

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXIX ABRIL JUNHO, 1963, N.º 90

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira 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 e matéria transcrita.

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXIX ABRIL-JUNHO, 1963, N.º 90

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXIX

abril-junho, 1963

Nº 90

SUMARIO

	<i>Págs.</i>
Editorial	3
 <i>Estudos e debates:</i>	
A pesquisa e o planejamento em educação — J. ROBERTO MOREIRA	8
Pesquisa educacional no Reino Unido — J. A. LAUWERYS.	24
O ciclo propedêutico: uma proposta — CARLOS MACIEL	35
As universidades em face das profissões liberais e técnico-profissionais — WAYNE A. R. LEYS.	51
Rousseau e o método de ensino — ONOFRE PENTEADO JÚNIOR	63
 <i>Documentação:</i>	
Mensagem Presidencial — Capítulo da Educação	76
INEP em São Paulo: Cursos de Especialização Educacional para bolsistas latino-americanos.	86
Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Texto definitivo.	91
Colóquio do Royaumont: Estudo Internacional das Admissões à Universidade	122
Conselho Federal de Educação	141
INFORMAÇÃO DO PAÍS.	171
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO.	181
LIVROS: GAL, Roger — <i>OU en est Ia Pedagogie</i> (183); HIGHET, Gilbert — <i>A arte de ensinar</i> (184); VAISEY, John — <i>The economics of Education</i>	192
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: O projeto regional do Mediterrâneo — Jayme Abreu (195); A recuperação da Universidade — Florestan Fernandes (200); A reforma universitária — Ernesto Luís de Oliveira Júnior (222); O vestibular e a lei — Nair Fortes Abu-Merhy (233); A Escola Regional de Meriti — Paschoal Leme	239

ATOS OFICIAIS: Dec. nº 51.643-A, de 4/1/1963 — *Transfere do Ministério da Guerra para as Universidades do Recife, da Bahia, de Minas Gerais e do Paraná os Colégios Militares de Recife, Salvador, Belo Horizonte e Curitiba, respectivamente e dá outras providências* (246); Dec. Nº 51.680-A, de 22/1/1963 — *Regulamenta os exames de madureza no sistema federal de ensino, nos termos do Parecer nº 14 do Conselho Federal de Educação* (247); Dec. nº 51.736, de 21/2/1963 — *Fixa normas para a concessão de bolsas-de-estudo e dá outras providências* (248); Portaria nº 39, de 12/2/1963 — *Baixa instruções para o registro de psicólogos* (250); Portaria nº 41, de 14/3/1963 — *Dispõe sobre a Comissão Coordenadora do Plano Trienal de Educação*. 251

REVOLUÇÃO E EDUCAÇÃO

Não parece haver dúvida quanto à instabilidade da fase que estamos vivendo no Brasil. Como há pouco recordou o professor Hermes Lima, tudo está em questão: a propriedade da terra, a distribuição da riqueza, o regime tributário, a legislação eleitoral, a organização administrativa, o regime político, o sistema de educação.

A terra como que está fugindo a nossos pés, mal permitindo equilibrar-nos na fluidez social e política em que estaríamos ingressando. Está, entretanto, o comportamento brasileiro correspondendo a esse estado de coisas?

De modo nenhum. Muito pelo contrário, outra realidade, mais imediata, a dinâmica de uma sociedade em mudança e em crescimento, embora desordenado, leva-nos não à disposição de reforma e reestruturação, mas à de tirar proveito imediato das riquezas emergentes.

Discutem-se reformas, mas as palavras caem no chão de estranha inércia social. Por baixo das palavras, correm poderosas as águas — mais ou menos turvas — mas nem por isto menos seguras e tranqüilas, dos interesses dos grupos de pressão. Tais grupos estão longe de se identificar com a Nação. São antes a antinacão. Lutam por si, pouco se dando do que venha a suceder à nação. Quais são eles? O grupo de pressão do café, o grupo de pressão dos funcionários civis e militares, o grupo de pressão dos empregados dos Institutos, o grupo de pressão dos ferroviários, o grupo de pressão da Marinha Mercante, o grupo de pressão dos construtores de estradas de rodagem e, por último, o grupo de pressão da indústria pesada e leve, subvencionada pelo Governo.

Tais grupos não chegam sequer a ter nítida configuração de grupos de classes. Em cada um deles se misturam pessoas de classe alta, média e baixa. São, de fato, privilegiados a se beneficiar da ausência de integração nacional, que lhes permite a atitude de privilégio, ou seja, a de poder afirmar seus direitos sem a contrapartida de sua, responsabilidade. Privilégio nada mais é do que isto. Ter direitos e, por isto, deveres — não é privilégio, mas ônus, encargo, vigília, preocupação...

Quando a nação se faz uma só e os direitos de todos são reconhecidos, nenhuma classe pode ter mais direitos do que as demais, sem que a estes direitos corresponda cota também maior de deveres. Assim foi nas sociedades em que dominava a classe aristocrática, até que esta se corrompeu e se fêz apenas classe privilegiada, cheia de direitos e sem deveres. Assim foi com a ascensão da classe média, no século dezoito e dezenove, justificando as líricas exaltações com que tanto se distinguiu essa classe. Assim está sendo com as sociedades proletárias ou comunistas, em que a classe trabalhadora se despe ou é despida de todo e qualquer privilégio, para dar ênfase aos seus deveres.

A saúde social requer tal regime de responsabilidade, seja lá qual fôr a classe dominante.

Entre nós, não parece haveremos chegado sequer a essa consciência de classe. Não há classe, mas grupos, e grupos que se valem do seu reduzido tamanho, para não se considerarem responsáveis pelo todo. E isto somente é possível porque abaixo deles vegeta uma grande massa, muda e passiva, que se constitui dos ineducados da coletividade, analfabetos e semi-analfabetos, que não sonham a sua própria emancipação, mas a saída individual dos mais hábeis ou mais dóceis para algum dos grupos privilegiados, dentro dos quais se distribuirão em qualquer dos níveis de classe desses gordos conglomerados.

Não se pode, pois, dizer que haja luta de classes no país. Enquanto existir a massa de ineducados, não se caracteriza a luta de classes. O ineducado é candidato ao ingresso num dos grupos privilegiados. Dentro deles é que poderia haver luta de classes, mas isto também não existe porque o grupo precisa de unidade para a garantia de sua própria e privilegiada situação e daí não haver luta entre seus membros contra a ascensão da massa indiscriminada.

Não é outro, parece-nos, o motivo da resistência nacional a qualquer expansão séria e em massa da educação. Tal expansão é que viria quebrar a tranqüila viabilidade dos sistemas de privilégio. A expansão desordenada, ineficaz, marcada pelo signo do acidente e da sorte, é a única expansão tolerada. Daí escolas primárias de pilhéria, pobres e ineficientes, ginásios improvisados e inoperantes e ensino superior confuso e verbalístico. Para tudo isto, o apoio é manifesto e os recursos — aliás modestos — não faltam.

Tudo isto se corrigiria com a integração nacional, com a vitória sobre o dualismo estrutural de povo e grupos privilegiados. Mas tal integração exigiria uma dupla concentração, que ainda não existe no Brasil. A concentração geográfica e a concentração demográfica. Dispersos, anulamos pela distância, pelo arquipélago, que faz do país um sistema de ilhas, o senti-

mento comum dos sofrimentos coletivos, os quais deixam assim de ser nacionais ou comuns e, deste modo, atuantes. Concentrados — nas grandes metrópoles — não o somos por crescimento interno dos núcleos demográficos, mas por migração de analfabetos ou semi-analfabetos e, graças a este fenômeno, mantemos ou, pelo menos, prolongamos a ilusão da emancipação de um à custa de outro, suprindo-se a solidariedade da massa de deserdados, recém-concentrada nas cidades.

Retardamos, assim, o processo integrativo e conquistamos um instável equilíbrio, que nos vai permitindo conservar o sistema de privilégios. Por tudo isto é que, sem nenhum exagero, me parece ser a revolução educacional a maior revolução. As duas revoluções que já se processaram mais completamente no mundo, são a revolução americana e a russa. Ambas somente se fizeram reais pela educação. A revolução americana é da mesma família da revolução inglesa e da francesa, as quais acabaram, de certo modo, expandindo-se por grande parte da Europa. Não se pode, contudo, dizer que a revolução européia se tenha expandido do mesmo modo que a americana. Qual a razão? É que os conceitos de educação que acompanhavam essa revolução não se aplicaram na Europa do mesmo modo por que se aplicaram nos Estados Unidos.

Com efeito, embora o conceito de educação democrática universal fosse comum a todo o movimento, deve-se observar que, na Europa, este conceito dominou apenas a educação elementar e vocacional, enquanto nos Estados Unidos se estendeu, na segunda metade do século XIX, aos três níveis de ensino, primário, secundário e superior. Nem sempre se tem dado a esta diferença o relevo necessário.

Até muito depois da primeira guerra mundial, a estrutura da educação na Europa é nitidamente dualista: educação prática e útil para o povo, educação intelectual, "desinteressada" e profissional superior para a elite. O próprio prolongamento da chamada educação popular até os 16 e depois 18 anos, somente começa a concretizar-se na Europa, no segundo quartel do século XX.

Já nos Estados Unidos, na década de 60 a 70 do século XIX, temos a educação secundária generalizada e iniciado tipo novo de educação superior geral, para fazendeiros e mecânicos, nos então chamados "Land-Grant Colleges".

Era a revolução democrática a instituir o sistema educacional apropriado a toda a sociedade, quebrando-se o dualismo entre educação do povo e educação da elite, eufemismo pelo qual se encobria a separação entre a educação da classe popular e a das classes superiores.

Na realidade, o que praticava a Europa era a manutenção do caráter aristocrático da educação das classes dominantes e a democratização da educação do povo.

Somente agora começa na Europa o movimento de democratização da universidade e dos cursos preparatórios à universidade e, deste modo, a vencer-se o dualismo educacional em essência antidemocrático.

Já nos Estados Unidos, graças à constituição mais igualitária da sociedade, pelo menos no Norte, e, posteriormente, depois da guerra de integração nacional (a chamada "Guerra de Secessão"), estendida a todo o país, tivemos uma educação em que o prático ou útil e o intelectual ou ornamental (como o chamava Benjamin Franklin) nunca puderam ser completamente separados ou isolados. Toda a educação devia ter os dois aspectos, conforme os documentos iniciais da fundação dos "Land-Grant Colleges" muito enfaticamente demonstram. Embora estivessem os Estados Unidos fazendo algo de completamente novo na história, ou seja, educação geral e útil no nível secundário e no superior, a formulação do movimento teve sempre o hábil cuidado em sublinhar o mais completo respeito pelas formas tradicionais de educação acadêmica.

Na realidade, entretanto, o movimento democrático iniciado no século dezoito antecipava-se, nos Estados Unidos, de mais de meio século sobre a Europa, na instituição de um sistema educacional unificado, em todos os três níveis, elementar, secundário e superior, aberto a todas as classes e camadas sociais.

É verdade que as condições econômicas poderiam limitar o acesso ao nível superior, mas este não estava isolado nem se limitava a certo grupo de educados. Todos podiam aspirar ao ensino superior. Todas as atividades e ocupações poderiam vir a preparar as suas elites no nível universitário, substituindo-se assim a idéia de elite, no singular, pela de elites, ou seja, as elites pluralísticas da sociedade democrática.

Para isto é que hoje se encaminham as 'próprias sociedades democráticas da Europa, em marcha para uma estrutura social muito mais, próxima da que a sociedade americana vem construindo desde o século dezenove.

Retardados sobre a própria Europa, o Brasil deve agora empreender simultaneamente a democratização do ensino elementar e a do ensino médio e superior, estabelecendo a continuidade de todo o sistema escolar, a sua diversificação pelas diferentes atividades e ocupações e a expansão de todos esses níveis até o máximo de sua capacidade.

Como mudança intrínseca do processo educativo, deve-se abandonar a velha dicotomia, para usar a expressão de Benjamin Franklin, de útil e ornamental, para se conceber toda edu-

cação, seja lá qual fôr seu nível, como simultaneamente prática ou vocacional e geral, isto é, capaz de habilitar-nos a usar os conhecimentos e a cultivar, por intermédio deles próprios, a nossa imaginação e o nosso espírito.

Todo conhecimento, desde que seja ministrado em suas inter-relações, é suscetível de ganhar a dimensão que chamamos de geral, e servir ao mesmo tempo de instrumento prático ou útil e de meio ou processo de nosso aperfeiçoamento mental e espiritual.

Essa unidade fundamental de todo saber e a percepção de que, se o ministrarmos imaginosa e poderemos, com qualquer dos seus fragmentos, dar ao homem esse instrumento de trabalho ou o cultivo de seu espírito, constituem o segredo da integração do mesmo processo dos objetivos utilitários e culturais de toda educação.

A unidade na diversidade, velho ideal universitário, faz-se o ideal da educação em qualquer dos seus níveis. A imensa explosão do conhecimento humano, a que se segue a imensa diversificação das educações possíveis, reencontra-se assim com o antigo conceito de educação, como formação do espírito e formação profissional.

Vimos da pura e simples educação da elite dominante para a educação da elite e também do povo. Desta educação, discriminada da primeira e limitada ao ensino primário e de ofícios, partimos para a educação de todos, dentro da diversidade de ocupações, nos diferentes níveis, mas com o mesmo espírito e destinada à formação de quadros qualificados, médios e superiores de uma sociedade democrática, cujas elites dirigentes pluralistas e distribuídas por todos os ramos e níveis não se recrutam em apenas uma classe, mas em todo o povo.

Por este modo é que se irá concretizar a revolução, que não é o resultado de revoltas populares, mas consequência do progresso do conhecimento humano e do despertar das aspirações que a sua difusão, pelos novos meios de comunicação, gera inevitavelmente.

Nesta situação é que já se encontra o Brasil, cuja necessidade maior é a de preparação do homem para os novos deveres de produção da sua conjuntura atual e os direitos que decorrem daqueles deveres.

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do INEP

A PESQUISA E O PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO

J. ROBERTO MOREIRA

Do INEP e da UNESCO

I — As falsas esperanças do planejamento.

Na introdução ao número que o "International Social Science Journal", da UNESCO, dedicou ao estudo e à prática de planejamento, John Friedman sublinha o fato de que planejar não é uma tarefa uniforme que obedeça a regras predeterminadas e inflexíveis, e, sendo assim, não pode ser uma solução particular ou uma fórmula.

