níveis e a educação passa a ocupar importância crescente em relação ao desenvolvimento econômico. Assim, a ampliação da rede escolar deverá ser orientada de modo a atender aos setores mais carentes de recursos humanos, para a formação de pessoal nos diferentes níveis, de acordo com as proporções das necessidades do mercado de trabalho, a curto, a médio e a longo prazo.

É verdade que a riqueza nacional depende, em grande parte, dos recursos econômicos, da boa administração das empresas públicas e privadas, do progresso técnico e científico, e dos recursos naturais. Mas, também por este motivo, é inconveniente relegar a um segundo plano o papel de elemento humano em relação ao exercício das mais variadas formas de atividades produtivas. Estas serão favorecidas pela ação exercida pela educação para o desenvolvimento das aptidões intelectuais do educando, bem como da sua capacidade física, da formação moral e da preparação para o trabalho.

Assim, o acréscimo da produtividade resulta também da educação no seu sentido amplo, cujos resultados dependem da maior escolarização e da qualidade do preparo geral e profissional recebido pelo educando.

A consideração por tais fatos é comprovada pela análise do movimento educacional dos países mais desenvolvidos, que tem evidenciado a grande atenção dispensada à educação, como fator de produtividade, por educadores, sociólogos, economistas e, também, por alguns empresários. Estes últimos porém, preocupados que estão com objetivos mais imediatos, às vezes consideram apenas o "tempo perdido" pelo educando, durante a freqüência à escola, e a conseqüente redução de mão-de-obra disponível a mais baixo custo, mas de inferior qualidade.

Nem sempre admitem que a educação representa um importante fator de produtividade além de que contribui para a formação da personalidade, o ajustamento, a ascensão social e o aperfeiçoamento dos valores humanos.

O certo é que a escolarização pode ser considerada um importantíssimo fator de desenvolvimento sócio-econômico. Ela é imprescindível à elevação do nível de vida das populações, pois concorre para o aumento do poder aquisitivo, a ampliação dos mercados, o progresso técnico e científico, a proteção da saúde, o favorecimento da auto-educação, o treinamento em serviço, a melhor participação nos vários grupos sociais e para a organização de todas as atividades. Somados, os resultados da educação representam inestimável contribuição para o atendimento das necessidades da economia que, por sua vez, poderá também cooperar para o aprimoramento dos valores humanos, o desenvolvimento social e cultural.

É por isso que, entre as providências a serem tomadas para o desenvolvimento, a educação deve merecer atenções especiais inclusive no tocante às receitas orçamentárias que lhe são reservadas. De fato, se a educação representa um importante fator de produção, também é verdade que ela requer investimentos consideráveis, a curto e a longo prazo, em prédios, equipamentos e na preparação de professores e administradores escolares. Tais investimentos são indispensáveis porque um sistema escolar não pode apresentar bons resultados se não contar com pessoal técnico, docente e administrativo bem preparado.

Assim, a importância da educação no processo de desenvolvimento é mais um fato a evidenciar o valor dos planos que pretendem realizar a extensão dos vários graus e ramos do ensino e a racionalização das atividades escolares, nas unidades e nos sistemas, para a obtenção de melhores resultados com economia dos gastos, que oneram significativamente os orçamentos.

A necessidade de racionalização das atividades escolares será maior nos países subdesenvolvidos, nos quais nota-se a tendência generalizada para a pulverização e a dilapidação dos recursos destinados à educação e a falta de relacionamento desta com as necessidades econômicas e sociais. Assim, torna-se indispensável a formação do pessoal técnico, docente e administrativo, para o desempenho das tarefas educacionais, sobretudo para a racionalização do sistema escolar. Tal racionalização é indispensável para que a educação se torne um bem de produção, um investimento altamente produtivo e o principal agente impulsionador do desenvolvimento político, social e cultural.

Moysés Brejon

(De *O Estado de S. Paulo* de 31-8-65)

#### ORDENAÇÃO DA ESCOLA PRIMARIA POR IDADE

A escola primária tradicional é ordenada por séries anuais. No fim de cada ano letivo, o aluno é submetido a exame de promoção. Esse exame, para verificar a soma de conhecimentos adquiridos, resulta, de modo geral, em reprovações maciças. Em média, no Brasil, observa-se a taxa de 50% de reprovações da primeira para a segunda série. E assim por diante. Disso resulta que o número de alunos das quatro séries vai caindo sucessivamente, de modo que a matrícula na quarta série reduz-se à quinta parte da matrícula na primeira. Por isso se diz que a escola é seletiva. Seletiva mais pela capacidade de memorização do que pela aprendizagem real. Para sermos benevolentes, digamos, seletiva pela inteligência.

O resultado é desastroso. A evasão escolar é impressionante. Não é só o aluno que abandona a escola, frustrado e desiludido, é também a escola que o rejeita, em sucessivas reprovações. Há como que uma inadequação da escola ao aluno. De-

vendo retê-lo, acaba por repeli-lo, considerando-o pouco Inteligente para o tipo de ensino que ministra.

Diante dessa triste realidade, propôs Anísio Teixeira a ordenação da escola primária por idade. Ao invés do exame de promoção no fim do ano, faz-se exame de classificação no Início do ano. Todos os alunos são promovidos à série seguinte, mas, classificados em turmas de adiantamento diferente. Os programas para essas turmas são diferenciados, podendo variar também os métodos didáticos. Durante o ano certos alunos podem progredir mais depressa, recuperando o tempo perdido, sendo transferidos para turma mais adiantada. Essa flexibilidade permite um ajustamento melhor às condições de cada aluno.

Não havendo reprovação, é provável que as famílias se esforcem por manter os filhos durante mais tempo na escola. O aluno libertado do complexo de Inferioridade gerado pelas reprovações sucessivas, sentir-se-á estimulado a prosseguir os estudos.

Esse plano foi iniciado pelo Ministério de Educação, em Porto Alegre e Natal, em convênio com os respectivos Estados, por volta de 1958. As Infonnações que chegaram ao meu conhecimento, nos anos seguintes, eram animadoras.

Agora, vejo que a Guanabara introduzlu o sistema em todas as suas escolas primárias. A reforma implantada a partir de 1962, baseia-se em quatro procedimentos essenciais: a graduação escolar por idade, os programas diferenciados, a promoção progressiva e a modificação dos objetivos das provas.

A graduação escolar por idade consiste em substltuir-se o conceito da série escolar pelo de ano escolar, ordenando-se a matrícula de acordo com a idade cronológica. O ano escolar indica não o adiantamento do aluno, mas há quantos anos frequenta a escola.

Os programas diferenciados permitem atender às diferenças individuais. Para Isso se elaboram dois programas, um BÁSICO, para os alunos de aprendizagem lenta, e outro REGULAR, para os de ritmo normal, podendo ser ministrado com enriquecimento aos mais bem dotados.

A promoção progressiva permite que cada criança possa avançar, cada ano, de acordo com suas possibilidades. O conceito de reprovação, perde, assim, a sua razão. Reconhece-se a inconveniência de se exigir da criança aquilo que ela, por suas condições individuais e de meio social, não pode razoavelmente dar.

A modificação dos objetivos das provas é consequência lógica do sistema. Não se destinam a aprovar ou reprovar, transformaram-se em Instrumento de aferição de aprendizagem, de acordo com o critério do professor. Desse modo, valoriza-se o mestre, ao mesmo tempo em que se aumenta a sua responsabilidade, circunstâncias que concorrem para o seu aperfeiçoamento e dignidade.

A experiência dará a última palavra sobre o novo sistema, que já se mostra promissor. Não seria o caso dos mestres mineiros, sempre na linha de frente das boas Inovações pedagógicas, tentarem a experiência? É a sugestão que lhes deixo no final deste registro. — Clóvis Salgado — (*Estado de Minas*, Belo Horizonte, de 25 de Julho de 1965.)

Composto e Impresso nas oficinas  
do Serviço Gráfico do IBGE, no  
mês de maio de mil novecentos  
e sessenta e seis, — Lucas, GB.

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
VOL. XLIV OUTUBRO-DEZEMBRO, 1965 Nº100**

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 a 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**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLIV    OUTUBRO-DEZEMBRO, 1965    N.º 100

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Carlos Pasquale

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

CONSELHO DE REDAÇÃO

Carlos Pasquale  
Péricles Madureira de Pinho  
Jayme Abreu  
João Roberto Moreira  
Lúcia Marques Pinheiro

Redator-Chefe : Jader de Medeiros Britto

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser encaminhada à Redação — Rua Voluntários da Pátria, n.º 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.



SUMÁRIO

	<i>Págs.</i>
Editorial . . . . .	217
<i>Estudos e debates:</i>	
Planejamento e execução do Censo Escolar — VIRGÍLIO GUALBERTO. . . . .	221
Censo Escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil — JOÃO ROBERTO MOREIRA . . . . .	240
Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960 : descrição e análise — M. B. LOURENÇO FILHO . . . . .	249
Renovação didática do ensino médio — ANGEL DIEGO MÁRQUEZ . . . . .	272
Currículo ginásial secundário no Brasil, depois da Lei de Diretrizes e Bases — JAIME ABREU e NÁDIA CUNHA . . . . .	294»
<i>Documentação:</i>	
Síntese dos resultados preliminares do I Censo Escolar Nacional. . . . .	309
A escrita na escola primária — relatório de pesquisa efetuada no Instituto de Educação da Guanabara . . . . .	314
Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara — NÁDIA FRANCO DA CUNHA . . . . .	331
XXVIII Conferência Internacional de Instrução Pública : Recomendação n.º 58 — Alfabetização e educação de adultos; e n.º 59 — Ensino de línguas vivas na escola secundária . . . . .	366
Declaração do Concílio Ecumênico sôbre educação cristã . . . . .	385
Estatuto do Magistério - Lei n.º 4.881-A, de 6/12/1965. . . . .	398
Definição dos cursos de pós-graduação — NEWTON SUCUPIRA . . . . .	413
INFORMAÇÃO DO PAÍS . . . . .	432
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO . . . . .	440
RESENHA DE LIVROS : HARBISON, Frederick e MYERS, Charles A. — <i>Educação, mão-de-obra e crescimento econômico</i> (Jayme Abreu) (445); COURRIER DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE — <i>O Ensino pro- gramado</i> (Jayme Abreu) (448); GEIGER, Louis G. — <i>Educação Euperior e Democracia</i> (Sérgio Guerra Duarte) (457); EPEA — <i>Fontes de assistência técnica e financeira para a educação no Brasil</i> (Jayme Abreu) . . . . .	460
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS : Censo Escolar de 1964 — CLÓVIS SALGADO (461); Educação para todos na Guanabara — JOÃO ROBERTO Moreira, (463); Educação como investimento — SOLON BORGES DOS REIS (469); A idéia da universidade — NEWTON SUCUPIRA (471); Criação dos Ins- titutos universitários de tecnologia na França — B. GIROD DE L'AIN (475); Quarta conferência mundial das universidades — Ir. JOSÉ OTÃO (480); A informação em ciência — LEÔNIDAS HECENBERG. . . . .	488

## REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

### 100 números a serviço da educação

*Nos pareceres sobre o ensino, relatados na Câmara dos Deputados em 1882, Rui Barbosa fixara um critério para tratamento dos assuntos de educação, fundamentando-os em bases científicas, doutrinárias, constatando o interesse da sociedade brasileira em sua totalidade.*

*Não obstante o pioneirismo do mestre, é com a elite de educadores que subscreveu o manifesto histórico de 1932 pela "educação nova" que se afirma entre nós uma orientação realmente modernizadora no campo do ensino, como uma das manifestações vigorosas da cultura brasileira em florescência, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922.*

*No antigo Distrito Federal e em S. Paulo, os princípios da nova pedagogia inspiram a reorganização dos respectivos sistemas escolares.*

*Criado o Ministério da Educação e Saúde em 1931, e mais tarde o INEP (1938), coube a este promover estudos, levantamentos e a divulgação de resultados de pesquisas e novas concepções educacionais.*

*Lançou o INEP a série de boletins dedicados à organização administrativa do ensino em cada Estado. Atendendo a sugestão do Ministro Gustavo Capanema, o Prof. Lourenço Filho elaborou o plano da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, sendo o primeiro número editado pela Imprensa Nacional em julho de 1944, inspirado em sua apresentação gráfica no boletim do Bureau Internacional do Trabalho.*

*Nesses cem números, a Revista vem procurando manter o mesmo padrão científico e técnico, no propósito de formar um pensamento sempre renovado e uma esclarecida mentalidade pública diante da problemática do ensino.*

*As gestões de Lourenço Filho, Murilo Braga, Anísio Teixeira e Carlos Pasquale, dando ênfase aos problemas de organização administrativa e pedagógica, sua democratização, seu planejamento, espelharam na seqüência da Revista as preocupações da educação brasileira e as tentativas do esforço público para encaminhar as soluções que o crescimento demográfico e as responsabilidades nacionais reclamam.*

*Além de documentar esse esforço, a Revista se tornou uma tribuna para o debate do pensamento educacional, divulgando em suas colunas as idéias de educadores nacionais e estrangeiros, que vêm oferecendo sua contribuição significativa, criadora, na conceituação das tarefas específicas da educação na era tecnológica.*

*Ao longo dêsses cem números, não é difícil, numa visão retrospectiva, encontrar os que se constituíram ponto de referência obrigatório ao estudo de temas determinados. Salientamos de sua primeira fase o n.º 13, sôbre orientação educacional, procurado com assiduidade por docentes e alunos de faculdades. De fase mais recente, os números 63 (pesquisa educacional), 64 (ensino primário), 81 (educação e desenvolvimento), 83 (reforma universitária) e a série dos números relativos ao período de 1958 a 1963, que refletiram o debate esclarecedor em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde a proposição do Ministro Clemente Mariani, em 1948 (n.º 36), a Revista se tornou, como seria de esperar, o veículo autorizado para elucidação das teses relativas à filosofia política da Lei, seu sentido de modernidade pedagógica, sua adequação à realidade brasileira em mudança. Preferiu-se o confronto das opiniões mais representativas das correntes que defendiam orientação divergente na elaboração da Lei.*

*Por outro lado, temos registrado os trabalhos e recomendações de conferências, seminários, congressos (nacionais, inter americanos, internacionais), acompanhando sua evolução doutrinária, especialmente as reuniões interamericanas, a partir da Conferência de Panamá em 1943*

(n.º 2), fragmentária, sem unidade, à de Santiago, em 1962 (n.º 87), sobre desenvolvimento econômico e social na América Latina, patenteando-se uma orientação integradora do processo educativo na realidade latino-americana.

Ao ser lançado o centésimo número, registra-se a continuidade editorial alcançada pela R.B.E.P., apesar dos obstáculos que se antepõem, entre nós, a publicações de natureza técnica, visando a um grupo limitado de leitores. Esses obstáculos decorrem em grande parte da precariedade dos recursos destinados à educação, particularmente às atividades editoriais, ficando a Revista a depender da colaboração espontânea dos educadores, remunerados em casos esporádicos, não valorizando com justeza o trabalho intelectual.

Com êste número, completamos a edição de novo Catálogo por assunto e autor, abrangendo a matéria publicada a partir do n.º 71.

Bibliotecas de escolas normais, faculdades de filosofia, órgãos administrativos especializados, educadores de todo o País, além de assinantes e instituições pedagógicas internacionais vêm sendo atendidos com sua distribuição.

Hoje, que a educação assumiu o primeiro plano no debate nacional como fator condicionante na libertação do subdesenvolvimento, R.B.E.P. vê expandidas suas funções como veículo de orientação, pesquisa e planejamento, esperando contribuir para a formulação de uma política educacional brasileira quanto possível lúcida, moderna e realmente democrática.

## PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO CENSO ESCOLAR

Virgílio Gualberto

Da Comissão Central do Censo Escolar

O 1.º Censo Escolar do Brasil, realizado, nos termos do Convênio firmado em 15 de junho de 1964, pelo esforço solidário e conjunto do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dos Governos das Unidades da Federação, foi projetado e dirigido por uma Comissão Central composta de 5 membros, dos quais dois representaram o MEC e dois o IBGE, sob a presidência do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Teve por objetivo reunir os elementos estatísticos indispensáveis aos governos da União, das Unidades Federadas e dos Municípios para elaboração ou revisão dos respectivos planos de desenvolvimento educacional e de cooperação interadministrativa, de modo a alcançar as metas objetivadas no Plano Nacional de Educação, bem como oferecer às administrações municipais um cadastro inicial da população escolar destinado à chamada anual e ao incentivo e fiscalização da freqüência às aulas, nos termos dos artigos 28 e 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

É óbvio que, não fora a preocupação do preparo do cadastro da população escolar, outros processos estatísticos, inclusive pesquisas por amostragem, poderiam ser adotados para reunir aquelas informações indispensáveis aos planejamentos objetivados. O cadastro da população escolar, entretanto, para organização do qual devem ser conhecidos, em relação à cada criança, além dos elementos de identificação (nome, filiação, sexo, idade) e de residência, a respectiva escolaridade, só poderia ser alcançado mediante levantamento geral, de domicílio a domicílio, fato que caracteriza, em técnica estatística, a operação censitária.

Nomeada por ato do Sr. Ministro da Educação e Cultura de 18 de julho de 1964, a Comissão Central, com sede na cidade do Rio de Janeiro, GB, reuniu-se pela primeira vez a 23 de julho, ficando desde logo deliberado que seus trabalhos seriam realizados em equipe, em regime de dedicação plena e distribuídos por seus membros de acordo com a especialidade de cada um. Ficou assentado, igualmente, que o Censo seria planejado de modo a assegurar o máximo de descentralização para as operações de coleta e apuração locais, a fim de que as Prefeituras Municipais e os governos das Unidades da Federação pudessem dispor do cadastro e dos dados estatísticos menos complexos, tão logo a coleta das informações ficasse concluída. Ficou, também, estabelecido que o Censo Escolar seria realizado com base no Quadro Administrativo (municípios e distritos) vigente a 1.º de julho de 1964 e nos setores censitários que serviram ao Recenseamento Geral de 1960 com as adaptações que se fizessem indispensáveis, bem como deveria, sobretudo, apoiar-se no professorado estadual e municipal para realização da coleta.

Para projetar os documentos de coleta e a amplitude do Censo quanto à faixa etária da população escolar que deveria abranger, a Comissão teve oportunidade de ouvir diversos técnicos em política educacional e em assuntos demográficos, especialmente a Comissão de Planejamento do Conselho Federal de Educação. As opiniões manifestaram-se bastante divergentes, quanto à amplitude, quer quanto à idade máxima (14 a 18 anos) quer quanto à mínima (0 a 5 anos) decidindo a Comissão recensear as crianças menores de 15 anos (nascidas de 1.º de janeiro de 1950 em diante), pois esta faixa abrangeria a população de acesso obrigatório ao ensino primário — objetivo principal — e a do 1.º ciclo do ensino médio; facilitaria, de outra parte, quanto às famílias a enumeração de seus dependentes e quanto aos recenseadores o controle dessas declarações, bem como atenderia o interesse do Ministério da Justiça (Serviço de Estatística Demográfica, Moral e Política) no que diz respeito à verificação do cumprimento, por parte da população brasileira, do Registro Civil de Nascimento, sem que, com essa extensão, ficasse por demais ampliado o trabalho dos recenseadores que, de qualquer modo, teriam de visitar todos os domicílios do País.

Decidiu, também, a Comissão que a par do levantamento da população escolar, fosse levado a efeito o Censo dos Prédios Escolares onde se ministra ensino primário, cujas características não têm sido, até

agora, objeto de estudo sistemático abrangendo, também, não só os cursos ministrados como o corpo docente que neles exerce atividade.

### Órgãos de execução

Para execução do Censo em cada Unidade da Federação foram realizados Convênios Especiais com os respectivos Governos, nos quais se estabeleceram as normas gerais de trabalho e a atividade recíproca das partes para o bom êxito do Censo.

Em cada Unidade da Federação foi constituída uma *Comissão Regional* destinada a levar a efeito o Censo Escolar, composta de 5 membros, um dos quais, obrigatoriamente, o Inspetor Regional do IBGE ou servidor da respectiva Inspeção por êle indicado, na forma do Convênio MEC-IBGE, pelo qual, aliás, êste órgão ficara, dentre outros, com os encargos da distribuição do material e do controle da coleta. As Comissões constituíram-se, em geral, além do citado Inspetor do IBGE, dos Diretores dos Departamentos de Estatística e dos Departamentos de Ensino Primário da respectiva Unidade e outros técnicos de educação designados pelo Govêrno. Em 16 Unidades a presidência coube a uma autoridade educacional, inclusive três Secretários de Estado, e em 8 outras a autoridades estatísticas. A *Instrução n.º 1*, da Comissão Central, estabeleceu a organização e competência das Comissões Regionais bem como das Chefias Municipais.

Os presidentes das Comissões Regionais reuniram-se com a Comissão Central, no Rio de Janeiro, nos dias 30 de setembro e 1.º de outubro de 1964, para debate de todos os temas do Censo Escolar, inclusive para instruções detalhadas sôbre sua realização.

As Comissões Regionais dividiram, para efeito de fiscalização e controle, o território da sua jurisdição em regiões especiais, abrangendo um grupo de municípios, para os quais foram designados *coordenadores seccionais*. Essas zonas fixaram-se, em geral, na divisão existente para efeito da fiscalização do ensino (Inspeções de Ensino) ou na divisão em zonas fisiográficas estabelecidas pelo IBGE para efeito de apresentação de dados estatísticos; em alguns casos, tendo em vista a disponibilidade de pessoal e conveniências locais, outras divisões foram adotadas; em outros casos ainda, os coordenadores não tinham áreas específicas de atuação, sendo, em cada oportunidade, designados pelas Comissões para atenderem os casos conforme fossem ocorrendo.

Nos municípios, a realização do Censo coube a uma *Chefia Municipal*, composta de um ou mais auxiliares, de acordo com as peculiaridades locais, um dos quais substituto automático do respectivo chefe em seus impedimentos. Nas Capitais, as Comissões guardaram alguma semelhança com as Comissões Regionais.

A *Instrução n.º 5* da Comissão Central fixou critérios para a designação dos Coordenadores Regionais e das Chefias Municipais; aqueles deveriam ser escolhidos entre autoridades escolares de qualidades pessoais para o exercício da função e capazes de dedicar-se plenamente aos trabalhos do Censo, ou entre os agentes itinerantes do IBGE; as chefias municipais deveriam ser escolhidas, com base, se possível, nas informações dos respectivos coordenadores, entre pessoas que possuíssem as qualidades e possibilidades exigidas para os Coordenadores Regionais. As despesas de transporte, alimentação e pousada dos coordenadores e das chefias municipais foram custeadas com os recursos financeiros do Censo, cabendo-lhes, igualmente, efetuar as despesas necessárias à boa execução das tarefas mediante suprimentos fornecidos pela Comissão Regional, à qual prestaria contas na forma da *Instrução n.º 6* da Comissão Central. Auxílios outros obtidos quer pelas Comissões Regionais, quer pelas Chefias Municipais, foram aplicados na execução do Censo, cabendo-lhes prestar contas diretamente aos respectivos doadores.

Além dos encargos decorrentes da distribuição e recolhimento do material, da fiscalização geral da operação censitária, da movimentação e prestação de contas dos recursos financeiros que lhe foram destinados e da apuração preliminar com base nos resultados das apurações efetuadas pelas Chefias municipais, à *Comissão Regional* coube também a tarefa de promover e fazer promover através dos Coordenadores e das Chefias municipais, adequada e oportuna divulgação a fim de esclarecer a opinião pública a respeito do Censo Escolar, visando ao indispensável apoio da consciência cívica da coletividade. Às *Chefias Municipais* — em geral exercidas por uma autoridade educacional, pelo agente de estatística do IBGE ou, em alguns casos, pelo próprio Prefeito Municipal — coube o recrutamento e instrução do pessoal destinado aos trabalhos de campo, formando o quadro de recenseadores, bem como pleitear, junto à administração municipal e aos elementos da comunidade local, os atos, as contribuições e as providências necessárias ao êxito dos trabalhos de coleta, das apurações locais e do cadastro escolar.



DATA DO CENSO — A Comissão Central viu-se na contingência de fixar a data de *1.º de novembro de 1964* para realização do Censo, pois de outro modo teria de transferi-lo para depois das férias escolares, isto é, para o ano de 1965. Instalada em fins de julho de 1964, ela dispunha de menos de 90 dias úteis para planificar a operação censitária, elaborar os modelos e as instruções, imprimir e distribuir o material, em tempo das Comissões Regionais, por sua vez, poderem fazer chegar às Chefias municipais em ocasião oportuna de modo que os recenseadores fossem instruídos e atingissem o campo a partir do primeiro dia útil de novembro, que foi o dia 3. Sabia-se que a data não era a melhor, mas contava-se que, por ser antevéspera das férias escolares, poderia apressar os trabalhos de coleta, especialmente nas zonas urbanas e suburbanas, a cargo do professorado local.

Embora cada setor devesse, em princípio, ser trabalhado por um só recenseador, foi permitido ao mesmo dispor de um ou dois auxiliares, de modo a apressar a conclusão da tarefa. De outra parte, os governos declararam feriados escolares os dias 3 a 7 de novembro a fim de assegurar a plena dedicação do professorado ao Censo. Em alguns casos, tendo em vista o retardamento do início do Censo, os feriados foram fixados para semana posterior.

Deve-se assinalar que, em virtude de os meses de novembro e dezembro marcarem o início do período de chuvas no Planalto Central, a Comissão do Estado de Goiás decidiu realizar o Censo somente nas áreas urbanas e suburbanas das cidades e vilas e a do Estado de Minas Gerais determinou a paralisação da coleta em 31 de dezembro com sacrifício de alguns setores rurais e de municípios.

Embora referindo-se todas as informações a *1.º de novembro de 1964*, os Estados da Bahia e de Alagoas deram início ao Censo somente em 16 de novembro e o Estado do Rio Grande do Sul a *1.º de dezembro*.

PROPAGANDA — Desde o início de seus trabalhos, a Comissão Central providenciou a publicação, através dos jornais dos grandes centros com penetração no interior, de notícias sobre a realização do Censo Escolar e de seus objetivos. Instaladas as Comissões Regionais, a propaganda foi intensificada em cada Unidade da Federação, a partir de outubro, por intermédio dos jornais e rádios locais, com a divulgação de noticiário fornecido pelas próprias Comissões Regionais ou pela Comissão Central.

A Comissão Central mandou imprimir 100 mil exemplares de um cartaz de formato 31,5 x 44,5 cm, no qual estavam representadas crianças de mãos dadas no estilo de papel recortado, em branco sôbre fundo azul e os dizeres : Quantas estão sem escola? Ajude o Censo Escolar — Ministério da Educação e Cultura — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — Secretaria da Educação.

Bastante sugestivo, esse cartaz cobriu todo o território nacional, sendo reproduzido em jornais. Algumas Comissões Regionais, além de outros cartazes e dísticos de propaganda próprios, mandaram reproduzir, em miniatura, o cartaz da Comissão Central, pelo que êle passou a constituir um verdadeiro símbolo do Censo Escolar de 1964.

O objetivo da propaganda desenvolvida foi o de não somente preparar ambiente favorável na opinião pública para a realização do Censo, como motivar o professorado para a grande tarefa para a qual estava sendo convocado.

DOCUMENTOS DE COLETA E DE CONTROLE - A Comissão Central projetou dois boletins de coleta, três documentos de controle, um de apuração, um de transcrição de dados e um folheto de instruções, classificados pela sigla CE (Censo Escolar) acompanhada de um número ordinal (1 a 7 e 10).

Os dois documentos de coleta — *CE 1* e *CE 2* — destinaram-se: o primeiro, ao registro das *famílias* e crianças dependentes e, o outros, aos *prédios escolares* e cursos e professôres de ensino primário que neles atuam. Ambos foram elaborados no sistema de resposta pré-codificada, bastando ao recenseador assinalar com um X a quadrícula referente à resposta adequada.

O modelo *CE-1 (Boletim de Família)* destinado ao recenseamento das famílias que possuíssem dependentes menores de 15 anos contém 13 quesitos para identificação e qualificação das crianças, seis dos quais, obrigatórios para as crianças de qualquer idade, indicam o prenome, o sexo, a situação de dependência quanto ao chefe da família, data do nascimento, registro em cartório e possível deficiência física ou mental; para as crianças de 7 a 14 anos foram incluídos mais sete quesitos referentes à escola, o grau, a série e o regime de internato ou não para as que freqüentam; a razão (defeito físico ou deficiência mental, falta de escola, necessidade de trabalhar, falta de recursos ou outro motivo) para as que não freqüentam, bem como o grau e a,

série do ensino para os que já tenham frequentado cursos anteriormente. No Boletim deveriam ainda ser registrados o nome, o sexo e o grau de instrução do chefe ou responsável, o município, o distrito, a localização, a situação do domicílio e a distância da escola primária mais próxima, pública ou particular.

O modelo *CE-2 (Boletim do Prédio Escolar)*, destinado ao recenseamento dos prédios em que funcionam cursos de ensino primário, está dividido em quatro partes; a primeira, relativa ao prédio, contém 16 quesitos referentes às paredes, cobertura, piso, água encanada, instalações sanitárias, área de recreio, adaptação, utilização, propriedade, condição de ocupação, presença de carteiras e quadro negro, número e dimensão das salas de aula comuns e especiais, número máximo de alunos por turno e escola primária mais próxima; a segunda, destinada ao registro dos cursos que funcionam no prédio, com indicação do nível do ensino ou tipo do curso, denominação, número de turnos e de alunos, diurnos e noturnos; a terceira, com sete quesitos referentes ao curso primário, sua natureza (comum ou emendativo), à dependência administrativa, à extensão em séries, à possibilidade imediata de aumento de matrícula; a quarta, referente aos professores que ministram aulas na condição de regência de classe ou de disciplinas especiais, discriminados aqueles quanto à sua formação profissional ou grau de instrução. Elaborado em 3 vias, este documento foi encaminhado à Comissão Regional para efeito de organização do Cadastro dos órgãos educacionais da respectiva Unidade da Federação e à Comissão Central para apuração definitiva.

Dos três documentos de controle — *CE-3, CE-4 e CE-6* — dois deles, destinaram-se ao registro dos trabalhos do próprio recenseador: o modelo *CE-3 — Caderneta do Recenseador*, contendo a descrição dos limites do setor censitário e o respectivo mapa ou *croquis*; o quadro resumo dos trabalhos do setor e as disponibilidades locais para classes de emergência. Elaborado em forma de capa, este modelo serviria, também, para colecionar as *Folhas de Coleta — modelo CE-4*, nas quais o Recenseador registra, por logradouro, passo a passo, os prédios ou domicílios que vai encontrando, o nome do seu responsável, o número das crianças recenseadas e o das pessoas moradoras, a data da coleta e o número de *CE-1 e CE-2* preenchidos. O terceiro documento de controle — *modelo CE-6* — denominado *Boletim Resumo*, destinava-se à coordenação, por parte das Chefias municipais, dos trabalhos elaborados pelos encarregados de cada setor, e nele estão registrados,.

além da Unidade da Federação e do município a que se refere, todos os setores existentes classificados por distrito, com indicação da situação (urbano, suburbano e rural), do número de unidades registradas (domicílios e prédios residenciais), dos domicílios ocupados, do número de boletins CE-1 e CE-2 preenchidos, do número de crianças recenseadas e do número de pessoas moradoras, discriminadas por sexo. Preenchido em três vias, esse documento destinava-se à Chefia Municipal, à Comissão Regional e à Comissão Central, constituindo o relatório técnico fundamental dos trabalhos municipais, assim como os modelos CE-3 e CE-4 constituem o relatório do recenseador.

O *Mapa de Apuração CE-5* foi elaborado com o objetivo de assegurar imediato conhecimento local dos principais dados dos setores e dos municípios. Cada recenseador, ao encerrar o trabalho de coleta de seu setor, procedeu à apuração das crianças recenseadas nascidas entre 1958 e 1950 (6 a 14 anos) com indicação da frequência escolar para as nascidas entre 1957 e 1950, e dos professores segundo o grau de formação ou nível de instrução. De posse dos mapas dos setores, a Chefia Municipal procedeu à apuração Resumo do Município. Elaborados em três vias, estes mapas foram também fornecidos às Comissões Regionais, para preparo da apuração preliminar da respectiva Unidade da Federação, e à Comissão Central para efeito de controle. Esta providência permitiu que já em 31 de dezembro de 1964 a metade (50%) das Prefeituras Municipais estivessem de posse dos principais dados referentes a sua população escolar e a seu professorado, bem como do cadastro nominal das crianças residentes no município e dos cadastros dos prédios e dos cursos de ensino primário nele existentes. Em 31 de janeiro de 1965 a percentagem das Prefeituras que estavam de posse desses elementos elevava-se a 70% e em 28 de fevereiro a 80%.

Com as instruções destinadas aos órgãos de coleta e aos agentes recenseadores, a Comissão Central elaborou um folheto de 23 páginas, modelo *CE-10*, denominado *Manual do Recenseador*, composto de 7 capítulos: I — Base legal, objetivo e amplitude; II — Instruções gerais; III — Preenchimento do Boletim de Família (CE-1); IV — Preenchimento do Boletim do Prédio Escolar (CE-2); V — Preenchimento da Caderneta do Recenseador (CE-3); VI — Preenchimento da Folha de Coleta (CE-4); VII — Preenchimento do Mapa de Apuração (CE-5).

A Comissão Central, tendo em vista a necessidade da entrega imediata do documento de coleta *CE-1*, o *Boletim de Família*, às Prefeituras

Municipais para efeito da organização do cadastro das crianças em idade escolar, teve de valer-se de uma *Folha de Transcrição*, modelo CE-7, para dispor das informações necessárias à elaboração das estatísticas referentes às famílias e crianças recenseadas naqueles aspectos que não seriam fixados pela sumária apuração preliminar. O elevado número de crianças recenseadas (pouco menos de 30 milhões) não aconselhava a elaboração em duplicata dos boletins CE-1 como fora adotado para o de Prédios Escolares CE-2, cujo número era de apenas 130 mil. Criou-se, assim, a Folha de Transcrição, preenchida sob a responsabilidade da Chefia Municipal, transpondo-se para cada uma de suas colunas os dados pré-codificados do Boletim CE-1 referentes a uma criança recenseada. Cada folha pôde registrar informações de 54 crianças. Uma *Instrução* da Comissão Central, de n.º 7, forneceu elementos detalhados para o preenchimento, fazendo-se acompanhar de um modelo preenchido. As Folhas de Transcrição, controladas pelas Comissões Regionais e posteriormente ordenadas na Comissão Central por uma equipe de 40 pessoas em cerca de 120 dias, puderam ser encaminhadas à perfuração mecânica com a simples complementação do código do município (código de 5 dígitos que indica à Unidade da Federação, a Zona Fisiográfica e o município), do distrito, da situação (urbana ou rural) e do seu número de seqüência.

O problema da *estimativa da quantidade do material* a ser impresso ofereceu de início alguma dificuldade para os modelos CE-1 e CE-4, pois o primeiro seria adotado unicamente nos domicílios cujas famílias possuíssem dependentes menores de 15 anos e o segundo deveria arrolar prédio por prédio, por logradouro ou localidade de cada setor. A estimativa para o modelo CE-1 baseou-se no número proporcional de domicílios existentes em 1960 aplicado sobre as estimativas oficiais da população para 1964, cálculo que levaria fatalmente a uma cifra superior à real pois haveria um número de domicílios, então desconhecido, em que essa condição não seria atendida. Para o modelo CE-4, pelo menos um para cada logradouro, embora também o Censo de 1960 tenha sido levado a efeito com um modelo semelhante, não dispunha a Comissão de qualquer informação capaz de permitir estimativa razoável; mesmo depois de concluído o Censo não é possível fixar o número adequado de documentos em face de não ter havido apuração numérica, assim como não houve no Censo Geral de 1960, do número de logradouros percorridos: o fato é que a edição de 1.440 mil exemplares do modelo CE-2 foi insuficiente em número não deter-

minado pois muitas Comissões Regionais e chefias municipais para atender a falta observada procederam a reprodução mimeográfica do modelo em quantidades não conhecidas pela Comissão Central.

Para os demais modelos as estimativas não ofereceram maior dificuldade em face de haver dados numéricos anteriores fáceis de atualizar. A tabela a seguir discrimina, para cada modelo, o número de exemplares encomendados, distribuídos e utilizados, e o índice de utilização e desperdício de cada um :

MODELO	APLICAÇÃO	EM 1 000 EXEMPLARES				Distribuídos por utilização efetiva
		Estimativa	Impressos	Distribuídos	Utilização efetiva	
CE-1	1 para cada domicílio com criança . . . . .	24 000	24 000	22 488	9 410	2,4
CE-2	3 para cada prédio escolar	500	670	651	355	1,8
CE-3	1 para cada setor . . . . .	100	120	118	57	2,1
CE-4	1 para cada logradouro . .	1 200	1 440	1 386		
CE-5	3 por setor e município . .	310	380	362	182	2,0
CE-6	3 para cada município . .	30	30	27	13	2,1
CE-7	1 para cada 54 crianças ..	1 500	1 540	1 406	517	2,8
CE-10	1 para cada setor, município, comissões regionais e coordenadores . . . . .	100	120	105	62	1,7

A previsão da Comissão quanto aos formulários a serem distribuídos por utilização efetiva foi de 1,5 exemplares por unidade; os resultados, porém, vieram demonstrar que a proporção é de 2,0 em média geral, e que, em alguns casos, são bem maiores, como no caso dos modelos CE-1 e CE-7.

A *impressão e distribuição* do material constituiu outra tarefa de vulto que a Comissão teve de enfrentar com firmeza, pois as providências deveriam não só alcançar as fontes de matéria-prima para aquisição de 85 toneladas de papel, como a impressão, a curto prazo, no Serviço Gráfico do IBGE, de 30 milhões de exemplares e, ainda, a distribuição desse material para as Comissões Regionais e destas para as Chefias Municipais.

A *Instrução n.º 3*, dando conhecimento às Comissões Regionais do *modus faciendi* do Censo Escolar, deu-lhes, com bastante antecedência, instruções para estimar, desde logo, o *número de modelos CE-1 e*

*CE-2* que deveriam ser utilizados em cada município, cuja relação já fora preparada com base na *Instrução n.º 2*. Isto implicou na elaboração de *estimativas demográficas para cada município*, feita com base no Censo de 1960, e na *estimativa do número de prédios escolares* efetuada com base na estatística do ensino primário, cujas cifras referentes a "unidades escolares" muito se aproximam das de prédios. Logo após, a *Instrução n.º 4*, relacionando todos os modelos que seriam utilizados no Censo, informou as *quantidades previstas* pela Comissão Central para cada Unidade da Federação de modo que estas pudessem, em tempo, solicitar a *suplementação* que julgassem adequada.

Em menos de 40 dias estavam impressos e empacotados quase 30 milhões de documentos, os quais foram imediatamente expedidos, por *via aérea e rodoviária*, no período de 7 a 14 de outubro, às Comissões Estaduais, tendo havido, entretanto, um contratempo quanto ao material destinado ao Estado de Sergipe que ficou indevidamente retido a meio caminho por culpa do respectivo transportador. Embora as Comissões Regionais dispusessem de pouco prazo para a *redistribuição do material* para os municípios do Interior, esta se fez com presteza de modo que a 3 de novembro o Censo pôde ser iniciado em quase todo o País.

**SETORES CENSITÁRIOS** — Uma operação censitária que tem como fundamento a enumeração completa das unidades que compõem o universo pesquisado, deve ter suas áreas de trabalho perfeitamente definidas para que as mesmas possam ser percorridas eficientemente pelos encarregados da coleta de informações.

Desde logo ficara decidido que a base geográfica dos trabalhos do Censo Escolar seriam os setores censitários adotados pelo Recenseamento Geral de 1960, pelo que o Convênio MEC-IBGE firmado em 15 de julho, possibilitara à Comissão Central o acesso à documentação existente no Serviço Nacional de Recenseamento.

Examinado o material referente a cerca de 60 mil setores em que o País fora subdividido em 1960, constatou-se o enorme vulto do trabalho a realizar, pois teriam de ser copiados cerca de 120 mil documentos, referentes à descrição dos limites de cada setor e o respectivo mapa ou croquis, em tempo de servirem aos *trabalhos de campo* dos recenseadores. A solução foi encontrada com a contratação com o Serviço de Documentação da Universidade de São Paulo que se comprometeu

a *microfilm* e a *reprogravar* em formato 18 x 24 cm, em tempo hábil desde que os mesmos fossem ordenados no SNR até os primeiros dias do mês de setembro.

A *ordenação* da documentação original do SNR foi efetivamente realizada em curto prazo, colocando-se todas as 60 mil cadernetas dos setores em ordem numérica dentro dos respectivos municípios, e estes em ordem alfabética dentro de cada zona fisiográfica da respectiva Unidade da Federação. Antes mesmo que a ordenação estivesse concluída, deu-se início à operação de microfilmagem de modo que a 10 de setembro estavam fotografados todos os 120 mil documentos. No Laboratório do Serviço de Documentação da Universidade de São Paulo, foram então elaborados os trabalhos de reprogravação, com tal presteza, que quando a Comissão Central começou a distribuição do material, em princípios de outubro, também foi possível proceder a remessa dos documentos referentes aos setores.

As *Instruções ns. 9 e 10*, da Comissão Central, regularam o uso dos documentos referentes aos setores censitários, bem como os casos de *subdivisão dos setores*, a qual, a juízo da Chefia Municipal e com a assistência da Agência Municipal de Estatística do IBGE, poderia ser levada a efeito: a) quando, com a criação de novos municípios, passaram a constituir partes de municípios diversos e b) no caso de possuírem na atualidade cerca de 600 domicílios ou mais, quando poderiam ser subdivididos em setores de 300 a 400 domicílios. Aos recenseadores, visando ao *enriquecimento dos mapas*, foi solicitado anotação os acréscimos — estradas, localidades, etc. — porventura não localizados no mapa, bem como os prédios escolares existentes. Nessas Instruções foram estabelecidas as regras que deveriam presidir à re-enumeração dos setores subdivididos a fim de permitir sua fácil identificação atual e sua procedência em relação aos setores primitivos.

Com as revisões efetuadas, os trabalhos do Censo Escolar foram realizados através de 56.580 setores, 8.303 dos quais, nos municípios das Capitais, 2.607 nos municípios com mais de 100 mil habitantes e 45.670 nos demais, não incluída a área rural de Goiás, onde o Censo não foi realizado, e o Estado da Guanabara, que o realizou por método próprio antes da instalação da Comissão Central.

**TRABALHOS DE CAMPO E SEU CONTROLE** - Os trabalhos de campo couberam, em princípio, ao professorado primário local que, de um modo geral, soube realizar a tarefa com eficiência. Para as



áreas rurais de mais difícil acesso, ou nos casos em que houve dificuldade na participação dos professores, o Censo foi executado por pessoas contratadas.

Cada recenseador, encarregado de um setor censitário com cerca de 300 a 500 domicílios, designado pela Chefia Municipal, recebeu desta :

- a) o mapa e a descrição de limites do setor;
- b) o Manual do Recenseador (modelo CE-10);
- c) um determinado número de Boletins de Família (modelo CE-1), de acordo com a estimativa do número de domicílios existentes no setor;
- d) um determinado número de Boletins para os prédios escolares (modelo CE-2), de acordo com a estimativa dos prédios existentes no setor;
- e) a Caderneta do Recenseador (modelo CE-3);
- f) um determinado número de Folhas de Coleta (modelo CE-4), de acordo com o número de logradouros ou localidades existentes no município;
- g) três ou mais Mapas de Apuração (modelo CE-5);
- h) um determinado número de Folhas de Transcrição (modelo CE-7), uma para cada 54 crianças recenseadas.

Além de material auxiliar como lápis ou caneta esferográfica e papel, em algumas Unidades da Federação esse material foi acondicionado em pastas especialmente mandadas confeccionar pelas respectivas Comissões Regionais.

A *preparação dos recenseadores* ficou a cargo das chefias municipais e consistiu, de um modo geral, na leitura comentada e exemplificada, em uma ou mais reuniões conjuntas, do Manual do Recenseador (modelo CE-10).

Antes de iniciar a coleta, o recenseador deveria procurar conhecer o setor para o qual fora designado, inteirando-se dos seus limites e das condições que lhe são peculiares, para que pudesse tomar medidas que facilitassem e apressassem a coleta dos dados. Foi-lhe determinado absoluto respeito aos limites de seu setor, para evitar invasão

dos limítrofes, ao mesmo tempo em que se lhe recomendou, ao constatar qualquer engano ou deficiência no mapa, fazer as devidas correções ou acréscimos. Foi-lhe também recomendado indagar, ao final de cada entrevista, a respeito de prédios e domicílios que porventura não estivessem ao alcance de sua vista e de cuja existência o entrevistado poderia informá-lo.

À medida que o recenseador percorria seu setor, não somente providenciava o preenchimento, mediante declaração da família, do *Boletim CE-1* e do encarregado do estabelecimento de ensino, do *Boletim CE-2*, como anotava na Folha de Coleta de cada logradouro o número e a natureza do prédio visitado, a data da visita, e mais outros dados extraídos do próprio boletim preenchido.

Concluído o trabalho de coleta e totalizadas as respectivas folhas, foram estes dados transcritos para os locais de resumo da *Caderneta do Recenseador (modelo CE-4)* e, com ela servindo de capa, foram encadernados o mapa e a descrição de limites do setor e as folhas de coleta, constituindo êste o relatório dos trabalhos do recenseador. Ficou, ainda, a cargo do recenseador proceder à apuração de alguns dados de seu setor, contidos nos Boletins CE-1 e CE-2, cujos resultados foram transcritos em 3 vias no *Mapa de Apuração CE-5*. Coube-lhe, ainda, proceder ao preenchimento das *Folhas de Transcrição, modelo CE-1*, com a transcrição dos dados de cada criança registrados no Boletim de Família CE-1.

À Chefia Municipal, ao receber o material do recenseador, cabia proceder não somente à verificação formal dos documentos como efetuar o confronto dos logradouros relacionados na Folha de Coleta com os constantes do mapa do setor, além de comparar os dados colhidos (número de prédios, de domicílios e de pessoas) com os observados no setor por ocasião do Censo Demográfico de 1960. No caso de discrepâncias fundamentais, deveria procurar as explicações que as justificassem ou providenciar, no próprio campo, a revisão ou complementação dos trechos impugnados.

Uma revisão semelhante à realizada pelas chefias municipais foi, também, realizada pelas Comissões Regionais, e, tanto uma como a outra, providenciaram a correção das lacunas com novo trabalho direto sobre o setor, em geral levado a efeito por outro recenseador especialmente designado.

Pará prevenir quanto a possíveis *omissões de coletas* as Chefias Municipais foram instruídas (*Instrução n.º 12*), antes de encerrar seus trabalhos, a promoverem ampla divulgação de noticiário conclamando todas as famílias que porventura tivessem deixado de ser recenseadas para que comunicassem o fato à respectiva chefia, devendo esta, depois de verificar a procedência da informação mediante exame dos Boletins de Família, providenciar, no caso positivo, a imediata ida de um recenseador ao domicílio em falta, o qual deveria ainda examinar se o caso denunciado constituía fato isolado ou se todo o edifício, quarteirão, rua ou localidade teriam deixado de ser recenseados. De outra parte, deveriam, ainda, tomar a iniciativa de promover a verificação de possíveis omissões na coleta distribuindo em alguns locais de trabalho, tais como casas comerciais, estabelecimentos industriais, escola, etc, uma papeleta em que se solicitava a informação se a família tinha sido visitada pelo recenseador.

Interessante é assinalar que, de par com poucas indicações de efetivas omissões, a maioria dos casos apontados, a exemplo do que tem ocorrido nos censos demográficos nacionais, não tinham procedência, ficando constatada a existência do respectivo Boletim de Família, devidamente preenchido.

APURAÇÃO PRELIMINAR - Conferida e aceita a documentação referente a todos os setores, a Chefia Municipal deveria executar a *apuração resumo do município* (modelo CE-5), preencher o *Boletim Resumo CE-6*, elaborar sucinto *relatório* dos trabalhos censitários, bem como providenciar, de acordo com a *Instrução n.º 6*, a *prestação de contas* dos recursos financeiros recebidos.

A devolução dos documentos foi processada de acordo com a *Instrução n.º 8*, ficando a Chefia Municipal, para *entrega à respectiva Prefeitura*, em solenidade combinada com as autoridades locais, de posse dos Boletins de Família (CE-1), da 3.ª via dos Boletins dos Prédios Escolares (CE-2), da 3.ª via dos Mapas de Apuração (CE-5), dos setores e do município, e da 3.ª via do Boletim Resumo (CE-6).

À Comissão Regional as Chefias Municipais encaminharam: a 2.ª via dos Boletins do Prédio Escolar (CE-2); a 2.ª via dos mapas de Apuração (CE-5) de cada setor e de um resumo do município e a 2.ª via

do Boletim Resumo (CE-6), destinados ao uso da Comissão para preparo da Apuração Preliminar da respectiva Unidade da Federação, posteriormente, entregues à Secretaria da Educação.

A *Apuração Preliminar* da respectiva Unidade da Federação foi elaborada com base nos Mapas de Apuração CE-5 de cada setor, segundo as normas estabelecidas na *Instrução n.º 11* da Comissão Central. Com discriminação por distrito, município e situação urbana e rural, agrupados por zona fisiográfica, foram preparadas duas tabelas: uma das pessoas moradoras e crianças recenseadas por ano de nascimento e respectiva escolaridade; outra dos prédios escolares e professores segundo a condição de regência e o grau de formação.

As *apurações preliminares* das *Unidades da Federação* foram revistas pela Comissão Central e delas extraídos os resultados por município, segundo a situação urbana e rural, com os quais foi preparado o *volume nacional* em que também figuram tabelas de resumo das Regiões Fisiográficas, Unidades da Federação e Zonas Fisiográficas com os respectivos índices de escolarização.

Os trabalhos de *datilografia* do volume nacional foram executados em São Paulo, por uma equipe de datilógrafos do Serviço Social de Indústria — SESI — em folhas especiais com cabeçalhos e colunas tipográficamente impressas e preenchidas com máquina de escrever elétrica, equipada com fita de papel carbono para assegurar nítida impressão.

Essas folhas, em número de 640, constituíram o documento original para os trabalhos de impressão em "of-set" a cargo do Serviço Gráfico do IBGE.

A conclusão das apurações preliminares por parte dos municípios e das diversas Unidades da Federação pode ser acompanhada pela tabela abaixo; nas apurações municipais o ritmo de conclusões é satisfatório até atingir o nível de 70%, verificado em fins de janeiro, processando-se daí em diante com extrema lentidão; nas apurações estaduais o desenvolvimento processa-se satisfatoriamente até fins de abril quando 78% das apurações estavam concluídas, mas daí em diante a conclusão das apurações se faz com evidente dificuldade.

DATA	EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CRIANÇAS (%)		UNIDADES DA FEDERAÇÃO QUE CONCLUÍRAM
	APURAÇÕES MUNICIPAIS	APURAÇÕES ESTADUAIS	
Até 30-XI-64	12,5		
Em XII-1964	43,1	—	—
Em I-1965	69,8	—	—
Em II-1965	79,3	21,6	RS-PA-SC-ES-PR
Em III-1965	94,6	63,2	PR-SP-AC-RJ-RO-AL-MG-DF
Em IV-1965	97,6	78,4	MA-PI-CE-RN-SE-MT
Em V-1965	99,8	84,2	PE
Em VI-1965	—	—	—
Em VII-1965	100,0	96,4	PA-AM-BA
Em VIII-1965	—	97,5	GO
Em IX-1965	-	100,0	PB

*Processamento do material para apuração definitiva* — A Comissão Central recebeu o material dos municípios destinado à apuração definitiva por intermédio das Comissões Regionais, pois a estas competiu controlar a documentação censitária da respectiva Unidade e proceder à revisão da mesma de modo a evitar omissões. A devolução à Comissão Central se fez por intermédio de transporte rodoviário ou aéreo, êste nos casos dos Territórios Federais ou dos Estados mais longínquos.

A verificação e ordenação da documentação na Comissão Central foram efetuadas por intermédio de um serviço de recepção composto de uma equipe de 40 pessoas, em cerca de 120 dias de trabalho, que, além do controle e codificação das *Folhas de Transcrição* (CE-7) e das *Cadernetas* (CE-3) em que se acham intercalados o mapa e a descrição dos limites do setor e as *Folhas de Coleta* (CE-4), processou o empastamento — em pastas especiais de 250 documentos cada uma, formato 23 x 33 cm e 3,5 cm de espessura — das Folhas de Transcrição CE-7 e dos Mapas de Apuração CE-5, todos *classificados por município* em ordem alfabética na respectiva *zona fisiográfica*. Essa equipe ordenou, também, as *Cadernetas* (CE-3), com os documentos intercalados, etiquetando-as e processando-as em MS em ordem numérica dos setores de cada município e estes em ordem alfabética na sua *zona fisiográfica*. Os documentos do Estado de S. Paulo foram trabalhados por uma equipe organizada na capital daquele

Estado, cujo chefe estagiou por alguns dias no serviço da Comissão Central. Ao todo, foram preparadas 2.235 pastas com 542.797 Folhas de Transcrição CE-7. Os *Boletins-Resumo* (CE-6) foram empastados em ordem alfabética de município por zona fisiográfica e Unidade da Federação, enquanto que os *Boletins dos Prédios Escolares* (CE-2) foram encaminhados a outra equipe para tratamento especial.

As Folhas de Transcrição (CE-7), depois de ordenadas, conferidas, codificadas e empastadas, foram encaminhadas à IBM do Brasil S.A., em São Paulo, com cujo *hureau* de serviço foram contratados os trabalhos de *perfuração e conferência de cartões* e de *apuração* dos resultados definitivos do Censo Escolar.

Os Boletins de Prédios Escolares (CE-2) sofreram tratamento semelhante às Folhas de Transcrição (CE-7) quanto à codificação ordenação, mas exigiram prévia pesquisa nas Folhas de Coleta (CE-4) e nos mapas dos setores para anotação dos prédios escolares apontados pelos recenseadores, bem como a consulta, em muitos casos, do cadastro de estabelecimentos de ensino primário do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Esses boletins foram controlados e examinados por uma equipe composta em sua maioria de professores, tendo sido arquivados em pastas de 250 boletins cada uma, formato 23 x 16 cm, num total de 452 pastas, com 110.411 prédios. Às Comissões Regionais foram comunicadas as faltas verificadas e por estas providenciado o preenchimento do respectivo Boletim CE-2.

A apuração final será elaborada com base nos elementos constantes das Folhas de Transcrição (modelo CE-7) e nos Boletins de Prédios Escolares (modelo CE-2), conterà uma série de tabelas com análises mais complexas da situação escolar da atual geração de 7 a 14 anos, com elementos indicativos quanto ao Registro Civil de Nascimentos e ao Censo de menores excepcionais; compreenderá, também, outra série de tabelas em que os prédios escolares são examinados quanto ao tipo de construção, instalações e aparelhamento de que dispõem e os cursos de ensino primário geral que neles funcionam são investigados segundo diversos aspectos qualitativos.

*Marcha dos trabalhos censitários* — A operação do Censo Escolar, a par dos dados e informações que coligiu, constituiu-se um empreendimento de larga projeção nos meios educacionais, de influência direta

junto às autoridades e ao professorado local, pois tanto êste como aquelas tiveram oportunidade de efetivamente participar dos problemas com que se defrontam a população de um lado e o ensino primário de outro. Cerca de 100 mil pessoas, em sua maior parte autoridades educacionais e professores de ensino primário, perlrstraram direta ou indiretamente os domicílios e prédios escolares do sua jurisdição, arrolaram as condições das famílias perante o ensino e o registro civil dos nascimentos, examinaram os prédios escolares e os cursos neles ministrados, discutiram e debateram problemas que os fatos iam suscitando. As apurações estatísticas elaboradas no próprio local, por sua vez, tornaram imediatamente conhecida a situação do ensino na comunidade e, em diversos casos, provocaram, de pronto, reações benéficas por parte das autoridades e da população. Constituem aspectos positivos que, de alguma forma, criaram, em todo o território nacional, ambiente de maior receptividade e de maior seriedade quanto à urgência da extensão do ensino a tôda a população brasileira.

De outra parte, a mobilização voluntária e não remunerada do professorado para os trabalhos de coleta, especialmente nas áreas urbanas e suburbanas das cidades e vilas e nos setores rurais de mais fácil acesso, constituiu fato inédito nas operações censitárias nacionais, cuja coleta tem sido sempre realizada por intermédio de recenseadores remunerados. O Censo Escolar pôde ser, assim, levado a efeito por um custo mínimo, em curto prazo e sem prejuízo quanto a sua qualidade. As lacunas que podem ser apontadas — salvo em alguns poucos municípios onde o Censo não chegou a ser realizado — dizem respeito às áreas rurais, para o que as Comissões Regionais estavam autorizadas a contratar recenseadores remunerados, mas cujos recursos financeiros disponíveis foram pequenos.

Pode-se ainda assinalar como fator importante na realização do Censo a compreensão e o bom entendimento entre as autoridades educacionais, as do órgão estatístico nacional e as prefeituras municipais: o Censo Escolar foi tanto melhor realizado quanto melhor e maior o entendimento havido.

Para realização do Censo muitas Comissões Regionais conseguiram efetivo apoio de órgãos federais e estaduais, inclusive de unidades locais do Exército Nacional, de inestimável valia.

No que diz respeito à presteza com que decorreram os trabalhos do Censo Escolar, pode-se considerá-la bastante satisfatória.

De acordo com as Instruções, cada recenseador, ao concluir sua tarefa de coleta, deveria proceder a uma apuração sumária das crianças recenseadas, por idade e condição de escolarização e dos professores por grau de instrução e sexo, referente a seu setor; deveria, também, proceder à transcrição dos dados do Boletim CE-1 para as Folhas de Transcrição CE-7.

De posse de todos os Mapas de Apuração dos setores da respectiva Unidade, à Comissão Regional competia processar a transcrição dos dados para Mapas de Tabulação, classificados segundo a situação urbana e rural e proceder ao devido somatório.

Embora não complexas, essas tarefas eram, entretanto, bastante volumosas.

Até o fim de janeiro de 1965 (3 meses do início da coleta), estavam concluídos cerca de três quartos (75%) dos trabalhos municipais e a apuração do Estado do Rio Grande do Sul. Daí por diante, entretanto, os municípios em falta não seguiram o ritmo observado no período anterior, de modo que foram necessários mais 3 meses para que ficasse concluído o trabalho do quarto restante. A Comissão Central pretendia, após vencidos os principais contratemplos e atendidos os novos prazos solicitados pelas Comissões Regionais, estar de posse das operações das Unidades da Federação até fins de abril, mas a quota de 94% somente foi alcançada em meados de maio, quando restavam ainda as operações dos Estados onde maiores tinham sido as dificuldades (Pará, Amazonas, Goiás e Paraíba).

Recebida em meados de setembro a apuração do Estado da Paraíba, pôde a Comissão Central processar os resumos nacionais e concluir, antes do final de um ano de trabalho, a apuração preliminar do Censo Escolar do Brasil de 1964.



## CENSO ESCOLAR DE 1964 E PERSPECTIVAS DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL

João Roberto Moreira

Técnico de Educação do C.B.P.E.

### 1. O porquê do Censo Escolar.

Geralmente os censos demográficos, no que diz respeito à escolarização, limitam-se a registrar as pessoas que sabem e não sabem ler e escrever, isto é, o número de alfabetizados e analfabetos do País. Além disso, o Censo Demográfico pode acusar, como em 1950, as pessoas presentes que possuem curso completo (elementar, médio e superior).

É claro que esses dados são valiosos e permitem estabelecer a curva de desenvolvimento quantitativo do ensino, e, com base nela, a estimativa de desenvolvimento futuro.

Entretanto, os dois tipos de dados censitários se tornam insuficientes, se quisermos considerar certos aspectos da dinâmica quantitativa. Saber, por exemplo, que, em 1900, 42,5% das pessoas de 15 e mais anos de idade eram alfabetizadas, que, em 1920, esse número relativo decrescia para 35,2%, subindo para 43,8% em 1940, para 49,7% em 1950, e para 60% em 1960, permite fazer a estimativa de que, mais ou menos em 2093, toda a população de 15 e mais anos de idade provavelmente estará alfabetizada, se for mantida a taxa de 1900 para 1960. Mas, se tomarmos apenas o período de 1940 a 1960 para base de cálculo, verificamos que isso poderia acontecer (a erradicação do analfabetismo) mais ou menos em 2010, e, se a base for o período de 1950-60, entre 1999 e 2000.

Acredito que nenhuma das hipóteses se verifique, porque a projeção quantitativa de uma só variável no tempo elimina outras que lhe são concomitantes, solidárias ou contextuais.

Não dispomos ainda de qualquer apuração do Censo de 1960, relativa às pessoas presentes que possuem curso completo (elementar, médio e superior), motivo pelo qual não é possível uma projeção neste sen-

tido. Mas, se a tivéssemos, e fora estimada a projeção, ela sofreria da mesma fraqueza ou debilidade analítica, justamente porque uma projeção ou curva provável de crescimento ou decréscimo só se aproxima da realidade quando as condições dinâmicas das outras variáveis solidárias ou contextuais se mantêm as mesmas.

Conhecer, portanto, a situação das condições culturais-escolares do Brasil é uma tarefa bem mais complexa, se temos em vista a previsão ou prognóstico do seu desenvolvimento, para nele interferir por meio do planejamento.

Aliás, como em todo o mundo, um censo demográfico que procura caracterizar a população por meio de seus atributos etários, geográficos, econômicos, sociais e culturais, mais importantes porque mais indicativos de uma situação de totalidade, é apenas o ponto de partida, o lugar das hipóteses de trabalho e de estudos para o conhecimento de setores, em função dessa totalidade. Mas, nenhum levantamento, pesquisa ou estudo setorial, que se faça complementar ou especificamente, substitui o censo ou o invalida, se êle foi feito segundo rigorosos processos estatístico-científicos.

De modo geral, para sintetizar o que desejamos dizer, o censo demográfico é uma necessária baliza de referência para os estudos, pesquisas e levantamentos em setores específicos (o social, o econômico, o cultural, o institucional, etc.) da sociedade brasileira, sem que, no entanto, seja o censo, por si só, capaz de bastar a esses estudos mais específicos.

Em educação sempre tropeçamos, no Brasil, com a dificuldade de diagnósticos situacionais, concretos, e, também, de prognósticos aceitáveis. Tornou-se célebre, no seu tempo, o debate que se travou entre Teixeira de Freitas e Lourenço Filho, mais ou menos em 1940, sobre o que diziam os números da educação no Brasil. Os mesmos dados estatísticos e censitários serviram de base aos dois eminentes brasileiros, sendo que o primeiro via com amargura um longo período ainda de obscurantismo e de analfabetismo para a maior parte de nossa população, enquanto que o segundo, comparando séries estatísticas anteriores ao Censo de 1920 com as posteriores, via a possibilidade da escolarização primária total dos brasileiros em 10 anos, isto é, no começo da década dos 50.

E, no entanto, nenhum dos dois estava inteiramente certo.

O INEP, durante a administração Anísio Teixeira, procurou fazer o levantamento quantitativo e qualitativo do ensino, em todas as Unidades da Federação, uma por uma. Eu próprio me encarreguei dos Estados de Sta. Catarina, Rio Grande do Sul e Pernambuco, enquanto que outros colegas fizeram os levantamentos dos Estados do Rio, Paraná, Sergipe e Ceará. Infelizmente, porém, a tarefa estava acima, quantitativamente, da pequena equipe disponível para executá-la. E, como essa equipe, em face da própria mobilidade horizontal que se processa em nosso Serviço Público, ao cabo de 2 ou 3 anos, se desfez, o projeto ficou interrompido.

Após os acontecimentos de março-abril de 1964, que deram margem à atual revolução político-institucional, ainda em processo de desenvolvimento e consolidação, o INEP se viu a braços com a questão não só de definir a problemática educacional do País, mas também de avaliar as possibilidades de sua solução segundo as mudanças em andamento.

Ê evidente que o meio mais prático, a curto prazo, não poderia ser senão o levantamento global, quantitativo-qualitativo da situação, por municípios, estados e regiões. A idéia do censo escolar se impôs desde logo, tendo em vista a educação comum do povo brasileiro. Tal censo, apurando uma série conjugada de variáveis demográficas, escolares e culturais, além do critério geográfico de sua distribuição, permitiria um conjunto de correlações multivariadas, dando lugar, finalmente, a uma configuração qualitativa da situação escolar.

A comparação entre os resultados obtidos pelo Censo Escolar com os conjuntos incompletos de séries obtidas através dos censos demográficos e das estatísticas educacionais, a partir de 1940, permitirá reproduzir o desenvolvimento dinâmico dos sistemas escolares do País nos últimos 25 anos e sua inter-relação com o desenvolvimento econômico e social, de que dão conta outros conjuntos de variáveis.

Feito esse estudo comparativo, não apenas a situação atual do ensino se esclarecerá num diagnóstico mais completo e explicativo, como também o prognóstico de desenvolvimento se tornará mais viável, permitindo planejar e impulsionar o crescimento quantitativo e qualitativo do ensino comum brasileiro, inclusive permitindo melhor aplicação dos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere a esse ensino.

O INEP e seus especialistas têm bem consciência de que o Censo Escolar é, portanto, uma primeira, grande e necessária etapa de estudos e pesquisas, com o objetivo pragmático de planejamento educacional. A partir dele e mediante hipóteses que nele se baseiem, estudos e pesquisas específicos, por meio de amostragem e métodos próprios das ciências sociais aplicadas, se tornarão viáveis, para esclarecer setores e aspectos dos problemas educacionais em relação com a conjuntura social, econômica e política do País, de suas regiões e de suas unidades federativas.

## 2. Os índices de escolaridade rural e urbana apurados pelo Censo Escolar.

Há um sistema dualista de educação elementar no Brasil, isto é, um sistema de escolas para as áreas urbanas e outro para as áreas rurais, cujas diferenças são quantitativas e qualitativas.

No aspecto quantitativo, o Censo apresenta um dado global, relativo, bastante significativo e que precisa ser explorado em toda sua significação contextual. Do total de 13 935 838 de crianças de ambos os sexos, nas idades de 7 a 14 anos, verificou-se que 9 237 409 estavam freqüentando escolas em 1964, isto é, cerca de 66,3%. Em outras palavras, 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos de idade (4 698 429) não freqüentavam escolas, ou porque já as haviam abandonado, ou porque nelas nunca haviam ingressado. (Note-se que nos números acima não está incluída a população do Estado da Guanabara, o Território de Fernando de Noronha e a área rural do Estado de Goiás.)

Se, porém, considerarmos a população urbana e suburbana de um lado, e a população rural de outro, os números absolutos e relativos assumem aspectos distintos.

Do total da população recenseada de 7 a 14 anos, cerca de 51,7% (7 196 784) viviam nas áreas rurais. Destes, apenas 3 700 808 freqüentavam escolas (cerca de 51,4%). Vê-se logo que, dos não freqüentes, cerca de 72,0% moravam em áreas rurais.

Enquanto isso, da população urbana, cerca de 81,2% freqüentavam escolas. Logo, as áreas rurais ficavam muito aquém das urbanas, em matéria de escolarização. Tinham a maior percentagem dos não freqüentes em todo o país (72%) e apenas pouco mais de 51% de suas crianças de 7 a 14 anos estavam na escola, em 1964. As áreas urbanas

não só tinham a menor percentagem dos não freqüentes de todo o país (cerca de 28%), como também a grande maioria de suas crianças em idade escolar estava freqüentando escolas (pouco mais de 81%).

Positiva-se, assim que, quantitativamente, o sistema é dualista: as áreas rurais têm, proporcionalmente, muito menos alunos que as urbanas.

Vejamos agora, tendo em vista as regiões fisiográficas, como as percentagens de freqüência se distribuem pelo país, tendo em vista as idades de 7 a 14 anos:

REGIÕES	FREQÜÊNCIA URBANA E SUBURBANA	FREQÜÊNCIA RURAL	FREQÜÊNCIA TOTAL
Norte	88,8%	56,2%	71,5%
Nordeste	79,72	39,2%	54,4%
Leste	80,2%	48,7%	66,4%
Sul	82,1%	62,2%	72,1%
Centro-Oeste	80,2%	53,0%	71,8%

Pelo quadro acima, nota-se que as percentagens relativas às áreas urbanas e suburbanas não se distanciam muito, entre si, de região para região. É verdade que o Norte se distingue pela alta percentagem de freqüência escolar urbana (88,8%) o que talvez seja um produto da política que adotaram os Territórios e os três Estados que constituem a Região, sob a influência da SPVEA.

Sendo próximas entre si, de região para região, se distanciam, porém, as freqüências escolares nas áreas rurais. O Sul apresenta 62,2%, seguido do Norte e do Centro-Oeste, ao passo que o Nordeste apresenta 39,2%, seguido do Leste com 48,7%. Isto, naturalmente, se reflete na freqüência total, que é mais alta no Sul, seguido de perto pelo Centro-Oeste e o Norte (todas essas regiões com mais de 71%), ao passo que o Nordeste (54,4%) e o Leste (66,4%) ficam muito aquém daquele limite.

Estas percentagens sugerem a hipótese de que o processo de urbanização, permitindo mais fácil escolarização, é que será o principal fator de erradicação do analfabetismo no Brasil. Entretanto, tal hipótese é contraditada pelas condições de habitação rural. Se, no Sul, a população rural é mais ou menos concentrada em núcleos, no Nordeste

e no Leste também o é, ao passo que é muito mais dispersa no Centro-Oeste e no Norte. Nestas duas Regiões a percentagem da população rural concentrada, segundo o Censo de 1960, é de aproximadamente 55% (população com 200 hab. por 35 km- ou 40 casas por 35 km<sup>2</sup>), ao passo que no Nordeste e no Leste essa percentagem ultrapassa 80%. Ora, a concentração populacional deveria, a preva-lecer a mesma hipótese da urbanização, favorecer também a escolarização, o que não acontece no Nordeste e no Leste.

A questão parece estar, portanto, nos níveis regionais de riqueza ou de produção. As regiões mais pobres têm suas áreas rurais em extremo atraso econômico e cultural. Além disso, os recursos de que dispõem, para a educação popular, não apenas são insuficientes, mas se aplicam preferentemente nas áreas urbanas.

Naturalmente que se trata também de uma hipótese que precisaria ser investigada em seus diversos elementos, inclusive no que diz respeito aos custos de escolarização e aos investimentos públicos e privados em educação. O que é fato é que o Censo Escolar revela:

- 1) a escolarização nas áreas rurais do país é muito menos intensa que nas áreas urbanas;
- 2) nas regiões pobres e atrasadas em escolarização, a frequência escolar das populações urbanas, de 7 a 14 anos de idade, é quase a mesma, percentualmente, que nas regiões mais ricas e desenvolvidas;
- 3) aquelas regiões pobres, apesar de as áreas rurais terem população mais adensadas e concentradas, são as que apresentam maior deficiência de escolarização rural;
- 4) tudo se passa como se, no Brasil, a escolaridade fosse um privilégio das áreas urbanas, e como se todos os esforços fossem preferentemente feitos em benefício de tais áreas.

Parece-nos, entretanto, que tais esforços são um tanto burlados pelo próprio analfabetismo das áreas rurais. Como a população urbana cresce mais rapidamente que a rural e que a total do país, isto é, mais ou menos à taxa de 5% ao ano, tendo em vista os dados dos censos demográficos de 1950 e 1960, isso evidentemente só é possível mediante o crescente êxodo de habitantes rurais para as cidades e vilas do país. Daí um grande afluxo anual de analfabetos às áreas urbanas, onde a escolarização é necessariamente mais cara, tendo em vista

os custos de instalações e de locais escolares e os custos operacionais da escola. Logo, tudo nos leva a conjecturar sobre se a própria escolaridade urbana não seria mais barata mediante mais intensa escolarização rural do povo brasileiro (neste caso, de caráter profilático-social, em relação às áreas urbanas)!...

É evidente que tais hipóteses ou conjecturas só podem ser verificadas mediante pesquisas complementares ao Censo Escolar; e teriam aspectos dominantes de pesquisas sociais e econômicas aplicadas à explicação de fatos educacionais.

### 3. As idades de escolarização.

A escola primária brasileira, segundo o Art. 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é obrigatória a partir dos sete anos de idade, e, segundo o Art. 26 e seu parágrafo único, terá no mínimo 4 e no máximo 6 anos ou séries anuais.

Se as matrículas fossem rigorosamente efetuadas por idades e o sistema de promoções substituído pela organização das séries segundo níveis de aprendizagem ou progresso de rendimento escolar, aqueles preceitos legais deveriam significar que, se ainda não integralmente matriculadas todas as crianças de 7, 8, 9 e 10 anos de idade, o maior número de matrículas e de alunos frequentes deveria ser nessas idades.

Ora, o Censo Escolar nos demonstra que isso não acontece, segundo se verifica pela tabela abaixo.

CENSO ESCOLAR DE 1964 - BRASIL  
PESSOAS DE 7 A 14 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAM  
ESCOLAS - PERCENTAGENS

IDADES	TOTAL	NAS ÁREAS URBANAS	NAS ÁREAS RURAIS
7	47,3	59,9	34,4
8	65,8	83,0	50,0
9	72,3	88,1	57,3
10	73,0	89,5	58,3
11	74,6	89,2	59,9
12	70,8	86,0	55,9
13	66,6	81,1	51,3
14	60,6	74,1	44,9

A tabela assinala que as idades de maior freqüência escolar são as de 9, 10, 11, 12 anos, atingindo seu ponto máximo ou norma estatística a de 11 anos. Note-se também que essa norma e aquelas idades são válidas quer se tenha em vista o total, quer as áreas urbanas ou as rurais.

Em virtude do processo de evasão escolar, que prevalece no país, já estudado por êste Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, podemos admitir que nas áreas urbanas todas as crianças, entre as idades de 7 a 14 anos, chegam à escola, embora nela não permaneçam os 4 anos mínimos, fixados pela Lei. Se 89,2% das crianças de 11 anos estavam estudando em 1964, e se muitas delas iniciaram os estudos aos 7, 8, 9 e 10 anos, como é de supor, também não menos verdade seria que muitas das que iniciaram os estudos antes dos 11 anos abandonaram a escola ainda antes de alcançar esta idade. Não nos parece absurdo supor que êste último contingente corresponda a 10,8% dos que, em 1964, teriam 11 anos. Neste caso seria possível afirmar que todas as crianças das áreas urbanas ou estavam freqüentando escolas ou já as tinham freqüentado. Logo, as cidades e vilas do Brasil estariam dando oportunidade de educação primária comum a todas as crianças em idade escolar, embora de modo insatisfatório, porque tudo indica que uma parte dessas crianças não completa 4 anos de escolaridade mínima.

Esta hipótese pode ser verificada com relativa facilidade quando, dentro de mais algumas semanas, o processamento de dados do Censo Escolar esteja completado, pelo exame da distribuição das matrículas e da freqüência por séries e anos escolares.

Temos, portanto, razão em reafirmar que o maior problema de ensino primário, do ponto-de-vista quantitativo, é ainda o que se refere às áreas rurais. Nelas, a maior freqüência se dá também aos 11 anos, mas apenas 60% das crianças dessa idade estariam estudando.

#### **4. O problema da erradicação do analfabetismo.**

Diante dos resultados preliminares do Censo Escolar de 1964, não vemos como o analfabetismo de cerca de 39,5 (Censo Demográfico de 1960) da população adulta brasileira possa ser erradicado a curto prazo, se prevalecer a atual política de um sistema dual de escolas primárias.

Não antes de 50 anos o Brasil terá a sua população rural e dispersa, reduzida a menos de 15%. Se o sistema de escolas, obedecendo ao



critério de atendimento das áreas demograficamente adensadas, continuar a expandir-se com o mesmo ritmo de até agora, só ao fim desse prazo teremos capacidade de oferecer escolas a mais de 85% das crianças em idade escolar primária.

Não se pense que os programas de educação de adultos sejam capazes de corrigir essa manifesta insuficiência das escolas primárias rurais. Também eles atendem preferencialmente às populações urbanas e demograficamente adensadas, pela simples razão de que isso é mais factível.

Além disso, a experiência que tivemos com os Centros-Piloto da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, em 10 municípios brasileiros, nos demonstrou sobejamente que, entre a população rarefeita ou dispersa pelo interior, a motivação para a escola é muito difícil, justamente porque a escola, o saber ler e escrever e até o ensino orientado para o trabalho não têm funcionalidade social e econômica para tal população, cujas condições de vida, primitivas e demasiadamente pobres, não abrem vez para a cultura escolar.