Em minhas relações pessoais com administradores de serviços educacionais e com autoridades governamentais, tanto do Brasil como de outros países latino-americanos, que tenho percorrido, encontrei sempre um estado quase de angústia diante dos problemas de educação que afligem suas respectivas sociedades nacionais ou regionais. Por isso, foi-me também possível ser inquirido sobre as fórmulas ou processos que lhes permitiriam solucionar as situações problemáticas com tanto êxito quanto rapidez. Entre meus alunos do "Centro Latino-Americano de Formação de Especialistas em Educação" de Santiago do Chile, e entre os do "Centro de Planejamento" da Escola de Economia da Universidade do Chile, encontrei atitudes semelhantes. No Rio, em cursos que dei na "Escola de Serviço Público" do DASP e na Diretoria de Ensino do Exército, sempre senti a preocupação pelas soluções imediatas. O planejamento teria então o efeito de oferecer, de pronto, as regras miraculosas.

É claro que, em tais cursos, não tive dificuldades em destruir essa falsa esperança e em alimentar outra mais legítima e mais árdua. Mediante a simples exposição lógica das características da previsão científica, das possibilidades e dificuldades de interferência no curso natural e complexo dos fatos sociais, econômicos e culturais, planejar tem outro sentido que o de simples regras uniformes de ação.

À luz desses estudos lógicos, o planejamento se positiva primeiramente como um modo de pensamento e como um conjunto de métodos possíveis — uns menos, outros mais — de identificar

e compreender os problemas sociais, com o objetivo de, conhecendo seus antecedentes e condições, suas inter-relações e correlações, seus contextos em extensão e profundidade, determinar os meios mais factíveis de intervir nesses problemas e dirigir o desenvolvimento dos complexos fatuais que os constituem, de modo que se obtenham situações resultantes não problemáticas.

Verifica-se imediatamente, como consequência dessas proposições, que a base, sobre a qual se assenta o planejamento, é a pesquisa. Entretanto, é preciso sublinhar o fato de que esta, no caso, se orienta por meio de fins ou objetivos pragmáticos, isto é, não tem o aspecto de ciência pura e se limita pelo valor que possua como meio para as soluções procuradas. A maior ou menor utilidade da pesquisa, no sentido indicado, é o que determina seu próprio planejamento e execução. Isto não impede, porém, que as pesquisas já realizadas, sejam com o caráter de ciência pura (tendo em vista problemas teóricos ou de conhecimento), sejam com objetivos pragmáticos (para outros fins práticos), possam ou devam ser aproveitadas; sua utilização, quando servem aos objetivos, significa economia de tempo e de recursos.

Todavia, mesmo que sejam identificadas e explicadas as situações problemáticas, com base em pesquisas objetivas e racionais, o planejamento não as sucede como consequência imediata (fatural e lógica). Os dados orçamentários, os mapas, tabelas, curvas estatísticas, fórmulas, hipóteses fundamentadas, exposição técnico-científica e outros documentos, que lhe servem de base, permitem conjecturar sobre como intervir na situação problemática, o que significa decidir racionalmente entre alternativas possíveis, tendo em vista não somente critérios científicos, mas ainda os de razão prática ou de economia e rentabilidade social. Esta é a fase que permite estabelecer, com maior ou menor probabilidade de êxito, as linhas de execução ou de trabalho prático. E, ainda assim, mediante a consideração das pesquisas e da ação projetada, não se terá chegado à essência mesma do que é planejar. Um plano racional, isto é, cientificamente elaborado, tem de ser flexível e sensível como a própria razão, e é o que constitui sua essência. Não é um caminho reto e uniforme, porque é um conjunto de probabilidades que, embora bem fundamentadas, supõem certo grau de incerteza e de variação. Do mesmo modo, se a razão, mediante renovados esforços, procura penetrar situações, defrontando surpresas ou imprevistos, os planos que são produtos seus, devem ter capacidade de adaptação a fim de enfrentar emergências ou contingências que possam sobrevir.

Este caráter de flexibilidade e sensibilidade não diminui o valor instrumental do planejamento, nem o impede de obedecer a certos princípios gerais que constituem, por assim dizer, o seu arcabouço teórico.

Tal arcabouço, porém, não é, nem pode ser, um conjunto de fórmulas ou de regras; trata-se apenas de uma esquematização geral de funções e relações possíveis. De um lado, a identificação ou formulação objetiva de problemas, seu estudo científico e hipóteses interpretativas baseadas nesse estudo; de outro lado, organismos, meios e recursos sociais que podem ser utilizados; finalmente estudos e hipóteses da evolução possível desses problemas. Trata-se de, mediante organismos já existentes ou novos e a utilização de meios e recursos possíveis, intervir nos problemas para lhes modificar a evolução que teriam, se entregues a si mesmos, a fim de que tal evolução se processe em um sentido que, do ponto-de-vista do bem social, seja a melhor solução dos problemas.

Ainda que a determinação do bem social possa significar tarefa difícil, nas coisas sociais ela é bem concreta, porque corresponde a desejos e aspirações em sentido positivo, e a repugnâncias e resistências em sentido negativo.

É possível, mediante uma sociologia de profundidade que vá aos modelos, aos sinais e aos símbolos sociais, distinguir entre o desejado e o desejável socialmente, isto é, entre o que as classes e grupos querem de fato e o que estimam seria direito ou bom.

Minha experiência pessoal em administração educacional, na coordenação de planos e projetos educacionais e meus estudos teóricos sobre essas matérias animam-me a propor a debate um arcabouço ou esquema geral da pesquisa e do planejamento em educação. Para isso desejo considerar somente alguns aspectos do assunto, tendo em vista as grandes tarefas de formulação de uma política educacional, de sua execução conseqüente e da administração e organização do planejamento.

II — A política educacional.

Em seu sentido próprio, de origem greco-romana, e sem a interferência de juízos de valor, a palavra *política* se refere às normas explícitas, ainda que gerais, da vida coletiva em uma sociedade organizada. Entretanto, o *sentido usual* dessa palavra, nos estudos da matéria, é mais limitado porque não abrange todas as normas da vida coletiva, senão as que concernem à direção do Estado e do governo. Neste caso, a compreensão da palavra *política* pode estar determinada por setores, porque a direção

do Estado supõe uma divisão de tarefas, ainda que a orientação geral possa ter aspecto unitário. Disso resulta que há uma política econômica, uma administrativa, uma de obras públicas etc.

A política educacional é pois relativa à orientação do Estado e do governo no que se refere à educação do povo em geral.

Nos Estados modernos, sejam democráticos pluripartidários, sejam unipartidários, capitalistas ou socialistas, o planejamento da educação é sempre uma consequência da política e é também suposta por esta última.

A política educacional pode ter diferentes graus de extensão e profundidade. No aspecto da extensão ela pode considerar objetivos imediatos e mais distantes, tendo em vista as necessidades culturais, políticas e econômicas do Estado. No aspecto da profundidade busca determinar os limites possíveis e gradativos dos diferentes setores educativos e sua relação de importância com respeito aos objetivos considerados no aspecto extensivo.

Entre os limites fixados na política e os limites efetivamente alcançáveis, há sempre certa distância, motivo pelo qual se costuma dizer que, enquanto os limites políticos são *transfinitos*, os limites executivos são *finitos*. (*A noção de transfinito é, neste caso, uma extensão imprópria, mas expressiva, do que serve em matemática para designar os números que ultrapassam os números finitos, mas que são bem definidos ou determinados. Não há correspondência entre os números de um conjunto finito, ou entre aquele conjunto e a série dos números naturais; todavia, um conjunto transfinito tem limites que se indicam em sua definição; por exemplo, o conjunto de potências fracionárias de dois não corresponde a um conjunto finito ou à série de números naturais, porque cada elemento que seja inserto pode definir outro conjunto não finito: os expoentes com numerador menor que um, os com denominador que é decimal periódica, etc. Há conjuntos transfinitos de conjuntos transfinitos, portanto. Sem embargo, há o limite estabelecido pela definição de conjuntos de potências fracionárias de dois.*)

Os limites executivos estão contidos nos limites políticos da educação, porém estes ficam mais além daqueles.

Geralmente não é admitido que a política educacional possa resultar de planejamento, porque ela é expressão da vontade ou aspiração coletiva, representada pelo governo de uma sociedade organizada. Apesar disso, podemos duvidar de que essa vontade ou aspiração coletiva seja algo imediatamente objetivo, oferecido a todos e conhecido pelo governo. A dúvida propõe um problema, que se deve estudar para melhor resolvê-lo; isso já é planejamento.

É bom não esquecer que planejar significa a realização de uma série de pensamentos, de raciocínios, de juízos antecedentes e conseqüentes, de avaliações e qualificações, que podem ter diferentes graus de exatidão e de rigor científico. Supõe sempre conhecimento e previsão; por isso seu rigor depende de duas fontes de probabilidade: a que é inerente ao conhecimento e a que não pode deixar de acompanhar a previsão.

O conhecimento, além de seu grau variável de exatidão, pode ser mais ou menos suficiente para a previsão desejada. Um conhecimento pode variar de *quase zero* até *quase um*, quanto à certeza ou exatidão, se aceitamos que *zero* exprime a inexatidão total e » a completa exatidão.

Conseqüentemente, ainda que a política educacional não se baseie senão em um conhecimento de aspirações e necessidades gerais e não expresse mais que objetivos a serem alcançados, encerra conhecimentos, e seus fins indicam certa previsão de futuras possibilidades. Não é inteiramente utópica, enquanto os conhecimentos, em que se baseia a previsão a que chega, ficarão entre *zero* e *um* quanto à exatidão. Por esse motivo, toda a política educacional supõe um planejamento subsequente que tenha maior rigor científico.

Formular uma política educacional não é, portanto, um ato puro de decisão de um governo. É necessário compreender bem este fato. Às razões lógicas já expostas, é possível acrescentar outras. Podemos, para isto, inverter a ordem de exposição ou de explicação: se a formulação de uma política educacional não é um ato puro de vontade, tampouco é uma decisão que resulta de rigorosos princípios técnico-científicos.

Embora se distingam na educação aspectos fundamentais, que são objetivos, como os sociais e econômicos, os biológicos e psicológicos, longe está de ser uma tecnologia de rigorosa aplicação científica. Para compreender isso, basta considerar, do ponto-de-vista de uma de suas ciências básicas, o que pode ser a educação. Como tais ciências focalizam os fatos de diferentes ângulos, segundo os sistemas de teorias das várias escolas, é possível chegar, na consideração de um mesmo problema educacional, a diferentes soluções, sobre as quais só a experiência pode decidir.

Não há dúvida em reconhecer que os fatos educacionais, considerados em sua natureza global, são fatos sociais. Para compreendê-los e explicá-los sociologicamente — segundo é próprio de qualquer estudo sociológico — há que localizá-los em uma contextura de múltiplos e interdependentes fatos sociais, cujas modificações determinam as mudanças educacionais, em suas formas e conteúdos. Disso resulta que, se estudamos, compreendemos e explicamos as mudanças educacionais. Mas, se no pri»

meiro caso o estudo se faz com o objetivo de prever os fatos próximos e futuros, também pode suceder o mesmo no segundo caso.

Infelizmente, na procura da previsão dos fatos, o sociólogo nunca pode ser completamente objetivo. Não há uma causalidade social retilínea e, ainda menos, unilínea, porque qualquer fato social é sempre função de muitas e nem sempre definidas variáveis. Conseqüentemente, a previsão sociológica obriga a escolha de pontos-de-vista, a preferências.

Logo, a intencionalidade do cientista social é inevitável.

Isto é tão verdade para a previsão sociológica em geral, como para a educacional em particular. Conseqüentemente, se para orientar a prática educativa — no que diz respeito à organização educacionan bem ajustada aos fins que lhe são designados — é necessário ter em vista os fatos da sociedade global em que essa organização vai atuar, para determinar os fins imediatos e mediatos que ela deve perseguir não há outra segurança que a da opinião, a qual, todavia, pode ser bem fundamentada.

Se, como parece, nossos países latino-americanos escolheram a democracia representativa e pluripartidária como forma de organização política, a opinião que se procura tem que resultar do conhecimento da opinião coletiva, ou, pelo menos, das maiores representadas. Nessa opinião é necessário distinguir entre o desejado e o desejável, isto é, entre a necessidade sentida e a idealizada.

Quando consideramos as necessidades, — o desejado — afirmamos que as mudanças e progressos educacionais devem seguir e ajustar-se a novas condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Mas, quando consideramos o desejável, — os ideais — afirmamos que a educação persegue fins para além de seu simples ajuste às necessidades.

Formular uma política educacional é tanto determinar as necessidades de educação, como definir os ideais que devem orientar a satisfação dessas necessidades; logo, é necessária a pesquisa do desejado e do desejável.

Essa pesquisa pode ser feita à luz dos estudos econômicos, culturais, políticos e sociológicos já existentes, do exame analítico dos programas políticos da maioria representada e, quando seja necessário, mediante inquéritos complementares, por amostra segundo quotas representativas dos diversos grupos sociais, ou, se isto é difícil, dos mais evidentes estratos sócio-econômicos.

Pesquisada e formulada desse modo uma política educacional, sua aprovação depende dos órgãos legislativos ou de representação popular no governo. Posto que seus princípios foram fundamentados pela pesquisa e, portanto, também suas conse-

qüências deduzidas, tal política não deverá ter dificuldade de aprovação, se o regime fôr efetivamente democrático.

III — O planejamento como consequência da política educacional.

Uma política educacional, formulada segundo os critérios indicados, é somente a primeira etapa na marcha das soluções procuradas. Do ponto-de-vista do planejamento, ela pode ser considerada como positividade geral de outros problemas, associada à vontade coletiva e governamental de solucioná-los. Ainda que haja sido o produto de estudos e investigações, e proponha fins imediatos e mediatos à educação nacional, não determina os meios de alcançar esses fins. Mas a política bem formulada no sentido exposto facilita a tarefa consequente de planejamento.