Entretanto, justamente graças a essa verificação é que vemos possibilidade de corrigir aquela perspectiva de demorada erradicação do analfabetismo. As áreas rurais atrasadas do Brasil o são em virtude do subdesenvolvimento de várias de suas regiões. Desde que o processo de desenvolvimento social, econômico e político do país se acelere, isso terá reflexos naquelas áreas, possibilitando maior funcionalidade social da escola e, conseqüentemente, não só a sua aceitação, mas também a sua procura.

Embora a educação escolar seja um fator de desenvolvimento social, econômico e político, ela exige certos mínimos sócio-econômicos, inclusive de organização e estrutura social, para atuar positivamente nesse desenvolvimento. Sem isso não terá condições de aclimação social, isto é, de aceitação e procura.

Logo, é de esperar-se que, mediante a ação do IBRA e do INDA, novas instituições que procuram encaminhar a solução dos problemas de distribuição econômica da terra e de desenvolvimento agrário, bem como as conseqüências econômico-sociais do Plano Rodoviário Nacional, da SUDENE, da SPVEA e de outros institutos nacionais de planejamento e execução de políticas de desenvolvimento setorial, os problemas de ensino rural tenham solução de ritmo mais acelerado, corrigindo-se assim a perspectiva pessimista, antes registrada.

## REDUÇÃO DAS TAXAS DE ANALFABETISMO NO BRASIL ENTRE 1900 E 1960 : DESCRIÇÃO E ANÁLISE

M. B. Lourenço Filho

Professor emérito da Univ. do Brasil

Quando pretendamos conhecer da situação cultural de um país qualquer, começamos por indagar do número de pessoas que, em determinados grupos, saibam ler e escrever. As taxas percentuais respectivas dão-nos indicadores sobre as quotas da população alfabetizada. Essa característica resulta de aprendizagem, dependente de condições de maturação individual, normalmente existente aos 7 anos. É pois a partir dessa idade que cabe falar em alfabetização, seja rudimentar ou mais completa, obtida nos anos de 7 a 12, faixa normal do ensino primário.

Há grande interesse, no entanto, em determinar taxas de alfabetização em outros conjuntos de idade, acima dessa faixa. Entre esse figura o que engloba as pessoas *de 15 anos e mais*, e por duas importantes razões. A primeira é que, exigindo a aprendizagem alguns anos de escolarização para que bem se complete, em muitos países, no entanto, a matrícula inicial não se torna logo possível aos 7 anos para considerável porção de crianças. A segunda resulta de haver certa coincidência prática entre o total das pessoas de mais de 15 anos com o da população *economicamente ativa*, isto é, dos elementos que trabalham e produzem.

Assim, obtida a taxa de alfabetização nesse conjunto, tem-se um ponto de referência para indagações muito ilustrativas sobre o processo social. Realmente, posta essa taxa em confronto com outras, relativas a grupos etários mais baixos, pode-se avaliar do rendimento mais visível do ensino primário nas idades próprias, ou seja, do que se convencionou chamar *fluxo de alfabetização*; e, confrontada também com

outros indicadores referentes à vida econômica e até mesmo política, obtêm-se resultados úteis a uma mais clara compreensão da mútua dependência entre fatores da vida coletiva.

Em qualquer dos casos, não interessará elucidar apenas a feição positiva, a alfabetização, mas também a negativa, ou aquela que se pode chamar de residual, a de maior ou menor grau de *analfabetismo* nos vários grupos que se considerem. Ao contrário do que vulgarmente se imagina, essa situação corresponde a uma conjuntura, em que não só se projetam as razões de desequilíbrio do sistema escolar, mas as de desequilíbrio e contrastes da vida coletiva, em geral.

A verificação mais precisa desse fato, nos últimos tempos, veio reavivar o interesse de políticos e administradores para a questão *social* do analfabetismo, sobretudo nos *países subdesenvolvidos*, em que, por definição, elevadas quotas de analfabetos persistem. A caracterização de fatores favoráveis ou desfavoráveis à aquisição da leitura e, basicamente, à difusão suficiente ou insuficiente do ensino primário, torna-se questão relevante. Bastará lembrar que o conhecimento deles, em cada caso concreto, possibilitará melhor fundamentação dos planos e programas da educação popular, nas idades próprias como em outras.

Por sua caracterização de conjunto, o Brasil figura no rol das nações subdesenvolvidas. Desse modo, quer apreciado pelo aspecto positivo, quer residual, o processo de alfabetização sumamente interessa. O que pretende êste ensaio é coligir informes numéricos sobre o analfabetismo em nosso país, neste século, e, tanto quanto seja possível, analisá-los.

### **Fontes descritivas diretas : Os censos demográficos.**

A descrição por mais largos períodos das variações de alfabetização, ou das inversas, de analfabetismo, encontra sua fonte natural nos censos demográficos gerais de cada país. Neste século, no Brasil, cinco dessas operações se realizaram, as três primeiras a intervalos de vinte anos, respectivamente em 1900, 1920 e 1940, e as demais, a partir dessa última, a prazos decenais, em 1950 e 1960.

De todas essas operações foram divulgados resultados com sistemática geral uniforme, que formalmente os torna comparáveis entre si.

Quanto à alfabetização, os resultados aparecem em números absolutos e taxas percentuais, no grupo ou conjunto típico das idades de

15 anos e mais, como em outros em que esse veio a ser decomposto, e ainda alguns poucos, de idades mais baixas. Do último censo de 1960, só se divulgaram por ora resultados preliminares, bastantes, no entanto, à descrição que aqui se tem em vista.<sup>1</sup>

Apresentamos no Quadro I, na forma original constante das publicações aludidas, os resultados (com aproximação a duas casas decimais) das taxas de alfabetização no conjunto das idades de 15 anos e mais, seguidas das percentuais complementares, que indicam as quotas de analfabetismo.

QUADRO I - TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE ANALFABETOS NAS IDADES DE 15 ANOS E MAIS, DE 1900 A 1960.

	1900	1920	1940	1950	1960
% de alfabetizados	34,66	35,06	43,78	49,31	60,52
% de analfabetos	65,34	64,94	56,22	50,69	39,48
	100/0	100,00	100,00	100,00	100,00

Tomadas as percentuais de analfabetismo em números inteiros, para maior comodidade, e cotejada» duas a duas, na ordem dos censos, tem-se os seguintes conjugado

1900 .. 65%	1920 .. 65%	1940 .. 56%	1950 . 51%
1920 .. 65%	1940 .. 56%	1950 .. 51%	1960 . 39%
em 20 anos 0%	em 20 anos 9%	em 10 anos 5%	em 10 anos 12%

Por não terem sido uniformes os intervalos entre os censos, devemos confrontar os resultados a prazos iguais, quer dizer, os que se obtiveram de vinte em vinte anos. Duas tendências de ordem geral então se revelam, nesta forma :

- a) nos primeiros vinte anos do século, a taxa de analfabetismo manteve-se praticamente a mesma: quer em 1900, quer em 1920, o censo mostrou que, em cada grupo de 100 pessoas nas idades de 15 anos e mais, 65 eram incapazes de ler e escrever;

<sup>1</sup> VII RECENSEAMENTO GERAL DO BRASIL, 1960, *Cens» Demográfico, Resultados Preliminares*, Série Especial, vol. II, I.B.G.E., Serviço Nacional do Recenseamento, Rio de Janeiro, junho de 1965.

- b) nos dois vinténios seguintes, a mesma taxa veio a declinar, a princípio lentamente, e mais rapidamente depois; com efeito, era 1940 ainda havia 56 pessoas analfabetas em cada grupo de cem, ao passo que em 1960 essa quota se reduzia a 39. A redução média, no primeiro dos períodos, deu-se à razão de meio ponto percentual ao ano, ao passo que no segundo operou-se à razão de 0,85, também ao ano.

Para o último decênio, dispomos dos resultados do censo intercalado, o de 1950, pelo que maior análise se torna possível. Vemos então que a redução do analfabetismo, sempre no mesmo conjunto de 15 anos e mais, se deu a meio ponto percentual ao ano, no período de 1940 a 1950, enquanto no decênio seguinte veio a dar-se em ritmo duas vezes mais rápido, ou a 1,2 ponto.

*Em suma, de 1950 a 1960, a quota de analfabetos se reduziu de 51% para 39%, com uma diferença de 12 pontos percentuais, ou quase tanto nos trinta anos anteriores.*

Nos grupos parciais de idades, tais como aparecem nos três censos, por decomposição do conjunto de 15 anos e mais, as mesmas tendências gerais podem ser observadas. É o que se pode ver pelas percentuais transcritas no Quadro II.

QUADRO II - TAXAS DE ANALFABETISMO EM DIFERENTES GRUPOS DE IDADES, EM 1940, 1950 E 1960.

GRUPOS DE IDADES	1940	1950	1960
De 15 a 19 anos .....	55	47	33
De 20 a 29 anos .....	54	47	34
De 30 a 39 anos .....	55	50	38
De 40 a 49 anos .....	58	54	44
De 50 anos e mais .....	63	60	53

Pelos resultados mencionados, verifica-se redução sempre mais lenta no período de 1940 a 1950 que no subsequente, em qualquer dos grupos etários. E, salvo nos dois primeiros, de 15 a 19 e de 20 a 29 anos, as diferenças registradas de 1950 a 1960 foram sempre duas vezes maiores que as consignadas no decênio anterior.

Deve-se notar que, para os grupos referidos, como para todo o conjunto de 15 anos e mais, a quota de composição demográfica manteve-se estável no decorrer dos trinta anos considerados. Para esse

conjunto, a quota não variou senão entre 57,35 e 58,23% no total da população presente, em qualquer caso.

Em consequência, a questão central, que à análise se oferece, pode ser assim proposta : *Como se explica tão forte redução das taxas, no grupo típico, e assim em todos os demais, no prazo entre 1950 e 1960 ?*

### **A comparabilidade dos dados censitários.**

Em casos como esse, deve o analista antes de tudo considerar a comparabilidade dos dados, não só por sua apresentação formal, mas pelos critérios que tenham sido efetivamente seguidos nos levantamentos.

Deve perguntar, por exemplo, se as instruções dadas aos recenseadores para apreciação das características *alfabetizado* e *não-alfabetizado* teriam variado nos três censos, e se isso teria concorrido para a redução que se veio a registrar. Quando se examinam tais instruções nota-se que nelas houve, de fato, alteração a partir do recenseamento de 1950. Nos censos anteriores, ou nos realizados até 1940, a característica *alfabetizado* resultava simplesmente de resposta positiva a esta pergunta : "Sabe ler e escrever?", sendo os casos de dúvida solvidos apenas pelo traçado do nome da pessoa recenseada.

Nos censos de 1950 e de 1960, as instruções foram mudadas. Na própria publicação de junho de 1965, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística esclarece esse ponto, no seguinte trecho : "Foram considerados como alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinarem o próprio nome." <sup>2</sup>

A alteração foi feita, portanto, passando-se a utilizar critério de maior rigor, ainda que não empregadas normas que permitissem distinguir entre pessoas de alfabetização *rudimentar* e de alfabetização *funcional*. Pela primeira dessas expressões, entende-se a aprendizagem silábica da leitura, ou pouco mais que isso. Pela segunda, a capacidade de ler correntemente e utilizar a leitura e a escrita para fins de progresso individual contínuo e, em consequência, de maior ajustamento às necessidades da vida social. Alguns países a assimilam ao preenchimento de prazo certo de escolaridade : *quatro* anos na infância, e *dois* anos, pelo menos, na adolescência e idade adulta.

<sup>2</sup> *Loc. cit.*, pág. III.

Mas, ainda que a forma adotada entre nós, nos dois últimos censos, não tivesse sido essa, não se poderá dizer que haja prejudicado a comparabilidade dos dados, em relação às operações anteriores, *por excesso de contagem* das pessoas tidas como alfabetizadas. Pelo contrário, e esse fato, aliás, foi assinalado ao examinar-se o resultado do censo de 1950, quando tal critério pela primeira vez se pôs em prática.<sup>3</sup>

Um segundo ponto a ser examinado deve ser o de inovação nas técnicas estatísticas. Uma inovação a tal respeito se fez na tabulação dos dados do último censo, ponto esse que vem declarado no volume II, da Série Especial, "Resultados Preliminares", antes citado. O Serviço Nacional do Recenseamento empregou processos de amostragem para "as tabulações de características individuais da população, no conjunto do país e para as regiões Nordeste, Leste e Sul". O plano utilizado, esclarece o mesmo documento, "corresponde ao de uma amostra bi-etápica, em que a primeira etapa constituiu-se de uma amostra de cerca de 1/4 da população e a segunda etapa de cerca de 1/20 da etapa anterior, o que resultou em uma amostra de, aproximadamente, 1,27% do total da população e dos domicílios particulares". \*

Todos quantos acompanham o desenvolvimento das técnicas estatísticas não desconhecem que esse processo de estimação é hoje utilizado em numerosos países, verificada como está a sua segurança para efeitos descritivos gerais, com a vantagem de maior rapidez na apuração. Nada se poderá argüir, portanto, em princípio, contra a comparabilidade entre os resultados dos últimos censos, no que interesse a êste ensaio.

Mas, se dúvidas puderem existir, o confronto de dados de outras fontes possibilita a verificação da consistência dos resultados obtidos pelas operações de 1950 e de 1960, sejam expressas em números absolutos, sejam em percentuais deles decorrentes, cuja variação no tempo estamos apreciando.

<sup>3</sup> MORTARA, Giorgio, *A alfabetização das crianças nos diversos Estados do Brasil*, publicação n. 178, da série "Estudos Demográficos", segundo estudos realizados no Laboratório de Estatística do Conselho Nacional de Estatística, 1956. Esse trabalho foi reproduzido na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXVI, outubro-dezembro de 1956, n. 64.

<sup>4</sup> *Loc. cit.*, págs. I e II.

### O fluxo de alfabetização nas idades próprias.

Entre essas fontes figuram, em primeiro lugar, os levantamentos anuais da estatística escolar, coordenados pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação. Tem tido, e tem, esse Serviço, direção e corpo técnico de elevada categoria, pelo que seus trabalhos merecem confiança. Desse modo, pode-se dizer que os dados publicados por esse órgão oferecem indicações plenamente satisfatórias, antes de tudo, para que se avalie do *fluxo de alfabetização*, tal como possa ser inferido pelas variações da matrícula no *ensino fundamental comum*, isto é, da educação primária normalmente destinada às crianças de 7 a 12 anos.

Os quantitativos dessa matrícula, comparados ano a ano com os da população total do país, em índices por mil habitantes, permitirão verificar as variações do fluxo naquela faixa, conhecendo-se, assim, da contribuição do ensino primário, nas idades próprias, para redução do analfabetismo, em cada um dos decênios seguintes.

No ano inicial do decênio 1940/49, a população escolarizada daquelas idades teria atingido, em 1950, a faixa de 17 a 22 anos, admitindo-se que a inscrição de alunos fosse contida entre 7 e 12 anos. Sendo certo, porém, que as escolas primárias acolheram também, em ponderável percentagem, alunos até a idade de 14 anos, teria a escola primária influído nos resultados dos grupos de 17 a 24 anos, em 1950. O mesmo se dirá em relação ao censo de 1960, acrescidos outros dez anos, caso em que teria então influído nas taxas apuradas nos grupos de 17 a 34 anos. E, ainda e também, quanto a novos alunos admitidos nos anos intercalados, desde que viessem a completar 15 anos por ocasião de cada censo. Todos participariam do conjunto típico geral de 15 anos e mais, ou nele estariam representados.

Bem certo é que, nos últimos tempos, uma fórmula muito mais simples vem sendo aconselhada para apuração do fluxo de alfabetização nas idades próprias. Consiste na verificação da taxa de crianças matriculadas, numa só idade, a de 10 anos. Pela variação dessa percentual, ano a ano, poder-se-á, em princípio, estimar o fluxo de alfabetização, e, mais, de alfabetização *funcional*, ou aquela que é obtida depois de quatro anos de escolaridade na infância. Claro que, usando a taxa complementar, ou inversa, poder-se-á estimar também a taxa de anal-



fabetismo para cada ano letivo, ou como aspecto residual, para anos futuros, por projeção.<sup>5</sup>

Dissemos "em princípio", porque, na verdade, a utilização da fórmula só poderá apresentar resultados válidos quando a matrícula esteja *normalizada* pelas idades, em alta proporção, pelo menos. Esse não é o caso nos países subdesenvolvidos, em geral, com grandes regiões de precária organização escolar. Em tais regiões, com a abertura de novas escolas, em localidades dantes delas desprovidas, as classes vêm a admitir alunos novos, analfabetos, não só nas idades regulares, mas nas de 11, 12, 13 e ainda idades mais elevadas.

Em nosso país, esse fato ficou bem demonstrado num trabalho de Giorgio Mortara, que analisa as taxas de alfabetização apuradas pelo recenseamento de 1950. Pesquisando-as nas idades de 10 e de 17 anos, esse grande mestre verificou que a taxa de alfabetização era sempre maior que o grupo de 17 anos, em todos os Estados da Federação, sem exceção.<sup>6</sup>

A situação não se modificou depois, como se pode ver por levantamentos recentes, obtidos por amostragem, entre os quais os que refere J. Roberto Moreira. Em cidades de 10 mil habitantes e mais, a idade das crianças matriculadas na 1.<sup>a</sup> série didática, ou 1.<sup>o</sup> ano escolar, em cerca de 50% dos matriculados variava entre 7 e 9 anos; nos núcleos urbanos menores, como nos rurais, as crianças também matriculadas no 1.<sup>a</sup> ano primário, em igual quota de 50%, eram de idade entre 8 e 11 anos.<sup>7</sup>

Os dados de matrícula geral, em todo o país, referentes ao ano letivo de 1958, discriminados por grupos de idades, confirmam essa conclusão: apenas 36,7% de crianças de 9 a 10 anos estavam então seguindo a 3.<sup>a</sup> série primária.<sup>8</sup>

Não havendo normalização da matrícula pelas idades, seria ilusório tomar a taxa de crianças matriculadas de 10 anos como indicador geral do fluxo de alfabetização nas idades próprias. Para que esse fluxo

<sup>5</sup> UNESCO, *Données statistiques sur l'Analphabétisme*, Paris, 1965 (mimeo).

<sup>6</sup> MORTARA, Giorgio, *loc. cit.*

<sup>7</sup> MOREIRA, J. Roberto, *Educação e desenvolvimento no Brasil*, Centro Latino-americano de Pesquisas em Ciências Sociais, Rio, 1960, pág. '230.

<sup>8</sup> Cf. *Comentários sobre o ensino primário*, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Ministério da Educação, Rio, 1961.

possa ser estimado, ter-se-ia de apelar para a matrícula total do ensino primário fundamental comum, ainda que se reconheça que esse critério seja algo grosseiro. Calculando-se o índice dessa inscrição total sobre os grupos de mil habitantes, obter-se-á um indicador que nos dará, ao menos, o sentido ascendente ou descendente da escolarização geral e, assim, do trabalho alfabetizador, critério aliás que também se justifica pela reduzida *escolaridade média* da criança brasileira. Esse aspecto será examinado mais adiante.

Os dados de matrícula geral do ensino primário fundamental comum e os índices, por mil habitantes, são apresentados no Quadro III.

QUADRO III - CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO E DA MATRÍCULA NO ENSINO PRIMÁRIO COMUM, DE 1940 A 1959

ANO	POPULAÇÃO (em milhares)	MATRÍCULA GERAL	ALUNOS POR MIL HABITANTES
1940	41.236	3.068.269	70
1945	46.215	3.238.940	70
1946	47.313	3.415.854	72
1947	48.438	3.616.367	74
1948	49.590	3.913.171	76
1949	50.769	4.097.667	80
1950	51.976	4.352.043	83
1951	53.588	4.545.877	84
1952	55.248	4.713.449	85
1953	56.964	4.902.021	86
1954	58.727	5.256.685	90
1955	60.548	5.610.860	92
1956	62.425	6.094.180	96
1957	64.360	6.404.486	99
1958	66.355	6.803.156	104
1959	68.412	7.128.958	105

Nos dados transcritos, facilmente se verifica que o índice de alunos matriculados por mil habitantes apresentou crescimento constante, embora moderado, de 1940 a 1949. Naquele ano havia 70 alunos por mil habitantes, ao passo que em 1950 esse índice subiu a 85. Em 1959, veio a ascender a 105. O fluxo de alfabetização intensificou-se,

pois, num e noutro dos períodos, devendo ter influído pará a redução das taxas de analfabetismo nas idades de 15 anos e mais. Claro que teria concorrido também em igual redução em idades mais baixas, mas esse não é o problema que aqui se examina, em especial.

Em números absolutos, a matrícula no ensino primário fundamental comum duplicou. Em números relativos, apresentou alcance progressivamente maior sôbre a população total, considerado o incremento de 70 para 105 alunos por mil habitantes.

Ainda que usando um raciocínio de valor simplesmente aproximativo, pode-se dizer o seguinte : se, com o índice médio no primeiro decênio considerado, que foi o de 73, o ensino primário fundamental comum concorreu para a redução da taxa de analfabetismo apurada em 1950, numa dada razão a elevação do mesmo índice anual para 93, no decênio seguinte, deveria concorrer, com maior intensidade, na situação a verificar-se por ocasião do censo de 1960. A taxa de alfabetização a prever seria, então, no grupo típico, um pouco menor que 60%, devendo haver subido fortemente no grupo de 7 a 12 anos.

Na realidade, porém, isso não ocorreu. Nesse último grupo manteve-se apenas na quota de 45%. Ao contrário, no grupo de 15 a 19 anos alcançou 67%; no de 20 a 29 anos, 66%. No grupo de 30 a 39 anos, que no censo anterior havia dado a taxa de 50% de *analfabetos*, veio então a baixar essa quota para 38%, com diferença de 12 pontos a menos.

Ainda nos grupos residuais de 40 a 49 anos, e no de 50 e mais, apurou-se redução muito ponderável na taxa de analfabetos, de 10 e de 7 pontos percentuais, respectivamente.

Qualquer das verificações que se possam fazer com base nos dados transcritos, levando-se em conta a ação de um fluxo regular de alfabetização nas idades próprias, conduz sempre a esta conclusão : a intensificação desse fluxo, inegável, dado o maior alcance médio da matrícula por mil habitantes, *não explica por si só o aumento de alfabetização verificado, quer no conjunto das idades de 15 anos e mais, quer ainda e também nos grupos parciais constitutivos desse conjunto, e, por consequência, a redução verificada nas taxas de analfabetismo* .

Será forçoso, pois, admitir que, de par com esse fluxo regular, ainda que intensificado, outro teria existido, de considerável efeito e ação concentrada, sobretudo no período de 1951 a 1960.

### **Fluxo concorrente de alfabetização entre adolescentes e adultos.**

Os elementos de fato em abono desse modo de pensar são, aliás, conhecidos, documentados como estão, também, pelos registros da estatística escolar do país. A partir de 1947, em todos os municípios brasileiros, estabeleceram-se *classes de ensino supletivo*, em horário vespertino e noturno, para pessoas que, a partir de 14 anos, sem limite superior de idade, quisessem matricular-se.

Nesse exercício instalaram-se mais de 10 mil dessas classes, que, com as similares, já existentes, passaram a somar 12.084, isto é, número seis vezes maior que o até então existente. Esse movimento, custeado com 25% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, foi lançado como uma campanha a ser desenvolvida em proporções crescentes. Desse modo, no ano de 1951, o número de classes, ou de unidades de ensino supletivo, ascendeu a 16.827, mantendo depois, até 1959, média anual superior a 12 mil classes.<sup>9</sup>

Até o ano anterior ao do lançamento da Campanha, a matrícula nas antigas escolas noturnas não havia atingido mais que 160 mil alunos. Esse contingente veio a expandir-se subitamente, pois logo em 1948 a matrícula do ensino supletivo registrou mais de 700 mil alunos. Na parte que interessa a êste ensaio, ou até 1959, a média anual de adolescentes e adultos inscritos foi superior a 600 mil alunos. Nessas condições, é evidente que, já para a redução do analfabetismo em 1950, mas, principalmente em 1960, o fluxo concorrente da Campanha terá de ser considerado.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Cf. as publicações da série "Campanha de Educação de Adultos", em número de 12, e, em especial, as duas primeiras, sob os títulos *Documentos iniciais da Campanha e Planejamento geral da Campanha*, Departamento Nacional de Educação, Ministério da Educação, Rio, 1947.

<sup>10</sup> Estudo geral do movimento e dos resultados da Campanha, até 1957, com análise estatística, índices de eficiência e custo por aluno, encontra-se na publicação *Documentário estatístico*, Ministério da Educação, 1958.

QUADRO IV - CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO E DE MATRICULA NO ENSINO PRIMÁRIO, FUNDAMENTAL, COMUM E SUPLETIVO, ENSINO COMPLEMENTAR, TOTAL DE ALUNOS E ÍNDICES POR MIL HARITANTES, DE 1945 A 1959

ANOS	POPULAÇÃO (em milhares)	ENSINO FUNDAMENTAL		COMPLEMENTAR (Voc. e pré-voc.)	TOTAL DE ALUNOS DE ENS. PRIM.	ALUNOS POR MIL. HABIT.
		Comum	Supletivo			
1945	46.215	3.238.940	138.562	54.560	3.432.062	74
1946	47.313	3.415.854	164.988	55.267	3.636.118	78
1947	48.438	3.616.367	659.606	56.800	4.332.773	89
1948	49.590	3.913.171	731.795	74.473	4.714.334	95
1949	50.769	4.097.667	667.720	79.509	4.844.896	97
1950	51.976	4.352.043	707.934	84.347	5.144.330	99
1951	53.588	4.545.877	737.891	87.080	5.370.848	100
1952	55.248	4.713.449	684.551	96.545	5.594.545	101
1953	56.964	4.902.021	662.327	102.832	5.667.180	99
1954	58.727	5.256.685	633.329	118.212	6.008.226	101
1955	60.548	5.610.860	520.169	124.716	6.225.859	103
1956	62.425	6.094.180	580.650	135.381	6.810.211	112
1957	64.360	6.404.486	456.497	140.358	7.001.341	108
1958	66.355	6.803.156	560.594	152.499	7.506.018	111
1959	68.412	7.128.958	484.498	170.280	7.783.836	110

Oficialmente chamada *Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos*, tal realização deveria estimular, como realmente aconteceu, o desenvolvimento do ensino *complementar* primário, na forma pré-profissional ou profissional, ou, segundo a sistemática estatística adotada, o ensino *vocacional* e *pré-vocacional*. De fato, nas escolas de tais ramos, nunca foi a matrícula, até 1947, maior que 50 mil alunos, em todo o país, ao passo que, já em 1949, a inscrição nelas passava a ser de mais de 170 mil, ou três vezes maior.

As classes de ensino supletivo e as de ensino complementar, em conjunto, chamaram à escola, em média, mais *de 800 mil alunos cada ano, por treze anos consecutivos*. Sendo duas as séries escolares, ter-se-ia dado, pois, a cada ano, a matrícula de *400 mil alunos novos*, e, por todo prazo, de 1947 a 1959, a inscrição de *5,2 milhões de alunos novos*. Observe-se que esse total veio a corresponder a um oitavo das pessoas de 15 anos ou mais, por ocasião do censo de 1960, ou a 12,5% desse conjunto.

No Quadro IV, transcrevem-se os totais de matrícula no ensino comum, fundamental e supletivo, bem como no complementar, acompanhados dos índices de matrícula por mil habitantes, ano a ano.

Tomando-se os dados do quadro referido, completados com os referentes aos anos de 1940 a 1944, tem-se base para o mesmo raciocínio de valor aproximativo, que dantes empregamos, na avaliação do fluxo de alfabetização nas idades próprias. Quer dizer, poderemos agora apreciar os fluxos conjuntos do ensino primário fundamental comum e do ensino supletivo e complementar, visto que todas essas modalidades ensinavam a ler, quer na faixa de 7 a 12 anos, quer em idades acima dela sem limite. Pois bem: no período de 1940 a 1949, o índice de alcance da matrícula, por mil habitantes foi 81, ao passo que, no decênio subsequente foi 105, média anual de cada período. Se, com aquele primeiro valor a taxa de alfabetização subiu a 49%, nas idades de 15 anos e mais, com o segundo, a taxa a ser alcançada deveria ser a de 61,6%.

Na realidade, a percentual que o censo de 1960 registrou foi muito próxima dessa, a de 60,6. Isso permite dizer que só pela observação *conjunta* do fluxo de alfabetização nas idades próprias e do fluxo paralelo, em outras idades, pode ser satisfatoriamente explicada a redução da taxa de analfabetismo, num e outro dos últimos censos.

Ademais, o exame de alguns dados relativos à organização e funcionamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Anal-fabetos apoia tal conclusão. Observe-se, em primeiro lugar, que a distribuição de suas classes de ensino supletivo, quer pelas unidades federadas, quer pelos municípios, obedeceu a um duplo critério: o do quantitativo da população e o da taxa de analfabetos existentes. Assim também se fez na atribuição do número de classes pelas áreas urbanas e rurais, em cada caso, sabido como é que estas últimas apresentam sempre maior quota de iletrados.

Sôbre esses pontos, como outros, são muito elucidativos os dados constantes do bem elaborado "Relatório do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação", referentes ao ano de 1955, exercício central do período 1950/59. O ilustre Diretor Geral à época, Dr. Carlos Pasquale, aí observa que, de 1947 a 1952, a média anual de matrícula no ensino supletivo foi de 760 mil alunos, contra a média de apenas 139 mil alunos no quinquênio anterior à Campanha. Indica que a evasão dos alunos não excedeu de 18% em 1950, a qual, nos exercícios seguintes, baixou a 14%, taxas essas sempre inferiores às observadas nas escolas primárias comuns. Quanto à aprovação dos alunos, registra que alcançava a quota de 51% em relação à matrícula geral, e que, à época, era ligeiramente superior à observada, como média global, para o ensino primário nas idades da infância.

Nada menos de 63% das classes da Campanha estavam localizadas em *áreas rurais*. Essa proporção é confirmada na distribuição dos alunos pelas diferentes atividades profissionais: na proporção de 44% dedicavam-se eles a atividades agrícolas; na de 33%, a serviços domésticos, na maior parte mulheres, das cidades e dos campos; na de 14%, a encargos no comércio, em serviços industriais e nas forças armadas.

Os restantes 9% representavam adolescentes e pessoas de mais avançada idade, em condições inativas.

Quanto às faixas de idade, assim se representavam os alunos: de 14 a 20 anos, 70%; de 21 a 30 anos, 22%; de 31 a 40 anos, 6%; de 41 e mais, 2%. Mais de dois terços dos alunos pertenciam aos grupos etários entre 14 e 20 anos, o que teria concorrido para a forte redução do analfabetismo no conjunto das idades de 15 a 19 anos. No censo

de 1950, nesse conjunto, a percentual de analfabetos era de 47, havendo-se reduzido, em 1960, a 33%.<sup>11</sup>

É de observar que, também em 1960, a taxa de analfabetismo nos grupos de 7 a 12 anos mantinha-se na quota de 55%, apesar do forte incremento do ensino primário fundamental comum, ou de seu maior alcance em todo o país, em média.

O exame desses números evidencia a influência da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos na redução da taxa geral de analfabetismo no conjunto das idades de 15 anos e mais, tal como o recenseamento de 1960 veio a registrar.<sup>12</sup>

### Condições gerais e regionais do processo da alfabetização.

Até aqui, não considerou a análise senão o fluxo de alfabetização por oferta do ensino, quer nas idades próprias, quer nas demais, indagando-se apenas do incremento, da matrícula, num caso e noutro. É que o problema proposto pedia se explicasse a súbita elevação do processo de alfabetização, que, como é óbvio, se acelera ou se retarda segundo o trabalho escolar, admitida como razão principal a oferta do ensino, ou a existência de unidades escolares.

Essa maneira de ver é exata, não, porém, completa ou perfeita, quanto ao aspecto residual, o do *analfabetismo*, questão um pouco mais complexa. Há alunos que aprendem a ler e são reabsorvidos depois pela ignorância ambiente, em certos meios. Há alunos que aprendem, sem que da leitura venham a tirar proveito funcional. Além das condições da *oferta*, será preciso considerar as de *demandado do ensino*, da procura dele nas escolas, seu maior aproveitamento da vida profissional e social, em geral.

<sup>11</sup> DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Relatório dos trabalhos realizados no ano de 1955, apresentado pelo Diretor Geral, Dr. Carlos Pasquale, ao Senhor Ministro da Educação e Cultura*, Janeiro de 1956 (mimeo).

<sup>12</sup> Em vários estudos, publicados depois de conhecidos os resultados do censo de 1950, já se indicava a ação da Campanha como favorável à redução do analfabetismo no país. V., por exemplo, *Brasil, 1955*, Ministério das Relações Exteriores. No livro já citado de J. Roberto Moreira, que é de 1960, há uma previsão numérica: admitia esse pesquisador que, nesse ano, a quota de analfabetos deveria reduzir-se para uma quota entre 40 e 42%, muito próxima, realmente, da verificada pelo último censo.



Assim, o indicador global de maior afluxo à matrícula necessitará de ser interpretado à luz de outros, como os de regularidade e extensão da freqüência à escola, largamente influenciados por certas condições da vida social, inclusive o fato de os pais saberem ler e escrever para as crianças, e certas circunstâncias do trabalho, nos demais casos.

Quanto à melhoria da freqüência e extensão da escolaridade média, os registros estatísticos do ensino primário fundamental comum revelam melhoria, ainda que lenta, no período de 1940 a 1960, porém sempre mais acentuada na década dos anos 50. Pode-se verificar, por exemplo, que a escolaridade média da criança brasileira, que era de pouco mais de um ano, praticamente veio a ser elevada para dois anos.

Trata-se aí da média global, calculada sôbre o movimento escolar de todo o país, e que assim tem sentido meramente abstrato, como o de qualquer média, e, no caso, por incluir situações regionais muito diferenciadas. O mesmo se poderá dizer da capacidade de retenção dos alunos, quando apreciada nas quotas de sua distribuição pelas várias séries. Havendo, como há, sistemas regionais com programas, métodos, preparação do professorado e critérios de promoção muito variados, claro está que se tomam como comparáveis realidades que não o são. Indicador menos discutível será o da consistência da matrícula *efetiva*, apurada ao término de cada ano letivo sôbre o total da matrícula inicial no mesmo exercício. Tem êle, em média, apresentado resultados que permitem afirmar melhoria sensível da demanda escolar nos últimos tempos.<sup>13</sup>

Apurada seja como fôr, por um ou outro desses indicadores, ou todos combinados, a demanda geral mostra, porém, estreita associação com as condições da vida demográfica e econômica, antes de tudo. É fácil compreender que, em grupos de população muito dispersos, de economia incipiente, muitas vezes reduzida à prática de agricultura de subsistência ou pouco mais que isso, em regime quase geral de subemprego, as expectativas de melhoria dos padrões de vida são exíguas, não apresentando maior sentido prático a preparação formal que a

<sup>13</sup> Cf. *Sinopse Retrospectiva do Ensino Primário, 1871/1956*, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Ministério da Educação, Rio, e, desse mesmo órgão, a publicação *Comentários sôbre o ensino primário*, onde todos esses aspectos são excelentemente tratados, Rio, 1961.

escola possa proporcionar. Nessas circunstâncias, a demanda é reduzida, ainda em face de mais ampla oferta. Enfim, a capacidade das escolas não chega a ser devidamente aproveitada.

Dá-se o contrário onde haja grupos mais adensados, com economia de mercado ascendente e maior diferenciação do trabalho, por deslocamento crescente de elementos ativos dos setores econômicos primários (agricultura, pecuária e mineração), para os de manufaturas e atividades industriais em geral. Quando isso se passa, vêm a crescer também as ocupações terciárias (administração, transportes, serviços em geral), cuja influência na integração das pequenas comunidades logo se faz sentir. Então, a leitura e a escrita *passam a ter preço*, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva, ao mesmo tempo que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta.

Baixa densidade demográfica com isolamento dos grupos da população; quota elevada de habitantes nas áreas rurais; pequena divisão do trabalho; baixa renda *per capita* — eis um quadro em que tanto se deprime a oferta como a demanda do ensino, donde escolarização escassa e conseqüente situação geral de analfabetismo. Em suma, quotas elevadas de iletrados acompanham níveis gerais, de subdesenvolvimento econômico.

Quando se examinam os indicadores da vida nacional, em todo o decurso deste século, de uma parte, e o processo geral de alfabetização de outro, facilmente se perceberá essa estreita associação.

No começo do século, a população total do país era de 18,7 milhões, com a escassa densidade de 2,1 habitantes por km<sup>2</sup>. Vinte anos depois, a população crescia para 30,6 milhões, elevando a densidade para 3,7. Em 1940, os habitantes somavam 41,2, subindo a densidade a quase 5. Enfim, em 1960, a população total ascendia a 70,1 milhões, com 8 pessoas por km<sup>2</sup>.

Por todo esse tempo, a distribuição da população pelas *áreas rurais e urbanas* devia modificar-se. No começo do século, a população urbana era estimada em pouco mais de 10% da população total, e, em 1920, em 16% aproximadamente. Já em 1940, porém, alcançava 36%, e, em 1960, ascendia a 46%. As atividades de produção primária, e em

rudimentares condições, absorviam a quase totalidade da população ativa. Depois de 1920, porém, ao menos em certas zonas da região Sul, tal situação começou a modificar-se, com progressivas mudanças de cunho social e econômico, acrescidas de outras de expressão política geral. Maior surto de industrialização deu-se depois de 1940, vinda com maiores mudanças sociais e de expressão cultural, em geral, expressas por vários indicadores.<sup>14</sup>

Também a partir daí acentua-se o incremento da matrícula em todos os níveis de ensino. Depois de 1945, observa-se em todo o país uma verdadeira *explosão escolar*, no sentido de que os quantitativos de alunos inscritos passaram a crescer em ritmo duas vezes mais acentuado que o da população geral.<sup>13</sup>

A Campanha de Educação de Adultos surge nessa época, em condições propícias para o êxito que teve, não sendo de estranhar que viesse *jà* contribuir na forma que o censo de 1960 pôde documentar, com forte decréscimo de analfabetismo.

Os números do Quadro V, que confrontam dados demográficos e econômicos gerais, de vinte em vinte anos, permitem compreender a associação geral deles com os resultados da situação cultural, traduzida em sua feição básica, pela redução do analfabetismo.

<sup>14</sup> De 1950 a 1960, a circulação dos jornais diários elevou-se de 2 milhões de exemplares para 4,2 milhões; a produção de livros, de 18 milhões para 42 milhões de exemplares; o número de estações radiofônicas, de 362 para 803. O movimento geral de transportes e comunicações postais teve incremento similar.

<sup>13</sup> Sobre esse surto escolar, por solicitação da Universidade de Londres, elaborou o autor dêste ensaio um estudo sob o título *The explosion of education in a Latin-american country: Brazil*, o qual agora se divulga no *Year Book of Education*, referente ao ano de 1965, edição de Evans Brothers, Londres, julho de 1965.

QUADRO V - INDICADORES DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS  
E TAXAS DE ANALFARETISMO, ENTRE 1900 E 1960

	1900	1920	1940	1960
População total, em milhões . . . . .	18,2	30,6	41,2	70,1
Densidade geral . . . . .	2,1	3,7	4,9	8,3
Renda <i>per capita</i> , em dólares . . . . .	55,0	90,0	180,0	236,0
% da população urbana . . . . .	10,0	16,0	31,8	46,0
% de analfabetos nas idades de 15 anos e mais. . . . .	65,3	64,9	56,2	39,5

Deve-se observar, ademais, que as taxas de analfabetismo variam amplamente nas diferentes regiões geo-econômicas do país, por isso mesmo que as condições demográficas e as demais são também diversas, em cada uma delas. Desse modo, é possível verificar a associação dos fatores gerais indicados, não só no decurso do tempo, para todo o país, mas a uma mesma época, conforme a variação de tais fatores e as taxas de analfabetismo apuradas. Na publicação *Resultados preliminares, Censo de 1960*, são referidas essas taxas para três regiões, a do Nordeste, Leste e Sul, às quais nos iremos reportar.

São esses dados transcritos no Quadro VI, em confronto com os resultados globais do país, para maior compreensão.

QUADRO VI - POPULAÇÃO GERAL E OUTROS INDICADORES  
NO PAÍS E EM TRÊS DE SUAS REGIÕES, E  
TAXAS DE ANALFABETOS (1960)

	BRASIL	Nordeste	Leste	Sul
<i>Números absolutos, em milhões :</i>				
População total . . . . .	70,1	15,5	24,6	24,5
População de 15 anos e mais. . . . .	40,1	8,6	14,1	14,3
População alfabetizada, idem. . . . .	24,3	3,4	8,5	10,5
<i>Taxas percentuais ;</i>				
População urbana . . . . .	46	30	49	52
População rural. . . . .	54	70	51	48
Analfabetismo, nas idades de 15 anos e mais. . . . .	39	59	40	26

A confrontação, que se fêz, para as taxas no conjunto das idades de 15 anos e mais poderá ser repetida para todos os demais grupos em

que esse conjunto se discrimina nos resultados do censo de 1960, como também para o grupo de 7 a 12 anos, ou a faixa etária de escolarização regular. É o que se poderá ver para todo o país e as três regiões, no Quadro VII.

QUADRO VII - TAXAS DE ANALFABETISMO EM DIVERSOS GRUPOS DE IDADE NO PAIS E EM TRÊS DE SUAS REGIÕES

Idades	BRASIL	Nordeste	Leste	Sul
De 7 a 12 anos. . . . .	.55	75	58	34
De 13 a 19 anos. . . . .	.33	55	35	15
De 20 a 24 anos. . . . .	.33	52	34	18
De 15 anos e mais. . . . .	.39	59	40	26

Analisadas as séries históricas ou as geográficas, a conclusão permanece a mesma: os indicadores de alfabetização, de uma parte, e os de desenvolvimento demográfico e econômico, de outro, mantêm entre si estreita associação. A razão é simples, pois não descrevem eles resultados de processos apartados entre si, mas dimensões de um só e mesmo processo. Isso significa que em regime de subdesenvolvimento, a escolarização tende a ser escassa ou insuficiente, e que, também, só por opções judiciosas, quanto ao emprego dos recursos existentes, cada país, por ação do ensino, poderá visar a níveis de maior eficiência nele, e, com isso, no trabalho ou na produção. A alfabetização, em qualquer caso, é um instrumento de progresso individual, por isso que possibilita maior comunicação entre pessoas e grupos. Por outro lado, facilita a melhoria das estruturas sociais, sempre dependente dessa maior capacidade de comunicação.

**Observações finais.**

Dos dados apresentados e da análise, que se fêz, facilmente se chega a esta conclusão: uma política salutar de educação terá de traduzir-se em providências que, de modo racional, associe os esforços em prol da educação popular aos demais planos de governo, tendentes à melhoria social e econômica. Nos planos de educação, por sua vez, devem-se aproveitar ao máximo os recursos existentes, aplicando-os de tal modo que produzam o maior rendimento, no sentido do interesse geral no menor tempo.

No exame particularizado dos aspectos negativos da situação cultural de um país qualquer, pelas *taxas de analfabetismo*, essa maneira de ver encontra confirmação irrefutável, quer as confrontemos com épocas diversas, quer numa mesma época, considerados os resultados regionais. Foi o que se viu no caso do Brasil.

Sem prejuízo das providências de escolarização regular, ou da difusão do ensino primário nas idades próprias, tem-se comprovado que serviços de *ensino supletivo* são produtivos, quando atuem por prazos satisfatórios, ainda que relativamente breves. Os resultados da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, em nosso país, a julgar pelos resultados do censo de 1960, não deixam dúvidas a respeito, não só pelos dados quantitativos gerais, quanto pela ação dessa Campanha nas áreas rurais, e nessas como nas áreas urbanas, *pela elevação da taxa de alfabetização entre as mulheres*. Assim, nas idades de 15 anos e mais, em 1950, apenas 53% das mulheres sabiam ler e escrever, ao passo que em 1960, essa quota subiu a 67%. Esse aspecto, como se tem verificado em todos os países do mundo, em condições de menor desenvolvimento social e econômico, tem influência decisiva na intensificação da demanda escolar, na extensão da escolaridade e no aproveitamento funcional da alfabetização, pois muito raramente a mãe que saiba ler e escrever deixa que seus filhos cresçam na ignorância.

Essa foi uma das razões do lema utilizado pela Campanha brasileira, consistente em dizer que "ainda pelo amor das crianças é que se deve educar os adultos". Aliás, essa justificativa da Campanha, como outras, expostas em seus documentos de base, passaram depois a ser acolhidas por organizações nacionais e internacionais que no assunto têm dedicado atenção nos últimos tempos.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Cf. *Review of Educational Research*, vol. XXIII, n. 3, junho de 1953, especialmente dedicado à Educação de Adultos; *Community Education*, anuário de 1959 da "National Society for the Study of Education", e de que há recente tradução em português, sob o título *Educação Comunitária*, mandada fazer pelo "Centro de Publicações Técnicas da Aliança para o Progresso", Rio, 1965; *Alphabétisation et Enseignement des Adultes*, Bureau International d'Éducation, Genebra, 1965; *Una Campana decisiva para acabar con el analfabetismo en Espana*, Ministério da Educação Nacional, Madri, 1965, além de várias publicações da UNESCO.

Numa das mais patentes publicações da UNESCO sobre o assunto, encontram-se estes trechos :

"Pode-se afirmar sem temor, e essa é uma tendência cada vez mais generalizada, que, dada a complexidade das causas do analfabetismo, não se pode deixar de procurar remédio para elas senão em estreita conexão com os dados econômicos, as estruturas sociais, as opções gerais de governo e o desenvolvimento da educação.

Essa orientação acarreta naturalmente numerosas conseqüências práticas. Dizer, por conseguinte, que o analfabetismo dos adultos é o resultado apenas de fraca escolarização ligada a circunstâncias particularmente desfavoráveis, ou então a uma escolarização muito breve ou de qualidade insuficiente para inculcar conhecimentos duráveis, não será ir ao fundo da questão : o analfabetismo não é senão a manifestação, no plano educativo, dum *conjunto de fatores econômicos, políticos, sociais, psicológicos e culturais, que haja excluído da evolução ambiente grupos inteiros*" (grifo no original).<sup>17</sup>

E, mais adiante, examinando a situação particular dos países subdesenvolvidos :

"Aos planos de expansão da escolarização, deve-se pois juntar *uma ação* de grande envergadura, e intensa, *em favor da alfabetização dos adultos*, a menos que nos resignemos a abandoná-los à sua sorte, e são eles em número enorme e crescente, até que sua espécie possa ser extinta pela extensão da escolarização. Tal atitude seria, no entanto, não só uma postergação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (que em seu art. 26 reconhece a todos o direito à educação), como teria múltiplas conseqüências nefastas" (grifos no original).<sup>18</sup>

E, depois de aludir a cada uma dessas conseqüências nefastas, diz o texto :

"O dilema escolarização ou alfabetização não é senão aparente. Um número crescente de experiências e atividades nacionais têm suficiente-

<sup>17</sup> UNESCO, *L'Alphubétisation au service du développement*, Paris, julho de 1965, pág. 10.

<sup>18</sup> *Idem, ibidem*, págs. 11 e 12.

mente provado que, paralelamente ao desenvolvimento da escolarização obrigatória, *um esforço de alfabetização dos adultos torna-se verdadeiramente indispensável, esforço esse cuja amplitude e urgência serão medidas pela extensão do perigo*" (grifo no original).

Pelos resultados censitários de 1950 e 1960, a experiência brasileira vê confirmadas as razões em que se justificava, como pode servir para ilustrar, com fatos concretos, as recomendações da UNESCO, agora divulgadas.

Que essas recomendações, como aquêles resultados, possam ser meditados pelos que cuidam da organização de planos nacionais de educação, eis o que parece lógico e natural.



## RENOVAÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO MÉDIO \*

Angel Diego Márquez

Da Univ. de São Paulo

Enquanto um mundo de evolução vertiginosa determina rápidas transformações nos diversos setores da atividade humana — econômico, social, sanitário, etc. — a educação parece, inexplicavelmente, situar-se à margem dessas mudanças. Evidentemente, êste é um fato paradoxal, mas passível de explicação. As causas dessa indiferença, dessa estagnação, dessa inércia frente ao dinamismo de outros setores, são múltiplas. Sem entrar em sua análise pormenorizada, podemos registrar que tais causas e fatores podem classificar-se em dois principais grupos : fatores endógenos e fatores exógenos, ou seja, intra-escolares e extra-escolares.

Deixando de lado os fatores extra-escolares — políticos, econômicos, sociais etc. — objetivemos, em breves traços, alguns dos fatores intra-escolares .

Acreditamos que a compreensão destes fatores é o primeiro passo necessário para sua transformação. Sustentamos, também, que a reforma do ensino médio poderá vir a ser espontânea, caso não seja facilitada nem favorecida por medidas externas. Isto é, em que pese ao regime legal ou administrativo vigente, à organização e administração do sistema e da escola, a planos e programas arcaicos ou a formas de avaliação e promoção inadequadas, uma reforma pode processar-se, se os professôres estiverem alertados nesse sentido.

Pelo contrário, tal reforma não se concretizará, mesmo existindo todas as condições objetivas favoráveis, se os professôres não estiverem imbuídos desse espírito.

Um dos fatores intra-escolares de maior gravidade será, sem dúvida, a falta de uma clara consciência, por parte dos professôres, do papel da

\*O presente trabalho foi traduzido do espanhol por Maria Eugênia Kemp Miller, assistente de educação do C.B.P.E.

escola secundária na sociedade contemporânea, de seus fins e de seus objetivos. A escola secundária foi, até poucos anos, um curso a que ascendia uma elite destinada a atingir os estudos superiores (universitários) para lograr, finalmente, um título que lhe iria habilitar ao exercício das profissões liberais.

Enquanto isso, o ensino médio democratizou-se profundamente, abrigo alunos provenientes das mais diferentes camadas sociais, que, embora conservando uma formação acadêmica, trouxeram uma bagagem cultural muito heterogênea e diferente da que possuía a "elite" de outrora. Por outro lado, o ensino médio já não tem por objetivo preparar o aluno para o ciclo superior, não é mais um ciclo sem finalidade em si mesmo, mas um ciclo com objetivos definidos e próprios.

Como observou um educador francês, este ciclo deve estar capacitado a dar ao homem de hoje uma cultura básica, o arsenal de idéias e meios que lhe permita compreender o universo material e humano em que vive, integrar-se nele e atuar sobre ele, de acordo com a escala social a que pertence, coerente com o ideal de vida que elegeu. Seu objetivo já não é preparar o homem para a universidade, mas para a vida, e, especialmente, para a vida moderna, identificado com o meio geográfico e o contexto social e econômico em que deva expandir-se. O papel do ensino secundário consiste, pois, em elevar a humanidade como define uma circular da Diretoria do ensino secundário na França, ou seja, desenvolver a capacidade de cada um para que se torne um espírito esclarecido, capaz de desprender-se, de ultrapassar as limitações de sua profissão, de seu partido ou de sua religião, para julgar livremente seu tempo e julgá-lo não só à luz do passado, como das exigências do futuro.

Não é de estranhar que a maior parte dos educadores, entregues às tarefas quotidianas, apegados à rotina, perca a perspectiva dessas finalidades.

A renovação didática da escola secundária depende da consecução desses objetivos. A escola não renova seus métodos ou ruas técnicas, senão visando alcançar novos fins.

Em síntese, o primeiro fator intra-escolar responsável pela inércia e, conseqüentemente, pela desatualização da escola média, consiste na ausência de uma tomada de consciência, por parte da maioria dos educadores, de suas novas funções, como também das novas finalidades

e objetivos do ensino médio. De tal falta de compreensão decorrem atitudes conseqüentes, dentre as quais destacamos o hábito do enciclopedismo, uma valorização exagerada do intelecto (e em especial da memória) e um menosprezo pelos trabalhos manuais.

Outro fator não menos importante constitui o generalizado desconhecimento da natureza do processo ensino-aprendizagem. Desse desconhecimento resultam múltiplas conseqüências didáticas : fonnas inadequadas de motivação, de planejamento da aprendizagem, de avaliação. A atividade docente se reduz, assim, ao ditado dos pontos, ao estudo dos textos e à verificação do que o aluno memorizou, ouviu ou leu.

Um terceiro fator é a insuficiente formação psicológica e psicopedagógica dos educadores. Esta formação deficiente, ou o simples desinteresse psicopedagógico, ocasiona relações imperfeitas entre educando-educador. O educando torna-se desatento, quando não incompreendido, seu rendimento não corresponde às suas possibilidades e, sem orientação, compreensão, apoio, passa a enfrentar sozinho seus problemas.

Sòmente a modificação profunda dêsses fatôres pode possibilitar a reforma didática do ensino médio.

Tôda didática deve ser um sistema coerente, estruturado, harmônico em seus meios. Insistimos em que esses meios tendem a ser fins e se justificam em si mesmos. O valor de um sistema didático não reside nos recursos utilizados, mas, fundamentalmente, na legitimidade dos fins que esses recursos pretendem alcançar.

Como assinala Brunold, o ensino médio deve objetivar uma moderna forma de humanismo. Nele se devem expressar, ao mesmo tempo, esses dois valores que são a "ânsia de conhecimento" e a "ânsia de descoberta", ou seja, o desejo de conquista que é, por sua vez, a aceitação do desconhecido, anseio de aventura e compromisso indissolúvel com a história. É o ideal pedagógico que deve animar-nos, quando os próprios alicerces de nossos conhecimentos, de nossa organização social e dos valores mais altos parecem abalar-se diante dos descobrimentos em todos os campos e dos acontecimentos de nosso tempo, no momento em que sentimos, mais que em qualquer outro, a aceleração do curso da história.

Ainda que a escola média seja um ideal utópico na América Latina, deve ser um ciclo aberto a todos. Como afirma o plano Langerin-Wallon : "o ensino de cultura comum, um mínimo para a grande

maioria, senão para a totalidades dos jovens". Será esta uma aspiração absurda? Acreditamos que não. Talvez não seja um ideal muito distante como supõem alguns, que deve ser favorecido por uma autêntica justiça social a que a América Latina aspira e a que convém satisfazer prontamente, ante a ameaça de abalos profundos em suas estruturas e em seus valores tradicionais.

Estamos convictos de que a reforma do ensino médio, especialmente em seus aspectos didáticos, deve processar-se em sua base, desde a escola em si mesma e, mais particularmente ainda, deve processar-se no espírito dos educadores. A nova escola média não poderá, não deverá, ser um mero conjunto de medidas ou novos recursos didáticos postos em prática, mas um novo espírito do qual em princípio devem estar imbuídos os educadores.

A afirmação precedente não implica em negar o valor das medidas de administração e organização que possam favorecer a reforma didática do ensino médio.

Ressaltadas as finalidades gerais para as quais deve estar atenta a nova escola média, esboçemos alguns aspectos da problemática que enfrenta êste ciclo e que, fora de dúvida, deve ser encarada como um passo estar imbuídos os educadores.

### **Alguns aspectos da problemática do Ensino Médio.**

Um entrosamento com o curso primário é condição necessária ao bom funcionamento do primeiro ciclo da escola média. A possibilidade de alunos provindos de diversos graus de escolaridade primária cursarem as primeiras séries do curso secundário ocasiona uma heterogeneidade que não favorece o trabalho didático desse ciclo.

A nosso ver, o sistema deve estar articulado de tal modo que a passagem da escolaridade primária, em número de anos a ser estabelecido, se realize de forma cômoda e automática. É preciso evitar que cheguem ao primeiro ciclo do curso médio alunos com diferentes níveis de escolaridade primária (quatro, cinco e às vezes seis anos) ou que tenham acesso à segunda série alunos vindos de uma sexta primária com validade de primeira série.

Por outro lado, fixada a escolaridade primária mínima e assegurada a eficiência desse ciclo, devem ser eliminadas todas as barreiras de acesso

ao secundário, que hoje deve ser um ciclo aberto a todos que o desejam e, no futuro, um ciclo obrigatório a todos os adolescentes com possibilidades normais de escolarização.

Outro problema que enfrenta este ciclo é o da prematura especialização. Uma criança ou adolescente de 11, 12 ou 13 anos não está em condições de enfrentar a opção que lhe impõe um sistema diversificado em ramos (secundário, comercial, técnico, agrícola, etc). O ciclo básico ou ginásial deve ser um ciclo de cultura comum e, fundamentalmente, um ciclo de observação e de orientação.

Sòmente partindo da observação e da orientação será possível determinar, embora não em caráter definitivo, o ramo de estudos que o aluno deverá seguir.

Não ignoramos que em muitos países existem possibilidades de passagem de um tipo de ensino a outro. Estamos em desacordo com a diversificação do ciclo básico, que por isso mesmo nega a possibilidade de constituir-se em verdadeiro ciclo de determinação de interesses, de pesquisa de aptidões, ou seja, de observação e orientação.

O importante é descobrir e orientar e não reorientar. Por outro lado, por mínima que seja nesse ciclo a formação especializada, esse mínimo ocorre em detrimento da cultura geral que constitui o objetivo básico do primeiro ciclo.

Há ainda a considerar que as novas funções que atribuímos a este ciclo — observação e orientação — exigem certas condições de formação do professorado de que não estamos seguros existam efetivamente.

Observar implica em saber observar, único meio capaz de orientar. Implica em interesse pelo conhecimento do aluno, em determinar sua capacidade intelectual, seus interesses profundos e constantes, conhecer seu temperamento e seu caráter, revelar sua personalidade e suas aspirações.

A reforma didática exige, além de uma reformulação dos programas de formação do professorado, um anseio de informação, um desejo de superação profissional no exercício do magistério. Este é o segundo problema com que se defronta toda tentativa de renovação didática no ensino médio.

Finalmente, intentar a reforma de uma estrutura curricular rígida sem modificar planos e programas, formas de avaliação, etc, torna-se im-

praticável. Sem dúvida a simples mudança dos planos e programas não é suficiente. Não basta conceder aos educadores liberdade para reformulá-los dentro de certas diretrizes básicas, se eles não apresentam condições para os conceber e aplicar. Não basta proporcionar-lhes novos panos e programas, se não estiverem aptos a interpretá-los e executá-los. Um bom educador poderá obter excelentes resultados mediante a aplicação inteligente de qualquer programa. Êle saberá que um programa deve ser como disse Mme. Hatinguais, um guia saudável, não uma imposição, um instrumento flexível, não uma camisa-de-fôrça. Um professor não capacitado sentir-se-á sobrecarregado diante da responsabilidade de traçar seus próprios planos e programas, se não se encontra em condições de formulá-los. É indubitável, pois, que o educador é o fator central, básico, de tôda reforma. Não obstante, currículos atualizados e formas mais flexíveis de avaliação e de promoção favorecem uma reforma didática.

Outros múltiplos problemas surgem ante qualquer tentativa de renovação didática. Considerá-los aqui nos afastaria do propósito central dêste trabalho. Os educadores experientes, aos quais êle é especialmente destinado, poderão, ao longo de sua prática de magistério, reconhecer os obstáculos que se antepõem a todo propósito de renovação.

### **Sugestões para uma reforma didática viável na realidade escolar latino-americana.**

Muito já se escreveu sôbre novos métodos e sistemas didáticos. A literatura pedagógica nesse campo é vasta. Mas a maior parte dos denominados novos métodos teve aplicação em escala reduzida, geralmente em escolas experimentais, exigindo uma organização especial da escola e uma alteração profunda em planos, programas, formas de avaliação, etc. Estender democraticamente à totalidade do ensino esses sistemas ou métodos torna-se quase impraticável devido às próprias condições que sua aplicação exige. O que interessa aos educadores latino-americanos é a aplicação de um sistema e de métodos didáticos exeqüíveis no quadro de uma escola comum, dentro de um sistema tradicional de organização dificilmente modificável. O que nos interessa é promover uma reforma em nossas escolas tal como se encontram organizadas. Qualquer outra aspiração é utópica.

As sugestões didáticas que logo apresentaremos são precisamente aquelas que podem ser aplicadas em nossas escolas ou colégios, dentro de seu atual regime e de sua estrutura tradicional. Para executá-la, torna-se apenas necessário transformar o espírito da escola e, sobretudo, o espírito dos docentes.

### **O conhecimento como ponto de partida de toda ação didática.**

Querer agir didaticamente ou educar sem descer ao nível da criança ou do adolescente, é atuar às cegas. Conhecer o aluno, preocupar-se com sua individualidade, evitando abandoná-lo ao anonimato, deve ser ponto de partida para o educador. Dupla finalidade estará motivando essa conduta : o desejo de individualizar o ensino e o de orientar cada individualidade para o tipo de educação que lhe é mais necessário e, futuramente, para o tipo de atividade mais condizente com seus interesses e suas possibilidades. *Individualizar* significa desenvolver cada criança em harmonia com sua natureza, ajudá-la a realizar-se plenamente. Obter o máximo rendimento de suas possibilidades. Não consiste apenas em atender às deficiências pessoais da criança, mas dar-lhe uma qualidade de ensino de acordo com sua capacidade e suas possibilidades, respeitando seu ritmo de trabalho, atingindo seus interesses, esforçando-se por ampliar-lhe as aptidões.

A individualização baseada no conhecimento do educando conduz a um ensino em que a preocupação pelo indivíduo se torna essencial. Um ensino, segundo a fórmula de Ferrière, sob medida, a medida de cada indivíduo.

A segunda finalidade da observação é proporcionar ao aluno uma correta orientação educativa e profissional. A orientação institui um princípio de justiça escolar e social. É preciso evitar que os imprevistos, os prejuízos, a situação econômica ou a simples determinação da família decidam o futuro de uma criança. Todas as crianças, qualquer que seja sua origem familiar, social, étnica, têm igual direito ao máximo desenvolvimento de sua personalidade. As tarefas deverão variar não em função da fortuna ou da classe social, mas da capacidade que revelem para o desempenho dessas tarefas. A orientação escolar e a orientação profissional devem ter como objetivo situar cada cidadão, cada trabalhador nas funções em que sejam mais aproveitadas suas possi-

bilidades, a fim de que êle possa atingir o máximo rendimento com a máxima satisfação. O futuro do aluno diz respeito não só à escola, mas, de modo especial, à comunidade. O princípio da eqüidade implica no reconhecimento de igual dignidade em quaisquer tarefas e do alto valor material e moral dos trabalhos manuais.

Proporcionar a uma criança um tipo de ensino sem base prévia de cultura geral e sem um trabalho de observação e orientação conscientes, significa condenar muitos jovens a executar durante tôda a sua vida uma tarefa que não escolheram nem livre nem conscientemente e pela qual não sentem nenhuma inclinação. Os meios que a escola pode utilizar para atingir esse conhecimento da criança são múltiplos. A observação sistemática dos professôres, a compilação das ocorrências mais significativas na vida escolar em um dossiê do aluno.

O dossiê deve registrar o desenvolvimento do trabalho escolar, a avaliação dos diversos aspectos ou facetas da psicologia do aluno.

Não deve constituir um acúmulo de dados inaproveitáveis, mas o reflexo da evolução individual da criança, fonte permanente de consulta para melhor compreensão do educando, elemento essencial para nova diretriz associada à compreensão.

Uma equipe de professôres, atuando com verdadeiro espírito de equipe e unidade de propósitos e critérios, constitui outro meio a ser utilizado para o conhecimento dos diversos ângulos em que o aluno possa ser observado pelo professor.

Se, como afirma Debesse, "trata-se da formação da personalidade integral, concebida como uma unidade viva", é preciso conhecer integralmente essa personalidade em seu sentido de unidade viva e atuante. A constituição de uma equipe de professôres e a realização periódica de conselhos de curso garantem uma ação coordenada e homogênea dos professôres e permite a troca constante de opiniões e critérios sôbre a atuação de cada aluno. Trata-se de um trabalho que poderíamos chamar de observação sistemática, acompanhando as variações do rendimento, as modificações de conduta, permitindo a investigação das causas que as provocam.

O professor deve interessar-se por conhecer as técnicas de observação da criança durante o trabalho diário, em cada atividade. Essas técnicas lhe permitirão avaliar os múltiplos aspectos de sua personalidade



— inteligência, tipo de memória, imaginação, temperamento, caráter — além de explicar os motivos íntimos de sua conduta.

Para conhecer a criança e determinar as causas de seu comportamento torna-se por outro lado necessário um contato estreito com os pais, através do chefe da equipe.

Alguns estabelecimentos possuem um departamento de orientação ou um centro psico-médico-social, ou contam simplesmente com o auxílio de um psicólogo ou um orientador. Nesse caso, o trabalho da equipe de professores será particularmente facilitado pela colaboração que essas instituições ou esses auxiliares lhes possam prestar.

Sem esse conhecimento do educando, todo trabalho educativo se torna um caminhar sem rumo definitivo.

### **Coordenação da matéria didática.**

Enquanto a escola tradicional ministrava o conhecimento dividindo-o em várias disciplinas, oferecendo uma imagem fragmentada e, portanto, falsa, da realidade, tanto natural como histórico-cultural, a renovação da escola pretende restabelecer a unidade entre o conhecimento da natureza e o conhecimento da cultura, respeitando a inteireza do espírito juvenil.

A escola nova se propõe a superar o "*compartimentaje*" típico da escola tradicional. Ministrando disciplinas isoladas, sem relação entre si, a educação tradicional não permite ao jovem atingir a interdependência dos acontecimentos humanos, a unidade da cultura. O aluno não desenvolve o espírito de síntese e, em conseqüência, dificilmente poderá alcançar a essência dos grandes pensamentos.

A coordenação das matérias visa, precisamente, tornar acessível à criança a compreensão dos vínculos, das inter-relações da cultura, do entrelaçamento dos fatos simultâneos de que falava Taine. Ou seja, a coordenação deve procurar demonstrar a repercussão de determinada conquista científica no campo técnico, a influência que as mudanças tecnológicas exerceram na vida econômica, social, política, bem como as transformações técnicas, sociais, gravitaram em torno da vida religiosa, em suas mais diversas manifestações científicas.

A coordenação pretende que o adolescente compreende a interdependência dos acontecimentos humanos e dos fenômenos culturais, assim

como as relações epistemológicas que vinculam as diversas ciências. É imprescindível que o adolescente capte a unidade da natureza e da cultura. A natureza constitui um todo unitário regido por leis universais. A incapacidade humana para conhecer em seu conjunto essa realidade exigiu sistematização para melhor conhecê-la. A divisão das ciências particulares à natureza não decorre senão das limitações humanas e, de modo algum, à natureza do objeto a conhecer.

O mundo da cultura nos mostra igualmente unidade e continuidade. A cultura é um todo contínuo. Procurar compreender uma criação cultural obriga-nos a situá-la nesse fluir, a conhecer seus condicionamentos históricos e a antever suas influências no "devenir". Convém esclarecer, por outro lado, que ligar dois temas ou justapô-los não significa coordenar. Os educadores devem distinguir a verdadeira coordenação da simples justaposição ou concatenação dos conhecimentos. A renovação da escola média pretende atingir duas formas de coordenação : vertical e horizontal.

A primeira é a que se estabelece através dos diversos cursos ou séries pelas quais o aluno deverá anualmente passar. Evita os hiatos, as lacunas, as repetições desnecessárias dos conhecimentos. Assegura um desenvolvimento sistemático e gradual da aprendizagem através dos diferentes anos ou séries.

A segunda forma de coordenação — horizontal — é a que se estabelece entre os diversos setores culturais em uma mesma classe, ou entre as diferentes disciplinas ou matérias de uma classe ou de um curso. São diversos os meios para atingir a coordenação horizontal: a) pelo currículo, b) pelos métodos, c) pelas pessoas.

A coordenação pode ser alcançada através de currículos correlacionados, concentrados em torno de uma disciplina, fundidos, de "campos mais amplos", integrados, de "núcleo básico".

A descrição de cada um desses tipos de currículos nos levaria demasiado longe do propósito central deste trabalho. <sup>1</sup>

Os métodos que, como o do "Centro de Interesses", "Projetos", "Unidades de Trabalho" favorecem a coordenação, já são conhecidos pelos educadores. Esses métodos devem ser aplicados no ensino médio com extrema prudência, que evite a queda no infantilismo, quando não na desordem.

Finalmente, pode-se atingir esse objetivo através da ação pessoal, ou seja, por uma coordenação das atitudes individuais na focalização dos problemas, na consideração dos temas ou assuntos.

### **Métodos novos. Técnicas de classe.**

A aplicação de novas técnicas didáticas nas escolas de nível médio constitui, sem dúvida, o aspecto básico da reforma. Essa aplicação, para ser racional, consciente, deve fundamentar-se no conhecimento dos processos psicológicos da aprendizagem e especialmente do processo ensino-aprendizagem, como já afirmamos.

A utilização de métodos ativos torna-se imprescindível à renovação da escola. Para formar espíritos e, especialmente, habilitá-los a uma vida ativa, é indispensável "exercitá-los" na busca da verdade. A nova metodologia se inclina a que o aluno descubra por si mesmo o saber e, portanto, a verdade. Esse é o meio de desenvolver o espírito crítico, o gosto pela pesquisa, as qualidades do espírito e do caráter, as faculdades criadoras.

A escola nova deve interessar-se pela participação ativa do aluno na elaboração da cultura que pretende obter, em lugar de receber passivamente os conhecimentos, já totalmente elaborados.

<sup>1</sup> Sobre o assunto existe ampla bibliografia. Entre outras obras, podem ser consultadas :

FAUNCE y BOSSING — *Desarrollo del plan escolar de núcleo básico* — Ed. Eudeba — Buenos Aires — 1961.

RAGAN, William B. — *Currículo Primário Moderno* — Ed. Globo — Brasil - 1961.

*La Educación Secundaria en America* — Memória del Seminario Interamericano de Educación Secundaria — Chile 1954-1955 — Ed. Union Panamericana — Washington — 1955.

Ao encontro de tais finalidades vem o emprego dos denominados métodos ativos, ou seja, métodos que exigem a participação ativa do espírito do educando na realização de sua aprendizagem. São métodos ativos aqueles que estimulam a participação ativa da criança na elaboração dos conhecimentos que se deseja fazê-la adquirir. O aluno passa de simples ouvinte ou espectador a ator, no processo de aprendizagem.

Concepções errôneas da atividade resultaram em aplicações metodológicas errôneas. A atividade tem sido muitas vezes confundida com a simples movimentação, com a possibilidade do aluno realizar um mero trabalho manual, ou locomover-se, ver, tocar. Um aprendizado pode apresentar todas as características exteriores da atividade, sem que haja verdadeira atividade didática, quando uma atitude de aparente passividade pode conter uma atividade interior, psicológica, verdadeiramente didática. Isto é, em atitude concentrada o aluno pode desenvolver mecanismos mentais, operações, estruturas, aquisições anteriores sobre as quais assimilará novos conhecimentos. Acompanhando Piaget, poderíamos afirmar que o aluno é ativo na medida em que utiliza os mecanismos mentais que permitirão a realização efetiva e variada das operações intelectuais que se encontram na base do conhecimento.

Muitas são as técnicas que se oferecem a um aprendizado ativo. Aqui nos limitaremos a enunciar rapidamente aquelas que, a nosso ver, podem ser empregadas com maior êxito do trabalho escolar nas condições atuais.

### **Estudo dirigido.**

A escola tradicional deixa a criança entregue às suas possibilidades individuais diante do trabalho que lhe impõe. Todo trabalho é executado após um período de aprendizagem. A criança é forçada a realizar o "trabalho" escolar sem nenhum aprendizado prévio. O estudo dirigido tem como principal objetivo ensinar a criança a trabalhar. Deve haver uma preparação para o trabalho prático, como deve haver uma preparação para as atividades intelectuais. Desse modo, a criança aprenderá a utilizar o dicionário, a interpretar um mapa, usar um compasso. É um aprendizado de métodos de trabalho, de técnicas de aprendizagem de uma lição, da realização de um dever.

Indubitavelmente, o aprendizado das técnicas de trabalho intelectual se reveste de um interesse ainda maior. Através destas formas de direção do trabalho intelectual, a criança deverá aprender a observar, cultivará o gosto pela leitura, será iniciada nas técnicas da redação. Cada professor conhecerá os elementos intelectuais que dinamizam sua disciplina e utilizará as horas de estudo dirigido para desenvolver tais funções.

O trabalho dirigido favorece a individualização do ensino e a pesquisa das aptidões individuais.

A escola tradicional não explorou as possibilidades que oferece o trabalho voluntário, o trabalho realizado pela criança de moto próprio, impulsionado por um interesse particular, curiosidade, aptidão manifesta, ou simples preferência.

Bloch assinala<sup>2</sup> que êste método modifica "somente por sua presença a condição total do aluno, substituindo suas condições de sujeito dócil, receptivo, assimilador, pela de um jovem ser que parte para a conquista, senão de tôda sua cultura, pelo menos de tudo aquilo que êle pode esperar conquistar por si mesmo.

A criança, e, em especial o adolescente, movido por seus próprios interesses, aprofunda-se em campos diversos da cultura, incursiona voluntariamente pelo campo da ciência, da história, da arte. Procura conquistar por seus próprios meios o saber que já não recebe passivamente, mas que alcança através do esforço pessoal, superando sozinho os obstáculos que eventualmente se lhe apresentem.

Tôda a organização da vida escolar deverá favorecer ao máximo a afirmação da personalidade e do caráter, a ação voluntária, a iniciativa e o prazer da ação.

O trabalho livre manifesta-se em formas diversas : diário pessoal narrado livremente, resumos de leituras, pesquisas sôbre temas variados de ordem científica e histórica, comentários sôbre acontecimentos atuais, redações de caráter policial e épico.

A sagacidade do educador lhe permitirá encontrar o tipo de trabalho livre mais adequado a cada individualidade, atendendo, logicamente, a seus interesses predominantes.

<sup>2</sup> BLOCH, M.A. — *Pedagogic des Classes Nouvelles* — P.U.F. — Paris — 1953.

### Trabalho em grupo.

Contrapondo-se ao espírito individualista e competitivo da escola tradicional, a escola nova desenvolve o sentido de cooperação e favorece a integração social.

Acertadamente observa o Plano Langevin-Wallon, quando afirma que a prática do trabalho em equipe, a cooperação organizada "podem ensinar pela ação a submissão voluntária a uma norma aprovada, a integração da atividade individual à de um grupo organizado".

O trabalho em grupo constitui meio excelente para iniciar a personalidade infantil na cooperação organizada, integrando-a socialmente na comunidade. Êste método satisfaz a necessidade de intercâmbio, de comunicação, de participação, de contatos humanos que a criança, e em especial o adolescente, experimenta e que a escola tradicional não soube explorar. Na escola tradicional, de caráter competitivo, o intercâmbio de opiniões, a ajuda mútua, todo gênero de comunicação constituía uma falta, má conduta digna de castigo.

A escola renovada valoriza a cooperação, favorece o intercâmbio de idéias e de opiniões, a ajuda mútua, a complementação dos esforços, das condições pessoais e dos interesses na realização do trabalho.

Tem-se criticado o trabalho em grupo pela dificuldade de obter do aluno, através desse tipo de atividade, uma participação efetiva equivalente na empresa coletiva.

A esta crítica poder-se-ia responder assinalando que a classe tradicional favorece muito pouco a participação do grupo, e que nela existe sempre um número variável de alunos passivos, inativos, que deixam de participar dos demais trabalhos.

Contrariando tal opinião, consideramos que o trabalho em grupo possui a virtude de incentivar os inertes e provoca uma competição saudável. O próprio grupo procura evitar o "parasitismo". O aluno irresponsável, por outro lado, continuará sendo-o, se encontra sua responsabilidade diluída, ou esta aparecerá, posta individualmente em evidência.

Os educadores deverão preocupar-se com os fundamentos psicológicos do trabalho em grupo. Grande número de estudos se dedicam à técnica de organização de grupos e de formas de dirigir o trabalho

escolar por essa dinâmica.<sup>3</sup> A limitação deste trabalho não nos permite entrar na análise dessas técnicas.

### **Discussão dirigida.**

É uma técnica didática em que cada aluno expõe suas opiniões e, logicamente, troca idéias sobre determinado tema. Esse método desenvolve a capacidade de expressar-se, transmitir pontos-de-vista e debatê-los. Por discussão, como observa Mary Xavier, não se deve entender conversação ociosa, sem ordem ou harmonia, palavrorio inconseqüente que no fundo acaba sendo perda de tempo. A discussão, como processo de aprendizagem, deve ser objetiva e planejada. Por meio dessa técnica os estudantes obtêm um excelente aproveitamento : mediante a exposição de seus conceitos e a valorização dos pontos-de-vista alheios, encontram soluções.

Evidentemente, quando os temas a serem abordados forem desconhecidos dos alunos, será necessário evitar que expressem meras opiniões sem fundamento, devendo ser fornecida previamente a informação necessária. Como todo sistema de ensino de boa qualidade, o método da discussão requer um minucioso preparo.

Esta técnica propicia o surgimento de líderes autênticos e estimula a capacidade de expressão e o raciocínio, contribuindo para socializar o espírito dos educandos que aprendem a ouvir e respeitar os pontos-de-vista contrários e a defender os próprios com elevação. Essa forma de trabalho é especialmente indicada a algumas disciplinas, como a história, a sociologia ou a literatura.

<sup>3</sup> Podem ser consultados :

LEFÈVRE, M.P. : *La psychologie du travail par groupes* — Cahiers pédagogiques - N. 7 - Abril 1942.

FILLOUX, Jean Claude : *Los pequenos grupos* — Ed. de la Universidad Nacional de Litoral — Rca Argentina — 1964.

GERHART, Frey : *El Trabajo en Grupos en la Escuela Primaria* — Ed. Kapelusz - 1963.

BEAL, Bohlen y Raudabaugh : *Conducción y acción dinámica del grupo* — Ed. Kapelusz - 1964.

GIBB, Jack R. : *Manual de Dinâmica de Grupos* — Ed. Humanitas — Buenos Aires - 1964.

### A escola e a vida : estudo do meio.

A escola tradicional, fechada, alheia às solicitações do mundo exterior, encontrava-se distanciada da vida. Não só não era capaz de procurar no meio os elementos que "vitalizariam" seu ensino, como era absolutamente impermeável aos estímulos que a vida lhe oferecia. Ao contato com a própria realidade, preferia o saber "condensado" nos livros. Uma inadaptação do ensino ao estado atual da sociedade é o que observa o projeto Langevin cujo ponto de partida é a falta ou insuficiência de contatos entre a escola e todos os aspectos da vida.

A escola nova pretende romper as barreiras que a separam do meio natural, social, cultural. Atenta e sensível aos fenômenos político-sociais, preocupa-se com o conhecimento da realidade à sua volta.

O estudo do meio constitui um recurso técnico didático fundamental para estabelecer aproximação entre a escola e o meio, entre a escola e a vida. Como observa Clause, <sup>4</sup> seu objetivo principal é "colocar a criança ante uma realidade complexa e dinâmica, diante de um quadro significativo no qual será ajudada pouco a pouco a fazer distinções, análises e a estabelecer a indispensável hierarquia de valores".

Estudar o meio, partir do meio, afirma Clause, é colocar a criança em sua realidade total, explorar sua estrutura e possibilidades psicológicas para que possa enfrentar as necessidades da vida adulta. Esse método propicia seu desenvolvimento e permite que, da confusão, da subjetividade e da "parcialidade" surja pouco a pouco a ordem, a objetividade, o amadurecimento da experiência limitada da criança, que se tornará mais rica seja qual fôr o meio físico ou humano em que se desenvolverá. Desse modo, toma a criança conhecimento do meio em que lhe cabe viver, meio esse determinado por coordenadas de espaço e de tempo que lhe darão consciência da evolução e a idéia do futuro.

*A história, a geografia, as línguas, as ciências, no estudo do meio, se entrelaçarão harmoniosamente, permitindo à criança captar o sentido de unidade da natureza e da vida, a relação entre o homem e o meio, entre o homem atual e seu passado.*

<sup>4</sup> CLAUSE, Arnold : *Philosophie de l'Étude du Milieux* — Éditions du Scarabée - Paris - 1961.



O estudo do meio estimula a criança a observar, a descobrir, a documentar-se, a utilizar os diferentes recursos de expressão, a desenvolver seu espírito de síntese.

Segundo Weiler, o estudo do meio proporciona a visão objetiva e ampla da vida, da humanidade contemporânea, através das vicissitudes, dos conflitos e das instituições.

O estudo do meio levará a criança a conhecê-lo, a amar sua região e lhe tornará possível desenvolver o sentimento de solidariedade universal. Despertará sua curiosidade histórica, o desejo de conhecer e compreender a complexidade da vida humana, a vontade de, através de suas observações, deduções, meditações, extrair as lições que se impõem ao homem social.

O que possui de valioso o estudo do meio é aquilo que não se percebe, que não se pode verificar objetivamente : o desenvolvimento e o enriquecimento do espírito do aluno.

### **Atividades dirigidas.**

A escola nova utiliza ainda outros meios para vitalizar o ensino, torná-lo mais dinâmico, mais próximo da realidade. Entre eles, as atividades extraclasse, ou mais propriamente falando, as atividades dirigidas contribuindo para que a escola se torne uma oficina de cultura. Numa escola que pretenda renovar-se, as atividades não se encerram com o último toque da campainha. Ao contrário, a partir desse instante a colmeia escolar deve mudar de fisionomia e múltiplas atividades deverão substituir a atividade estritamente acadêmica.

*As atividades dirigidas permitem ao aluno experimentar aquele grande prazer do estudo a que se referia Descartes e que consiste, não em ouvir as razões dos demais, porém descobri-las por si mesmo.*

Por meio dessas atividades — clubes filatélicos, "amigos da natureza", fotografia, emissora de rádio, jornal mural, revista estudantil, grupo teatral, poder-se-á obter um ensino ativo, às vezes mais eficiente que o ensino obtido através da aprendizagem acadêmica.

Os educadores deverão ser dotados de suficiente imaginação que os capacite a sugerir, organizar e dirigir as múltiplas atividades que podem ser desenvolvidas na escola, segundo as inclinações pessoais dos mestres.

Alguns educadores brasileiros alcançaram nesse campo resultados surpreendentes. Temos conhecimento de uma experiência de produção cinematográfica na qual os alunos realizam desde o "roteiro", montagem, etc, até a difusão publicitária do filme.<sup>5</sup>

Outros conseguiram instalar curiosos museus locais.

As realizações podem abranger múltiplos setores — todos visando atingir um objetivo comum: a educação pela ação. É preciso agir para compreender e compreender para agir. As atividades dirigidas sacodem a poeira da escola tradicional e criam um novo clima escolar. A escola não é apenas o local em que se recebem lições durante um número determinado de horas. É um lar em que se atua, se realiza, se cria. Desse modo se imprime ao ensino uma nova dinâmica e se constrói um novo espírito.

### **Iniciação técnica: Trabalho manual.**

As tarefas manuais têm sido, de modo geral, desprestigiadas pelas "elites" intelectuais. O mundo das letras, das ciências, das artes, parece encontrar-se sempre dissociado do mundo do trabalho.

A escola nova, encarando o ensino do trabalho manual como elemento de aproximação dessas duas formações, até agora estranhas, quando não opostas e contraditórias, procura conciliar o mundo intelectual e o técnico.

*A criança deve compreender que o produto do trabalho manual é parte do mundo da cultura objetiva, que existe um "humanismo do trabalho manual".*

É necessário ressaltar sua importância no desenvolvimento da inteligência e na formação do caráter.

O trabalho manual permite revelar a habilidade, o espírito de iniciativa, a inteligência prática, manual, que, sem dúvida, possui tanto

<sup>5</sup> "O Parque", experiência cinematográfica realizada pela professora do Estado da Guanabara Maria José Alvarez (v. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XLII n.º 95, pág. 150 — Cinema Experimental no Colégio Brigadeiro Schorcht).

valor para a vida quanto a verbal e, não obstante, tão minimizada pela escola tradicional que se preocupou muito pouco em desenvolvê-la.

Essa atividade contribui para atenuar o intelectualismo e o verbalismo do ensino médio. Permite ainda a formação de personalidades mais completas, harmoniosas, equilibradas. Educadores italianos, em especial Gozzer, pioneiro da reforma da escola secundária de seu país, procuraram imprimir à iniciação técnica uma nova dimensão. Pretendem não só atingir os objetivos já mencionados, como dar uma verdadeira perspectiva cultural à técnica. Não se trata apenas de ministrar rudimentos da técnica, mas incorporá-la como disciplina, como saber, na formação do homem contemporâneo. Desejam investigar na mente do adolescente quais suas vinculações em especial com a ciência e a arte. O propósito, ainda que não totalmente atingido desta disciplina, é estudar o desenvolvimento da técnica vinculado ao desenvolvimento da ciência e de outras áreas culturais. Mediante a participação de cientistas, técnicos, artistas e educadores, o intuito original era a formulação do currículo de uma disciplina que constituísse uma verdadeira introdução ao mundo da técnica e não uma iniciação em certas técnicas particulares, por meio do trabalho manual.

A idéia é fecunda e apresenta múltiplas possibilidades. A reforma italiana não soube ou não conseguiu ainda concretizá-la. Parece-nos conter tantas perspectivas que bem merece ser revista pelos educadores latino-americanos para uma aplicação em caráter experimental.

### **Novo clima escolar.**

A disciplina da escola nova não é repressiva, mas compreensiva. Para poder ser conduzida, a criança deve ser, em princípio, compreendida. Devem-se conhecer os motivos de sua conduta, os fatores que influem favorável ou desfavoravelmente em seu comportamento. É uma escola em que se evitam as tensões e frustrações causadoras da agressividade. As tarefas são distribuídas de acordo com as possibilidades do aluno. Êste é permanentemente observado, orientado, guiado, atendido. Normalmente não existem motivos para agressões, encobertas, veladas ou visíveis.

Esta escola tende a criar uma atmosfera de confiança, graças à qual os alunos tomam consciência da responsabilidade que vão adquirindo

em sua própria formação. O exercício de liberdade que esta escola outorga pressupõe a aceitação, por parte do aluno, de todas as suas responsabilidades.

Sòmente nesse clima pode-se pretender atingir uma educação moral e cívica para a prática efetiva da democracia.

O conteúdo programático da nova educação, seus métodos e concepção da disciplina escolar são meios permanentes e normais de levar a criança a encontrar satisfação na descoberta de verdade, objetividade no julgamento, liberdade de opção e o sentido crítico que farão dela um adulto livre na escolha de suas opiniões e de seus atos, que lhe permitirão captar o sentido da vida social, vantagens e deveres que ela acarreta e a consciência de suas responsabilidades.

### **Educar para a criatividade.**

A educação nova facilita de modo mais efetivo o desenvolvimento da criatividade. Não é uma educação apegada a moldes, esquemas, cânones ou dogmas de nenhuma espécie. É, ao contrário, uma educação que favorece a procura da verdade, a adoção das próprias regras de vida. Não impõe, induz à pesquisa e à autodecisão. O aluno é, nesta escola, um permanente criador. Constrói seu próprio saber, cria no domínio literário, estético. O fundamental é proporcionar condições para o desenvolvimento de sua capacidade criadora. Que nada seja cópia, que se evite o arremedo, que se estimule suas aptidões e seu poder criador.

Para isso torna-se necessário um clima de inteira liberdade. Liberdade intelectual, liberdade estética, liberdade de escolha, liberdade de conduta.

O erro pessoal — que também conduz ao conhecimento pela experiência adquirida — será preferível à verdade imposta, à verdade indiscutida e indiscutível. A criação pessoal será valorizada e será eliminada a simples cópia ou a repetição servil.

Para favorecer êste processo de criação autêntica, de redescoberta da verdade, de construção ou de achado de verdades próprias, de estabelecimento de novos valores em todos os ramos da cultura, torna-se imprescindível um novo espírito e novas técnicas escolares. Oferecer oportunidade de atuar ou investigar, de criar, de desenvolver o espírito

de pesquisa e as virtualidades criadoras. A escola tradicional não só não permitia seu desenvolvimento como as sufocava. Proporcionava uma cultura já elaborada que era preciso aceitar passivamente, estabelecia rumos para o gosto estético, oferecia moldes para a criação literária. A escola renovada propicia a redescoberta da verdade científica, único meio de exercitar o espírito para alcançar novas verdades, liberdade na criação literária e artística sem valores prefixados e cerceantes. Forma homens capazes de agir com liberdade, de encontrar através da liberdade novos caminhos para a atividade humana, novos rumos para as criações do espírito.

A educação nova, voltada para a personalidade total, tão preocupada com as virtudes do caráter quanto o é em relação às qualidades da inteligência, objetiva a formação de homens plenamente humanos — homens capazes de compreender e interpretar a realidade atual.

Deve não só pretender o desenvolvimento da capacidade de adaptação ao mundo contemporâneo como, pelo contrário, de acordo com Bogdan Suchodolski, <sup>6</sup> "desenvolver a capacidade de uma visão prospectiva da realidade e produzir uma atitude criadora de autêntica e consciente participação na evolução das relações sociais". Mais que uma educação para o mundo atual, segundo as idéias de Suchodolski, trata-se de uma educação para o futuro. Essa educação para o futuro "é uma concepção pedagógica inspirada no pressuposto de que não só estamos em condições de prever, em linhas gerais, a tendência evolutiva da civilização, mas de que podemos e devemos preparar as novas gerações para uma eficiente e responsável participação naquelas transformações históricas, preparação que consiste na aquisição de um domínio cada vez maior por parte do homem sobre as condições naturais e sociais de sua existência".

A escola nova, afirma Suchodolski, não deve ter por objetivo, como pretendia Dewey, uma preparação para a vida atual, nem uma "reconstrução social", como sustenta Brameld, mas deve tender no sentido de uma educação de hoje para o amanhã, um amanhã em que ocorrerão profundas transformações que afetarão o processo social e, portanto, a própria estrutura da civilização.

<sup>6</sup> SUCHODOLSKI, B.: *Trattato di Pedagogia — Educazione per il Tempo Futuro* — Ed. Armando Armando — Roma 1964.

### **Aspiração realidade.**

Esta escola renovada, tal como a pretendemos esboçar em seus aspectos didáticos e de organização, é hoje realizável dentro da realidade latino-americana? Ou se trata, ao contrário, de um mero ideal, quase uma quimera, praticamente irrealizável?

Nossa crença sincera é de que as idéias que expusemos e por meio das quais pretendemos esboçar alguns recursos para a reforma do ensino médio não são mera utopia.

Ao contrário, acreditamos que todas sejam realizáveis, que não requeiram condições excepcionais nem grandes recursos materiais, nem educadores de exceção para aplicá-las.

Talvez o requisito essencial seja um desejo de mudança, um honesto propósito de renovação.

A reforma da escola média, como a de qualquer ciclo, deve ser um empreendimento, um objetivo dos próprios educadores. De nada valem medidas impostas, se tal propósito não existe. A aplicação dessas medidas faz correr o risco de cair no arremedo formal, quando não em uma farsa.

Uma autêntica reforma se inicia democraticamente, depende tanto dos encarregados de colocá-la em prática como do próprio corpo docente. É preciso ter fé no professorado e favorecer as condições que tornem possível essa mudança no espírito da escola média.

A juventude e a sociedade de nossos dias exigem essa transformação. A escola não pode ser insensível às necessidades do momento. Ou faremos da escola média uma escola para o desenvolvimento econômico, social e cultural pelo qual nossos povos anseiam e merecem, ou nos arriscaremos a permanecer no subdesenvolvimento, com todos os perigos que essa inércia acarreta. Ou formamos o homem capaz de atuar hoje e preparar o amanhã, ou perduraremos na estratificação indecisa, com vocação regressiva.

Os educadores devem tomar consciência da tremenda responsabilidade que nos cabe assumir na sociedade latino-americana contemporânea.

## **CURRÍCULO GINASIAL SECUNDÁRIO NO BRASIL, DEPOIS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES \***

A Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, procedeu em 1963 a levantamento, de âmbito nacional, dos currículos ginasiais secundários existentes no País, depois da Lei de Diretrizes e Bases, em estabelecimentos particulares de ensino.

Sem dúvida, foi oportuna esta iniciativa como tomada de consciência e balanço crítico das linhas em que afirmou a margem de oportunidade à diversificação e variedade concedidas às escolas pela LDB, depois de um largo período de rígida uniformidade legal. É de crer que, com maioria de razão, periodicamente venha a se estender e aprofundar esse levantamento, incluindo o segundo ciclo onde o ensino à diversificação e variedade é menos restrito e abrangendo as escolas públicas que, no ano do levantamento, como ginásios secundários, já seriam 1.164, conforme a Sinopse Estatística do Ensino Médio, do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Paralelos entre os currículos oferecidos pelas escolas públicas e privadas nos vários Estados, em áreas que correspondem a diversos estágios culturais, dadas as clientelas socialmente diferentes de uma e outra, seriam cotejos elucidativos, valiosos para a dinâmica e operatividade necessárias aos currículos.

*O Universo do levantamento* — Nos quadros que logramos obter, o levantamento abrangeu 1409 currículos, oferecidos por 1356 ginásios secundários, ainda que nem sempre fossem completas as informações sobre todos esses 1 409 currículos. O fato de os ginásios serem 1 356 e os currículos 1 409 não define a existência de ginásios "pluricurriculares", pois o que se teria apurado seriam apenas variações mínimas nas

\* Esboço de tipologia elaborado pelos professores Nádia Cunha e Jayme Abreu, da Divisão e Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.

ofertas opcionais entre os turnos da manhã e da tarde, talvez decorrentes da existência de professores disponíveis. A área geográfica incluída abrangeu todos os Estados do Brasil com exceção dos Estados do Rio de Janeiro e de Alagoas, ginásios de capital e de interior, do seguinte modo :

### QUADRO I

ESTADOS	N.º de Estabelecimentos	N.º de Currículos
Amazonas . . . . .	19	20
Pará . . . . .	24	24
Maranhão . . . . .	20	20
Piauí . . . . .	17	17
Ceará . . . . .	80	86
Rio G. do Norte . . . . .	24	24
Paraíba . . . . .	23	24
Pernambuco . . . . .	50	53
Sergipe . . . . .	21	23
Bahia . . . . .	47	47
Espírito Santo . . . . .	38	38
Guanabara . . . . .	159	177
São Paulo . . . . .	251	256
Paraná . . . . .	54	55
Stª. Catarina . . . . .	53	53
R. G. do Sul . . . . .	167	176
Minas Gerais . . . . .	258	264
Goiás . . . . .	40	40
Mato Grosso . . . . .	11	12
Totais . . . . .	1 356	1 409

NOTA : No Amazonas e no Pará há a inclusão do Acre e dos Territórios.

*A Tentativa de Caracterização Tipológica* — Os quadros a nosso alcance não ensejam uma análise mais aprofundada e extensa das várias dimensões exploráveis nesse levantamento. Conseguimos obter apenas os quadros-síntese da situação no Brasil, quando os quadros-síntese dos Estados seriam de valor inestimável, fundamental para certos objetivos da análise. Sabe-se quanto é precária a tentativa de estabelecer uma tipologia (sempre mais ou menos arbitrária) com pretensões a nacio-



nal, sobretudo onde existe, como é o nosso caso, o estilo heterogêneo de arquipélago cultural. \* Certas comparações que seria interessante estabelecer entre as ofertas curriculares na área opcional ou eletiva e o padrão cultural da área em que está localizada a escola, não foi, assim, possível fazer. Com a ressalva prévia dessas limitações a uma análise mais extensa e aprofundada, vamos tentar, a seguir, uma apresentação resumida e sistematizada dos dados desse levantamento, para buscarmos, depois, a decorrente tipologia aproximada.

*Padrão de Currículo* — Dos 1 409 currículos levantados, todos se estruturaram à base do currículo centralizado na matéria. Não consta desse universo qualquer referência a outro tipo de estruturação curricular, seja a dos chamados "currículos nucleares", seja a dos "currículos centralizados em projetos". Tampouco há qualquer caso de escola secundária "não seriada".

Assim, qualquer iniciativa que pudesse mais propriamente merecer o nome de "experimental", realizada no cerne da estrutura pedagógica da escola — o currículo — não consta dos 1 409 casos levantados. *"Categorias" de atividades didáticas* — São incluídas no levantamento dos currículos "quatro categorias (*sic*) de atividades didáticas : disciplinas obrigatórias, disciplinas complementares, disciplinas de escolha dos estabelecimentos e práticas educativas". Essas "categorias" (preferiríamos a expressão "componentes") correspondem às "quatro componentes para a organização do currículo de nível médio" da indicação a respeito do Conselho Federal de Educação :

- a) as disciplinas intelectuais;
- b) as práticas educativas, artísticas ou úteis;
- c) as práticas educativas físicas;
- d) educação moral, cívica e religiosa".

Registre-se que é tão acentuada a diversidade de estágios culturais no Brasil que Harbison nele identificou coexistentes os níveis de I (Nordeste) a IV (São Paulo), em sua escala de níveis de "Desenvolvimento de Recursos Humanos" (Frederick Harbison e Charles H. Myers : *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico* — Fundo de Cultura — Maio 1965.

No entendimento pelos colégios do que sejam "práticas educativas" e sua eventual distinção em relação à "disciplina", verifica-se que, em termos, tudo ou quase tudo pode ser disciplina ou prática educativa, dependendo essencialmente, conforme a interpretação do Parecer 131/62 do Conselho Federal de Educação, do "objetivo visado em primeiro lugar".

Assim é que, ao lado daquelas práticas educativas que mais correspondem ao "sentido comum das palavras em uso até agora entre nós", isto é, as de Educação Vocacional, de Educação Moral e Cívica, de Educação Religiosa, de Educação Artística, de Educação Musical, temos "práticas educativas" em disciplinas como Desenho, Francês, Inglês, Latim, Italiano, Espanhol, Esperanto, Alemão, Geografia e Ciências. Inclusive serviços da escola, como o de Orientação Educacional, ou técnicas para aprendizagem, como as de "Estudo Dirigido", figuram como ofertas curriculares sob o título de "práticas educativas", o que, quanto ao currículo, significa o seu entendimento *latu-sensu*, abrangendo todas as experiências educativas do discente, sob a direção da escola.

*Caracterização do currículo quanto às disciplinas e práticas educativas obrigatórias* — Os quadros a seguir dão uma visão geral da organização de 1 409 currículos levantados, no que diz respeito às *matérias e prática educativa obrigatórias*.

## QUADRO II

## CARGA HORÁRIA SEMANAL (1 409 currículos)

Disciplinas Obrigatórias	Séries			4. <sup>a</sup>	Total	% sôbre o total geral
	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>			
Português .	6 853	6 690	6 191	6 110	25 854	29,6%
Matemática	5 789	5 697	5 352	5 352	22 258	25,5%
História ..	3 007	2 990	3 023	3 019	12 039	13,8%
Ciências ..	3 056	3 056		3 911	10 023	11,4%
Geografia .	3 201	3 159			9 598	10,9%
Prática Edu- cativa Obri- gatória			3 238			
Educação Física ..	2 063	1 780		1 946	7 757	8,8%
Total Geral.			1 968			

## QUADRO III

DISCIPLINAS E PRÁTICA EDUCATIVA OBRIGATÓRIAS.  
MÉDIA DE HORAS SEMANAIS.

DISCIPLINAS	No total das 4 séries	Por Série	Média de horas diárias para o ensino obrigatório <sup>9</sup>
Português . . . . .	20**	5	3,15
Matemática . . . . .	16,30	4	
História . . . . .	9	2 e 15	
Ciências . . . . .	7,12	1 e 50	
Geografia . . . . .	7	1 e 45	
<i>Prática Educativa</i>			
Educação Física . . . . .	5,40	1 e 21	

\* Aproximação.

\*\* Calculada sobre semana de cinco dias letivos.

Da análise dos quadros II e III se depreende que, compreensivelmente, a grande ênfase em matéria de ensino no primeiro ciclo ginásial secundário está em português e matemática que, juntos, totalizam 55,1% do total da carga horária semanal, mais portanto do que a soma daquela destinada à história, ciências, geografia e educação física.

Não deixa de ser assinalável a maior carga horária semanal dedicada à *história* em relação a *ciências*, como também o fato de não haver, em todos os currículos da amostra, o ensino de ciências na terceira série e o de geografia na quarta série.

Assim começa o aluno seus estudos de "Iniciação à Ciência" nas primeira e segunda séries para só retomá-los sob forma de "Ciências Físicas e Biológicas" na quarta série, com um hiato de duvidosa conveniência pedagógica. Admite-se que esse tipo de currículo sem estudo de "Ciências" na terceira e sem Geografia na quarta série adviesse de filiação estrita a modelos de currículo emanados do Conselho Federal de Educação, constantes da Circular n.º 1/62, da Diretoria do Ensino Secundário, com a referência "Variedades Admissíveis" nos quais, em quatro hipóteses configuradas como "admissíveis", não há ensino de Ciência na 3.<sup>a</sup> nem de Geografia na 4.<sup>a</sup> série. Essa interpretação *prictu-sensu* do termo "admissíveis" já estaria hoje, segundo somos informados, sendo modificada; assinale-se que oportunamente.

*Disciplinas variáveis* — Na análise da variação existente nessas disciplinas variáveis, seja entre as "complementares" previstas pelo Conselho Federal de Educação seja entre as de "escolha dos estabelecimentos", reside aspecto dos mais interessantes desse levantamento.

De passagem, registre-se que nessa escolha o aluno tem a sua faculdade de opção limitada ao elenco de disciplinas que lhe é apresentado, onde, dentro do elenco proposto, não há margem para escolha, salvo em 24 casos, dos quais 14 no Rio Grande do Sul e 4 na Guanabara.

São vinte as disciplinas variáveis :

*Línguas:* Francês, Inglês, Latim, Alemão, Espanhol, Italiano, Esperanto, Grego, Hebraico (9).

*Vocacionais:* Artes Industriais, Trabalhos Manuais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas, Práticas de Escritório, Noções de Comércio, Técnicas Industriais (7).

*Estudos Sociais ;* Organização Social e Política do Brasil (1).

*Artes:* Música, Canto Orfeônico, Desenho (3).

Como se vê, em se tratando de disciplinas variáveis, as línguas dominam o campo (9), em tipo de oferta, especialmente as modernas (6).

Em se tratando de "disciplinas vocacionais", é de crer que haja nomes distintos para um mesmo assunto: "Artes Industriais" e "Trabalhos Manuais"; "Técnicas Comerciais" e "Práticas de Escritório", por exemplo.

Como era fácil de prever, a disciplina variável mais freqüentemente constante nos currículos levantados teria sido *Inglês*, presente em 1 371 casos. Não somente a mais *presente*, como também a mais *continuamente estudada*, por isto que em 349 casos era ensinada nas *quatro séries*, em 167 nas três últimas, em 739 nas duas últimas. Depois de *Inglês* vem *Desenho*, com inclusão em 1305 situações, estudada nas quatro séries em 102 casos, nas duas últimas em 706, nas duas primeiras em 314 casos. *Francês* acompanha *Desenho* bem de perto, com 1195 inclusões, 186 casos de estudo nas quatro séries, 427 nas duas últimas e 398 nas duas primeiras. É interessante assinalar que *Inglês*, com maciço prevalecimento é, todavia, ensinado nas duas primeiras séries apenas em trinta e nove casos, muito aquém, pois, do que sucede com *Francês*, nessas séries iniciais. Como presença ponderável nas "disciplinas variáveis" temos ainda "*Organização Social e Política*",

com 886 casos, ensinada quase que exclusivamente na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries. A respeitável distância de "Organização Social e Política" vem *Latim*, que é ainda oferecido em 346 casos, quase que somente nas duas últimas séries, embora ainda haja 20 casos de seu ensino nas quatro séries. Seria interessante apurar-se o que representa a preferência dos alunos por esse *Latim* oferecido no primeiro ciclo. Como disciplina variável de presença expressiva no currículo ginásial secundário do primeiro ciclo, a última é *Canto Orfeônico*, constante de 246 situações, ensinada na maioria dos casos nas duas primeiras séries. As "*disciplinas vocacionais*" são oferecidas apenas em 151 situações, sendo, como era de prever, em menor escala, no setor agrícola. Essa menor presença do ensino de cunho vocacional não pode, todavia, ser inteiramente aferida pela componente "disciplinas variáveis", pois sua maior presença estará sob o título de "práticas educativas", como veremos adiante.

*Combinação de "disciplinas variáveis"* — Nos 1409 currículos analisados, encontram-se 88 combinações diferentes de "disciplinas complementares". As cinco mais frequentes são, pela ordem :

- 1) Inglês, Desenho, Francês e Organização Social e Política . . . . . — 609 casos
- 2) Inglês, Desenho, Francês e Latim . . . . . — 211 casos
- 3) Inglês, Desenho, Francês e Canto Orfeônico . . . . . — 141 casos
- 4) Inglês, Desenho, Organização Social e Política e Canto Orfeônico . . . . . — 54 casos
- 5) Inglês, Francês, Organização Social e Política e Latim — 41 casos

1 056

Como se vê, nessas combinações, que totalizam 74,9% dos casos, *Inglês* presente em todas elas, *Francês* e *Desenho* em quatro delas, são as presentes dominantes. Combinação freqüente de "disciplina complementar" com "prática educativa" é a de "Organização Social e Política" com "Educação Religiosa", presente esta última em 420 dos 886 casos em que é ensinada "Organização Social e Política", o que demonstra interesse no entrosamento dos ensinos religioso e político-social, combinando a vertente secular com a vertente religiosa da cultura. Seria interessante, se dispuséssemos dos dados necessários, entrecruzar as presenças das disciplinas complementares e das práticas educativas ministradas em determinados currículos.

Isto porque, considerado o sentido básico que devem ter "disciplinas complementares" e "práticas educativas" no primeiro ciclo, isto é, instrumento pedagógico para permitir sondagem, observação, diagnóstico e prognóstico de aptidões e tendências do discente, devem elas oferecer um leque de oportunidades suficientemente diversificado em sua natureza, para ensejar apuração dessas variadas tendências e aptidões por serem desenvolvidas.

Acontece que há casos, poucos aliás, em que as disciplinas variáveis são *línguas*, exclusivamente: Inglês, Francês, Latim e Espanhol; Inglês, Francês, Latim e Grego; Inglês, Francês, Latim e Italiano. Se, em currículos assim constituídos, não há Práticas Educativas Vocacionais e de Educação Artística, fica evidentemente limitada a possibilidade de sondagem e observação de aptidões e tendências dos discentes. Pecarão currículos assim constituídos por unilateralidade em suas ofertas aos discentes; serão defeituosos por insuficientes na diversificação.

*Práticas Educativas* — No levantamento em análise, as "práticas educativas" são agrupadas em oito classificações: "a) de educação vocacional; b) de educação feminina; c) de educação moral e cívica; d) de educação religiosa; e) de educação artística; f) de educação musical; g) de línguas; h) de "outras".

Os nomes atribuídos a essas práticas educativas, freqüentemente diferentes no enunciado mas devendo ser iguais ou quase iguais no conteúdo, chegam a 208. Como se vê, a variedade de denominações é copiosa, algumas vezes pouco feliz, ou mesmo chegando a implicar em distorção do sentido mais próprio a "Práticas Educativas", desde que se queira observar maior congruência e propriedade entre título e conteúdo. Há 31 denominações para práticas educativas que corresponderiam à educação vocacional; 20 para as correspondentes à educação feminina; 19 para as de educação moral e cívica; 30 para as de educação religiosa; 25 para as de educação artística; 12 para as de educação musical; 21 para as de línguas; 50 para aquelas sob o título genérico de "outras". Passemos agora à análise da incidência nesses currículos do que é denominado "prática educativa". Essas duzentas e oito modalidades de "Práticas Educativas" tiveram 3 483 presenças nos 1 409

currículos, o que dá uma média de 2,5 práticas educativas por currículo. Por ordem decrescente de freqüência, eis sua presença :

QUADRO IV  
PRÁTICAS EDUCATIVAS (1 409 currículos)

De educação religiosa . . . . .	666 inclusões	(47,2%)
De educação moral e cívica	644	(45,7%)
De educação artística . . . . .	574	(40,7%)
De educação musical . . . . .	472	(33,4%)
De educação feminina . . . . .	453	(32,1%)
De educação vocacional	403	(28,6%)
De línguas . . . . .	160	(11,3%)
De "outras" . . . . .	111	( 7,8%)
	483	

Como se vê, as educações religiosa e cívica, somadas, prevalecem no conjunto: 92,9%, ainda que a educação artística ("artística e musical") já tenha presença significativa: 74,1%. Não é estranhável, em relação ao molde cultural que ainda prevalece no Brasil (ainda que se modificando gradativamente) e à clientela que deve predominar nos ginásios da amostra, a menor presença das práticas educativas ditas de "educação vocacional": 28,6%. Deve-se considerar todavia a existência de situações em que são elas ministradas sob a forma de "Disciplinas Vocacionais".

Passemos à análise da presença nos currículos de cada um desses tipos de práticas educativas, com as diversas denominações e, por vezes, diversos conteúdos apresentados.

*Educação Vocacional* — Como "Práticas Educativas" no campo em epígrafe prevalecem as que poderíamos chamar da linha do "*ensino industrial*". Totalizam elas 326 casos nas 403 situações em que são incluídas (80,8%). Depois, algo surpreendentemente, vêm aquelas na linha do que poderíamos chamar de "*ensino agrícola*", em 39 casos (9,6%) no total. Depois vêm, e aí está a surpresa, na sua inferioridade em relação ao ensino na linha agrícola, aquelas na linha do que se poderia chamar "*ensino comercial*": 35 casos (8,6%) no total.

Por fim, vêm três casos (0,7% do total) nos quais há dois em que, pelos títulos "Prática Vocacional" e "Educação Vocacional" não se pode prever qual seja o tipo de conteúdo e um de "Enfermagem", que não é

enquadrável nas linhas de ensino industrial, agrícola, comercial. Aliás, não é compreensível possa haver prática educativa de "Enfermagem" com o sentido próprio dessa palavra, no primeiro ciclo, sendo talvez "Enfermagem Auxiliar", se é que pode ser o caso.

Essas práticas educativas são, na maioria dos casos, ensinadas em dois anos. Causa surpresa o número exíguo de oportunidades em que seria ensinada *Dactilografia*, dada sua necessidade na vida moderna: 10 oportunidades apenas, sendo três com Estenografia. Mesmo quando seja ministrada em "Técnicas Comerciais", "Práticas Comerciais", "Artes Comerciais", "Iniciação Comercial", "Iniciação à Técnica Comercial", continuará insignificante sua presença, em relação ao que deveria ser.

*Educação Feminina* — Não há o que considerar mais particularmente nesse caso pois, sob vários nomes estarão sendo ensinados temas condizentes com o título: "Artes Femininas" (221 casos), Educação Doméstica (81 casos), Economia Doméstica (62), quase sempre em dois anos.

Se procedermos, todavia, a uma análise menos superficial das práticas educativas que integram a chamada "Educação *Feminina*", ela nos revela alheamento à crescente emancipação da mulher moderna e às tarefas que desempenha na sociedade atual. Sente-se ainda o peso da tradição de uma antiga sociedade androcêntrica na insistência num tipo de educação peculiar, que já não faz sentido, ao menos na extensão em que é concebida. A mulher vem hoje, gradualmente, se tornando também uma unidade econômica de produção, agente de trabalho profissional, deixando de ser a pura trabalhadora doméstica de outrora. Por outro lado, muitas das atividades domésticas antes atribuídas exclusivamente à mulher passaram a reclamar a cooperação masculina. Não há pois por que circunscrever a preparação para o desempenho dessas atividades domésticas, unicamente à mulher. Poder-se-ia apontar apenas algumas poucas "práticas educativas" como essencialmente femininas: Corte e Costura, Puericultura, Culinária, que poderiam, aliás, conforme os objetivos visados, filiar-se à "Educação Vocacional Feminina".

Quanto às práticas educativas rotuladas como Educação Doméstica, Economia Doméstica, Educação para o Lar, Educação Familiar, Economia para o Lar, Formação Familiar e congêneres deveriam figurar indistintamente nas educações feminina e masculina, pois não se per-



cebe por que deva o homem prescindir delas. A supressão de algumas cujo título pressupõe o velho estilo "alegórico" para a mulher, seria bem indicada.

*Educação Moral e Cívica* — Pelo enunciado dos títulos deve ser admitido que o conteúdo dessas "Práticas Educativas" seja o de promover a formação moral, a integração na cidadania, o cultivo das regras de bom tom: "Educação Cívica" (288 casos); "Educação Moral e Cívica" (271 casos); "Boas Maneiras", "Etiqueta Social", etc. Também nelas são incluídas noções de "Organização Social e Política Brasileira" (31 casos). Seria interessante apurar como são ministradas, na maioria dos casos, essas práticas educativas de "Educação Moral e Cívica", dados certos precedentes nossos a respeito, em que endoutrinações grandiloquentes teriam o mais negativo dos resultados. Aliás, o sentido de Educação Moral e Cívica como o de atos que permeiam tôda a atividade da escola, parece mais indicado, mais operativo do que preleções a respeito. São elas dadas, na maioria dos casos, em duas séries.

*Educação Musical* — Como "Canto Orfeônico" (360 casos) e Música (75 casos) é ministrada, na maioria dos casos em duas séries.

*Línguas* — Como já acontecera no caso das disciplinas variáveis, novamente Inglês (76 casos) e Francês (50 casos) dominam o campo de línguas, como "Práticas Educativas", ensinadas na maioria dos casos em duas séries. "Conversação", "Prática", "Clube de Língua", são formas pelas quais, em alguns casos, são realizadas essas "Práticas educativas".

"*Outras*" — Com esse título genérico são agrupadas, nos quadros em análise, "Práticas Educativas" as mais díspares, como sejam: Orientação Educacional, Ciências, Geografia, Grêmio Literário, *Orientação Profissional*, Relações Humanas, Cartografia, Orientação Vocacional, Judô, Ordem Unida e Desportos, Formação, Educação Social, Arte de Conversação, Atividades Extraclases, Estudo Dirigido, Sociologia, Estudos Sociais, Geografia e História de Portugal, Propaganda, *Enfermagem*, Folclore, "Aulas Vocacionais", etc, etc.

Salvo no caso de "Orientação Educacional", dada em quatro séries, as demais figuram, na maioria dos casos, como dadas em uma e duas séries.

Como se vê, há uma latitude muito ampla de critérios para entender o que seja "prática educativa". Algumas delas são de inoportuna inclusão num primeiro ciclo, dado o sentido profissionalizante indicado em seu título, outras não se percebe por que teriam sido incluídas sob a rubrica indiscriminada de "outras", quando caberiam, a julgar pelos títulos, em setores especificados.

*Número de práticas educativas* — Na maioria dos casos são três as práticas educativas oferecidas por currículo (808 casos) de diversa ou de igual natureza, não sendo todavia pequeno o número de casos em que são elas quatro (612 casos) e duas (698 casos). A variação todavia é grande no caso, desde as situações em que não passam de uma até aquelas em que figuram como sendo "seis e mais". Seria interessante se fora possível apurar-se que área de diversificação de conteúdo cobrem essas práticas educativas oferecidas, para, somadas às disciplinas variáveis, ver-se em que medida abrangem as necessidades de sondagem de vocações, de apuração de tendências dos discentes.

*Resumo final para uma tipologia* — Com as ressalvas já feitas quanto às limitações intrínsecas ao estabelecimento de qualquer tipologia, às quais se somam aquelas advindas da insuficiência dos dados processados, vamos tentar esboçar rapidamente o que seria uma tosca tipologia aproximada do currículo ginásial secundário no país, depois da Lei de Diretrizes e Bases, nos colégios particulares.

O currículo existente é o estruturado classicamente, à base de matérias. Dessas matérias, como disciplinas obrigatórias, Português e Matemática são aquelas que concentram maior carga horária em seu estudo, mais do que totalizam, somadas, História, Ciências, Geografia e Educação Física, esta como prática educativa obrigatória. Deve-se assinalar que existe maior carga horária destinada ao ensino de História do que ao de Ciências, para o qual há um hiato, de duvidoso acerto pedagógico, na terceira série. É possível atribuir-se esse hiato à remanescência de aceitação pelas escolas, *ipsis verbis* e em sentido restrito, de modelos admitidos pelo Ministério de Educação e Cultura. Inglês é, destacadamente, a disciplina variável mais presente e mais ensinada, o mesmo ocorrendo quando é dado, entre as línguas, como "Prática Educativa", seguido, a boa distância, pelo Desenho e Francês. De modo geral e em que pese a presença significativa de Matemática, tudo computado, pode-se dizer que é um currículo cuja dominante são línguas, se consideradas as presenças das várias componentes, "Disciplinas Obrigató-

rias", "Variáveis" e "Práticas Educativas". Não há dúvida de que as línguas modernas constituem uma componente da cultura geral de nosso tempo e sua presença no primeiro ciclo se justifica desde que seja colocada em termos pedagógicos adequados. É fraca ainda, todavia, a presença da *ciência*. No que concerne à carga horária semanal, aproximada, para disciplinas obrigatórias, é ela em média de 3 horas e 15 minutos por dia, tomando como referência a semana de cinco dias.

Não parece haver consenso unívoco quanto ao entendimento do que sejam "Práticas Educativas", a cujo título ocorrem atividades da mais variada natureza e tipo. Educação religiosa, cívica, artística são os campos em que se realizariam mais freqüente e intensamente essas "práticas educativas". As de cunho "vocacional" têm ainda presença menos ponderável, o que não deixa de ser desfavorável do ângulo das necessidades de modernização de situações e sondagem de aptidões de alunos que concluem sua escolarização em nível médio. Como já acentuamos é singular a excepcionalidade do ensino de dactilografia, ao menos expressamente revelado, entre essas "Práticas Educativas". Também não deixa de ser assinalável a inexistência, nos currículos, de "Estudos do Meio", que teriam existido nas "classes secundárias experimentais" e que representam uma viabilidade de conexão entre a escola e o seu meio, uma tentativa de superar sua freqüente alienação ao tempo-espaço em que vive.

Os quadros obtidos não permitem, mediante análise do elenco de oportunidades oferecidas, verificar em que medida, ao lado da educação comum que é a própria do primeiro ciclo, ensejam os currículos diversificação suficiente, na conjugação das disciplinas variáveis e das "Práticas Educativas", à sondagem de tendências e aptidões discentes, isto é, em que medida são eles mais *uni* ou *omni-laterais*.

Acreditamos que o recebimento de orientação pedagógica, no sentido do máximo possível de onilateralidade de ofertas nas alternativas exploratórias do currículo seria extremamente oportuno.

Como duração do período escolar, ainda que os dados constantes dos quadros analisados levem a pressupor certa margem de diferenças sensíveis em cargas horárias, consoante a extensão do currículo e intensidade com que é ministrado (casos de uma a "seis e mais práticas educativas", de ensino de disciplinas em uma ou em quatro séries, etc.)

admite-se prevalecente o regime de dois turnos, matutino e vespertino, no universo analisado, no qual não foi incluído o turno da noite. A título de súmula final, diremos o que se segue.

Pela análise do levantamento feito, com a ressalva, quanto à representatividade nacional, de que se trata apenas de uma parcela significativa do universo existente no país (53,1% dos ginásios secundários particulares do país, sem proporcionalidade sistemática das variáveis) e de que joga meramente com a componente quantitativa, valendo apenas como aproximação sugestiva de análises qualitativas mais refinadas, percebe-se que é lentamente que a nossa escola secundária de primeiro ciclo se vem ajustando ao seu papel de ministradora de *cultura geral, moderna*, de ampliadora da iniciação cultural começada pela escola primária, propósito com o qual a busca a maioria de seus clientes.

Os arquétipos tradicionais de escola de *letras*, preparadora de uma minoria para os estudos de nível superior, ainda pesam no entendimento do que deva ser uma escola "universalmente disponível como direito humano", de *cultura geral do nosso tempo*, marcado irreversivelmente pelo impacto, de totalidade solidária, de ciência e de tecnologia, fazendo-a vítima de tradições.

A presença de Latim com 346 inclusões contra apenas 10 de (ao menos expressamente) Dactilografia, o maior ensino de História do que de Ciências (sem entrar na análise de como ensinadas), são índices da remanescência na escola de padrões culturais arcaicos, mais polarizados no sentido do ornamental do que no do instrumental. Nesse caso concreto, como situação fatural, é possível devam também ser levadas em conta situações profissionais de professores herdados da antiga escola de letras. Por outro lado, nessa dominância de línguas (que é necessário tenha sentido mais prático do que formal) e história e subpresença de ciências e de disciplinas variáveis ou práticas educativas que requeiram maiores gastos no equipamento para seu ensino, há também indício indisfarçável da pobreza brasileira ou de situações em que a preocupação pela eficiência pedagógica não será talvez o supremo valor. Máquinas e laboratórios custam dinheiro e assim na escassez de recursos ou no propósito de prevalecimento do lucro será mais viável ou mais compensador o ensino falado do que o praticado. Nessa fase transitiva de nossa cultura percebe-se o hiato existente entre o ginásio secundário comum, como instituição formal e o substrato real no qual deve atuar. Se coubera no caso um "slogan" promocional

poder-se-ia recomendar para escolas secundárias *comuns, de primeiro ciclo*, em consonância com a *cultura geral do nosso tempo: mais ciência, mais dactilografia e menos latim!* Esse "slogan", que deverá chocar os saudosistas da *belle époque*, tem todavia completo sentido no contexto ao qual se aplicaria: uma escola modernizada, de cultura geral comum, uma escola para todos, que tenha deixado de ser monopólio de uma clientela aristocrática e formalista para dar lugar à predominância, nos seus propósitos, do instrumental sôbre o ornamental. Ressalve-se que essas considerações são ainda mais aplicáveis a uma escola de clientela onde não prevaleçam os representantes dos mais altos estratos sócio-econômicos, o que pode não ser o caso em muitas situações do universo analisado.

De qualquer modo, esse valor *científico* tão da cultura secular de nosso tempo, essa iniciação a ciência e tecnologia que cada vez mais entremeia pervasivamente nossas vidas, devem ter a maior ênfase nas escolas secundárias comuns de cultura geral do nosso tempo. Nas escolas do chamado "terceiro mundo", como é o caso da América Latina, essa necessidade é aguda, premente. Ainda na última conferência, realizada em Santiago do Chile em setembro de 1965, sôbre a Aplicação da Ciência e da Tecnologia ao Desenvolvimento da América Latina, promovida pela Unesco e CEP AL, se sublinhava: "O produto médio por pessoa ocupada, no conjunto da região, é de apenas uns 1250 dólares, enquanto que nos Estados Unidos se eleva a mais de 8 500 dólares e flutua entre os 3 000 e os 5 500 nos países avançados da Europa Ocidental. Vê-se, pois, que o esforço humano rende, na América Latina, nada mais que um sétimo e um terço do que dele resulta naqueles países em que o progresso *tecnológico* se constituiu num fator dinâmico de aumento de produção, de igual ou maior importância que o esforço físico do trabalho e da poupança para a inversão." Não é preciso dizer mais para destacar a importância vital de "incorporar aceleradamente os *conhecimentos humanos necessários à melhoria de eficiência do processo econômico*".

## SÍNTESE DOS RESULTADOS PRELIMINARES DO I CENSO ESCOLAR NACIONAL

**Efetuada em novembro de 1964 a coleta de dados, processaram-se os trabalhos de apuração e tabulação a cargo das comissões estaduais. No correr de 1965, pôde a Comissão Central, de posse dos relatórios de cada unidade federada, computar os dados recebidos, de modo que, em setembro, já estavam impressas as primeiras separatas com os resultados preliminares.**

**Visando à publicação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a Comissão Central preparou esta síntese no intuito de oferecer ao leitor um panorama geral dos resultados e sugerir ao educador mais diretamente interessado o acesso à vasta documentação recolhida pelo Inep.**

O presente trabalho foi realizado por Osmar Abílio de Carvalho, da Secretaria Executiva da Comissão Central do Censo Escolar.

CRIANÇAS RECENSEADAS, NASCIDAS ENTRE 1957 E 1950, SEGUNDO A CONDIÇÃO ESCOLAR,  
POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO E CONDIÇÃO.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO E ZONA FÍSIO- GRÁFICA	POPULAÇÃO ABRANGIDA	TOTAL	CRIANÇAS RECENSEADAS, NASCIDAS ENTRE 1957 E 1950				1956 - 1953 (8 a 11 anos)		1952 - 1950 (12 a 14 anos)			
			1957 (7 anos)		TOTAL		FR. ESCOLA		TOTAL		FR. ESCOLA	
			TOTAL	FR. ESCOLA	%	TOTAL	FR. ESCOLA	%	TOTAL	FR. ESCOLA	%	
RONDÔNIA Urbano Rural	43 078	9 849	1 359	795	58,5	5 231	4 069	77,8	3 259	2 645	81,2	
	33 569	7 449	1 028	626	60,9	3 897	3 230	82,9	2 524	2 146	85,0	
	9 509	2 400	331	169	51,1	1 334	839	62,9	735	499	67,9	
Acre Urbano Rural	147 936	34 522	5 079	1 634	32,2	18 411	8 405	45,7	11 032	5 626	51,0	
	35 277	8 402	1 185	786	66,3	4 300	3 868	90,0	2 917	2 661	91,2	
	112 659	26 120	3 894	848	21,8	14 111	4 537	32,2	8 115	2 965	36,5	
AMAZONAS Urbano Rural	590 018	127 591	18 013	10 982	61,0	67 444	44 771	66,4	42 134	28 840	68,4	
	249 229	55 656	7 918	6 289	79,4	29 059	25 526	87,8	18 679	16 730	89,6	
	340 789	71 935	10 095	4 693	46,5	38 385	19 245	50,1	23 455	12 110	51,6	
RODADA Urbano Rural	23 675	6 022	844	486	57,6	3 302	2 379	72,0	1 876	1 390	74,1	
	11 653	3 002	382	301	78,8	1 630	1 453	89,1	990	897	90,6	
	12 017	3 020	462	185	40,0	1 672	926	55,4	886	443	55,6	
PARÁ Urbano Rural	1 319 427	272 865	40 684	27 052	66,5	144 418	111 302	77,1	87 763	69 270	78,9	
	686 840	136 757	19 890	16 284	81,9	71 346	64 940	91,0	45 521	41 521	91,2	
	632 587	136 108	20 794	10 768	51,8	73 072	45 362	63,4	42 242	27 749	65,7	
AMAPÁ Urbano Rural	79 389	17 761	2 872	1 536	53,5	9 554	7 515	78,7	5 335	4 348	81,5	
	44 206	10 072	1 631	1 040	63,8	5 388	4 906	91,1	3 053	2 816	92,2	
	35 183	7 689	1 241	496	40,0	4 166	2 609	62,6	2 282	1 532	67,1	

<b>MARANHÃO</b>	2 364 623	476 110	72 669	23 760	32,7	251 536	106 210	42,2	151 905	69 820	46,0
Urbano	478 172	102 679	14 457	10 324	71,4	53 127	44 274	83,3	35 095	29 676	84,6
Rural	1 886 451	373 431	58 212	13 436	23,1	198 409	61 936	31,2	116 810	40 144	34,4
<b>PIAUI</b>	1 367 156	295 892	43 803	13 520	30,9	153 619	68 016	44,3	98 470	48 477	49,2
Urbano	391 969	85 588	12 327	7 401	60,0	43 971	34 437	78,3	29 290	23 671	80,8
Rural	975 187	210 304	31 476	6 119	19,4	109 648	33 579	30,6	69 180	24 806	35,9
<b>CEARÁ</b>	3 253 570	646 805	92 593	39 983	43,2	340 425	175 587	51,6	213 787	116 798	54,6
Urbano	1 170 775	228 925	31 893	22 237	69,7	118 897	93 835	78,9	78 035	62 264	79,8
Rural	2 802 795	417 980	60 700	17 746	29,2	221 528	81 752	36,9	135 752	54 534	40,2
<b>RIO GRANDE DO NORTE</b>	1 250 742	235 871	36 233	19 210	53,0	121 512	77 819	64,0	78 126	50 101	64,1
Urbano	530 096	98 591	14 644	10 540	71,0	50 918	42 519	83,5	32 829	27 019	82,3
Rural	720 646	137 280	21 389	8 670	40,5	70 594	35 300	50,0	45 297	23 082	50,9
<b>PARAÍBA</b>	1 725 476	316 392	44 763	21 668	48,4	167 766	100 147	59,7	103 863	66 347	63,9
Urbano	732 620	137 112	19 418	12 756	65,7	71 527	56 456	78,9	46 167	37 227	80,6
Rural	992 856	179 280	25 345	8 912	35,2	96 239	43 691	45,4	57 696	29 120	50,5
<b>PERNAMBUCO</b>	4 023 053	772 287	110 543	58 088	52,5	412 142	269 568	65,4	249 602	166 286	66,6
Urbano	1 984 855	378 346	53 760	36 812	68,5	198 838	163 465	83,7	125 748	104 577	83,2
Rural	2 038 198	393 941	56 783	21 276	37,5	213 304	103 103	48,3	123 854	61 709	49,8
<b>ALAGOAS</b>	1 310 304	245 652	35 716	15 625	43,7	131 058	69 041	52,7	78 878	44 124	55,9
Urbano	476 169	94 735	13 327	9 220	69,2	49 186	69 608	78,5	32 222	25 453	79,0
Rural	834 135	135 917	22 389	6 405	28,6	81 872	30 433	37,2	46 656	18 674	40,0



SERGIPE	686 190	142 387	20 005	11 025	55,1	76 286	49 820	65,3	46 096	30 163	65,4
	278 505	57 105	7 860	5 675	72,2	30 018	25 367	84,5	19 227	15 890	82,6
	407 685	85 282	12 145	5 350	44,1	46 268	24 453	52,9	26 869	14 273	53,1
BAHIA	5 895 820	1 200 027	180 720	72 904	42,0	638 682	330 767	51,8	380 625	208 969	54,9
	2 231 273	438 809	65 038	44 756	68,8	229 890	186 486	81,1	143 881	116 322	80,8
	3 664 547	761 218	115 682	31 148	26,9	408 792	144 281	35,3	236 744	92 647	39,1
MINAS GERAIS	9 512 352	2 051 226	294 685	116 944	39,7	1 078 375	773 492	71,7	678 166	450 890	66,5
	4 507 504	949 604	132 971	63 281	47,6	494 542	433 258	87,6	322 091	255 705	79,4
	5 004 848	1 101 622	161 714	53 663	33,2	583 833	340 234	58,3	356 075	195 185	54,8
ESP. SANTO	1 404 493	319 793	46 142	19 690	42,7	170 146	115 016	67,6	103 505	65 426	63,2
	502 131	108 712	15 551	8 896	57,2	56 955	48 250	84,7	36 206	28 898	79,8
	902 362	211 081	30 591	10 794	35,3	113 191	66 766	59,0	67 299	36 528	54,3
R. DE JANEIRO	3 585 860	722 002	103 998	66 194	63,6	381 512	305 339	80,0	236 492	477 537	75,1
	2 384 460	459 614	65 559	46 588	71,1	242 449	211 580	87,3	151 606	124 875	82,4
	1 201 400	262 388	38 439	19 606	51,0	139 063	93 759	67,4	84 886	52 662	62,0
GUANABARA	--	548 095	77 362	65 585	84,8	286 403	271 491	94,8	184 330	170 523	92,5
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
SÃO PAULO	13 689 194	2 559 858	367 937	162 477	44,2	1 368 864	1 156 209	84,5	823 057	565 064	68,7
	9 095 074	1 575 745	220 802	115 133	52,1	836 925	769 114	91,9	518 018	402 234	77,6
	4 594 120	984 113	147 135	47 344	32,2	531 939	387 095	72,8	305 039	162 830	53,4

TARANÁ	4 538 462	943 759	142 176	65 130	45,8	510 461	352 081	69,0	291 122	182 281	62,6
Urbano	1 589 831	309 153	44 519	28 847	64,8	165 624	144 296	87,1	99 010	79 760	80,6
Rural	2 948 631	634 606	97 657	36 283	37,2	344 837	207 788	60,3	192 112	102 521	53,4
S. CATARINA	2 353 356	508 930	73 533	25 601	34,8	3 255 293	2 836 259	87,1	159 371	105 532	66,2
Urbano	856 591	176 927	24 645	9 304	37,8	3 859 427	2 166 890	56,1	58 252	45 517	78,1
Rural	1 496 765	332 003	48 888	16 297	33,3	94 030	82 694	87,9	101 119	60 015	59,4
R. C. DO SUL	5 510 555	1 119 519	154 993	84 037	54,2	276 026	227 241	82,3	369 120	284 715	77,1
Urbano	2 622 625	492 081	66 030	42 672	64,6	181 996	144 547	79,4	168 250	146 389	87,0
Rural	2 887 930	627 438	88 963	41 365	46,5	595 406	502 482	84,4	200 870	138 326	68,9
MATO GROSSO	724 962	156 865	22 871	11 785	51,5	257 801	234 520	91,0	49 258	34 668	70,4
Urbano	340 488	73 396	10 475	6 807	65,0	337 605	267 962	79,4	94 063	20 506	85,4
Rural	384 474	83 469	12 396	4 978	40,2	84 736	57 709	68,1	54 387	14 112	56,0
GOIÁS	682 430	158 461	21 463	12 665	59,0	45 878	24 607	53,6	-	44 838	82,4
Urbano	-	-	-	-	-	38 858	33 102	85,2	-	-	-
Rural	-	-	-	-	-	45 878	24 607	53,6	-	-	-
L. FEDERAL	268 315	47 297	7 119	4 149	56,3	82 611	67 447	81,6	14 981	12 763	83,9
Urbano	251 621	44 138	6 621	3 934	59,4	-	-	-	14 011	11 927	85,1
Rural	16 694	3 159	498	217	43,2	25 197	20 734	82,3	970	636	65,6
BRASIL (1)(4)	65 668 006	13 777 377	1 996 712	942 860	47,2	23 506	19 628	83,5	4 462 153	2 962 406	66,4
Urbano (2)	32 167 968	3 190 959	873 594	523 174	59,9	1 691	1 106	65,4	2 062 072	1 669 507	81,0
Rural (3)	34 182 468	7 196 784	1 067 219	366 766	34,4	7 318 512	5 207 193	71,2	- 270 138	1 167 152	51,4

NOTAS: (1) Exclusive Goiás. (2) Exclusive Guanabara. (3) Exclusive Goiás e Guanabara.  
(4) Exclusive Guanabara na população abrangida.

## A ESCRITA NA ESCOLA PRIMARIA

Com a finalidade de estudar a aprendizagem da escrita em crianças analfabetas, realizamos no Instituto de Educação do Estado da Guanabara a presente pesquisa em que foram experimentalmente investigadas as seguintes questões :

- 1 — Tipo de letra : Será a escrita cursiva utilizada no Brasil, mais fácil ou mais difícil do que a de fôrma ensinada na primeira série nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Alemanha?
- 2 — Extensão da escrita : Que influência tem a extensão da escrita na sua qualidade, nas primeiras fases de aprendizagem?
- 3 — Uso da pauta : Representa a pauta um auxílio ou uma dificuldade adicional à aprendizagem da escrita?

Organização do grupo experimental : Condição essencial à nossa pesquisa era a escolha de crianças analfabetas, a fim de tornar possível a análise de dificuldades

iniciais. Para eliminar as que porventura tivessem alguma escolaridade, submetemos 260 crianças de 6 e 7 anos a pequenas provas de leitura e escrita. Destas escolhemos apenas 66 completamente analfabetas. Êste grupo experimental foi submetido às provas de maturidade do Teste ABC, antes do início da experiência.<sup>1</sup>

### MÉTODO :

Material em letra cursiva : Cartões com as letras a l u, as palavras ave e lua e a sentença A lua é bonita (Vide figura 1)

Material equivalente em letra de fôrma (Vide figura 2)

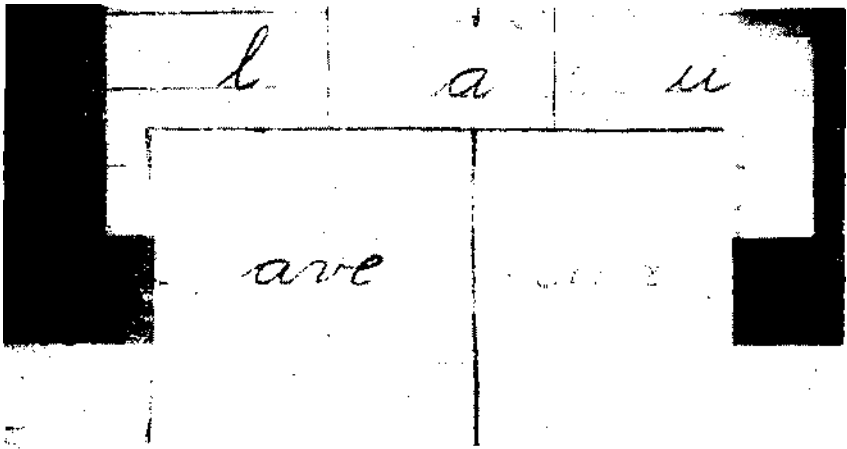
Papel com pauta larga (1,5 cml e papel liso

Lápis preto n.º 2.

TÉCNICA : Em experiência individual, convidava-se a criança a reproduzir um por um, cada modelo apresentado. Terminada a cópia, encobria-se o trabalho realizado e respectivo modelo, antes de se passar ao seguinte.

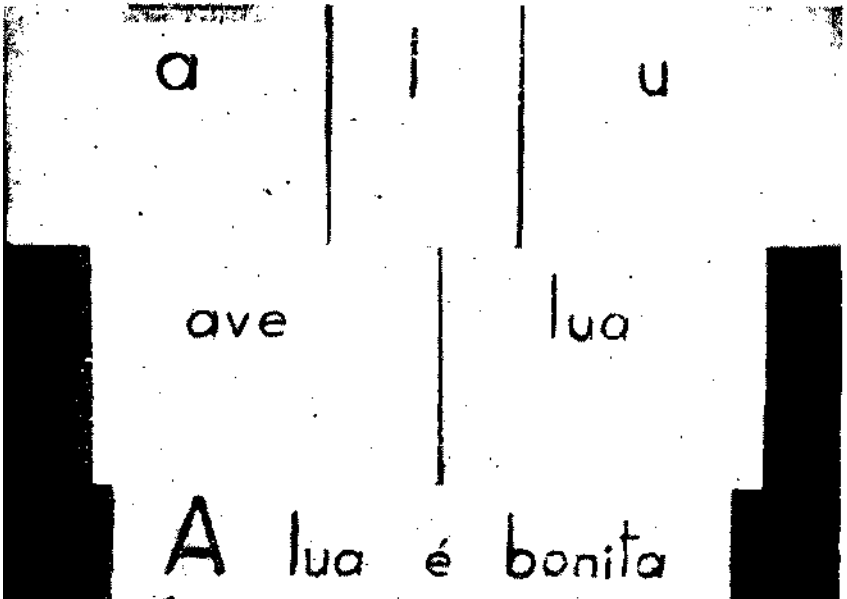
Relatório de Pesquisa efetuada no Instituto de Educação da Guanabara pelas professoras Ariete Santos, Heloísa Marinho e Maria Caldeira Fuce.

<sup>1</sup> *Laurenço Filho M. B. — Testes ABC, Edições Melhoramentos, São Paulo.*



A lua é bonita

Fig. 2



Cada uma das crianças copiou letras, palavras ou sentenças, em tipo cursivo ou de fôrma, utilizando papel liso, ou pautado. Para impedir que a seqüência influísse nos resultados, variamos a ordem de apresentação das letras, palavras ou sentenças, bem como do tipo cursivo ou de fôrma. O mesmo cuidado foi observado quanto ao uso de papel liso, ou pautado.

### Estudo comparativo da letra de fôrma e da cursiva.

#### Avaliação dos resultados.

Recolhidas as amostras, foram apurados os erros discriminados na Tabela I e exemplificados nas Figuras n<sup>o</sup>s. 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12 e 13.

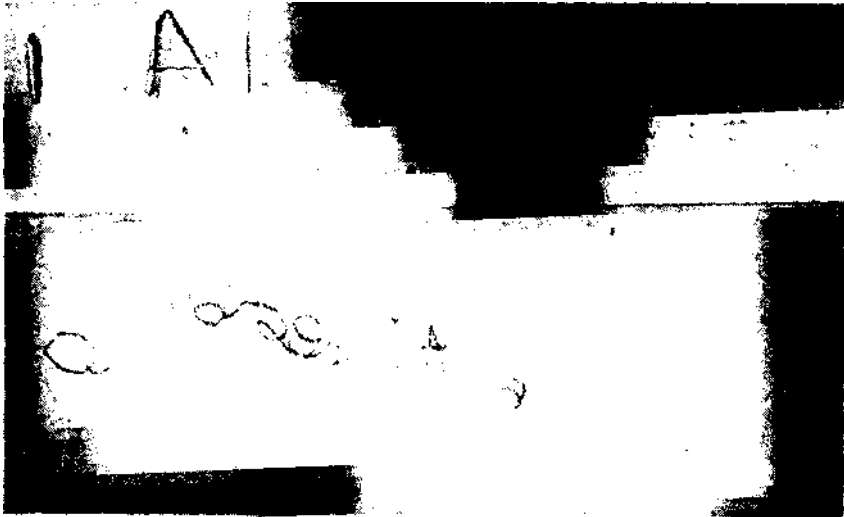


Fig. 3

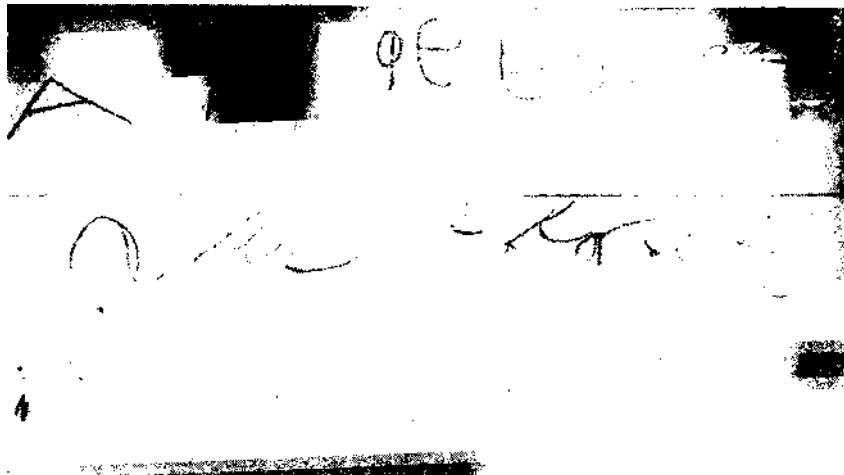


Fig. 4

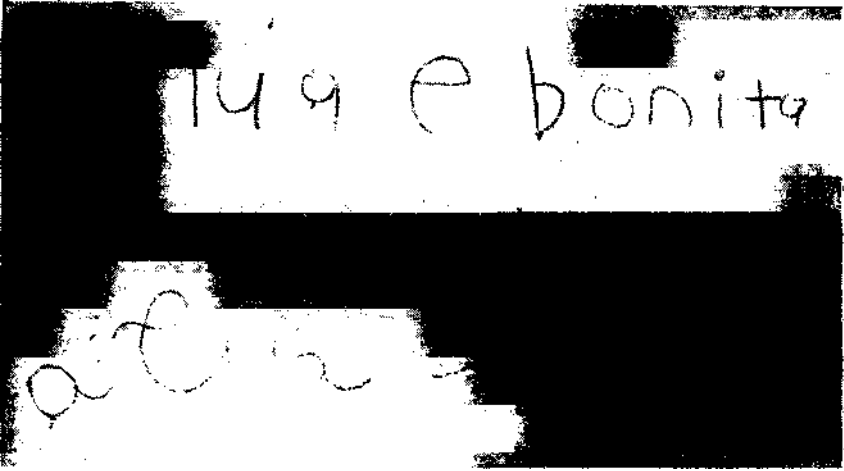


Fig. 5

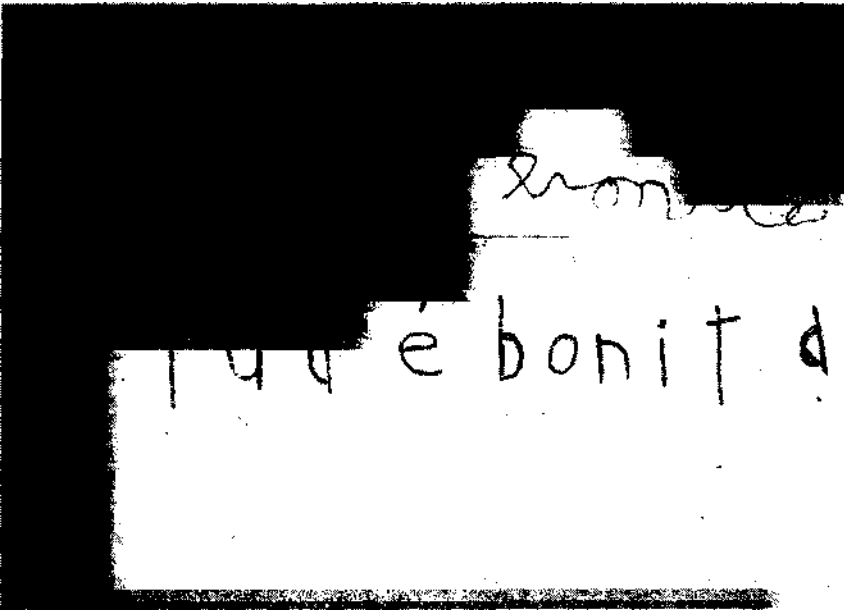


Fig. 6

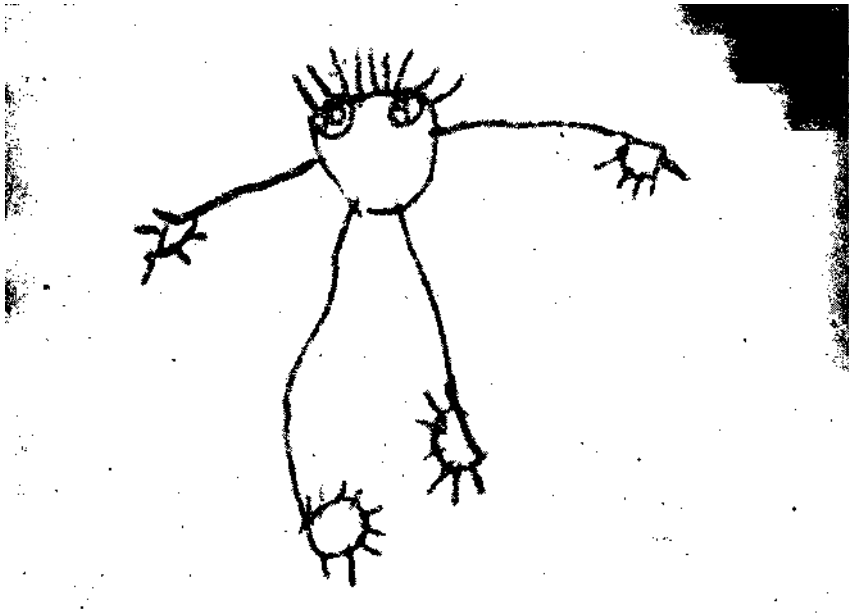


Fig. 7

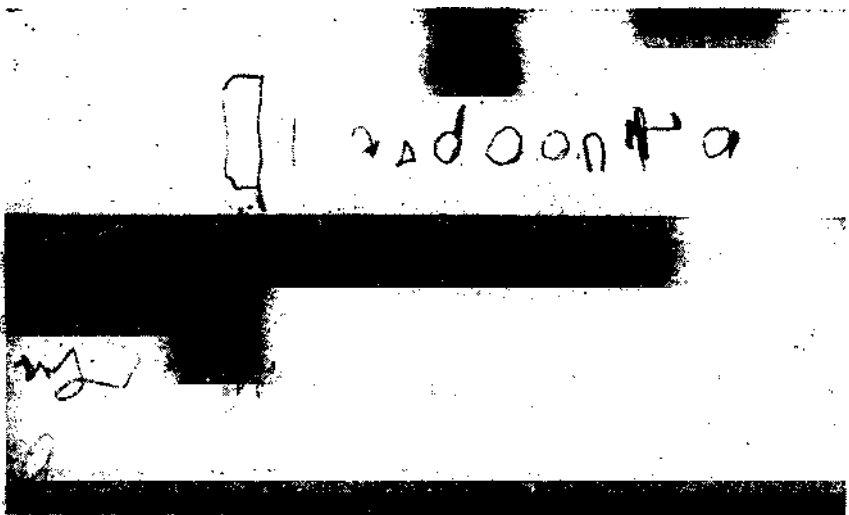


Fig. 8



Fig. 9



A lua é bonita.  
A lua é bonita.

Fig. 10

A lua é bonita  
A lua é bonita

Fig. 11

one  
ma  
A ma e ma  
o m

Fig. 12

avd  
|na  
AIMa e bonita.  
a i u

Fig. 13

Cada tipo de erro foi contado por criança uma única vez, para letra, palavra e sentença. Não foram consideradas as repetições.

Na contagem dos erros consideramos apenas os vários tipos de erros por criança, eliminando as repetições da mesma espécie. Por exemplo, no caso da criança cuja escrita se acha reproduzida na Fig. n.º 4, as omissões foram contadas da seguinte maneira :

Omissão de elementos na Figura  
n.º 4

E R R O S

Letra de fôrma	Total	Contagem cursiva
.....	2	1
.....	4	1

Essa tabulação oferece também a vantagem de mostrar com maior clareza os resultados gerais. Interessava à pesquisa a ocorrência das várias espécies de erros no grupo de 66 crianças. A contagem de todos os erros teria o inconveniente de encobrir condições do grupo no resultado final. Muitos erros de poucas crianças elevariam a média geral por criança, dando impressão errônea da falta de capacidade da maioria.

TABELA I  
ESTUDO COMPARATIVO DA LETRA DE FÔRMA E DA CURSIVA

Tipos de erros	Número de erros		
	Fôrma	Cursiva	Figuras
Rabiscos imitativos .....	0	20	N. <sup>1</sup> 8
Omissões de sentenças .....	0	5	
de palavras .....	4	27	
de letras .....	15	46	N.º 4b e 11b
de elementos de letras .....	76	145	N.º 3a
de fusão de letras .....	0	111	N.º 3b, 4b e 5b
Substituições .....	71	53	N.º 3, 4b e 5b
Inversões .....	40	22	N.º 8a e 13
Acréscimos de riscos .....	58	68	N.º 3b, 4b e 5b
de formas irreconhecíveis .....	64	48	N.º 3, 4b e 8
de letras .....	11	9	
de palavras .....	1	3	
Espaçamento entre letras - demasiado ..	56	8	N.º 4a e 13
" - insuficiente .....	4	1	
fusão de letras e ligações .....	0	84	N.º 3b, 4b, 5b, 1
acréscimo de elementos de ligação .....	0	34	
Espaçamento entre palavras - demasiada ..	0	1	
" - insuficiente .....	48	2	N.º 4a e 5a
" - fusão de .....			
" - palavras .....	18	0	
Interrupções errôneas .....	15	19	
TOTAL .....	481	706	
MÉDIA DE ERROS POR CRIANÇA ..	7,29	10,70	

Demonstram os resultados consistir a principal dificuldade do tipo cursivo na ligação entre as letras. A criança analfabeta iniciada pela escrita de palavras ou sentenças funde letras e ligações (Vide figuras n.ºs. 3b, 4b, 5b, 11b e 12).

São erros peculiares da letra de fôrma o espaçamento demasiado entre letras e insuficiência do mesmo entre palavras (Vide figuras n.ºs. 4a, 5a, 11a e 13) e a incidência mais freqüente das inversões (Vide figura n.º 8a).

Na escrita cursiva fundem-se letras e na de fôrma palavras.

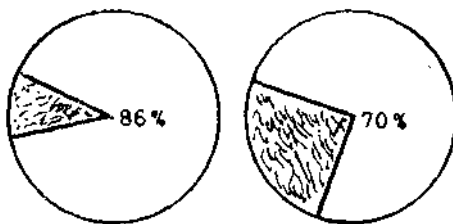
Determinadas dificuldades são comuns aos dois tipos de escrita. Em ambas, o erro mais freqüente foi

o da omissão de elementos de letras (Vide figura n.º 3), sendo *ao* entanto esta tendência mais acentuada na cursiva do que na de fôrma (Vide tabela I).

O número total de erros atingiu na letra de fôrma 481 e na cursiva 706 (sommas gerais dos resultados da Tabela I). Dividida cada uma destas cifras pelo número de casos (66), obtém para a escrita cursiva 10,70 e para a de fôrma 7,29 erros por criança.

A maior facilidade da letra de fôrma também se evidencia pelo número de amostras ilegíveis ou com poucas letras reconhecíveis (Vide figuras n.ºs. 3b e 8b e Gráfico I).

GRAFICO N.º I  
Escrita ilegível



Letra de fôrma

Letra cursiva

Legenda

% de escrita legível

% de escrita ilegível

Dez crianças que falharam na letra cursiva conseguiram na de fôrma resultados regulares e bons (Vide fig. n.º 3). Não houve, por outro lado, o caso contrário, de letra de fôrma ilegível e bom resultado cursivo. Em ambos os tipos, nove crianças falharam e 46 conseguiram escrita regular e

boa. - A correlação do tipo cursivo e o de fôrma é significativa, atingindo a 63.

A letra de fôrma e a cursiva equivalem-se quanto ao tempo empregado pela criança na escrita de três letras, duas palavras e uma sentença.