Acreditamos que é possível dizer que a formulação idônea da política educacional significa sair de uma situação indeterminada e confusa para uma situação problemática com possíveis soluções que são desejadas ou desejáveis. "Um problema não é uma tarefa a realizar, que uma pessoa se impõe a si mesma ou que lhe é imposta por outras... É uma expressão familiar e muito significativa dizer que um problema bem positivado se acha meio resolvido. Encontrar qual problema ou quais problemas uma situação apresenta à investigação, significa achar-se já avançado na investigação. Desconhecer o problema implicado faz com que a investigação subsequente seja insignificante ou marche desviada. Sem um problema, não há mais do que um bordão de cego. . . Por outra parte, positivar um problema que não surge de uma situação real, é começar com obra morta e não menos morta por muito trabalhosa que seja a obra."¹

Se a formulação de uma política é a primeira etapa no processo do planejamento da educação, a etapa que segue é a de especificação dos problemas contidos na problemática geral indicada pela política.

Então se passa do plano político ao da programação.

Um programa é, do ponto-de-vista do planejamento, a determinação das tarefas necessárias ao alcance de um ou mais objetivos da política adotada. Conseqüentemente, toda política educacional pode implicar vários programas.

Os fins de cada programa são pragmáticos, no sentido de utilidade, porque têm que representar meios concretos de alcançar os objetivos definidos politicamente. O grau de utilidade de cada programa em relação à marcha para os objetivos polí-

1 DEWEY, John — *Lógica, teoria de la investigación*, trad., México, Fondo de Cultura Econômica, 1950.

tivos positivados, determina seu maior ou menor *valor pragmático*.

Segundo este valor, os programas podem ser classificados em essenciais, secundários e complementares.

Os essenciais são os que constituem *conditio sine qua non* — da execução da política adotada.

Os secundários são os que secundam a execução dos essenciais: por exemplo, um programa de assistência social aos alunos é secundário porque ajuda à escolarização das crianças e jovens dos grupos sociais mais pobres.

Os programas complementares são quase sempre posteriores aos primeiros passos de execução dos programas essenciais e secundários; sua função e, finalmente, seu valor pragmático consistem em resolver os problemas concretos que o controle técnico da execução vá identificando e positivando.

Planejar os programas essenciais supõe:

- a) Comparação entre os fins, estado de desenvolvimento e rendimento dos programas existentes, por um lado, e os objetivos da política em vista, para determinar até que ponto o existente atende ao desejado e ao desejável, por outro;
- b) Levantamento das lacunas, deficiências e erros ou desvios do sistema educacional existente em relação aos objetivos positivados;
- c) Determinar as mudanças, as inovações e os reajustes que são necessários, tendo em vista os estudos e pesquisas indicados em *a* e *b*;
- d) Determinar as possibilidades existentes para realizar o indicado em *c*.

Os passos ou etapas indicados em *a*, *b* e *c* são suficientes para a formulação dos programas essenciais em suas linhas gerais; cada uma dessas etapas constitui um ou mais projetos específicos de estudo e pesquisa. A etapa *d*, a determinação de possibilidades, é também objeto de estudo e pesquisa e tem como finalidade determinar até que ponto são factíveis. Para determinar o grau de factibilidade dos programas essenciais que foram formulados, é necessário:

- e) Conhecer as atitudes coletivas em relação a cada programa, para saber até que ponto as pessoas que devem ser alcançadas por eles, estão preparadas ou não para isso;

- f) Investigar os recursos financeiros já existentes e os que podem ser mobilizados, seja para o conjunto dos programas, seja para cada um em particular;
- g) Estudar o pessoal e o material necessários para cada programa, e determinar tanto as necessidades de formação e especialização de pessoal, como as de fabricação e aquisição de material;
- h) Investigar os locais e instalações existentes para determinar os que ainda se fazem necessários a cada programa ;
- i) Avaliar os custos prováveis do atendimento das necessidades indicadas em *g* e *h*, sejam de inversão, sejam de manutenção;
- j) Estabelecer limites progressivos ou etapas sucessivas de execução de cada programa, no sentido quantitativo, mediante a comparação de *l* e *i*.

De acordo com os limites de factibilidade de cada programa essencial, é possível, desde logo, saber se seus programas secundários são ou não possíveis. Muitas vezes sucede que os programas secundários, porque têm que ser transferidos, se fazem, mais tarde, complementares ou, mesmo, essenciais.

Formulados os programas e determinadas suas possibilidades reais e concretas, é necessário planejar sua execução dentro dos limites estabelecidos. Para isto é necessário:

- k) Procura de informações sobre meios possíveis de execução (planos de organização, de orientação e de controle de ensino) e seleção dos que mais se adaptam às possibilidades existentes. A invenção pode fazer-se necessária, porém ela é grandemente facilitada pelos estudos de educação comparada;
- l) Determinação dos projetos específicos relacionados com os meios escolhidos;
- m) Hierarquia dos projetos, o que significa também correlação e coordenação deles num todo orgânico;
- n) Execução.

Durante toda a fase de programação e a de planejamento de cada programa e seu desenvolvimento em projetos específicos, há um projeto que também é específico, mas paralelo ao planejamento em geral, e que tem grande importância para o êxito da execução: é a *implantação*. Esta é uma consequência do que se fez em cumprimento ao recomendado em *e*. Consiste em preparar o povo para compreender, aceitar e ainda desejar o que é planejado. Muitos projetos fracassam e se perdem por falta de preparação do grupo de pessoas que vai ser beneficiado por eles.

O projeto de implantação é mais que publicidade ou propaganda; é sobretudo um projeto de educação coletiva. Seus meios são a imprensa, o rádio, a televisão, o cinema, sem o aspecto de propaganda comercial. A discussão, as palestras esclarecedoras, o documentário, os seminários locais e regionais entre mestres e pais de família, entre técnicos de educação e dirigentes do comércio, da indústria, da agricultura, dirigentes de associações, líderes políticos, organizações femininas, organizações juvenis, que sejam divulgados por aqueles meios de comunicação em massa, contribuem eficientemente para preparar o povo a que deseje e aceite as mudanças e as inovações supostas pelo planejamento.

IV — O planejamento e a administração.

O planejamento não é uma técnica que sirva somente para solucionar, praticamente e mediante a aplicação de procedimentos científicos, os problemas focalizados por uma política educacional em certo momento histórico. Na complexa sociedade de hoje, as situações problemáticas são constantes e sucessivas. A educação não pode fugir a essa contingência. Disso resulta que a administração dos sistemas educacionais deve estar sempre preparada para fazer as investigações, estudos e planos que cada situação problemática dos sistemas exija.

Administrar é governar ou reger. A administração geral da educação é, portanto, o governo dos sistemas de instituições educacionais. Se por administração geral compreendemos a que se refere a uma nação, isto quer dizer que sob essa designação consideramos o governo dos sistemas de instituições educacionais dessa nação, ou seja, a administração nacional da educação.

Administrar ou governar supõe comando e execução. O comando pode ser arbitrário e voluntarioso, mas, em educação e em toda administração moderna, tem que ser racional e objetivo. Isto supõe conhecimento e previsão de situações.

Não é possível conhecê-las sem estudá-las, porque uma situação não é um panorama que se abarca de um golpe de vista, mas é uma conjuntura de fatos e relações mais ou menos complexa. Prever é construir hipóteses sobre o desenvolvimento das situações existentes, pela consideração das situações anteriores e de fatos prováveis no futuro. O estudo e a pesquisa são necessários, seja para o conhecimento das situações existentes, seja para a previsão de situações futuras.

A administração, como dissemos, supõe comando e execução. Esta última implica regras e normas. Então, se não se quiser regulamentar às cegas, é necessário admitir que as regras, as normas e os meios materiais de execução supõem, por sua vez, conhecer e prever, isto é, dependem da pesquisa e do planejamento. Tanto o comando como a execução dependem deles.

Além disso, a pesquisa e o planejamento estão diretamente ligados à supervisão, que é uma etapa básica que serve sobretudo ao comando e à execução.

A supervisão deve contar com organismos capazes de informar-se de todos os antecedentes que influem no supervisionado, de planejar modificações e mudanças e de orientar sua execução até o final. Não deve ter funções executivas propriamente ditas, porque, do ponto-de-vista da eficiência administrativa, não é bom que um organismo de estudo, planejamento e orientação se encarregue também da execução dos planos, porque fica comprometido pelo fato de haver sido quem preparou os estudos e os planos. Por isso se diz, em técnica de organização, que quem estuda e investiga pode planejar, mas quem planeja não deve executar. Não obstante, pode — e é bom que o faça — orientar e seguir tecnicamente os trabalhos executivos, para que possa planejar as mudanças e ajustes que sejam necessários à boa execução.

Por isso, na administração geral da educação, a pesquisa, o planejamento e a supervisão estão estreitamente relacionados, ficando entre a direção ou comando geral e a execução pelos sistemas de agências de educação e de ensino.

Ainda que a supervisão disponha de seus agentes locais e regionais, com funções de orientação e acompanhamento (follow up), no plano nacional, no do Estado (nas repúblicas federativas), no provincial ou no departamental (nas repúblicas unitárias), é parte integrante dos organismos encarregados da pesquisa e do planejamento. Isto sucede em alguns dos países mais desenvolvidos e, principalmente, nos Estados Unidos da América do Norte. No Chile, a Superintendência de Educação tem suas funções definidas neste sentido.

Não se trata de uma mistura de funções, senão de uma necessidade prática, porque supervisão, pesquisa e planejamento são fases de um mesmo processo de informação da direção geral e de controle técnico (follow up) da execução.

Neste resumo designaremos este organismo da administração geral com as letras DEPS (Departamento de Estudos, Planejamento e Supervisão), com o fim de evitar uma forma específica desta ou daquela nação, que poderiam estar implícitas em expressões como "superintendência de educação", "superintendência de escolas", "departamento de planejamento", etc.

Além disso, é bom observar que alguns países preferem seções ou órgãos próprios e separados para a pesquisa, para o planejamento e para a supervisão.

Nosso critério, ao tratar do assunto, não é recomendar como é necessária a união, num só departamento, das três funções, senão o de facilitar a compreensão de suas inter-relações íntimas.

A sigla DEPS não encerra, pois, nenhuma norma ou intenção definida de aconselhar um tipo específico de organização administrativa. É um recurso de expressão que permite compreensão mais clara dos fatos administrativos, que, ainda quando pssam ser distribuídos entre órgãos distintos, não deixam de ser globais e inter-relativos em seu conjunto.

Aceito que seja isso, o trabalho de organização dos serviços compreendidos pela sigla DEPS supõem a consideração adequada de diversas condições, como também a sujeição a etapas.

A organização que consideramos de acordo com a sigla em pauta, deve ter em vista as seguintes funções:

- a) Conhecimento contínuo e sistemático das diferentes situações educacionais, inclusive as que se refiram à administração da educação;
- b) Avaliação constante e sistemática dos processos, meios e resultados da educação nacional;
- c) Análise dos resultados de *a* e *b*, realizada periodicamente e com vista à determinação de possíveis necessidades de mudanças, reforma ou reajuste da administração e dos serviços escolares;
- d) Estudo das condições que tornam possíveis ou que dificultam a mudança, a reforma ou o reajuste;
- e) Planejamento segundo as condições estudadas em *d*;
- f) Uma vez aprovados os planos pelas autoridades competentes, implantação e orientação da execução;
- g) Controle técnico ou acompanhamento técnico-científico (following up) da execução.

A administração que possa dispor desses serviços de estudos, planejamento e acompanhamento, estará sempre preparada para informar o governo nacional quando se trate de mudar a política educacional do país. ao mesmo tempo que terá os meios necessários para o planejamento conseqüente.

Não é imprescindível que na organização dos serviços que reunimos sob a sigla DEPS se incluam departamentos próprios para cada uma das tarefas ou funções indicadas. A organização pode seguir um critério diferente, que não impeça tais funções, senão que as facilite por sua melhor distribuição. Assim, por exemplo, um departamento pode dedicar-se aos estudos, planejamento e acompanhamento dos órgãos e meios de administração, outro ao de supervisão e orientação, outros aos próprios ou específicos do ensino primário, etc.

Não obstante, numa organização deste tipo é preciso não esquecer que há funções gerais de estudo e planejamento, as quais se referem às condições fundamentais e contextuais da educação em geral (as de natureza social, econômica, cultural e política, por exemplo).

Também importa pensar na necessidade de estabelecer normas de validade geral, seja para as relações entre a administração, a supervisão, a orientação educacional e a docência, seja para as condições materiais, pedagógicas e higiênicas dos edifícios e instalações, para a localização das escolas, etc. Isto compete a um *departamento ou seção de programação geral dos meios e relações educacionais*.

E é bom sublinhar que, sem a sistematização e a coordenação que devem competir a tal departamento ou seção, a divisão de tarefas por órgãos especializados corre o perigo de estabelecer ou criar estabelecimentos estanques, os quais dificultarão a programação adequada das relações e correlações de atividades dos diferentes setores de um sistema nacional ou regional de educação.

De modo semelhante, se cada um dos departamentos especializados faz o acompanhamento técnico imediato ou concomitante à execução, não podemos esquecer a necessidade de sistematização desses controles específicos, de fixar-lhes objetivos comuns e comparáveis, de orientá-los para conservar a forma sistemática e comparativa de seus resultados, tudo para que se possa ter base comum de orientação e de revisão progressiva dos programas gerais de educação. Não se pode, portanto, deixar de pensar na necessidade de um *departamento ou órgão de acompanhamento geral* (controle técnico ou supervisão técnica).

É claro que tanto um departamento de programação como um departamento de supervisão técnica têm que cooperar estreitamente com os outros que servem de base; *não podem isolar-se*

ou conduzir-se como soberanos ditadores de princípios e normas gerais, já que sua tarefa fundamental é a de oferecer aos departamentos especializados os meios que impedirão, a estes, o isolamento ou estancamento em suas funções específicas.

V — Os estudos básicos e permanentes.

Nas sociedades nacionais modernas, os serviços públicos de educação já se apresentam bastante desenvolvidos, com qualidades positivas e negativas, com problemas e êxitos. Uma organização do tipo DEPS, que se proponha orientar e supervisionar tecnicamente esses serviços, tem necessidade de conhecê-los muito bem. Esta tarefa se inicia por uma visão geral (*survey*) da situação, para depois baixar à análise de seus componentes. É necessário, primeiramente, que se conheça a floresta em sua forma e aspectos gerais, para depois passar ao conhecimento de suas árvores e de seus caminhos.

Geralmente, os técnicos em administração educacional têm um conhecimento geral da situação; é necessário sistematizá-lo num conhecimento metódico, não somente estatístico, como também de classificação e qualificação dos fatos ou dados da situação. Isto facilita, desde logo, o estudo analítico das diferentes classes e qualidades de fatos e a conseqüente compreensão de sua contextura social, econômica, política e cultural.