TABELA II  
TEMPO MÉDIO POR EXPERIÊNCIA

<i>Tipos de letra</i>	<i>Média em minutos e segundos</i>
fôrma . . . . .	4' 39,6"
cursiva . . . . .	4' 39"
<i>Níveis de maturidade (Teste ABC)</i>	
fraco . . . . .	5' 2,4"
médio . . . . .	4' 34,8"
forte . . . . .	4' 5,4"
<i>Uso da pauta</i>	
escrita com pauta . . . . .	4' 36"
escrita sem pauta . . . . .	4' 43,8"

A Tabela II mostra uma diferença média insignificante de apenas seis décimos de segundo contra a letra de fôrma e de 7,8" a favor da pauta. Entre os níveis de maturidade fraco e forte, há uma divergência de cerca de 1 minuto,

ou seja 20% a favor das crianças mais desenvolvidas.

A Tabela III compara a maturidade com o número médio de erros por criança, na letra cursiva e na de fôrma.

TABELA III  
TIPO DE LETRA E MATURIDADE

<i>Maturidade</i>	<i>Número médio de erros por criança</i>	
	<i>Letra de fôrma</i>	<i>Letra cursiva</i>
fraca . . . . .	10,10	15,70
média . . . . .	6,38	9,44
forte . . . . .	3,83	5,33

<sup>2</sup> Êste resultado superior à média geral, deve-se à freqüência do Jardim de Infância, onde as crianças do grupo experimental desenvolveram a coordenação dos movimentos nas atividades espontâneas do desenho, da pintura, da modelagem, etc.

Mostram os números que a incidência de erros varia mais com a maturidade do que com o tipo de letra. Não apresenta nossa experiência cópias ilegíveis da escrita em nível de maturidade superior. No entanto, é importante saber que letra cursiva é mais difícil. Como exige maior grau de maturidade, só devemos ensiná-la quando a criança houver atingido

o desenvolvimento suficiente para aprendê-la sem dificuldade.

Inversões — Confirmam os nossos resultados, mais uma vez, o conhecido fato da tendência às inversões desaparecer com o desenvolvimento. Somando todas as inversões de letra de fôrma e da cursiva, obtivemos os resultados da Tabela IV.

TABELA IV  
INVERSÕES

<i>Nível de maturidade</i>	<i>Tipo de Letra</i>	
	<i>Fôrma</i>	<i>Cursiva</i>
fraco .....	27	16
médio .....	13	6
forte .....	0	0

Em investigação suplementar, submetemos outro grupo de crianças à experiência de copiar em escrita de fôrma as quatro letras : b d p q. A fim de não dificultar demasiadamente a prova, de reproduzir a mesma forma em qua-

tro posições diversas, colocávamos sobre a mesa uma letra de cada vez e retirávamos tanto o modelo como a cópia escrita pela criança, ao passarmos para a letra seguinte.

TABELA V  
INVERSÕES DAS LETRAS *d b p q*

	<i>Distribuição % dos erros</i>			
	<i>d</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>q</i>
Inversão completa lateral .....	38	6	64	20
vertical .....	10	56	0	20
vertical-lateral .....	43	13	0	0
Inversão incompleta .....	0	6	9	20
Outros erros .....	9	19	27	40

Somando os vários tipos de inversão, verifica-se ser a lateral mais freqüente, sendo mais rara a dupla inversão não só de um lado para

outro, como no sentido vertical de cima para baixo (Vide Tabela V). Conforme vemos na Tabela VI, acompanha a resistência à inver-

são o desenvolvimento gráfico medido pela prova do desenho espontâneo da figura humana (Teste Goodenough). Demonstram estes resultados, como os demais, a conveniência de esperar

determinado grau de maturidade, antes de submeter a criança à difícil aprendizagem da leitura e da escrita (Vide figuras n.ºs. 7, 8, 9 e 10).

TABELA VI

*Inversões em relação ao desenvolvimento gráfico (Teste Goodenough)*

<i>Nível de desenvolvimento</i>	<i>% de inversões</i>
fraco. ....	57
médio. ....	36
forte. ....	29

A Tabela V apresenta os vários tipos de inversão divididos pelas quatro letras. Nota-se que a posição da forma é mais estável nas letras de haste inferior q e p, apresentando estas menor número e variedade de inversões do que o b e o d.

**O** Uso da Pauta — **A** fim de

apurar a influência da pauta na manutenção da horizontalidade, medimos o ângulo entre as duas letras que mais se afastassem do alinhamento. (Vide fig. 11) Apresenta a Tabela VII pequenas diferenças de 1 a 2 graus a favor da pauta, tanto na letra de fôrma como na cursiva.

TABELA VII

USO DA PAUTA

<i>Resultados</i>	<i>Resultados médios</i>	
	<i>Com pauta</i>	<i>Sem pauta</i>
Letra de fôrma. ....	6,27	7,19
Letra cursiva. ....	6,07	8,31

**O** nível de maturidade causa diferenças sensíveis. As crianças de maturidade superior não necessitam da pauta para manter o alinhamento das letras. Para as

imaturas a pauta larga de 1,5 cm por nós utilizada representou auxílio considerável, conforme demonstra a Tabela VIII.

TABELA VIII

<i>Uso da pauta e maturidade :</i>	Resultados percentuais DESVIOS					
	O - 10 graus Maturidade			11 - 30 graus Maturidade		
	<i>fraca</i>	<i>média</i>	<i>forte</i>	<i>fraca</i>	<i>média</i>	<i>forte</i>
Com pauta . . . .	86,87	88,88	100,00	13,33	<b>11,11</b>	0,00
Sem pauta . . . .	<b>63,64</b>	<b>84,21</b>	100,00	<b>36,36</b>	<b>15,78</b>	<b>0,00</b>

## Extensão da escrita em relação à qualidade

A escrita de letras, palavras e sentenças foi submetida à mesma análise de erros discriminada aqui (Ver gráfico n.º 1).

A Tabela IX compara os resultados gerais para a letra cursiva e a de fôrma, em média de erros por criança.

TABELA IX

## Extensão da escrita em relação à qualidade

<i>Extensão</i>	Média de erros Tipo de Letra	
	Fôrma	Cursiva
letra . . . . .	1,06	1,42
palavra . . . . .	2,40	3,86
sentença . . . . .	3,83	5,63

Tanto na letra de fôrma como na cursiva, o número de erros cresce com a extensão da escrita. A criança erra menos escrevendo as letras do que palavras ou sentenças.

A estatística dos erros não inclui gradações de qualidade. Pode-se escrever, sem erro apreciável, as mesmas letras em traçado mais ou menos firme e preciso. Para esta análise qualitativa, organizamos estudo comparativo das mes-

mas letras em conjuntos diferentes. As palavras ave e lua e a sentença A lua é bonita contêm as mesmas letras que foram escritas isoladamente a 1 u. Para cada uma das crianças procuramos verificar onde estaria o melhor resultado : na escrita isolada, na palavra ou na sentença. Confirma a Tabela X a superioridade da letra. Na figura 13 observamos exemplo de escrita em que as letras a l u são mais perfeitas quando isoladas.

TABELA X

Letra, *palavra*, *sentença* — Resultado superior da escrita de *a l u*  
Comparação qualitativa : percentagem do melhor resultado

Letra	Palavra	Sentença
64,52	25,80	9,68



Escrita — seqüência dos movimentos — Em nossa experiência não fizemos propositadamente demonstração de escrita. Apresentamos modelos prontos para observar como resolveria a criança, sem o auxílio do adulto, a cópia em questão. Nas figuras n.ºs. 3, 11, 13, e 14, anotou o observador ao lado da escrita os movimentos utilizados em reproduzi-la. A variedade de modos de escrever de cada letra, demonstra a necessidade de uma orientação cuidadosa. A professora deve ensinar não somente a forma como a seqüência adequada aos movimentos. Como realizar êste trabalho em turmas de 40 alunos? Enquanto a mestra observa alguns, outros estão fixando hábitos errôneos de modificação difícil. A continuação das atividades espontâneas do desenho, da pintura e da modelagem na escola primária não só ajudariam a coordenação melhor dos movimentos, como tornariam possível a organização da turma em grupos autônomos, libertando a professora para melhor atender às crianças empenhadas em aprender a escrever. Escrita e leitura — Sendo incontestável a vantagem de se iniciar a leitura por palavras ou pequenas sentenças, surge o problema de relacioná-la ao ensino da escrita, em que a reprodução da letra ofe-

rece maior facilidade. A leitura pelo reconhecimento de conjuntos (palavras, sentenças), indispensável à apreensão rápida da significação, não encontra aspecto correspondente na escrita, onde a discriminação de minúcias é inevitável. A escrita sucessiva é lenta comparada à leitura onde a identificação rápida depende do conteúdo ideativo e do contraste: na leitura é mais fácil distinguir ovo de passarinho do que de ave. is quatro sílabas de passarinho, que não oferecem problemas à leitura, dificultam a escrita do mesmo vocábulo.

No entanto, comprova nossa experiência que a criança bem desenvolvida de 6 e meio a 7 anos de idade é capaz de escrever palavras se ela houver tido boas oportunidades educativas. O fato de 70 a 80% das crianças analfabetas de nossa experiência conseguirem escrever, em primeiro ensaio, sentenças legíveis, demonstra a possibilidade da escrita ser relacionada à leitura significativa.<sup>3</sup>

A extensão razoável da escrita não apresenta problemas no caso de crianças bem desenvolvidas. Mostra a Tabela XI que as crianças de alto nível de maturidade escrevem palavras melhor do que as fracas escrevem letras.

<sup>3</sup> As crianças da presente pesquisa freqüentaram o Jardim de Infância do Instituto de Educação, onde *não* se pratica a iniciação escolar. O presente estudo constitui pesquisa experimental, que não faz parte das atividades do Jardim. Comprova-se a superioridade das atividades espontâneas sobre ensaios de iniciação no preparo antecedente a educação escolar no seguinte trabalho:

MARINHO, H. — *O Jardim de Infância: Da Influência do Jardim de Infância na Promoção da Primeira Série.*

TABELA XI

Extensão da escrita e maturidade : Média de erros por criança

	LETRA		PALAVRA		SENTENÇA	
	<i>fôrma cursiva</i>	<i>fôrma cursiva</i>	<i>fôrma cursiva</i>	<i>fôrma cursiva</i>	<i>fôrma cursiva</i>	<i>fôrma cursiva</i>
Maturidade fraca . . . . .	.17U	2,90	3,35	4,90	5,05	7,90
média . . . . .	0,80	0,77	2,13	3,80	3,72	4,87
forte . . . . .	0,67	0,67	1,00	0,83	2,14	3,00

Na fase em que a leitura desce à letra, a escrita pode auxiliar a discriminação fonética. A reprodução rítmica da mesma vogal relacionada a sons onomatopaicos, o barulho do avião por exemplo, ajuda a boa formação da letra e a compreensão de seu valor sonoro. O escrever de vez em quando letras não obriga à recaída no erro secular do início da leitura pela soletração.

### CONCLUSÕES

.. — A dificuldade das ligações, característica da letra cursiva, prende-se às leis da percepção visual estudadas pela escola de uestalt. Na fig. 14 o leitor terá dificuldade de encontrar o número quatro situado no centro, por causa da seguinte razão : na referida figura, as linhas componentes do algarismo quatro continuam com outras formas dificultando a visibilidade.



Fig. 14

Pela mesma razão tem a criança analfabeta dificuldade de articular a palavra ave escrita em tipo cursivo nas letras componentes (vide fig. 15). No tipo cur-

sivo as ligações modificam a grafia das letras, o e de ave, por exemplo, e eliminam os limites. Uma criança analfabeta não pode saber onde uma letra acaba e onde outra começa.

Fig. 15

Dada a dificuldade da letra cursiva, a professora, no empenho de ensinar à criança os movimentos certos, acompanha com explicações verbais a sua demonstração no quadro-negro : "O giz sobe, dá uma volta, desce, etc". Tais comentários, destinados a auxiliar a formação das letras, podem estabelecer associações errôneas. Em vez da letra evocar o som correspondente, ela lembra à criança a explicação da professora referente aos movimentos da escrita.

A confusão entre letras e ligações dificulta a aprendizagem da associação do símbolo visual da letra com o som correspondente. A criança passa a copiar a forma visual da palavra ou sentença, sem relacionar a formação sucessiva das letras escritas à seqüência sonora da linguagem oral. Êste defeito pode chegar ao ponto da criança não saber o que está escrevendo.

2 — A substituição da letra cursiva pela de fôrma simplificada facilita não só a aprendizagem da escrita como a da leitura. Comprovam experiências realizadas nos Estados Unidos e na Alemanha que a escrita pode servir de instrumento útil em fazer o aluno sentir a função a um tempo gráfico e sonoro de cada letra e sílaba em relação ao conjunto a que pertence.

3 — A maior dificuldade da escrita de sentenças comprovada na seguinte pesquisa deveria ser considerada em aulas da primeira série. A facilidade com que a criança distingue palavras e sentenças pelo seu contorno geral leva por vezes as professoras ao erro de submeter classes analfabetas a exercícios extensos de escrita. Crianças rapidamente fatigáveis são obrigadas a cópias difíceis sem interesse como a do cabeçalho, por exemplo. Conhecemos casos em que a saturação resultante atrasou consideravelmente a aprendizagem. Não há necessidade de obrigar o aluno a escrever todo o vocabulário da leitura. Na vida quotidiana, a leitura é muito mais freqüente e variada do que a escrita. Por outro lado seria erro submeter crianças imaturas à cópia de letras isoladas. Demonstram numerosos estudos que atividades espontâneas, naturalmente ajustadas a diferenças de capacidade individual, são muito mais úteis ao preparo escolar do que tais exercícios gráficos prematuros. Só devemos começar a aprendizagem, quando a criança puder, com relativa facilidade, reproduzir palavras e pequenas sentenças, relacionadas ao ensino global da leitura, para que a escrita desde o início possa exercer a função significativa que lhe cabe na vida social.

## PREPARAÇÃO DE CANDIDATOS AO VESTIBULAR DE 1964 NA GUANABARA

NÁDIA FRANCO DA CUNHA

### Técnica de Educação do C.B.P.E.

**Problemática do assunto :  
universal, nacional, local.  
A articulação do ensino no  
Brasil. A importância do  
tema e seu debate público.**

**A problemática :** Dois aspectos essenciais desta pesquisa, de âmbito limitado à Guanabara, existem em dimensão universal: o problema da articulação pedagógica entre o ensino médio e o superior e o problema de proporção entre as demandas crescentes do ensino médio e superior. O primeiro estaria **na** órbita daquilo que o Prof. J. Roberto Moreira chama de "coerência interna", a dar consistência à lógica do siste-

ma educacional; o segundo diria respeito a "ocorrência externa", relação do sistema com a realidade sociocultural em que êle existe.<sup>1</sup> De modo geral, um sistema escolar deve **ter** os seus níveis de ensino articulados, atendendo **a** objetivos que se exauam no âmbito de cada **um** e subsidiariamente proporcionando acesso **ao** nível imediatamente superior.

Esse aspecto dinâmico da inter-relação dos vários níveis de ensino está necessariamente condicionado por dois fatores essenciais :

- a) volume de candidatos existentes no nível inferior em relação às possibilidades de acesso ao nível superior; quando não há

Extrato do relatório de pesquisa efetuada pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, apresentando ao C.B.P.E. em setembro último. Sobre o assunto V. *Abreu*, Jayme — "Sobre um problema em pauta : preparação e ingresso de candidatos a cursos superiores" in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 95, pág. 85.

<sup>1</sup> MOREIRA, J, Roberto — "Delineamento geral de um plano de Educação para a democracia no Brasil", IPÊS — Boletim de novembro de 1963 - págs. 3 a 34.

equilíbrio razoável entre a demanda e a oferta, surgem, inevitavelmente, problemas no mecanismo dessa articulação;

- b) propósitos visados em cada nível de ensino pois, na medida em que não sejam viáveis e congruentes entre si esses propósitos, não haverá articulação e funcionamento satisfatórios.

Em estudo patrocinado pela \_\_\_\_\_ UNESCO e Associação Interna-

cional de Universidade,<sup>2</sup> Frank Bowles, Presidente do "College Entrance Examination Board", U.S.A., e autoridade das mais reputadas na área de peritos em "admissão ao ensino superior" expõe resultados de um estudo internacional de dois anos sobre o problema. Em artigo escrito para o trabalho *Economic Aspects of Higher Education*,<sup>3</sup> Bowles sumaria os aspectos mais significativos desse estudo.

Eis alguns dados desse sumário :

#### MATRÍCULAS MUNDIAIS EM TODOS OS NÍVEIS DE EDUCAÇÃO

1950-1959 — em milhares <sup>4</sup>

<i>Nível Educacional</i>	<i>1950</i>	<i>1959</i>	<i>Crescimento %</i>
Escola primária . . . . .	208 387	326 863	57
Escola média . . . . .	41 762	75 553	81
Universidade e Ensino Superior em Geral	6 677	11 578	73
Total . . . . .	256 826	413 994	61

Comentando a significação desses dados sublinha Bowles :

" . . . . . parece razoável concluir que a grande expansão da escola primária produziu não só um considerável aumento na matrícula da escola primária, como

também um ponderável aumento na matrícula na escola secundária. Essa matrícula por sua vez está começando a afetar as matrículas no nível do ensino superior, mas parece claro que o que está sendo aumentado nessa área é somente o início

<sup>2</sup> BOWLES, Frank — *Access to Higher Education : The report of the International Study of University Admissions*, UNESCO, 1963.

<sup>3</sup> OECD — *Economic Aspects of Higher Education* — Paris, 1964.

<sup>4</sup> *O Anuário Estatístico de 1963*, da UNESCO, mostra que de 1950 a 1960 o total global de alunos, em todos os níveis, aumentou de 65%. Esta cifra inclui um incremento de 60% para o ensino primário, 87% para o secundário e 84% para o superior.

do que é crível virá a ser uma tremenda expansão de estudantes. Não acho isso um pensamento confortável. Certamente, se eu fosse reitor de uma Universidade em um país que triplicou sua matrícula na escola primária e duplicou na secundária nos últimos dez anos, ou buscaria meios para quadruplicar o tamanho de minha universidade em relação aos últimos dez anos, ou aceleraria planos pessoais para uma volta imediata a uma bolsa de pesquisa".

Parece-nos interessante estabelecer uma comparação dos dados

referidos por Bowles com aqueles correspondentes brasileiros, de 1950 a 1960. Veremos que se a diferença de 73% a 81% nos crescimentos respectivos da matrícula mundial nos níveis superior e médio tanto inquietou a Bowles, como se teria êle sentido diante de nossa diferença de crescimento nestes mesmos níveis: 38% e 60%? Bowles não julga "confortável" o crescimento mundial de 34 milhões nas matrículas do nível médio contra o de cerca de 5 milhões na matrícula no nível superior. O que diria êle dos nossos crescimentos de 637.400 no nível médio e de 43.500 no superior?

Eis o quadro brasileiro :

#### MATRÍCULAS EM TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO NO BRASIL

1950 e 1960 — em milhares

<i>Nível Educacional</i>	<i>1950</i>	<i>1960</i>	<i>crescimento<sup>5</sup></i> %
Escola Primária . . . . .	4 352	7 141,3	28%
Escola Média . . . . .	540	1 177,4	60%
Universidade e Ensino Superior em Geral	49,7	93,2	38%
Total . . . . .	4 941,7	8 411,9	70,2%

(Dados do Plano Nacional de Educação de 1963)

<sup>5</sup> Porcentagem de crescimento deduzida da porcentagem de crescimento populacional, no decênio: (36%).

Por esse quadro vê-se que em 1950 a matrícula no ensino superior representava cerca de 9,2% da matrícula no nível médio; em 1960, as 93.200 matrículas do nível superior passam a representar 7,9% da matrícula do nível médio, tendo se agravado portanto a desproporção entre os dois níveis.

#### *A articulação do ensino no Brasil*

Ao analisar a situação universal de admissão ao ensino superior, Bowles faz, sobre o caso brasileiro, o seguinte comentário :

"Um outro exemplo de problemas criados pela ação administrativa é assinalável no Brasil e no Japão, onde as universidades esperam que os estudantes sigam um ano adicional de estudos após a conclusão da escola secundária e antes do ingresso nas universidades e tácitamente mantêm um sistema de competição por lugares, permitindo aos estudantes candidatarem-se ano após ano. Em ambos os países essa concepção dos exames de admissão produziu um elaborado sistema de cursos de treinamento ("coaching") privados, preparando para os exames, resultando em uma situação aceita passivamente, na qual candidatos podem submeter-se a exames até por seis anos sucessivos, o que é a situação nos casos de excesso de candidatos; contudo em ambos os países há faculdades que não têm estudantes em número suficiente e devem apelar para padrões rebaixados e para um recrutamento elástico a fim de preencher suas classes".

A quem conheça concretamente o problema no Brasil não escapa a procedência do comentário de Bowles. Não se pode generalizar sobre a situação existente como se houvesse um problema único, comum a todos os vestibulares. A situação da procura-oferta de vagas gera, na realidade, dois problemas : o decorrente do excesso de candidatos, nas carreiras de maior prestígio, tradicionais ou mesmo novas; o decorrente do excesso de vagas, existente nas carreiras de menor prestígio. O primeiro deles produz : as "coaching schools", as situações de vestibulares múltiplos, simultâneos, ou daqueles repetidos anos a fio, o drama judiciário dos "excedentes". O segundo problema gera o rebaixamento dos padrões de admissão com reflexos sobre todo o curso, os níveis excessivamente altos do custo do aluno/ano por terem as despesas elevadas, um divisor (aluno) muito reduzido. Para ingresso em faculdades onde ocorre este tipo de problema, a preparação em "coaching schools" não é um imperativo.

Em verdade, o problema da falta de articulação satisfatória entre os níveis de ensino no Brasil vem se agravando de ano para ano, de modo a constituir séria preocupação para os responsáveis pela educação.

Em vários documentos tem sido essa situação analisada, destacando-se sempre o aspecto da ausência de continuidade articulada no sistema escolar brasileiro.

No relatório apresentado pelo Brasil à Conferência sobre Educação

e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina (Santiago do Chile — Março — 1962) lê-se :

"Constituiu-se êle (o sistema escolar brasileiro), em verdade, conforme acentuamos na primeira parte dêste artigo, de três sistemas independentes : o primário, o médio e o superior.

Entre eles escondem-se ainda dois outros sistemas disfarçados, o de preparo para o exame de admissão à escola média e o de exame vestibular ao ensino superior, que fazem as vezes da indispensável articulação. O ensino regular e sistemático vale na medida em que satisfaz as exigências destes dois sistemas, escondidos mas indispensáveis para a conquista das barreiras estabelecidas entre a escola primária e a média e esta e a superior."

Dando ênfase aos aspectos negativos da descontinuidade discriminatória do nosso sistema escolar em relação à incipiente democratização que o processo de desenvolvimento vem provocando na sociedade brasileira, assinala o documento em referência : "se os respectivos ensinos fossem realmente compartimentos estanques, a serviço de sociedades diferentes, ou de sociedade de estratificação social rígida (e isto não deixou de ser o caso do Brasil antes de 1930), poderia cada uma das escolas encontrar em si mesma a força necessária para a conservação de sua própria identidade. Embora sem progredir, manteriam certa consciência em sua missão.

Se, porém, se rompem as fronteiras das duas ou três sociedades existentes e se estabelece a mobilidade social entre elas, os três sistemas perdem as suas características próprias, e entram francamente em deterioração. A continuidade entre si dos três níveis de ensino constitui o remédio para essa ameaçadora conseqüência, criando a necessária circulação de valores entre as três escolas, já agora unificadas em um único sistema a serviço de uma só sociedade em desenvolvimento".

Com o devido respeito aos autores da análise citada, não nos parece haver contradição entre o atual aspecto estanque dos vários níveis de ensino no Brasil e a estrutura social que condiciona esse sistema de ensino.

É que, por estarmos longe ainda daquela "uma só sociedade em desenvolvimento", inconsistente que é a viabilidade das camadas populares alcançarem certos valores preconizados pela cultura — come, por exemplo, o da igualdade de oportunidades — as barreiras sociais antepostas à realização desses valores são perfeitamente entendíveis, criando divergência entre o comportamento social e os valores da cultura; entre ascensão social acessível a todos e meios institucionais correspondentes. O sistema escolar brasileiro está a dar um exemplo desse caso de meios institucionais divergentes em relação aos valores preconizados na cultura. Esta situação, aliás, na medida que assim prosiga, pode levar àquela anemia social a que se refere R. K. Merton<sup>7</sup> quando "a cultura faz exi-



gências inatingíveis para aqueles que se situam nas camadas inferiores da estrutura social".

Sobre articulação dos níveis de ensino no Brasil, especialmente aquela que constitui tema desta pesquisa, a articulação dos níveis médio e superior, vários documentos deixam clara a gravidade da situação.

Em trabalho apresentado pelo Brasil ao "International Study on University Admissions", coordenado por Frank Bowles e ao qual já aludimos, a CAPES, em fevereiro de 1962, assim se pronunciava :

" . . . . . falando de modo geral, não existe qualquer articulação entre o segundo e o terceiro nível. Certos colégios requereram recentemente autorização para adaptar o último ano do segundo ciclo ao exame vestibular visado pelo estudante, mas tal autorização só agora está sendo possível mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece este novo padrão e também permite o "ano preparatório" a ser dado na Universidade."

No corpo e âmbito desse relatório se evidenciará como, até agora pelo menos, não se vem afigurando viável a solução do problema pela adaptação do "último ano do segundo ciclo ao exame vestibular visado pelo estudante"; não se registra, por outro lado, a existência, até o momento, do funcionamento

do "ano preparatório a ser dado na Universidade", ao menos na Guanabara.

O Prof. José Carlos Lisboa, das Universidades do Brasil e de Minas Gerais, afirmava (1964) em entrevista a matutino carioca: "Nenhuma reforma universitária será válida sem essa articulação" (com o ensino médio). "Não podemos formar técnicos de nenhuma espécie, cientistas que mereçam esse rótulo, se a Universidade não receber estudantes que venham do secundário com uma base mínima de conhecimentos para seu desenvolvimento posterior no nível universitário." E mais: "A ampliação do número de vagas é boa, porque serve a maior número de estudantes, mas não resolve por si nem as falhas notórias, nem a desarticulação rio ensino secundário em relação ao superior."

O que até agora se pode assinalar, depois da vigência, por três anos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é a progressiva gravidade do problema de articulação entre o ensino médio e o ensino superior no Brasil.

Temos, de um lado, a contínua expansão da escola média brasileira (pouco mais de 100% de 1951 a 1960, contra 30% do crescimento da faixa etária correspondente) impulsionada pelo crescimento demográfico e pelas forças sociais expandidas a partir de 1930, como a industrialização, a

<sup>7</sup> MERTON, Robert K. — *Social Theory and Social Structure*, the Free Press, Clencoe, 1957.

urbanização, o desenvolvimento de uma classe média urbana; de outro lado, no ensino superior, a resistência ao acesso de uma nova clientela, manifestação típica daquele "conservadorismo universitário" a que se refere Bowles, visando a preservar a área de privilégios de uma antiga elite. Sabe-se que, no Brasil, esta área de privilégio abrange apenas cerca de 1,5% da população escolar total. Há, em verdade, um autêntico processo de defasagem entre os ensinos de segundo e terceiro graus, ocasionando tensão crescente; a Universidade simplesmente ignora o mundo do ensino médio e êste, sobrecarregado de objetivos múltiplos e coincidentes, não vê como poder atender às exigências da Universidade.

De modo geral, o caso brasileiro pode ser caracterizado dentro destas duas variantes :

- a) sendo aguda a escassez de vagas, o processo de seleção de candidatos se torna absurdo por reclamar um cabedal de conhecimentos fora do normalmente exigível de um estudante saído do ensino médio (grande maioria dos casos);
- b) o número de vagas é maior do que o de candidatos, registrando-se então a aceitação de um déficit de conhecimentos do candidato em relação ao mínimo admissível como necessário para prosseguimento de estudos em nível superior (minoria dos casos).

No estudo da CAPES, já mencionado, destacam-se as seguintes

"contradições" no problema de admissão às universidades :

- a) adoção (sem maiores esforços em contrário), do numerus clausus e, freqüentemente, como decorrência dele, uma severidade extravagante nos exames de admissão;
- b) descaso da universidade quanto ao que podem ser os padrões de eficiência da educação secundária;
- c) expansão da escola média em condições crescentemente inadequadas;
- d) desenvolvimento de um verdadeiro sistema oculto, o dos "cursinhos" preparatórios para os vestibulares, sem qualquer chancela oficial, como resultante de exigências cada vez mais restritivas para ingresso no ensino superior;
- e) processos seletivos nos quais haverá "muito pouco que efetivamente contribua para uma seleção de candidatos com aptidão intelectual. É mais um processo técnico para limitar, por quaisquer meios, o número de candidatos a ingresso".

Note-se que essa constatação do item e confirma a observação do estudo internacional de Bowles dos vestibulares montados mais para eliminar do que para selecionar.

O quadro que se segue demonstra convincentemente o que é o fracasso, em termos nacionais, das aprovações nos vestibulares, nos dez principais ramos de ensino :

*Brasil — Concursos Vestibulares*<sup>8</sup>

Anos	Porcentagens de Aprovações
1957	36,7
1958	37,5
1959	35,5
1960	35,0
1961	35,9
1962	39,0
1963	41,2
1964	46,5

O crescimento dos índices de aprovação a partir de 1962 explica-se pelo aproveitamento de "excedentes", que vem aumentando nestes últimos anos em função do crescimento do número de candidatos pressionando fortemente para obter matrícula.

É assinalável o fato de que mesmo no ano de 1961, em que se inicia o crescimento percentual de aprovações, de 14 663 e 15 006 candidatos a Engenharia e Medicina no país, apenas 2 386 e 2 090 respectivamente lograram aprovação.<sup>9</sup>

Esse resumo de aspectos universais e nacionais da situação de ingresso nos cursos superiores **não** esgota porém tôda a sua problemática.

Como acentuamos no segundo tópico dêste capítulo, não podemos abstrair de nossas considerações

os objetivos visados para cada nível de ensino, pois de sua viabilidade e congruência em relação ao conjunto do sistema dependerá sua boa integração, sua articulação progressiva, resguardando aquela "coerência interna" do aparelho escolar a que se refere J. R. Moreira.

Parece-nos singular a situação da atual escola média em relação aos demais níveis de ensino, no que diz respeito a seus objetivos múltiplos e, em parte, conflitantes.

Há um certo consenso quanto ao essencial dos propósitos tanto da escola primária como da escola superior, que não é extensivo à escola média.

É pacífico que à escola primária cabe, por natureza, a tarefa de iniciação cultural: a ninguém ocorrerá incumbi-la de tarefas de **preparo profissional** que não podem ser confundidas com as de **iniciação ao trabalho**, de caráter **pedagógico**. Ao lado de sua tarefa essencial terá também, não se contesta, propósitos de habilitação à escola média, como estágio superior da cultura geral por ela iniciada.

A escola superior será basicamente a escola de preparação profissional, e será dos níveis de ensino

<sup>8</sup> Dados da CAPES.

<sup>9</sup> Entre resultados altamente negativos em concursos vestibulares pode-se citar o da Faculdade de Odontologia de Pelotas, a qual, segundo o noticiário, em 1965, teria aprovado apenas cinco em cinquenta e dois candidatos. Situação proporcionalmente análoga teria ocorrido no Recife, em 1965, em Engenharia.

aquêla em que haverá maior acordo quanto aos seus objetivos.

E a escola média ?

Sôbre suas dificuldades e complexidades, Lourenço Filho, no Brasil (como Kandel e vários outros no estrangeiro), acentua : "Os problemas de organização e administração de determinado grau de ensino tornam-se claros quando, nas expectativas sociais a êle referentes, não hajam maiores dissensões. Então, traçam-se planos e programas a que as escolas respondem, combinando elementos técnicos para o rendimento que se deseje, em quantidade e qualidade. Foi o que vimos ao tratar do ensino primário em relação ao qual essas expectativas são, a bem dizer, unânimes. Já o mesmo não ocorre com o ensino de 2.º grau ou médio, que se destina às idades de adolescência. Questões numerosas e complexas, de ordem social, econômica e política, nele se agitam. Em consequência as linhas de organização e administração parecem menos nítidas, não porque deixe de haver elementos técnicos satisfatoriamente conhecidos, mas pela variedade de concepções com relação ao que se pretenda obter. Muitos afirmam que o problema crucial da educação de nosso tempo está na reorganização das escolas de 2.º grau o que parece certo."<sup>10</sup>

Tem a escola média, hoje em dia, o objetivo básico de ministrar cultura geral, ampliando a tarefa ini-

ciada pela escola elementar, a qual, na sociedade industrial de nosso tempo, altamente complexa, não tem mais condições para fornecer essa cultura em dose suficiente ao cidadão. Mas, ao lado dessa atribuição essencial de escola do chamado GDE (General Educational Development), vem sendo também, inevitavelmente e com crescente importância na moderna sociedade industrial, a escola do SVD (Specific Vocational Development), ao preparar os quadros profissionais de nível médio. Cabe-lhe ainda, como sabemos, a tarefa histórica, tradicional, de preparar especializadamente os futuros estudantes de nível superior. Tudo isso, em boa medida, concorrentemente.

Trata-se, a nosso ver, de excesso de objetivos simultâneos para atendimento igual de todos esses objetivos, sem prejuízo de algum deles. Êste nosso pensamento surgiu na presente pesquisa. Aliás, a essa convicção chegavam educadores franceses, há cerca de 20 anos, quando uma das idéias centrais da reforma Langevin (1946) era a de que ao curso médio não caberia "em nenhuma hipótese" dar "aquêle preparo especializado na medida exigível por cada curso superior".

A discussão era em torno da localização desse curso de transição, tendo acabado por prevalecer na França o ponto-de-vista de situá-lo na Universidade.

<sup>10</sup> LOURENÇO FILHO, M. B. — *Organização e Administração Escolar* — Edições Melhoramentos, 1963 - p. 120.

*A importância do assunto*

Sumariados alguns aspectos relevantes, a nosso ver, da problemática universal e nacional da transição do ensino médio para o superior, comentaremos rapidamente a importância do ato de admissão ao ensino superior.

Morris Rosenberg destaca, de maneira bastante feliz e exata, alguns aspectos significativos dessa situação. Chama a atenção para como no ato de admissão da juventude às universidades se joga com a sorte da indústria, do comércio, da política, das ciências e artes, do sistema educacional, do futuro do país. "Este é um grupo particularmente crucial a ser estudado: a gente que ocupará as posições sociais-chave, amanhã."<sup>11</sup>

A decisão tomada a essa altura é, individualmente, uma decisão tremendamente importante e duradoura e mesmo, na grande maioria dos casos, definitiva. Socialmente, as implicações dessa decisão, segue Rosenberg, são as mais amplas: "cada sociedade deve conseguir, de algum modo, gente para fazer o que deve ser feito, para habilitá-lo a prosseguir e prosperar. Deve assim distribuir seus recursos humanos, seja em qualidade como em quantidade, de modo a que as

necessidades sociais sejam satisfeitas".

Se na "progressiva delimitação de alternativas", que ocorre, segundo êle, na escolha de uma carreira, João decide ser advogado em vez de engenheiro, êste ato isolado tem implicações nos aspectos políticos e econômicos globais do país. Comumente, empresta-se muito pouca importância aos vários aspectos envolvidos no assunto.

As decisões arbitrárias, tomadas extravagantemente, por falta de informação, produzindo com isso uma irregular distribuição de recursos humanos, condicionam necessariamente um funcionamento da sociedade bem abaixo do seu nível optimum de eficácia, além de ocasionar, muita vez, o desajustamento pessoal. E — são ainda de Rosenberg os conceitos transcritos — é à base de conhecimentos vagos e nada realísticos, que decisões tão importantes são tomadas. São elas, freqüentemente, expressão do pouco que o indivíduo sabe de si mesmo, do conhecimento impreciso, por falta de publicidade social, do quadro de ocupações presentes e futuras, do desconhecimento das qualidades exigidas para o desempenho dessas ocupações e das vantagens e perspectivas oferecidas em cada uma delas.

<sup>11</sup> Morris Rosenberg, E. A. Suchman e Rose K. Goldsen — *Occupations and Values* — The Free Press, Glencoe, Illinois — 1957, pág. 3.

### Concursos vestibulares de 1964, na Guanabara

Pelo que nos foi dado apurar, pelo exame do processo dos concursos vestibulares citados, da ENE e das Faculdades que integram a UEG, a variação no âmbito e na técnica dos mesmos não apresenta um grau de evolução mais ponderável. Essencialmente, a mudança é apenas no sentido da sistemática de provas de habilitação e provas de classificação, nota mínima para habilitação, nota zero eliminatória. A técnica, a extensão, o sentido das provas subsiste, grosso modo, com todos os velhos de cima citadas, com essa ou aquela na Faculdade e na Universidade acima citados, com essa ou aquela nuance o mesmo acontece, por exemplo, nas Escolas de Enfermagem Alfredo Pinto e Ana Nery, Escola Nacional de Belas-Artes, Faculdade Nacional de Arquitetura, Escola Nacional de Química da UB, Faculdade Nacional de Farmácia, etc. etc.

Como também não se adotou uma política educacional adequada quanto ao problema da expansão das vagas, subsistem em essência os desajustes que vêm sendo assinalados no problema de recrutamento dos quadros de ensino superior. Sem irreverência, vinculando as providências tomadas na Guanabara com o que está no cerne do assunto, poder-se-ia dizer que plus ça Change, plus ça reste la même chose... O essencial

ficou inatingido, ou mesmo, em certos aspectos, piorado.

Vê-se que não será simplesmente a base dessas "providências" adotadas no Brasil que o problema dos concursos vestibulares ganhará satisfatório equacionamento. No estudo internacional sobre o problema, coordenado por Frank Bowles, citam-se o Brasil e Japão como vivendo conjunturas no caso comparáveis. Por isso, para que se veja e compare a diferença na profundidade e na adequação com que o problema foi posto nos dois países, expostas as medidas ora tomadas no Brasil (Guanabara), passamos a transcrever resumo do que teria sido feito no Japão.<sup>12</sup>

#### "Aprimoramento do sistema de exames vestibulares"

"O recente aumento de candidatos ao ensino superior tornou seu número desproporcional ao de vagas existentes. A enorme competição que hoje existe nos exames vestibulares constitui problema educacional e social que deve ser resolvido.

Por indicação do Conselho Central de Educação, o Instituto de Pesquisas e Testes Educacionais foi instalado em janeiro de 1963 com a cooperação das escolas secundárias de 2.º ciclo, das instituições de ensino superior, das juntas de educação, do Ministério da Educa-

<sup>12</sup> "A Educação no Japão". IPÊS - *Boletim Informativo* n.º 29 - Ano III dezembro-1964.

ção, etc. Três professôres de universidades, 4 de escolas secundárias de 2.º ciclo, 2 de escolas secundárias de 1.º ciclo e primárias, 2 representantes dos círculos econômicos, 3 das juntas de educação, 3 do Ministério da Educação e 5 cidadãos de largo conhecimento e experiência em assuntos educacionais constituem a junta de diretores executivos do Instituto.

O Instituto deve estudar e estabelecer métodos para obter informações inteiramente dignas de crédito sobre as aptidões escolares e o nível de conhecimentos dos candidatos à universidade e realizar testes em todo o país, adotando tais métodos. O aprimoramento do sistema de exames de admissão e a melhor orientação dos alunos na seleção de suas carreiras são os objetivos finais das atividades do Instituto.

Suas principais atribuições são as seguintes : (1) investigação e preparação de questões para testes de aptidão e de nível de conhecimentos; (2) realização de testes em todo o país para os estudantes de escolas secundárias; (3) prosseguimento dessa análise, através de inquéritos nas universidades, a fim de averiguar as relações entre os resultados dos testes de um candidato, suas notas no exame vestibular e suas "performances" na universidade e nas escolas secundárias de 2.º ciclo; (4) publicação de um relatório das atividades de pesquisa do Instituto; (5) investigação e pesquisa sobre desenvolvimento de aptidões.

A primeira série de testes foi distribuída a 330 mil estudantes,

entre alunos das 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> séries de escolas secundárias de 2.º ciclo e entre os "ronin" (os que foram reprovados uma ou mais vezes no exame vestibular). A distribuição foi feita simultaneamente em todo o país, em novembro de 1963. A série consistia de testes de aptidão e de nível de conhecimento em língua japonesa, estudos sociais, matemática, ciência e inglês. Após os testes, cada candidato foi informado de sua classificação geral, através dos departamentos por eles escolhidos. As informações foram utilizadas como elemento de colaboração na determinação dos cursos mais apropriados a carreiras do estudante.

Em futuro próximo, os resultados dos testes deverão ser comunicados às universidades. Atualmente, testes vocacionais estão sendo preparados para serem utilizados com os que desejarem empregar-se. Os resultados desses testes poderão ser examinados por qualquer companhia que queira contratar empregados".

A presente tendência na legislação brasileira sobre concursos vestibulares, se longe está de ser a da uniformidade anterior, mediante normas centrais reguladoras do seu processo, emanadas do Ministério, é contudo a de uma padronização de critérios básicos, diferente da liberdade total que chegou a vigorar depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando o candidato podia ou não ser matriculado independentemente de resultados negativos e além dos limites de vagas fixados, neste último caso como conse-

qüência do caso dos chamados "excedentes", sôbre o qual tanto tumulto e confusão anualmente se vem formando.

Em verdade, considerada apenas **legalmente**, jamais houve a situação de "excedentes". O que houve e continuará havendo, socialmente falando, são pressões de candidatos **habilitados** mas não **classificados** dentro do número de vagas estabelecido, julgando que se foram habilitados devem ser ampliadas as vagas prefixadas para que sejam acolhidos, pois não lhes parece justo, **habilitados** que foram, não terem vagas para estudar; ou os "classificados", quando não houve exigência preliminar de "habilitação", admitindo que a classificação devesse ser elástica até atingir a todos e não apenas aqueles classificados dentro de um número de vagas preestabelecido. Com a vigência das normas constantes do Parecer 166/64 do C.F.E., consubstanciadas no "projeto de resolução" a esse respeito do Fórum Nacional de Reitores e já postas em uso na Universidade do Brasil e na UEG, ou as **habilitações** corresponderão exatamente ao número de vagas, o que poderá ser manobra arbitrária, ou subsistirão as pretensões dos ditos "excedentes", pressionando para o aumento de vagas, habilitados que foram, ao ingresso no ensino superior, embora não classificados dentro das vagas prefixadas.

Como se vê, fora da ampliação necessária do número de vagas, para **que** os habilitados sejam classificados para ingresso, não haverá condição de se evitar as

atuais pressões sociais. Antes, tenderão elas a crescer, com as atuais diminuições sensíveis de vagas ocorridas na Guanabara, entre 1964 e 1965, no ensino superior (essa diminuição chegou a atingir 50% em alguns casos).

### A preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara, em 1963

Podemos distinguir 4 modalidades de preparação de candidatos aos vestibulares realizados na Guanabara, isoladas ou conjugadas :

- a) em cursos colegiais de nível médio;
- b) em cursos especiais de ensino individualizado;
- c) em cursos de matérias isoladas;
- d) em cursos pré-vestibulares (**cur-sinhos**).

#### *Preparação em cursos de ensino individualizado*

Constituem esses cursos especiais, poucos aliás, uma categoria à parte no conjunto de cursos particulares e dos mantidos por Diretórios Acadêmicos ou por Faculdades. Na realidade dedicam-se essencialmente à complementação da aprendizagem realizada nos grandes cursos especializados, ocupando-se com o treinamento intensivo na solução de problemas típicos, com o adestramento em questões típicas dos programas de línguas (versões, memorização de tópicos gramaticais, etc),



dissipação de dúvidas, esclarecimentos pormenorizados de itens já abordados pelos cursos pré-vestibulares. Funcionam, assim, sem outro programa preestabelecido a cumprir que não aquele que natural e gradativamente se vai organizando ao sabor das consultas e necessidades de seus alunos.

Atuam de maneira algo diferente dos demais cursos quanto ao interesse e apoio que oferecem a seus alunos. Conquanto um curso pré-vestibular deva dispensar, ao lado de uma preparação de alto nível técnico, uma constante atenção e cuidadosa orientação dos estudos, não poderão ter nessa atenção e orientação pessoais seus objetivos precípuos. Haverá um programa a ser cumprido em prazo mínimo e eficiência máxima, em turmas às vezes de 100 e mais alunos, distribuídas em vários casos em três turnos, atendidas com a dedicação profissional possível aos professores desses macrocursos. Já microcursos especiais como esses que têm por tarefa, em essência, o atendimento de casos especiais, a correção de falhas na aprendizagem individual, vivem bem mais intimamente, mais pessoalmente, o problema de cada vestibulando, seja do aspecto da aprendizagem, seja do aspecto do apoio psicológico, lembram, em parte, o "tutorial system" de ensino.

Têm poucos alunos; funcionam por vezes de manhã à noite como local de estudos e consultas individuais, organizando-se seminários e estudos dirigidos de pequenos grupos, sem escala prévia, fixa, de aulas.

Talvez pelo caráter de recuperação que lhes é característico, pela flexibilidade de tempo para atendimento e pela versatilidade na solução de problemas propostos, qualidades essas que constituem a tônica de sua tarefa, e ainda pelo interesse pessoal que lhes merecem os alunos, são chamados pela sua pequena clientela, quase carinhosamente, de cursos "quebragalho".

Entramos em contato com três desses microcursos : o CIC, o Sorbonne e o Carlos Chagas.

Dos três o que mais se enquadra nas características descritas é o curso CIC. Assiste em média 20 alunos, preparando-os nas seguintes matérias : Matemática, Português, Inglês, Física e Desenho.

Os cursos Sorbonne e Carlos Chagas atendem não só a alunos que freqüentam outros cursos como também e principalmente aos que já freqüentaram em anos anteriores os grandes cursos e sentem deficiência na aprendizagem e ainda os que, embora candidatos pela primeira vez ao vestibular, não freqüentam outros cursos.

Como caso mais raro existe ainda outro tipo de preparação a cargo de professores particulares que anunciam constantemente pelos jornais : cursos de matérias isoladas. Eis alguns desses anúncios :

— PROFESSOR : Ex-seminarista prepara para o vestibular de Direito em todas as matérias. Chamar o Prof. Antônio (Tijuca).

- MATEMÁTICA, FÍSICA E DESCRITIVA — Estudantes de Engenharia dão aulas para vestibular (Copacabana).
- AULAS — TIJUCA — Vestibular : Física, Química, Matemática, Português, Francês, Inglês. Professor com prática em Paris e Londres.
- MATEMÁTICA — FÍSICA E QUÍMICA — Professor catedrático. Vestibular Engenharia. Revisão (Botafogo).

Além das aulas isoladas mencionadas, pode-se assinalar a existência de "cursos-relâmpago" como o de Latim a que se refere anúncio divulgado pela imprensa, ministrado pelo Prof. Paulo Ronai, catedrático do Colégio Pedro II.

- O Prof. Paulo Ronai vai dar um curso de técnica de tradução latina, em quatro aulas, no auditório da Rádio Roquete Pinto. O curso destina-se especialmente aos candidatas a vestibular de Direito e de Letras Clássicas estando as inscrições abertas", etc. etc.

#### Preparação em cursos pré-vestibulares (cursinhos)

Passamos agora a focalizar o tipo preponderante de preparação para vestibular, isto é, o realizado em cursos isolados, particulares, ou cursos anexos às Faculdades de sua responsabilidade ou de seus Diretórios Acadêmicos.

Em um total de 55 cursos arrolados (30 particulares isolados; 11

de responsabilidade de Faculdades particulares e públicas; 14 de responsabilidade de Diretórios Acadêmicos), 51 foram por nós visitados; preparavam, em 1963, para cerca de 24 carreiras. Quanto ao total de cursos arrolados, esclarecemos que nos referimos às entidades mantenedoras, proprietárias ou responsáveis pelos mesmos, sem computar nesse número as filiais desses cursos particulares isolados, também por nós visitadas.

Interessante notar que continua crescendo o número dessas filiais (já há cursos anunciando duas e até três filiais), localizadas quase sempre nas zonas residenciais, com a Zona Norte surgindo progressivamente no cenário.

Os aspectos que nos pareceram mais significativos no funcionamento desses cursos serão estudados mais detalhadamente no desenvolvimento deste capítulo.

Antes dessa análise mais pormenorizada procuraremos dar uma visão geral daquilo que é mais peculiar a esses três tipos de cursos.

- 1) Cursos particulares isolados : embora ligados por vários pontos em comum, não formam um conjunto homogêneo. Encontramos cursos com grande número de alunos (em torno de 700), funcionando em 2 e 3 turnos ao lado de outros cuja clientela se reduz, às vezes, a 10 alunos. As instalações variam desde aquelas de cursos fundados há

mais de 20 anos, ocupando prédios antigos com acomodações pouco práticas e nem sempre em bom estado de conservação, até as de cursos recentemente organizados, onde se percebe maior preocupação com a comodidade do aluno. Na primeira situação a que aludimos chegamos a ver alunos assistindo às aulas de pé nos corredores, muitas vezes sem ver o professor.

Há cursos especializados na preparação para uma ou duas carreiras apenas, ao lado de cursos verdadeiras "universidades pré-vestibulares" se assim podemos chamar, que se propõem a preparar para 8 ou 9 carreiras.

Existem os cursos de proprietários privados dos quais os professores são assalariados, bem como os mais recentes que funcionam sob a forma de cooperativas de professores ou de "professores associados". Vem-se tornando algo freqüente a criação de cursos por iniciativa de professores que deixam os cursos onde foram assalariados para formar novos cursos, seja sob forma de cooperativas seja como propriedade individual. Esse fato acarreta sérios problemas para os cursos de origem que perdem professores-baluartes, muitas vezes notáveis e responsáveis pelo seu renome, autênticas vedetas dos cursos pré-vestibulares.

Existem diferenças sensíveis no equipamento didático: satis-

fatório e variado se se trata de cursos que preparam, por exemplo, para Medicina (embora sem uso no momento por terem sido abolidas as provas práticas); praticamente inexistente, na maioria dos casos restantes. Assinala-se diferença acentuada entre as mensalidades cobradas, conforme exporemos em quadro, oscilação que depende diretamente do prestígio do curso e da dificuldade de vestibular das carreiras para cujo ingresso preparam.

Como denominador comum a todas essas diferenças no funcionamento, encontramos o objetivo geral: sucesso no vestibular, responsável pela existência de um tipo sui generis de professor. Isto porque o professorado desses cursinhos deve reunir qualidades um tanto fora do comum, à primeira vista, mas imprescindíveis para manutenção do renome dos cursos em que trabalham e do próprio emprego. Assim é que às qualidades desejáveis em qualquer profissional do ramo, tais como alto nível de especialização didática, deve esse professorado somar qualidades de dinamismo e mesmo de preparo físico aliados a uma estabilidade psicológica apreciável para fazer frente às exigências de seu trabalho diário, por vezes maratona de mais de 10 aulas para turmas de 100 alunos, sem queda do ritmo ou da qualidade. Esse professorado é jovem, dinâmico, altamente motivado para sua tarefa, integrado na problemática do vestibular, conhecedor não apenas

do conteúdo da matéria que leciona como também e principalmente das várias formas pelas quais costuma ser esse conteúdo exigido nos exames o que o obriga a criar meios, modos e técnicas que facilitem a tarefa de adestramento do aluno, com simplificações, generalizações, fórmulas práticas, em suma, com os chamados "macetes" na gíria estudantil.

Deve o professorado dos cursinhos dar-se integralmente à sua tarefa e exigir o máximo de seus alunos para tornar-se ao mesmo tempo bem aceito, popular, respeitado por seu saber; precisa ser simpático e paciente em dose superior à esperada de um professor comum, para que possa estabelecer a empatia absolutamente necessária ao êxito de sua tarefa : ensinar muito em pouco tempo. Selecionados inicialmente entre os melhores no gênero pelos diretores dos cursinhos, são observados e analisados nos dois ou três primeiros meses do ano letivo pelos próprios alunos que, através de questionários distribuídos pela direção dos cursos, externam sua aceitação ou rejeição definitiva e inapelável. Responsáveis pelo êxito dos cursos, constituem, como dissemos, o denominador comum sobre o qual somam-se interesses de diretores e de alunos.

#### *Cursos pré-vestibulares de Diretórios Acadêmicos*

Ao fazermos uma síntese do que vem sendo o funcionamento desse tipo de curso, achamos necessárias

algumas considerações gerais sobre a controvertida propriedade de sua existência. O Prof. Eremildo Luiz Viana, ex-Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia, acusando através de O Globo de 11/1/64 esses cursos de "principais responsáveis pela difusão e propagação das idéias subversivas", assim se expressou : "Estes cursos não são oficiais e funcionam sob a orientação direta do DA. Cabe a êste contratar os professôres que darão as aulas, e o faz entre aquêles que têm formação marxista acentuada. Ora, estes professôres vão impregnando as mentes dos vestiblandos com as teorias comunicantes.

Quando os alunos chegam ao primeiro ano da Faculdade, já estão preparados para continuar a missão de expandir as teses aprendidas nos cursos pré-vestibulares, e na sua inconsciência se tornam elementos da mais alta importância no processo de desmoralização do regime democrático".

A Tribuna da Imprensa, comentando a atitude do Reitor Pedro Calmon em relação à criação dos Colégios Universitários, transcreveu o que teria sido o pensamento de um dos professôres da Faculdade de Filosofia, Raul Bittencourt, em nota publicada a 5/6/64 :

"Quando, em 1962, por proposta do Prof. Raul Bittencourt, o Conselho Universitário aprovou a criação dos Colégios Universitários, "a fim de acabar com os focos de subversão que eram os cursinhos pré-vestibulares", o Reitor Pedro Calmon declarou que iria imediatamente exe-

cutar o ato, como de sua obrigação. Não o fez até hoje, contribuindo, com sua omissão, para que os cursinhos de pré-vestibular, já àquela época considerados subversivos, se expandissem em todas as Faculdades da Universidade do Brasil."

Essa linha de pensamento sôbre os objetivos e atuação dos cursos pré-vestibulares de Diretórios Acadêmicos traduz uma interpretação e um ponto-de-vista de certo modo restritivos, do papel do estudante universitário na sociedade nacional brasileira e, mais amplamente, na ordem social latino-americana. Em relatório sôbre a Universidade Latino-Americana, Rudolf P. Acton, fiel a esta posição declara: "É um fato deplorável porém verdadeiro que os estudantes universitários representem o elemento mais reacionário (sic) na atual sociedade latino-americana.

Com tôda a sua rebeldia, com todos os seus lemas revolucionários, o estudante é, na realidade, uma força negativa dentro da ordem social. Pertence a uma elite sustentada pelo privilégio, sem disciplina e sem conhecimentos, arrogante com a sensação de seu próprio poder".<sup>13</sup>

Alberto Lleras, em artigo publicado em *Vision*, Vol. 27 — 1964 — sôbre "La Universidad Latino-Americana" — citado por J. Roberto Mo-

reira em seu "Delineamento Geral de um Plano de Educação para a Democracia no Brasil" — publicado no Boletim Informativo do IPÊS de novembro de 1964 — assim se refere aos estudantes universitários .. "crianças mal educadas e ligeira ou escandalosamente irresponsáveis" e adiante: "A agitação antiimperialista e nacionalista não faz outra coisa senão prolongar o colonialismo intelectual de nosso mundo" (?).

Com ponto-de-vista diametralmente oposto ao até agora apresentado, decorrente de uma interpretação positiva do valor do papel que desempenha o estudante universitário na sociedade, manifesta-se, em estudo recente sôbre a situação política da América Central, o Dr. Franklin D. Parker, "scholar" inglês. Para êle, nas Universidades mergulhadas em ambiente político agitado por nada menos que 84 golpes militares acontecidos durante os últimos 120 anos, seriam os estudantes seu "único elemento de progresso".<sup>14</sup>

Rômulo de Almeida, em "documento preliminar", sob o título "Notas sôbre programação da educação num país em processo inicial de desenvolvimento" (1963), assinala, quase coincidentemente com Parker:

"Convém advertir que não se pode inferir dessas considerações qualquer indicação de que

<sup>13</sup> ACTON, Rudolf P. — *The American Latin University — A key for an integrated approach to the coordinated social, economic and educational development of Latin America* — *The Deutsche Universität Zeitung* — Frankfurt 1962.

<sup>14</sup> Parker, Franklin D. — *The Central American Republics* — Oxford University Press.

a Universidade se deve alhear da política, pois que as atuais vinculações dos estudantes e do corpo docente à política militante, se bem que por vezes perturbadoras da boa execução dos currículos, constituem, por outro lado, uma atividade rica de aspectos positivos, sendo inclusive uma das únicas formas de vinculação à comunidade dessa velha Universidade que está sobrevivendo com lenta capacidade de mudança.

Ademais, a importância do papel dos jovens estudantes na vida política corresponde ou à imaturidade dos quadros políticos institucionais ou à sua baixa representatividade ou seja, falsidade, o que é muito natural, em países em processo de desenvolvimento, e até mesmo em países desenvolvidos, no momento em que experimentam a necessidade de maiores câmbios sociais".

E Paulo Sweezy em *Revolução na América Latina*: "Os estudantes da América Latina são diferentes. Eles têm ideais. Eles pensam primeiro no seu país, não em si mesmos. A idéia de viver e sacrificar-se por alguma coisa, maior e mais nobre do que seus interesses particulares, é natural para eles. Eles se preocupam!" O papel desempenhado pela mocidade universitária na sociedade brasileira, principalmente no presente período do desenvolvimento nacional, está a merecer estudos de maior

rigor sociológico. Temos notícia de tese de doutoramento, tendo esse assunto como tema, apresentada à Universidade de São Paulo (1964). Independente disso, a nós observadores que não somos cientistas sociais, ocorre como elementar mas irretorquível a colocação do problema nos seguintes termos: os cursos pré-vestibulares de Diretórios Acadêmicos existem para suprir a falta de instituições necessárias como os Colégios Universitários e Comissões de Seleção e Orientação de Alunos, que inexistem por omissões dos responsáveis pelo statu-quo.

Quanto ao mais, cederíamos espaço à lição sociológica de Mannheim :

"Em linguagem sociológica, ser jovem significa, fundamentalmente, ser um homem marginal, em muitos aspectos, um estranho. Realmente, com referência à atitude dos alunos de graus mais avançados (mas aquém do nível universitário) e dos jovens de escolas superiores, aceita-se que eles ainda não têm interesses comprometidos com a ordem social existente e ainda não deram sua contribuição para a construção econômica e psicológica da sociedade existente".<sup>15</sup>

Melhor compreenderemos a condição de "estranho" do jovem afirmada por Mannheim se atentarmos para a observação de Oliver Cromwell Cox: "Todo sistema social tem sua justificativa (racionalização) — sua maneira de ver o

<sup>15</sup> MANNHEIM, Karl — *Diagnosis of our time: Wartime Essays of a Sociologist*. Routledge & Kegan Paul Ltd., Londres, 1954.

mundo e sua explicação de como as coisas são. A menos que a sociedade esteja no limiar de grandes mudanças, o status quo é sempre o correto e Deus o responsável pela elaboração do plano social".<sup>16</sup>

Acontece, voltando a Mannheim no trabalho anteriormente citado, que os jovens "não tomam a ordem estabelecida como indiscutível e não têm interesses comprometidos, seja com sua ordem econômica, seja com sua ordem espiritual. Finalmente as sociedades tradicionais estáticas ou lentamente mutáveis operam sem a mobilização e integração desses recursos. Elas serão, mesmo, hábeis na supressão dessas potencialidades enquanto que uma sociedade dinâmica terá mais cedo ou mais tarde de despertar esses recursos latentes e inclusive em muitos casos organizá-los".

Feitas essas considerações introdutórias sobre o aspecto social dos Cursos Pré-Vestibulares de Diretórios Acadêmicos e passando à sua organização e funcionamento devemos, antes de mais nada, registrar o seu principal significado. Além de ser um esforço não pequeno no sentido de preencher uma lacuna, corrigir uma falha no sistema educacional (e é esse o sentido dos cursinhos de modo geral), haverá nesse tipo específico de curso finalidades outras que lhe são peculiares.

Entre elas merece relevo a de proporcionar aos futuros universitários, num clima bem acentuado de companheirismo e solidariedade, caminhos mais acessíveis financeiramente do que aqueles oferecidos por cursos isolados particulares e que levam igualmente ao êxito nos exames vestibulares; também expressivo é o propósito de suprimir a ausência de iniciativa dos responsáveis pela educação em assunto em que não seria o caso de estarem ausentes.

Iniciativa isolada, vem a existência desses cursinhos sendo apenas tolerada quando não ignorada ou dificultada pela direção das Faculdades, ocorrendo o seu funcionamento quase sempre em condições precárias e difíceis no que se refere a local, horários e professores. Utilizando salas da própria Faculdade, sofrem limitações decorrentes da articulação necessária com os horários das Faculdades. Em sua condição de atividade apenas tolerada ou admitida e raramente apoiada têm desvantajosamente resolvido problemas elementares, como os de condições mínimas de funcionamento, de segurança, de continuidade e de regularidade de existência.

Quanto ao professorado desses cursos, é constituído em geral por alunos da Faculdade, jovens, sem maior prática de magistério, recompensados quase simbolicamente, encorajados exclusivamente pelo desejo de serem úteis.

<sup>16</sup> COX, Oliver Cromwell - *Caste, Class and Race* - Doubleday and Co., N.Y. - 1948.

Basicamente está aí a grande diferença entre os cursos particulares, isolados, e os promovidos por Diretórios Acadêmicos. Enquanto no primeiro caso a preservação da qualidade e do rendimento decorrente do ensino é o fator essencial para a sobrevivência do curso, no segundo caso há, como garantia de sobrevivência, o propósito de manter viva uma advertência, um protesto contra a omissão, concretizados pelo esforço que significa a simples existência de cursinho desse tipo.

Encontramos, entretanto, dentro desse quadro geral de precariedade institucional, alguns cursos que, como realização de Diretórios Acadêmicos de sólida organização e prestígio, aproveitam essas condições para fazer um trabalho escolar bastante bom. O recrutamento de seu professorado se faz por meio de concurso de seleção, incluindo preferencialmente alunos bem qualificados da própria Faculdade e professores formados, examinados e julgados por professores da Faculdade.

Trata-se de "cursinhos", como se vê, apoiados pela direção da Faculdade e assim estáveis e regulares em seu funcionamento.

Servindo predominantemente a alunos vindos das classes média e baixa (só em 2, dentre 14 desses cursos com que tivemos contato, os alunos, conforme informação dos responsáveis, seriam predominantemente da classe alta) representavam suas mensalidades em 1963 a metade e por vezes a terça parte daquelas cobradas nos cursos isolados particulares. Acreditamos que essa redução de preço teria significado bastante pelo menos

para aqueles 70% de alunos considerados pelo Diretório como sendo de classe "baixa" "por trabalharem" e que freqüentaram nesse ano um dos mais eficientes cursos desse tipo : o da Faculdade Nacional de Engenharia. Êste curso, no vestibular realizado em 1963, aprovou 24,8% de seus alunos, ocupando o 3.º lugar nos índices de aprovação no total de 7 cursos para Engenharia sendo 6 particulares isolados. Os dois cursos que se classificaram em 1.º e 2.º lugares, os cursos "Baiense" e "COS" teriam aprovado, respectivamente 28,7% e 26,10% de seus alunos, conforme dados do Diretório Acadêmico.

Aspecto muito positivo a ressaltar nesses cursos é o da oportunidade que oferecem de aproximação dos candidatos com o meio universitário, o que é saudável psicologicamente no sentido da integração no ambiente em que se processarão os exames. Talvez seja mesmo maior o mérito desses cursos na parte de ambientação psicológica do que na de excelência didática.

#### *Cursos pré-vestibulares de Faculdades*

Dos onze cursos desse tipo com que tivemos contato, 9 eram de Faculdades particulares e 2 de Faculdades públicas, federais.

Os cursos mantidos por Faculdades públicas ou particulares cobravam mensalidades bastante próximas daquelas cobradas pelos cursos de responsabilidade de Diretórios. Apenas um desses cursos seria gratuito.



Por se tratar de cursos organizados por iniciativa das Faculdades, controlados por sua administração, ganharam feição um tanto burocratizada, rotineira e estável, livres dos riscos de improvisações, sem terem no entanto o dinamismo e a flexibilidade próprios dos cursos de Diretórios e dos Cursos Isolados, a lhes emprestem aquêles entusiasmo e motivação, capazes de congregar o heterogêneo e transformá-lo em integrado, homogêneo, vibrátil conjunto de interesses.

Ministrados em geral por docentes das Faculdades ou por seus assistentes, trabalham os alunos em regime não muito diferente do encontrado nos colégios, no que têm de sistemático em seus esquemas estruturais, sem participação naquela curiosa e excitante mas bem sucedida aventura pedagógica dos Cursinhos de outro tipo. Funcionam em instalações das próprias Faculdades e refletem, em termos, os defeitos e qualidades que estas possuem.

Ocupam esses cursos anexos às Administrações das Faculdades uma posição de meio termo entre o aguçado adestramento técnico próprio dos Cursos Isolados e a dominante iniciação à vida universitária, tônica dos cursos mantidos por Diretórios Acadêmicos.

#### *Nível sócio-econômico*

Com a finalidade de identificarmos a que classes sociais pertenciam os candidatos de nossa amostra procuramos reunir as profissões dos pais ou responsáveis por esses alunos em categorias de status sócio-econômico.

Baseamo-nos para isso em estudo feito em S. Paulo, por Bertram Hutchinson, sob o título *Mobilidade e Trabalho*, publicação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1960.

Servimo-nos dos esquemas gerais de classificação estabelecidos pelo autor, sem entretanto repetirmos os itens da sua classificação de profissões pois, se o fizéssemos, estaríamos endossando, na Guanabara, a mesma escala de valores sociais de S. Paulo, o que poderia comprometer, por inadequação, nossa tentativa de hierarquização social de estudantes na Guanabara.

Diante das profissões declaradas pelos candidatos da amostra como as de seus pais ou responsáveis, baseamo-nos em 5 das 6 categorias estabelecidas por Hutchinson, para determinar, com as necessárias adaptações, os diferentes níveis ocupacionais aqui relacionadas de 1 a 5 :

#### Classe Alta

1. Profissões para cujo exercício são exigidos diplomas de nível superior; altos cargos administrativos e de supervisão; empresários; oficiais das forças armadas.

#### Classe Média-Alta

2. Cargos de gerência e de direção.

#### Classe Média-Média

3. Posições mais baixas de supervisão, inspeção e outras ocupações de rotina não manuais; ocupações intelectuais e manuais especializadas em nível mais alto.

## Classe Média-Baixa

4. Ocupações intelectuais e manuais especializadas em nível mais baixo e semi-especializadas.

## Classe Baixa

5. Ocupações manuais de grau de especialização mais rudimentar.

Necessariamente, a classificação adotada por nós dá margem a aproximações algo grosseiras e arbitrárias em alguns casos. Por exemplo: pode haver gerentes (nível 2) com status econômico mais elevado do que comerciantes (pequenos comerciantes) (nível 1); entre os militares (nível 1) existirá diferença de nível econômico mesmo em se tratando apenas de oficiais e a nossa relação os coloca a todos num único nível; a distinção entre "fazendeiro" (nível 1) dono de terras e "lavrador" (nível 5 — trabalhador do campo) nem sempre terá correspondido, em todas as situações, à interpretação que demos.

De modo geral acreditamos que a classificação que nos foi possível fazer servirá de ponto de referência razoavelmente válido para que se faça uma idéia do status dos candidatos, mais entretanto no sentido da Valoração social das profissões de seus pais, do prestígio social dessas profissões na sociedade, do que propriamente no

sentido de uma exata hierarquização de níveis econômicos.

A. Roe em *The Psychology of Occupations* (New York 1956 — John Wyley), assinala :

"Os níveis relativos de prestígio e de remuneração não são precisamente os mesmos".

Antes de apresentarmos a distribuição dos candidatos de nossa amostra pelas nossas 5 categorias de status sócio-econômico faremos alguns comentários sobre levantamento feito pelo jornalista Francisco Pedro do Couto, publicado no *Correio da Manhã* de 23/8/64 sob o título "No Grande Rio, 39% têm déficit mensal".

Baseando-se na apuração da renda mensal das famílias da população da Guanabara e das cidades fluminenses de Niterói, São Gonçalo, Nova Iguaçu, Caxias, Nilópolis e São João de Meriti que constituiriam o chamado "Grande Rio" e no levantamento das despesas mensais dessa mesma população, chegou o autor à conclusão de que "39,2% das famílias do complexo regional vivem sob a pressão do constante déficit, com a despesa suplantando a própria receita, mantendo-se à custa do círculo vicioso de empréstimos obtidos".

Segundo esse levantamento, a estrutura populacional e o correspondente status sócio-econômico nessa região seriam os seguintes :

	Distribuição por classes	Participação na renda total
Alta .....	7%	22%
Média .....	23%	36%
Baixa .....	70%	42%

Como se vê, a "classe baixa" seria 10 vezes maior do que a "classe alta" enquanto sua participação na renda total seria apenas 2 vezes maior do que a dessa "classe alta". A "classe média", que seria cerca de 3 vezes maior do que a "classe alta", teria uma participação na renda total apenas de 63,6% maior que a "classe alta", tomada como base.<sup>17</sup>

Se compararmos o quadro dessa situação sócio-econômica da população de região que inclui basicamente a cidade-estado da Guanabara, com a situação sócio-econômica dos vestibulandos de nossa amostra, veremos que há inversão dos percentuais de composição dos estratos populacionais por classes, no que se refere à presença na educação.

A classe alta representando apenas 7% da população do "Grande Rio" constitui cerca de 56% do total de nossa amostra, com presença portanto altamente significativa no que se refere à oportunidade de acesso à educação superior. A classe baixa, que constitui 70% da população desse mesmo "Grande Rio", só está representada em nossa amostra por 7,5% dos candidatos.

Esses quadros são mais uma demonstração do caráter "acentuadamente seletivo" do nosso sistema escolar, que Anísio Teixeira, entre outros, no Brasil, tem documentado exaustivamente. Demonstram que a educação, concebida como direito humano, não deve ser, mas vem sendo, "um instrumento pelo qual os que podem alcançá-la se

<sup>17</sup> Aliás, esta composição sócio-econômica da população do "Grande-Rio" não chega a ser estável e tende a agravar-se. No dizer do autor do levantamento, um empobrecimento gradual vem-se processando de alguns anos para cá. Diz êle: "Cotejando-se os índices do levantamento concluído êste mês e os números contidos em idêntico trabalho levado a efeito em agosto de 1963, evidencia-se, finalmente, que a situação sócio-econômica da população do "Grande-Rio" foi atingida por sensível grau de empobrecimento. A classe pobre-inferior que reunia 30,8% das famílias passou a englobar 39,2%; a classe pobre subiu de 30% para 34,8%. Enquanto isso a classe média-inferior desceu de 14,5% para 8,9%; a média intermediária de 15,8% para 14,8%. A média superior, no entanto, teve seu contingente elevado de 2,6% para 5,2% e a classe rica evoluiu de 1,5% para 1,9%. Mediante análise desses percentuais, notamos claramente que as categorias pobre-inferior, pobre e média-inferior sofreram forte redução em seu poder aquisitivo, com o retrocesso sintetizando o agravamento de suas condições de vida".

(Devemos ressaltar que não obtivemos informação sobre o aspecto metodológico observado nesse levantamento.)

assegurem à tradição do poder ou quaisquer outros privilégios".<sup>18</sup>

demonstram ainda o acerto da observação de Rômulo Almeida no trabalho acima citado: "Assim, com raras exceções, o sistema escolar existente em nossos países e perpetuador de desigualdades sociais"<sup>19</sup> (América Latina).

Refletem a propriedade das observações sociológicas de Bert Hoselitz, da Universidade de Chicago, no texto a seguir transcrito da Revista América Latina, do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, n.º 1, jan.-mar. 1964, págs. 6 e 7 :

"A estrutura geral de classes está baseada, em última instância, em uma dicotomia entre dois grupos principais : a elite e a massa. A participação na elite significa geralmente o controle do poder político, com grau relativamente elevado de educação e o controle direto ou indireto de uma proporção considerável da riqueza da sociedade. A participação na classe baixa implica na falta do poder político, em pobreza, em rendas baixas e em pouca ou o mais das vezes nenhuma educação. As classes médias escasseiam, são pequenas e têm relativamente pouca importância nessas sociedades."

E ainda, sobre os padrões de estratificação nos países pouco industrializados :

"As sociedades não industriais, geralmente subdesenvolvidas, estão comumente caracterizadas pelo princípio do privilégio em oposição ao de conquista, sendo aquêle a principal força que determina papéis sociais, econômicos e ocupacionais.

.... o privilégio é a força determinante da divisão dos indivíduos em grupos de status e de fato em classes sociais e esse princípio afeta não só o tamanho e a composição relativa de cada classe dentro do sistema de estratificação, como também determina a ausência de fácil mobilidade dentro do sistema social."

Parece-nos que essa marginalidade forçada das classes sociais inferiores no processo educacional está intrinsecamente ligada, condicionada aos sistemas econômicos de relações de produção vigentes nos sistemas sociais.

No sistema capitalista, por exemplo, tomando-se os Estados Unidos da América do Norte como padrão do capitalismo superdesenvolvido, não se pode ignorar, mesmo com a extraordinária expansão de seu sistema educacional, situações como as referidas por cientistas

<sup>18</sup> Anísio Teixeira — "A Escola Brasileira e a Estabilidade Social" — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. VIII, n.º 67, 1957 — *Educação não é privilégio e outros trabalhos*.

<sup>19</sup> Rômulo Almeida — *Notas sobre a programação de educação num país em processo inicial de desenvolvimento* (mimeografado).

sociais norte-americanos dos mais autorizados.

Wright Mills, em *White Collar: The American Middle Classes*<sup>20</sup> escreve: "Dos estudos existentes, o mais cuidadoso revela que, em muitos casos, é a renda do pai, mais do que a inteligência do filho, o critério de seleção daqueles que recebem ou não educação de *College*". E ainda Wright Mills no trabalho citado: "O filho de um operário não especializado tem 6% de oportunidade de entrar para o *College*, enquanto que o filho de um profissional ("liberal") tem 50% de probabilidades." Robert K. Merton em *Social Theory and Social Structure*.<sup>21</sup>

"Numerosos estudos revelam que a pirâmide escolar opera no sentido de manter uma grande proporção de jovens inquestionavelmente capazes, mas economicamente desfavorecidos, à margem da obtenção formal mais avançada".

R. J. Havighurst, W. L. Warner, M. B. Loeb, Vannevar Bush, B. S. Hollinshead chegaram a conclusões coincidentes, em essência.<sup>22</sup>

Sobre esse "comportamento divergente" (vide capítulo I), isto é, a paradoxal situação das camadas inferiores a que é recomendada a obtenção da cultura com vistas à possibilidade de ascensão social e a quem é ao mesmo tempo negada a oportunidade de obtê-la, escreve

Merton: "O comportamento divergente surge em grande escala somente quando um sistema de valores culturais exalta, virtualmente acima de tudo, certos objetivos de sucesso comuns a toda a população, enquanto a estrutura social restringe rigorosamente, ou fecha completamente, para uma considerável parte dessa população, o acesso às modalidades aceitas para alcançar-se tais objetivos" (obra citada).

Finalizando essa ligeira análise da distribuição dos candidatos aos vestibulares de 1964 na Guanabara por classes sociais, identificadas pela profissão exercida pelos pais e completando o que dizíamos sobre as facilidades de acesso à educação, acrescente-se que apenas 30% dos candidatos da amostra cursaram a última série do colegial em escolas públicas. Desses 30%, cerca de 45% pertenciam à classe 1 ou seja, à classe alta, a qual representa 56% da clientela da escola particular, em nossa amostra.

Evidencia-se uma vez mais o que é a minoria das classes socialmente inferiores (4 e 5) no processo da educação formal — apenas 21,2% do nosso total — pois as classes 1, 2 e 3 respectivamente alta, média-alta e média-média representariam 78,8%, incluindo a matrícula nos estabelecimentos públicos.

<sup>20</sup> Wright Mills — *White Collar: The American Middle Classes* — Oxford University Press - New York, 1951.

<sup>21</sup> Robert K. Merton — Obra citada à página 7.

<sup>22</sup> Na Inglaterra, segundo o relatório da Comissão presidida por Lord Robbins (1963) ascendem ao ensino superior seis vezes mais representantes da classe média do que da baixa.

Aspectos da política educacional e das técnicas vigentes nos concursos vestibulares. Considerações gerais sobre o problema dos vestibulares. Entrevistas sobre o assunto.

1. Na política educacional que vem prevalecendo nos concursos vestibulares na Guanabara e pode-se admitir, por extensão, no país, não houve até hoje o equacionamento do problema em termos predominantemente pedagógicos. Nem foi devidamente considerado o Artigo 12 da LDB, quando prescreve a articulação dos diversos graus e ramos dos sistemas de ensino.

Com o devido respeito à autoridade do insigne Prof. Almeida Júnior acreditamos que sua afirmativa, transcrita a seguir, seja discutível: "Mesmo sem grandes rigores de técnica, os vestibulares que se realizam com seriedade, selecionam e classificam os candidatos de forma razoável".<sup>23</sup>

2. Admitindo-se generalizável ao país o que ocorreria, segundo Almeida Júnior, na Escola Paulista de Medicina — a imprescindível seriedade no julgamento — não nos parece, no caso brasileiro, estar aí o principal do problema. Pode haver bastante seriedade e uma política de número de vagas inadequada (e o será sempre) quan-

do não expresse o máximo de esforço para dar bom ensino ao maior número) enfraquecer os efeitos dessa seriedade. Essa seriedade de julgamento ficará anulada na prática quando ocorrerem defeitos técnicos mais sérios no processo de habilitação e de classificação.

Registre-se, como exemplo dessa última situação, a afirmativa do Prof. Ruy Aguiar da Silva Leme segundo o qual "uma análise estatística que fizemos entre as notas de alunos no curso da Escola Politécnica (São Paulo) e as notas de entrada no vestibular demonstrou uma correlação de apenas 0,4" (1957).<sup>24</sup>

3. Achamos que a generalização mais próxima da realidade quanto à política educacional que vem regendo os vestibulares no Brasil, é a que ressalta dos levantamentos feitos anualmente pela CAPES, abrangendo os dez principais ramos de ensino superior no Brasil. 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 equivale dizer que neles havia duas vagas à disposição de cada

<sup>23</sup> Almeida Júnior — "Estudantes para a Medicina e Médicos para o Brasil" — Aula inaugural da Escola Paulista de Medicina em 1963, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* - out. de 1963, n.º 92.

<sup>24</sup> Ensino Superior e Industrialização — Prof. Ruy Aguiar da Silva Leme, em *Educação, Técnica e Industrialização*, pp. 37/57 — São Paulo, 1964.

REVISTA BRASILEIRA DE candidato; nos quatro ramos cujo coeficiente de aprovação se situou entre 60% e 70% 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.<sup>25</sup>

4. A eloqüência dos resultados dessa relação vagas-resultados do vestibular leva-nos inevitavelmente a concluir com o Prof. Valnir Chagas no trabalho "Admissão à Universidade: Análise de um Projeto":<sup>26</sup> "A rigor, portanto, o problema ainda não chegou a ser pedagógico, porque é antes uma simples questão de oportunidades de estudo: onde elas escasseiam, aumentam os fracassos". E mais "... 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 de reforma Rocha Vaz (1925), passaram inclusive a ser fixadas em numeras clausus".
5. Não se pode realmente afirmar que a política educacional implícita nos concursos vestibulares venha sendo colocada em termos de uma preocupação pedagógica voltada para os múltiplos e importantes aspectos do recrutamento dos quadros de nível superior do país. Os aspectos pessoais e sociais, suas dimensões quantitativas e qualitativas, não têm merecido adequada consideração. O sentido do vestibular tem sido destorcido, tornando-se um fim em si mesmo, fim esse que se resume na pura e simples distribuição dos candidatos pelas vagas prefixadas, limitando-se assim a um mero problema de administração.
6. Tivesse a política educacional do vestibular outro sentido, considerasse dimensões outras diferentes das da limitação de vagas, seriam diferentes suas diretrizes e a atenção dada a aspectos como os seguintes:
  - a) política de expansão, com escalonamento de prioridades, dos quadros de nível superior do país, consideradas suas necessidades e as aptidões e preferências dos candidatos. Sem sacrifício da qualidade exigível no ensino, o limite de vagas, considerados interesses pessoais e nacionais, haveria de corresponder ao máximo esforço possível por ampliá-las;
  - b) adoção de medidas capazes de fazerem da articulação dos níveis médio e superior um processo evolutivo normal, estabelecendo conexões somente possíveis quando deixarem esses dois níveis

<sup>25</sup> CAPES - Exames vestibulares de 1962 - *Boletim Informativo* n.º 126, 127 - 1963.

<sup>26</sup> Parecer n.º 324/9 - Conselho Federal de Educação — Relator: Prof. Valnir Chagas, *Documenta* n.º 21 - 1963.

de se ignorar mutuamente, constituindo, tal como ocorre atualmente, mundos à parte;

- c) funcionamento de serviços de orientação profissional de alunos desde o início do segundo ciclo da escola média;
- d) publicidade social das profissões; lembramos a esse respeito, tal como foi citado no capítulo IV, o exemplo mencionado por Morris Rosenberg (Occupations and Values) de que, mesmo nos Estados Unidos, 97% da população não tinha ainda exata compreensão do que era um físico nuclear e centenas de outras profissões estariam no mesmo caso;
- e) atualização e aprimoramento das técnicas e processos utilizados nos vestibulares.

Na opinião do Prof. Almeida Júnior no trabalho anteriormente mencionado, são "defeituosos" as técnicas e processos usados; diríamos mais: extremamente defeituosos.

É esta uma das conclusões a que nos leva esta pesquisa. A grande maioria dos professores de "cursinhos" considera inidônea a técnica utilizada como instrumento de seleção, feita, segundo eles, "à base de extravagâncias especiosas em função do numerus clausus.

Quem procure se informar sobre as técnicas mais usadas em nossos vestibulares e as compara com outras, já vigentes, há de chegar à conclusão de que são elas de fato obsoletas, aleatórias, insuficientes, inadequadas, limitadas, mecânicas.

Não são ainda utilizados em maior escala instrumentos para uma verificação mais apurada do conhecimento, como os testes, funcionando essa verificação nos termos acidentais de provas tradicionais, já superadas; não são aplicados testes de nível mental, de conhecimentos gerais, de personalidade e de aptidão vocacional; são supressas os exames práticos por motivos alheios à sua conveniência; são deixados à margem as entrevistas com os candidatos, e o exame de documentação complementar, como a da vida escolar pregressa.<sup>27</sup>

São portanto intrinsecamente defeituosos por limitarem a área de julgamento, ampliando assim a precariedade das provas de seleção. Mais patentes tornam-se esses defeitos, se considerarmos que, mesmo quando utilizados todos os elementos de que falávamos há pouco, como é feito no caso dos "College Entrance Board", ainda persistem imprecisões

<sup>27</sup> Ainda que a equivalência de certificados do nosso ensino médio seja apenas formal, o que implica na necessidade de instalar processos autênticos de reconhecimento de escolas desse nível para uma ponderação adequada do valor atribuível ao histórico escolar conforme a procedência do aluno, nem por isso seria o caso de se excluir sumariamente essa útil providência.



inevitáveis, embora incomparavelmente menos significativas. Alguns esforços, no sentido de aperfeiçoamento da técnica do vestibular, podem ser percebidos, como por exemplo nas realizações experimentais da Universidade de Brasília e das Faculdades de Medicina de São Paulo.

Segundo Frank Bowles, só com esse aprimoramento das técnicas se tem podido preservar nos Estados Unidos a qualidade na quantidade sempre crescente de candidatos aos exames de ingresso. Só o aperfeiçoamento da técnica pode melhorar a desvantajosa posição dos talentos encontráveis nos estratos sócio-econômico inferiores.

Do ponto-de-vista de uma autêntica dimensão pedagógica é importante assinalar o prejuízo substancial que representa para a nação a perda de talentos para os seus quadros superiores, sacrificados por uma seleção defeituosa. É ainda o mesmo Frank Bowles quem nos adverte sobre a inconveniência de provas funcionando sistematicamente em benefício dos integrantes de estratos sócio-econômicos mais altos, embora não mais aptos do que os das camadas menos elevadas.

Como se vê, seja na técnica, seja na extensão a que se aplica, é estruturalmente defeituoso, em termos gerais, o processo

dos nossos atuais concursos vestibulares. Poderão estar sendo instrumento de uma seleção profundamente prejudicial a pessoas e interesses sociais e representarem instrumento a serviço daquele conservadorismo da educação superior, de que nos fala Bowles.

Talvez estejam funcionando em sentido oposto ao da observação de Dolfe Vogelnick<sup>28</sup> "de que a educação superior é muito mais uma questão de interesse e necessidade públicas do que de interesses pessoais".

7. Por todos esses aspectos enunciados, não será inexato dizer-se que o problema de seleção de candidatos a cursos superiores na Guanabara, que por extensão se admite existir no Brasil, é um problema em aberto, a desafiar solução. Problema de significação nacional, pois em sua solução estão envolvidos os mais altos interesses do país. Problema ao mesmo tempo individual, social, pedagógico, econômico e político, dos quadros culturais e profissionais do país.

No campo pedagógico constitui problema comum aos níveis médio e superior. Sem esforços conjugados dêsses níveis de ensino não terá solução a atual situação, já tensa, anormal e que tende a se agravar gradualmente.

<sup>28</sup> Dolfe Vogelnick — *A comparison between the financing of higher education in the United States and Yugoslavia*. Economic Aspects of Higher Education OECD - 1964.

Os dados dessa pesquisa, expressivos porque relativos a uma área cultural das mais evoluídas do país, mostram até agora, decorridos três anos, não se confirmarem as soluções esperadas com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases. Dois fatos evidenciados neste relatório são particularmente expressivos :

- a) o elo extra-oficial entre o ensino médio e o ensino superior, isto é, os cursinhos, fortaleceu-se depois da vigência da Lei de Diretrizes e Bases;
- b) colégios secundários pedem chancela oficial aos seus convênios com "cursinhos" e justificam essa providência.

A quem conhece a situação pregressa dos "cursinhos", tidos até bem pouco tempo como instituições "marginais" na educação, não passará despercebida essa mudança. Ela evidencia claramente a inexistência, dentro do atual sistema oficial, de solução para o problema.

A crescente existência dos cursinhos é, em verdade, um apelo a uma solução, a uma revisão de conceitos, a uma adoção de novos rumos.

Situação da escola média em face do problema dos vestibulares. Os convênios Colégio-Cursinhos-Sumário de dados da pesquisa

#### Sumário de Dados

Candidatos — Amostra: 2 338 candidatos

- A) Faixa etária — Dispersa dos 16 até mais de 50 anos, com a

moda da freqüência nos 19 anos (19%) seguida, respectivamente, pelos grupos etários de 20, 18 e 21 anos (total dessas faixas : 41%).

- B) Distribuição por sexo :  
Masculino : 70,2%.  
Feminino : 29,8%.
- C) Distribuição por status sócio-econômico :  
Classe alta e média alta : 55,9%;  
Classe média-média e média baixa : 36,6%;  
Classe baixa : 7,5%.
- D) Local onde foi feita a última série colegial :  
Guanabara : 85,2%;  
Demais Estados : 14,1%;  
Exterior : 0,7%.
- E) Distribuição por entidade mantenedora de escola média de que provém os candidatos :  
Particular : 69,8%;  
Pública : 30,2%.
- F) Distribuição por proveniência dos vários ramos do ensino médio :  
Ensino Secundário: 80,7%  
Seis ramos restantes: 19,3%
- G) Média final mais freqüente na 3.<sup>a</sup> Série Colegial : 7 (42,8%)
- H) Número de Faculdades em que seria tentado vestibular para o mesmo ramo :  
Para 1 Faculdade — 62%  
Para 2 Faculdades — 15,3%  
Para 3 Faculdades — 21,4%  
Para 4 Faculdades — 1,3%.

- I) Distribuição dos candidatos por número de vestibulares realizados :
- Sem vestibular anterior : —  
77,5%
- Com 1 vestibular : 18%
- Com 2 vestibulares anteriores : 3,1%
- Com 3 e mais vestibulares anteriores : 1,2%
- J) Distribuição de valores predominantes na escolha da carreira :
- Centralizados em auto-expressão : 65,9%
- Centralizados em vantagens : 12,7%
- Centralizados em pessoas : .. 11,7%
- (Restantes dispersos por combinações desses valores, por outros valores etc.)
- L) Distribuição das profissões paternas mais freqüentes :
- Comerciante : 17,4%
- Func. Público 13,3%
- Militar : 8,0%
- Médico : 6,2%
- Comerciário : 6,1%
- M) Coincidência entre a carreira escolhida e a profissão paterna : 5,5%
- N) Motivação dominante para o estudo :
- Crença no valor do conhecimento
- Isoladamente — 50,9%
- Conjugado — 38,0%
- Total — 88,9%
- O) Julgamento do valor do cursinho x escola média (para o vestibular) :
- Melhor o Cursinho: 84,3%
- Igual ao Cursinho: 9,0%
- Melhor a Escola Média: 5,4%
- Variável conforme a matéria: 1,3%
- P) Preparo do aluno para o vestibular julgados pelos professores :
- Péssimo: 47,8% dos profs.
- Deficiente: 31,9% "
- Razoável: 9,5% "
- Bom: 3,1% "
- Q) Carreiras mais procuradas pelos alunos nos cursinhos, calculadas sôbre 7 225 matrículas :
- Engenharia — 1680
- Medicina — 1461
- Direito — 1058
- Economia — 1035
- Total 5 234 (72,2%)
- R) Distribuição de freqüência aos Cursinhos por horário :
- Diurno 54,5%
- Noturno: 45,5%
- S) Mensalidades pagas, em média :
- 1 9 6 3 Cr\$
- Cursos Particulares Isolados . . . . . 6.192
- Cursos de Faculdade Particular . . . . . 3.872
- Cursos de Diretórios de Fac. Part . . . . . 3.000
- Cursos de Diretórios de Fac. Públ. . . . . 2.898
- Curso de Faculdade Pública . . . . . 6.000
- (Cr\$ 26.000 em 1965)

**T) Situação dos candidatos quanto a obrigações a cumprir :**

- 1) Colégio
- 2) Cursinho
- 3) Colégio-Cursinho-Serviço Militar
- 4) Colégio-Cursinho
- 5) Colégio-Serviço Militar
- 6) Cursinho-Serviço Militar
- 7) Cursinho-Emprêgo
- 8) Colégio-Emprêgo
- 9) Emprêgo-Colégio-Cursinho-Serviço Militar
- 10) Emprêgo-Serviço Militar
- 11) Emprêgo-Colégio-Cursinho

**Professôres — Amostra : 159**

**A) Qualificação Profissional :**

Licenciados por Fac. de Filosofia . . . . .	32,4%
Diplomados por outros cursos superiores ...	28,8%
Sem curso de nível superior . . . . .	38,8%

**B) Anos de Magistério :**

**1 a 10 — 70%**

**C) Remuneração :**

Insatisfatória —	65,2%
Satisfatória —	<b>34,8%</b>

**D) Orientação pedagógica :**

Aulas predominantemente expositivas ..	— 67%
Aulas onde predomina a participação do discente . . . . .	— <b>33%</b>

**Cursinhos — Amostra : 55 cursos**

**A) Distribuição dos Cursos Existentes por entidades mantenedoras — (1963) :**

Cursos Particulares Isolados . . . . .	30
--	----

Cursos Anexos a Fac. Particulares. . . . .	9
Cursos de Diretórios de Fac. Públicas. . . . .	12
Cursos Anexos a Faculdades Públicas. . . . .	2
Cursos de Diretórios em Fac. Particulares. . . . .	2

**B) Distribuição de Cursos p/zonas (1963) :**

Zona Centro —	29
Zona Sul —	25
Zona Norte —	6
Niterói —	2

**C) Distribuição do número de Cursos Existentes conforme carreiras para as quais prepararam (1963) :**

Engenharia —	8
Medicina —	13
Farmácia —	9
Odontologia —	10
Arquitetura —	6
Economia —	7
Direito —	10
Pedagogia, História e Geografia —	10
Veterinária —	2
Química —	9
Belas Artes —	4
Enfermagem —	1
Biblioteconomia —	2
Ci. Físicas e Naturais —	7
Ci. Naturais —	5
Jornalismo —	2
Ci. Sociais —	4
Serviço Social —	3
Agronomia —	5
Estatística —	2
Geologia —	2
Adm. Pública —	1
Diplomacia —	1
Educação Física —	<b>1</b>

**T o t a l . . . . . 124**

- D) Orientação pedagógica preva-  
lente nos cursinhos (Julga-  
mento dos Professôres) :
- Adestramento . . . . . 59,0%  
Aprendizagem Real .. 21,2%  
Adestramento e Apre-  
ndizagem . . . . . 19,9%

Total de vagas	—	8 081
Total de classifica- dos . . . . .	—	8 291
Total de matricula- dos . . . . .	—	8 618.

### SÍNTESE FINAL

Vestibulares :

- A) Julgamento dos vestibulares  
como instrumento de seleção  
(Pelos Professôres) :

Ineficiente — 58,4%  
Eficiente — 41,4%

- B) Julgamento dos efeitos da Lei  
de Diretrizes e Bases na  
problemática dos vestibulares  
(Professôres) :

Positivos . . . . . — 44,8%  
Negativos . . . . . — 37,6%  
Imperceptíveis . . . . . — 1,3%  
Desconhecem a Lei — 6,5%  
Respostas imprecisas — 9,8%

- C) Sugestões sôbre os vestibula-  
res (Professôres) :

Modificação — 70,3%  
Manutenção — 23,7%  
Supressão — 6,0%

- D) Limites máximo e mínimo da  
relação vagas-candidatos :

Máximo  
Diplomacia — 10,4  
Mínimo  
Serv. Social — 094

- E) Vestibular 1964 :

Total de Inscrições — 22 207  
Total de candidatos — 14 734

Sugestões para a solução do pro-  
blema dos vestibulares — O Col-  
égio Universitário — Cursos Es-  
peciais Pré-Universitários — Ins-  
titutos Centrais (Universitários)  
— Mudança no processo dos ves-  
tibulares.

### Os Institutos Centrais

Queremos esclarecer que nossa  
proposta de funcionamento de Col-  
égios Universitários ou de cursos  
equivalentes é feita em função da  
atual estrutura do nosso ensino  
superior. Se o modelo da Univer-  
sidade de Brasília, onde funcio-  
nam os Institutos Centrais, como  
"Cursos Introdutórios de duas sé-  
ries para todos os alunos da Uni-  
versidade, a fim de dar-lhes o pre-  
paro intelectual e científico básico  
para seguir os cursos profissionais,  
dados esses cursos introdutórios  
em campos como Matemática, Fí-  
sica, Química, Ciências Humanas,  
Letras e Artes"<sup>29</sup> vier a ser ado-  
tado, não haverá necessidade da  
existência de Colégios Universitá-  
rios. Aliás já está previsto nas re-  
formas da Universidade do Brasil,  
Universidade de Minas Gerais e  
talvez também na da Universida-  
de do Recife, o funcionamento

<sup>29</sup> Darcy Ribeiro — *A Universidade de Brasília* — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

dêsses Institutos Centrais. Isso representaria, a nosso ver, a solução ideal.

O ingresso nesses Institutos Centrais seria feito mediante vestibular comum, único, apurando-se essencialmente os conhecimentos gerais sedimentados, nível intelectual e a vida escolar progressa, a exemplo do que ocorre na Universidade de Brasília. Esses Institutos teriam um ano de seleção e um ano de iniciação.

O essencial de nosso ponto-de-vista sobre o problema, repetimos, quer com o Colégio Universitário quer com os Institutos Centrais, está no seguinte :

- 1) o preparo específico para ingresso em cursos superiores deve ser feito fora da escola média, que não mais pode realizá-lo;
- 2) esse preparo, seleção e orientação necessita ser um processo contínuo, onde não se procurará simultaneidades inviáveis entre o ministrar cultura geral e cultura diferenciada ou especializada.

## CONCLUSÕES

### 1

A estrutura atual do nosso sistema de ensino, do primário ao superior, não permite a satisfatória "articulação dos diversos graus e ramos" a que se refere o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

### 2

Enquanto não estiverem normalmente articulados os níveis de en-

sino, existirão e mesmo crescerão inevitavelmente os elos artificiais (cursinhos, convênios, etc).

### 3

Julgamos necessário o funcionamento de dois tipos, nos vários ramos da escola média: propedêutico e terminal, com duração diferente e ênfases não coincidentes.

### 4

Tôda e qualquer política a ser estabelecida no assunto — ingresso no ensino superior — para ser operativa, tem que partir da necessidade básica do aumento de oportunidades de ingresso, reconhecendo, como o faz Bowles em seu estudo internacional, "o desequilíbrio entre o número de candidatos e o de vagas".

### 5

Nosso sistema de ensino funciona como instrumento de discriminação social, no sentido de manutenção de privilégios.

### 6

Julgamos necessária a reforma do nosso ensino universitário com a criação de Institutos Centrais Básicos a fim de realizarem a preparação, seleção e orientação pré-profissional para as carreiras visadas.

### 7

Enquanto não funcionassem os Institutos Centrais Básicos seria necessário expandir ao máximo o número de Colégios Universitários, admitindo-se completamente a

existência de Cursos anexos a Faculdades ou Cursos Especiais, estes provavelmente acreditados e orientados pelas Universidades. Estes Colégios Universitários não seriam de nenhum modo a 3.<sup>a</sup> série da escola média, como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases, mas um ciclo adaptivo, intermediário à escola média e ao ensino superior.

8

O exame vestibular não vem sendo instrumento de seleção, nem capaz nem fiel aos objetivos a que deveria servir; é urgente a reorientação de seu sentido e imperiosa a modificação de suas técnicas.

## CONCURSOS VESTIBULARES

Ano	Estados	Inscrições	Candidatos	
			N.º	%
1963*	Guanabara e Niterói ....	15 239	10 326	67,7
	S. Paulo .....	15 614	10 433	66,8
1964**		22 207	14 734	66,3

\* Dados da CAPES

\*\* Dados da DEPE-CBPE

INCIDÊNCIA PERCENTUAL DE ORIGEM DE CANDIDATOS  
AOS VESTIBULARES DE 1963 E 1964, CONFORME OS RAMOS  
DE ENSINO MÉDIO

Ramos de Ensino Médio	Guanabara e Niterói		São Paulo
	1963	1964	1963
Secundário	83,0	80,7	79,8
Comercial .	6,9	7,1	12,3
Normal ...	4,0	6,2	5,9
Militar	1,3	3,8	0,2
Industrial .	0,9	2,0	1,5
Agrícola ..	—	0,2	—
Seminário .	0,2	—	0,3

Fonte dos dados de 1963: CAPES

Fonte dos dados de 1964: DEPE — CPBE.

## XXVIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Reunida em Genebra de 12 a 22 de julho de 1965, **por** convocação da Unesco e do **Bureau Internacional de Educação**, a **Conferência adotou** recomendações relativas à "alfabetização e educação de **adultos**" (n.º 58) e "ensino de línguas vivas **na escola secundária**" (n.º 59), **dirigidas aos ministérios de instrução pública.**

Recomendação n.º 58 \*

### **Alfabetização e educação de adultos**

A Conferência considerando

que todo esforço intensivo pela alfabetização e educação de adultos deve inspirar-se na "Declaração Universal dos Direitos do Homem"; no devido respeito a todo ser humano, a quem devem ser assegurados os meios de acesso à cultura, permitindo-lhe exercer integralmente, com eficácia e plena consciência, os deveres e funções de participante de uma sociedade

democrática; no fato de que a alfabetização funcional e a educação de adultos constituem um dos fatores essenciais do progresso econômico, social, político e cultural dos indivíduos e da coletividade;

que a essas ponderações baseadas nos direitos do homem, no respeito à dignidade humana e no desejo de progresso, acrescentam-se outras decorrentes das condições atuais quando o progresso científico e técnico exige cada vez mais a formação de cidadãos altamente instruídos e cultos; quando se verifica que homens e mulheres analfabetos se defrontam com dificuldades insuperáveis e que o acréscimo do número de alfabetizados exerce sensível influência sobre o desenvolvimento econômico e social e aumenta em proporções idênticas a capacidade de produção e o nível de consumo; que para erradicar totalmente o analfabetismo convém eliminar suas causas, efetuando-se no menor prazo possível a escolarização de todas as crianças;

\* Traduzida do *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, n.º 156, 3.º trimestre de 1965, por d. Regina Tavares, técnico de educação do C.B.P.E.



que a alfabetização e educação de adultos constituem fator importante no sentido de assegurar maior compreensão entre as gerações e para aumentar a influência educativa exercida pelos pais sobre seus filhos;

que, levando em conta tradições e características próprias de cada país, o êxito dos programas de alfabetização depende dos fatores humanos, de recursos financeiros, da vontade demonstrada pelos próprios analfabetos de efetuar o esforço necessário, do valor do exemplo dado pelos grupos mais dinâmicos e decididos. Por outro lado, esse êxito depende da determinação dos dirigentes no sentido de exterminar o flagelo da ignorância;

que, ao lado das diferentes recomendações anteriormente formuladas e de iniciativas realizadas pelos diferentes países, é chegado o momento de passar a uma fase de aplicação efetiva;

que o desenvolvimento da educação permanente de adultos corresponde, em todos os países, a uma necessidade dos tempos atuais caracterizada pela aceleração do processo histórico, a rapidez das transformações tecnológicas, a uma sede de justiça tanto quanto aos imperativos do desenvolvimento econômico e social, exigindo cada vez mais trabalhadores qualificados;

que nossa época exige uma educação de conteúdo científico, ligada à vida, podendo contribuir em sentido humanista para a formação do homem moderno, para conhecimento e estima recíproca dos povos e de seus valores culturais,

bem como para a consolidação da paz e compreensão universal;

que a promoção cultural e social dos adultos, ditada tanto pelo interesse dos indivíduos como da coletividade nacional, deve caber, não somente aos responsáveis pela educação, como às empresas operando nos diversos setores da atividade humana;

os esforços levados a efeito pelas diferentes organizações governamentais e não governamentais, tanto nacionais quanto internacionais;

o apelo feito pela UNESCO aos governantes e povos de todos os Estados participantes, às organizações sociais, culturais e políticas, aos sindicatos e organizações privadas, aos homens e mulheres de boa vontade, para ajudarem, assistirem e sustentarem o movimento mundial pela erradicação do analfabetismo, por meio da Declaração de 19 de novembro de 1964, quando da realização da 13.<sup>a</sup> Conferência Geral daquela Instituição, que, a despeito de aspirações semelhantes, convém encontrar soluções diversas para os problemas de alfabetização e educação de adultos que correspondam às condições, possibilidades, tradições e estruturas de cada país, submete aos Ministérios de Educação Pública dos diferentes países esta recomendação :

## A. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

### I. *Bases de ação preventiva e de reabsorção*

1. para eliminar um dos aspectos mais deploráveis e mais gritantes em matéria de educação, impõe-se uma ação dupla: a) de prevenção,

capaz de impedir que o analfabetismo se perpetue e mesmo se estenda em certas regiões; b) outra paralela de reabsorção, consistindo na alfabetização dos adultos.

2. a ação preventiva, visando a incrementar as possibilidades de acesso ao ensino primário, terá por conseqüência extinguir gradativamente o analfabetismo; é necessário, portanto, criar, progressivamente, todas as condições econômicas, sociais e jurídicas suscetíveis de generalizar e melhorar o ensino primário obrigatório, tanto para crianças de ambos os sexos quanto para atender às crianças menos favorecidas (deficientes física ou mentalmente, crianças problema ou vivendo em regiões isoladas).

3. toda ação de reabsorção deve caber principalmente aos governantes, devendo ser chamado a colaborar as organizações não governamentais; os diversos fatores de ordem social, política, econômica e lingüística, assim como as necessidades próprias de cada país deverão ser levados em conta.

## II. *Estudos preliminares e planos de realização*

4. toda iniciativa contra o analfabetismo deverá ser precedida de estudos objetivos e intensivos sobre as necessidades presentes e futuras ligadas ao desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade e devendo ser sobretudo considerados: a) o número atual e previsível de crianças a serem escolarizadas para a generalização do ensino primário; b) o número atual, por idade e por profissão, dos adultos de ambos os sexos que não sabem ler nem escrever; c) a

proporção de iletrados em relação à população adulta total; d) sua distribuição pelas diversas circunstâncias administrativas e regiões geográficas do país, distinguindo-se a população rural e a população urbana; e) comparação quantitativa da situação atual com períodos anteriores durante os quais medidas de alfabetização vinham sendo organizadas; f) resultados já alcançados graças aos programas de alfabetização em andamento.

5. esses diversos estudos deveriam ser completados por outras pesquisas mais diretamente ligadas ao planejamento educacional, como seja: a) programas nacionais de desenvolvimento econômico e social em andamento ou em projeto; b) plano geral de educação; c) rede nacional de meios de informação e de comunicações; d) as grandes linhas do plano de alfabetização de adultos; e) período previsto para a realização do plano projetado; f) número, natureza e amplitude das etapas que êle comporta; g) previsão exata dos meios financeiros e de pessoal necessários; h) previsão orçamentária e determinação da proveniência dos recursos internos e externos dos quais se poderá dispor.

6. um programa de alfabetização de adultos corretamente definido deveria estabelecer laços mais estreitos que no passado entre alfabetização, educação permanente de adultos e planos de desenvolvimento econômico e social, fixadas as prioridades, devendo integrar-se ao plano geral de educação do país. Caso não exista planificações, todo programa de alfabetização deve inspirar-se em prin-

cípios gerais de planejamento: racionalização das medidas a serem tomadas, economia de energias e de tempo, coordenação de atividades, etc.

7. quanto à estratégia a ser aplicada na luta contra o analfabetismo, o país pode escolher entre campanhas de alfabetização em massa visando simultaneamente a todas as categorias de analfabetos existentes e a projetos de caráter seletivo e intensivo ligados às prioridades do desenvolvimento econômico e social que assegurem tanto a alfabetização quanto a formação profissional elementar e cívica de analfabetos altamente motivados e que tenham em vista a eliminação progressiva e completa do analfabetismo em todo o país.

8. nos países onde a população fala diferentes idiomas, o Governo, antes de lançar ou ampliar um programa de alfabetização, deve procurar eleger um idioma ou idiomas para a alfabetização de todo o país ou para certas regiões ou, ainda, para determinados grupos. Por outro lado, quando o Governo vê-se obrigado a recorrer a uma língua não escrita ou sem ortografia fixa ou que não possua textos escritos, deve confiar a lingüistas e a educadores especializados a tarefa de estudar e transcrever a língua bem como de preparar vocabulário, gramática e textos literários básicos. A essas pessoas deve ser concedido tempo suficiente para executar o referido trabalho antes do início das atividades de ensino.

9. deve-se levar em conta que o sucesso de um programa de alfabetização depende em larga escala

da situação econômica e social dos adultos aos quais é destinado, assim como da natureza e intensidade de motivações individuais, familiares, sociais, cívicas e políticas, econômicas, materiais, afetivas, religiosas ou culturais. As condições de trabalho e de vida de adultos de ambos os sexos devem contribuir plenamente para a alfabetização funcional. Por conseguinte, os programas de alfabetização devem basear-se no estudo da comunidade e dos fatores determinantes a fim de que cada cidadão tenha consciência: a) dos problemas ligados ao desenvolvimento de seu país; b) das soluções para esses problemas; c) de sua própria responsabilidade no desenvolvimento do país.

10. sendo a percentagem de analfabetos sensivelmente mais elevada entre a população feminina, convém levar em consideração a alfabetização de mulheres e criar, conseqüentemente, as condições necessárias para que, no menor prazo possível, sua educação seja igual à que fôr dispensada aos homens, oferecendo-se, assim, aos adultos de ambos os sexos, oportunidades iguais de acesso a conhecimentos e informações indispensáveis à colaboração eficaz na vida da comunidade e da nação, à melhoria das condições de vida no lar, à elevação do nível de vida familiar e ao aperfeiçoamento educacional, tanto individual quanto coletivo.

11. os métodos de experimentação e de pesquisas deveriam objetivar também os problemas de organização e de administração próprios à alfabetização. Eis por que, tanto

no plano nacional quanto internacional, conviria, antes de generalizar-se qualquer método de alfabetização, organizar-se experiências-piloto ou levar-se em conta aquelas já realizadas.

### III. *Organização e financiamento da alfabetização*

12. convém atribuir grande importância à escolha das autoridades responsáveis pela alfabetização, isto em função de estruturas — centralizadas, federais ou descentralizadas — características do país interessado bem como do papel desempenhado pelas diferentes autoridades — centrais, regionais, provinciais, departamentais ou municipais e locais.

13. além de atribuir aos órgãos da Instrução Pública a principal responsabilidade quanto ao planejamento e à coordenação da alfabetização, é necessário associar a essas tarefas outras autoridades competentes, tais como os Ministérios da Fazenda, Planejamento, Indústria, Agricultura, Saúde, Trabalho, Organizações Juvenis, Assuntos Sociais, Informação, Comunicações e também órgãos políticos e sociais, sindicatos, etc.

14. deve existir coordenação entre as diferentes autoridades que se ocupam de alfabetização de adultos; com esse objetivo, poder-se-á cogitar da criação de um órgão especial (direção central, comitê ou conselho).

15. seria recomendável criar, igualmente, serviços, institutos e outros estabelecimentos aos quais caberiam, eventualmente, os seguintes encargos: a) formação es-

pecial e aperfeiçoamento de pessoal; b) preparo, organização, publicação e distribuição de material de leitura e de ensino; c) elaboração de publicações destinadas a educadores; d) realização de estudos e pesquisas sobre metodologia e material de ensino e avaliação dos resultados alcançados; e) produção, distribuição e utilização de filmes educativos e de outros meios audiovisuais; f) educação através do rádio e da televisão; g) organização de serviços de bibliotecas para os recém-alfabetizados; h) informação e documentação; i) providências para conseguir os locais necessários (salas de aula, etc); j) supervisão e controle dos cursos; k) enfim, outras medidas técnicas e administrativas do programa de alfabetização.

16. o auxílio e colaboração de Organizações não governamentais são indispensáveis aos programas de alfabetização de adultos, seja para organizá-los, seja para aplicá-los ou financiá-los.

#### *Financiamento :*

17. tendo em vista a amplitude e intensidade dos esforços necessários e levando em conta as características de cada país, as fontes de financiamento poderiam ser as seguintes: a) créditos consignados à alfabetização e educação de adultos nos orçamentos dos diversos órgãos de Educação Pública — centrais, regionais, provinciais, municipais e locais; b) créditos destinados aos mesmos fins em orçamentos não mencionados no item precedente; c) contribuições de organismos econômicos (empresas públicas ou privadas, coopera-

tivas, etc.); d) produto de atividades, ocasionais ou permanentes, organizadas em prol da alfabetização (taxas especiais, leilões, espetáculos, etc); e) donativos; f) ajuda financeira do exterior.

18. a utilização racional dos créditos disponíveis é essencial na luta contra o analfabetismo; com esse objetivo medidas deverão ser aplicadas para: a) procurar as soluções mais eficazes e que apresentem maior rentabilidade; b) garantir coordenação adequada entre as iniciativas oficiais e privadas nos diversos setores.

#### IV. *Pessoal encarregado da alfabetização*

19. dado o caráter especial da alfabetização de adultos e a necessidade de alcançar uma alfabetização funcional por métodos e técnicas adequados, o pessoal encarregado deve ser numeroso e variado; é recomendável que o pessoal especializado se dedique totalmente à alfabetização e também que os professores participem dessa iniciativa sem que essa tarefa suplementar traga prejuízo à atividade escolar; essa colaboração poderá ser de grande utilidade para orientar pessoas sem qualificação profissional às quais se poderá fazer apelo; a colaboração de professores pode ser gratuita ou dar lugar a uma remuneração suplementar; em certas regiões menos favorecidas conviria estimular as pessoas de sexo feminino a trabalhar nos programas de alfabetização.

20. quando fôr necessário recorrer a pessoal não-doente, convém efetuar uma escolha criteriosa, sem

desestimular as pessoas qualificadas de boa vontade; essa tarefa pode ser atribuída aos jovens — em particular a estudantes e alunos de curso secundário julgados aptos a ensinar em caráter voluntário mediante orientação e prévia aprendizagem.

21. formação inicial e cursos de aperfeiçoamento deveriam ser previstos para todos os interessados, professores ou leigos, dando-lhes diretrizes e fornecendo-lhes o material de ensino necessário.

#### V. *Aspectos pedagógicos da alfabetização*

22. toda iniciativa de alfabetização deve levar em conta o fato de que o adulto, ao contrário da criança, tem opiniões pessoais, possui conhecimentos e experiências próprios e assume frequentemente responsabilidades familiares e sociais; convém, pois, estimular a participação ativa e constante do adulto na sua própria formação. Assim concebida, a educação deveria, de maneira ampla, libertar o adulto das barreiras impostas por um meio desfavorável e por um desenvolvimento insuficiente, permitindo-lhe adaptação ao mundo moderno, em particular às transformações aceleradas que se processam em todos os campos.

23. é particularmente necessário elaborar e aplicar métodos pedagógicos adaptados à psicologia do adulto, aos objetivos de uma alfabetização funcional, aos conhecimentos de base e aos diferentes meios sociais.

24. a elaboração de método apropriado para o ensino da leitura e da escrita deveria incluir os me-

lhores elementos dos diferentes métodos baseados na estrutura da língua e no vocabulário correntemente utilizado pelos alunos, visando, sobretudo, e desde o início, a dar-lhes a possibilidade de compreender e ler com interesse.

25. o método escolhido deve utilizar material de ensino tão completo quanto possível, compreendendo, em particular, textos de leitura criteriosamente graduados; deve ser acompanhado de guias de ensino, de meios visuais simples para os mestres; nenhuma iniciativa de alfabetização terá êxito completo se não proporcionar, sob diversas formas, material de ensino adaptado às necessidades e interesses dos diferentes grupos de analfabetos.

26. o conteúdo das aulas de leitura, escrita e cálculo deve ter como centro de interesse as questões relacionadas diretamente com a vida dos adultos: seja o preparo a um trabalho mais produtivo e melhor remunerado, melhoria das condições de vida na comunidade (higiene, alimentação e lazer) educação pessoal e social, assim como todas questões ligadas ao desenvolvimento do país.

27. os programas de alfabetização devem ultrapassar o mais rapidamente possível o limiar que separa o adulto alfabetizado daquele que possui uma instrução primária; assim, todos os meios devem ser conjugados a fim de consolidar os conhecimentos e evitar que o adulto recém-alfabetizado recaia no analfabetismo ou permaneça em nível onde sua capacidade de utilizar as técnicas de intercâmbio seja superficial impedindo uma emancipação real; a consolidação

dos conhecimentos deve basear-se em material de leitura variado (livros, jornais, revistas) adaptado aos interesses e às necessidades do recém-alfabetizado, levando ainda em conta o nível de conhecimentos atingido; deve-se igualmente prever a organização de clubes de leitura, bibliotecas escolares e públicas, serviço de bibliotecas itinerantes; seria óbvio acrescentar que o material de leitura destinado a desenvolver o interesse e a capacidade de leitura do recém-alfabetizado deve estar relacionado com as diversas atividades de educação permanente e de formação, mencionadas na segunda parte desta recomendação.

## B. EDUCAÇÃO PERMANENTE DE ADULTOS

28. o ritmo acelerado das transformações técnicas, sociais e políticas verificadas em diferentes partes do mundo, quaisquer que sejam o grau de desenvolvimento e o estado de estruturas econômicas, da mesma forma que a evolução correspondente das idéias e dos conhecimentos, tornam indispensável o estabelecimento de um sistema de educação permanente. Isto deveria permitir a um número crescente de adultos com deficiente escolaridade primária ou educação incompleta suprir suas falhas, preparar-se para tarefas múltiplas e novas, tomar consciência ativamente, da vida contemporânea e adaptar-se de maneira flexível aos novos valores, ideais e modos de vida inerentes a uma sociedade em constante transformação.

29. a fim de interligar a educação de adultos aos planos de desenvol-

vimento nacional e assegurar a formação de mão-de-obra necessária, conviria organizar um ensino complementar facultativo que prolongasse o sistema de ensino obrigatório e que, tanto quanto possível, faria parte integrante da organização geral da educação no país considerado.

30. essa educação de adultos deveria não só fazer parte do sistema escolar como constituir iniciativa independente e ocupar posição relevante na estrutura geral da educação e nos planos de desenvolvimento de cada país.

31. a educação e a promoção social dos adultos não devem limitar-se ao nível primário; todo movimento no sentido de criar oportunidades iguais para todos deve ter em mira a necessidade crescente de conhecimentos de nível secundário ou superior; os cursos correspondentes serão ministrados tanto em estabelecimentos de ensino e instituições de educação extra-escolar como em universidades ou institutos; tais possibilidades devem ser proporcionadas também nas regiões rurais tanto quanto nas cidades e os adultos deveriam ter acesso a essas oportunidades educacionais paralelamente ao exercício de atividades profissionais.

32. os cursos para adultos podem ser ministrados em estabelecimentos especiais, em classes noturnas, em escolas ou em locais de trabalho. Nas regiões onde não existam escolas ou instituições especializadas, seria particularmente indicado prever cursos por correspondência, combinados, se possível, com o ensino pelo rádio e

televisão, no sentido de contribuir para promoção cultural e profissional de adultos.

33. além dessas atividades previstas no quadro do sistema escolar, a educação permanente dos adultos deve também compreender medidas mais gerais e mais amplas. Graças a essas medidas, número sempre maior de atividades educativas seria oferecido para facilitar a aquisição de conhecimentos úteis e práticos e contribuir para o desenvolvimento cívico, cultural e moral. Outras entidades, além das autoridades educacionais nacionais e locais, deveriam oferecer possibilidades suplementares, conhecidas, segundo os países, sob o nome da educação de massas, educação de base, educação social, educação popular, sanitária, de divulgação de conhecimentos agrícolas, desenvolvimento comunitário, educação dos trabalhadores, etc. Por outro lado, deveriam existir diferentes oportunidades de formação técnica e profissional, assim como promoção dos adultos através de meios de informação tais como rádio, televisão, cinema e imprensa.

## VII. *Administração e financiamento*

34. conviria constituir um órgão especial encarregado da educação permanente de adultos. Em vista da multiplicidade de instituições, tanto oficiais quanto não governamentais, geralmente encarregadas de programas semelhantes, esse órgão especial deveria exercer também uma função coordenadora e estimuladora, tendo em vista harmonizar e racionalizar os programas com a colaboração de instituições diversas, tais como :

empresas industriais, sindicatos, associações de professores, cooperativas; organizações estudantis; movimentos de juventude e associações femininas. O desenvolvimento da educação permanente deveria ser atribuído a serviços técnicos semelhantes ou idênticos àqueles sugeridos para a alfabetização.

35. além dos estabelecimentos de ensino para adultos compreendidos no sistema educacional, seria de grande interesse associar ao programa de educação permanente as diversas instituições de educação extra-escolar para adultos; universidades populares e operárias, centros de educação de adultos, cursos organizados pelas associações privadas ou por empresas industriais, rádio, clubes, teleclubes, cineclubes, bibliotecas públicas, exposições e museus.

36. para um financiamento racional das atividades de educação permanente de adultos dever-se-á fazer apelo às mesmas fontes indicadas para a alfabetização. Em certos casos, uma contribuição dos próprios participantes poderia ser solicitada.

#### VIII. *Currículos, métodos, exames e oportunidades*

37. os programas para adultos deveriam levar em consideração não apenas suas necessidades e interesses mas também as necessidades e interesses da sociedade; os programas tratando dos problemas concretos e práticos da vida cotidiana deveriam recorrer mais freqüentemente aos meios de informação e aos métodos modernos que apelam à atividade criadora;

os programas deveriam ser concebidos de maneira a estabelecer um elo entre o ensino e a atividade profissional, presente ou futura do adulto a fim de melhor contribuir para sua promoção no plano econômico e social.

38. a maioria dos adultos não tendo a possibilidade de dedicar-se durante vários anos à elevação de seu nível de ensino, o conteúdo dos programas deveria ser condensado de tal maneira que o programa fosse ministrado a curto prazo sem resultar contudo na supressão de noções indispensáveis ou na queda do nível de estudos.

39. o ensino primário para adultos — compreendendo ou não a alfabetização — deve proporcionar os conhecimentos indispensáveis a todo indivíduo em plena maturidade ou exigidos para o prosseguimento dos estudos e promoção profissional.

40. quanto ao ensino médio para adultos, tanto geral como profissional ou técnico, conviria que algumas matérias fossem condensadas e que outras fossem desenvolvidas de acordo com o grau de maturidade dos alunos.

41. o ensino superior, cujo papel na educação de adultos é cada dia mais importante, deveria oferecer maiores oportunidades aos estudantes adultos em seus cursos regulares e, por outro lado, organizar cursos especiais de certas matérias a eles destinados.

42. o campo extenso e diversificado da educação de adultos e as características de sua clientela essencialmente voluntária, implicam na utilização de métodos



avançados e meios modernos de comunicação de conhecimentos. A fim de se alcançar uma generalização efetiva da educação de adultos, deve-se aproveitar ao máximo o pessoal competente, sendo necessário também lançar mão de métodos modernos, utilizando-se de maneira coerente a palavra e a imagem, processos tradicionais e novos processos técnicos. Todas as experiências desse teor devem conduzir à avaliação dos resultados obtidos. Sempre que novas experiências forem tentadas, seu estudo crítico deve ser amplamente difundido.

43. os métodos utilizados devem levar em conta certo número de fatores, favoráveis ou não, tais como : a) a resistência por vezes oferecida pelos adultos à assimilação de disciplinas essenciais à sua promoção; b) o desconhecimento das vias e meios de acesso a essa promoção; c) o cansaço e falta de tempo livre; d) a diminuição da acuidade visual ou auditiva, mas por outro lado : e) maior grau de maturidade e experiência de vida; f) motivação mais elevada, considerando que a melhoria de vida está ligada ao enriquecimento intelectual; g) aumento gradual de lazeres com finalidades educativas, graças à legislação social e ao progresso técnico.

44. os manuais e o material audiovisual destinado aos adultos matriculados em cursos de nível elementar deveriam ser especialmente elaborados tendo em vista a idade dos alunos, sua experiência e os conhecimentos que devem adquirir. Para aqueles que seguem cursos de nível médio, talvez seja

necessário, por motivos econômicos, empregar material didático utilizado em classes comuns. Todavia, o preparo de material especial deve ser previsto quando as circunstâncias o permitam. Material de leitura e meios audiovisuais para os programas de divulgação devem ser elaborados tendo em vista diferentes modalidades de educação de adultos.

45. o método denominado instrução programada, utilizado com ou sem máquinas, mostra-se especialmente adaptado à educação de adultos; realizações já efetuadas, experiências levadas a cabo apresentaram resultados positivos. Entretanto, o elevado custo para a adoção desse método deveria incentivar coordenação de esforços. Estudos críticos e documentação sobre o assunto deveriam ser intercambiados a fim de facilitar as pesquisas em diferentes países. Seria recomendável o estabelecimento de um catálogo internacional do material disponível.

46. a fim de oferecer maiores facilidades aos adultos que vivem em regiões afastadas de qualquer serviço educativo, os estabelecimentos de ensino secundário e superior deveriam organizar cursos por correspondência. Esses cursos poderiam utilizar o material de instrução programada ou serem completados por emissões televisionadas ou radiodifundidas, por meio de conferências esporádicas, bem como por estágios de tempo integral em internatos ou instituições onde esses cursos estão funcionando.

47. a organização dos cursos e o preparo do material devem ser precedidos de pesquisa sistemática

fundamentada sobre conhecimento objetivo do meio e das necessidades dos adultos. Os métodos devem basear-se em pesquisas efetuadas com resultados satisfatórios em outros países; os livros e o material para a educação das massas deveriam ser elaborados levando em conta estudos empreendidos com vistas à determinação dos interesses e conhecimentos dos alunos e das experiências realizadas para verificar a eficácia desse material.

48. independentemente do caráter de exames ou provas, os adultos matriculados em diferentes categorias de escolas (ensino geral ou técnico) deveriam ter direito a certificados ou diplomas equivalentes aos que são concedidos aos alunos das escolas primárias ou secundárias de ensino comum, caso os programas sejam de nível equivalente. Esses certificados ou diplomas devem proporcionar aos adultos a possibilidade de continuar seus estudos. Os alunos adultos que não terminassem seus estudos deveriam ser estimulados a prosseguir-los, a fim de diplomar-se. Os adultos que não obtivessem diploma deveriam receber um certificado de escolaridade.

49. as autoridades competentes de cada país nos setores públicos ou privados deveriam adotar as seguintes medidas visando ao acesso de adultos à educação : a) gratuidade das taxas de matrículas, de ensino e de exames; b) horário escolar compatível com as horas de trabalho e de atividades no lar; c) adaptação ou redução das horas de trabalho; d) licenças durante os estudos e por ocasião dos períodos de exames para os

adultos ocupando emprego público ou privado; e) condução gratuita ou de tarifa reduzida para a ida aos centros de ensino ou de exame; f) distribuição gratuita ou empréstimo de manuais de ensino e material escolar; g) concessão de bolsas ou subvenções; h) prêmios ou bônus-de-estudo concedidas aos adultos que procuram um aperfeiçoamento; i) medidas de proteção previstas pela legislação do trabalho, tais como: direito a seguir cursos em estabelecimentos de ensino sem sofrer medidas punitivas e sem comprometer as possibilidades de promoção.

#### IX. *Pessoal docente*

50. de modo geral, poder-se-ia utilizar para a educação de adultos : a) especialistas trabalhando em regime de tempo integral (sendo esta forma a ideal); b) professores qualificados para os cursos de nível primário e secundário; c) outros especialistas, tais como, engenheiros, agrônomos, médicos, assistentes sociais, estudantes que contribuiriam para ampliar a educação de adultos tornando-a mais funcional; d) voluntários possuindo experiência e nível educacional requeridos.

51. todas essas categorias de pessoal docente deveriam receber formação especial que os familiarizasse com a psicologia dos adultos e com suas necessidades sociais, profissionais e educacionais. Os mestres encarregados em regime de tempo integral da educação de adultos deveriam receber formação especializada em instituições ou centros de nível secundário ou superior. Além de receber a formação inicial, deveriam ter acesso a

possibilidades de aperfeiçoamento. Os programas das escolas normais deveriam compreender o ensino da teoria e prática da educação de adultos.

52. é necessário estabelecer medidas para que os especialistas e os voluntários tomem conhecimento da psicologia dos adultos e dos métodos de ensino apropriados ao ensino supletivo. Para os mestres em regime de tempo integral deve ser estabelecido estatuto especial com sistema de promoção e gratificação. Quando as circunstâncias o permitam, o pessoal docente e os especialistas trabalhando em tempo parcial deveriam receber gratificação ou serem incentivados de alguma forma. A participação de voluntários deveria ser particularmente estimulada e reconhecida.

53. a inspeção de classes para adultos deve consistir em indicações dadas aos professores sobre técnicas e métodos a empregar, permitindo a verificação dos resultados obtidos.

#### C. COLABORAÇÃO INTERNACIONAL

54. os países devem desenvolver esforços no sentido de mobilizar os recursos locais e nacionais a fim de lutar eficazmente contra o analfabetismo e incrementar a educação de adultos. Entretanto, a amplitude e a preferência da tarefa implicam no aumento da cooperação internacional, tanto intelectual quanto financeira e técnica.

55. essa colaboração internacional a ser intensificada deve realizar-se pelo intercâmbio de experiências e

de documentação, pelo confronto de estudos empreendidos e resultados obtidos, pelo intercâmbio de peritos, sobretudo entre países com idiomas idênticos e problemas comuns e, quando possível, pela criação de fundos regionais.

56. a conjugação de esforços a ser aplicada na alfabetização e educação de adultos pode ultrapassar de muito os recursos de alguns países, donde o caráter indispensável da cooperação internacional; tal cooperação se traduziria por uma participação maior das Nações Unidas, de suas instituições especializadas e dos organismos internacionais de financiamento, pelo estabelecimento de acordos bilaterais ou multilaterais e por iniciativas empreendidas em escala regional ou mundial.

57. a ajuda internacional poderia consistir em : a) material e equipamento (ex.: papel, material de impressão, livros, auxílios audiovisuais, equipamento radiofônico, de televisão, meios de transporte); b) bolsas-de-estudo e viagem para estágio no estrangeiro; c) peritos para trabalhar em estreita colaboração com especialistas nacionais na organização de programas de alfabetização e educação de adultos na elaboração de material de ensino e auxílios audiovisuais e na formação de especialistas, inspetores e pessoal docente; d) edição de manuais para adultos a fim de atender aos países interessados.

#### D. APLICAÇÃO DA PRESENTE RECOMENDAÇÃO

58. tendo em vista a Campanha Mundial Contra o Analfabetismo a ser lançada pela Nações Unidas, seria recomendável que os Gover-

nos organizassem, desde já, e no prazo necessário, a luta contra o analfabetismo segundo princípios enunciados na primeira parte desta recomendação.

59. é necessário que o texto da presente recomendação seja largamente difundido pelos Ministérios da Educação Pública, por outros Ministérios e pelas autoridades educacionais, centros de documentação pedagógica, associações internacionais e nacionais interessadas em educação de adultos. A imprensa pedagógica, tanto oficial quanto de caráter privado, deve desempenhar papel importante em sua divulgação entre serviços especializados, pessoal administrativo e docente, sindicatos, cooperativas e outras organizações profissionais, bem como entre o público em geral.

60. os centros regionais da . . . . UNESCO devem, com a colaboração dos órgãos interessados, proporcionar facilidades para o exame desta recomendação em escala regional, tendo em vista adaptá-la às características regionais.

61. as Organizações Internacionais de caráter pedagógico, cultural ou social, interessadas em alfabetização e educação de adultos, ficam igualmente convidadas a levar em consideração o presente texto.

62. a todos os governos interessados, sugere-se a constituição de comitês nacionais do mais alto nível, encarregados de estudar esta recomendação a fim de possibilitar sua aplicação, considerando necessidades próprias a cada país

e meios que permitam a sua execução.

63. nos países em que fôr necessário, os ministérios da instrução pública procurarão atribuir aos órgãos competentes a realização de diversos estudos, tais como: a) exame da presente recomendação comparando seu conteúdo com a situação existente nesses países; b) análise das vantagens e inconvenientes de eventual aplicação de cada uma das medidas preconizadas ainda não em vigor; c) adaptação de cada artigo desta recomendação à situação do país, caso essa aplicação seja considerada útil; d) por fim, apresentação de medidas de ordem prática assegurando a aplicação do artigo considerado.

### Recomendação n.º 59 \*

#### Ensino de línguas vivas na escola secundária.

A Conferência considerando que o conhecimento de uma ou mais línguas vivas é parte integrante da cultura geral e da formação intelectual do aluno, pelo menos tanto quanto outras disciplinas que figuram no programa das escolas secundárias, e que, em vários países, uma língua estrangeira é sempre instrumento indispensável ao estudo mais aprofundado de certos assuntos que constam dos programas das séries mais adiantadas,

que a cada povo compete a escolha das línguas estrangeiras a serem ensinadas,

que, em alguns países onde a língua autóctone não foi ainda adotada no ensino, é necessário contribuir antes de tudo para o desenvolvimento das línguas nacionais, bem como sua emancipação e fortalecimento de sua posição nas relações internacionais,

que o conhecimento de uma língua estrangeira, como o da literatura, da história, da civilização e do modo de vida peculiar aos países em que ela é falada, pode melhorar a compreensão internacional e o entendimento entre os povos,

que o desenvolvimento das relações internacionais em todos os setores e o aperfeiçoamento dos meios de transporte e de comunicação aumentam constantemente a necessidade prática de se conhecer pelo menos uma língua estrangeira e expressar-se nela com desembaraço,

que o conhecimento das línguas estrangeiras facilita a difusão das conquistas científicas e tecnológicas, contribuindo eficazmente para o desenvolvimento econômico e cultural do país,

que os meios de informação, sobretudo o cinema, o rádio e a televisão aproximam os países e que jovens e adultos têm acesso a esses diversos meios,

que as possibilidades de cursos no estrangeiro e o intercâmbio de estudantes e especialistas entre países que não falam a mesma língua se ampliam cada vez mais,

que a modernização dos meios empregados no ensino de línguas é inadiável, diante dos progressos alcançados pela ciência e pela técnica,

as numerosas recomendações formuladas sobre o ensino de línguas vivas pelos diversos organismos, particularmente a Conferência Internacional de Instrução Pública em sua 11.<sup>a</sup> recomendação, expedida em 1937, na sexta sessão,

que, para satisfazer aspirações semelhantes, países diferentes devem aplicar soluções também diferentes ao problema do ensino de línguas vivas na escola secundária,

submete aos ministérios de instrução pública a seguinte recomendação :

## I. POSIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS VIVAS

1. a amplitude do ensino de línguas vivas depende da situação peculiar a cada país; recomenda-se, no entanto, que o estudo de uma língua estrangeira, pelo menos, figure no programa de todas as classes do ensino médio.
2. a escolha da primeira língua estrangeira pode, em geral, ser feita de acordo com as necessidades de ordem cultural, geográfica, étnica, econômica; ensinando-se uma segunda língua estrangeira, seria desejável, desde que os meios o permitam, que os alunos tenham a faculdade de escolher entre diversas línguas, segundo seus interesses e necessidades.
3. recomenda-se que o estudo de uma segunda língua estrangeira só se inicie quando as estruturas lingüísticas básicas da primeira língua estiverem fixadas.

4. pará que não se reduza a uma iniciação elementar, convém reservar tempo suficiente durante a semana para a aprendizagem de línguas estrangeiras em nível médio.
5. dependendo a eficácia do ensino de uma língua estrangeira sobretudo do interesse dos alunos, conviria estimular esse interesse atribuindo ao exame de línguas vivas seu justo valor nos diferentes exames do ensino secundário, ao lado de outras iniciativas.
6. observada a diversificação que ocorre a partir do 2.º ciclo, recomenda-se a criação de seções para estudo aprofundado de várias línguas estrangeiras, sendo considerados equivalentes os diplomas conferidos pelas diversas seções.
7. dada a facilidade com que as crianças aprendem línguas e o interesse que essa aprendizagem representa para o estudo das línguas estrangeiras em nível médio, conviria favorecer experiências no sentido de se estudar uma língua estrangeira antes mesmo do ginásio, desde que tomadas as devidas precauções a fim de evitar que a aprendizagem dessa língua prejudique a assimilação do vernáculo.
- a aprendizagem de uma língua não se deve fazer e em detrimento da utilização prática dessa língua; como também as aplicações práticas não devem impedir o estudo aprofundado da língua em suas particularidades lingüísticas.
9. o ensino de línguas vivas não constitui um fim em si mesmo; deve contribuir do ponto-de-vista cultural e humano para a formação do espírito e do caráter, a compreensão internacional e da cooperação pacífica entre os povos.
10. daí resulta que ao lado do estudo oral e escrito da língua propriamente dita, os programas devem incluir não somente a literatura, mas também uma informação objetiva sôbre a civilização dos países onde a língua é falada, procurando sempre levar em conta as possibilidades e interesses dos alunos.
11. as instruções que podem ser dadas oficialmente quanto à escolha dos métodos, técnicas e livros-texto deveriam, orientando o trabalho dos professores, permitir-lhes suficiente margem de liberdade e de iniciativa, compatíveis com métodos reconhecidamente válidos, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento dos métodos manuais destinados ao ensino de línguas vivas.

## II. OBJETIVOS, PROGRAMAS E MÉTODOS

8. os objetivos do ensino de línguas vivas abrangem simultaneamente aspectos formativos, educativos e práticos; a educação intelectual que constitui
12. os diversos métodos ativos, que vêm sendo testados de longa data, parecem mais indicados à aquisição de uma língua estrangeira. As novas técnicas de ensino de línguas vivas, tal

- como o ensino programado devem ser objeto de estudos, pesquisas e experiências a fim de assegurar sua utilização apropriada e eficaz.
13. importa, antes de tudo, que a aprendizagem da língua falada preceda à da escrita e que grande parte seja realizada desde o início com o emprego de exercícios de audição, pronúncia e conversação, apelando o menos possível para o vernáculo ou para a língua usada no ensino.
  14. daí não se pode deduzir que a gramática, a sintaxe e mesmo a ortografia devam ser negligenciadas; mas é imprescindível o esforço para bem ensiná-las, de modo que, em vez de constituírem um fim em si, contribuam para desenvolver o emprego correto da língua estrangeira, falada e escrita.
  15. a importância da pesquisa e das experiências visando determinar os métodos mais eficazes e as modalidades de ensino das línguas estrangeiras num dado sistema escolar não deve ser subestimada; é preciso levar em conta as características particulares do meio e da língua materna dos alunos.
  16. desde que as condições o permitam, é desejável distribuir as classes de línguas vivas em grupos tão reduzidos quanto possível.
  17. as atividades complementares que fazem apelo à participação dos alunos — jogos, cantos, dramatização, clubes de línguas — devem ser suficientemente numerosas e variadas a fim de contribuir para a consolidação e amplitude dos conhecimentos adquiridos.
  18. convém utilizar todos os meios capazes de facilitar e multiplicar viagens e permanência de alunos nos países em que se fala a língua estudada; essas estadas podem ser feitas individualmente ou em grupos, sob a forma de intercâmbio, dirigidos por professores responsáveis ou organizações juvenis; sendo impraticável a realização dessas viagens ou estadas, conviria organizar campos de férias na mesma localidade com a participação de colonos dos países em que se fala a língua em questão.
  19. os meios audiovisuais que já demonstraram sua eficiência no ensino de línguas vivas deveriam ser postos à disposição dos estabelecimentos de ensino de segundo grau; seria mesmo desejável que os laboratórios de línguas, especialmente concebidos para o ensino secundário, fossem instalados em número suficiente para atender às necessidades de cada país.
  20. a utilização do rádio, da televisão e do cinema como recursos complementares no ensino sistemático de línguas vivas merece também ser destacada; por outro lado, os programas e horários das emissões de rádio e televisão devem ser fixados em estreito entendimento com as escolas, dispondo estas dos receptores neces-

- sários e material visual complementar; não será demasiado lembrar que o rádio, a televisão e o cinema, por mais eficazes, não substituem o ensino do professor.
21. recomenda-se que os manuais de línguas vivas reflitam a vida e a cultura do país dos alunos e do país cuja língua estão aprendendo, que sejam atraentes, ilustrados com fotos e gravuras e se inspirem nos métodos ativos geralmente preconizados, levando-se em conta durante sua elaboração as contribuições mais recentes no domínio da lingüística. Em certos países onde os alunos aprendem uma língua estrangeira, utilizada como língua de ensino, convém que os manuais adotados com esse objetivo reflitam a cultura do país de origem dos alunos.
  22. sobretudo no segundo ciclo das escolas de nível médio, conviria atribuir especial importância à leitura de autores que podem trazer para o ensino de línguas vivas uma dimensão cultural mais ampla, por meio de comentários interpretativos, culturais e estéticos.
  23. as bibliotecas escolares precisavam estar munidas de livros, revistas e jornais em línguas estrangeiras e outros tipos de documentação, inclusive audiovisual, capazes de contribuir para melhor conhecimento dos diversos países; com esta finalidade, o intercâmbio de documentação entre as escolas dos países interessados seria bastante proveitoso.
  24. deve-se estimular e desenvolver, quanto possível, a coordenação entre o ensino das línguas vivas e o do vernáculo, da história, da geografia, da história da arte e de qualquer outra disciplina que se relacione de alguma forma com as línguas estrangeiras.
  25. a experiência tentada em alguns países de ensinar um número determinado de matérias numa língua estrangeira parece haver alcançado bons resultados; esta solução poderia ser eventualmente estendida a outros países, aplicando-se de preferência nas sessões de línguas modernas que se vêm criando nas escolas secundárias ou em certas • escolas especializadas.
  26. é indispensável que os programas de línguas vivas se tornem objeto de revisões e adaptações periódicas, levando em conta a evolução da língua ensinada, os países onde é falada, bem como o desenvolvimento de métodos e técnicas modernas que as escolas e os professores podem utilizar.
- ### III. PESSOAL DOCENTE
27. os professores de línguas vivas devem receber formação geral, lingüística e pedagógica, teórica e prática, atualizada com os progressos mais recentes da lingüística da pedagogia e das técnicas audiovisuais.
  28. para desenvolver a formação de professores de línguas vivas e aumentar o número de profissionais qualificados, recomenda-se obter o concurso de professores estrangeiros.



29. convém encorajar e facilitar aos professores de línguas, viagens, estadas e cursos no estrangeiro, prevendo-se bolsas ou um sistema de intercâmbio e de gratuidade.
30. para o aperfeiçoamento de professores, recomenda-se a promoção de cursos e seminários em nível nacional ou internacional de modo a mantê-los em dia com os novos métodos e técnicas, e a edição de boletins de relacionamento para comparar métodos e confrontar resultados.
31. visando superar a falta de professores de línguas vivas em diversos países, convém utilizar todos os meios capazes de facilitar e acelerar seu recrutamento e formação; ao invés de limitar-se às disponibilidades nacionais, poder-se-ia, quando necessário, admitir estrangeiros cuja língua se ensina.
32. no plano da ação internacional, recomenda-se a promoção de estudos e pesquisas comparadas relativas ao ensino de línguas vivas, inclusive o material didático. Conviria que se recolhessem, fossem comparados e publicados resultados de experiências realizadas nos diferentes países quanto à introdução do ensino de uma língua estrangeira antes de iniciar-se o curso médio.
33. o apelo a colaboradores estrangeiros para a conversação da língua falada parece apresentar dupla vantagem; de um lado, contribui para o aperfeiçoamento da pronúncia, da entonação e, do conhecimento da língua corrente; de outro, oferece a estes colaboradores oportunidade de se familiarizarem com o país em que foram acolhidos, além de exercitar sua língua. Convém, no entanto, que todas as disposições necessárias sejam tomadas de modo que os assistentes fiquem previamente informados da tarefa que os espera e se habilitem a bem cumpri-la.
34. seria desejável que os governos, organizações internacionais e outras instituições interessadas elaborassem um sistema internacional de intercâmbio de professores, assistentes e estudantes que poderiam completar e reforçar o trabalho que se realiza neste setor.
35. os países carentes de meios financeiros e pessoal qualificado para garantir a organização ou o desenvolvimento do ensino de línguas vivas deveriam beneficiar-se de uma assistência técnica sob a forma de concessão de bôlsas-de-estudo e pesquisa, ajuda material, envio de especialistas, cursos de extensão.
36. ampliando as diversas formas de atividades extra-escolares e contribuindo ao mesmo tempo para aperfeiçoar o conhecimento de uma língua estrangeira, da vida e da cultura de outras nações, além de impregnar a juventude do espírito da

#### IV. COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

compreensão internacional e da preservação da paz, é desejável: a) estimular o sistema de escolas associadas e das escolas bilíngües; b) desenvolver a correspondência escolar entre os alunos de diferentes países; c) organizar colônias, campos de férias e de excursões com a participação da juventude de várias nações; assegurar a colaboração de professores especializados e de educadores nesses campos lingüísticos organizados para os jovens que já estão avançados no conhecimento de uma língua estrangeira.

#### V. EMPREGO DESTA RECOMENDAÇÃO

37. espera-se que o texto da presente recomendação seja amplamente difundido pelos ministérios de instrução pública, autoridades escolares do grau de ensino mais diretamente interessado, universidades e institutos pedagógicos, centros de documentação pedagógica, federações internacionais e nacionais de ensino de línguas vivas, associações de professores e de pais; a imprensa pedagógica deve exercer papel de destaque na difusão do texto junto aos serviços interessados, pessoal administrativo e docente, como também o grande público.
38. nos países onde se julgar necessário, os ministérios de instrução pública são convidados a encarregar órgãos competentes a fim de procederem a diversos trabalhos, como 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 os inconvenientes de uma eventual aplicação de cada um dos artigos que ainda não estejam em vigor; c) adaptar cada artigo à situação do país, se é oportuna sua aplicação; d) enfim, propor as disposições e medidas de ordem prática a tomar para garantir a aplicação do artigo considerado.
39. os centros regionais da Unesco e outras organizações regionais ou internacionais de caráter educativo e cultural são convidados a facilitar, com a colaboração dos ministérios interessados, o exame, em escala regional, desta recomendação, tendo em vista sua adaptabilidade às características locais.

## DECLARAÇÃO DO CONCÍLIO ECUMÊNICO SOBRE EDUCAÇÃO CRISTA

No propósito de afinar a ação apostólica da Igreja com as realidades do mundo moderno, o Papa João XXIII desencadeou pelo Concílio Ecumênico Vaticano II um processo de renovação que progressivamente vai atingindo o pensamento e o trabalho pastoral.

Instalado na Basílica de São Pedro, em Roma, a 11 de outubro de 1962, o Concílio desenvolveu-se em quatro sessões, estendendo-se até 8 de dezembro de 1965, ocasião em que o Papa Paulo VI encerrou os trabalhos de que participaram 3.000 bispos, além de representantes de religiões cristãs, teólogos, leigos e observadores diversos.

Dada a magnitude da Assembléia que se constituiu um dos eventos marcantes de nossos tempos, **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS** registra-o divulgando em suas páginas a **DECLARAÇÃO SÔBRE**

A **EDUCAÇÃO CRISTÃ** debatida na Aula Conciliar de 17-19 de novembro de 1964, quando foram proferidos 21 discursos, 671 votos modificativos e numerosas intervenções escritas.

Novamente apreciada na quarta sessão em 13 e 14 de outubro de 1965, a Declaração foi aprovada a 28 desse mês por 2.290 padres conciliares, contra 35, sendo promulgada pelo Papa Paulo VI.

O texto que apresentamos é a versão do Frei Evaristo Paulo Arns, O.F.M., baseada no original latino e transcrita da **REVISTA ECLESIASTICA BRASILEIRA**, último trimestre de 1965.

### PROÊMIO

O Santo Sínodo Ecumênico considera atentamente a importância capital da educação<sup>1</sup> na vida do homem e sua influência sempre maior sôbre o progresso social de nossa época. De fato, a educação

<sup>1</sup> Entre o grande número de documentos que ilustram a importância da educação, cf. sobretudo: Bento XV, Carta Apost. *Communes Litteras*, 10-4-1919: AAS 11 (1919), p. 172. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 31-12-1929: AAS22 (1930), pp. 49-86. Pio XII, Alocução aos Jovens da A.C.I., 20-4-1946: *Discorsi e Radiomessaggi VIII*, pp. 53-57. Alocução aos Pais da França, 18-9-1951: *Discorsi e Radiomessaggi XIII*, pp. 241-245. João XXIII, Mensagem por ocasião do trigésimo aniversário da Encíclica *Divini Illius Magistri*, 30-12-1959: AAS 52 (1960), pp. 57-59. Paulo VI, Alocução aos Colegas F.I.D.A.E. (Federazione Istituti Dipendenti dall'Autorità Ecclesiastica): 30-12-1963: *Encicliche e Discorsi di S. S. Paolo VI, I*, Roma 1964, pp. 601-603. Além disso, vejam-se as *Acta et Documenta Concilio Oecumenico Vaticano II Apparando*, series I, Antepreparatoria, vol. III, pp. 363-364, 370-371, 373-374.

dos jovens e mesmo certa formação contínua dos adultos, se por um lado se torna mais fácil, por outro se faz mais urgente, nas atuais conjunturas. Pois os homens, mais plenamente conscientes de sua dignidade e dever, anelam por participar sempre mais ativamente na vida social e sobretudo na vida econômica e política.- Os admiráveis progressos da técnica e da pesquisa científica, os novos meios de comunicação social, oferecem oportunidade aos que por vezes dispõem de maior tempo livre para se achegarem com mais facilidade às riquezas espirituais e à cultura. Tais progressos fazem com que os diversos grupos e até povos se completem por uma aproximação mais estreita e recíproca. Assim, por tôda parte se empreendem esforços para promover mais e mais a obra da educação; declararam-se e lançam-se em documentos públicos os direitos básicos dos homens, em particular os das crianças e dos pais, relativos à educação.<sup>3</sup> Enquanto cresce rapidamente o número de alunos, multiplicam-se em larga escala e aperfeiçoam-se as escolas, criam-se outros tipos de institutos de educa-

ção. Atualizam-se com novas experiências os métodos de educação e instrução. Tentam-se gigantescos esforços para aplicá-los a todos os homens, embora ainda seja excessivamente grande o número de crianças e jovens que se vêem privados até da formação básica, e muitos outros não gozam da educação conveniente, onde a verdade se cultive junto com a caridade.

A Santa Mãe Igreja tem sua responsabilidade quanto ao progresso e expansão da educação, uma vez que, para cumprir o mandato recebido de seu divino Fundador, a saber, o de anunciar o mistério da salvação aos homens todos e o de tudo restaurar em Cristo, deve cuidar de tôda a vida do homem, também da terrena enquanto conexa com a vocação celeste.<sup>4</sup> É por isso que o S. Sínodo emite a declaração sôbre alguns princípios fundamentais da educação cristã — em particular nas escolas — princípios que deverão ser mais amplamente desenvolvidos por uma Comissão especial pós-conciliar e aplicados pelas Conferências dos Bispos às diferentes condições regionais.

<sup>2</sup> Cf. João XXIII, Encíclica *Mater et Magistra*, 15-5-1961: AAS 53 (1961): pp. 413, 415-417, 424. Encíclica *Pacem in Terris*, 11-4-1963: AAS55 (1963), pp. 278 s.

<sup>3</sup> Cf. Declaração dos direitos do homem, aprovada em 10-12-1948 pela ONU; cf. Declaração dos direitos da criança, 20-11-1959; Protocolo adicional à convenção de salvaguarda dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, Paris, 20-3-1952; sôbre a Declaração dos direitos do homem cf. João XXIII, Encíclica *Pacem in Terris*, 11-4-1963: AAS 55 (1963), pp. 295 s.

<sup>4</sup> Cf. João XXIII, Encíclica *Mater et Magistra*, 15-5-1961: AAS 53 (1961), p. 402. Concílio Vaticano II, Constituição Dogmática *De Ecclesia*, n.º 17: AAS 57 (1965), p. 21.

## [O Direito Universal à Educação e sua Noção]

1. Os homens todos de qualquer raça, condição e idade, em virtude da dignidade de sua pessoa, gozam do direito inalienável à educação,<sup>5</sup> que corresponda à sua finalidade,<sup>6</sup> à índole, à diferença de sexo, e se acomode à cultura e às tradições nacionais e ao mesmo tempo se abra à convivência fraterna com outros povos, favorecendo a união verdadeira e a paz na terra. A autêntica educação no entanto visa ao aprimoramento da pessoa humana em relação a seu fim último e ao bem-estar das sociedades de que o homem é membro, e em cujas tarefas, uma vez adulto, terá que participar.

De acordo com os progressos da psicologia, pedagogia e didática, há de dar-se assistência às crianças e aos jovens para desenvolverem harmoniosamente seus dotes físicos, morais e intelectuais, para adquirirem gradativamente um senso mais perfeito de responsabilidade, que há de ser retamente desenvolvido na própria existência por contínuo esforço e verdadeira liberdade, superando obstáculos com generosidade e constância. Com o avançar da idade sejam preparados por uma educação sexual positiva e prudente. Além disso, sejam treinados de forma a

participarem da vida social. Assim, perfeitamente equipados com os instrumentos necessários e oportunos, estejam habilitados a entrar-se ativamente nos diversos grupos da comunidade humana, abrindo-se para a troca de idéias com outros e empenhando-se com gosto no esforço de elevar o bem comum.

Declara da mesma forma o Santo Sínodo que é direito das crianças e jovens verem-se estimulados a apreciar os valores morais com reta consciência a assumi-los por adesão pessoal, como também a conhecer e amar a Deus de modo mais perfeito. Roga por isso insistentemente a todos os que governam os povos e os que se responsabilizam pela educação cuidem que jamais se prive a juventude deste sagrado direito. Aos filhos da Igreja porém exorta a trabalharem com generosidade em todo o campo da educação, sobretudo para obter que os benefícios de uma educação e instrução convenientes possam estender-se o mais depressa possível a todos e ao mundo inteiro.<sup>7</sup>

## [A Educação Cristã]

2. Os cristãos todos que, pela regeneração da água e do Espírito Santo, se tornaram nova criatura,<sup>8</sup> se chamam e são filhos de

<sup>5</sup> Pio XII, Radiomensagem de 24-12-1942: AAS 35 (1943), pp. 12, 19. João XXIII, Encíclica *Pacem in Tênis*, de 11-4-1963: AAS 55 (1963), pp. 259s. E cf. Declaração dos direitos do Homem mencionada em a nota 3.

<sup>6</sup> Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 31-12-1929: AAS 22 (1930), pp. 50 s.

<sup>7</sup> Cf. João XXIII, Encíclica *Meter et Magistra*, 15-5-1961: AAS 53 (1961), pp. 441s.

<sup>8</sup> Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l. c., p. 83.