Tanto no conhecimento geral como no estudo analítico dos fatos educacionais é necessário, entretanto, considerar quatro aspectos básicos: a) o formal, b) o pragmático, c) o executivo e d) o rendimento ou a resultante.

O formal está constituído pelas leis, regulamentos e instruções escritas, pela organização linear da administração educacional em serviços, departamentos e seções, pelo secionamento do sistema de escolas em níveis e ramos de ensino, etc. Seu estudo é importante, principalmente no que diz respeito à sua coerência interna (presença ou ausência de contradições) e sua coerência externa (ajuste aos fatores da ação e da prática).

O pragmático está constituído pelos fins perseguidos, pelos meios definitivos e pelo alcance relativo destes meios. Os fins podem ser gerais e, então, definem a política educacional, ou podem ser particulares e restritos a cada um dos níveis, ramos e sub-ramos de ensino. Os meios (instrumentos materiais e formais) variam em função de possibilidades e recursos técnicos (pessoal — sua formação e especialização — locais e instalações, comunicações e relações de trabalho, utensílios de serviços, recursos financeiros ou orçamento, etc).

A variação dos meios pode ser temporal e especial, o que quer dizer que mudam segundo períodos de tempo, em função de variáveis locais, regionais e nacionais, as quais influem na mudança progressiva de condições tecnológicas, econômicas e políticas. Por isso, admite-se geralmente que os fins gerais da educação podem permanecer os mesmos, tendo o aspecto de limites para os quais progrediriam os serviços educativos. Os fins particulares ou imediatos de cada setor ou serviço específico podem mudar ou modificar-se em razão de novos métodos de que se disponham. Há, portanto, uma estreita relação entre meios disponíveis e fins imediatos ou particulares. O que se mantém mais ou menos constante, como esforço educativo, são os fins gerais, que representam o ideal educacional de uma nação, como cultura e meio de ação coletiva e individual.

O executivo propriamente dito está constituído pela utilização dos meios disponíveis, tendo em conta os fins imediatos e mediatos.

Pôr-se em ação depende sempre do alcance dos meios. A eficácia de uma realização depende do grau com que cada meio logre ou alcance o que lhe foi atribuído.

Tanto pode suceder que o meio não seja adequado ou não tenha suficiente potência para o alcance que se lhe atribuiu, como pode que não seja aplicado com exatidão, de modo a não tornar sua potência plenamente atuante.

Além disto, é preciso considerar que toda e qualquer execução raramente consiste na atuação de um meio apenas, senão na de um conjunto de meios e fins imediatos: há tanto uma inter-relação ativa de vários meios entre si e de seus fins imediatos, como uma correlação positiva ou negativa das linhas de ação que os meios, seja isoladamente, seja em conjunto, possam determinar. A correlação é positiva quando as linhas de ação progredem no mesmo sentido; é negativa quando as direções são contrárias, de modo que uma nega a outra.

Considere-se ainda que o conceito de fim imediato, em relação a um meio, para outros fins menos imediatos, se converte, per sua vez, em meio.

Conseqüentemente, ao mesmo tempo em que há relação e correlação de meios, verifica-se a subordinação e sucessão de meios e fins.

Tudo isso define a execução como uma tarefa extremamente complexa, em que a possibilidade de erros está sempre presente, pelo que é necessário segui-la com métodos apropriados de observação e avaliação, para que se possa decidir quando os erros são resultantes do planejamento mal feito, ou da própria execução que não obedeceu ao plano traçado, ou de fatos não previstos, mas que interferiram no desenvolvimento da execução.

O rendimento (a resultante) é a consequência da execução e não se pode estudar e avaliar esta sem que o considere simultaneamente. O rendimento se define pela obtenção dos fins atribuídos aos meios empregados. Mas há graus de obtenção. Os fins podem ser alcançados com êxito maior ou menor, seja em virtude da possível variabilidade de eficácia dos meios, seja por diferenças em sua aplicação. Disso resulta que toda execução supõe sempre rendimento maior ou menor, o que obriga a uma constante verificação das resultantes, ou — o que é o mesmo — à avaliação do rendimento.

A consideração do esquema geral do planejamento educacional, de suas condições de estudo e pesquisa, e dos quatro aspectos básicos de qualquer situação administrativa da educação e dos serviços escolares, determina o campo de conhecimento que uma organização de tipo DEPS deve abranger para que possa orientar e acompanhar tecnicamente a administração e os vários e complexos serviços educacionais.

VI — Bibliografia.

- DURBIN, E.F.M. — *Problems of Economic Planning*, London, 1949.
- FRANKS, Oliver — *Central Planning and Controls in War and Peace*, London, 1947.
- HIRSCHMAN, Albert O. — *La estratégia del Desarrollo Económico*, trad., México, 1961.
- JASPERS, Karl — *The Origin and Goal of History*, trad., New Haven, Conn., 1953.
- MANNHEIM, Karl — *Freedom, Power, and Democratic Planning*, New York, 1950.
- MERCER, B. E. and CARR, E. R. — *Education and the Social Order*, New York, 1957.
- PERLOFF, Harvey S. — *Education for Planning: City, State, and Regional*, Baltimore, 1957.
- SCHUMPETER, Joseph — *Capitalism, Socialism, and Democracy*, 2nd. ed. New York, 1947.
- SIMON, Herbert A. — *Administrative Behavior*, New York, 1958.
- TL*GWELL, Rexford G. — *The Place of Planning in Society*, San Juan, Puerto Rico, 1954.
- UNESCO — *Aspectos Sociales del Desarrollo Económico em América Latina*, Vol. 1, Paris, 1962.
- UNESCO — "International Social Science Journal", Vol. XI, n' 3, 1959; *The Study and Practice of Planning*.

PESQUISA EDUCACIONAL NO REINO UNIDO

J. A. LAUWERYS

Da Universidade de Londres

1. Nota Histórica

Atualmente, a expressão "pesquisa educacional" adquiriu um sentido bastante estreito e técnico. É em geral aplicado a inquirições, dirigidas ou planejadas por profissionais especializados, com um objetivo de análise ou elucidação de um problema bem especificado e restrito. Nesse sentido, naturalmente, na Inglaterra como em qualquer outra parte, a pesquisa educacional é uma questão do século XX. Foi só no romper deste século que se criaram Departamentos de Educação em nossas Universidades. Foi só nos últimos 50 ou 60 anos que tivemos homens e mulheres cujo ofício era estudar a teoria da educação, tentar compreender por que as coisas eram como eram, em vez de dirigir escolas ou sistemas educacionais.

Não obstante, são mais profundas as raízes de nosso interesse em investigações objetivas, até mesmo científicas, de problemas educacionais. Durante o século XIX, homens como Matthew Arnold ou Michael Sadler estudaram cuidadosamente sistemas do Continente europeu (por exemplo, na França ou na Alemanha) e relataram de maneira imparcial suas verificações. Os seguidores de Herbart e Froebel — e também de Rousseau — observaram com zelo e carinho o comportamento de crianças. Historiadores registraram a evolução do sistema educacional. Em suma, foram esses os primórdios da pesquisa da história e da psicologia da educação, assim como da educação comparada.

Em metodologia, também, encontramos trabalhos que vêm sendo feitos há mais de 50 anos, o que constitui evidentemente "pesquisa". Na primeira década do nosso século, por exemplo, o Prof. H. E. Armstrong descrevia seu "Método Heurístico" e registrava os resultados de experiências em ensino realizadas com sua supervisão. Sir Percy Nunn, Professor de Educação

Palestra realizada no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, por ocasião da visita do educador inglês ao Rio de Janeiro, em novembro passado. A tradução esteve a cargo do escritor Paulo Mendes Campos.

em Londres, escreveu seu notável tratado sobre "Ensino de Álgebra", que se baseava em pesquisas meticulosas da história e da lógica da matemática, e que demonstrava como esses fatores podiam influenciar os métodos de ensino. Benchara Brandford publicou seu "Estudo da Educação Matemática".

2. O Período Entre-Guerras

A Primeira Guerra Mundial causou uma interrupção e marcou uma época. Despertou o interesse em educação e fortaleceu os grupos que reivindicavam "igualdade de oportunidades educacionais". A volta à paz provocou um considerável acréscimo na soma total de educação proporcionada no Reino Unido — e sobretudo na educação secundária seletiva (isto é, curso ginásial) com ônus reduzido para os pais.

Isso criou, ou pelo menos tornou mais difícil, o problema do critério pelo qual crianças capazes ou talentosas deviam ser selecionadas para "bolsas" ou "lugares grátis" nessas escolas secundárias. Como decidir que crianças da classe operária ou da pequena burguesia deviam ter a oportunidade de promoção às classes profissionais? Tomar como base o velho tipo de exame parecia insatisfatório. Isso oferecia vantagem demais aos filhos de "boas" famílias. A opinião de muitos era de que se devia tentar reduzir o efeito na contagem de pontos de um ambiente favorável e ter em mira a descoberta de "capacidade intelectual inata". Além disso, naturalmente, o tipo tradicional de exame era criticado sob a alegação de que se apoiava excessivamente no julgamento instável do examinador, que carecia de objetividade.

Os dez anos que se seguiram ao Armistício de 1918 viram a popularização gradual dos testes de "Objetivo de Novo Tipo", semelhantes aos desenvolvidos nesse mesmo período nos Estados Unidos. Na ocasião, Ballard, com seu "Novo Examinador" e com sua simples e coerente pesquisa — sobretudo do ensino de aritmética — representou um papel de suma importância. Mas o líder do "movimento", em certo sentido o fundador da "pesquisa de psicologia educacional" na Inglaterra, foi indubitavelmente Cyril Burt (agora, Sir Cyril Burt).

Burt era — e felizmente ainda se acha entre nós — um homem do mais penetrante e perceptivo discernimento, de fato, um erudito eminente, versado não só na história da psicologia, mas também nos campos mais amplos de filosofia científica. Por volta de 1920, o Conselho do Condado de Londres contratara-o como consultor em Psicologia. Enfrentava êle os pro-

blemas das escolas, muitas delas situadas nos bairros pobres da Capital. Isso o levou a pesquisas pormenorizadas, que, eventualmente, foram publicadas em tratados magistrais sobre "O Jovem Delinqüente", a "A Criança Retardada".

Burt acumulava seus deveres no Conselho com os de professor de Psicologia Educacional no Instituto de Educação da Universidade de Londres (então denominada "London Day Training College"). Assim ficou capacitado a planejar e supervisionar toda uma série de pesquisas realizadas por estudantes, muitos deles professores trabalhando para conseguir grau superior. Depois de 1928, o volume dessas pesquisas se tornou impressionante. Deve-se notar que Burt tinha contatos pessoais e profissionais com uma constelação de homens notáveis, como Spearman e R. A. Fisher. Além do mais, em 1932, tornou-se professor de Psicologia da Escola Universitária, de Londres — onde Karl Pearson tinha lecionado. Assim, mergulhou em uma tradição que conduzia naturalmente à aplicação de técnicas estatísticas de investigação psicológica. Os interesses predominantes da época eram: a) o desenvolvimento de testes "objetivos" em atitudes, aptidões, realizações, etc, isto é, testes tais que os resultados obtidos pudessem ser facilmente tratados por meio de métodos estatísticos; b) o desenvolvimento de testes de inteligência, que iriam auxiliar administradores a designar os alunos mais capazes para as escolas secundárias seletivas; c) o desenvolvimento de uma teoria de inteligência, que veio a ser especialmente associada com Londres.

No Instituto de Educação, Burt foi substituído por H. R. Hamley, cujo trabalho seguia as mesmas diretrizes. Nos 15 anos seguintes, um grande número de estudantes graduados trabalhou sob sua direção, especialmente na área da psicometria. Essas pesquisas se referiam a tópicos tais como a elaboração de testes de inteligência para, por exemplo, países asiáticos; testes para medir atitudes relativas a várias matérias escolares; testes objetivos destinados a comparar a eficácia de diferentes métodos de ensino; investigações sobre o valor de instrução visual (cinema, etc.) ou rádio. Em todas as instâncias, foram criados e empregados engenhosos métodos estatísticos para apurar a validade e significação dos resultados.

Na Escócia, deu-se um movimento mais ou menos paralelo sob a supervisão de um brilhante matemático e investigador, Sir Godfrey Thompson de Moray House, da Universidade de Edimburgo. Ali também, problemas de distribuição de alunos nas diferentes espécies de cursos secundários deixavam perplexos administradores e professores. Assim, registrava-se novamente uma concentração em problemas de avaliação de inteligência e

realização, juntamente com uma grande confiança em técnicas estatísticas. Todo esse trabalho era fortemente apoiado pelo Conselho (nacional) Escocês de Pesquisa Educacional, órgão que não só elaborava testes de inteligência, como efetuava estudos sobre o ensino de aritmética e matemática — matérias escolares particularmente adequadas às técnicas de investigação empregadas.

Não pode haver dúvida de que essa maneira de encarar o problema predominou nas décadas de 1930 e 1940. Mas seria errôneo supor que não se estava efetuando nenhuma outra espécie de pesquisa na Inglaterra, naquela ocasião. Alguns exemplos escolhidos ao acaso ilustram o que ficou dito acima:

a) King's College, de Londres, tem uma esplêndida tradição de pesquisa da História da Educação — datando do tempo de Adamson e mantida por Dover Wilson, Cavenagh, Judges e Beales. Aplicam-se cada vez mais técnicas modernas de pesquisa histórica. Foi publicado grande compêndio e, em consequência, modificaram-se drasticamente as idéias sobre a história da instrução britânica.

b) Volume impressionante de pesquisas na área da Educação Comparada foi produzido por estudiosos como Sir Fred Clarke, Nicholas Hans, Munford, Schairer. Grande parte desse trabalho tratava de problemas asiáticos e africanos — uma consequência natural do crescente interesse por aqueles continentes e do estabelecimento em Londres de um grande e poderoso departamento especializado em problemas educacionais de países tropicais e subdesenvolvidos.

c) Projetos especiais tratavam exaustiva e objetivamente de problemas significativos. Meticulosos métodos de pesquisa eram empregados para testar e avaliar os resultados, por exemplo, com a supervisão de Sir Philip Hartog, a investigação sobre a validade de exames e a confiança que se podia ter neles *ou* as inquirições especiais quanto ao ensino do inglês como língua estrangeira e a elaboração de testes de vocabulário.