Deus, possuem direito à educação cristã. Educação essa que não visa apenas à maturidade da pessoa humana acima descrita, mas objetiva em primeiro lugar que os batizados sejam gradativamente introduzidos no conhecimento do mistério da salvação e se tornem de dia para dia mais conscientes do dom recebido da fé; aprendam a adorar a Deus Pai em espírito e verdade (cf. Jo 4,23), sobretudo na ação litúrgica; sejam treinados a orientar a própria vida segundo o homem novo na justiça e santidade da verdade (Ef. 4,22-24); assim pois cheguem a constituir o homem perfeito, na força da idade que realiza a plenitude de Cristo (Ef. 4,13) e cooperem para o crescimento do Corpo Místico. Habituem-se eles ainda, conscientes de sua vocação, a dar o testemunho da esperança que neles reside (cf. 1 Ped. 3,15), e a contribuir para a transformação cristã do mundo, na qual os valores naturais sejam assumidos na visão completa do homem redimido por Cristo e contribuam para o bem de toda a sociedade.<sup>9</sup> Por tal motivo, esse Sínodo recorda aos Pastores das almas o dever gravíssimo de tudo empreenderem no sentido de os fiéis todos se beneficiarem desta educação cristã, particularmente os jovens que constituem a esperança da Igreja.<sup>10</sup>

[Os Responsáveis pela Educação]

3. Porque deram vida aos filhos, contraem os pais o dever gravíssimo de educar a prole. Por isso, hão de considerar-se como seus primeiros e principais educadores.<sup>11</sup> Essa tarefa educacional se revela de tanta importância, que onde quer que falhe dificilmente poderá ser suprida. É assim dever dos pais criar um ambiente tal de família, animado pelo amor, pela dedicação a Deus e aos homens, que favoreça a completa educação pessoal e social dos filhos. A Família é pois a primeira escola de virtudes sociais de que precisam todas as sociedades. É o que se verifica sobretudo na família cristã, enriquecida pela graça e pelo dever do sacramento do Matrimônio, pois os filhos já na primeira idade devem ser ensinados segundo a fé recebida no batismo a conhecer e venerar a Deus e a amar o próximo. Aí é que fazem a primeira experiência tanto de uma sociedade humana sadia quanto da Igreja. Pela família afinal são eles gradualmente introduzidos no consórcio civil dos homens e no povo de Deus. Sintam e percebam por isso os pais a importância da família verdadeiramente cristã para a vida e o progresso do próprio povo de Deus.<sup>12</sup>

A tarefa de ministrar a educação,

<sup>9</sup> Cf. Concílio Vaticano II, Constituição Dogmática *De Ecclesia*, n.º 36: AAS 57 pp. 41s.

<sup>10</sup> Cf. Concílio Vaticano II, Decreto sobre o múnus pastoral dos Bispos, nn. 12-14.

<sup>11</sup> Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l.c., pp. 59 s.; Encíclica *Mit brennender Sorge*, 14-3-1937: AAS 29 (1937), pp. 164 s. Pio XII, Alocação ao primeiro Congresso nacional da Confederação Italiana de Professores Católicos (A.I.M.C.), 8-9-1946: *Discorsi e Radiomessaggi VIII*, p. 218.

<sup>12</sup> Cf. Cone. Vat. II, Constituição Dogmática *De Ecclesia*, nn. 11 e 35: AAS 57 (1965), pp. 16 e 40s.

embora seja primordialmente da competência da família, necessita dos auxílios de tôda a sociedade. Assim, além dos direitos dos pais e das demais pessoas, a quem estes confiam parte da tarefa educacional, existem certos deveres e direitos que competem à sociedade civil, enquanto lhe cabe ordenar as coisas necessárias para o bem comum temporal. É encargo seu promover de muitos modos a educação da juventude: a saber, tutelar e amparar as tarefas e os direitos dos pais e de outros responsáveis pela educação. De acordo com o princípio de subsidiariedade, na falta de iniciativa dos pais e das outras sociedades, deve a sociedade civil levar a têrmo o trabalho da educação, respeitando porém os desejos dos pais; além disso, na medida que exige o bem comum, fundar escolas e institutos próprios.<sup>13</sup>

Por uma razão bem especial, cabe à Igreja a tarefa de educar. Não só porque deve ser reconhecida como sociedade humana capaz de

transmitir a educação. Mas, antes de tudo, porque lhe incumbe anunciar o caminho da salvação aos homens todos, comunicar aos fiéis a vida de Cristo, ajudando-os por uma solicitude contínua a atingirem a plenitude desta vida.<sup>14</sup> Como Mãe, está a Igreja obrigada a ministrar a estes seus filhos uma educação tal, que tôda a vida deles chegue assim a impregnar-se no espírito de Cristo. Ao mesmo tempo, porém, oferece ela seus prestimos aos povos para promover o desenvolvimento integral da pessoa humana, para modelar ainda o bem da sociedade terrestre e a edificação do mundo, de maneira mais humana.<sup>15</sup>

[Os Diversos Subsídios da Educação Cristã]

4. No cumprimento de sua tarefa educacional, a Igreja se interessa por todos os subsídios aptos. Mas cuida sobretudo dos que lhe são próprios. Entre estes figura, em primeiro lugar, a formação cate-

<sup>13</sup> Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, L. e., pp. 63 s. Pio XII, Radiomensagem de 1.º de junho de 1941: AAS 33 (1941), p. 200; Alocução ao primeiro Congresso Nacional da Confederação Italiana de Professores Católicos, 8-9-1946: Discorsi e Radioincontri VIII, p. 218. Sobre o princípio da subsidiariedade cf. João XXIII, Encíclica *Pacem in Terris*, 11-4-1963: AAS 55 (1963), p. 294.

<sup>14</sup> Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l. c., pp. 53 s., 56 s. Encíclica *Non abbiamo bisogno*, 29-6-1931: AAS 23 (1931), pp. 311 s. Pio XII, Carta da Secretaria do Estado à 28.ª Semana Soc. Ital. 20-9-1955: *L'Osservatore Romano*, 29-9-1955.

<sup>15</sup> A Igreja congratula-se com aquelas autoridades civis, locais, nacionais e internacionais que, cõscias das necessidades mais urgentes de nosso tempo, empenham todos os seus esforços para que os povos todos compartilhem dos frutos de uma educação e cultura humana mais ampla. Cf. Paulo VI, *Alocução na ONU*, 4-10-1965: *L'Osservatore Romano*, 6-10-1965.

quética,<sup>16</sup> que ilumina e fortifica a fé, nutre a vida segundo o espírito de Cristo, leva a uma participação consciente e ativa no mistério litúrgico<sup>17</sup> e desperta para a atividade apostólica. A Igreja tem em alta estima e procura penetrar com sua mentalidade e elevar também os outros meios que pertencem ao patrimônio comum dos homens e contribuem grandemente para aprimorar os espíritos de comunicação social,<sup>18</sup> as múltiplas organizações para treino do espírito e do corpo, os movimentos juvenis e sobretudo as escolas.

#### [A Importância da Escola]

5. Entre todos os instrumentos da educação, possui a escola importância peculiar.<sup>19</sup> É por força de sua missão que ela aperfeiçoa, com desvelo ininterrupto, as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar com retidão, faz participar no patrimônio da cultura adquirido por gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, faz nascer relações de amizade entre alunos de índole e condição diversa e assim favorece a disposição mútua de se compreenderem. Além disso, constitui ela uma es-

pécie de centro em cuja operosidade e progresso hão de participar, unidos, as famílias, o professorado, as associações de diversos tipos que promovem a vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e tôda a comunidade humana.

Por isso, é bela e de grande influência a vocação de todos aqueles que, para ajudarem os pais no desempenho de seu ofício e para fazerem as vezes da comunidade humana, se incumbem da tarefa de educar nas escolas. Vocação que exige dotes peculiares de espírito e de coração, preparação muito esmerada, prontidão contínua de renovar-se e adaptar-se.

#### [Deveres e Direitos dos Pais]

6. É preciso que gozem de verdadeira liberdade na escolha das escolas os pais que têm o dever primeiro e inalienável de educar os filhos. O poder público a quem cabe proteger e defender as liberdades dos cidadãos, cuidando da justiça distributiva, há de providenciar que os subsídios públicos sejam de tal sorte distribuídos, que os pais possam escolher com verdadeira liberdade as escolas

<sup>16</sup> Cf. Pio XI, Motu próprio *Orbem catholicum*, 29-6-1923: AAS 15 (1923), pp. 327-329. Decreto *Provido sane*, 12-1-1935: AAS 27 (1935), pp. 145-152. Conc. Vat. II, Decreto *De pastoreai Episcoporum munere in Ecclesw*, nn.13 e 14.

<sup>17</sup> Cf. Cone. Vat. II, Const. *De Sacra Liturgia*, n.14 AAS 56 (1964), p.104.

<sup>18</sup> Cf. Cone. Vat. II, Decreto *De instrumentis communicationis sociales*, nn.13 e 14: AAS 56 (1964), pp.149 s.

<sup>19</sup> Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l.c., p.76; Pio XII, Alocução à Associação de Professores Católicos da Baviera, 31-12-1956; Discorsi e Radiomessaggi XVIII, p.746.



pará seus filhos, segundo a sua consciência.<sup>20</sup>

Aliás é dever do Estado criar condições para que todos os cidadãos possam chegar a participar de modo vantajoso na cultura e se preparem devidamente para se desincumbirem dos deveres e direitos civis. O mesmo Estado deverá pois salvaguardar o direito das crianças a uma adequada educação escolar. Há de controlar o preparo dos professôres e a eficiência dos estudos, cuidando da saúde dos alunos e, de maneira geral, promovendo tôda a atividade escolar. Manterá porém diante dos olhos o princípio de sua tarefa subsidiária, excluindo pois todo e qualquer monopólio escolar, que é inimigo dos direitos fundamentais da pessoa humana, do progresso e da expansão da cultura, da convivência pacífica dos cidadãos, como também do pluralismo hoje em vigor na maior parte das sociedades. -<sup>1</sup>

Aos cristãos porém exorta o S. Sínodo a que além disso apoiem a pesquisa de métodos aptos de educação como de programas de estudos, e ainda o esforço de formar professôres capazes de bem educa-

rem os jovens. Especialmente através das associações de pais, acompanhem com sua assistência a obra escolar tôda, mas sobretudo a educação moral que nela deve ministrar-se.<sup>22</sup>

[Educação Moral e Religiosa em todas as Escolas]

7. Sentindo de modo intenso o dever gravíssimo que além disso lhe incumbe de empenhar-se a fundo pela educação moral e religiosa de todos os seus filhos, necessita a Igreja de estar com seu afeto e amparo especial junto àquele grande número de alunos que se formam em escolas não-católicas; tanto pelo testemunho de vida daqueles que os ensinam e dirigem, quanto pela ação apostólica dos colegas,<sup>23</sup> mas sobretudo pelo ministério de sacerdotes e leigos, que lhes transmitem a doutrina da salvação num modo adaptado à idade e às condições, e lhes prestam auxílio espiritual através de iniciativas oportunas, conforme as condições dos meios e dos tempos.

Aos pais porém lembra a grave tarefa, que é a sua, de tudo dispo-

<sup>20</sup> Cf. Cone. Prov. Cincinnatiense III, a. 1861: Col. Lacensis III, col. 1240, c/d; Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 1. c, pp. 60, 63 s.

<sup>21</sup> Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 1. c, p. 63; Encíclica *Non abbiamo bisogno*, 29-6-1931: AAS 23 (1931), pp. 30 s. Pio XII, Carta da Secretaria do Estado à 28ª Semana Soe. Ital., 20-9-1955: *UOsservatore Romano*, 29-9-1955. Paulo VI, Alocução à Associação Cristã dos Operários da Itália (A.C.L.L.), 6-10-1963; Encicliche e Discorsi di Paolo VI, Roma 1964, p. 230.

<sup>22</sup> Cf. João XXIII, Mensagem por ocasião do trigésimo aniversário da Encíclica *Divini Illius Magistri*, 30-12-1959: AAS 521 (1960), p. 57.

<sup>23</sup> A Igreja tem em alto apreço a ação apostólica, a qual, também naquelas escolas, professôres e condiscípulos hão de exercer. Cf. Cone. Vat. II, Decreto *De Apostolatu Laicorum*, nn. 12 e 16.

rem e mesmo exigirem que seus filhos possam valer-se daquela assistência e desenvolver a formação cristã em harmonioso progresso com a profana. Enaltece por isso a Igreja aquelas autoridades e sociedades civis que, em vista do pluralismo da sociedade hodierna e com o fim de cuidarem da devida liberdade religiosa, ajudam as famílias para que a educação dos filhos possa transmitir-se em todas as escolas segundo os princípios morais e religiosos das famílias.<sup>24</sup>

[Escolas Católicas]

8. A presença da Igreja no setor escolar manifesta-se com especial evidência através da escola católica. Não menos que as demais escolas, visa ela os fins culturais e a formação humana dos jovens. É porém característica sua criar uma atmosfera de comunidade escolar animada pelo espírito evangélico da liberdade e da caridade, auxiliar os adolescentes a que no desdobramento da personalidade também cresçam segundo a nova criatura que se tornaram pelo batismo. Visa ainda orientar tôda a cultura humana para a mensagem da salvação, a ponto de iluminar-se pela fé o conhecimento que

os alunos gradativamente adquirirem do mundo, da vida e do homem.<sup>25</sup> Assim pois a escola católica, ao mesmo tempo que se abre como deve às condições de progresso da nova era, educa seus alunos para que desenvolvam com eficiência o bem-estar da cidade terrestre, preparando-os igualmente para o serviço de expansão do Reino de Deus, a fim de tornarem-se como que fermento salutar da comunidade humana, pelo exercício de uma vida exemplar e de documentos do Magistério,<sup>26</sup> a apostólica.

Portanto nas atuais conjunturas, guarda a Escola católica sua importância capital, pois pode contribuir tão decisivamente para realizar-se a missão do Povo de Deus, ajudando também o diálogo entre a Igreja e a comunidade dos homens, em benefício de ambas as sociedades. Por isso o Santo Sínodo torna a proclamar o que já foi declarado em tão grande número saber, o direito da Igreja de fundar e dirigir livremente escolas de qualquer ordem e grau, recordando que o exercício dêste direito também contribui em alta escala para a liberdade de consciência, para a tutela dos direitos dos pais e para o progresso da própria cultura.

<sup>24</sup> Cf. Conc. Vat. II, Declaração *De Libertate Religiosa*, n.5.

<sup>25</sup> Cf. Cone. Prov. Westmonasteriense I, a.1852: Col. Lacensis III, col. 1334, a/b. — Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l.c., pp.77 s. — Pio XII, Alocução à Associação dos Professores Católicos da Baviera, 31-12-1956: Discorsi e Radiomessaggi XVIII, p.746. — Paulo VI, Alocução aos Colegas F.I.D.A.E. (Federazione Istituti Dipendenti dall'Autorità Ecclesiastica), 30-12-1963: Encicliche e Discorsi di Paulo VI, I, Roma 1964, pp.602 s.

<sup>26</sup> Cf. sobretudo os documentos citados em a nota 1; além disso, o direito da Igreja é afirmado em inúmeros Concílios provinciais e nas mais recentes Declarações de diversas Conferências de Bispos.

Lembrem-se porém os professôres serem eles os primeiríssimos promotores do que a escola católica pode levar a concretizar em seus propósitos e iniciativas.<sup>27</sup> Preparam-se pois com interesse especial, munidos de títulos idôneos de comprovada ciência profana e religiosa, e dotados da arte pedagógica de acordo com as pesquisas mais recentes. Ligados por laços de caridade entre si e com os alunos e imbuídos de espírito apostólico, tanto pela vida quanto pela doutrina, dêem testemunho do único Mestre que é Cristo. Associe-se sobretudo aos pais em seu trabalho. Junto com eles tenham em devida conta a educação total, a diferença de sexo e a finalidade de um e outro sexo no seio da família e da sociedade, conforme o preestabeleceu a divina Providência. Façam o possível por despertar a atividade pessoal dos mesmos alunos. Continuem a seguir, depois de absolvido o currículo, por conselhos, amizade, como também pela fundação de associações dotadas de verdadeiro espírito eclesial. O S. Sínodo declara que o ministério destes professôres é autêntico apostolado. Que condiz ao máximo e é necessário também aos nossos tempos, não

deixando de ser verdadeiro serviço prestado à sociedade. Aos pais católicos porém torna a inculcar o dever de confiar seus filhos, quando e onde puderem, a escolas católicas. Sustentem-nas na medida de suas forças e colaborem com elas para o bem de seus filhos.<sup>8</sup>

#### [Diversos Tipos de Escolas Católicas]

9. Não de colimar êste ideal da escola católica, quanto possível, todas as escolas que dependem de qualquer forma da Igreja, embora a escola católica possa assumir formas diversas segundo as circunstâncias dos lugares.<sup>29</sup> A Igreja também considera com carinho muito grande, como é evidente, as escolas católicas que, sobretudo nos territórios de novas igrejas, são freqüentadas também por alunos não-católicos.

Aliás, na ereção e na organização das escolas católicas, não de levar-se em conta as necessidades dos novos tempos. Por isso, embora se deva continuar estimulando as escolas de grau elementar e médio, que constituem o fundamento da educação, cerquem-se de grande estima aquelas que são reclamadas com especial insistência

27 Cf. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, l.p., pp. 80 s. - Pio XII, Alocução à Confederação Católica Italiana de Professôres das Escolas Secundárias (U.C.I.I.M.), 5-1-1954: *Discorsi e Radiomessaggi*, XV, pp.551-556. - João XXIII, Alocução ao 6.º Congresso da Associação Italiana de Professôres Católicos (A.I.M.C), 5-9-1959: *Discorsi, Messaggi, Colloqui*, 1, Roma 1960, pp. 427-431.

28 Cf. Pio XII, Alocução à Conferência Católica Italiana de Professôres das Escolas Secundárias (U.C.I.I.M.), 5-1-1954, l.c., p.555.

29 Cf. Paulo VI, Alocução ao Ofício Internacional de Educação Católica (O.I.E.C.), 25-2-1964: *Encicliche e Discorsi di Paolo VI*, II, Roma 1964, p.232.

nas condições hodiernas. Tais são as assim chamadas escolas profissionais<sup>30</sup> e técnicas, com os institutos destinados à instrução de adultos, à assistência social e às pessoas que por alguma deficiência da natureza precisam de tratamento especial, como ainda com as escolas em que se preparam os mestres tanto para o ensino religioso quanto para outros setores da educação.

O Santo Sínodo exorta com veemência os Pastores da Igreja, bem como todos os fiéis, a que não meçam nenhum sacrifício, para ajudarem as escolas católicas, a fim de desempenharem dia a dia com mais perfeição a sua tarefa, cuidando sobretudo das necessidades daqueles que são desprovidos de bens temporais ou se sentem privados do auxílio e do afeto da família ou ainda se mantêm alheios ao dom da fé.

[As Faculdades e Universidades Católicas]

10. A Igreja cerca da mesma forma com interesse e carinho as escolas de grau superior, sobretudo as Universidades e Faculdades. Mais ainda. No que dela depende,

esforça-se por que, por uma organização metódica, as disciplinas todas sejam cultivadas com princípios próprios, com métodos próprios e com liberdade própria de pesquisa científica, de forma que se atinja uma sempre mais profunda compreensão delas. De maneira muito conscienciosa, levem-se em conta novos problemas e pesquisas do progresso atual, para chegar-se a perceber com mais profundidade como a fé e a razão colaboram para uma só verdade. Sigam as pegadas dos Doutores da Igreja, em especial de Santo Tomás de Aquino.<sup>31</sup> Assim se realiza uma como que pública, estável e universal presença da mentalidade cristã em todo o esforço de promover cultura mais profunda. Os alunos dêsses institutos se formem de fato como homens de grande saber, preparados para enfrentarem tarefas de maior responsabilidade na sociedade e para serem também no mundo testemunhas da fé.<sup>32</sup>

Nas Universidades Católicas em que não exista nenhuma Faculdade da S. Teologia, haja um Instituto ou Cátedra da S. Teologia, na qual também se ofereçam preleções adequadas aos alunos leigos.

<sup>30</sup> Cf. Paulo VI, Alocução à Associação Cristã de Operários da Itália (A.C.L.I.), 6-10-1963: Encicliche e Discorsi di Paulo VI, I, Roma 1964, p.229.

<sup>31</sup> Cf. Paulo VI, Alocução perante o VI Congresso Tomista Internacional, 10-9-1965: *L'Osservatore Romano*, 13 e 14-9-1965.

<sup>32</sup> Cf. Pio XII, Alocução aos Professores e Alunos dos Institutos Superiores Católicos da França, 21-9-1&50: *Discorsi e Radiomessaggi XII*, pp.219-221; Carta ao XXII Congresso "Pax Romana", 12-8-1952: *Discorsi e Radiomessaggi XIV*, pp.567-569. — João XXIII, Alocução à Federação das Universidades Católicas, 1-4-1959: *Discorsi, Messaggi, Colloqui, I*, Roma 1960, pp.226-229. — Paulo VI, Alocução ao Senado Acadêmico da Universidade Católica de Milão, 5-4-1964: *Encicliche e Discorsi di Paolo VI, II*, Roma 1964, pp.438-443.

Uma vez que as ciências progridem sobretudo por investigações especiais de maior importância científica, fomentem-se ao máximo nas Universidades e Faculdades católicas os Institutos que se destinam a promover a investigação científica de base.

O Santo Sínodo recomenda muito que se desenvolvam as Universidades e Faculdades católicas judiciosamente distribuídas nos diversos territórios, todavia de tal forma que se projetem não pelo número, mas pela promoção da ciência. Facilite-se nelas o ingresso a alunos que dêem maior esperança, mesmo que tenham menor fortuna, sobretudo aos que vêm de nações novas.

Uma vez que o destino da sociedade e da própria Igreja se vê intimamente ligado ao aproveitamento que os jovens tiram de seus estudos superiores,<sup>33</sup> os Pastores da Igreja não apenas tomem a peito o cuidado pela vida espiritual dos alunos que freqüentam Universidades Católicas; mas preocupados com a formação espiritual de todos os seus filhos — depois de consultas oportunas entre os Bispos — tomem medidas para que se criem também junto às Universidades não-católicas, pensões e centros universitários católicos, nos quais sacerdotes, religiosos e

leigos, escolhidos a dedo e bem preparados, prestem à juventude universitária um auxílio espiritual e intelectual permanente. Jovens de maior talento, tanto das Universidades católicas quanto das outras, que revelarem aptidões para o ensino e a pesquisa, sejam preparados com peculiar cuidado e promovidos à carreira do magistério.

[Faculdades de Ciências Sagradas]

11. Da operosidade das Faculdades de Ciências Sagradas a Igreja espera o máximo<sup>34</sup> A elas é que confia a tarefa gravíssima de preparar os seus próprios filhos não apenas para o ministério sacerdotal mas principalmente ou para ensinarem nas cátedras de estudos superiores eclesiásticos ou para aprofundarem as matérias com sua contribuição pessoal ou ainda para ocuparem os postos mais árduos do apostolado intelectual. É igualmente missão das Faculdades investigar mais profundamente os vários campos das disciplinas sagradas, de forma que se chegue a uma compreensão sempre mais profunda da Sagrada Revelação, se abra mais plenamente o patrimônio da sabedoria cristã transmitida pelos antepassados, se promova o diálogo com os irmãos

<sup>33</sup> Cf. Pio XII, Alocução ao Senado Acadêmico e aos alunos da Universidade Romana, 15-6-1952: *Discorsi e Radiomessaggi XIV*, p.208: "La direzione della società di domani è principalmente riposta nella mente e nel cuore degli universitari di oggi".

<sup>34</sup> Cf. Paulo VI, Constituição Apostólica *Deus Scientiarum Dominus*, 24-5-1931: *AAS 23* (1931), pp.245-247.

separados e os não-cristãos e se responda a questões nascidas do progresso das doutrinas.<sup>35</sup>

Por isso, as faculdades eclesiásticas, depois de reverem oportunamente as leis que lhes são próprias, promovam com ardor as ciências sacras e as que estão com elas conexas, e à base também de métodos e técnicas mais modernas preparem seus alunos para mais profundas pesquisas.

[Associações Interescolares]

12. Uma vez que a cooperação, que se faz sentir sempre mais urgente e mais poderosa no plano diocesano, nacional e internacional, também é da maior necessidade no terreno escolar, há de cuidar-se por todos os meios de fomentar uma coordenação acertada entre as escolas católicas, avançando-se até para uma colaboração entre estas e outras escolas, colaboração essa exigida em benefício da comunidade universal dos homens.<sup>36</sup> De uma maior coordenação e de uma sociedade de trabalho hão de colher-se mais abundantes frutos sobretudo no âmbito dos Institutos acadêmicos. Assim em cada Universidade as várias Faculdades

se prestem auxílio mútuo enquanto o permitir o objetivo. As próprias Universidades também concorram entre si por uma união mútua de trabalho, promovendo unidas os congressos internacionais, repartindo entre si os setores das pesquisas científicas, comunicando-se umas às outras as descobertas, permutando para certo tempo seus professores, e levando avante tudo o que contribua para maior colaboração.

[Conclusão]

O S. Sínodo exorta com empenho os próprios jovens, cônscios da excelência da função de educador, a que estejam dispostos a aceitá-la com espírito generoso, sobretudo naquelas regiões em que por falta de professores a educação da juventude corre perigo.

O mesmo S. Sínodo se confessa gratíssimo para com os sacerdotes, religiosos, religiosas e leigos, que, na evangélica dedicação de si próprios, se ocupam da educação, obra entre todas importante, e das escolas, de todo tipo e grau. Exorta-os a que perseverem com generosidade na função assumida e procurem distinguir-se pelo esforço de imbuir os alunos com o es-

<sup>35</sup> Cf. Pio XII, Encíclica *Humani Generis*, 12-8-1950: AAS 42 (1950), pp.508 s., 578. - Paulo VI, Encíclica *Ecclesiam Suam*, Pars III, 6-8-1964: AAS 56 (1964), pp.637-659. - Cone. Vat. II, Decreto *De Oecumenismo*: AAS 57 (1965), pp.90-107.

<sup>36</sup> Cf. João XXIII, Encíclica *Pacem in Terris*, 11-4-1963: AAS 55 (1963), p.284 e passim.

pírito de Cristo, pela arte pedagógica e pelo estudo das ciências, de forma que não promovam apenas a renovação interna da Igreja, mas conservem e dilatam sua benéfica presença sobretudo no mundo intelectual moderno.

[Promulgação]

Todo o conjunto e cada um dos pontos que foram enunciados nesta Declaração pareceram bem aos Padres.

E Nós, pelo Poder Apostólico por Cristo a Nós confiado, juntamente com os Veneráveis Padres, no Espírito Santo os aprovamos, decretamos e estatuímos. Ainda ordenamos que o que foi assim determinado em Concílio seja promulgado para a Glória de Deus.

Roma, junto de São Pedro, no dia 28 de outubro de 1965.

Eu, Paulo, Bispo da Igreja Católica.

Seguem-se as assinaturas dos Padres Conciliares.

## ESTATUTO DO MAGISTÉRIO

Proposto ao Congresso Nacional durante a gestão do Ministro Flávio Suplicy de Lacerda, o Estatuto, após breve tramitação, subiu à sanção presidencial, sendo promulgado com vetos parciais a oito artigos.

Divulgamos o texto e as razões dos vetos :

LEI N.º 4 881-A — DE 6 DE  
DEZEMBRO DE 1965

O Presidente da República  
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

### TÍTULO I

Do Estatuto e seus objetivos

#### Capítulo único

Art. 1.º Esta lei institui o regime jurídico do pessoal docente de nível superior, vinculado à administração federal.

Art. 2.º Para os efeitos dêste Estatuto entendem-se como atividades de magistério superior aquelas que, pertinentes ao sistema indissociável do ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e estabelecimentos isolados em nível su-

perior, para fins de transmissão e ampliação do saber.

Parágrafo único. Constituem, igualmente, atividades de magistério aquelas inerentes à administração escolar e universitária privativas do docente de nível superior.

### TÍTULO II

Do Pessoal Docente

#### Capítulo I

Ao Corpo Docente

Art. 3.º O corpo docente de cada unidade de ensino superior será constituído pelo pessoal que nela exerça atividades de magistério daquele grau.

Parágrafo único. Nas unidades, o pessoal docente será distribuído em subunidades didáticas ou de pesquisa, constituídas de cadeiras ou laboratórios de atividades afins, os quais passarão a caracterizar os respectivos cargos.

Art. 4.º São atribuições dos membros do corpo docente as atividades de ensino superior, constantes dos planos de trabalho e programas da unidade em que estejam lotados.



§ 1.º Atendendo às respectivas peculiaridades, os regimentos especificarão as atribuições do corpo docente, de acordo com a hierarquia dos cargos e funções.

§ 2.º As universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior organizarão seu funcionamento didático pelo princípio da coordenação das atividades docentes e da colaboração dos titulares de disciplinas afins.

Art. 5.º O pessoal docente de nível superior se classifica pelas seguintes categorias :

- I — ocupantes dos cargos das classes do magistério superior;
- II — professores contratados; e
- III — auxiliares de ensino.

## Capítulo II

### Da Classificação dos Cargos

Art. 6.º Os cargos do magistério superior compreendem-se nas seguintes classes :

- I — Professor-catedrático;
- II — Professor-adjunto; e
- III — Professor-assistente.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 7.º Constituem, igualmente, classes de magistério superior as seguintes :

- I — Pesquisador-chefe;
- II — Pesquisador-associado; e
- III — Pesquisador-auxiliar.

§ 1.º Aplica-se às classes instituídas neste artigo a seguinte linha de acesso: Pesquisador-auxiliar, Pesquisador-associado e Pesquisador-chefe.

§ 2.º As classes mencionadas neste artigo situam-se na mesma hierarquia em que se encontram os professores-catedráticos, Adjunto e Assistente, respectivamente, e gozam de idênticas vantagens pecuniárias.

Art. 8.º Os cargos das classes do magistério superior integrarão, em cada universidade ou estabelecimento isolado, o Quadro único do Pessoal, a ser aprovado mediante decreto executivo.

§ 1.º Vetado.

§ 2.º Dentro do prazo de 30 (trinta) dias, contados da publicação desta Lei, as universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, já constituídos em autarquia ou fundação, submeterão seu Quadro Único de Pessoal, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, à aprovação, mediante decreto, do presidente da República.

Art. 9.º Nas universidades, o Conselho Universitário fixará a distribuição dos cargos de classes do magistério superior, integrantes do respectivo Quadro Único do Pessoal, pelas unidades que as compoñham.

## Capítulo III

### Do Provimento

Art. 10. O pessoal docente de nível superior será nomeado ou admitido, segundo as respectivas categorias e de acordo com as normas constantes dêste capítulo.

Art. 11. Para a iniciação nas atividades de ensino superior, serão admitidos auxiliares de ensino, em

caráter probatório, sujeitos à legislação trabalhista, atendidas as condições prescritas nos regimentos.

§ 1.º A admissão de auxiliar de ensino somente poderá recair em graduado de curso de nível superior.

§ 2.º A admissão dependerá da existência de recursos orçamentários próprios, e se fará de acordo com plano de trabalho aprovado pela congregação ou colegiado equivalente.

§ 3.º A admissão será efetuada pelo prazo de 2 (dois) anos, que poderá ser renovado.

§ 4.º A renovação da admissão de auxiliar de ensino, atendidos os requisitos de aproveitamento e adaptação às atividades do magistério superior, será feita mediante proposta dirigida à congregação ou colegiado equivalente.

Art. 12. A admissão de professor contratado poderá recair em especialista brasileiro ou estrangeiro, regendo-se as respectivas relações de emprego pela legislação trabalhista.

Parágrafo único. O contrato, que não deverá exceder de 3 (três) anos, poderá destinar-se ao desempenho das atribuições inerentes a cargo vago de professor Catedrático ou Titular, à cooperação com o ensino e a pesquisa, ou à realização de cursos especializados.

Art. 13. O cargo de Professor Assistente será provido mediante concurso público de provas e títulos, realizado nos termos da presente lei.

§ 1.º Ocorrida a vaga de professor-assistente, abrir-se-á, no prazo de 30 (trinta) dias da sua ocorrência, inscrição ao concurso destinado ao seu provimento. O prazo de inscrição será de 3 (três) meses, devendo o concurso realizar-se dentro, no máximo, de um ano, contado do seu encerramento.

§ 2.º As instruções fixarão os requisitos para a inscrição no concurso, atribuindo-se sempre, em igualdade de condições, ao auxiliar de ensino, ou ao mais antigo dentre estes, a preferência para nomeação.

§ 3.º O concurso será julgado por uma comissão constituída por 3 (três) professores, catedráticos, titulares ou adjuntos, escolhidos pela congregação ou colegiado equivalente.

§ 4.º O parecer da comissão, indicando o candidato a ser provido na vaga, será submetido à aprovação da congregação ou colegiado equivalente.

Art. 14 Os cargos de Professor Adjunto serão providos, alternadamente, mediante concurso de títulos, dentre os ocupantes de cargo de professor assistente que sejam docentes-livres ou doutores em disciplina compreendida nas atividades da subunidade, e mediante concurso público de títulos e provas, atendidas as condições prescritas nos respectivos regimentos.

Art. 15 Ocorrida a vaga de professor adjunto, cujo provimento corresponder ao primeiro dos critérios enunciados no artigo anterior, será aberta inscrição no prazo

de 30 (trinta) dias, procedendo-se ao julgamento do concurso, dentro dos 3 (três) meses seguintes, por uma comissão composta de 5 (cinco) professores catedráticos ou titulares, eleitos pela congregação ou órgão equivalente.

Art. 16 Ao concurso público de títulos e provas para o provimento do cargo de professor adjunto, somente poderão concorrer os professores assistentes, os portadores de títulos de docente-livre ou de doutor em disciplina compreendida nas atividades da subunidade em que se integrar o cargo, ou graduados de nível superior, de notório saber, a critério da congregação ou colegiado equivalente. § 1.º A inscrição para o concurso previsto neste artigo será aberta dentro de 30 (trinta) dias, a contar da data da vacância do cargo, § 2.º Será de um ano e meio o prazo de inscrição no concurso, o qual deverá ser realizado no decorso de um ano, a contar do encerramento das inscrições.

§ 3.º O julgamento do concurso caberá a uma comissão instituída pela congregação ou colegiado equivalente e composta de 5 (cinco) professores catedráticos ou titulares, da mesma ou de disciplina afim, sendo 2 (dois) do corpo docente da unidade e os demais estranhos a ela, indicados pela subunidade interessada.

§ 4.º No julgamento dos títulos e trabalhos, dar-se-á proeminência à qualidade dos trabalhos e sua correlação com a disciplina em concurso, aos elementos comprobatórios da capacidade didática do candidato, as fases constitutivas

de sua formação e às suas realizações de caráter profissional e educacional.

Art. 17 O parecer final da Comissão Julgadora do concurso, indicando o candidato a ser nomeado, será submetido a congregação ou colegiado equivalente, e só poderá ser rejeitado pela maioria absoluta de seus membros.

Parágrafo único. Em caso de empate, será dada preferência ao candidato mais antigo no cargo de professor assistente.

Art. 18. Vetado.

Art. 19. O provimento de cargo de professor catedrático será feito mediante concurso público de títulos e provas, em que somente poderão inscrever-se os professores adjuntos, os docentes-livres, os professores titulares e os catedráticos da mesma ou de disciplina afim, pertencentes aos quadros de universidades ou estabelecimentos isolados e bem assim os graduados do nível superior, de notório saber, a critério da congregação ou colegiado equivalente.

Parágrafo único. Aplicam-se ao provimento do cargo de professor catedrático as disposições constantes dos parágrafos do art. 16, ressalvado o disposto no parágrafo único do artigo 12.

Art. 20. Ultimando o concurso de que trata o artigo anterior, a Comissão Julgadora elaborará parecer conclusivo, que será submetido a congregação ou colegiado equivalente indicando os candidatos habilitados e relacionando-os por ordem de classificação.

§ 1.º Na hipótese de empate, a congregação ou colegiado equivalente desempatará a favor de um dos candidatos.

§ 2.º A congregação ou colegiado equivalente só poderá rejeitar o parecer da Comissão Julgadora pelo voto de 2/3 (dois terços) da totalidade de seus membros.

§ 3.º Da decisão da congregação ou colegiado equivalente caberá recurso para o Conselho Federal de Educação, nos termos do art. 9.º, letra i, da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 21. Os concursos para provimento dos cargos do Magistério Superior Federal se regerão pelas normas constantes desta lei, do estatuto da universidade e do regimento da unidade ou estabelecimento respectivo.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 22. Caberá, preferentemente aos docentes-livres, investidos nos cargos de professor-adjunto, a regência das disciplinas em que poderão ser divididas as cadeiras, de acordo com os regimentos das respectivas unidades.

§ 1.º A decisão sobre a subdivisão de cadeiras, bem como a escolha dos respectivos regentes, ficarão a cargo das congregações ou colegiados equivalentes.

§ 2.º A homologação das decisões constantes do parágrafo anterior será feita pelo Conselho Universitário ou pelo diretor do Ensino Superior, no caso de estabelecimento isolado.

Art. 23. O ingresso no cargo de Pesquisador-Auxiliar far-se-á por

concurso público de títulos e provas, e nos de Pesquisador-Associado e Pesquisador-Chefe, mediante acesso através de concurso de títulos.

Art. 24. As nomeações relativas ao pessoal do quadro referido no art. 8.º e as admissões de contratados pela legislação trabalhista serão feitas por ato do reitor, nas Universidades, e dos diretores, nos estabelecimentos isolados.

Art. 25. O Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características.

Parágrafo único. Os cursos a que se refere o presente artigo poderão ser supridos, para efeito de características equivalentes, realizados no exterior, em instituições de reconhecida idoneidade.

## Capítulo IV

### Da Acumulação

Art. 26. É permitida a acumulação de 2 (dois) cargos de magistério superior ou a de um destes com um cargo técnico ou científico, desde que haja correlação das matérias e compatibilidade de horários, ou com um cargo de juiz, nos termos, respectivamente dos artigos 185 e 96, n.º I, da Constituição Federal.

§ 1.º A correlação de matérias, para efeito deste artigo, será julgada por comissões de professores de disciplinas afins, instituídas pelo reitor da universidade ou

diretor de estabelecimento isolado.

§ 2.º Os professores em regime de tempo integral não poderão acumular.

§ 3.º Não será permitida a acumulação de dois cargos de magistério, ou de um de magistério com outro técnico ou científico, na mesma unidade universitária ou estabelecimento isolado.

## Capítulo V

### Da Transferência e Remoção

Art. 27. A transferência de ocupante de cargo de magistério superior poderá ser feita, entre unidades universitárias ou estabelecimentos isolados federais, para outro cargo da mesma classe.

Art. 28. A transferência dependerá de iniciativa ou aquiescência do interessado, da existência de vaga no quadro da instituição de destino e nesta, de parecer favorável aprovado por maioria absoluta, da respectiva congregação ou colegiado equivalente.

Parágrafo único. Tratando-se de transferência de professor catedrático, exigir-se-á o quorum de 2/3 (dois terços) para a aprovação do parecer e a homologação dêste pelo conselho universitário da universidade de destino, ou pelo diretor do Ensino Superior, no caso de estabelecimento isolado.

Art. 29. O ato da transferência de ocupante de cargo de magistério superior caberá conjuntamente, às autoridades competentes, no caso para nomear e demitir.

Art. 30. A transferência poderá, também, ser processada por permuta, mediante requerimento de ambos os interessados, observadas as disposições dêste capítulo.

Art. 31. A remoção de ocupante de cargo de magistério superior se efetuará de uma para outra subunidade da mesma universidade ou do mesmo estabelecimento de ensino, de acordo com aquilo que, a respeito, dispuser o respectivo estatuto ou regimento.

§ 1.º Em qualquer dos casos, a remoção ficará condicionada a pronunciamento favorável da congregação ou colegiado equivalente, do respectivo estabelecimento de ensino.

§ 2.º O ato de remoção é da competência do reitor, nas universidades, e do diretor, nos estabelecimentos isolados.

Art. 32. Será de 1 (um) ano de efetivo exercício no cargo de Professor Assistente ou de Professor "Adjunto o interstício para a transferência ou remoção.

Art. 33. O ocupante de cargo de magistério superior, integrante do quadro de universidade ou estabelecimento isolado, poderá prestar colaboração temporária a outra universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior federal.

§ 1.º O afastamento previsto neste artigo será autorizado por prazo certo, só excepcionalmente superior a 2 (dois) anos, passando o professor a desempenhar as atividades de seu cargo na universidade ou estabelecimento isolado requisitante.

§ 2.º A requisição será proposta pelo reitor da universidade ou pelo diretor do estabelecimento isolado interessado e sua efetivação dependerá da aquiescência do professor e da universidade ou do estabelecimento a cujo quadro o mesmo pertencer.

Art. 34 As disposições dêste capítulo serão aplicáveis aos ocupantes do cargo de pesquisador, observadas a classificação e a correspondência hierárquica estabelecidas no artigo 7.º desta lei.

### Capítulo VI

#### Do Afastamento e da Substituição

Art. 35. Além dos casos previstos em lei, poderá ocorrer o afastamento do ocupante de cargo do magistério superior :

I — para aperfeiçoar-se em instituições nacionais ou estrangeiras e para comparecer a congressos e reuniões relacionados à sua atividade docente;

II — para prestação de assistência técnica.

§ 1.º Vetado.

§ 2.º Vetado.

Art. 36. Haverá substituição quando o ocupante de cargo de magistério superior estiver afastado legalmente do respectivo exercício.

§ 1.º As substituições se farão de acordo com o disposto no estatuto das universidades e regimentos dos estabelecimentos de ensino, obedecida a hierarquia dos cargos.

§ 2.º Quando a substituição perdurar por período superior a 30 (trinta) dias, o substituto perce-

berá a diferença existente entre o vencimento de seu cargo e o do cargo do substituído.

### Capítulo VII

#### Do Regime de Trabalho

Art. 37. O pessoal docente do ensino superior em regime normal estará sujeito à prestação de 18 (dezoito) horas semanais de trabalho, nelas compreendido o desempenho de todas as atividades ligadas ao ensino.

Art. 38. A natureza da atividade e o período de trabalho do pessoal docente do ensino superior serão fixados, no início de cada exercício letivo, pelas respectivas subunidades de lotação.

Parágrafo único. As universidades e os estabelecimentos isolados farão a publicação oficial dos horários semanais de trabalho elaborados pelas subunidades, bem como das modificações que ocorrerem durante o exercício.

Art. 39. Considera-se regime de tempo integral o exercício da atividade funcional com dedicação exclusiva, em que o ocupante de cargo do magistério superior fica proibido de exercer, cumulativamente, qualquer outro cargo, embora de magistério, ou qualquer função ou atividade que tenha caráter de emprego.

§ 1.º Não se compreendem na proibição dêste artigo :

I — o exercício em órgãos de deliberação coletiva, desde que relacionado com o cargo;

II — as atividades culturais que, não tendo caráter de emprego, se destinem à difusão e aplicação de idéias e conhecimentos, ou visem à prestação de assistência a órgãos ou serviços técnicos ou científicos;

III — o exercício na sede da instituição, de atividades profissionais, relacionadas com o cargo de magistério, desde que se limitem aos casos e condições previstos nos estatutos e regimentos.

§ 2.º A prestação dos serviços indicados no parágrafo anterior poderá ser remunerada.

Art. 40. Os estatutos e regimentos determinarão em que área será obrigatória a adoção de regime de tempo integral.

Parágrafo único. Os ocupantes dos cargos das classes de pesquisador exercerão sua atividade em regime de tempo integral.

Art. 41. A adoção do regime de tempo integral, para um ou mais professôres, em área nas quais não seja êste obrigatório dependerá de proposta da subunidade interessada, na qual se demonstre a existência de instalações, equipamentos e recursos para o aproveitamento intensivo das oportunidades de trabalho.

§ 1.º Aprovada pela congregação ou colegiado equivalente em votação secreta, a proposta será submetida ao Conselho Universitário da Universidade, ou à Diretoria do Ensino Superior, quando se tratar de estabelecimento isolado, sendo

o ato baixado, respectivamente, pelo Reitor ou pelo Diretor.

§ 2.º A concessão de regime de tempo integral dependerá da existência de recursos próprios da instituição, não podendo ultrapassar de 100% (cem por cento) sôbre o vencimento básico.

§ 3.º O professor que, optando pelo regime de tempo integral, fôr obrigado a desacomular, terá como gratificação importância não inferior à do vencimento do cargo desacomulado.

§ 4.º Se estável no cargo de que se afastou, ser-lhe-á assegurado o direito de permanência no regime de tempo integral enquanto cumprir as disposições legais, estatutárias e regimentais que disciplinem o seu exercício.

§ 5.º Vetado.

## Capítulo VIII

### Das Atividades de Direção

Art. 42. Os reitores serão nomeados pelo Presidente da República escolhidos dentre os professôres catedráticos cujos nomes figurarem na lista tríplice organizada pelo respectivo conselho universitário, podendo ser reconduzido até duas vezes.

Art. 43. Os diretores dos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior serão nomeados pelo Presidente da República, dentre os professôres catedráticos eleitos em lista tríplice pela congregação ou colegiado equivalente respectivo, podendo ser reconduzido até duas vezes.

Art. 44. Vetado.

Art. 45. Os cargos de reitor e diretor são compatíveis com o exercício do cargo de magistério.

### Capítulo IX

#### Da Participação em órgãos Colegiados

Art. 46. Todas as categorias de pessoal docente de nível superior da unidade terão representação, com direito a voto, na congregação ou colegiado equivalente.

§ 1.º Os professôres catedráticos e titulares são membros natos da congregação ou colegiado equivalente, com voto individual.

§ 2.º Os estatutos das universidades e os regimentos das universidades disporão sobre a composição e o funcionamento da congregação, ou colegiado equivalente, que poderá dividir-se em câmaras, em função dos objetivos especiais de deliberação.

Art. 47. Todo o pessoal docente, lotado em uma subunidade, participará de suas reuniões na forma que fôr estabelecida no regimento da unidade respectiva.

Art. 48. Os estabelecimentos ou unidades de ensino deverão assegurar, em seus regimentos, a chefia de órgãos colegiados e a maioria dos votos a professôres catedráticos ou titulares.

### Capítulo X

#### Das Férias

Art. 49. As férias do pessoal docente de ensino superior terão a duração mínima de 30 (trinta) dias, devendo ter lugar no período

de férias escolares, fixado no calendário de forma a atender às necessidades didáticas e administrativas do estabelecimento.

### Capítulo XI

#### Da Vitaliciedade e da Estabilidade

Art. 50. O professor catedrático tem direito à vitaliciedade, nos termos da Constituição Federal.

Art. 51. Será adquirida estabilidade após dois anos de exercício no cargo, consecutivos à nomeação em virtude de concurso.

Art. 52. O professor perderá o cargo :

I — quando vitalício, somente em virtude de sentença judiciária tramitada em julgado;

II — quando estável no caso do inciso anterior, no de se extinguir o cargo ou no de ser demitido mediante processo administrativo, em que se lhe tenha assegurado ampla defesa.

Parágrafo único. Extinguindo-se o cargo, o professor estável ficará em disponibilidade remunerada até o seu obrigatório aproveitamento em outro cargo de vencimentos compatíveis com o que ocupava.

### Capítulo XII

#### Da Aposentadoria

Art. 53. O ocupante do cargo de magistério superior será aposentado :

I — compulsoriamente, ao completar 65 (sessenta e cinco) anos de idade;



II — a pedido, quando contar 35 (trinta e cinco) anos de serviço público;

III — por invalidez.

§ 1.º No caso de aposentadoria compulsória, a Congregação ou colegiado equivalente, atendendo ao mérito do professor, por 2/3 (dois terços) de seus membros, em votação secreta, poderá mantê-lo no exercício do cargo até os 70 (setenta) anos de idade, ficando livre ao interessado aceitar ou não a prorrogação do exercício.

§ 2.º O ocupante do cargo de magistério superior, quando invalidado em consequência de acidente no exercício de suas atribuições ou em virtude de doença profissional, bem como quando acometido de tuberculose ativa, alienação mental, neoplasia maligna, cegueira, lepra, paralisia ou cardiopatia grave, será aposentado com proventos integrais.

§ 3.º O provento de aposentadoria em cargo de magistério superior será, também, integral, quando o funcionário contar 25 (vinte e cinco) anos de serviço público, dos quais, no mínimo, 15 (quinze) no exercício de magistério, e proporcional, se não possuir aqueles limites de tempo, à razão de 1/25 (um vinte e cinco avós) por ano de serviço.

§ 4.º Vetado.

§ 5.º O provento da inatividade será automaticamente reajustado, sempre que houver modificação no valor do vencimento do cargo efetivo correspondente.

## Capítulo XIII

### Das Vantagens

Art. 54. O ocupante de cargo de magistério superior fará jus, entre outras, às seguintes vantagens :

I — ajuda de custo, na forma regimental ou estatutária, para compensação de despesas de transporte e mudança, quando transferido para outra instituição de ensino, ou posto à disposição;

II — auxílio para publicação de trabalho ou produção de obras consideradas de valor por órgão colegiado da instituição, nos termos do respectivo regimento;

III — bolsas-de-estudo, destinadas a viagens de observação, ou cursos e estágios.

## Capítulo XIV

### Dos Deveres

Art. 55. É dever primordial do ocupante de cargo de magistério superior contribuir, no limite de suas possibilidades, para ampliação e transmissão do saber, a formação integral da personalidade de seus alunos e para a autenticidade da vida universitária.

§ 1.º O professor que, sem motivo justificado, não cumprir 3/4 (três quartos) do programa ou plano a ser executado, ou deixar de comparecer a 25% (vinte e cinco por cento) das aulas, responderá a inquérito administrativo, para aplicação das penalidades previstas no estatuto ou regimento, assegurada ampla defesa.

§ 2.º A reincidência na falta poderá importar na perda do cargo, sempre mediante inquérito ou ação judicial cabíveis.

§ 3.º Responderá pelo crime previsto no art. 320 do Código Penal a autoridade superior que, por ação ou omissão, deixar de levar ao conhecimento da Congregação, ou colegiado equivalente, a infração prevista no § 1.º dêste artigo.

### TITULO III

#### Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 56. Os cargos de magistério superior e de pesquisa, bem como os de natureza técnica e administrativa, integrantes de quadros de pessoal da administração federal centralizada, lotados nas universidades ou nos estabelecimentos isolados de ensino superior, ficam automaticamente transferidos para o quadro único de Pessoal das respectivas instituições, previsto no art. 8.º desta lei.

Art. 57. No enquadramento dos atuais cargos de magistério superior, inclusive dos mencionados no artigo anterior, serão observadas as seguintes normas :

- I — os de professor catedrático em outros de idêntica denominação;
- II — os de professor de ensino superior ou de professor adjunto, nos de professor adjunto;
- III — os de assistente de ensino superior, nos de professor assistente, ressalvado o disposto no § 1.º dêste artigo, e

IV — os de instrutor de ensino superior nos de professor assistente, ressalvado o disposto no § 4.º dêste artigo.

§ 1.º Os ocupantes, na data desta lei, de cargo de assistente de ensino superior, que possuam título de docente-livre ou que tenham mais de dez (10) anos de exercício de magistério, pesquisa ou técnica, serão enquadrados nos cargos de professor adjunto.

§ 2.º Os atuais professôres, na regência, a qualquer título, de cadeira vaga, serão enquadrados no cargo de professor adjunto se possuírem o título de docente-livre da disciplina em cujo exercício se encontram, ou se contarem mais de 5 (cinco) anos nesse exercício, na data desta lei.

§ 3.º A proibição constante do § 3.º do art. 26 não se aplica às situações existentes na data da publicação desta lei.

§ 4.º Será enquadrado no cargo de professor adjunto o ocupante de cargo de instrutor de ensino superior que, na data desta lei, possua título de docente-livre e tenha mais de 5 (cinco) anos de exercício de magistério.

§ 5.º Vetado.

§ 6.º Será enquadrado no cargo de professor assistente o professor que, na data desta Lei, estiver substituindo, regularmente por mais de 10 (dez) anos, o respectivo catedrático, afastado por qualquer motivo.

Art. 58. Até que os estabelecimentos isolados de ensino superior, vinculados à administração federal,

se constituam em autarquia ou se incorporem a universidades, os atos de provimento e vacância de cargos continuarão a ser da competência do presidente da República.

Art. 59. Vetado.

Art. 60. Os concursos de títulos e provas para os quais já existem candidatos inscritos na data da publicação desta lei, continuarão a reger-se pela legislação anterior.

Parágrafo único. Os concursos a que se refere este artigo serão realizados de acordo com as instruções baixadas anteriormente à vigência desta lei.

Art. 61. Os estatutos de universidades e os regimentos de suas unidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar-se, dentro de 120 (cento e vinte) dias, contados da publicação desta lei, aos preceitos nela estabelecidos.

Parágrafo único. Os estatutos e regimentos, cumprindo o disposto neste artigo, serão submetidos à aprovação do Conselho Federal de Educação, que adotará medidas destinadas a assegurar a conformidade com a lei.

Art. 62. Aos ocupantes de cargos de magistério superior e aos pesquisadores a eles assemelhados aplicam-se as disposições relativas ao funcionalismo federal, no que não condizem com as da presente lei.

Parágrafo único. O regime disciplinar será regulado pelas normas constantes dos estatutos e regimentos, ficando assegurada às congregações ou órgãos equivalentes

a competência exclusiva para a aplicação de sanções a professores.

Art. 63. A incompatibilidade para o exercício da advocacia, prevista no art. 84, inciso VI, da Lei n.º 4.215, de 27 de abril de 1963, não se aplica aos ocupantes de cargos do magistério superior, cargos em comissão ou funções gratificadas, desde que ligados ao magistério.

Art. 64. O mandato eletivo de natureza legislativa não impede, salvo quando houver incompatibilidade de horário, o exercício do cargo de professor catedrático, cabendo a casa a que pertencer o representante formalizar a medida autorizativa do exercício concomitante do mandato e do cargo de magistério.

Art. 65. Os preceitos desta lei se aplicarão, exclusivamente, às universidades e aos estabelecimentos isolados de ensino superior vinculados ao Ministério da Educação e Cultura e ao Ministério da Agricultura.

Art. 66. As congregações que não dispuserem de quorum necessário para a realização de concurso poderão completá-lo com professores estranhos, nos termos do que, a respeito, estabelecerem os estatutos ou regimentos.

Art. 67. Ficam assegurados ao pessoal das universidades autárquicas ou estabelecimentos isolados transformados em fundação, enquanto não se vagarem os respectivos cargos, os mesmos direitos e vantagens que a lei federal conceder ao pessoal das demais universidades, integrantes do sistema federal de ensino.

Art. 68. Vetado.

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior, que venham a ser criados, ou nos já existentes, a juízo, nestes, das respectivas congregações ou colegiados equivalentes, o concurso para provimento de cargo de professor catedrático será realizado 5 (cinco) anos após a criação da cadeira respectiva.

Parágrafo único. O disposto neste artigo não impede o provimento da nova cadeira mediante transferência, nos termos do disposto no Capítulo V desta lei.

Art. 70. Os atuais professores de Ensino Superior, referidos na Lei n.º 4.495, de 25 de novembro de 1964, terão assegurados os direitos e vantagens que lhes foram conferidos, podendo exercer funções de reitor e diretor dos estabelecimentos a que pertencerem segundo a forma dos respectivos estatutos e regimentos.

Art. 71. Para o provimento dos cargos das classes de magistério do ensino superior, respeitado o disposto nesta Lei, dar-se-á preferência, nos casos de concorrentes em absoluta igualdade de condições, e empate nas decisões dos órgãos colegiados, aos ex-combatentes que estejam amparados por disposições da lei federal.

Art. 72. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, mas, as respectivas inovações, inclusive a nova classificação dos cargos de magistério, vigorarão a partir de 1.º de janeiro de 1966.

Art. 73. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 7 de dezembro de 1965.

## RAZÕES DO VETO PARCIAL A OITO ARTIGOS DO ESTATUTO

"1 — parágrafo único do art. 6.º. O projeto do governo, ao especificar as categorias dos cargos do magistério superior, classificou os professores em catedráticos, adjuntos de ensino superior e assistentes. Foge à sistemática e ao espírito do estatuto a categoria de professor titular, que teria a mesma hierarquia do professor catedrático. Não é conveniente e oportuna, e nem atende ao interesse do ensino a criação de cargos de professor titular.

"2 — parágrafo único do art. 8.º. O dispositivo vetado contém duas partes e ambas merecem rejeição. A primeira ao registrar a organização de instituições que se criarem sob a forma de fundação, contraria o espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A segunda parte, constituída da ressalva, perde a razão de ser, pois o parágrafo a que se refere foi vetado.

"3 — O artigo 18 e parágrafo. Vetam-se esses dispositivos como consequência do veto ao parágrafo único do art. 6.º.

"4 — parágrafo único do artigo 21. Só pode ser nomeado aquele que é classificado de acordo com a lei.

O dispositivo vetado poderia dar margem a facilidades e mesmo a abusos, que convém evitar. Por outro lado, ter-se-ia quebrado, com graves prejuízos, a sistemática e o espírito do estatuto.

"5 — parágrafos 1.º e 2.º do artigo 35. De acordo com a legislação em vigor, os afastamentos de ser-

vidores públicos para o exterior dependem de prévia autorização do presidente da República. O dispositivo estabelece norma de exceção que incide, apenas, sobre os ocupantes de cargos de magistério superior, nas áreas dos Ministérios da Educação e Cultura e da Agricultura. Se, por um lado, a norma ali contida representa um indício de descentralização administrativa nesse campo, por outro, poderá constituir fonte de possíveis abusos, já que nem ao menos é exigida a homologação ministerial das decisões de reitores e diretores de estabelecimentos isolados de ensino superior, nos casos de afastamento para o estrangeiro, em referência. Em consequência impõe-se o veto ao parágrafo 2.º do mesmo artigo, porque, enquanto para os demais servidores públicos, de modo geral, a permanência no exterior está sujeita à limitação legal de 4 (quatro) anos, os ocupantes de cargos de ministério superior teriam os prazos máximos de afastamento fixados nos estatutos e regimentos, podendo, inclusive, ultrapassar o limite dos afastamentos dependentes de autorização presidencial.

"6 — parágrafo 5.º do artigo 41. A norma constante desse parágrafo, além de encerrar mais um privilégio, é incompatível com os próprios fundamentos que justificaram a instituição do regime de tempo integral. Sendo êste um regime de trabalho, é óbvio que suas vantagens só podem e devem permanecer enquanto o professor estiver no efetivo exercício de suas funções.

"7 — artigo 44. Atualmente o mandato do diretor e do reitor é de três anos, não convindo reduzir.

Como poderá haver duas reconduções, teremos nove anos, no máximo e não seis, como preceitua o artigo citado.

"8 — parágrafo 4.º do artigo 53.

O dispositivo contém, igualmente, norma de privilégio, o que ensejaria reivindicações por parte dos demais funcionários. Com efeito, a gratificação decorrente do exercício no regime de tempo integral e dedicação exclusiva somente se incorpora aos proventos da inatividade, em bases proporcionais à razão de 1/30 (um trinta avós) por ano de efetivo exercício nesse regime (parágrafo 2.º do art. 11 da Lei n.º 4.345, de 1964). O mencionado parágrafo 4.º, fugindo a essa sistemática, assegura tal incorporação: a) em bases integrais, quando o ocupante de cargo de ministério superior se aposentar em virtude de acidente em serviço, doença profissional ou doença especificada em lei (parágrafo 2.º do art. 53 do projeto) — casos em que a legislação já assegura proventos integrais — ou quando completar dez anos de exercício naquele regime; b) em bases proporcionais, à razão de 1/10 por ano de serviço, quando a permanência no regime fôr inferior a dez anos.

Verifica-se, portanto, que em qualquer das hipóteses acima focalizadas, é assegurado tratamento privilegiado aos destinatários do Estatuto do Magistério.

"9 — parágrafo 5.º do artigo 57. O catedrático é aquêlê classificado em primeiro lugar no concurso. O dispositivo do parágrafo vetado daria direitos à classificação de catedráticos a candidatos aprovados mas classificados em segundo ou terceiro lugar, o que não é recomendável.

"10 — artigo 59. Se o professor está ocupando a cátedra por mais de um ano, já tem credenciais para

inscrição a concurso, sendo desnecessária a estiolação em lei. Por outro lado, se está na cátedra sem concurso, a Congregação poderá reconhecer em tal professor as condições favoráveis de notório saber, sendo ainda aqui desnecessário o artigo.

"11 — artigo 68. Em face do que preceitua o artigo 53 e seu parágrafo primeiro, êste artigo não tem razão de ser.

## DEFINIÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Newton Sucupira  
Do C.F.E.

O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que define e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.

A iniciativa do Sr. Ministro vem, assim, ao encontro da indicação já apresentada pelo Conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação. Justificando a indicação alegava o eminente Conselheiro que a definição legal "está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes." Ressaltava, ainda, que além da maneira equivocada pela qual as escolas têm definido aqueles cursos nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior,

"serve-se desses termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados". Daí concluir que "tanto do ponto-de-vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinário,"

Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização.

O Sr. Ministro, que se propõe a desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados, encarece a definição do Conselho por entender, com razão, que se faz necessário clarear e disciplinar o que "o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa". Aliás, o Aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a pós-graduação. Entende o Sr. Ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-

se em dois ciclos sucessivos, "equivalente aos de master e doctor da sistemática norte-americana", fixando o Conselho "as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas". Sugere, ainda, que "tais cursos constituam atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho".

Como se vê, o que nos propõe o Sr. Ministro importa, não apenas em definir, mas em regulamentar a pós-graduação. Ora, no regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases, a competência do Conselho para regulamentar cursos superiores estende-se somente àqueles que se enquadram nos termos do art. 70, isto é, os que se habilitam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal. Desde que a lei não distingue, segue-se que tais cursos podem ser de graduação ou pós-graduação. Por enquanto, existe apenas um curso de pós-graduação que satisfaz a essas condições, estando, por isso mesmo, sujeito à regulamentação por parte deste Conselho, que é o curso de orientação educativa.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura. No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível

regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características.

Atendendo à solicitação do Sr. Ministro e cumprindo desde já a determinação do Estatuto do Magistério, procuraremos neste parecer definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal.

#### ORIGEM HISTÓRICA DA PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação — o nome e o sistema — tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o College como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõem hierarquicamente: o *under-graduate* e o *graduate*. No primeiro encontram-se os cursos ministrados no College conduzindo ao B.A. e ao B.Sc. e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do College visando aos graus de Mestre e Doutor. A grande *Cyclopedia of Education*, editada por Paul Monroe nos começos deste século, definia pós-graduado como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já



fizeram o *College*; ou seja, o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vista a um grau superior.

Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações da universidade americana nas últimas três décadas do século passado. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais, para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Na verdade, a pós-graduação adquire seu grande impulso com a fundação da Universidade Johns Hopkins em 1876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados e inspirada na idéia da *creative scholarship*. Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora.

Como salienta Walton C. John, em seu livro *Graduate Study Universities and Colleges in United States*, o movimento pela pós-graduação "representa a culminação da influência germânica no ensino superior norte-americano. A *Graduate School* é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã". Com efeito, correspondendo os estudos realizados no *College* americano aos do *Ginásio* alemão em suas classes superiores, somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário. Característica dessa influência é, por exemplo, o Ph. D.,

doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor das ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia. Inspirando-se nesta faculdade, a *Graduate School*, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será na Universidade americana o lugar por excelência onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o *scholar*, se treinam os docentes dos cursos universitários.

#### NECESSIDADE DA PÓS-GRADUAÇÃO

Independente dessas origens, o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Neste plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria antieconômico e antipedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estives-

## REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

sem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada. Ou deveríamos multiplicar os cursos graduados para atender o número cada vez maior de especialidades dentro de uma mesma profissão ou ciência, o que importaria na especialização antecipada em prejuízo de uma preparação básica e geral; ou haveríamos de sobrecarregar o currículo, com o resultado de se conseguir formação enciclopédica e superficial. Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista, e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado.

Com isto não se pretende diminuir a importância dos cursos de graduação no preparo de profissionais e na formação básica dos pesquisadores. O próprio Conselho, em estudos especiais (Documenta, 3) teve ocasião de acentuar a necessidade de iniciar o estudante na pesquisa científica já ao nível desses cursos. Não se trata, portanto, de transferir, pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico. Mesmo porque a grande maioria se contenta com a graduação para os seus objetivos profissionais ou de formação cultural. Mas por outro lado seria frustrar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos se

não lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudos onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades. Além disso, as exigências da formação científica ou tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de graduação, como infelizmente parece ser a regra geral na universidade brasileira, ressalvadas as clássicas, mas bem escassas, exceções.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudos que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado, a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

Sem usar os termos de graduação e pós-graduação, o ensino superior francês vem adotando ultimamente o escalonamento em ciclos sucessivos. O primeiro é o mesmo do ano propedêutico e o segundo é o dos anos da licença; é o ciclo clássico. O terceiro ciclo é o do doutorado. Mas, como esclarece o Prof. Gilbert Varet comentando as evoluções recentes do ensino superior na França, trata-se de um doutorado novo que se prepara em

dois ou três anos, não mais na solidude da pesquisa individual, mas no quadro apropriado de uma instituição nova: o instituto de terceiro ciclo habilitado a oferecer um doutorado em cada especialidade e permitindo, por certos cursos de nível superior, uma preparação coletiva ao doutorado.

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. Seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. A Universidade de Princeton, por exemplo, insiste particularmente sobre esse aspecto da pós-graduação proclamando que o desígnio central de uma educação pós-graduada é promover o contínuo amor ao saber. Por todos esses motivos é que se vem atribuindo especial ênfase aos estudos pós-graduados em todos os países, sendo que nos Estados Unidos já se introduziu um ciclo mais avançado, o dos estudos post doctoral.

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-gra-

duação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aterrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo.

O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e pará cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados.

Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nestas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus pa-

drões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação.

O Aviso ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração do sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

### CONCEITO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Assim concebida a pós-graduação, e reconhecida sua fundamental importância para a formação universitária, vemos que constitui regime especial de cursos cuja natureza devemos precisar.

Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduados *sensu stricto* e *sensu lato*. No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização que o médico, nos Estados Unidos, deve frequentar a fim de

poder exercer uma especialidade da Medicina. Embora pressupondo a graduação, esses e outros cursos de especialização, necessariamente, não definem o campo da pós-graduação *sensu stricto*.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõem à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade.

Não se compreenderia, por exemplo, a existência da universidade americana sem o regime normal de cursos pós-graduados, sem a Graduate School, como não se compreenderia universidade européia sem o programa de doutoramento.

Certamente a pós-graduação pode implicar especialização e operar no setor técnico-profissional. Mas neste caso a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos e quando se trata do profissional o fim em vista é dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão.

Existe, ainda, outra característica não menos importante. Se, em certos casos, a especialização pode ter caráter regular e permanente, como sucede no campo da Medicina, seus cursos apenas oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, e que poderão ser obtidos até mesmo em instituições não universitárias, ao passo que a pós-graduação *sensu stricto* confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica *scholarship*.

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização confere certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar

o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

#### UM EXEMPLO DE PÓS-GRADUAÇÃO: A NORTE-AMERICANA

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo Aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países. Vale assinalar que na Inglaterra, recentemente, o já famoso Robbins Report, que estudou as condições de expansão e aperfeiçoamento do ensino superior britânico, não hesitou em recomendar às universidades britânicas o uso de certas técnicas e processos da pós-graduação norte-americana.

Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo College, normalmente coordenados pela Escola de Pós-Graduação (Graduate School ou Graduate Faculty, como é designada pela Universidade de Columbia) e com o poder de conferir os graus de Mestre (M. A. ou

M. S.) e de Doutor (Ph. D., *Philosophiae Doctor*).

Mestrado e Doutorado. Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como, por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (*Master of Arts*), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde Artes designava as matérias constitutivas do *trivium* e *quadrivium*, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes.

Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph. D. não exige necessariamente o M. A. como requisito indispensável. Existe universidade, como a de Princeton, cuja *Graduate School* opera quase que exclusivamente com programa de doutorado. Em certas profissões, como a de Medicina, não se verifica o mestrado, nesse ponto diferente da Inglaterra onde ocorre o mestrado em Cirurgia. Numa mesma Universidade há Departamentos que não trabalham com programas de mestrado. Na *Graduate Faculty* da Universidade de Columbia, por exemplo, existe o Doutorado em Anatomia, Bioquímica, Farmacologia, Patologia, Fisiologia, Microbiologia, todas, como se vê, matérias do ciclo básico de Medicina.

O título de Mestre, peculiar às universidades americanas e britânicas, tem sua origem, como grau acadêmico, na Universidade Medieval. Com efeito, na Idade Média chamavam-se Mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores em todas as Faculdades, com exceção da Faculdade de Direito (*Decreto ou Civil*) onde os professores se intitulavam doutores. O licenciado adquiria o título de Mestre no ato solene da *inceptio*, pelo qual era recebido na corporação dos mestres com todos os direitos e privilégios. Na verdade, segundo nos diz Rashdall em seu livro *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. I, na universidade medieval os três títulos, mestre, doutor e professor eram absolutamente sinônimos. Para o fim da Idade Média os professores das Faculdades, ditas superiores, tenderam a assumir o título de Doutor em substituição ao de Mestre, ficando êste para a Faculdade das Artes.

Após o Renascimento, com as transformações sofridas pela universidade, o grau de Mestre tende a desaparecer nas instituições européias, sendo conservado até hoje no mundo anglo-saxônio. Em Oxford e Cambridge o grau de Mestre das Artes é concedido sem qualquer exame a todo aquele que haja obtido o grau de Bacharel numa destas Universidades e tenha seu nome nos livros de uma sociedade (isto é, tenha pago as taxas correspondentes da Universidade ou de um Colégio) por um prazo de vinte e um períodos de estudos. Nas Universidades escocesas o M.A. é o grau concedido

ao término do curso de graduação. Nos Estados Unidos, por força da influência inglesa, permaneceu o grau de Mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação, como era o caso do chamado *Master's Degree in cursu*. Pelos fins do século passado, com a instituição do doutorado segundo o modelo germânico, foi reformulado o M.A. para obtenção do qual se exigem cursos e exames, tornando-se êle um grau inferior ao Ph. D.

ultimamente, segundo acentuou Walter S. Eells no seu livro *Degrees in Higher Education*, muito se tem discutido sôbre a significação e valor do Mestrado. Os relatórios das Associações de Escolas de Pós-Graduação têm-se ocupado do problema recomendando a revitalização do grau de Mestre. Discute-se, por exemplo, se o M.A. é um grau final, com autonomia funcional, ou apenas uma etapa no caminho para o Ph. D.; se é importante apenas para a formação do professor do ensino secundário ou também para o professor do *College*; se deve exigir-se para o mestrado uma tese e ser aumentada sua duração.

O Mestrado adquire significação própria como grau terminal para aquêles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade do pesquisador de que o Ph. D. deve ser o atestado. Assim, em Johns Hopkins, no Departamento de Física, embora ordinariamente sejam aceitos apenas candidatos ao

doutorado, admite-se mudança de programa para o M.A. se, por qualquer razão, o estudante se julga incapaz de completar os estudos necessários ao Ph. D. Nos Estados Unidos o grau de Mestre é de grande utilidade como sinal de competência profissional, a exemplo do que ocorre com o Mestrado em Engenharia, Arquitetura ou Ciências da Administração Pública ou de Empresa. É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o Mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph. D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. Dificilmente se poderia atingir o posto de Professor Associado e, muito menos, de Professor sem o doutorado. De qualquer modo o Mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aquêles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica.

Duração dos cursos e métodos empregados. O doutorado norte-americano representa muito mais do que a defesa de uma tese. Doutorado e Mestrado são o resultado de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação. Teoricamente se requer um ano para o M.A. e dois anos para o Ph. D. Na realidade essa duração principalmente no caso do doutorado, pode estender-se por vários anos conforme a capacidade do aluno e a natureza da ma-

teria. Em geral exige-se um ano acadêmico de residência para ambos os graus. Por êste ano de residência entende-se a freqüência regular aos cursos pós-graduados com a obtenção dos respectivos créditos. Muitas vezes determina-se o limite máximo de duração dos estudos. Assim, a Universidade de Colúmbia exige que o candidato apresente a tese de doutorado dentro do prazo de sete anos, admitindo-se exceções em circunstâncias especiais quando recomendadas pelo Departamento.

Estudo publicado em 1951 revelou que, de 20.000 candidatos que obtiveram o Ph. D. em ciências de 1936 a 1948, o tempo médio decorrido entre o Bacharelado e o grau de Doutor foi de 6,2 anos, com a metade dos graduados dependendo de 5 a 6 anos cada um. A média de idade em que receberam o grau foi de 30,5 anos variando de 19 a 65 anos.

Em geral, segundo esclarece Walter C. Eells, após o candidato ao Ph. D. haver completado dois anos de estudo em residência e escolhido o tema da tese, por motivos econômicos abandona o tempo integral, freqüentando cursos de verão ou períodos irregulares até a conclusão de tese.

Quanto à maneira de se processarem os cursos, aos métodos de instrução e às condições estabelecidas para a obtenção do grau, notam-se sensíveis variações de universidade para universidade e, até mesmo, de departamento para departamento na mesma instituição. Todavia, apesar de grande diversidade de métodos e requisitos é possível falar-se de uma sistemá-

tica comum. Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao Mestrado e ao Doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira.

Entende-se, por outro lado, que a pós-graduação, por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade. E, uma vez admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso. Como faz questão de acentuar a Universidade Johns Hopkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa. Daí a filtragem dos candidatos. A Universidade de Princeton, por exemplo, dos dois mil pedidos de inscrição que lhe chegam anualmente, não aproveita mais do que trezentos e cinqüenta.

Normalmente os cursos de Mestrado e Doutorado compreendem uma área de concentração (major) à escolha do candidato e matérias conexas (minor). No caso do Ph. D. a exigência da tese é universal, enquanto para o M. A. ora se requer uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideram suficientes os exames prestados.

Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos



e orientados por um diretor de estudos. São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios, etc, que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo o que se tem em vista nos cursos de pós-graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa.

Para melhor ilustração, usaremos de um exemplo tirado de nossa especialidade descrevendo, em suas linhas gerais, os requisitos necessários ao M. A. e Ph. D. em Filosofia, na Universidade de Chicago. Aliás, nesta Universidade o estudante tem a escolha entre dois M. A. de Filosofia: um M. A. especializado, para aqueles que têm a intenção de dedicar-se à Filosofia e projetam preparar, em seguida, o doutorado; e um M. A. de caráter geral destinado principalmente aos candidatos que têm o propósito de aplicar seus conhecimentos filosóficos a domínio e problemas outros que os da Filosofia propriamente dita.

Para obter o M. A. especializado em Filosofia o aluno deve subme-

ter-se a três exames, aos quais se acrescenta a prova de língua estrangeira: a) um exame preliminar eliminatório sobre quatro domínios da Filosofia, indicados pelo Departamento; b) um grande exame sobre o domínio da opção; c) um exame sobre campo conexo estranho à Filosofia. No que se refere ao Ph. D. o candidato, além das provas que verifiquem sua competência de leitura em duas línguas estrangeiras, deve submeter-se a: a) um exame preliminar eliminatório escrito sobre quatro domínios da Filosofia estabelecidos pelo Departamento, assim como sobre a obra de um filósofo escolhido pelo candidato de acordo com seu diretor de estudos; b) um grande exame (comprehensive examination) em três partes : prova escrita sobre a especialidade de opção, prova oral sobre a história da Filosofia e prova escrita sobre o domínio conexo; c) um exame oral final sobre o assunto de que trata a tese de doutorado e o campo em que se situa. Para o M. A. especializado exige-se dissertação que demonstre aptidão para a pesquisa; para a M. A. geral basta um ensaio "organizando e interpretando dados relativos a um problema geral. "Quanto ao Ph. D. é necessário o preparo de tese que constitui "contribuição de conhecimentos novos sobre um tema aprovado pelo Departamento".

Decerto que esses requisitos e métodos de estudo variam em maior ou menor medida entre os Departamentos a fim de atender, principalmente, às peculiaridades de cada ramo de conhecimentos. Todavia, apesar da diversidade de processos, existe uma sistemática

da pós-graduação norte-americana que compreende, em sua essência, duração mínima de residência, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, além da tese, quando se trata do Ph. D., resultado de pesquisa e devendo apresentar contribuição nova para o saber.

O mérito do sistema, expressamente reconhecido pelo Robins Report, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo da liberdade de iniciativa que lhe é essencial.

#### A PÓS-GRADUAÇÃO E A LEI DE DIRETRIZES E BASES

Admitida a doutrina da pós-graduação cujos princípios apenas delineamos, passemos agora ao estudo do problema à luz da Lei de Diretrizes e Bases.