3. Depois da Segunda Guerra Mundial

O fim da guerra, juntamente com intenso interesse em educação, criou condições favoráveis a uma rápida expansão dos Departamentos de Educação Universitária, bem como aumentou a profissionalização de suas atividades. A soma total de investigações e pesquisas originais cresceu prodigiosamente de ano para ano.

O número de professores de Educação em Universidades aumentou sensivelmente. * Em Londres, por exemplo, o número aumentara de três para seis, e na maioria das outras universidades de um para dois. Cada um desses professores organizou um departamento e promoveu pesquisas. O resultado tem sido uma acentuada expansão do âmbito de trabalho e relativo decréscimo na importância proporcional da psicologia métrica.

É provavelmente justo dizer que essa tendência tem sido apoiada por um crescente cepticismo com relação ao valor dos resultados obtidos pela aplicação de técnicas estatísticas a problemas educacionais. As razões são provavelmente as seguintes:

a) Apesar de um imenso investimento de esforço e tempo em pesquisa estatística psicológica, os resultados efetivos obtidos parecem quase ridiculamente desproporcionados. É difícil encontrar exemplos em que se possa dizer "este método é certamente melhor do que aquele". Ou apontar problemas que tenham sido solucionados a contento de todo mundo.

b) Além do mais, em apreciável margem de casos, pesquisas posteriores demonstram exatamente o oposto do que as anteriores haviam provado (exemplo: Experiência I demonstra que o Método A é superior ao Método B; Experiência II demonstra a superioridade do Método B sobre o A). Confrontando-se as provas acumuladas, a prática em lidar com testes de inteligência resulta numa melhora de até 10 % e mesmo 15 % nos pontos obtidos por certos alunos.

c) Tem-se difundido a opinião de que o campo está temporariamente esgotado — que a lei de rendimentos decrescentes está funcionando.

d) Muitos julgam que problemas urgentes, importantes, significativos, não podem ser abordados por métodos tais como os comumente usados; e o método não deve ditar o objetivo. Pelo contrário, devem ser criados métodos adequados de investigação de acordo com a natureza do problema abordado — e não vice-versa.

Inútil dizer que essas declarações são opiniões pessoais, as quais seriam certamente repudiadas por psicologistas educacionais. Convém notar dois outros fatores:

* O termo "Professor" significa na Inglaterra o chefe de um departamento independente, que trata de determinado ramo de ensino. Em geral o professor é assistido por uma equipe de prelecionadores graduados, prelecionadores e assistentes. Nos ramos de instrução, a proporção de professores para equipes é da ordem de um para doze ou mais. Assim, há muito mais pesquisadores profissionais, dedicando todo seu tempo a esse trabalho, do que se poderia presumir pelo número total de professores.

a) Um interesse cada vez mais amplo e profundo do ponto-de-vista sociológico sobre todos os problemas educacionais. Esse interesse impregna o quadro todo.

b) Uma tendência a associar professores em exercício com processos de pesquisa. Isso implica investigar problemas intimamente ligados com a escola e a sala de aula, como seja, currículo, métodos de ensino, disciplina, etc. Mas implica também utilizar técnicas muito simples, rudimentares mesmo, de investigação, e contentar-se com generalizações superficiais, a indicação de tendência, declarações conjeturais.

Uma instituição com efetivas potencialidades foi criada em fins da década de 1940: a Fundação Nacional de Pesquisa Educacional, custeada pelas autoridades públicas. Seus contatos com administradores levaram-na naturalmente a concentrar sua atenção em problemas de interesse para os administradores, como testes de inteligência e de seleção para o primeiro exame que distribui alunos pelos vários tipos de escolas secundárias. Mas a Fundação, que emprega profissionais *full-time*, tem investigado também problemas mais amplos, tais como incentivos, prêmios e punições. Certamente, suas atividades irão expandir-se em âmbito e volume.

4. A Posição Atual

Na Inglaterra, a pesquisa educacional é realizada principalmente pelas seguintes instituições:

a) Mais importantes são os 23 Departamentos de Educação Universitária. Cada um deles tem uma Seção Avançada sob controle direto dos professores, em que um número considerável de estudantes graduados (trabalhando o dia inteiro ou parte do dia) preparam teses para diplomas de pesquisa. O maior é o de Londres, que produz entre um terço e metade de todo o trabalho de pesquisa realizado na Inglaterra (mais de 200 estudantes), mas todas as Universidades estão dando contribuições significativas.

b) A Fundação Nacional de Pesquisa Educacional e a Fundação Escocesa de Pesquisa Educacional.

c) Os "Centros de Professores" ligados a Institutos de Educação, que promovem pesquisas entre professores em exercício.

d) Algumas autoridades locais em educação empreendem inquirições.

e) Alguns órgãos profissionais, a B.B.C. (British Broadcasting Corporation), o Instituto Britânico Cinematográfico, a Fundação Florence Nightingale empreendem pesquisas de pro-

blemas específicos, como ensino pelo rádio ou pela projeção; instrução de enfermagem. Esses órgãos geralmente se consultam com os Departamentos Universitários.

Com referência às diversas áreas de Estudo Educacional:

a) *Psicologia Educacional*

I) O trabalho em psicologia métrica (estatística) procede vigorosamente. Estão sendo planejados novos testes, investigados problemas especiais, comparados os métodos, etc. — todo esse trabalho em linhas já bem estabelecidas.

II) Novos desenvolvimentos incluem numerosos estudos em áreas de psicologia social e dinâmica de grupo; sociometria; aplicações de sociodrama e psicodrama, estudos de preconceitos, relações inter-raciais, e assim por diante.

III) O trabalho em progresso inclui a aplicação de técnicas psicanalíticas ao estudo do comportamento da criança. Até certo ponto essas pesquisas seguem as trilhas anteriormente adotadas por Susan Isaacs.

IV) Realiza-se volume considerável de trabalhos na investigação dos melhores meios de se lidar com crianças excepcionais (como seja, as surdas, em Manchester) ; crianças desajustadas ou subprivilegiadas.

b) *Sociologia de Educação*

Este ramo da pesquisa educacional manteve-se em atraso por muito tempo; graças ao apoio de Sir Fred Clarke e de Karl Mannheim, está agora se desenvolvendo ativamente. Há dois ramos principais:

I) Filosófico e teórico, seguindo a linha divulgada por Karl Mannheim e outros. Isso inclui interpretações sociológicas da história da educação na Grã-Bretanha.

II) Estudos empíricos — tais como, por exemplo, a inquirição em grande escala efetuada em Londres, com o apoio da Fundação Nuffield, sobre ambiente social, origens sociais, sistema de vida, condições de recrutamento e treino do professorado.

c) *História da Educação*

Estudos objetivos grandemente pormenorizados, baseados em fontes de primeira mão, do desenvolvimento de instituições particulares, juntamente com uma avaliação das forças que determinaram seu desenvolvimento; bem como estudos pormenorizados de aspectos da educação inglesa: por exemplo, o desenvol-

vimento da educação comercial ou da educação técnica. Novos aspectos dignos de menção: 1) crescente apoio em fontes originais; 2) crescente atenção a fatores sociológicos.

d) *Filosofia da Educação*

I) Alguns estudos sobre o desenvolvimento de idéias educacionais e seu impacto na prática;

II) Aplicação de novos movimentos filosóficos (análise de linguagem, positivismo, etc.) ao exame de objetivos e práticas educacionais.

e) *Educação Comparada*

Uma área de estudo em rápido desenvolvimento. O trabalho é feito sobretudo de três aspectos:

I) A aplicação de métodos comparativos à elucidação dos determinantes do sistema educacional, como a influência da educação sobre o desenvolvimento econômico; a situação do professorado como profissão; as finanças da educação. Aqui, o *Year Book of Education* (Londres e Colúmbia, New York) representa um papel central.

II) Estudos analíticos da história da educação em determinados países, tais como: Bahamas, Ceilão, Alemanha, França, Dinamarca, Índia. O objetivo é descobrir por que as coisas são como são e por que motivo aconteceram assim.

III) Estudos sobre o papel da educação em países subdesenvolvidos; para exemplificar referimos o desenvolvimento de comunidade na África.

Um desenvolvimento especialmente importante, iniciado através do *Year Book of Education* de 1954, é o estudo da Economia da Educação. Uma associação internacional neste campo, patrocinada pela OEEC, iniciou-se recentemente. A Fundação Ford possui um departamento especial para estudar a questão. Diversos governos nacionais estão demonstrando interesse e preocupação marcantes.

f) *Metodologia de Ensino*

I) Estudos no currículo de escolas; pesquisas comparativas do valor de diferentes métodos de ensino; estudos das maneiras pelas quais meios populares, televisão, rádio, filme, podem ser mais rendosamente aplicados.

II) Grande trabalho vem sendo realizado na investigação de métodos de ensino do inglês como língua estrangeira. Boa parte da pesquisa provém da aplicação de teoria lingüística geral e de investigações modernas da estrutura e função da linguagem.

5. Conclusão

Torna-se evidente que um vasto e crescente acervo de pesquisa objetiva está-se processando na Grã-Bretanha. Calculando-se por alto, pode-se dizer que talvez 100 teses de pesquisa aparecem anualmente, cada qual representando entre dois e quatro anos de trabalho de um especialista habilitado. Possivelmente, uma quarta parte dessas teses pode ser considerada como genuínas e valiosas contribuições para nossa compreensão da teoria e prática educacionais.

Há bem poucas gerações, as escolas, como as oficinas, eram unidades pequenas e isoladas com um corpo docente de artesãos. Experiências podiam ser tentadas sem perigo: o custo de um fracasso era pequeno. Mestres geniais — um Basedow, um Pestalozzi, um Arnold — podiam ser copiados por outros. Mas tentar a reforma de nosso excessivamente complexo e altamente integrado sistema nacional moderno é um empreendimento mais arriscado do que o reequipamento de uma indústria de aviação para produzir uma nova espécie de avião. É preciso mais do que compreensão intuitiva. O que os organizadores e administradores educacionais necessitam é da espécie de informação baseada em pesquisas com que pode contar um moderno fabricante.

Existem, todavia, duas atitudes muito difundidas que estorvam o crescimento e desenvolvimento de relevantes e significativos trabalhos de pesquisa educacional. Em um extremo, encontram-se antiquados teóricos de educação, "metafísicos e filosóficos", argumentando que a instrução é demasiado complicada e individualizada para ser suscetível à investigação científica. Desconfiam da análise fria, preferindo floreadas declarações de opinião, apoiadas em dúvidas, obscuras e dogmáticas afirmativas e apelos à "tradição". No outro extremo, ficam os que aceitam o velho e desgastado ponto-de-vista do século passado sobre a natureza da ciência — um ponto-de-vista agora abandonado por lógicos, físicos, químicos e biólogos.

Esta espécie de dogmatismo é bastante comum entre psicólogos educacionais, dos quais bem poucos tiveram contato íntimo com ciências físicas ou naturais. Acreditam, como Lord Kelvin, esse grande físico do século passado, que um tema não pode conter mais ciência do que matemática. Tendem, portanto, a presumir que a única "verdadeira" pesquisa educacional é a que se apoia em estatísticas e comprova através delas suas conclusões.



Isso significa permitir que os métodos dominem os objetivos, que meios determinam fins. É evidente que técnicas matemáticas e estatísticas devem ser aplicadas onde quer que possam ser úteis. Mas nenhum filósofo da ciência apoia agora a noção de que, a não ser que se empreguem essas técnicas, o tratamento não é científico. Grandes áreas de química, botânica, zoologia, geologia foram muito bem organizadas sem o uso daquele instrumento específico. O que distingue o estudo científico do não-científico não é se estatísticas foram empregadas — mas, antes, a espécie de provas aduzidas para apoiar ou negar as afirmações feitas. A ciência não apela para o dogma, a autoridade ou a tradição. Baseia-se na apresentação de credenciais que, pelo menos em princípio, qualquer um pode averiguar. O apelo é às provas publicamente disponíveis, não a asserções pessoais. Este ponto deve ser frisado, pois, em certas recentes conferências internacionais, supostamente sobre "pesquisa educacional", os convidados a participar delas eram na maioria psicólogos educacionais interessados em psicométrica e estatística. É irônico que se tente agora importar para a pesquisa educacional um ponto-de-vista obsoleto da natureza da ciência, precisamente no momento em que está sendo abandonado por lógicos, físicos, etc.

A matemática é uma linguagem, e deve ser usada quando e onde se pode. Mas é uma linguagem incompleta, ainda em formação. Seria de pouca visão recusar comunicar conhecimentos simplesmente porque no momento não se pode traduzi-los em matemática. Ou, em outras palavras: a matemática é a chave da verdade, mas não é a única chave. O relato analítico acima do desenvolvimento da pesquisa educacional na Grã-Bretanha durante o século passado, demonstra claramente que a aceitação generalizada da noção de que a pesquisa educacional é simplesmente "pesquisa estatística e psicológica", e nada mais, constitui, em certo sentido, um acidente histórico. Aconteceu que os problemas mais intrincados da década de 1920 eram precisamente os que necessitavam dessa espécie de tratamento. Isso não é mais verdade.

Encarar a questão de qualquer outra maneira seria condenarmo-nos à esterilidade. Devíamos continuar corajosamente a identificar os problemas importantes e significativos com que se deparam organizadores, administradores, professores, pais e crianças. E então, resolutamente, deveríamos tentar aplicar nesses problemas os instrumentos de investigação e análise que estão à mão — sejam eles estatísticos, históricos, sociológicos, psicológicos, comparativos ou filosóficos. O importante é a elucidação de questões, o esclarecimento de problemas, a avaliação de métodos, de maneira concreta, não dogmática.

34 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Devíamos procurar aumentar o quanto possível os elementos científicos em nosso pensamento e diminuir a influência do que é folclórico.

Considerem-se grandes planos de ação, tais como expansão de facilidades universitárias, financiamento dos vários estágios da instrução, promoção de educação adulta, prolongamento de estudos compulsórios, desenvolvimento de treino tecnológico de nível superior, desenvolvimento e aplicação dos meios de comunicação em massa, organização dos estágios intermediários do estudo, educação de crianças de inteligência acima da média, e assim por diante. Em todos esses campos, importantes decisões terão de ser tomadas nestes próximos anos. Na maioria das vezes, não existe maneira fácil de aplicar técnicas estatísticas à análise dos problemas que surgem. Devemos então nos recusar a estudar sequer esses problemas; por causa do apego a um ponto-de-vista especialmente estreito sobre de que se constitui a pesquisa? Não seria preferível voltarmos nossos esforços para o estudo objetivo, imparcial e desapaixonado das forças e tendências que devem ser levadas em conta pelos organizadores? As ciências físicas progrediram muito, precisamente porque aqueles que as praticam nunca se sentiram atados aos métodos utilizados pelos seus predecessores. Voltaram-se para os problemas que os interessavam e inventaram métodos adequados às investigações de que dispunham — usando o nariz, os olhos e os ouvidos, quando faltavam outros instrumentos; usando matemática, onde podiam, e, no resto, linguagem descritiva.

O total de contribuições da pesquisa educacional no presente século é notável. Temos uma compreensão muito melhor do que tínhamos das maneiras pelas quais as criaturas humanas aprendem, das motivações que induzem ao esforço, dos mecanismos subconscientes da inteligência. Sabemos como medir por alto uma variedade de capacidades humanas e desenvolvemos proficiência na construção de uma grande variedade de testes. Nossos colegas filosóficos nos ajudaram a esclarecer nossas finalidades e a idear meios de determinar o critério pelo qual devemos avaliar nosso êxito. Historiadores, sociólogos e especialistas em educação comparada ajudaram-nos a compreender os determinantes do sistema educacional. Tais realizações resultaram numa muito melhor compreensão da natureza das questões que enfrentamos e em mais clara apreensão de ambas as forças e limitações da escola e do processo educacional. Há sólidos motivos para esperar que, com a passagem do tempo, possamos aprender a avançar com menos hesitação e como maior certeza de alcançar metas atingíveis.

O CICLO PROPEDÊUTICO: UMA PROPOSTA

CARLOS MACIEL
Do C.E.P.E. do Recife

Intitulei esta exposição de "uma proposta" e vou, pois, defender uma tese. Começemos por situar-nos.

O ensino médio, como vimos em uma das sessões deste seminário e, aliás, tem sido seu *leit-motiv*, tende a ser um ensino médio para todos. Esse fato universal consiste em que camadas maiores de adolescentes venham para a escola de segundo grau, e nisso transforma-se a fisionomia dessa escola, particularmente no sentido de que ela já não funciona como uma escola seleta — termo mais adequado aqui do que "seletiva" —, caracterizada como propedêutica. Propedêutica porque levava sua clientela, presumidamente, para o ensino superior, mas, ao mesmo tempo, curiosamente, essa escola era um pouco terminal, no sentido de que se dava à escola secundária, um sentido e escopo de "madureza" (esse nome foi mesmo usado, entre nós, para designar um grau de ensino), ou de formação de "base", enfim atribuía-se-lhe uma consistência interna: como que se compreendesse que não era apenas um grau, uma etapa numa série uniforme, mas era um ramo específico, algo que tinha uma natureza própria. A evolução do ensino médio em direção ao "para todos" fê-lo deixar de ser terminal neste sentido, para ser terminal em um outro: no sentido de que a maioria dos seus clientes não vai "continuar" no curso superior. Não obstante — em contrapartida do que assinalamos antes — êle por sua vez continua sendo propedêutico, apesar de recusar esse caráter propedêutico,¹ e até sendo-o para

Exposição realizada no seminário sobre o "Ensino Médio", promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em novembro de 1962. As notas de rodapé são comentários acrescentados para efeito de publicação.

1 O aspecto curioso aqui observado relaciona-se com esse conflito frequente entre os fins intentados e as funções desempenhadas. Assim, quando o ensino era propedêutico, muitos pensavam que sua finalidade era "formar o julgamento" e não preparar para a Universidade. Esse é ainda agora o ponto-de-vista "terminal" dos defensores da classe de Filosofia em França. Ao passo que, quando o ensino passou a receber numerosas camadas que

uma camada maior de candidatos à Universidade do que outrora, à medida que se ampliam as oportunidades de estudo superior. O fato fundamental, porém, é essa evolução de uma camada restrita para várias e vastas camadas.

Com isso, esse ensino entra em crise: crise de expansão, crise de qualidade, mas sobretudo entra em crise quanto a sua própria definição e objetivos. Com efeito, isso acarreta a chamada decadência do ensino secundário, se bem que a chamada decadência do ensino secundário seja um fenômeno quase perene, porque toda a vida se falou nisso... Mas o fato é que, realidade ou impressão, essa falada decadência deve envolver algum fundamento, que me parece residir na percepção da diferença entre os padrões presumidos, postulados, e os padrões reais. Não somente se torna mais evidente essa distância entre o real e o padrão fictício, como talvez mesmo essa distância aumenta quando o ensino secundário se expande... ou mesmo explode. E esse rebaixamento passa mesmo para o plano das definições e propósitos. Pois nisto há mesmo como que uma norma, além de um fato: à medida que compreendemos mais, que o aluno de 1.^a série não é propriamente um "homenzinho", mas um menino, então vem a idéia de que a escola secundária, pelo menos nas suas primeiras séries, deveria ser descarregada de certa "surménage",² que impunha aos seus alunos. Repete-se aqui uma evolução de idéias mais comumente apresentada a propósito da escola primária. Tenho à mão, por exemplo, este texto de Roger Gal:

"Por que não esperar pela idade em que o ser humano está na posse plena de seus meios e em face de tarefas precisas para especializá-lo e mobiliar seu espírito com conhecimentos que lhe serão necessários? Por que não consagrar a infância e a juventude, que são a idade do crescimento e do amadurecimento, ao desenvolvimento de seus poderes e de suas capacidades mais do que ao dos conhecimentos e saberes definitivos?" (*Oit va Ia pédagogie?*, p. 19)

ali terminam ou nem sequer chegam ao seu término, êle é ainda estruturado e organizado para fins propedêuticos. Do ponto-de-vista da Eurística é também interessante observar como o aposto, ia dizendo apôdo, "propedêutico", pode tornar-se antes um emocional que um racional, como um pejorativo de que se lança mão, para fins diversos e até antagônicos. "Mais vale um estigma que um argumento", diziam os antigos.

2 Nos debates que se seguiram, o Prof. Newton Sucupira lembrou, com muita oportunidade, a verdadeira opressão a que eram submetidos os alunos da antiga quarta série da reforma de Francisco de Campos.

Quer dizer: há certa postulação no sentido de um descarregamento, digamos assim, do intelectualismo³ do curso secundário.

Nessa situação a Universidade tende a suprir as deficiências do curso secundário. Isso é quase que uma lei: quando um ensino não satisfaz, o grau imediatamente superior se alonga, por baixo, no sentido de formar, supletivamente, a sua própria clientela, seja embora provisoriamente. Tanto assim que os antigos liceus e colégios — isso ainda hoje, um pouco —, quando sentiam a insuficiência do ensino primário, mantinham as suas próprias classes preparatórias. E a mesma coisa tende a acontecer com as Universidades.⁴

Porém, se esta é uma via de restaurar o propedêutico e se esta é uma análise de sua situação, mais corretamente deveríamos ver que o propedêutico, continuando a existir, tende a subir para séries mais avançadas. Tanto que o sistema escolar norte-americano — o mais popular e democrático até hoje encontrado — recuou, como afirmam Kandel e Brubacher, a "educação liberal" para o nível de "college", enquanto a escola européia tendia a ministrá-la ao nível mesmo do colégio e até do ginásio. (Isso pode ser visto em alguns textos que estão na *Crestomatia*.)⁵

Examinemos um pouco esta questão: um ensino primário "profissional" (primário agrícola, por exemplo), distrito do primário comum, já hoje não faz sentido. Do mesmo modo já não se empresta mais cabimento à idéia de um ginásio profissional, que foi tão decantado contra o ginásio "humanístico-beletrista". A Lei de Diretrizes e Bases mata a questão quando estabelece que as duas primeiras séries são comuns, portanto nem são propedêuticas, nem propriamente "vocacionais". Há uma espécie de chamada para cima dessa especialização ou bifurcação: o pro-

3 A questão é menos de intelectualismo, aliás, que deve ser defendido contra certos ataques que, agora, já estão ficando fora de moda, do que do modo adulto desse intelectualismo. E sobretudo do aspecto conteudista ao estilo de arquivismo, que se dava ao ensino. A esse respeito o mesmo Gal lembra com propriedade que o crescimento acelerado dos conhecimentos torna obsoleta qualquer idéia de acumular "o saber". Isso põe em questão a própria finalidade do ensino. Responder, por outro lado, que hoje temos que "aprender a estudar", se bem que parcialmente correto, não satisfaz à questão e é claramente superficial e apressado.

4 Está fora de questão, aqui, determinar até que ponto a escola de um nível está obrigada a satisfazer aos pré-requisitos solicitados pela escola do nível acima, em função de si mesma.

5 Referência ao fascículo mimeografado *Crestomatia*, confeccionado para os participantes do seminário. As outras referências a gráficos e textos aqui feitas são relativas ao mesmo livro.

pedêutico e o profissional tendem a subir, enquanto uma espécie de ciclo geral de observação vai até certa etapa do curso médio. É no nível do colégio que tende a estacionar, por enquanto, o problema dos ramos paralelos do ensino médio.

Proponho uma norma estrutural para o ensino médio brasileiro, em que o curso médio propriamente dito seria de 6 anos: ou melhor, até a segunda série colegial. Talvez até pudéssemos transferir, meio impropriamente, aquela nomenclatura do ensino primário e falar de um ensino médio fundamental comum. Depois dessa etapa, nesse patamar da escada escolar, nós teríamos um ciclo final, onde distinguiríamos um ramo própetêutico, propriamente dito, e vários cursos profissionais, técnicos, de nível médio ou semi-superior, tais como jornalismo, biblioteconomia, auxiliar social, nutricionismo, auxiliar de enfermagem, etc. Estamos numa etapa da escada escolar em que todos concordam que já se pode estabelecer uma diferenciação e uma especialização para o propedêutico. Mesmo um Brian Simon, tão extremado contra qualquer diferenciação entre uma escola média técnica e uma escola secundária acadêmica, em virtude do igualitarismo que professa, e de sua condição de militante comunista, admite, a certa altura, uma diferenciação. E assim localizamos o "ciclo propedêutico" a que nos referimos.

Haveria que fazer duas pequenas ressalvas aqui: uma é que não propomos propriamente um tronco comum de seis séries. Na escada escolar, em diferentes patamares, admitimos a saída do tronco geral, para os ramos profissionais terminais. Também isso está expresso em um dos gráficos utilizados em nossa exposição da sessão 4 deste seminário. Apenas achamos que o ponto de agulhagem para os ramos profissionais terminais tende a recuar (subir). Por outro lado, admitimos que o ciclo propedêutico fosse articulado com certo tratamento das duas séries anteriores do ciclo colegial.

A outra observação é a de que alguns dos cursos acima citados já são, hoje, de nível "superior". Por questões de vaidade profissional, atrativo da gratificação de nível universitário, etc. Não se pode consertar o passado. Não obstante, acreditamos que, pela multiplicação dos diplomas escalonados, há margem para a introdução de certas categorias profissionais por baixo dessas outras de nível universitário. Deixemos isso.

Havíamos localizado o nosso ciclo propedêutico. Sugiro que raciocinemos um pouco — e isto me parece que seria de todo recomendável nos planejamentos educacionais — em termos de "estratos"; e não apenas de paredes-blocos. O que quero dizer é que podemos imaginar as unidades escolares como uma série de pilares paralelos contendo da primeira à última série e podemos imaginar um sistema em que as unidades escolares se dis-

tribuísem em partes superpostamente, segundo estratos, supondo que, em determinados limiares, houvesse certas mudanças de especificação nos cursos. Assim o primário constitui um estrato, o ginásio outro, etc, sem, entretanto, advogarmos nada rígido, nem excluirmos "overlapping". A vantagem que eu vejo nesse sistema de unidades escolares estratificadas é a de que permite melhor a um estabelecimento especializar-se no sentido de atender aos objetivos e ao estilo de um dado nível do ensino, adaptar-se a certa faixa de idade e mentalidade. Além disso, enquanto, por exemplo, e o exemplo é necessário para concretizar o pensamento, uma escola tipo pilar, mantendo da primeira à última série de um curso secundário, precisaria de 7 salas e uma matrícula de 250 alunos para manter uma turma única de cada série, uma escola especializada num ciclo de dois anos poderia, com igual matrícula e instalações, ter outras possibilidades do ponto-de-vista de flexibilidade e administração escolar. Sem contar que, dada a pirâmide matrícula-evasão, uma pirâmide escolar assim estratificada permitiria mais adequada canalização convergente da clientela. Assim sendo, de certo modo — creio que o leitor percebe o meu raciocínio por analogia — teríamos nos escalões ascendentes uma espécie de "consolidação" de escolas, fazendo menção, portanto, ao argumento de Conant em favor das "consolidated schools".

Mas eu gostaria de justificar essa idéia do estrato de um modo mais particular, no caso do ciclo propedêutico. Apelo para essa consciência de "status" que havia, pelo que tenho ouvido de pessoas que podem depor a respeito, no antigo curso "pré". Os alunos sabiam que já não estavam no ginásio. Que o pré — pelo menos no princípio — só existia em certos colégios melhores. Isso tudo se perdeu quando, com a reforma Capanema, se estabeleceu o curso colegial, o qual não conseguiu ter esse prestígio, essa auréola e sentido de "status", de manutenção de certo padrão.

De qualquer modo, uma outra vantagem que vejo na especialização desse ciclo propedêutico, após a sexta série, aponto-a no sentido daquilo que os americanos chamam a função de "cooling out", dos "juniors colleges": significando que, nessa etapa da caminhada escolar, se dá uma filtração daqueles que vão para a Universidade e daqueles que se deslocam para o ingresso imediato na vida do trabalho; sendo que entre aqueles alguns são "cozinhados para fora" — que esta seria a tradução ao pé da letra daquela expressão —, ao longo dos dois anos probatórios. E aqui já estamos mais do que no momento oportuno para explicitar que eu proponho dois anos para esse ciclo propedêutico.

Por conseqüência, estou propondo o aumento do curso secundário para oito anos, o que levanta uma séria objeção, que é a do aumento da escolaridade. Não se pode aumentar a escolaridade no Brasil, uma vez que temos um brutal *déficit* escolar que nos impede de nos darmos a esses luxos qualitativos. Não sei se o argumento chega a me convencer, apesar de reconhecê-lo pesado, e creio que podemos armar umas respostas para a objeção. Vou alinhar os meus argumentos classificando-os em argumentos de ordem intrínseca e de ordem extrínseca.