Se considerarmos o destaque especial que a lei concede à pós-graduação ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores, podemos afirmar que a doutrina aqui exposta corresponde à intenção do texto legal. É o que pretendemos

mostrar com análise do art. 69 onde se distinguem três grandes categorias de cursos :

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

O dispositivo legal, como se vê, não chega a determinar a natureza da pós-graduação. Se por um lado, essa indefinição, que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado certa confusão, por nos faltar tradição e experiência na matéria. Daí a necessidade de uma interpretação oficial capaz de definir a natureza da pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 e que sirva de balizamento para a organização dos cursos pós-graduados. A exegese do artigo poderá discernir elementos básicos que nos permitem determinar o conceito legal.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato importante de que a pós-graduação é mencionada em alínea especial, como categoria própria, à

maneira de espécie de que o gênero é o curso. Existe, assim, uma diferença específica entre a pós-graduação e os cursos de especialização e aperfeiçoamento. Isto nos autoriza a pensar que a lei considerou a pós-graduação *sensu stricto* tal como a definimos neste trabalho.

Em segundo lugar, corroborando essa interpretação, é significativo que a lei estabelece expressamente requisito de matrícula para os cursos de pós-graduação, deixando os de especialização, aperfeiçoamento e extensão ao critério dos estabelecimentos. Assim como a conclusão do ciclo colegial ou equivalente é o requisito indispensável à matrícula nos cursos de graduação, o diploma destes últimos é requisito imprescindível para a matrícula em cursos pós-graduados. E desde que a lei não exige diploma de graduação para os cursos da alínea c segue-se que nem toda especialização é necessariamente curso pós-graduado. É possível, por exemplo, pensar-se numa especialização de nível superior para técnicos de grau médio. Por outro lado, ainda que a especialização pressuponha expressamente o diploma de graduação, ela não constitui, só por isso, pós-graduação em sentido estrito.

Outro ponto digno de nota é que a lei ao tratar dos cursos de graduação e pós-graduação fala de matrícula, usando para ambos os casos a mesma expressão: "abertos (os cursos) à matrícula de candidatos que hajam concluído...". Com referência aos cursos da alínea c limita-se a dizer simplesmente: "abertos a candida-

tos...", omitindo a palavra matrícula. Não se pode considerar omissão como fortuita e, portanto, irrelevante. Com efeito, o fato de figurar a palavra matrícula toda vez que o artigo se refere aos cursos de graduação e pós-graduação e omitindo no caso dos cursos da alínea c, para os quais não se exige qualquer requisito, denota uma intenção especial da lei. Como bem ressaltou o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, quando a lei fala da matrícula para a pós-graduação dá a entender que se trata de cursos regulares. Vê-se, deste modo, que a lei estabelece uma certa paridade, quanto ao caráter sistemático dos cursos, entre a graduação e a pós-graduação. Poder-se-ia observar que não requer além do diploma de graduação, nenhuma prova de habilitação aos cursos pós-graduados. Mas daí não se infere que os estabelecimentos fiquem impedidos de fixar critérios de seleção, pois, segundo foi visto, a pós-graduação por sua própria natureza implica alta seletividade intelectual. Muito acertadamente deixou a lei que as escolas, conforme os casos concretos, decidissem da conveniência e da forma da seleção.

Desta breve análise do art. 69 podemos concluir, com fundamento, que a intenção da lei foi atribuir status especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples especialização. Se esta interpretação é exata, parece-nos legítimo aplicar-se aos cursos de que trata a alínea b o conceito que formulamos de pós-graduação ... *sensu stricto*, isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõem à graduação, visando desenvolver,

em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido à obtenção de grau acadêmico.

Mas, se o Conselho, interpretando a lei no uso de suas atribuições, pode definir oficialmente a pós-graduação, faltar-lhe-ia, por enquanto, competência, como já acentuamos de início, para fazer a regulamentação geral dos cursos pós-graduados. Sòmente cabe-lhe regulamentar o curso de pós-graduação capaz de assegurar" privilégio para o exercício de profissão liberal, nos têrmos do art. 70. Isto significa que, no atual regime da Lei de Diretrizes e Bases, qualquer estabelecimento, universidade ou faculdade isolada poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, na forma da definição proposta pelo Conselho, mas sem depender, para isso, da autorização ou reconhecimento. Tal é a situação dos cursos pós-graduados na Lei de Diretrizes e Bases.

#### A PÓS-GRADUAÇÃO E O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO

Com a promulgação do Estatuto do Magistério, o Conselho dispõe, agora, de poderes para submeter os cursos pós-graduados a uma certa regulamentação.

É certo que o Estatuto não confere privilégio a esses cursos para o exercício do magistério. Ora, sem conferir privilégios, não seria o caso de se invocar o art. 70 da L.D.B. para submeter os cursos pós-graduados a regulamentação. Todavia, entendemos que a competência atribuída ao Conselho para definir esses cursos e de-

terminar-lhes as características, outorga-lhe, ao mesmo tempo, certo poder para regulamentá-los. Doutra forma, como o Conselho poderia ter segurança de que os estabelecimentos seguem as características fixadas? O controle dos cursos poderá ser feito por meio do reconhecimento, pelo menos à maneira de acreditaion. O reconhecimento, ou qualquer outro meio de controle que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamento de nossas escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de Mestre e Doutor. O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos, não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira — essencial à renovação de nossa universidade — seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho.

Propõe o Sr. Ministro que a pós-graduação seja prerrogativa das Universidades e que apenas em condições excepcionais venha a ser permitida aos estabelecimentos isolados mediante autorização do

Conselho. Considerada a proposta do ponto-de-vista legal, verifica-se que, tanto na Lei de Diretrizes e Bases como no Estatuto do Magistério, nenhum dispositivo existe que autorize restringir a pós-graduação às universidades. O caput do art. 69 é bastante claro quando dispõe que podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior os cursos por êle discriminados, isto é, de graduação, pós-graduação, etc. Por outro lado, se é verdade que em muitos setores da pesquisa científica somente a universidade possui recursos, em pessoal e equipamento, para desenvolver com eficiência programas de pós-graduação, noutras áreas é perfeitamente admissível que uma faculdade isolada possa manter cursos pós-graduados. A faculdade de filosofia, por exemplo, que abrange todos os setores das ciências e das letras, e que operando com todos os seus cursos é uma espécie de universidade, estaria teoricamente em condições de atuar satisfatoriamente no campo da pós-graduação. E se submetemos os cursos pós-graduados ao reconhecimento do Conselho poderá êle fixar normas para o funcionamento desses cursos, cabendo verificar em cada caso se o estabelecimento, universidade ou faculdade isolada apresenta as condições exigidas.

#### DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICA DO MESTRADO E DOUTORADO

Cabe-nos agora, atendendo à solicitação do Sr. Ministro e, ao que determina o Estatuto do Magistério, definir e fixar as características dos cursos de Mestrado e Doutorado.

Entendemos que se trata de caracterizar estes cursos em seus aspectos fundamentais, evitando-se estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial a tôda pós-graduação. Daríamos apenas as balizas mestras dentro das quais a estruturação dos cursos pode sofrer variações em função das peculiaridades de cada setor de conhecimento e da margem de iniciativa que se deve atribuir à instituição e ao próprio aluno na organização de seus estudos.

Em primeiro lugar, de acordo com a doutrina exposta nesse parecer, propomos o escalonamento da pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado, não obstante certas objeções surgidas, entre nós, contra o título de Mestre. A alegação, tantas vezes invocada, de que esse título não faz parte de nossa tradição de ensino superior, não nos parece constituir razão suficiente para ser rejeitado. A verdade é que em matéria de pós-graduação ainda estamos por criar uma tradição. E, se a pós-graduação deve ser estruturada em dois ciclos, como a experiência anglo-americana demonstra e a própria natureza desses estudos aconselha, não vemos por que teríamos escrúpulo em adotar a designação de Mestre se, como bem acentuou o Conselheiro Rubens Maciel, não dispomos de outro nome que a substitua. Aliás, algumas de nossas instituições já vêm adotando, com êxito, o título de Mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação.

Seguindo-se o critério de maior flexibilidade, em vez de duração

uniforme e invariável, julgamos mais adequado fixar duração mínima em termos de ano letivo. Com base na experiência estrangeira podemos determinar o mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. O programa de estudos compreenderá um elenco variado de matérias a fim de que o aluno possa exercer opção orientado pelo diretor de estudos.

Em sua área de concentração o candidato escolherá certo número de matérias, complementadas por outra ou outras escolhidas em campo conexo. O total de estudos exigido para completar o curso poderá ser avaliado em créditos ou unidades equivalentes. Sistema que, aliás, já vem sendo adotado no curso de Mestrado mantido pelo Instituto de Química da Universidade do Brasil. Neste curso requer-se um mínimo de 30 créditos, correspondendo o crédito a cada 17 horas de aulas teóricas ou equivalentes. Por não existir ainda unidade de crédito convencional para nosso ensino superior deixamos de empregar esse critério de avaliação. Mas, considerando-se que na pós-graduação se há de conceder ao aluno certa margem de tempo para seus estudos e trabalhos de pesquisas individuais, calculamos que seria suficiente, para o mestrado e doutorado, o total de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratórios, por ano letivo.

O programa de estudo comportará duas fases. A primeira fase compreende principalmente a frequência às aulas, seminários, culminando com um exame geral que

verifique o aproveitamento e capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas.

Embora o mestrado e o doutorado representem um escalonamento da pós-graduação, esses cursos podem ser considerados como relativamente autônomos. Isto é, o mestrado não constitui obrigatoriamente requisito prévio para inscrição no curso de doutorado. É admissível que em certos campos do saber ou da profissão se ofereçam apenas programas de doutorado. De qualquer modo, seguindo tradição generalizada em todos os países, não se aconselharia a instituição do mestrado em Medicina. Outro ponto importante é a determinação dos tipos de doutorado e respectiva designação, recomendando-se certa sistemática e uniformidade dos graus. É comum se distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais. Nos Estados Unidos, conforme vimos, o doutorado de pesquisa é o Ph. D., ou seja, *Philosophiae Doctor*, segundo o modelo germânico e que se aplica a qualquer setor de conhecimento. Assim temos o Ph. D. em Física, Sociologia, Letras, Biologia, etc. ou em Filosofia propriamente dita. Na França, cobrindo toda a área das Ciências e Humanidades, temos o *Docteur ès Sciences* e o *Docteur ès Lettres* equivalendo às matérias estudadas, respectivamente, na *Faculte des Sciences* e na *Faculte des Lettres* (hoje *Faculte des Lettres et Sciences Humai-*

nes). Na Alemanha, além do Dr. Philosophiae relativo às diversas seções da Faculdade de Filosofia, existe o Dr. Rerum Naturalium, que abrange o campo das ciências naturais ou exatas, o Dr. Rerum Politicarum, que compreende o campo das ciências sociais e econômicas, além dos diversos doutorados relativos às profissões liberais tradicionais .

Se atendermos a que a nossa Faculdade de Filosofia cobre todo o campo das ciências e das letras e tem como um de seus objetivos essenciais a formação de pesquisadores, poderíamos adotar a expressão Ph. D. para designar o doutorado de pesquisa. Neste caso entende-se que a pós-graduação de pesquisas ou acadêmica seria objeto de uma coordenação central incluindo as disciplinas científicas ou literárias do ciclo básico das faculdades profissionais. Os problemas intrincados e insolúveis de classificação dos diferentes tipos de conhecimento aconselhariam a solução cômoda do Ph. D. Considerando-se, todavia, que êste título não teria ressonância em nosso ambiente universitário, havendo já universidades como a de São Paulo, onde se concede regularmente o doutorado em ciências, é preferível não adotar-se o Ph. D. A dicotomia doutor em ciências e doutor em letras suscita várias dificuldades quanto à inclusão de certas matérias em qualquer uma dessas categorias, desde que não possuímos a tradição francesa das duas faculdades de ciências e de letras. Poderíamos acrescentar um terceiro campo, o das ciências humanas, que também não estaria

ao abrigo de toda objeção em matéria de classificação das ciências. Como não é possível lograr-se uma classificação sistemática livre de qualquer objeção, sugerimos que o doutorado seja articulado com as quatro grandes áreas seguintes: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia. Quanto aos doutorados profissionais, teriam a designação do curso correspondente como, por exemplo, Doutor em Engenharia, Doutor em Medicina, etc. No que concerne ao Mestrado deparam-se idênticas dificuldades. Seria de todo inconveniente adotar a expressão Mestre das Artes (M. A.) uma vez que o termo Artes perdeu, entre nós, a significação primitiva de artes liberais, isto é, o conjunto das disciplinas científicas e literárias que formavam o conteúdo da Faculdade das Artes da Universidade Medieval. Justificasse o uso da expressão nos Estados Unidos e na Inglaterra porque ainda hoje, nestes países, se conserva a denominação, de origem medieval, de Colégio das Artes Liberais e Faculdades das Artes. Para evitar maiores complicações propomos que o mestrado seja qualificado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente.

À luz da doutrina aqui exposta sobre a natureza e processos da pós-graduação, podemos formular as seguintes conclusões sobre as características fundamentais dos cursos pós-graduados correspondentes aos dois níveis :

- 1) A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares

- em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.
- 2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação : Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no curso de doutorado.
  - 3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
  - 4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criador nos diferentes ramos do saber.
  - 5) O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.
  - 6) Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.
  - 7) Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.
  - 8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos nos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade um assunto determinado.
  - 9) Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.
  - 10) O programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de



- estudos. Constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.
- 11) O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em Direito ou Economia; em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.
  - 12) Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma de curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.
  - 13) Nas universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo
- tôda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.
- 14) Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.
  - 15) Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelos menos no que se refere à duração mínima dos cursos .
  - 16) Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos.
- (aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da CE. Su. — Newton Supcira, relator. — Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

## INFORMAÇÃO DO PAIS

Pesquisa sôbre oportunidades ocupacionais

No Ginásio Estadual Vocacional Osvaldo Aranha de São Paulo foi inaugurada exposição que ilustra pesquisa realizada por alunos da 4.<sup>a</sup> série sôbre Oportunidades Ocupacionais. Resultados das investigações sôbre dezenas de profissões foram apresentados através de cartazes, fotografias, recortes, desenhos, gráficos e maquetas, oferecendo aos jovens uma visão do meio em que deverão atuar e as possibilidades profissionais com que se defrontarão.

### INCE

Para a realização de um programa de distribuição de filmes educativos nos estabelecimentos de ensino de todo o país, o Instituto Nacional de Cinema Educativo, além de importar moderno equipamento técnico e adquirir, entre outros, filmes científicos falados em português, encontra-se em fase de produção própria de filmes e diafilmes educativos.

No setor de projeção fixa, acham-se em fase de conclusão os seguintes diafilmes : "Invasões Holandesas" e "Inconfidência Mineira",

do Prof. Vitor Zappi Capucci; "Nordeste e Centro Oeste", do Prof. Artur Bernardes Weiss; "Classificação Geral das Plantas e Protozoários", do Prof. Alfredo Peres (em distribuição); "Pintura Impressionista; Origem e Reação ao Impressionismo", de Carlos Cavalcanti (em distribuição) e "Expressionismo e Abstracionismo", de Geraldo Ferraz.

No setor de filmagens, além de desenhos animados de caráter educativo e cultural, estão sendo concluídas as seguintes produções: a cores — "Rio e Imagem de São Paulo", destinados também a platéias do exterior; "O Milagre do Desenvolvimento", no campo da Economia; "O mundo da criança indígena" e "Pajés", rodados nas matas do Alto Xingu, e "Canções da Cidade", quatro histórias dirigidas por vencedores de recente concurso cinematográfico.

Em preto e branco — "Fala Brasília", pesquisa sôbre o linguajar de Brasília; "O mundo de Santos Dumont"; "Rio, uma visão do futuro", além de filmes sôbre medicina e outros ramos da ciência. Os filmes disponíveis do INCE se encontram relacionados em catálogo que pode ser adquirido em sua sede à Praça da República 141-A (sobreloja). RJ. — GB.

Diafilmes educativos serão doados a professores registrados e a estabelecimentos de ensino. Os filmes serão cedidos por empréstimo.

### Escolinha de Arte do Brasil

Seguindo sua principal diretriz — desenvolver o gosto e a capacidade da criança para a arte — a E.A.B. vai realizar um curso destinado a professores de ensino médio com o objetivo de prepará-los não só para orientar as atividades teatrais escolares, como, e o que é mais importante, despertar nos alunos o interesse autêntico pela arte dramática, preparando-os para constituírem a platéia de amanhã.

### Ensino Médio em 1985

Dados apurados pelo Serviço de Educação e Cultura informam que em 1965 atingiu a 2.150.847 o número de alunos matriculados nas 9.184 unidades de ensino médio existentes no país, no início do ano letivo. Desse total, 909.368 matricularam-se nas capitais.

Quanto à distribuição geográfica, maior contingente se situava em São Paulo, com 625.783, seguindo-se Minas Gerais (265.434); Guanabara (223.076); Rio Grande do Sul (200.381); Paraná..... (124.148); Rio de Janeiro..... (119.350); Bahia (92.865); Pernambuco (90.958); Ceará..... (60.957); Santa Catarina..... (54.320); Goiás (44.396); Espírito Santo (36.717); Pará (34.046); Paraíba (25.806); Maranhão..... (21.907); Mato Grosso (21.083); Rio Grande do Norte (20.963);

Piauí (19.213); Alagoas (18.904); Brasília (16.881); Sergipe..... (13.997); Amazonas (13.230); Amapá (2.360); Acre (2.213); Rondônia (1.306) e Roraima (535). Em relação ao índice de matrículas por 1.000 habitantes, a melhor distribuição cabia à Guanabara com 58, seguindo-se Brasília (56); São Paulo (41); Rio Grande do Sul (32); Rio de Janeiro (29); Espírito Santo (27); Minas Gerais (24); Santa Catarina (22); Paraná (21); e Pernambuco (20).

As demais unidades da Federação tinham menos de 20 alunos do ensino médio por 1.000 habitantes, enquanto o índice para a Brasil não ia além de 26 alunos por 1.000 habitantes.

Em relação ao ano de 1964, o acréscimo foi de 13,6% sendo de 258.123 o número de matrículas a mais.

Só 1,5% nas universidades

Enquanto mais de 10 milhões de crianças cursam a escola pública em todo o país, como se verificou pelo Censo Escolar em 1964, somente 1,5% dos estudantes brasileiros atingem a universidade. Dos 300 mil professores ministrando ensino primário a 7 milhões de alunos, a 3.<sup>a</sup> parte é constituída de leigos.

### Seminário de Língua Portuguesa

Unificação da língua brasileira e aperfeiçoamento dos métodos do estudo do idioma foram os objetivos do Seminário da Língua Portuguesa realizado na segunda quinzena de dezembro no Rio de

Janeiro e que teve como preliminar o I Simpósio da Língua Nacional, instalado no MEC em 8 e 9 de outubro.

"O ensino da língua para os Aloglotas", "Métodos Audiovisuais" e "Simplificação e Unificação da Terminologia Gramatical" foram alguns dos temas tratados durante o Simpósio que visou à orientação dos programas de Português que após a Lei de Diretrizes e Bases tornaram-se mais flexíveis, sendo permitido aos professores ampliá-los e adaptá-los às necessidades de cada turma.

Regulamentada a realização de Exposição de Ciências

O êxito alcançado pela exposição de ciências apresentada em Descalvado, Estado de São Paulo e que inspirou iniciativas semelhantes em outras localidades, levou o Diretor do Departamento de Educação do Estado a regulamentar a realização anual de Exposição de Ciência e Cultura nos estabelecimentos oficiais de ensino médio, através da seguinte portaria :

"O diretor geral do Departamento de Educação, no uso de suas atribuições, considerando o que lhe representou a Chefia do Ensino Secundário e Normal, resolve :

Artigo 1.º Anualmente, no mês de setembro, como parte das solenidades comemorativas da Semana da Pátria, os estabelecimentos oficiais de ensino médio subordinados promoverão exposições de Ciências e Cultura em geral.

Parágrafo 1.º Sem prejuízo de suas atividades escolares normais,

já que integram as extracurriculares, as exposições de Ciências e Cultura em geral apresentarão trabalhos elaborados por alunos, sob a orientação dos professores das disciplinas e práticas educativas que compõem os currículos adotados pela unidade escolar de ensino expositora.

Parágrafo 2.º Desde que interessadas em matéria de educação e ensino, poderão, quando convidadas pela direção do estabelecimento de ensino, participar das exposições de Ciências e Cultura em geral pessoas e entidades públicas e particulares da localidade, notadamente as ligadas às artes e à indústria.

Parágrafo 3.º As exposições de Ciências e Cultura em geral terão como sede o estabelecimento de ensino expositor, podendo, a critério da direção, localizar-se em outras dependências públicas ou particulares da localidade, o que será ainda melhor, pois dessa forma muito mais se ampliarão as relações entre a escola e a comunidade social, já evidenciadas no regimento interno dos estabelecimentos oficiais de ensino médio subordinados.

Artigo 2.º As exposições de que trata o artigo anterior estarão abertas à visitação pública no período de 1º a 7 de setembro, delas tomando inteiro conhecimento e a elas oferecendo todo incentivo e colaboração a Inspeção Regional do Ensino Secundário e Normal a que estiver subordinada a unidade escolar expositora.

Parágrafo único. Com a colaboração de entidades públicas e particulares incentivadoras do ensino, a direção do estabelecimento expositor promoverá a classificação dos melhores trabalhos a cujos autores deverão ser conferidas medalhas consagradoras do prêmio "Honra ao Mérito".

Artigo 3.º Anualmente, no mês de outubro, integrando a programação das solenidades comemorativas do Dia do Professor, na sede das Inspetorias Regionais do Ensino Secundário e Normal, estará aberta à visitação pública a exposição regional de Ciências e Cultura em geral, organizada com os melhores trabalhos que participaram das exposições aludidas no artigo 1.º.

Parágrafo 1.º Ao Inspetor Regional do Ensino Secundário e Normal compete, auxiliado pela direção dos estabelecimentos de ensino de grau médio oficiais da sede, bem como das suas entidades públicas e particulares, promover, dirigir e orientar a exposição regional de Ciências e Cultura em geral.

Parágrafo 2.º A exposição de que trata o presente artigo deverá ocorrer no período de 9 a 15 de outubro podendo, a critério do Inspetor Regional do Ensino Secundário e Normal, instalar-se em outras dependências públicas ou particulares da cidade-sede da Inspetoria Regional.

Artigo 4.º Na capital, as unidades escolares de ensino médio oficial promoverão a exposição de Ciências e Cultura em geral na forma estabelecida no artigo 1.º e

seus parágrafos, bem como na do artigo 2.º e seu parágrafo único.

Parágrafo único. Para os fins do artigo 3.º, as Inspetorias Regionais do Ensino Secundário e Normal da capital promoverão, mediante inteira colaboração e entendimento recíprocos, a exposição regional de Ciências e Cultura em geral, de sorte que nas Zonas Norte, Sul, Leste e Oeste da capital, respectivamente, se localize uma exposição regional.

Artigo 5.º Com a instituição das exposições locais e regionais de Ciências e Cultura em geral, as anteriores exposições e feiras de Ciências, que vinham sendo promovidas e orientadas pelas unidades escolares oficiais de grau médio e Inspetorias Regionais do Ensino Secundário e Normal, passarão, doravante, a ser realizadas segundo as normas baixadas por esta Portaria.

Parágrafo único. Dos resultados das exposições, quer locais, quer regionais, de Ciências e Cultura em geral, deverão ser classificados:

a) elementos humanos e materiais que concorrerão aos concursos promovidos anualmente pelo IBCEC e outras entidades culturais do país ou do Estado, notadamente a eficiente e tão divulgada atividade que se denominou "Cientistas de Amanhã";

b) trabalhos que devendo integrar a grande "Exposição de Ciências e Cultura em Geral" de que cogita a Lei n.º 8.878, de 21 de julho de 1965, tão logo sejam os seus dispositivos regulamentados pela Secretaria de Educação.

Artigo 6.º Concluídas as atividades de que trata esta portaria, e observado o disposto nas letras "a" e "b", do parágrafo único, do artigo anterior, os trabalhos expostos deverão, se assim concordarem os seus autores, aparelhar as salas especiais e laboratórios do estabelecimento de ensino e, dessa forma, enriquecendo-os com material de experimentação e de demonstração, amostras pedagógicas que funcionam como ponderado recurso necessário a alcançar, de maneira prática, segundo as normas da atual técnica e pesquisas modernas, o melhor rendimento do ensino.

Artigo 7.º Terminadas as exposições de que tratam os artigos anteriores, a direção dos estabelecimentos de ensino expositores e as respectivas Inspetorias Regionais do Ensino Secundário e Normal elaborarão relatórios ou mostruários com fotografias, acompanhados de amplas informações sobre a aludida atividade local e regional, e os encaminharão à Chefia do Ensino Secundário e Normal, a fim de que integrem, tão logo sejam regulamentados os dispositivos da lei n.º 8.878, de 21 de julho de 1965, como documentário, a atividade de que trata a letra "b" do parágrafo único do artigo 5.º desta portaria.

Artigo 8.º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário."

#### Ginásio para o trabalho

Convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e os governos dos Estados assegura a

aplicação de recursos financeiros previstos para o ensino médio na construção, conclusão e equipagem de ginásios orientados para o trabalho.

Atuando como elemento de integração do trabalho na cultura e suprindo as deficiências resultantes do academicismo da escola secundária, o ginásio para o trabalho, sem possuir características de um ginásio comercial, industrial ou agrícola, pretende oferecer aos jovens uma visão dos novos valores introduzidos na sociedade contemporânea com o desenvolvimento da técnica e expansão da indústria e organizações empresariais.

A cooperação financeira com os estabelecimentos particulares de ensino médio será realizada pela concessão de recursos da Diretoria do Ensino Secundário através do "auxílio compensação", destinados à instalação, equipamento ou manutenção de oficinas ou salas-ambiente para "Artes Industriais", "Técnicas Comerciais", "Técnicas Agrícolas" e "Educação Doméstica".

A compensação do auxílio recebido se processará mediante concessão de novas matrículas gratuitas ou aperfeiçoamento de professores.

#### Operação Ubatuba

Experiência de alfabetização em larga escala, promovida por universitários durante as férias escolares, foi levada a efeito em Ubatuba, Estado de São Paulo. A iniciativa contou com o apoio da Força Pública do Estado e foi prestigiada por autoridades governamentais. Organizados em

acampamentos em diversos pontos, mobilizaram-se os estudantes para a luta que visa à erradicação do analfabetismo naquele município.

#### CRPE

Dos 101 bolsistas que concluíram os cursos ministrados no Centro Regional de Pesquisas Educacio-

nais de São Paulo durante o ano de 1965, 19 eram procedentes de 15 outros países latino-americanos. A solenidade de entrega de certificados foi presidida pelo diretor-substituto do CRPE, professor Carlos Correia Mascaro, com a presença do sr. Pierre Henquet, chefe da missão da UNESCO no Brasil.

### PORTARIA N.º 341 — DE 1.º DE DEZEMBRO DE 1965

Dispõe sobre a concessão de registro a professores de ensino médio

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o disposto nos artigos 61, 68 e 98 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como o que consta dos Pareceres n.ºs. 15-64 e 845-65, do Conselho Federal de Educação, resolve :

Art. 1.º O registro de professor de ensino médio para licenciados por Faculdade de Filosofia será concedido :

I — Aos licenciados em Filosofia — registro em Filosofia e Psicologia, Sociologia ou Estudos Sociais e História, se cada uma dessas matérias figurar no currículo;

II — Aos licenciados em Matemática — registro em Matemática, Física e Desenho Geométrico;

III — Aos licenciados em Química — registro em Química, Física e no primeiro ciclo, Matemática;

IV — Aos licenciados em História Natural — registro em Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Mineralogia e Geologia, no segundo ciclo;

V — Aos licenciados em Geografia — registro em Geografia e Estudos Sociais, desde que figure, no currículo do curso, Antropologia Cultural e Sociologia;

VI — Aos licenciados em História — registro em História e Organização Social e Política Brasileira e, ainda Estudos Sociais desde que figure, no currículo do curso, Sociologia ou Antropologia Cultural;

VII — Aos licenciados em Ciências Sociais — registro em Sociologia, Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira, Elementos de Economia e Geografia Humana;

VIII — Aos licenciados em Letras — registro em Português e Literatura de Língua Portuguesa e mais uma língua estrangeira com a respectiva Literatura, conforme estabelecido no Parecer 283-62, que fixou o currículo mínimo de Letras :

1 — Aos licenciados em Letras, na forma prevista na Portaria Ministerial 168, de 23-6-65, o registro em uma das seguintes hipóteses, para o 1.º ciclo :

a) Português e Literatura de Língua Portuguesa;

b) Português e uma língua Estrangeira Moderna, com as respectivas literaturas;

c) Português e Latim, com as respectivas literaturas;

2 — Enquanto não houver número suficiente de professores de Letras com Licenciatura completa, e sempre que se registre essa falta, os licenciados de 1.º ciclo poderão, mediante autorização especial do órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura, exercer o magistério no 2.º ciclo da escola de segundo grau, dentro de sua habilitação específica.

IX — Aos licenciados em Pedagogia — registro em Sociologia ou Estudos Sociais, Psicologia e as matérias pedagógicas dos cursos de formação dos professores do ensino primário;

X — Aos licenciados em Psicologia — registro em Psicologia, em todos os seus ramos;

XI — Aos licenciados em Desenho (artístico, geométrico, técnico), Iniciação às Artes e História das Artes;

XII — Aos licenciados em Ciências Biológicas — registro em Ciências Físicas e Biológicas (ciclo ginasial) e Biologia (ciclo colegial) :

1 — Aos licenciados em Ciências na forma da Portaria Ministerial n.º 46, de 26-2-65, registro para o 1.º ciclo em Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas e Matemática.

2 — Enquanto não houver número suficiente de professores com quatro anos de curso, e sempre que se registre esta falta, os concluintes da Licenciatura de Ciên-

cias poderão lecionar no 2.º ciclo, as disciplinas estudadas no currículo.

Parágrafo único. 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 professores registrados, naquela matéria. Nas mesmas condições, o licenciado em História Natural e Ciências Biológicas poderá ensinar Química, desde que figure no seu currículo tal disciplina. Ao licenciado em Letras, para obter registro noutra Língua estrangeira, basta cursar as disciplinas correspondentes àquela Língua e respectiva Literatura, de acordo com o plano da Escola.

Art. 2.º 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.

Parágrafo único. Entende-se por ano letivo, para os efeitos deste artigo, o estudo da disciplina em oitenta horas-aula, no mínimo.

Art. 3.º Não será concedido ao licenciado em um só curso o registro em mais de três disciplinas.

**Flávio Suplicy de Lacerda**

(D. O. de 20-12-1965)



### **CONFERÊNCIA DE TEERÃ :**

#### **eliminação do analfabetismo**

Promovida pela UNESCO, realizou-se no Irã, de 8 a 19 de setembro de 1965, conferência de ministros da educação, com a finalidade de traçar uma política dinâmica para eliminação do analfabetismo, dela participando 88 delegações, estando presentes 37 ministros.

Segundo informe do Diretor geral da UNESCO, foi reconhecido, unanimemente, que o analfabetismo constitui problema que interessa à humanidade inteira, devendo sua solução ser dada em nível mundial, pelo esforço conjunto da comunidade internacional.

Por outro lado, as delegações foram acordes em reconhecer que os programas de alfabetização devem ser concebidos e realizados como parte integrante dos planos de desenvolvimento, devendo constar entre as prioridades da planificação, pesadas as condições e objetivos peculiares a cada país.

Foi aprovada recomendação no sentido de estabelecer em Teerã um "Centro Internacional de Documentação" sobre problemas, métodos e técnicas de alfabetização. O primeiro ministro iraniano,

Sr. Amir Hoveyda, em nome de seu governo, anunciou prêmio de 2 mil dólares, a ser atribuído pela UNESCO, destinado a recompensar, anualmente, instituição ou personalidade que se haja destacado pelo esforço e iniciativas criadoras na luta contra o analfabetismo.

#### **BÉLGICA — "A escola e a Europa"**

O "Service des activités parascolaires", que já tem organizado viagens de estudo para grupos estrangeiros estudiosos dos problemas europeus, elaborou programa visando atender a alunos e professores. Sob seus auspícios, uma exposição itinerante dedicada às comunidades européias percorreu mais de vinte cidades belgas e outras exposições, especialmente destinadas à juventude, foram organizadas nos próprios estabelecimentos escolares.

A inauguração de um centro de informações tornará acessíveis aos professores elementos para estudo dos problemas internacionais. No Centro funcionará, além de uma biblioteca de cultura de base, um departamento de informações por correspondência, ao qual os interessados poderão se dirigir.

## CUBA — "Escolas para excedentes"

Para solucionar o problema do pessoal excedente nos serviços administrativos, empresas e unidades de trabalho do país, foram criadas escolas especiais, diretamente subordinadas à Direção Nacional da Educação Operária e Camponesa, onde os alunos, sem deixar de perceberem vencimentos, receberão preparação mais adequada, adaptada à planificação do desenvolvimento. A medida visa melhor distribuição do trabalho diante das perspectivas de expansão econômica do país. Quatro centros experimentais já se encontram em funcionamento em Pinar del Rio, com 700 alunos inscritos e dez em Havana, com 644 alunos matriculados.

## ESTADOS UNIDOS — "Academia de ciências para a juventude"

Grande número de academias de ciências dos estados vem organizando programas especiais para a juventude, estimulando alunos de nível secundário a empreender pesquisas científicas extracurriculares e a apresentar relatório sobre suas atividades.

Congressos científicos de âmbito regional e estadual possibilitam aos jovens pesquisadores a divulgação dos resultados de suas experiências. A associação nacional de professores de ciências, bem como diversas fundações particulares, vem promovendo junto aos clubes científicos locais concursos e exposições, oferecendo prêmios e bolsas-de-estudo.

## "Estudantes Estrangeiros"

O número de estudantes estrangeiros inscritos nos estabelecimentos de ensino superior nos Estados Unidos, que, em 1958-59 se elevava a 47.000, atingiu 75.000 em 1963-64, indicando um aumento de 58%. Em 1963, predominavam na escolha de programas os seguintes cursos: Letras e Ciências Humanas, Ciências Físicas e Naturais, estudos superiores de Engenharia, sendo 35% dos estudantes originários do Extremo-Oriente, 17% da América Latina, 14% do Oriente-Próximo e Oriente-Médio, 12% da Europa.

JAPÃO — O Congresso Internacional de Educação Artística teve lugar em Tóquio, promovido pela Comissão Nacional da UNESCO em cooperação com o Ministério da Educação do Japão e a Sociedade Internacional de Educação Artística de 2 a 8 de agosto de 1965. O programa do congresso constou de conferências, discussões, demonstrações e apresentação de filmes e outros recursos audiovisuais sobre o tema: "A Ciência e a Educação Artística". Foi apresentada na ocasião uma exposição de trabalhos artísticos realizados por crianças e adolescentes. Cerca de mil delegados de todas as regiões do mundo participaram do encontro.

FRANÇA — O Congresso Internacional da Escola Moderna, que funcionou em Brest, na França, de 10 a 16 de abril de 1965, reuniu 1.200 delegados de 26 países. Trinta e quatro comissões discutiram as técnicas de Freinet:

expressão livre, matemática dos conjuntos, iniciação às ciências, arte infantil, programação, etc. Em plenário foram abordados os seguintes temas: A escola e a democracia, a escola e a cultura, a escola e o equilíbrio infantil. Exposição de material escolar apresentou: Trabalhos de impressão, de pintura, uma enciclopédia do trabalho, caixas de ciência e pedagogia.

"As Crianças e o Problema da Fome"

Partindo do princípio de que é preciso abordar com as crianças o problema da fome mundial e de que a escola é o lugar adequado, a III Conferência Bianual da Federação Internacional das Escolas Unidas, realizada em Nova-Delhi, de 1.º a 7 de outubro de 1965, debateu o tema: "A educação diante do problema da fome nas escolas".

"Diploma de Conselheiro em Educação Popular"

Certificados de estudos técnicos ou profissionais equivalentes aos concedidos a diplomados em educação popular ou trabalho pessoal, revelando vocação para essas atividades, ou ainda experiência em organizações para a juventude, são requisitos necessários à aquisição de diplomas em educação popular. Os professores poderão habilitar-se mediante a apresentação de resultados obtidos pela utilização de métodos ativos.

A promoção tem como objetivo formar animadores de movimentos de juventude, de educação popular e de casas de estudantes.

"Promoção Social"

Os alunos que deixaram seus empregos para freqüentar em tempo integral cursos de aperfeiçoamento profissional de nível superior, serão compensados da perda de salário por uma indenização, de acordo com a resolução de 19 de novembro de 1964, que estabelece de dois a quatro anos a duração dos cursos instituídos pela Promoção Superior do Trabalho

Por outro lado, vantagens serão asseguradas aos alunos dos diferentes setores, como dispensa de estágios e estudos obrigatórios durante o primeiro semestre universitário nos anos de seu ingresso e de sua graduação. Sessões especiais de trabalhos práticos e estágios serão organizados, segundo seus interesses, sempre que possível.

GRÉCIA — "Grego moderno nas escolas"

Por decreto legislativo foi o "demotiki" (língua popular) estabelecido como o idioma a ser ensinado nas escolas de todos os níveis. No curso secundário, os conhecimentos da língua serão aperfeiçoados pelos alunos, sendo-lhes possibilitada a leitura dos autores gregos modernos de reconhecido mérito literário. Nas duas últimas classes primárias serão iniciados no grego moderno de nível mais alto — "katharevousa" — do qual a gramática e a sintaxe são estudadas nos liceus e ginásios paralelamente ao "demotiki" e ao grego antigo.

## IRÃ — "Armada do Saber"

Com a finalidade de alfabetizar e instruir os camponeses que representam 75% da população do Irã, foi empreendida no país uma campanha de grande alcance.

Jovens egressos de escolas secundárias, em lugar de prestar serviço militar, podem ingressar na "Armada do Saber". Após um curso complementar de 4 meses onde adquirem noções sobre métodos de alfabetização, higiene, agricultura moderna, arquitetura e eletricidade, são enviados a estágios de 14 meses em povoações sem escolas, onde, além de seu trabalho de alfabetização, constroem as próprias escolas com o auxílio da população. Aquêles que desejarem prosseguir em seus trabalhos na "Armada do Saber" poderão, após um curso de aperfeiçoamento, estabelecer-se como professor primário na localidade à qual prestaram serviços. Mais de 11.000 recrutados participam atualmente do movimento, aumentando esse número de 8.000 cada ano.

## ITÁLIA — "Novos Diplomas Universitários"

Dentre as inovações mais importantes apresentadas em projeto de lei, destaca-se a estruturação dos estudos superiores em três níveis — um 1.º grau de habilitação profissional; um 2.º análogo à licença (lâurea) de caráter científico e profissional e um 3.º grau de doutorado em pesquisa, eminentemente científico. É também prevista a criação de institutos de nível universitário anexos às faculdades (aggregeti), onde poderão ser obtidos diplomas de 1.º grau.

## LAOS — "Escolas Rurais de Artesanato"

Vinte escolas rurais de artesanato foram criadas, com a finalidade de possibilitar aos jovens sua manutenção pelo trabalho manual. A duração dos estudos se estende por dois anos, após o curso primário.

## PERU — "Preparação de Estudantes"

Diante do número crescente de reprovações entre os candidatos ao ensino superior — em 1964 somente 11,65% dos 7.327 alunos inscritos foram aprovados — a Universidade Nacional de S. Marcos, Lima, decidiu introduzir um ano de estudos gerais. Caberão a esse curso de preparação os seguintes encargos: a) introdução à matemática, ciências, línguas, literatura e filosofia; b) orientação psicológica e profissional, permitindo ao estudante sua plena integração na universidade e a descoberta de suas aptidões; c) organização de atividades culturais complementares destinadas a desenvolver a sensibilidade artística, comunitária e cívica do estudante. A aplicação desse programa constitui um passo decisivo para a reforma universitária.

## POLÔNIA — "Escolas Maternais em Zonas Rurais"

O número de centros de educação pré-escolar no campo cresce dia a dia com a organização de jardins-de-infância rurais funcionando em períodos do ano de maior atividade agrícola. A criação de escolas

maternais está prevista no programa do governo.

Centros pré-escolares vêm sendo instalados por instituições de assistência social, mantidos pelos pais ou por subvenções ou dotações governamentais. Em contato com a escola primária, visam preparar convenientemente as crianças até que atinjam a idade escolar.

#### REPÚBLICA ÁRABE UNIDA — "Centros de formação Profissional"

Quatro tipos de centros de formação profissional, compreendendo cada um deles diversos ramos, atendem atualmente à urgente necessidade do país preparando profissionais qualificados na indústria, comércio e agricultura. O recrutamento é realizado entre os concluintes de estudos secundários, durando essa preparação profissional cerca de um a dois anos.

#### INGLATERRA — "Nova utilização da Televisão"

Um sistema de televisão em circuito fechado foi instalado em algumas escolas normais a fim de que os estudantes possam observar as técnicas pedagógicas utilizadas por um especialista altamente categorizado.

#### SUÍÇA — "Cinema a serviço da gramática"

Um professor de Lausanne, auxiliado por uma equipe de especialistas, produziu filme com o objetivo de facilitar a crianças de 12 anos a assimilação das funções lógicas elementares da frase. Além de consistir atração, o filme se revela como excelente meio de controle, permitindo reduzir as diferenças de assimilação entre as classes.

#### U.R.S.S. — "Universidade Patrício Lumumba"

Engenheiros, agrônomos, advogados e economistas são os primeiros jovens diplomados pela Universidade Lumumba, em Moscou, originários de países em desenvolvimento da África, Ásia e América Latina. No próximo ano, terminarão o curso 109 médicos. Fundada em fevereiro de 1960, com um efetivo de 415 estudantes, a Universidade Patrício Lumumba da Amizade entre os Povos compreende atualmente seis faculdades freqüentadas por mais de 3.000 estudantes de 82 países. O professor Roumiantsev, reitor da universidade, prevê que o número de matriculados no próximo ano letivo atingirá 4.000. A universidade conta com 79 cadeiras, 112 laboratórios e a biblioteca científica possui 300.000 volumes em diversas línguas.

HARBISON, Frederick e MYERS, Charles A. — *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico* — 1.<sup>a</sup> edição brasileira, Rio, Fundo de Cultura, 1965, 256 págs.

Com o lançamento da tradução em português desse livro de Harbison e Myers, sem dúvida prestou a Editora Fundo de Cultura um serviço aos educadores brasileiros. Diremos mais: não só a educadores como a economistas, administradores públicos e políticos. Não é exagerada a referência constante da apresentação do volume: "trata-se de um roteiro de permanente consulta". Em verdade, assim o é. O livro, de ampla circulação nos Estados Unidos, onde foi lançado pelos autores, reputadas autoridades na matéria, Harbison, Professor de Economia de Princeton, e Myers, Professor de Relações Industriais do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, sendo também largamente divulgado na América Latina, versa matéria da mais palpante atualidade: o problema aos recursos humanos no processo de desenvolvimento. Joga assim, fundamentalmente, com as áreas econômica e educacional, buscando uma articulação harmoniosa desses dois aspectos da cultura, articulação que, até hoje, em termos de proporção e equilíbrio, não tem sido fácil colocar como política educacional a seguir. No que diz respeito à educação, deve-se assinalar que foi ela largamente dominada pelo que se

poderia denominar o influxo "metafísico". Quando os economistas, recentemente, volveram os olhos para sua importância como "investimento em capital humano" houve, nesse grupo, como contrapartida compreensível ao exagerado domínio "metafísico" anterior, uma exagerada subestima do aspecto cultural na educação. Seu planejamento era posto em termos quase exclusivos de necessidades da força de trabalho. Hoje em dia, todo o esforço é em busca da harmonia e proporcionalidade entre as duas vertentes complementares: a econômica e a cultural. Os autores do trabalho aqui comentado têm uma posição bastante equilibrada no particular. Em primeiro lugar, não padecem de deformação profissional na sobrestima do que podem e valem os modelos de planejamento educacional de inspiração econométrica. São bastante sóbrios e cautelosos no particular. A crítica feita a modelos como o de Tinbergen e Côrrea é perfeitamente elucidativa de sua posição a respeito.

A frase a seguir transcrita (pág. 25) define bem sua posição: "Mas, o conceito de que o desenvolvimento dos recursos humanos possa ou deva ser avisado somente em termos econômicos é enganador." E mais (pág. 26): "Por outro lado é igualmente falaz argumentar que a educação e outros meios de desenvolvimento humano deveriam ser considerados como 'di-

reitos humanos', sem levar em conta sua contribuição à produção de bens e serviços úteis."

Em segundo lugar, outras posições, que vêm sendo muito mais de educadores que de economistas, como por exemplo, a da preeminência da componente qualitativa na eficácia do processo educativo, tantas vezes imprópria-mente sacrificada em certas simplificações "econométricas", encontram em Harbison e Myers defensores convictos.

Nesse aspecto, embora a posição dos autores seja amiudadamente reiterada, não deixa todavia o subconsciente de escapar uma nota do "bias" do economista: é quando, em meio à defesa (procedente) do aspecto qualitativo na educação, afirmam (pág. 86): "a educação pode ter lugar tanto em palhoças de taipa (sic) como em modernas estruturas de aço e concreto".

Ora, se é certo que o bom professor é mais importante do que a boa instalação, nem por isso é legítimo admitir milagres pedagógicos com uma educação digna desse nome, ministrada em "palhoças de taipa". Ao menos pela arriscada possibilidade de entendimento literal, é perigosa e equívoca a simplificação. O livro se desenvolve nos dez capítulos a seguir :

- 1 — Conceito de desenvolvimento dos recursos humanos
- 2 — Problemas e temas
- 3 — Indicadores quantitativos do desenvolvimento dos recursos humanos
- 4 — Os países subdesenvolvidos (Nível I)

- 5 — Os países parcialmente desenvolvidos (Nível II)
- 6 — Os países semi-avançados (Nível III)
- 7 — Os países avançados (Nível IV)
- 8 — Estratégias de desenvolvimento dos recursos humanos: escolhas e conseqüências
- 9 — Planejamento para o desenvolvimento: estabelecimento de metas para os recursos humanos
- 10 — Integração dos recursos humanos e planejamento geral do desenvolvimento.

Jogando conjugadamente com seus "índices quantitativos compostos do desenvolvimento dos recursos humanos" que expõem e justificam, os autores buscam estabelecer os quatro níveis de desenvolvimento dos recursos humanos acima mencionados, correspondentes aos estágios de economias de "carência" e de "abundância" e fases intermediárias.

No nível I (subdesenvolvido), incluem 17 países; no nível II (parcialmente desenvolvido), 21; no nível III (semi-avançado), 21; no nível IV (avançado), 16.

Como informação diríamos que na América Latina, por esses índices, é o Brasil colocado no nível II; México, Costa Rica, Venezuela, Cuba, Uruguai no nível III; Argentina no nível IV.

Aliás, no que concerne ao Brasil, ressaltam os autores que, à base da assincronia de seus estágios de desenvolvimento, nele coexistem os níveis de I (nordeste) a IV (São Paulo), o que se reconhece procedente, em nosso arquipélago cultural.

Evidentemente, no estabelecimento dessa tipologia de nível de desenvolvimento de recursos humanos, há certa margem de arbitrariedade e de limitações intrínsecas a qualquer tipologia, como os próprios autores ressaltam.

Para dar um só exemplo das falácias que podem existir no estabelecimento dessas tipologias, vamos citar uma delas, constante do índice com o qual jogam os autores para definir a preferência pela escola secundária acadêmica, nos países parcialmente desenvolvidos (pág. 99). Do quadro publicado e proposto a medir essa preferência consta o Brasil, com a preferência pela escola secundária acadêmica em relação às demais escolas técnico-profissionais desse nível aferida pelos totais de matrículas respectivas nos dois ciclos do ensino médio o que, no caso do Brasil, é falacioso. Essa preferência só pode ser medida com propriedade pelas matrículas no segundo ciclo, pois é pacífico que o ginásio secundário (1.º ciclo) funciona como matriz das matrículas no colégio (2.º ciclo) não só secundário, mas também dos demais ramos técnico-profissionais de ensino médio.

Aspectos parciais como esse nem de longe infirmam o valor e atualidade do livro aqui comentado que coloca, com propriedade e segurança, os esquemas conceituais e as situações factuais envolvidas na abordagem desse tema novo e, talvez por isso, ainda algo inseguro e tateante em seus fundamentos técnicos e comprovações empíricas.

Acreditamos mesmo que, grosso modo consideradas, as tipologias estabelecidas de nível de desenvolvimento de recursos humanos, poderão ser aceitas como bem razoáveis colocações de educação comparada, endossáveis pelos peritos em educação e economia das áreas mencionadas. Na matéria versada nos três capítulos finais, destinados à estratégia da planificação do desenvolvimento, parecem-nos também bastante próprias as linhas em que foram colocados os esquemas de referência respectivos. Não padecem elas de unilateralidade de visão, ou de desequilibrado predomínio de aproximação na colocação das complexas e compósitas dimensões integrantes do contexto social. A visão do economista na planificação para o desenvolvimento não perde a noção de que a economia ou será política ou será apenas uma inaplicável e disfuncional abstração acadêmica. Para usar-se expressão pitoresca mas feliz na caracterização, em sendo economistas os autores do livro, não pretendem eles colocar socialmente seu esquema, em termos do esoterismo alienante do pensamento "econômico".

Por esses aspectos e por vários outros, acreditamos que se trata de livro de real serventia a quantos interessados nesse palpitante problema de educação e desenvolvimento de recursos humanos, campo em que é ainda tão escassa a boa literatura. Livro para ser lido, refletido e discutido atentamente.



"O Ensino Programado" — Le Courier de la Recherche Pédagogique \* — Número Especial: janeiro 1965 — 119 páginas.

Há, hoje em dia, certo consenso quanto ao que representa o sentido de mudança, em relação à educação institucionalizada e ao contexto social. Em ensaios anteriores, o mesmo autor deste comentário teve ensejo de focalizar seu ponto-de-vista a respeito. Assim é que, em "Fatores Sociais atuantes no Currículo da Escola Secundária Brasileira", teve oportunidade de assinalar: "Não é aceitável que a educação, como ideal e sistema, preceda e conduza o processo social, situando-se além da etapa em que se encontra esse processo. Da realidade do processo social é que emerge o conteúdo da educação concernente a cada momento histórico, constituindo a educação a consciência ativa das tarefas a executar e a mobilização dos recursos adequados, sendo o papel da pedagogia, enquanto ciência, o de estruturar técnicas e procedimentos metodológicos aptos a transmitir esses conteúdos gerados em cada fase do desenvolvimento. Na reciprocidade do jogo de tensões dialéticas entre educação e processo social reage igualmente aquela sobre este, podendo, se oportuna, consolidá-lo e acelerá-lo, se anacrônica, dificultá-lo e atrasá-lo".

Em verdade, o que se registra comumente é aquela defasagem co-

nhecida entre a educação institucionalizada e o processo social, da qual nem mesmo civilizações fortemente atuadas por câmbios substanciais em relação a valores culturais tradicionais conseguiram se furtar.

Assim é, por exemplo, o caso da América do Norte, da qual Harold Rugg, da Columbia University, em "A educação e o drama da vida americana" afirma: "nem uma só vez, em século e meio de história nacional, o currículo escolar coincidiu com o dinâmico da vida americana".

Em outro ensaio sob o título "A escola como fator de mudança cultural", o autor deste comentário buscou caracterizar culturalmente as escolas do ponto-de-vista de sua filosofia, entre aquelas que inserem em sua pauta de propósitos os objetivos de serem agentes de experimentação e de mudança e aquelas outras, conservadoras, que não se propõem senão a consolidarem e perpetuarem o status quo.

E possível, quanto às primeiras, que a praxis social lhes demonstrasse que a verdadeira formulação da pergunta do panfleto famoso de George Counts ao invés de ser *Dare the school build a new social order*, deveria ser *May the school build a new social order?*, para responder-se pela negativa quase total. Quanto às segundas, todavia, não está sequer em sua pauta de princípios qualquer propósito de serem agentes ativos de mudança.

\*Direção: Institut Pédagogique National, Département de la Recherche Pédagogique, Service de l'Enseignement Programme, 29, rue d'Ulm, Paris.

Esta é todavia uma colocação do problema escola e mudança analisada do ponto-de-vista da relação da escola com o contexto social em que se insere e atua.

Internamente, porém, abstraído o ponto-de-vista dos valores culturais do meio que deve a escola cultivar, renovar e transmitir, isto é, colocando o assunto do ponto-de-vista da análise de sua estrutura interna, vale dizer, dos seus currículos e programas, processos de verificação de aprendizagem e de promoção, técnicas didáticas, disciplina e coesão internas, tem sido igualmente das mais lentas e retardadas a evolução da escola. No cotejo com outras áreas de atividades humanas tem sido mesmo dos mais emperrados seu ritmo evolutivo. A solidez da rotina pedagógica já alarmava Stuart Mill. Não chegaremos a afirmar, como se tem dito, com certo exagero, que "em milênios, nada nela mudou". Mas, em verdade, no que se refere ao cerne de suas estruturas fundamentais, raríssimas são as mudanças, minguadas são as iniciativas a que se possa apor, com propriedade, o título de inovações revolucionárias, pedagogicamente.

No que concerne ao currículo, pode-se aceitar como tal o deslocamento de sua estrutura da base, tradicional, de matérias isoladas, apresentadas numa ordenação lógica do conhecimento, para o currículo centralizado à base de projetos, em que os critérios psicológico e lógico se fundem, dando unidade e integração ao processo de aprendizagem, estruturando-o à base de programas verdadeira-

mente determinados pelas necessidades e interesses dos alunos, em sua vida quotidiana.

Em relação à verificação da aprendizagem e critérios de promoção, pode-se admitir como realmente renovadora a estrutura da escola não seriada com currículo móvel, seja na escola primária como na secundária, sólidamente fundamentada no princípio básico à aprendizagem: as diferenças individuais.

No que diz respeito à concepção da estrutura da escola, nenhuma experiência será quiçá mais revolucionária do que a de Summerhill, na Inglaterra, vigente de 45 anos a essa parte e na qual tôda a tradição impositiva, secularmente alicerçada, da endoutrinação do adulto sobre o jovem é seriamente posta à prova em seus mesmos fundamentos, à base de uma pedagogia de liberdade criadora, sem medo nem qualquer espécie de coação, num laboratório de experiência pedagógica que bem merece observação e análise aprofundadas quanto às virtualidades de sua extensão, dada a extrema fecundidade de suas comprovações que abalam o âmago mesmo de tôda a estrutura escolar tradicional.

No que concerne à didática, evidentemente, em matéria de sua instrumentação, muita coisa nova pode ser registrada, especialmente na área da "instrução de massas" que representa o uso do cinema e da radiodifusão e o emprego de recursos audiovisuais.

Sem dúvida, porém, nada mais autenticamente experimental, nada mais legitimamente revolucionário

em matéria de processo didático do que a "instrução programada", do que as chamadas "máquinas de ensinar", pondo em questão a tradicional relação professor-aluno, o que chega mesmo a horrorizar certos espíritos mais aterrados à tradição mais consistente da escola: o binômio mestre-aluno.

Roger Gal, em artigo constante da publicação aqui comentada, sob o título "Qu'est-ce que l'enseignement programme?", acentua: "A máquina de ensinar sobretudo amedronta pela ameaça que parece fazer pesar sobre a existência mesma do mestre, ainda que a máquina valha somente pelo que se coloca dentro, pelos programas que se lhe confiam. Mas todos os partidários do contato tão benéfico entre o mestre e o discípulo, todos quantos vêm na pedagogia essa permuta viva, constantemente adaptável aos alunos, às suas primeiras respostas, aos seus erros, a seus tateamentos, às circunstâncias locais ou temporais, aí viram o perigo de uma mecanização, de um adestramento do qual diriam ser a perfeita antinomia a uma verdadeira educação".

Antes de chegarmos ao comentário da publicação aqui referida, queremos tecer certas considerações quanto ao sentido e ao porquê de inovação tão radical no processo de ensinar, como indiscutivelmente representa a "instrução programada".

Em verdade, a busca de soluções outras, incorporando a moderna tecnologia à tentativa de resolução do problema, cada vez mais agudo, da escolarização insufi-

ciente, desde que as conseqüências políticas e técnicas da industrialização se fizeram sentir em crescente pressão sobre o aparelho escolar, como decorrência da mudança qualitativa na sociedade, corresponde a um esforço inadiável, determinado por necessidades prementes, inelutáveis e irreversíveis.

Em exposição de motivos apresentada à Conferência Mundial na qual, em Roma, em março de 1965, se debateria o "Projeto de criação de um complexo científico e técnico internacional para utilização de processos visuais modernos" constam, extraídas do Relatório apresentado por M. Gilbert Cohen Seat, observações interessantes sobre a incapacidade de se resolver o problema de educação do nosso tempo à base dos modelos escolares tradicionais.

Numa síntese sobre essa falência dos modelos tradicionais de escolarização em relação à situação defrontada, e que é gradualmente agravada, diz o Relatório mencionado:

"O impasse dos sistemas de escolarização. Os países europeus, não obstante seu saber acumulado, não chegam a dispor de um mínimo aceitável de equipamento escolar e técnico, de escolas secundárias e de universidades.

O ensino superior está muito aquém do que deveria ser para que esses países se mantenham em suas situações, possam ficar ao nível das realizações americanas e soviéticas, as quais ainda estão longe de ter atingido seus próprios objetivos normais."

"A situação dos países novos é ainda chocante. No atual estado de coisas, levando em conta seu crescimento demográfico, o número de crianças que não terão jamais a possibilidade de receber uma formação conveniente (ou mesmo uma formação qualquer) aumenta de 25 milhões por ano." "O atual sistema de escolarização faliu em seus próprios domínios: ausência de mestres, falta de locais, programas inadaptados, perspectivas irrisórias. Incapaz de agir mesmo quando se trata de populações relativamente homogêneas, eficazmente ao nível das massas, não tem nenhum sentido diante dos grandes espaços geográficos e de grupos humanos diversos e dispersos."

"O ensino primário, clássico, importado, tal como ocorre nos países novos, custa-lhes muito caro para ser realizável. O salário médio de um professor, nos Estados Unidos, é uma vez e meia inferior à renda líquida por habitante. Na Jamaica êle é igual a três vezes essa renda e na Nigéria sete vezes." "É assim injusto decretar a escolarização sem ter meios de realizá-la".

"É preciso aliás não esquecer que nosso ensino do alfabeto não é um saber, é uma promessa de saber." "O ensino tradicional, incapaz de resolver o problema posto no presente, sê-lo-á de mais a mais, à medida que crescer a população mundial."

"A experiência da Europa serviu de modelo. Diante de um imenso problema e de uma imensa necessidade de conhecimentos é à imagem dos sistemas de ensino desti-

nados às crianças da burguesia dos séculos XVIII e XIX que os dirigentes políticos dos países novos tentam criar as instituições para dar ao povo a educação a que tem direito."

"A fraqueza quanto ao nível e o pouco rendimento do ensino elementar, que constitui a base do sistema de ensino, não são defeitos acidentais. Eles revelam, tão gerais são esses fenômenos, a impossibilidade de adaptar as estruturas tradicionais a uma situação nova."

O que fazer, em face desta situação? Evidentemente só há uma tentativa de solução: criar, experimentar novos processos didáticos aos quais se incorporem as novas técnicas de informação e de comunicação que buscarão substituir a inviável onipresença do professor e do livro, inatingível em toda a medida necessária à expansão do processo educacional.

Estas são as novas dimensões a considerar, a nosso entender inevitáveis, face à expansão do ensino: as alterações na sua tecnologia, expressas pela "programmed instruction", pelas "teaching machines" e análogos avanços tecnológicos.

Assim, antes de qualquer consideração sobre o mérito dos esforços atuais de criação e renovação na tecnologia didática é preciso sair-se do ponto de partida de que eles representam resposta a necessidades sentidas, que exigem novos processos de solução, que não serão, de nenhum modo, a simples ampliação do modelo tradicional.

A força dessas necessidades sentidas não passou inclusive despercebida à observação, ao mesmo tempo lúcida e um tanto maliciosa de Roger Gal, no artigo já referido, integrante da publicação aqui comentada:

"O aspecto comercial mesmo desse empreendimento, que produziu um verdadeiro "boom" no sentido econômico do termo e fêz investir somas colossais nesta nova produção, não deixou de suscitar uma desconfiança muito compreensível por parte de homens desinteressados como os educadores. As empresas americanas calcularam bem que, estendida a educação por tôda a vida (mocidade e idade adulta) e no mundo (países subdesenvolvidos) o mercado da educação iria se tornar um dos mais importantes da economia e muitos se lançam a esse negócio como dos mais promissores quanto a benefícios a usufruir".

Feito êste preâmbulo necessário à colocação do assunto visado, passamos a fazer um resumo do que se contém no trabalho aqui comentado.

I A publicação consta de três partes: na primeira aparecem os artigos introdutórios (três); na segunda as conferências (nove); na terceira, os trabalhos práticos (oito).

II Seguem-se a Bibliografia, Questionário sôbre o Ensino Programado e Informações.

Nos artigos introdutórios define-se a razão de ser da iniciativa realizada, que constou das exposições sôbre o tema Instrução Programada e de estágio no Instituto Pedagógico Nacional, com o propósito

de iniciação experimental às técnicas da programação.

Monsieur Haby, Diretor do Serviço de Estudos Pedagógicos do Ministério de Educação Nacional, diz do desenvolvimento rápido da Instrução Programada, sobretudo nos Estados Unidos, e do empenho de países em desenvolvimento, como os da África, na sua eventual utilização como instrumento de aceleração do seu deficitário sistema de escolarização.

Assinala as reservas dos países da Europa Ocidental à radical inovação, particularmente da França, "desconfiada dessa técnica pedagógica especificamente americana, tão afastada de nossos hábitos de ensino magistral e coletivo".

Acentua que nessas reservas entra todavia boa parte de "desconhecimento muito grande do que é realmente ensino programado, cujas diretrizes se inserem aliás muito exatamente na linha do que nossos bons mestres definiram desde muito como uma pedagogia ativa". E ainda: "Os dois princípios básicos do ensino programado são em verdade os seguintes:

1.º — "A matéria ensinada é dividida em parágrafos ou frases organizados em uma seqüência lógica rigorosa e redigidos de tal modo que cada um possa ser compreendido, praticamente sem necessidade de explicações complementares, por todos os alunos aos quais se dirige.

2.º — O aluno não passa de um parágrafo ao seguinte, ou de uma idéia a outra, senão quando provou que compreendeu e fixou o elemento anterior."

"Não há nisto nada de inteiramente novo. Desde muito Descartes nos mostrou o caminho nesse domínio. A originalidade do ensino programado reside de fato, em:

— sistematização da técnica de divisão das dificuldades da matéria a ensinar e o grau (que pode ser extremo) dessa divisão, de modo a oferecer parcelas elementares de conhecimento de tal modo que sua aquisição sucessiva seja possível, mesmo pelos menos dotados; — concentração do interesse do aluno (obtida por meios diversos) ao ensejo de cada aquisição: evita-se assim essa atenção com eclipses que é a dos ouvintes de conferências ou cursos; — apresentação do ensino programado sob forma escrita que permita a individualização total do ensino; um bom aluno completará uma progressão completa em 25 minutos, um aluno menos dotado em 1 hora e 10 minutos, por exemplo; — o recurso possível a uma máquina para ajudar o trabalho individual do aluno: apresentação dos elementos sucessivos de aquisição e de questões de controle, verificação das respostas, etc. A máquina traz, aliás, ao menos no início de sua utilização, um aspecto de jogo que aumenta o interesse do aluno e mobiliza sua atenção."

Depois, justificando o interesse francês no assunto e sua colocação em termos adequados, diz ainda Monsieur Haby:

"O ensino programado não é pois uma panacéia pedagógica universal que alguns tenham acaso pretendido descobrir; é porém necessário ter uma nítida consciência dos limites de seu emprego no qua-

dro de nossas tradições de formação dos jovens e também no desenvolvimento das características psicológicas da criança ou do adolescente, objeto da educação. Mas, de todos os modos, a França não pode permanecer à margem de pesquisas a que se dedicam ou visam a se dedicar educadores do mundo inteiro: é exatamente a experimentação que nos dará a medida real das possibilidades do emprego do ensino programado, e a fé inicial em suas virtudes não deverá retirar a nossos mestres associados a essa experimentação o senso crítico indispensável à apreciação objetiva dos resultados obtidos, seja sobre o plano dos conhecimentos, seja sobre o da construção dos mecanismos intelectuais e ainda em relação ao comportamento do aluno e ao conjunto da ação educativa. O Serviço de Estudos Pedagógicos do Ministério de Educação Nacional acompanhará com particular atenção os ensaios de aplicação do ensino programado nas classes e as observações a que darão lugar." No segundo artigo, sob o título "Apresentação do Estágio", Monsieur P. Chilotti, Diretor do Instituto Pedagógico Nacional, escreve: "Ensino programado, máquinas de ensinar ... Se as palavras e a coisa nos vêm da América, os princípios pertencem ao nosso velho patrimônio pedagógico; mas, é preciso dizê-lo, a sistematização feita conduz indiscutivelmente a um método didático novo.

Introduzido, faz pouco, na Europa, êle despertou nos diferentes meios um interesse que não seria o caso de subestimar. Departamentos ministeriais, serviços de pes-

quisa, empresas editoriais, sociedades privadas debruçam-se sobre esse novo método. Outros se inquietam: falar em 'máquinas de ensinar' os irrita e escandaliza! Máquina e formação dos espíritos se lhes afiguram, a bem dizer, antinômicos.

Entretanto os problemas de educação como os de formação profissional, tanto no setor civil como no militar, são de tamanha importância que tudo que pode facilitar a sua solução deve ser examinado com cuidado.

'... Só a informação objetiva, desmistificando o ensino programado, pode permitir ao corpo docente formar juízo sobre um fato pedagógico novo', 'sobre um método cujas implicações estão ainda longe de terem sido suficientemente elucidadas'.

Nesse estágio intensivo, durante duas semanas, professores do primeiro e do segundo graus foram não somente confrontados com os problemas psicológicos da concepção do ensino programado, mais ainda com aqueles decorrentes de sua aplicação e, eventualmente, de sua articulação com as técnicas audiovisuais".

No terceiro artigo, Madame Y. Douchevsky, do Instituto Pedagógico Nacional, expõe atividades do estágio.

Na segunda parte, publicam-se nove conferências, a saber :

- 1) O que é o ensino programado? — Por Roger Gal.
- 2) O que é o ensino programado — Os problemas da construção de programas por Monsieur Oleron.

- 3) A pedagogia cibernética no quadro do ensino programado — por Monsieur L. Couffignal.
- 4) Reflexões sobre a introdução do ensino programado em nossas estruturas pedagógicas — Por Monsieur A. Biancheri.
- 5) A articulação do ensino programado e dos recursos audiovisuais — Por Monsieur Dieuzeide.
- 6) A Lingüística e o ensino programado — Por Monsieur Perrot.
- 7) Reflexões sobre o papel do ensino programado em Matemáticas — Por Monsieur Barbut.
- 8) O ensino programado e Matemáticas — Por Monsieur Gréco.
- 9) O problema do controle experimental — Por Monsieur Mialaret.

Dentre essas conferências é muito ao estilo da lucidez e clareza francesas a de Monsieur Roger Gal, seja na exposição seja nas críticas formuladas.

Expõe os princípios fundamentais da Instrução Programada que seriam :

- 1.º) pequenas etapas e progresso gradual;
- 2.º) participação ativa do aluno;
- 3.º) individualização do ensino;
- 4.º) verificação imediata.

Louvando-se essencialmente na exposição de R. Dècote em seu livro "Vers l'enseignement programme", cuja clareza exalta, comenta os princípios fundamentais que regem a experiência e tece comentários como o seguinte :

"No país de Descartes e de uma tradição pedagógica tão marcada pelo espírito analítico e dedutivo que divide e encadeia as dificuldades e as noções que se pretende adquiridas pelos alunos, a coisa não pode parecer revolucionária nem mesmo nova."

"A novidade reside na técnica empregada que faz com que, se o ponto de partida é bem escolhido, isto é, se no programa se tem o cuidado de partir de conhecimentos já adquiridos e dominados realmente pelo aluno e de conduzi-lo gradualmente à descoberta das novas noções que o programa quer lhe trazer, o aluno sozinho, diante de seu papel e de sua máquina, pode alcançar o objetivo visado com a ajuda de seus próprios esforços."

Expõe e comenta as técnicas de programação Skinneriana, tipo clássico, ortodoxo, linear, mais simples de realizar e o método Crowderiano, ramificado, mais complexo, mas que visa a corrigir certos aspectos do método "Skinneriano", que tornam incompleto um dos princípios fundamentais da Instrução Programada, que é o sentido de individualização do ensino.

No lúcido artigo do Professor Roger Gal há tópicos críticos do mais alto interesse, como entre outros, aqueles relativos a "Um método apolítico sem análise real da parte do aluno", "Uma lógica muito exclusivamente verbal e dedutiva" e as observações feitas no sentido da obtenção de uma "Instrução programada mais realmente ativa".

O artigo de Monsieur Oleron focaliza aspecto básico da instrução programada que é o dos problemas envolvidos na construção dos programas, tomando como referência o método de Skinner. Expõe os princípios fundamentais a essa construção de programas, exemplificando-os, a seguir, com um modelo Skinneriano.

A conferência de Monsieur L. Couffignal é sobre "A pedagogia cibernética no quadro da instrução programada", no qual há conceituações de certo modo originais sobre o sentido de "cibernética" e de uma "pedagogia cibernética".

Uma das conferências mais ricas de conteúdo e de pensamento crítico é a de Monsieur Biancheri, sob o título "Reflexões sobre a introdução do ensino programado em nossas estruturas pedagógicas". Vale a pena ser lida e meditada, não apenas quanto aos problemas teóricos que muito bem levanta, como também em relação "às aplicações imediatas do ensino programado" consideradas sob os aspectos do "ensino programado e a formação de professores", das "infra-estruturas existentes", do "aparelho pedagógico geral".

Monsieur Dieuzeide expõe os "Suportes audiovisuais da instrução programada (estado presente da questão e hipótese de trabalho)", com técnicas (audiovisuais e de instrução programada) que "evidentemente não se situam sobre o mesmo plano pedagógico", (o individual e o coletivo), e esboça linhas de sua eventual integração. Monsieur Perrot, Monsieur Barbut e Monsieur Greco em suas confe-



rências situam o assunto instrução programada de ângulos particularizados, isto é, da Lingüística e das Matemáticas.

O último texto é um resumo da Conferência do Professor Mialaret, sôbre o "Problema do controle experimental", situando o tema quanto as suas implicações científico-experimentais.

Às conferências expositivas segue-se, na terceira parte, o registro dos trabalhos experimentais de estágio, realizados pelos vários grupos :

- a) Comissão "Gramática-Letras",
- b) Comissão "Cálculo",
- c) Comissão "Latim",
- d) Comissão "Ciências e Técnicas",
- e) Comissão "Matemáticas",
- f) Comissão "História e Geografia",
- g) Comissão "Inglês",
- h) Comissão "Alemão".

Ao resumo, altamente interessante, dos trabalhos dessas Comissões segue-se a bibliografia, o questionário distribuído sôbre ensino programado e informações a respeito desse estágio realizado pelo Instituto Pedagógico Nacional.

Aí está uma súmula de quanto se contém na tão interessante publicação aqui comentada.

Evidentemente, pela leitura deste comentário não ganhará, quem o ler, informação bastante para bem assimilar o que é instrução programada. Nem é evidentemente o assunto matéria para domínio por comentário e sim através de livro, cujo autor teria também de ser outro que não o deste comentário.

O propósito destas notas é apenas o de convocar a atenção dos estudiosos e dos mais altos responsáveis diretos pelo assunto de educação no Brasil, para a necessidade de acompanhar de perto e de ver como incorporar à tecnologia da educação no Brasil as mais recentes conquistas que mobilizam a atenção do mundo e sem as quais, é **importante proclamar, jamais resolverá o Brasil, atuando puramente à base dos modelos tradicionais, seu problema de escolarização, que o incremento demográfico torna** cada vez mais grave.

Basta que nos lembremos de que, conforme os estudos demográficos de Jacques Lambert, para dar uma escolarização universal dos seis aos treze anos, a França contaria com 4,2 adultos por aluno enquanto no Brasil haveria apenas 1,2 por aluno.

A timidez, a insuficiência brasileira quanto à adesão ou mesmo interesse por iniciativas propostas a sacudir o arcaísmo educacional é muito grande.

Daquelas (poucas) iniciativas aqui citadas que podem ser consideradas como revolução no cerne das estruturas pedagógicas tradicionais, não se sabe de adesão brasileira a elas, salvo alguns pálidos esforços no sentido da promoção flexível ou automática na escola primária.

Pálidos quantitativamente e, aliás, discutíveis **qualitativamente**, pois do que se sabe ser praticado no Brasil como sendo promoção automática ou flexível há muitos pontos que colidem frontalmente com o que é ela, realmente.

E "inovar" sem o satisfatório domínio da inovação é pior do que fazer o tradicional, pois é mistificar. Ainda que como aplicação a área mais restrita, não deixa de ser uma incorporação à educação da contribuição tecnológica avançada, a utilização que, como nos Estados Unidos e em outros países, vem sendo feita pelo CECSEM (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas de São Paulo) dos computadores eletrônicos, no processo de atribuição de notas e classificação de candidatos ao vestibular único de Escolas Médicas e Biológicas de São Paulo.

Assim, o perfeito domínio e assimilação das novas formas de tecnologia da educação, para pensar e repensar sua tão necessária extensão ao Brasil, é, para nós, a maior mensagem contida na sugestiva publicação aqui comentada, para que nos ponhamos à altura do nosso tempo.

J. A.

GEIGER, Louis G. — *Educação Superior e Democracia*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1965, 74 págs.

"Nos Estados Unidos... um jovem não tem que esperar a morte de um velho para poder ocupar sua cátedra. Em todos os departamentos e setores de ensino existem vários professores, não um só. E os jovens têm completa liberdade para determinar a orientação de seus próprios trabalhos. A situação é muito diferente noutros países, onde os velhos professores, através do monopólio de poder,

controlam e, algumas vezes, até destroem as carreiras dos mais novos. O sistema americano encoraja a originalidade e a ambição entre os jovens."

A idéia acima exposta, contida no prefácio do Prof. Irvin G. Wyllie, da Universidade de Wisconsin, encaminha as atenções do leitor para o exame sumário que Louis Geiger fará da educação norte-americana, especialmente no que diz respeito às instituições do tipo land-grant.

Publicado dois anos antes — em 1963 — pela Universidade de Nebraska, o livro, agora traduzido para o nosso idioma, consta de dois ensaios intitulados "A Revolução Educacional e a Democracia Americana" e "A Idéia Land-Grant e a Transformação da Sociedade Americana". O autor, que dirige o Depto. de História do Colorado College, revela-se um entusiasta do sistema universitário dos Estados Unidos, o que não o impede de reconhecer falhas eventuais: "Sei perfeitamente que nosso sistema de educação não tem sido um instrumento perfeito, que é culpado de múltiplos erros e defeitos, que criou inclusive alguns problemas cruciais. Mas é igualmente importante sublinhar que os americanos ainda estão convencidos de que, com falhas e tudo, os benefícios obtidos excedem de muito as deficiências" (pág. 9).

Ao longo da obra relata a transformação operada no quadro da educação estadunidense, realçando a passagem de um sistema acadêmico, provinciano e elitista, dos meados do século XIX, para a moderna e democrática configuração de nossos dias, quando a cul-

tura superior das massas tornou-se realidade, além de força aglutinante da sociedade nacional e fator de uma inegável estabilidade social, desempenhando assim uma função unificadora que, no seu entender, nem a família ou a Igreja executam a contento. Para tal modificação contribuíram, no plano interno, os anseios de renovação escolar consubstanciados no **Morril Land-Grant Act**, assinado pelo Presidente Lincoln em 1862, em plena Guerra Civil; e no plano externo, as influências de modernização exercidas por universidades alemãs nas primeiras décadas do século passado.

À oferta de concessão de terras (daí o nome **land-grant**, traduzido de modo literal, outorga de terras), juntaram-se, tempos depois, como fatores que impulsionaram a expansão universitária, o apoio de filantropos e sociedades profissionais; a ação revigorada de setores clericais, temerosos do predomínio de educação ateísta e necessitando, também, de um quadro novo de sacerdotes com um lastro de cultura que lhes permitisse acompanhar o surto de progresso; e a ação de políticos e industriais, uns e outros denunciando as carências da rede escolar em face das exigências de ordem tecnológica suscitadas pelo vertiginoso crescimento econômico.