Primeiramente, entre os argumentos extrínsecos, "todo mundo já faz o oitavo ano", isto é, com essa expressão hiperbólica, quero dizer que quase 90%, talvez, dos rapazes que vão para Medicina e Engenharia e uma outra parte bem menor para Direito e outros ramos, fazem a terceira série e não arriscam o vestibular imediatamente ou, se o fazem, perdem-no e ficam fazendo o oitavo ano, repetindo o "cursinho". Por isso a experiência brasileira já está a indicar a hora para o aparecimento desse alongamento do curso secundário, conforme atestam as experiências do ano prévio do ITA, que vigorou até 1954 ou 56, creio, e a do ano vestibular de Fortaleza, que foi posto abaixo pelas dificuldades legais acarretadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases.

Em segundo lugar, eu apelo para o método comparativo. Os cursos secundários dos outros países, quero dizer, dos países que dão a pauta, são mais longos do que o nosso. Vemos, desde logo, o sistema francês de cinco séries primárias, mais seis (de "sixième" a "première") e mais a classe terminal, o que soma 12 anos, enquanto o nosso soma onze anos (quatro primários mais sete secundários). Contudo o nosso ensino primário se inicia aos sete anos, enquanto na França — e nos demais países — a primeira série primária é antecipada para os seis anos. Mas, ainda assim, há que contar a classe "propédeutique" na Universidade, que vinha sendo reclamada desde 1926 e foi instituída em 1948. Exatamente em função daquele fenômeno: que a Universidade vem a suprir a deficiência presumida do curso secundário. Essa classe, há hoje uma opinião se desenvolvendo na França, no sentido de anexá-la ao "second degré".

Vemos o ensino americano articulado no padrão estrutural de seis séries primárias — começando aos seis anos —, mais seis de "high school", mais duas de "junior college", hoje muito apontado como devendo ser anexado ao "senior high school", de modo que o padrão 6+6+2 seria superado pelo padrão 4+4+4+4, anexando-se também, por baixo, duas séries de "kindergarten". Assim vemos Hutchins defender que em Utopia o "college" vai ao "sophomore" do "college" convencional de quatro

séries.⁶ Aliás, se quisermos forçar as coincidências, podemos dizer que, nas atuais propostas de "aceleração", sendo ventiladas nos Estados Unidos, haveria um encurtamento nessa série "sênior high school — júnior college", que a faria equívaler exatamente ao nível da oitava série que estamos propondo (matrícula aos 18 anos).

Vemos também o ensino alemão ir até à "Dreizehnte Jahr", correspondente à idade de 18 anos, numa série mais comprida que a do nosso ensino secundário. Vemos o ensino russo, salvo engano, indo também além do nosso. E o ensino inglês, com a sua "sixth form", atingindo também um ano além de nossa norma estrutural.⁷ De modo que o padrão internacional de educação secundária comparada vem a ser o equivalente ao de oito anos de educação secundária entre nós.

Passando agora ao que eu chamaria os argumentos intrínsecos, eu diria, em primeiro lugar, que a terceira série colegial tem se revelado insuficiente como preparatória para o vestibular, e, na prática, inclusive perde para os cursinhos. Ora, nós temos que evitar o espírito dos cursinhos. Porque os cursinhos são adestramentos, não são educação. O adestramento tem seu lugar, em certos casos, pode ser até mais eficaz do que a educação, mas não é educação. De modo que temos de encontrar um ultrapassamento desse impasse.

Diria ainda que a cultura geral... também aumenta; e não apenas a especialização. Pode parecer paradoxo, mas a verdade é que o ensino médio, em função desse desiderato de "madureza", de dar a tal "base", transmitir a "herança cultural", precisa de uma ampliação.⁸ É que esse tesouro das humanidades aumenta com as gerações, de modo que, dizendo de uma maneira simplista, outrora nosso conhecimento do "humano" consistiria, digamos, em ler Homero, Vergílio, Dante... de lá para cá nós temos Balzac, Gide, Faulkner, que sei eu. Do mesmo modo "a matemática necessária à vida" outrora era uma, hoje já não pode deixar de incluir, por exemplo, esses "elementos" de estatística, que são o seu ABC. Assim a cultura geral e a base aumentam e há necessidade de se dedicar mais tempo à assimilação desse patrimônio comum, sem o qual não seremos homens à altura do nosso tempo, segundo a célebre expressão de Gasset.

6 Cf. *A universidade de Utopia*.

7 Foram exibidos organogramas, inseridos na *Crestomatia*, mostrando a organização do ensino nos diversos países referidos.

8 E de fato, historicamente, tem sofrido ampliações.

Finalmente eu apelaria para esse ponto deliciado: quando se começa a superar, no mundo todo, aquela pregação de que o necessário era fomentar o ensino técnico, porquanto o outro, humanista, era inútil e ocioso, compreende-se que a "general education" ou formação geral volte a ser prescrita como conteúdo próprio do ensino médio. No sentido de que o ensino, nessa fase de escolaridade comum a todos prolongada, seja um ensino para dar uma formação de *cidadania à altura do tempo*. Na realidade, então se sente uma certa oscilação, introduz-se uma sutil distinção entre "general education", formação de cidadania, formação geral e "liberal education", educação liberal (ou antes: aquisição das artes liberais), "culture générale". Esses conceitos — que foram objeto de análise e discussão na primeira sessão deste seminário — começam a perder sua sinonímia e parecemos sentir que a "liberal education", num certo sentido especial, não é uma "general education", mais uma "special education", como dizia célebre relatório inspirado por Conant.⁹ Essa "enciclopédia", esse saber que aspira a esse sabor puro, esse certo acúmulo de conhecimentos necessários para desenvolver certa sensibilidade e certa "allure", essa altura geral liberal, não coincide propriamente, ou totalmente, com essa formação geral do cidadão comum, e até nem é uma tendência comum a todos os que freqüentam o ensino médio, nesta época de transição em que êle possui uma clientela heterogênea, múltipla e incoerente, e uma insegurança teleológica. De modo que essa "liberal education" aparece-me como sendo aquele elemento especificador do ensino secundário como tal, se tomarmos o partido dos que aceitam uma *especificação* para o curso secundário, encaminhando-a, ao mesmo tempo, para um nível mais alto. Como que, por momentos, nos inclinamos por uma colocação *oblíqua* — já colateral, já de nível — do lugar do curso secundário propedêutico.

Que funções desempenharia e que efeitos teria a institucionalização desse *ciclo propedêutico ou colégio universitário*?¹⁰

9 *General Education in a free society*, p. 52 e seg.

10 O objeto desta tese é propriamente o ciclo propedêutico ou, como poderíamos também chamá-lo, o *colégio especial complementar* (lembrando a designação do antigo curso pré: complementar), que introduziríamos em regime de competição, mediante estímulos e compensações, com a terceira série colegial. Entretanto, por motivos de dar correção prática à idéia, tratamo-lo na perspectiva do *colégio universitário* que, de resto, não foi previsto com essa natureza. Julgamos, demais, que haveria interesse em experimentar o ciclo propedêutico dentro da Universidade (colégio universitário) e fora dela, como instituição de nível próprio e autônomo.

Em primeiro lugar, desempenharia a função de ser o lugar do "studium generale", função esta com que a nossa Universidade não nasceu, diversamente da Universidade anglo-saxônica que nasceu em torno dele, no "college". O "college" é a alma da Universidade americana, herdeiro que é da "faculdade das artes", assim chamada ainda na Inglaterra. A universidade brasileira — e a latina de modo geral — nasceu da agregação de escolas paralelas profissionais. Mas na Europa havia a antiga Faculdade de Teologia, depois Filosofia, depois Letras, que representava de algum modo esse "studium generale", que aqui, simplesmente, não havia. De modo que esse "studium" é, entre nós, um vácuo.¹¹

Em segundo lugar, em dois anos, teríamos possibilidade para um maior aproveitamento desse período único — todo período da vida é único, mas isso não impede de assinalar a unicidade deste — para determinados escopos que lhe são correlatos. É nesse período de fim de adolescência que existe uma espécie de aspiração e desiderato a uma cobertura geral do saber, uma certa ansiedade pela aquisição de conhecimentos, a crise da leitura com a procura das leituras básicas... enfim, a hora daquela cultura liberal de que falamos. Sentimos que, se não fizermos certas coisas, não leremos certos livros, nessa época, dificilmente o faremos depois. E daí nascem certas lacunas básicas, de que todos nós temos experiência. Dizemos, então, que, em dois anos, poderíamos estruturar um ciclo em que se desse mais ênfase à maturidade do que propriamente à preparação para o vestibular. Não vou aqui advogar o exame de maturidade contra o vestibular. Ambos estão mais ou menos em decadência. Também não vou advogar o "bachot", mas estou com Hutchins quando diz que "os exames finais seriam antes um símbolo de educação liberal" e significam isto, e não uma autorização para ingresso em dada Faculdade particular. Não é o tipo de exame, mas o tipo de conteúdo deste ciclo que me parece deva ser, incluindo ambos, um pouco mais maturidade e um pouco menos vestibular.

Por outra parte esse ciclo propedêutico teria a consequência de retardar a decisão por faculdade-profissional, o que os fatos mostram conveniente. Por isto que os alunos entram na Universidade imaturos — é o testemunho geral. Mas, sobretudo,

11 Não desconheço que a reforma das Universidades na linha dos "institutos centrais" vai nesta direção. Nem desconheço que, no Ceará, existe uma proposta no sentido de transformar o primeiro ano das Faculdades de Filosofia quase que numa série propedêutica, aglutinando grandes grupos de alunos. Esses fatos, longe de contraditarem a minha proposta, parece-me até que, de certo modo, corroboram sua necessidade e seu lugar.

porque a evolução dos empregos e ocupações parece ser no sentido de que precisamos mais de pessoas "polivalentes", capazes de rapidamente assumirem competência *ad hoc*, do que propriamente de pessoas formadas para competências estanques. De modo que seria um estágio de seleção-orientação gradativa, em substituição ao sistema atual de decisões instantâneas, com risco de recuo ou continuação. Parece que o curso "pré" tinha vantagem em relação ao colegial, mas era um curso de pré-especializações estanques paralelas. Entre uma coisa e outra nós precisamos de uma seleção-orientação. Tenho à mão uma opinião do Professor Zuray, da Comissão de peritos da UNESCO, que presidiu à elaboração do *International Study of University Admissions*, que exprime o seguinte:

"Parece totalmente evidenciado que a seleção de candidatos não deveria ser feita num curto período de tempo irreparável, mas através de um processo de verificação gradual e multilateral, baseado no maior número possível de evidências e assegurada grande variedade de fontes. É também claro que esse processo deveria ser acompanhado de cuidadosa orientação e de acompanhamento que levem em consideração as capacidades individuais dos estudantes, as necessidades nacionais e as oportunidades de trabalho."

Quer dizer: a tendência é no sentido de substituir esse "momento de decisão" do vestibular, por um "corredor decisório". De modo que o ciclo propedêutico, como pescoço ou garganta entre o ensino secundário e as especialidades universitárias, contribuiria para o apressamento e teria repercussões na orientação da reforma universitária.

Passando agora a outro ponto, examinemos algumas condições para a instalação desse ciclo propedêutico ou colégio universitário. Uma vez que se trata de uma coisa nova e, de certo modo arrojada, deveremos ser cautelosos na instalação do primeiro colégio, que será o paradigma institucional para os outros. Parece-me, ademais, que as instituições desse nível só deveriam ter uma multiplicação restrita: o ciclo seria instalado em unidades selecionadas e em locais selecionados e com as necessárias exigências quanto a equipamento, corpo docente, etc.

Abrirei aqui uma digressão relativa a um problema sobre o qual tem havido grandes polêmicas, atualmente já amainadas. Refiro-me às querelas sobre a criação e disseminação dos ginásios e depois das Faculdades de Filosofia nas cidades do interior. Parece já agora evidente que, no plano dos ginásios, tinham razão os partidários da disseminação dos ginásios no interior, levantando a cultura das pequenas cidades. No plano das Facul-

dades de Filosofia o problema é mais delicado, mas não creio que tenham completa razão nem os partidários do veto, do combate, os anticriação de Faculdades, nem também os multiplicadores dessas "pseudofaculdades". Parece-me que, se pudéssemos recuar no tempo e fizéssemos aparecer nas melhores cidades do interior, naquelas onde o nível de aspiração cultural já está em certa altura, esses colégios universitários do ciclo propedêutico, ao mesmo tempo nós satisfaríamos, isto é, teríamos satisfeito. as necessidades legítimas de levantamento do sistema escolar dessas cidades, atendendo a que nelas já se atingiu um determinado "derrame" de Concluintes do curso secundário que justifica o desejo de prolongamento da oportunidade de cultura e escolaridade para essa "safra", e, ao mesmo tempo, não teríamos precisado ter multiplicado essas Faculdades de Filosofia. É evidente que não podemos recuar no tempo, mas sempre há algum interesse prático nessa sugestão de diretriz, entre o puro veto-oposição e a pura fomentação, que acabou triunfando. Posso, por outra parte, trazer à colação aqui, o ponto-de-vista de Valnir Chagas,¹² propondo o desdobramento da Faculdade de Filosofia em dois ciclos: um primeiro ciclo de duas séries, e outro ciclo de duas séries, bifurcado em *bacharelado* e *licenciado*. Aquele primeiro ciclo, dotado de uma feição mais geral, uma espécie de ciclo de observação para grandes departamentos do saber, se multiplicaria nas cidades do interior, enquanto o outro ciclo, de nível mais alto, seria reservado para as capitais. Se o argumento se aplica às Faculdades de Filosofia, com mais vera de razão se aplicaria à criação dos colégios universitários. Assim as Universidades manteriam colégios universitários nas principais cidades do interior, regionalizando sua presença e influência, à semelhança do que fazem as universidades americanas que multiplicam os "campus" em diversas cidades, chamando os alunos para as "graduate schools" nos grandes centros. As universidades iriam assim ao encontro das cidades do interior numa atitude ativa de recrutamento de clientela.¹³

Passando a outro aspecto, advogo que esse primeiro colégio. e estou pensando no Colégio Universitário da Universidade do Recife, ensejasse uma oferta de matrícula equivalente à disponibilidade de vagas na primeira série da Universidade. Ouço

12 Chagas, V. — "A reforma universitária e a Faculdade de Filosofia", in *Educação e Ciências Sociais*, nº 17, 1961.

13 Não me bato unicamente na linha dos colégios universitários. Como fórmula alternativa sugiro a instalação de colégios especiais desse ciclo, mantidos por instituições capacitadas e respeitadas as exigências. À universidade caberia, então, manter um sistema de "acreditação" e "assistência" (aconselhamento técnico) a essas unidades.

dizer que este é um fenômeno que está ocorrendo: os colégios julgam terminar sua tarefa na segunda série colegial, em face da Lei de Diretrizes e Bases, no que ela estatui relativamente à terceira série colegial, e não querem mais, alguns deles, manter esta última série. Então julgo que a Universidade deveria oferecer um volume de vagas mais ou menos equivalente ao número de vagas dos cursos superiores. Não com um sentido de restrição, de limitação, de obrigatoriedade, mas com o sentido de equilibrar a oferta com a demanda. Se o fenômeno, a que me refiro, se constatar de fato, virá ao encontro da tese que sustento, da bifurcação, após a sexta série secundária, entre o ciclo propedêutico e esses cursos semi-superiores, de caráter profissional. Sem falar em que o curso industrial já é de oito anos. isto é, tem uma quarta série colegial. Supondo que esse padrão se estenda aos outros ramos do ensino médio técnico-profissional, não há razão para que justamente o ciclo propedêutico não o adote.