Refutando as teses saudosistas dos que, como David Riesman, atribuem ao passado superioridade de seu ensino, mais precisamente, à fase que precedeu a chamada "revolução educacional", o A. transcreve depoimentos da época, mostrando o quanto eram bisonhas e desligadas da realidade as prá-

ticas de ensino correntes até meados do século XIX. Dentre os vários exemplos que relaciona, registra uma passagem das memórias de Charles Eliot, segundo o qual, em 1870, quando propôs à Escola Médica de Harvard que os exames escritos substituíssem as provas orais de cinco minutos, obteve como resposta que os exames escritos eram impossíveis numa escola de Medicina: "A maioria dos estudantes não possui habilitações literárias suficientes para poder escrever corretamente." Louis Geiger reconhece que a expansão norte-americana gerou o problema de conciliar qualidade e popularidade; entretanto, o saldo favorável da "revolução educacional", bem como o esforço contínuo de aprimoramento compensa essas insuficiências passageiras. Como desde a Lei Morrill foi facultado às escolas **land-grant** o treinamento militar dos alunos, acredita o A. que esse fato contribuiu decisivamente para que o oficialato ianque não se desprendesse de seus vínculos civis, organizando-se em casta como em certos países europeus.

Fazendo, no segundo ensaio, alusões específicas às escolas **land-grant** do Oeste, Louis Geiger critica os historiadores de seu País, que não deram ainda a devida ênfase ao papel civilizador dessas escolas: "O oeste bravo foi dominado, pelo menos, em escala tão importante pelos colégios públicos quanto pelas pistolas — embora estas gozem de maior fama." "Consideremos o papel das universidades na americanização dos exércitos de imigrantes cuja chegada ao oeste coincidiu com o

desenvolvimento da idéia land-grant. Foi preciso apenas uma geração, e muitas vezes nem isso, para que os imigrantes irlandeses e noruegueses de Dakota do Norte, camponeses que nunca poderiam ter aspirado, em suas pátrias, a mais do que um aprendizado, reconhecessem que as universidades estaduais eram o caminho para a aceitação social completa e para a oportunidade que a América prometera" (págs. 57 e 58).

O apreço do Autor pelos estabelecimentos land-grant, tão elevado que chega a atribuir aos mesmos "a transformação de uma sociedade inteira", nem por isso, contudo, impede que assinale o lado negativo de tais instituições. Refere-se L. Geiger à incapacidade de uma combinação satisfatória da educação geral com o ensino técnico-vocacional. "O velho curso de filosofia moral, ensinado pelo presidente aos alunos mais adiantados, embora nos parecesse didático e algo ingênuo, talvez fosse afinal o rumo certo. Meio século atrás, falava-se muito do ensino de cidadania como função da educação superior, mas o termo caiu de reputação e hoje raramente falamos de cidadania sem um ligeiro embaraço" ... "Um número muito maior de jovens de ambos os sexos está-se graduando hoje em universidades, mas podemos dizer que estamos fazendo melhor, ou mesmo tão bem, quanto as velhas universidades na melhoria do caráter do estudante, ou na conversão de uma grande parte dos que encontramos em líderes de espírito superior, como nossos predecessores menos especializada-

mente treinados pareciam saber fazer?" (pág. 64).

A apreensão de Louis Geiger torna-se patente nesta frase: "Algo está manifestamente errado, quando graduados de nossos colégios e universidades se empolgam com as manifestações irracionais e a desprezível irresponsabilidade do John Birchismo" (pág. 65).

Trata-se, para o A., de uma crise de liderança. A educação das mulheres também fracassou parcialmente nas instituições land-grant do Oeste, pois estas, contrariando o movimento feminista de fins do século passado, afastaram as alunas dos mais severos programas intelectuais e profissionais, reservando-lhes, ao contrário, cursos do tipo "Educação Doméstica". A liberdade de ensino e pesquisa nas universidades norte-americanas, um de seus traços positivos, é sublinhada pelo autor, para o qual as restrições, quando existem, são de iniciativa local: "O governo federal e as grandes fundações, contrariamente aos receios públicos, raramente se dedicam, a inquéritos mesquinhos sobre doutrinas subversivas ou insistem no ensino de determinada linha ideológica. Até as legislaturas estaduais e os conselhos administrativos dos colégios particulares são muito menos culpados dessa espécie de pecados que os grupos locais ou individuais que acham ser a coisa mais fácil a fazer, como bode expiatório, atacar as escolas das circunvizinhanças" (pág. 40).

Embora Louis Geiger não faça menção, nesse particular, à fase liberticida do macartismo, não se

pode negar que suas observações, em ambos os ensaios, vêm marcadas por um esforço sério e honesto de reflexão crítica acerca da educação nos Estados Unidos.

S. G. D.

FONTES DE ASSISTÊNCIA  
TÉCNICA E FINANCEIRA PARA  
A EDUCAÇÃO NA BRASIL —  
(CADERNO EPEA N.º 1)

O Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA), do Ministério do Planejamento, acaba de lançar o seu Caderno n.º 1 "Fontes de Assistência Técnica e Financeira para a Educação no Brasil". Trata-se de cadastro de suma utilidade para as instituições que tratam do problema educacional entre nós, dado o número de

entidades de assistência técnica e financeira, hoje existentes no mundo, voltadas para o propósito de cooperação com os países em processo de desenvolvimento.

Fêz-se uma adaptação da publicação intitulada "Repertório de la Assistência Técnica y Financera para la Educación en America Latina", editada pela União Pan-Americana.

Sem dúvida a publicação recém-lançada representa um oportuno guia a entidades e pessoas interessadas em obter instrumentos necessários ao processo de seu aperfeiçoamento técnico-profissional e, conseqüentemente, à melhoria dos recursos humanos no Brasil.

J. A.

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### CENSO ESCOLAR DE 1964 —

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos acaba de fornecer os resultados parciais do Censo Escolar efetuado em novembro de 1964. A população total abrangida foi de cerca de 66 milhões para uma população estimada de 74 milhões. Esse fato mostra o excelente trabalho dos recenseadores, feito em 30 dias, para colher 400 milhões de dados sobre 30 milhões de crianças.

Na zona urbana estão 32 milhões de habitantes e na rural, 34 milhões, o que mostra ainda ligeira superioridade da população rural (51,6%), índice de país subdesenvolvido e condição desfavorável ao oferecimento de escola a todas as crianças. Minas Gerais, para 9.512.000 habitantes recenseados, tem 4.447.000 na zona urbana e 5.034.000 (52,6%) na zona rural, índice ligeiramente mais desfavorável do que o do país em geral. São Paulo, para uma população de 13.680.000 tem 9.095.000 nas cidades e 4.594.000 (33,1%) nos campos. Situação que retrata progresso e industrialização, a refletir-se na escolarização primária. Condição ainda mais favorável é a da Guanabara, que não tem, praticamente, zona rural. Mais desfavorável é a posição do

Nordeste, com 15.292.000 habitantes e 9.529.000 (62,3%) na zona rural, o inverso do que ocorre em São Paulo.

De 7 a 11 anos, o Brasil conta com 9.418.000 crianças, das quais ... 6.231.000 (66,2%) estão freqüentando escolas. Fora da escola estão 33,8%. Esse índice, embora não satisfatório, mostra considerável melhoria de escolarização no Brasil. É freqüente afirmar-se que 50% das crianças brasileiras não têm escola. Corrija-se o engano que nos humilha. Na zona urbana, a escolarização é de 81,3% contra 51,5% na rural. Em Minas Gerais, a matrícula é um pouco menor do que a do Brasil em geral (64,9%). Para 1.373.000 crianças de 7 a 11 anos, temos 890.000 matriculadas e 482.000 fora da escola. Se estendermos a faixa escolar primária dos 7 aos 14 anos, teremos em nosso Estado 2.051.000 crianças, das quais 1.342.000 freqüentam a escola, ou seja, 66%. Melhora um pouco a situação em termos relativos, mas em termos absolutos a deficiência escolar primária passa a 709.000 matrículas. A composição demográfica do Estado é também desfavorável, do duplo ponto-de-vista econômico e escolar. É que, para uma população total recenseada de 9.512.000 habitantes, as crianças de 0 a 14

anos são 4.227.000 (44,2%). Quer dizer, há um excesso de crianças a manter e educar, sem nada produzir. Apesar do grande esforço do Governô Magalhães Pinto, há que cobrir, nos próximos anos, déficit aproximado de 700.000 matrículas para as quais serão necessárias mais 10.000 salas de aula para o funcionamento de 20.000 classes. Ao preço atual são 40 bilhões. Essa quantia não assusta, pois será coberta pela contribuição federal do respectivo Fundo Nacional, acrescido da renda do Salário-Educação. O Estado deverá cobrir o custeio de 20.000 professoras novas, ponto de estrangulamento do sistema. Para oferecer oportunidade de ensino a todas as crianças, até 1970, conforme o prevê o Plano Nacional de Educação, Minas Gerais terá de realizar um esforço gigantesco, acrescentando cerca de 40 bilhões anuais às despesas com o professorado primário, o que parece improvável. O mais certo será reduzir à metade o caminho a ser percorrido, programando-se mais 5 mil salas de aula, 10 mil classes e 10 mil professoras novas.

Para confronto, tome-se a situação de São Paulo: crianças até 14 anos, 38,5% da população total

contra 44,2% em Minas Gerais; crianças fora da escola: 675.000 (26,3%) contra 709.000 (34%) em Minas Gerais. Em números absolutos, a deficiência paulista equivale à mineira, mas em números relativos, a nossa é bem maior.

Os dados aqui registrados são apenas alguns daqueles que o Censo de 1964, em boa hora executado pelo MEC, pode fornecer aos educadores, políticos e administradores. Com base neles, isto é, com o pé na realidade, pode-se agora projetar a expansão da escola primária para cumprir o ideal democrático de iguais oportunidades educativas para todos. A essa meta final será acrescentado outro fator, de caráter transitório, visando a levar relativamente mais recursos às áreas menos desenvolvidas, de modo a alcançar-se, no tempo, o equilíbrio sócio-econômico entre as diversas regiões do país, condição essencial ao fortalecimento da economia brasileira, da unidade nacional e do regime federativo. Por tudo isso, o Censo de 1964 pode ser considerado como das maiores realizações do poder público na área da educação. — CLÓVIS SALGADO — (Estado de Minas, Belo Horizonte).

### EDUCAÇÃO PARA TODOS NA GUANABARA

O Brasil só começaria a ter capacidade de educação escolar para o povo, no século XX, quando teve condições urbanas (econômicas e sociais) de organizar, em sistema, suas instituições de ensino. Também no Rio de Janeiro isso aconteceu, embora de forma mais atenuada, principalmente quando, a

partir dos meados do século XVIII, transformou-se no centro político e militar do País e centro econômico de sua área de maior desenvolvimento, desde então. Contudo, somente em 1870 é que os grupos escolares ou escolas de várias classes (escolas reunidas) com vários professôres, tiveram

começo aqui, graças a um gesto de D. Pedro II. Foram as primeiras do Brasil e as únicas durante muito tempo. Tendo feito uma subscrição para construir-lhe, ao Imperador, uma estátua, comemorativa do fim da Guerra do Paraguai, êle escreveu aos ideadores do projeto, por intermédio do seu Ministro do Império: "...se querem perpetuar a lembrança de quanto confiei no patriotismo dos brasileiros... muito estimaria que só empregassem os seus esforços na aquisição do dinheiro preciso para a construção de edificios apropriados ao ensino das escolas primárias... Agradecendo a idéia que tiveram da estátua, estou certo que não serei forçado a recusá-la". Por isso, a subscrição feita para a estátua deu lugar a dois edificios escolares: a escola José Bonifácio na Rua da Harmonia, na Saúde, e a Escola José de Alencar, no Largo do Machado. Foram os mais belos e bem equipados edificios escolares construídos no Rio de Janeiro, durante todo o Império. Entretanto, apenas em 1875 uma lei iria autorizar a institucionalização oficial das escolas normais do País, e um decreto de 30-11-1876 determinou que fossem criadas duas no Município da Corte, regulamentadas em 6-3-1880, quando passaram a ter existência concreta.

Tais escolas, como os grupos escolares construídos com o dinheiro que se destinava a uma estátua do Imperador, marcaram um novo surto educacional no Rio de Janeiro, talvez o mais intenso ou mais importante depois da Independência. No censo de 1872, a Cidade apresentara uma população global

de 275 mil habitantes, dos quais 193 mil tinham 10 e mais anos de idade, e destes 99 500 sabiam ler e escrever (51,6%). Já em 1890 apresentava uma população global de 523 mil, dos quais 360 mil com 10 e mais anos de idade, e, entre estes, 270 mil sabendo ler e escrever (75%). No mesmo período a taxa de analfabetismo se manteve estável no País, porque, tanto em 1872 quanto em 1890, ela atingiu 78% dos de 10 e mais anos de idade (apenas 22% sabiam ler e escrever).

Proclamada a República, o Município Neutro se converteu em Distrito Federal e, quanto ao ensino, sua sorte parece que piorou, porque instável a administração, subordinada à política partidária e à dos Governadores que, na Capital, tratavam de assegurar empregos para os afilhados, ora recompensando serviços, ora garantindo posições estratégicas. Isso não obstou a que, de quando em quando, um ou outro Prefeito de capacidade administrativa cuidasse da educação do povo. Mas, em 1920, ainda se mantinha a quota de 22% de analfabetos entre os de 10 e mais anos de idade.

O Distrito Federal prometeu, de começo, um desenvolvimento mais brilhante do ensino primário. O Decreto n.º 981, de 8-11-1890, que reformou a instrução nacional, referia-se ao ensino primário na Capital; foi declarado livre e gratuito; aumentou as matérias escolares e as classes do 2.º grau primário, criou bibliotecas e mandou construir prédios escolares; preocupou-se com o ensino normal ou com a necessária preparação especial de professores primários.



Mas outro decreto, de 6-2-1891, suspendia tudo, e, por isso, nada ou pouco foi feito.

Em 1914-1915, os jornais criticavam a dificuldade de obter matrículas nas escolas públicas, tão lotadas estavam e tão insuficientes eram para atender o público. É possível que date de então a constante pressão do carioca por mais escolas e por mais oportunidades educacionais.

Em virtude da crescente pressão, tratou-se, em 1907, da elaboração de uma lei que permitisse e normalizasse a ação supletiva da União, em matéria de educação pública. Infelizmente o projeto morreu no Senado. A proposta fora do Ministro Tavares de Lira, isto é, do Poder Executivo, e nem assim o Senado se animou a levá-la adiante. O interessante desse episódio frustrado é que, na Câmara, Manuel Bonfim propusera, em emenda, a criação de uma escola normal superior no Distrito Federal, destinada à formação do professorado das escolas normais primárias, dos institutos de ensino secundário e de inspetores de ensino. A emenda fora rejeitada.

Em 1907, Bulhões de Carvalho, titular da Diretoria Geral de Estatística, que depois se transformou no IBGE, resolveu fazer o censo do ensino, cujos resultados foram publicados somente em 1916. O Distrito Federal tinha, então, em 1907, 438 escolas, 1373 professores e 57 523 alunos, apenas 60% da população de 7 a 11 anos de idade. A Argentina e o Uruguai já apresentavam, como países, situação melhor que a do Distrito Federal,

pois, enquanto aqui tínhamos 70 alunos primários por 1000 habitantes, aqueles dois países em 1910, tinham respectivamente 98 e 79. A Cidade de São Paulo, que ganhara terreno neste particular, tinha 80 alunos por 1000 habitantes. Incontestavelmente, durante seus primeiros 20 anos, a República foi madrastra desta sua Capital, pelo menos em matéria de educação.

Os fatos que demonstram isto são muitos. Em 1908, Barbosa Lima quis fazer cumprir a lei orçamentária que, desde 1906, autorizava o Governo a contribuir com um montante equivalente à quarta parte das despesas totais que o Distrito Federal fizesse anualmente com o ensino primário. Em 1908 esse montante seria de 761 contos de réis (uns 150 a 160 milhões de cruzeiros de hoje). O próprio Legislativo, que votara a lei orçamentária, recusou o crédito! E fato semelhante se repetiu em 1912, com um projeto de Miguel Calmon, relativo ao ensino normal na Capital da República e nas Capitais estaduais.

Mas, em face da desatenção do Governo federal pela educação popular de sua Capital, as autoridades municipais iam realizando o que lhes estava ao alcance, com os recursos próprios da arrecadação municipal, impedindo que este centro nacional de cultura, de administração e de política se degradasse ao nível das Xangai, Hong-Kong, Alexandria e outros miserandos centros urbanos da Ásia e da África, na primeira metade do século XX.

Em 1917, Azevedo Sodré e Afrânio Peixoto, ainda antes da reforma que se operaria na Escola Normal da Cidade de São Paulo, divide, no Distrito Federal, o ensino normal em dois ciclos, um propedêutico ou preparatório e outro profissional ou pedagógico. Era o primeiro ensaio brasileiro de preparação profissional adequada do professor primário, em um curso para esse fim especialmente delineado e posto em ação.

Em 1926, Carneiro Leão publicou o seu relatório *O Ensino na Capital da República*, em que dava conta do seu trabalho à frente da Diretoria de Instrução Pública. Lamenta não ter conseguido do Conselho Municipal os meios necessários para modesta reforma do ensino normal, em complemento da que se fizera em 1917.

Se — explicou Carneiro Leão — nem tudo o que se queria e planejou foi integralmente realizado, a responsabilidade coube em grande parte à escassez de material e a dificuldades de natureza financeira.

Acreditamos que, no período republicano, o trabalho de Carneiro Leão foi, apesar das dificuldades que êle mesmo aponta, o primeiro passo no sentido de dar ao Rio de Janeiro um sistema de ensino primário qualitativamente satisfatório e quantitativamente suficiente.

É sobre a base dessa primeira experiência de Carneiro Leão que, em 1928, Fernando de Azevedo iria tentar a reforma da educação no Distrito Federal, principalmente no que se refere ao ensino primário e ao normal. Foi um equacio-

namento de programas, traduzido em normas e preceitos, que foram consubstanciados no Decreto n.º 3 281, de 23-1-1928, de reorganização do ensino público, e no Decreto n.º 2 940, de 22-12-1928, que regulamentou a aplicação do anterior.

De acordo com a Reforma Fernando de Azevedo, o ensino público do Distrito Federal compreendia: a — o ensino infantil, ministrado nos jardins de infância às crianças de 4 anos completos e de menos de 7 anos de idade, e as escolas maternas às crianças de 2 anos completos e de menos de 4 anos; b — o ensino primário de 5 anos, que seria ministrado em escolas nucleares, fundamentais, e em grupos escolares; c — o ensino vocacional, de dois anos, que seria ministrado nos cursos complementares anexos às escolas normais, às profissionais e às domésticas; d — o ensino normal, de 5 anos, que seria ministrado nas escolas normais destinados à formação do magistério primário; e — o ensino técnico profissional, de 4 anos, que seria ministrado nas escolas e institutos profissionais; f — o ensino doméstico, de 4 anos, que seria ministrado nas escolas domésticas.

Na época, o plano pareceu ousado e revolucionário, embora a organização administrativa do sistema fosse rigidamente centralizada, com seu pontífice na pessoa do diretor da instrução pública.

Mas, em 1931, para fixar um critério quantitativo, a situação de matrícula no Rio de Janeiro ainda era semelhante à de 1921. Para uma população estimada em 1,5 milhão, o total de alunos nas es-

colas primárias públicas não alcançava 100 mil, enquanto as escolas particulares alcançavam quase 25 mil.

O grande impulso, o maior que se fez durante todo o período republicano, viria em 1932-1935, sob a direção de Anísio S. Teixeira, jovem educador apoiado por Pedro Ernesto, êste uma figura singular de administrador público que foi prematuramente sacrificado pela política que se seguiu à intentona de 1935.

Em 4 anos, isto é, de fins de 1932 a fins de 1935, as matrículas nas escolas públicas do Distrito Federal aumentaram de 60% e, o que é muito mais significativo, a freqüência que era de menos de 70 mil passou para 120 mil, um aumento de mais de 70%. Daí por diante, isto é, depois de 1936, nem as matrículas aumentaram no mesmo ritmo, nem a freqüência alcançou os mesmos índices relativos, pois que, tendo sido de 76% (em relação à matrícula) em 1931, passara a 86% em 1934, para regredir a 78% em 1939. As matrículas continuaram crescendo, sim, mas sem que se aumentasse proporcionalmente o número de prédios escolares e o número de professores, de modo que, terminada a II Guerra Mundial, já era difícil alcançar lugar nas escolas públicas.

Apesar dos prédios escolares que fizera construir Anísio Teixeira, ante a fome popular de educação, fora obrigado a admitir, em algumas escolas, três turnos, como medida de emergência, até que o plano de construções fosse completa-

do. Interrompido êste em 1936, os três turnos de emergência se transformaram em rotina, em solução definitiva que, pouco a pouco, se foi estendendo a quase todas as escolas. Até hoje, Anísio lamenta ter sido êle autor dessa solução, que, de emergência, se transformou em permanente.

Depois, além das filas, da angústia das classes populares e de grandes setores da classe média para alcançar um lugar para os filhos nas escolas públicas, que, segundo a Constituição, deviam ser gratuitas e obrigatórias para todos, generalizaram-se os absurdos regimes, em que apenas 3 horas e pouco de aulas eram dadas aos alunos, como se fosse possível fazer educação em doses homeopáticas. O que ainda lhe dava, a esse ensino racionado, alguma substância, era a excelência do professorado, produto do Instituto de Educação que, apesar das críticas que se lhe fazem, não deixou, até hoje, de cumprir sua missão no quadro da educação carioca. Valeu a pena a luta que, iniciada em 1917, com Afrânio Peixoto, continuada por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, teve afinal uma solução quase definitiva com Anísio Teixeira, 16 anos depois.

Se esse foi o período áureo da educação primária na Guanabara, se então é que ela se organizou em sistema coerente e capaz de resistir aos embates do politiquismo, se tal sistema não sucumbiu à deterioração, é que o professorado carioca foi capaz de, ainda assim, ensinar e educar.

Isso, indubitavelmente, facilitou a obra de renascimento e de expansão e de aperfeiçoamento que tem caracterizado este novíssimo Estado, depois de 1961. Já não se tratou agora de construir um sistema, mas de solucionar os problemas que a inércia, a descontinuidade administrativa, a improvisação e o jogo político criaram para a sobrevivência do já existente. Soluções simples, modestas mesmo, mas de resultados incontestáveis. Pela primeira vez, na sua história, a Cidade consegue acolher, no seu sistema escolar primário, um número de alunos equivalente à população em idade escolar primária, e, novamente, depois de 30 anos, se consegue uma frequência escolar superior a 85% dos matriculados.

Não queremos cair no extremo de dizer que todos os problemas educacionais da Guanabara estão solucionados; seria pretender demasiado. Entretanto, não temos dúvida em afirmar que, depois do período de 1932/1935, se voltou, só agora, com a nova administração, a atacar esses problemas com firmeza, orientação adequada e aplicando meios de melhorá-lo não só quantitativamente, mas também qualitativamente. Apontar os erros, as falhas, criticar e reduzir méritos é fácil, mas a questão é atacar os problemas devidamente e procurar sua solução, sem pretender que ela tenha sido alcançada totalmente. Poderíamos, por exemplo, dum ponto-de-vista técnico-pedagógico, fazer reparos ao atual processo de promoções flexíveis ou de escola não graduada, mas isso, no momento, em nada adiantaria às realizações efetivas

que se processam. A mesma equipe de especialistas e de professores, que já tanto fez, há de saber corrigir as imperfeições mais notadas.

O próprio responsável pela execução desse novo surto educacional, Professor Flexa Ribeiro, é o primeiro a reconhecer que não foi possível extinguir as escolas de três turnos, que sobrevivem em certas áreas da Cidade, onde é mais difícil encontrar locais para novas escolas. Pouco depois, a Professora Maria Teresinha Saraiva, que o substituiu na Secretaria da Educação, anunciava que já em 1966, uma vez completadas as novas construções em andamento, a Guanabara extinguiria, de uma vez por todas, essa anomalia do ensino primário. Como se verifica, isto é um atestado vivo, de que apesar das medidas da atual administração, novos e sempre renovados esforços serão necessários para que o Estado continue na vanguarda, como está hoje, do ensino primário ou, melhor, do ensino popular no Brasil.

É por essa razão que registramos com prazer o fato de que a educação de menores, entre 7 e 14 anos de idade, tornou-se obrigatória pelo Decreto n.º 353, de 22-1-1965, sendo que esta obrigatoriedade abrange os que hajam concluído o curso primário, de acordo com a legislação vigente, e que, estando dentro dos limites acima referidos, não se acham matriculados em estabelecimento de ensino público ou particular reconhecido. A todos os que provarem insuficiência de recursos, o Estado assegura a devida \* oportunidade de prós-

seguir em seus estudos pós-primários, através de vagas em seus próprios estabelecimentos de ensino médio ou por meio de bolsas-de-estudo em estabelecimentos particulares reconhecidos, de livre escolha dos pais ou responsáveis. Para cumprimento desta disposição foi instituído o cargo de Inspetor da Obrigatoriedade Escolar, a ser provido por professor primário com mais de 5 anos de exercício efetivo no magistério. Além disso, anunciou-se a reestruturação do Instituto de Educação na Guanabara (2-4-1965), no qual funcionará um novo curso para a

formação de professores do ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia. Sem nenhuma dúvida, este é o primeiro Estado do Brasil, em que se organiza todo um sistema de educação para o povo, que lhe assegure escolaridade suficiente até os 14 anos de idade, como nos países desenvolvidos da Europa. Retoma, assim, o Rio de Janeiro o seu papel de vanguarda no desenvolvimento da educação nacional. —

JOÃO ROBERTO MOREIRA (Jornal do Brasil, Rio 21-10-65)

## EDUCAÇÃO COMO INVESTIMENTO

A educação é obra dispendiosa. Reclama recursos para sua manutenção, expansão e melhoria. A magnitude que ganhou na atualidade e a consciência que o povo tem dessa importância, a necessidade de atender a uma clientela escolar cada dia mais exigente e numerosa, e que agora já se avoluma em toda parte, sob a forma de multidões que procuram e reivindicam escolas, importam em gastos que tomam significativa fatia dos orçamentos. O financiamento da obra da educação constitui preocupação dos poderes públicos nos dois hemisférios. A adoção do planejamento pelas empresas privadas e instituições oficiais e pelos governos deram às despesas com a educação o cuidado que merecem.

No Brasil, desde 1934, a própria Constituição da República prevê a destinação de um mínimo de

recursos orçamentários para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. A Constituição Brasileira de 18 de setembro de 1946, atualmente em vigor, estabelece em seu capítulo "Da Educação e da Cultura" que a União destinará nunca menos de 10%, e os Estados e os Municípios nunca menos de 20% do total da arrecadação resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Essas percentagens representam o mínimo que a Lei Magna no Brasil prevê em favor da escola. Na prática, nem sempre os poderes responsáveis gastam esse mínimo. Muitos dos que os gastam, gastam-no com o máximo, não com o mínimo. Outros computam essas despesas como expansão cultural, e até recreação, por conta das cotas constitucionais que se destinam expressa e exclusivamente à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, que é um diploma complementar da Constituição Federal, e que foi publicada a 27 de dezembro de 1961, reserva boa parte do seu texto aos recursos para a Educação. Essa lei eleva de 10 a 12% o mínimo que, de sua receita de impostos, a União aplicará anualmente no ensino. Prevê também para os Estados, para o Distrito Federal e os municípios a pena de não receberem auxílios nacionais destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, se deixarem de aplicar a percentagem prevista para esse fim, na Constituição Federal. A mesma lei dispõe, ainda, sobre a distribuição em parcelas iguais dos recursos federais destinados à educação, para constituir os fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. Este capítulo da Lei de Diretrizes e Bases no Brasil foi o que suscitou mais controvérsias no Congresso, na imprensa e nos meios escolares, chegando a interessar, de certo modo, a opinião pública em geral, e a apaixonar alguns setores da vida brasileira. Nem sempre os homens de governo se conformam facilmente com os gastos vultosos que a obra da educação reclama dos poderes públicos. Alegam muitos que investir em educação não vale a pena, porque não se trata de empreendimento capaz de reproduzir em lucros o capital que absorveu. Eugênio Gudín, economista, e por isso, insuspeito para opinar sobre o assunto, lamenta que nos haja faltado a confiança no investimento-educação. Essa mesma confiança foi para o Japão o grande segredo no seu enorme progresso

nos últimos oitenta anos e obteve para a Dinamarca o alto padrão de vida do povo e a riqueza do país, ambos originários do valor e da capacidade de sua gente. Podemos acompanhar as considerações de Gudín, quando êle atribui ao investimento em educação o milagre japonês de produzir e exportar produtos industriais em concorrência com os americanos e europeus, sem carvão-coque, sem minérios de ferro, sem petróleo, e com uma percentagem de solo cultivável de menos de 20%.

O Presidente Kennedy recomendou ao Congresso dos Estados Unidos, então reunido na sua 87.<sup>a</sup> Legislatura, a destinação de um bilhão e meio de dólares para ajudar os Estados da nação norte-americana a aumentarem o salário dos professores, construir salas de aula e desenvolverem projetos especiais com o objetivo de resolverem os problemas educacionais nas áreas pobres das favelas e nas regiões rurais mais necessitadas. Fundamentou sua proposta com a declaração peremptória de que nenhum outro investimento seria capaz de proporcionar rendimento mais elevado em novos produtos, melhor pela técnica, melhor salário e maior poder aquisitivo, que o investimento na educação.

A educação é condição indispensável ao desenvolvimento econômico. Em todos os setores, as atividades humanas caminham pela senda da técnica. Esta é realmente a idade caracterizada pela tecnologia. E o técnico não se improvisa. A preparação do técnico em quantidade e qualidade, assim como em variedade,

acelera o ritmo do desenvolvimento. O desenvolvimento depende da educação que lhe assegura o preparo do técnico. Não é sem razão que os povos se atiram hoje todos à preparação dos técnicos, na convicção de que eles são imprescindíveis ao aceleração do processo de desenvolvimento.

Ainda que fosse possível apressar o desenvolvimento e alcançá-lo sem o recurso à educação, isto não seria conveniente para a humanidade. É absolutamente prioritária a necessidade de preparar o homem, oferecendo-lhe a mais completa oportunidade de educação integral, a fim de que esteja em condições de usufruir, no plano humano e espiritual, os benefícios que o progresso técnico e o desenvolvimento material acarretam em escala crescente. A prosperidade econômica e o bem-estar material são importantes para uma nação e desejável para o homem, mas nunca desvinculados do aprimoramento espiritual, do desenvolvimento cultural que se alicerça em valores autenticamente humanos. Enquanto o publicista francês Joseph Havin já admitia há cem anos que a educação de base é um forte elemento ao mesmo tempo de prosperidade e de grandeza nacional, Lavelaye também concordou em seu tempo em que toda despesa feita para a educação profissional virá remunerada com o cêntuplo da riqueza. Tinha razão Levassur, quando sustentava que as somas despendidas com a educação, quando bem empregadas, constituem uma colocação vantajosa de dinheiro, já que a força produtiva que desenvolvem, o capital intelectual que

criam dão com usura o juro dos capitais materiais que a educação custou.

Como os que querem descobrir quem surgiu primeiro, a galinha ou o ovo, há os que se enleiam no dilema: é a educação ou a economia a matriz do progresso? Tudo mostra que, num círculo vicioso, ambas se afetam reciprocamente.

Uma coisa não deixa dúvida. A educação aumenta a capacidade de trabalho. Aumenta não apenas a produção, mas a produtividade. Alenta o espírito de iniciativa, a confiança para o empreendimento. E aumenta a necessidade de consumo. — SOLON BORGES DOS REIS — (Folha de S. Paulo — 3-10-65)

### A IDÉIA DE UNIVERSIDADE

Numa perspectiva nominalista e empirista não teria sentido falar-se da idéia de Universidade como significando uma essência a realizar-se historicamente nas universidades concretas. Dir-se-á, então, que "a Universidade" não existe, é apenas uma abstração personificada; só existem as universidades particulares. Para alguns, desde que a categoria "Universidade", do mesmo modo que a categoria "espécie" abrange larga variedade de espécimes, sendo além disso sujeita a contínua modificação evolutiva, qualquer conceito implicando uniformidade seria ilusório. Que só existam universidades individuais na realidade concreta é uma verdade óbvia que ninguém poderia contestar. Mas não se justificaria reunir todas essas instituições sob a mesma categoria se a elas não correspondessem certos

propósitos comuns, se não possuíssem propriedades idênticas que lhes conferem unidade essencial, apesar da diversidade de suas manifestações através da história.

Universidade não é apenas um nome que se possa aplicar indiferentemente a qualquer instituição de ensino superior ou de pesquisa científica. Se esta palavra encerra ainda algum sentido há de significar uma essência que se objetiva concretamente, exprimindo uma intenção fundamental do espírito. É uma idéia que se realiza e a ela corresponde, por excelência, o famoso conceito de instituição que nos legou Hauriou : une idée en oeuvre. Sem dúvida encontramos formulações várias dessa idéia no curso da história, e cada época tem uma imagem própria da Universidade. É que em virtude de sua historicidade, a idéia de Universidade está sujeita a contínuas reformulações para adaptar-se às constantes mutações socioculturais. Principalmente em nossos dias quando a universidade atravessa uma grande crise de transformação, estando em jogo sua própria idéia, discutindo-se a atualidade de sua intenção original, tendo-se perdido, para alguns, a sua primitiva unidade interior. Daí a necessidade de se pesquisar o verdadeiro sentido de sua idéia, mesmo porque não teria sentido falar-se da idéia da Universidade Brasileira sem antes se ter esclarecido a idéia da Universidade como tal.

A Universidade nos aparece, primeiramente, como institucionalização da atividade intelectual. Sob certo aspecto a essência da

Universidade poderia resumir-se na fórmula incisiva de Ortega y Gasset: pensamento institucionalizado. Fórmula rica em implicações quanto à natureza da instituição universitária. Assim, considerada sob o ângulo do pensamento, a Universidade há de se afirmar, antes de tudo, como vocação do universal, pesquisa da verdade, elaboração e renovação incessante do saber, liberdade criadora, promoção de valores do espírito. Do ponto-de-vista institucional representa a encarnação da vida do intelecto num organismo social a serviço da coletividade, objetivação de uma idéia sujeita às limitações do espaço e do tempo e à inércia da organização que lhe serve de base. Se o corpo institucional é absolutamente indispensável na medida em que permite e condiciona os meios e as possibilidades de uma atividade intelectual sistemática e contínua que se concentra e se torna fecunda pela participação do maior número, doutra parte pode tornar-se obstáculo à livre manifestação do élan criador do espírito, submetendo-o aos constrangimentos da organização ou de uma tradição empobrecida. Por isso mesmo é característico de toda universidade a tensão permanente entre sua idéia e as condições materiais de existência, entre o espírito e o corpo institucional.

De um lado, expressão da vida do pensamento, a Universidade deverá atender às exigências intrínsecas do saber, tendo em vista os padrões universais da ciência e da cultura. Doutra lado, como parte, como instituição está vinculada a um determinado contexto social,



devendo corresponder às aspirações culturais e às necessidades práticas de sua comunidade. Daí a dialética interna da Universidade, caso particular da dialética das objetivações do espírito, e os perigos a que está exposta. Alhear-se de sua cultura nacional, fechar-se aos estímulos e solicitações de seu ambiente social significa esterilizar-se num falso e empobrecedor universalismo. Do mesmo modo encerrar-se no círculo de preocupações de sua cultura nacional, servir apenas ao utilitarismo imediato é trair a própria vida do espírito de que a Universidade é guardiã e a mais alta expressão. Por isso mesmo, em sua existência a Universidade há de ser uma espécie de universal concreto onde se procura efetuar a síntese difícil destas duas dimensões essenciais do seu ser: vocação de universalidade e vinculação às condições concretas da situação cultural onde se insere e ao grupo que a instituiu.

Por sua condição de produto do pensamento, a Universidade só existe efetivamente e exerce sua missão à medida em que a idéia está presente e viva no espírito daqueles que a realizam, ao mesmo tempo que se afirma na consciência da comunidade. Sem dúvida, uma idéia ainda obscura, não inteiramente formulada, mas discernível e atuante no momento mesmo em que nascem as universidades medievais. Com efeito, os seus fundadores eram bem conscientes da significação e valor do Studium e exigentemente zelosos da autonomia de sua Universitas como corporação. Mas a Universidade só existe como força espiritual atuante se ela se projeta na

comunidade e se afirma como consciência coletiva. Assim é que já na Idade Média a Universidade se impõe como um dos poderes da cultura e como tal é reconhecida por seus contemporâneos. A crônica de Jordan de Onasburgo não fazia mais do que refletir o pensamento da época ao afirmar que o Sacerdotium, o Imperium e o Studium (isto é, a Universidade) representavam os três misteriosos poderes ou virtudes de cuja cooperação harmoniosa resultava a vida da cristandade medieval, ou seja, a própria sociedade e cultura da Idade Média. Pense-se, modernamente, o que significa a universidade germânica para os alemães, a Sorbonne para a consciência intelectual francesa ou Oxford e Cambridge para o povo britânico. A universidade autêntica é sempre o fruto de uma idéia concreta profundamente ancorada no âmago da comunidade e de sua cultura.

Por ser concreta, a idéia de universidade se diversifica, sem perda de sua identidade essencial, em função das épocas e dos diferentes tipos de cultura nacional. Assim temos a idéia da universidade alemã, nascida com Humboldt, cuja essência consiste no ideal de Wissenschaft em conexão com a Bildung; a idéia da Universidade inglesa orientada para o saber universal e a formação do gentleman, encontrando sua clássica expressão no livro célebre do Cardeal Newman; ou a idéia da Universidade orientada para o saber Land-grant colleges, refletindo o espírito igualitário da democracia jacksoniana, o princípio da eficiência prática próprio da civilização americana e incorporado,

desde John Hopkins, o ideal da pesquisa científica.

Se quisermos, agora, definir a idéia de universidade, numa síntese que integra os principais pontos-de-vista, no passado e no presente, poderíamos destacar as seguintes notas essenciais: 1) A Universidade é, antes de tudo, uma instituição a serviço do intelecto. Como tal sua missão precípua é a criação e desenvolvimento do saber, a pesquisa da verdade em suas atividades de investigação científica e elaboração da cultura; 2) Uma comunidade em ação. A Universidade, como organização social do saber, é o produto de um esforço comum, animado pelo mesmo espírito. Seu objetivo é colocar à disposição das inteligências os meios humanos e técnicos que tornam possível a criação da ciência e a transmissão da cultura. Neste sentido tende para o ideal formulado por Newman: a reunião de homens cultos zelosos de sua própria ciência e rivais de tôda outra, levados pelo convívio familiar e por amor à paz intelectual a ajustar em comum as exigências de seus respectivos setores, aprendendo a respeitar, consultar e ajudar um ao outro. Ideal certamente muito difícil de se atingir em nossos dias quando se pensa nas proporções gigantescas a que têm chegado algumas universidades modernas. Daí dizer recentemente o Prof. Paul Weiss que em vez de a *community of scholars* êle vê na universidade do futuro uma *community of scholarly institutions*, ou talvez pudéssemos dizer, uma comunidade de comunidades; 3) Uma instituição a serviço da cole-

tividade. "Emanação da sociedade", dizia o Pe. Salman, "órgão privilegiado de sua cultura intelectual, a Universidade deve servir à comunidade que a fêz nascer e lhe dá os meios de existir". Ela se define, portanto, em termos de serviço e eficiência prática, provendo a sociedade moderna dos cientistas e técnicos de que tanto necessita; 4) A Universidade, expressão da cultura de sua época e de sua sociedade, há de ser o intérprete e o crítico dessa cultura e o veículo das aspirações espirituais de sua comunidade. Como acentuava Karl Jaspers, a Universidade é o lugar onde a cultura de uma época tende a atingir à plenitude de sua autoconsciência. Assim, é uma de suas tarefas promover a integração da homem em sua circunstância histórica, proporcionando-lhe as categorias necessárias à compreensão de seu processo cultural; 5) Criação do espírito e da razão, a Universidade há de ser uma corporação livre e autônoma no exercício de suas atividades específicas. Isto porque a autonomia longe de ser atributo acidental decorre da própria natureza da instituição universitária.

Realizar integralmente todas essas notas seria próprio da Universidade ideal, e esta não existe em parte alguma e jamais existirá. Mas esse ideal não é menos necessário como fonte permanente de inspiração, como paradigma que deve orientar o processo de instauração de tôda universidade autêntica. — NEWTON SUCUPIRA — (Diário de Pernambuco, Recife) 21-11-65.

**CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS  
DE TECNOLOGIA NA FRANÇA \***

\* *dez estabelecimentos começarão a funcionar em 1966;*

\* *ano escolar mais longo que na faculdade;*

\* *seções de tecnologia superior dos liceus técnicos serão progressivamente suprimidas.*

O projeto de decreto relativo à criação de institutos universitários de tecnologia vai ser submetido ao Conselho Superior da Educação Nacional. Convém lembrar que, na reforma do ensino superior elaborada pelo Governo, estava previsto oferecer aos bacharéis um período curto (dois anos), o do IUT (Institutos Universitários de Tecnologia), além dos períodos (de três a sete anos) das faculdades e grandes escolas.

A primeira questão que se põe é saber como se efetuará a orientação dos bacharéis por esses diferentes caminhos. Nenhuma decisão foi ainda tomada sobre este assunto. M. Fouchet seria partidário do *laissez-faire*, isto é, da livre escolha dos bacharéis, enquanto que o Elysée insiste na necessidade de uma seleção para ingressar nas faculdades, levando em conta as aptidões, os estudos preferidos e seus desdobramentos.

Não obstante, conviria evitar que os IUT só recolhessem os reprovados nos vestibulares. Alguns, como o deão da Faculdade de Ciências de Grenoble, M. Weil, propuseram um sistema interessante: dupla seleção a fim de evitar as frustrações que o recrutamento ocasiona. Seria interessante planejar para o bacharelado, ou mesmo outro exame, dupla aferição de notas: uma para o conteúdo abstrato da disciplina, outra para os trabalhos práticos.

Por exemplo, seria necessário estabelecer uma nota superior à média da prova teórica de Física para admissão à faculdade e uma nota superior à média em trabalhos práticos desta disciplina seria exigida para ter acesso à seção do Instituto que formará técnicos superiores de Física.

No entanto, a solução só poderá ser adotada, num sentido ou noutro, quando for possível oferecer um número suficiente de vagas nesse período de curta duração.

O Ministério da Educação Nacional prevê que, mesmo sem seleção à entrada das faculdades, os candidatos para os IUT serão numerosos, e por três razões principais:

### \* **Conclusões de cursos universitários menos relevantes**

Atualmente, os estudantes de ciências e letras — que representam quase dois terços dos efetivos universitários — sabem que **na** falta de outra opção terão eles acesso garantido às carreiras do magistério, o que provavelmente deixará de acontecer daqui a alguns anos. Na realidade, o ensino não poderá absorver uma proporção tão elevada de licenciados, uma vez que, em 1970, serão aproximadamente vinte mil, contra os oito mil de 1963.

### \* **Estudos em nível mais alto na Faculdade**

Os estudos nas faculdades **de** letras e ciências — únicos que merecem, no momento, a atenção das reformas — vão se tornar, seguramente, mais difíceis. Sabe-se que, **a** partir do ano letivo de 1966, as faculdades instituirão um primeiro ciclo de dois anos.<sup>1</sup> Consoante as intenções do Ministério, será permitido ao aluno repetir um dêsses anos. O sistema será, como se depreende, muito mais rigoroso que o atual, de quatro reprovações, no máximo, no ano propedêutico : **o** candidato pode apresentar-se uma vez, anualmente, admitindo-se quatro tentativas. Por outro lado, o acesso **ao** segundo ciclo **de** dois anos, que conduzirá ao magistério, será

objeto de seleção exigente. Lembremo-nos de que, segundo os planos atuais, existirá um outro caminho à saída do primeiro ciclo : o que dará ingresso, em um ano, à licenciatura para o magistério. Vale acrescentar que **o** problema da formação de professores — dos instrutores aos agregados — é a parte mais imprecisa **e** menos elaborada dos planos.

### • **Técnica superior integrada na universidade**

Enfim, o ensino técnico superior deverá adquirir maior prestígio pelo fato de que será, daqui por diante, ministrado em institutos que fazem parte da universidade, **e** não mais em seções instaladas em ginásios técnicos. Os estudantes dessas seções lamentavam-se com frequência de serem ainda tratados como escolares, principalmente os internos.

A maioria das faculdades de ciências parece haver admitido atualmente o que se afigura mais razoável, isto é, que os IUT devam ser verdadeiros estabelecimentos autônomos **e** não simples departamentos dirigidos por uma elite.

### **Um IUT em cada universidade**

Se a concepção geral dos IUT não foi ainda formulada, oficialmente, acha-se ela, no entanto, bem defi-

O Ministério espera evitar desordem semelhante à provocada pela reforma dos estudos médicos, informando que os estudantes inscritos êste ano para o exame vestibular de letras ou ciências não serão prejudicados, já que os aprovados poderão entrar diretamente, em 1966, no segundo ano do novo primeiro ciclo.

nida. Conviria, porém, evitar dois inconvenientes: vítima de um complexo de inferioridade, o ensino técnico pretendeu impor aos alunos, nas seções superiores, assustadora "bagagem", de modo que a tecnologia e a prática de oficina se justapusessem aos conhecimentos teóricos tão elevados quanto antigamente.

Se a graduação realizada em várias faculdades de ciências — coroada pelo diploma de estudos superiores técnicos — é menos enciclopédica, falta-lhe, todavia, unidade: os estudantes devem apresentar um certificado de tecnologia e um outro de acesso à licenciatura. Como indica o texto do decreto, a maior parte dessas graduações deve desaparecer à medida que se abrirem os IUT.

O Ministério espera que os Institutos possam oferecer a seus estudantes, desde o início do primeiro ano, uma formação geral tecnológica repensada e equilibrada. O compromisso proposto por alguns foi, felizmente, abandonado. Consistia em dar aos Institutos um ano inicial idêntico ao da faculdade, começando a diferenciação a partir do segundo ano. O projeto inspirado em louváveis intenções — facilitar uma reorientação eventual — teria definitivamente condenado os IUT à condição das faculdades de segundo plano.

Haveria apenas um IUT para cada universidade, salvo em algumas grandes cidades. Mas cada um entre eles compreenderá várias seções correspondentes à preparação de diferentes profissões.

Em cada seção, um professor ou mestre de conferências da faculdade será responsável pelo conjunto do ensino. Trata-se, pois, de ocupação em regime de tempo integral. O ensino semanal seria assim distribuído: sete horas de cultura científica geral, sete de tecnologia, dez de laboratório ou oficina, algumas horas de ensino geral (expressão *franbessa* que abrange o estudo de línguas vivas). O ano letivo será mais longo que na faculdade, estando seu início previsto para 1.º de outubro e o término dos cursos em 15 de julho. A primeira semana, segundo o sistema americano da *registration week*, seria reservada para o relacionamento entre professores e alunos, sem aulas. Como já indicamos, algumas experiências limitadas, com números reduzidos de estudantes, existem ou vão começar este ano.

Prevê-se a abertura em 1966 de uma dezena de cursos, dos quais, três ou quatro em locais novos.

A indústria aceitará o desafio?

De longa data, a classe patronal vem reclamando a falta de técnicos superiores. São eloqüentes, neste particular, as comparações com o estrangeiro. Assim, por exemplo, formamos mais engenheiros que a Alemanha Ocidental (onde o título correspondente é o de doutor-engenheiro); porém, formamos cinco vezes menos técnicos superiores (batizados naquelas plagas de "engenheiros d'além Reno").

Os IUT são justamente destinados a superar esse grave atraso. Mas,

## QUARTA CONFERÊNCIA MUNDIAL DAS UNIVERSIDADES

## I

Durante a 4.<sup>a</sup> Conferência da Associação Internacional das Universidades (A.I.U.), realizada em Tóquio, três teses foram discutidas. Dado o interesse que elas merecem por parte dos universitários brasileiros, em publicações sucessivas, darei o texto das conclusões.

TESE : Acesso à Universidade.  
Relator : Lucien Piche — Vice-Reitor da Universidade de Montreal.

"O acesso ao ensino superior para todos os jovens que apresentam as aptidões requeridas deve ser um dos objetivos fundamentais do intenso desenvolvimento que o ensino superior está alcançando atualmente em todos os países do mundo.

O estudo internacional deste tema, iniciado em 1960-62, sob os auspícios do Comitê misto UNESCO-AIU, cujos primeiros resultados foram publicados pela UNESCO em 1963 (Bowles F., "Acesso ao Ensino Superior", vol. I, UNESCO, 1963), mostra que o acesso à Universidade sempre apresentou dificuldades de várias ordens, oriundas de desigualdades sociais ou econômicas; estas barreiras, preguiçosamente aceitas como se fossem o resultado de um determinismo inevitável, muitas vezes serviram de base na seleção dos candidatos mesmo em países desenvolvidos.

O aumento sem precedentes da multidão de candidatos que se apresentam às Escolas Superiores e a limitação quase mundial de capacidade das Universidades, institutos e grandes escolas para oferecer a todos os candidatos qualificados condições favoráveis ao estudo e ao trabalho, fazem com que os processos de orientação, de seleção e de admissão dos estudantes exijam cada vez mais séria reflexão por parte das Universidades.

O estado atual da questão comporta no primeiro plano, além das medidas para ampliar a capacidade dos estabelecimentos de ensino superior, a elaboração de processos cientificamente estabelecidos de orientação e seleção positiva dos candidatos em função dos talentos e em relação aos fins comuns do ensino superior ou visando a objetivos nacionais reconhecidos, processos que urge empregar em lugar dos métodos atuais, a fim de impedir o desperdício atual de um potencial humano inestimável.

Os processos de seleção que empregamos nas escolas superiores tornaram-se fim em si e, frequentemente, deixam de estar em relação com as exigências intelectuais que se propõem despertar tendo em vista o trabalho universitário; reconhece-se que contingentes de candidatos qualificados não conseguem entrar na Universidade e, ao mesmo tempo, que numerosos candidatos penetram

na escola superior sem possuir os dotes intelectuais requeridos e a preparação exigida.

Resultam frustrações e lesões por vezes tão profundas e duradouras que são capazes de comprometer existências inteiras.

Após colher as opiniões dos delegados em duas sessões plenárias, o Grupo de Trabalho presidido pelo dr. Zurayk deseja afirmar que apoia sem reserva e sem exceção as recomendações propostas no documento de trabalho preparado para a IV Conferência pelos professores Bowles e Zurayk e recomenda ao Conselho Administrativo dar quanto antes publicidade ao documento.

O presente relatório é proposto, aliás, como um anexo ao documento de trabalho em referência, do qual adota a terminologia e em particular a definição do que se deve entender por "ensino superior".

Ao formular esta recomendação essencial e geral, o Grupo de Trabalho deseja acentuar os pontos que seguem (sem todavia diminuir a importância das demais proposições do documento de trabalho) e insistir sobre a necessidade de nunca perder de vista as variantes maiores ou menores que podem ocorrer nas várias regiões do mundo.

#### Primeira Recomendação

Os estudos sobre o acesso ao ensino superior sofrem de carência total de dados estatísticos significativos sobre os efeitos escolares e universitários, sobre as percentagens e causas de insucesso e

eliminação, sobre o sucesso das tentativas e reorientação, etc.

Esta penúria de informações necessárias a qualquer estudo metódico é manifesta especialmente do ponto-de-vista da relação que se pode estabelecer entre os antecedentes dos candidatos ao curso secundário ou seus traços caracterológicos e o eventual êxito nos estudos universitários.

Ê pois com insistência que o Grupo de Trabalho recomenda que as pesquisas científicas sejam subvencionadas a fim de que os estudos já iniciados possam ser levados a bom termo e se consiga, sob uma base internacional uniforme, informações suficientes seguras e completas que possam esclarecer o difícil problema da orientação inicial e periódica dos estudantes em função das suas aptidões.

#### Segunda Recomendação

O Grupo de Trabalho recomenda que seja examinado Outrossim o grau de competência dos orientadores profissionais que orientam os jovens na escolha de uma carreira com base em levantamentos estatísticos sobre sucesso e insucesso na Universidade e que, com base nos resultados positivos desta enquête, seja recomendada a criação ou a reformulação no ensino secundário e na Universidade.

#### Terceira Recomendação

O Grupo de Trabalho deseja, igualmente, que se prossiga no estudo crítico dos métodos utilizados nos exames dos cursos secundários bem como nos de admissão

à Universidade do ponto-de-vista da fidelidade aos objetivos visados.

Um comitê de estudos deveria propor um modelo de questionário em cada País e encarregar-se de assegurar a compilação e a análise dos resultados.

#### Quarta Recomendação

Foi considerado desejável ao Grupo de Trabalho, como maneira particular de acesso ao ensino superior, facilitar a mobilidade dos estudantes no plano nacional e internacional pelo estabelecimento de um repertório de equivalências de modo a possibilitar a fixação a priori das melhores condições de transferência de uma Universidade para outra, seja durante o primeiro ciclo de estudos, seja no nível de estudos pós-graduados.

Este objetivo é, por natureza, tão vasto que o Grupo de Trabalho julga que o seu estudo deveria ser entregue a uma comissão ad hoc que poderia analisá-lo progressivamente, constituindo tal estudo uma valiosa contribuição ao movimento de cooperação internacional.

#### Quinta Recomendação

Enfim, a questão principal de todo problema de ensino em todos os níveis sendo o de um corpo professoral competente e contribuindo os professores de ensino médio grandemente no destino dos estudantes sob o ponto-de-vista do acesso à Universidade, parece essencial :

a) melhorar de maneira geral as condições de recrutamento e formação dos professores de ensino secundário, a fim de atrair para esse campo elementos de elite, e de reservar para a Universidade a tarefa de lhes propiciar a melhor formação profissional possível;

b) garantir a manutenção de competência pedagógica atualizada para os professores de ensino secundário por meio de uma política liberal de estágios periódicos e regulares de aperfeiçoamento didático na Universidade.

O Grupo de Trabalho solicita ao Conselho Administrativo da Associação formular as recomendações adequadas à aplicação destas proposições, levá-la ao conhecimento dos Ministérios de Educação e outros organismos responsáveis e dar-lhes toda publicidade possível. Sugere respeitosamente que haveria vantagem, para garantir o sucesso dos objetivos visados, em encarregar um Grupo de Trabalho permanente a fim de acompanhar periodicamente o progresso dessas proposições e de preparar um documento para a próxima Conferência da Associação.

## II

Conclusões relativas à tese "Sentido atual de autonomia universitária"

O tema "autonomia universitária" e seu sentido atual foi objeto de profundo exame, antes de ser discutido nas sessões plenárias da Conferência. Como conseqüência, a discussão, que foi muito viva e de alto nível, foi dirigida menos



pará o princípio da autonomia — princípio que parece de aceitação geral — do que para certo número de itens básicos, relacionados com os assuntos em pauta na Conferência. Os pontos salientados pelo dr. Ciril James, em sua introdução ao tema, e pelo presidente Wallace Sterling e dr. Rosca, em seus discursos, lograram se desse especial atenção às atuais práticas e problemas que a questão levanta. Muitos outros oradores retomaram algumas considerações gerais, incluídas nas afirmações introdutórias — por exemplo, que a autonomia é relativa e não absoluta; que a noção de autonomia deve ser esclarecida, compreendida e definida separadamente no arcabouço de cada contexto; que as situações estão em mudança contínua e que o verdadeiro significado e garantia da autonomia universitária devem ser encontrados não na estipulação escrita, ou nos arranjos administrativos, mas na opinião pública convencida de que as universidades podem melhor servir a comunidade, se lhes fôr dada a liberdade de tomarem suas próprias decisões. Em certo número de intervenções ocasionais, alguns sublinharam a responsabilidade da Universidade autônoma (assim como de seu staff acadêmico e de seu corpo discente, considerados como um todo e como pessoas distintas) para com a comunidade.

Muitos oradores sublinharam a importância dos "cinco pontos", como elementos essenciais da autonomia universitária. Houve algumas propostas para emendá-los ou modificá-los; no entanto, à

vista das reservas feitas pelo sr. Hector Hetherington, em seu memorando, pareceu decidido que esses "cinco pontos" devem ser aceitos em sua forma original.

A discussão como um todo, tanto dentro como fora da moldura desses "cinco pontos", apresentou muitos aspectos interessantes da vida acadêmica, nas diferentes partes do mundo. Menção especial foi feita acerca dos problemas administrativos, causados pelo crescimento das Universidades, e das soluções encontradas nos diversos países. Emergiu da discussão, e tornou-se claro em certa intervenção, que o escopo essencial da Conferência, como havia sido antecipado, jazia mais na troca de opiniões e de experiências do que na tomada de decisões formais.

Entre as questões particulares, relacionadas mais ou menos de perto com a "autonomia", considerável atenção foi dada à participação do estudante na administração da Universidade. Pareceu de geral aceitação que a auto-administração do estudante, como se apresenta no documento em debate, pode ser útil e apropriada. Contudo, opiniões diferentes, em franca oposição, foram expressas no que concerne à viabilidade de ir além, e dar aos corpos estudantis encargos na administração geral da Universidade. Alguns oradores pleitearam isso. Outros se opuseram, afirmando que a experiência provara serem posições tomadas em assuntos administrativos relacionadas, muitas vezes, com as ambições do estudante e, assim, tornavam mais difíceis os passos da administração. A discussão demonstrou que a questão

da participação do estudante na administração carece de cuidadoso estudo prévio, antes de se poder encarar qualquer acréscimo substancial dela.

Muitos oradores referiram-se à cooperação entre as Universidades, e isso constitui tema que pede estudo continuado. No que ela se relaciona com a autonomia universitária, o ponto principal apresentado diz respeito a que quanto mais as Universidades são aptas a irem ao encontro das necessidades da comunidade, através de mútua cooperação, menos necessitarão de que suas atividades sejam dirigidas por influências externas. Um dos assuntos mais importantes, entre quantos foram discutidos, foi o da relação entre o Governo e a Universidade, o qual foi levantado em várias oportunidades, particularmente no que tange às finanças das Universidades. Foi salientado que a dependência financeira, face ao Governo, faz periclitar a autonomia universitária. Houve menção, Outrossim, da possibilidade de salvaguardar a autonomia universitária por providências legislativas, que determinem, por exemplo, que o orçamento da Universidade não será diminuído, de ano para outro, sem o consentimento da própria Universidade, ou que certa percentagem fixa do produto nacional bruto será posta à disposição dos institutos de pesquisas científicas e de altos estudos. Fortes objeções, contudo, foram levantadas contra tais regulamentações estatutárias. A esse mesmo respeito, salientou-se que a tarefa mais importante consiste em estabelecer relação de mútua confiança entre o Governo

e as Universidades. Se a opinião pública e a opinião política estão convencidas de que a autonomia universitária é tema de interesse nacional, a autonomia será, efetivamente, assegurada.

A autonomia universitária diz respeito a cada Universidade, individualmente, como unidade administrativa separada. Mas está se tornando cada vez mais evidente que, para bem servir à comunidade, as Universidades devem estruturar programas de cooperação entre si, em vários grupos e para fins especiais. A autonomia está estreitamente relacionada com a questão das relações entre o Estado e as instituições de alta cultura como um todo. Isso envolve questões de política geral em relação ao grau da instrução universitária, ao estabelecimento de novas Universidades e ao empenho das verbas públicas nas necessidades mais importantes e prementes. Essas questões podem exigir planejamento centralizado; ademais, constitui tarefa de máxima importância encontrarem-se, pela comparação e estudo das experiências dos diferentes países, quais sejam as formas de organização administrativa que nesse assunto estejam em melhor consonância com os reais interesses da comunidade nacional.

A comissão elaboradora é de opinião unânime que:

É dever das Universidades contribuir para o maior desenvolvimento tanto da comunidade nacional, a que pertencem, quanto à causa da cultura internacional. A experiência evidencia, contudo, que as Universidades exercem tais funções

com maior proficiência, quando gozam de alto grau de autonomia, e estão em condições de assegurar os padrões acadêmicos, por terem voz decisiva acerca das questões seguintes:

1 — Quaisquer que sejam as formalidades de designação, a Universidade deve ter o direito de selecionar seu próprio "staff".

2 — A Universidade deve ser responsável pela seleção de seus estudantes.

3 — As Universidades devem ser responsáveis pela formulação dos currículos para cada grau e para o estabelecimento de padrões acadêmicos. Nos países em que os graus, ou licença para exercer profissão, são regulados em lei, as Universidades devem participar, efetivamente, na formulação dos currículos e no estabelecimento dos padrões acadêmicos.

4 — Cada Universidade deve ter a decisão final acerca dos programas de pesquisas, que são levadas a efeito dentro de suas paredes.

5 — A Universidade deve ser responsável, dentro de dilatados limites, pela utilização, em suas variadas atividades, dos recursos financeiros disponíveis, isto é, quanto a espaço e equipamento, fundos de capital e periódica manipulação das rendas.

Está entendido que, embora essa liberdade seja necessária para o exato preenchimento da função da Universidade, tal autonomia exige senso de responsabilidade por parte de todos quantos compõem a Universidade, sejam administradores, professores ou alunos.

### III

#### TESE: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E CULTURAL

Relator: prof. A. A. Kwapong — pró-vice-chanceler da Universidade de Gana.

#### CONCLUSÃO

O tema "A Contribuição do Ensino Superior no Desenvolvimento Econômico e Cultural" foi discutido em duas sessões plenárias e em dois encontros da comissão elaboradora. Dessas discussões, nas quais participou grande número de delegados, emergiram as seguintes conclusões gerais.

O estudo conjunto Unesco-AIU, no concernente ao Ensino Superior e Desenvolvimento no Sudeste da Ásia, do qual foi distribuído breve resumo aos delegados, constitui contribuição muito valiosa na focalização do papel do ensino superior no desenvolvimento econômico, social e cultural, particularmente nos países em vias de desenvolvimento. Tal estudo merece especial louvor, quando se considera que houve duas mudanças, em quatro anos, na direção do estudo. Grato é notar que o relato completo irá à imprensa no próximo mês de outubro, e que os volumes II e III, que contêm os perfis dos diversos países, com estudos comparativos em profundidade, estarão prontos para a impressão em março de 1966.

Há necessidade de estudos semelhantes em outras partes do mundo, por exemplo, o Oriente Médio

e a América Latina, além de países africanos para os quais já foram planejados tais estudos.

Importa salientar que a instrução, além de constituir artigo de consumo, é também investimento-chave, a longo prazo, dado que conduz ao desenvolvimento dos recursos humanos e dá ainda melhor retribuição à sociedade do que o investimento no campo material e físico. O ensino superior e a pesquisa estão no ápice de tal investimento e, particularmente, proporcionam bons créditos, com propiciarem abundante mão-de-obra de alto nível. Todas as nações portanto devem despender respeitável porção de produto bruto para a promoção do ensino e para assegurar que suas universidades e outras instituições de ensino superior tenham recursos adequados para cumprir com eficiência suas funções.

As universidades, por sua vez, devem levar em linha de conta as necessidades da comunidade; devem participar ativamente no estudo científico das exigências de mão-de-obra de suas nações e tomar vivo interesse no plano nacional, de modo que os desequilíbrios dos meios educacionais sejam superados o mais depressa possível.

Cumpra haver, Outrossim, estreita colaboração entre as universidades e a indústria. As universidades devem promover cursos de pequena duração para fazer face às flutuantes necessidades da indústria, seja na esfera de pessoal técnico, seja na de gerência.

É desejável que as universidades empreendam pormenorizado pla-

nejamento regional, ou sozinhas, ou em colaboração com as autoridades locais. Isso auxiliará as universidades na formulação de seus cursos e currículos e, simultaneamente, poderão orientar a seleção de cursos, seja para os estudantes individualmente, seja para a comunidade como um todo.

Enquanto há acordo geral com relação às recomendações feitas pela Comissão dos Técnicos, páginas 77-83 do Relato Sumário, é desejável que se faça atenção com respeito às recomendações 15, 16, 17 e 18, de que damos o texto abaixo :

"Enquanto na maior parte dos países da região a expansão quantitativa da escola secundária e superior é reconhecida como necessidade urgente, o melhoramento qualitativo é especialmente importante, se o circuito vicioso que cumpre romper é o da fraca instrução, carência de bons professores, estudantes universitários inadequadamente preparados e a alta percentagem de desperdício" "Dado que o desenvolvimento nacional muito depende do caráter, qualidade e habilidade dos recursos humanos do país, e que esses, por sua vez, dependem da habilidade e competência do corpo nacional de professores, especial empenho deve ser posto no planejamento governamental e acadêmico para o aperfeiçoamento da instrução dos professores de todos os graus".

"As universidades devem dar alta prioridade para a formação do professor e, em cooperação com

outras instituições de ensino superior, assumir a liderança na promoção do incremento da quantidade de professores de boa qualidade".

"Elas (as universidades) devem estar prontas para oferecer oportunidades no sentido de os professores, engajados no ensino, podem melhorar suas qualificações em cursos especiais de treinamento, em pleno serviço".

A debilidade da instrução superior, em muitos países, provém primariamente da debilidade do ensino secundário. Há, portanto, necessidade imediata de aperfeiçoamento do ensino secundário, para se propiciar melhor base ao ensino superior. Além disso, há necessidade de diversificar-se o ensino secundário para fazer face à grande variedade de mão-de-obra de nível médio exigida pela indústria, pelos serviços sociais, etc. É somente tomando maior interesse nos outros ramos do sistema educacional e no aperfeiçoamento de professores, em particular, que as universidades podem assegurar a melhoria da qualidade do ensino escolar. Nos países em que a escola e o ensino superior são administrados por autoridades separadas, é necessário se coordene o ensino em ambos os níveis, para se evitar hiatos no treinamento de estudantes e para assegurar-se a eficiência do sistema educacional. Os moços e moças mais dotados devem ser selecionados para a admissão às escolas e universidades, e nenhuma pessoa de talento deve ser privada do benefício da educação por causa da pobreza ou do ambiente social desfavorável.

Generosa provisão de bolsas-de-estudo há que seja estabelecida em todas as nações.

As universidades, nos países em vias de desenvolvimento, devem providenciar por meios adequados à pesquisa, tanto a básica como a aplicada, porquanto sem esses meios não terão capacidade de atrair e reter bons professores e cientistas.

Além do ensino e do encargo da pesquisa é da responsabilidade da universidade a promoção do desenvolvimento social. Tal serviço não deve ser confinado à imediata vizinhança, senão que deve ser estendido, quanto possível, à comunidade mundial. Para tal finalidade, as universidades dos países desenvolvidos devem assistir e auxiliar as dos países menos desenvolvidos, a fim de que as últimas logrem progredir e alcançar os padrões daquelas.

O quadro administrativo da IAU deve considerar as possibilidades de estabelecimento de universidades Brain-Bank, isto é, uma lista de professores universitários qualificados internacionais, os quais hão de estar preparados para dar seu ano sabático, voluntariamente, no ensino em universidades dos países em desenvolvimento.

É grato notar que já certo número de universidades possui variedade de programas de assistência a universidades em países subdesenvolvidos, quais sejam o sistema de contrato universitário, a cessão de professores em base ad hoc etc. Tais programas, cumpre estendê-los e desenvolvê-los ainda mais. Nesse sentido, as universidades

dos países desenvolvidos devem aumentar, convenientemente, a força de suas faculdades e os quadros do ensino.

As universidades desenvolvidas devem interessar a maioria de seus membros, especialmente jovens especialistas de talento, a empreenderem a tarefa de pesquisa nos países em desenvolvimento, trabalho esse para o qual deverá ser posta à disposição a maquinaria necessária.

Importa que as universidades estudem e encarem a nova ciência do desenvolvimento, de modo que racionalizem suas próprias estruturas administrativas internas e coordenem suas responsabilidades e esforços em socorrer as universidades menos favorecidas do estrangeiro com os das outras universidades no mesmo campo de desenvolvimento.

As universidades têm importante papel a desempenhar no desenvolvimento cultural. E, em tal direção, o estabelecimento de "institutos de estudos nacionais" (como os Institutos de Estudos Africanos), nos quais são estudados a língua, a história, o teatro, a arte, música, dança, arquitetura, etc. e a orientação o quanto possível das várias disciplinas com relação ao ambiente local, eis uma das coisas que cumpre encorajar ativamente.

LÍNGUA — A equipe de trabalho gostaria de dar grande ênfase às recomendações 30 e 31 do relato sumário, no concernente à língua nacional, as quais têm o seguinte teor :

"A significação das línguas nacionais nos países da região e de preconizado emprego em todas as

escalas do ensino dá lugar a desafios que as universidades necessitam enfrentar com inteligência.

"Cumpra que as universidades sejam encorajadas a desempenhar papel ativo no desenvolvimento das línguas nacionais, independentemente ou em associação com as academias e instituições estabelecidas para tal fim".

O Instituto que cumpre constituir no Sudeste da Ásia deve contar com finanças e quadros adequados. Importa seja autônomo e, ainda que situado em alguma universidade, terá estreitas relações com todas as universidades da região. — Ir. JOSÉ OTÃO (**Correio do Povo**, Porto Alegre, de 20, 21 e 27 de outubro de 1965)

#### A INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA

Em 1963 o Presidente dos EUA nomeou uma comissão encarregada de examinar o problema das relações entre a ciência, o governo e as informações. O relatório dessa comissão, "Science, Government, and Information", tem alguns dados que importa divulgar. É disto que trataremos neste comentário, acrescentando as observações que nos parecem pertinentes.

Salientamos, de início, que a transmissão da informação é parte integrante da pesquisa e do desenvolvimento. A ciência e a tecnologia podem florescer na medida em que os cientistas integram com os colegas e predecessores e na medida em que os vários ramos da ciência integrem entre si. Nesse sentido, pois, a ciência para ser mais eficaz precisa manter certa "unidade". Essa unidade se mantém à custa de "boas informa-

ções", sabendo cada especialista o que seus companheiros estão investigando. A grande questão, aqui, evidentemente, é a de saber-se "quanto" de informação é necessária, de que modo torná-la acessível, sem ser superabundante. Em geral, o cientista considera mal empregado o tempo que emprega na coleta de informações, tempo que preferiria, provavelmente, estar empregado na "criação" de novos resultados. O que é interessante ressaltar, aqui, é a conclusão a que chegou a comissão, depois de longo e minucioso exame do problema: a maximização da produtividade se consegue quando o cientista emprega cerca de 50% do seu tempo na pesquisa de dados já disponíveis e 50% do tempo na fixação dos resultados novos. Note-se que isso torna agudo o problema de tornar acessíveis os informes já existentes. A melhoria do sistema de informação não é, evidentemente, remédio para má pesquisa e mau desenvolvimento. Mas não há boa pesquisa nem bom desenvolvimento sem razoável informação.

O cientista, o técnico e o administrador vêm, sem dúvida, de modos diversos o problema da comunicação de resultados. Estudiosos que se dedicam às ciências básicas, via de regra, limitam seu interesse a um campo bem restrito. Quando a comunicação com especialistas de áreas vizinhas se torna difícil, o cientista restringe ainda mais sua própria investigação, confiando-se à área em que julga poder manter-se informado.

Em virtude dessa especialização crescente, o problema da comuni-

cação parece desvanecer-se para o estudioso das ciências básicas.

O técnico, por sua parte, está no outro extremo. Sem conhecer praticamente tudo que já foi feito, é-lhe em geral impossível completar projetos que lhe sejam entregues, especialmente lembrando que a indústria exige melhoria sobre resultados anteriores e recusará medidas inadequadas que lhe sejam encaminhadas com a justificativa "o técnico ignorava o que já se havia feito nesse ramo".

O técnico deve estar alerta para recolher tudo que se modifica em função do progresso da ciência, especialmente, para aquilo que representa, do ponto-de-vista das aplicações, economia sensível nos gastos previstos. O administrador, por sua vez, estará, via de regra, interessado por saber o que é que se está fazendo, quem faz o que e quem está disponível para fazer algo. Êste tipo de informação, a "inteligência científica", se superpõe aos tipos de informações que se requer do cientista e do técnico, mas a ênfase é em pontos diferentes, como facilmente se concebe.

### A transmissão das informações

Fizemos um breve levantamento do problema de transmissão de informações. Trata-se de uma questão grave, de repercussões inimagináveis e capaz de alterar todo o rumo da pesquisa, caso não seja convenientemente resolvido. Examinemo-lo, agora, sob outro prisma.

O "processo informativo" compreende certas "fases" especiais, onde

despontam a geração, o registro, a catalogação, o arquivamento, a disseminação e a recuperação dos informes. Cada fase depende de certo modo da anterior e o "processo" é continuado, em "cadeia". Essa cadeia informativa tem, em síntese, um propósito bem definido: o de ligar, de modo eficiente e rápido, a informação apropriada ao pesquisador apropriado, evitando redundâncias e omissões.

Há que lembrar certos aspectos peculiares da questão. Não se pode, a priori, saber exatamente o que seria um informe "apropriado", de modo que o sistema deve admitir certa "elasticidade", muito fecunda, aliás, e que permite não poucas inspirações ao investigador. Também é preciso lembrar que o homem tem uma capacidade limitada de absorver informações. As pesquisas feitas a esse respeito parecem indicar que um cientista, habituado a recorrer às publicações especializadas, absorve cerca de cinco mil "resumos" de artigo do seu setor por ano. O processo informativo, portanto, deve levar esse fato em conta, selecionando um máximo razoável de informes que o interessado possa, efetivamente, absorver, evitando que seja exposto ao irrelevante ou supérfluo. O processo, recorde-se, deve transmitir informações, não documentos.

Com essas considerações mergulhamos num aspecto essencial do assunto. Há uma evidente separação, presentemente, entre o autor e o documentalista. Trabalham, atualmente, com raras exceções, em separado. No en-

tanto, como é fácil ver, os passos que cabem ao documentalista, se mais aperfeiçoados, representam ganho inestimável para a tarefa que compete ao autor. A comunicação hoje em dia já não é mais uma faceta isolada, alheia à pesquisa: é, realmente, parte integrante dela. E a ciência só terá recursos satisfatórios para assenhórear-se das informações, espantosamente numerosas, colecionadas cada dia, se uma equipe de gente habilitada puder "digerir", sumariar, interpretar e transmitir a literatura, para benefício dos especialistas.

#### A reunião de dados

Quais são, pois, os aspectos mais prementes desse processo de informação científica? Note-se que as entidades que congregam os estudiosos têm-se desenvolvido "horizontal" e "verticalmente". Tome-mos a física dos projéteis. Ela se orienta para a American Physical Society e para a American Rocket Society. Um estudioso do assunto pertencerá, em geral, a ambas as sociedades. Duplica as informações. E isso é um fenômeno geral, considerando que o rumo interdisciplinar nas ciências é a tônica mais visível. O processo de recuperação das informações se agrava ainda mais. Cada vez se torna mais difícil concentrar e divulgar "o informe correto para a pessoa certa". Diante disso, há que examinar o assunto com especial cuidado. Em primeiro lugar, a comunidade científica deve capacitar-se de que lidar com a informação técnica é parte integrante da ciência. Cada autor deve



assumir parte da responsabilidade de facilitar a recuperação das informações que captou. Em segundo lugar, decorre daí que é preciso enfatizar um pouco mais as técnicas de trato da informação. Nos cursos universitários (e por que não já nas escolas secundárias?) é preciso habituar os estudantes a um registro cuidadoso das fontes utilizadas na preparação de seus trabalhos, ensinando-se-lhes, também, algumas técnicas de redação mais ou menos uniformizadas, que facilitem, depois, ao documentalista, a tarefa de completar as fases que lhe cabem na "cadeia informativa". Em terceiro lugar, conviria salientar a necessidade de se organizarem centros especializados de informação, com equipamentos modernos para o processamento de dados e a recuperação da informação desejada.

No Brasil, alguma coisa tem sido feita nesse sentido. A Universi-

dade de São Paulo, por exemplo, preparou há dois anos, mais ou menos, um catálogo coletivo de trabalhos preparados e publicados pelos seus professores. A iniciativa deve ser imitada. No Rio de Janeiro, o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação está aparelhado para executar boa parte das recomendações gerais que se poderia deduzir do que aqui foi dito. Aliás, o I.B.B.D. tem preparado inúmeras e valiosas bibliografias especializadas, de grande serventia para os pesquisadores.

O Conselho Nacional de Pesquisas, de sua parte, poderia, também, aperfeiçoar algumas de suas iniciativas no campo, orientando os trabalhos, infelizmente, na maioria dos casos, dispersos e desconexos como se faz neste País, onde a iniciativa isolada, prevalece de modo assustador. — LEÔNIDAS HEGENBERG — (Estado de São Paulo, 20.10.65)

# 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](#)