Por outra parte, estabelecendo esses colégios universitários, estaríamos dentro daquele sentido de "estratos" a que já me referi. Por ser uma unidade dedicada exclusivamente a essas duas séries, com matrícula numerosa, poderia ter aquela riqueza de instalações e de flexibilidade que uma unidade estruturada longitudinalmente por todas as oito séries não poderia ter. Como já disse, transponho aqui, por certa analogia, o argumento em favor das "Consolidated schools", nascido de uma outra problemática. Teríamos um colégio flexível estruturado, em dois anos, naquela espécie de "funil curricular" que se alarga para cima, com a multiplicação dos ramos possíveis, ao contrário do "funil de especialização" do aluno, que se estreita à medida que êle sobe. Não se trata propriamente de um sistema de "credits" ou assinaturas que destrói os cursos, pelo seu fracionamento, nem também de currículo rígido, mas de flexibilidade de currículo.

Passemos, porém, aos aspectos legais, até aqui deixados na sombra e que, entretanto, são básicos. A Lei de Diretrizes e Bases abriu oportunidade para a criação do colégio universitário. Esta Lei — já o vimos em sessão anterior deste seminário — tem defeitos, é às vezes um tanto anódina, mas tem também grandes *virtualidades* que precisamos *forçar*. No caso presente, não digo que ela possua contradições, mas vamos dizer, jogando aqui esta expressão, possui certas "contrariedades". A Lei estabelece que o curso colegial se desdobra em duas etapas, dois sub-ciclos: primeira e segunda séries e, depois, uma etapa propedêutica, endereçada ao preparo para o ingresso nos diferentes cursos superiores (art. 46). Por outro lado, no art. 79, se estabelece a existência dos colégios universitários, proclamando

que eles ministrarão o ensino da "terceira série do ciclo colegial" (§ 3.º). E ainda fala, a Lei, em concursos de habilitação, expressamente (art. 69). De modo que, se bem o art. 44 estabelece que o curso colegial possa durar mais de três séries e a distinção dos dois subciclos (art. 46) propicie a idéia, por outro lado, parece que o ciclo propedêutico de duas séries, feito em colégio universitário, se chocaria com a Lei... que só reconhece uma terceira série colegial, seguida de concurso de habilitação, em que não deve haver "qualquer distinção" entre os alunos egressos de colégio universitário e os egressos de qualquer colégio.

Exposto o problema, vejamos como me parece possível contornar o óbice. Ofereço, em primeiro lugar, a título de documentação, a proposta do *ano vestibular* de Lauro de Oliveira Lima.¹⁴ Segundo essa proposta, haveria "um vestibular a longo prazo", feito através de um ano de estudos, provas e observações. Como a Universidade tem autonomia para regular, a seu dispor, o vestibular ou concurso de habilitação, esta seria uma das maneiras de estabelecer o oitavo ano. A outra tentativa seria a de uma segunda série propedêutica facultativa, com duas sub-hipóteses: com isenção do vestibular e sem isenção do vestibular. A segunda significaria a obediência ao texto da Lei. Significaria que os alunos fariam, todos, o vestibular, após a terceira série colegial. Aqueles que o quisessem fariam uma quarta série voluntária, enquanto os outros entrariam, desde logo, nos cursos superiores. A outra hipótese visa dar uma compensação, estímulo, para os alunos que fizessem esta outra série, que consistiria na isenção do vestibular. É essa idéia que parece chocar-se com a Lei e que é difícil fazer passar.

Mas não me convence em tese. Examinemo-la, a objeção. Julgo que, quando a Lei estabelece que não haverá distinção entre os alunos do colégio universitário e os outros, o Legislador trabalha no sentido de evitar o *privilégio de procedência*. Pelo fato de o aluno vir deste colégio, não deve ter preferência. Quer se evitar o privilégio por motivos extrínsecos: por motivo de ser o colégio público ou particular (essa parece ter sido a razão do legislador), ser federal, universitário, ou ser alheio à Universidade, etc. Porque este é um princípio geral, quando a Lei veta o privilégio, quer evitar o privilégio *extrínseco* ao mérito da questão.¹⁵ Se quisermos evitar o privilégio dentro do que toca

14 Lauro O. Lima — "Recrutamento de pessoal para as escolas superiores". Fortaleza, mimeografado.

15 Por exemplo: "Equality of opportunity" is a fundamental democratic doctrine; and, in the most popular reading, this equality in education is taken to mean the right of all to enter. This sentiment confuses the equalizing of

ao mérito da questão, estaremos trabalhando dentro do pior igualitarismo: significa que, ao invés de estarmos impedindo a influência de fatores extrínsecos para que se manifeste unicamente o privilégio adequado, que é o do mérito, o da competência, estaremos vetando-o, o que é o mesmo que privilegiar o incompetente, equipará-lo ao competente. De modo que, nesses casos, o veto se estende aos privilégios por motivo de côr, raça, credo, riqueza, sangue, origem, etc, mas não quanto à aptidão, à competência, à adequação para a oportunidade oferecida, à correspondência às exigências do caso. Se ficar provado — é evidentemente uma hipótese de direito, uma presunção legal —, que o propedêutico de duas séries habilita melhor, prepara mais adequadamente, do que o de uma única série... então eu penso que a Lei não poderia ir de encontro a isso. O privilégio — a isenção de vestibular — não seria em razão de o aluno ser do colégio universitário. Em verdade podia o curso ser feito em outra unidade apropriada que não o colégio universitário, já o dissemos. Mas seria em razão de o aluno ter feito um curso de duas séries (contra o aluno que fez uma só), curso esse que se julga que prepara melhor, que habilita de fato, enquanto o outro, o de uma só série, exigiria uma "prova" para saber se habilitou mesmo. Seria necessário provocar uma interpretação "autêntica" (no sentido jurídico) da Lei, sendo órgão adequado, para isso, o Conselho Federal de Educação.¹⁶ O problema é complexo, teria talvez que ir aos tribunais. Pelo que, na prática, mais vale buscar outra solução.

opportunity for persons of all race, color, creed and income — selection by talent alone — with the sheer extending of opportunity to more persons. The critical difference between these two aspects of opportunity has been cogently reviewed and set forth, but this "theoretical" distinction has little dented the attitudes and pronouncements of educators". Burton R. Clark: "The coming shape of higher education in the United States", in *International Journal of Comparative Sociology*, Dharwar, Índia, v. II, n' 2, 1961, p. 205

16 Nesse sentido tive oportunidade de rascunhar uma "consulta" da Comissão Organizadora do Colégio Universitário da U.R. ao C.F.E., que, entretanto, a Comissão julgou preferível não encaminhar. Nesse rascunho, argumentava-se, entre outras coisas, o seguinte:

Diante do art. 69, alínea a. que define os cursos superiores:

a) "de graduação, abertas à matrícula dos candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação"...

e diante do trecho do art. 79, § 3º, que diz:

"Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios (os Colégios Universitários) e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio",

Seria, digamos, a estruturação de um "instituto propedêutico", trabalhando no espírito da reforma das Universidades segundo institutos centrais que teria as seguintes funções: manter uma terceira série colegial; chamada "colégio universitário", depois da qual haveria o concurso de habilitação, com igualdade de condições para todos os candidatos, de quaisquer colégios viessem; manter, em seguida, uma *série propedêutica*, mais ou menos como no sistema francês em que esta série vem após o "baccalauréat"; e, finalmente, manter uma comissão ou departamento (uma espécie de "departamento de admissão") para estudar, observar, tomar medidas, regular as questões relativas ao bom ingresso, adaptação e progresso dos alunos na Universidade.

Há uma quarta sugestão que repousa na faculdade proporcionada pela Lei aos Conselhos Estaduais de Educação, quando estabelece que o curso colegial será de três séries "no mínimo". Há margem, pois, para que esses Conselhos estabeleçam, para seus respectivos Estados, um curso colegial de quatro séries

indagamos:

A "classificação em concurso de habilitação é compatível com a dispensa de prestação de provas para determinados candidatos?

Argumento:

Por analogia: Também a Lei exige exames finais para os alunos em princípio, e, no entanto, são dispensados deles os que obtiveram média 7 nos exames anteriores. Isso foi estendido ao ensino secundário por portaria do Ministério da Educação. Além disso: a Lei apenas diz que haverá "classificação em concurso", mas não estabelece condições. Ora, não poderá o concurso ser regulamentado de forma a reconhecer "in limine" (dispensando das provas) a *habilitação* de determinados candidatos?

Se este ponto-de-vista fôr aceito, podem-se estabelecer critérios e condições para aceitação sem exame de certo número de candidatos, estendendo ao "vestibular" o que a Lei recomenda, quando diz (art. 39, § 1º) que: "Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo, nas atividades escolares..." (leia-se *curso* em lugar de ano letivo).

... A igualdade perante um direito tem que ser entendida sempre como igualdade à base de títulos iguais, isto é, como recusa do privilégio, mas não como igualdade repousando em fundamento desigual.

... Quando se estabelece o princípio da igualdade é justamente para permitir que funcione tão só e exclusivamente a desigualdade quanto aos *títulos* ou quanto aos fundamentos da pretensão. Caso contrário a igualdade se converteria no princípio do nivelamento por baixo e no desestímulo ao

para efeito de ingresso na Universidade, ou em determinados dos seus ramos. É uma sugestão que endereço ao futuro Conselho Estadual de Educação de Pernambuco em particular.¹⁷

Seja como fôr, o importante é que o colégio logre institucionalização. É necessário, então, dar uma corporificação a essas idéias, desdobrá-las nos seus vários ângulos para passar ao concreto. Nesse propósito vem trabalhando a já referida Comissão do Colégio Universitário da Universidade do Recife.¹⁸ Já não cabe aqui a exposição desses aspectos, em particular relativos ao regimento de estruturação de currículos, regimento didático, etc, em que se desenvolve e desdobra o núcleo de idéias aqui exposto, e que estão sendo elaborados cuidadosamente, e, cremos, com algum valor. Baste-nos registrar, como uma esperança, a notícia da elaboração desse projeto.

mérito: com efeito, o que se visa sempre, nesses casos, é estabelecer uma condição de igualdade em igualdade de condições e não em face de condições desiguais.

... é o fato da habilitação adquirida e comprovada por um mérito mais adequado... que fundamenta a pretensão de estimular e atrair os seus alunos com certas vantagens na "classificação em concurso"...

... nos vários países se buscam, hoje, meios de atrair e estimular os alunos mais capazes para cursos mais enriquecidos; se buscam, hoje, meios de selecionar pela emulação e pela carreira competitiva, em vez dos meios de triagem simples (reprovação e aprovação); se buscam meios de favorecer e fomentar os padrões elásticos, dinâmicos, em vez dos padrões de nivelamento estático.

17 A Comissão Organizadora do Colégio Universitário da Universidade do Recife adotou a diretriz de somente instalá-lo em 1964, a fim de assegurar, em 1963, um programa de formação de professores, equipamento, etc, para que o Colégio se instale com aquelas cautelas a que fiz referência acima. Também se permite com a decisão tomada, que a possibilidade aqui sugerida venha, acaso, a ocorrer. Dé-se tempo ao tempo.

18 Também a Universidade de Alagoas, segundo correspondência que me foi enviada, está interessada no assunto. De minha parte prontifiquei-me a colaborar no que puder.

AS UNIVERSIDADES EM FACE DAS PROFISSÕES LIBERAIS E TÉCNICO=PROFISSIONAIS

(Com observações sobre as idéias de A. N. Whitehead
relativas ao conceito de "Educação Geral".)

WAYNE A. R. LEYS
Da Universidade de Chicago

Propondo-me a comentar a relação da Universidade com as profissões e atividades técnicas e econômicas, sei que corro o risco de ser identificado como um desses "vocacionalistas" que desprezam toda a filosofia, toda a literatura e todas as artes liberais que não possam ser apresentadas como tendo um valor monetário para comerciantes e técnicos. De saída, permitam-me afirmar que não é esta a minha intenção.

Atualmente, no mundo inteiro as universidades têm necessidade de educar maior número de estudantes e prepará-los para maior variedade de carreiras. A situação é a mesma em ambos os lados da Cortina de Ferro. Durante mais de seiscentos anos, as universidades limitaram seu campo de ação a jovens que se preparavam para formar-se em advocacia e administração, teologia, medicina e magistério. Mas, no século passado, surgiu a premente necessidade de um currículo mais amplo. Motivou essa necessidade a industrialização de um país após outro. Com a invenção de toda espécie de máquinas e o aproveitamento da energia do carvão, do petróleo e das quedas de água, as sociedades já não precisam de escravos analfabetos, e sim de técnicos e empregados, de administradores e cientistas. O antigo quadro da sociedade sofre súbita mudança. Aristóteles imaginara uma comunidade com muitos escravos e uns poucos dirigentes cultos. Segundo êle, a escravidão continuaria até a lançadeira não mais necessitar da mão humana para guiá-la.

Conferência proferida no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 20/7/62, por ocasião da visita que o ilustre educador americano fêz ao Brasil. A tradução do texto inglês esteve a cargo do escritor Paulo Mendes Campos.

O mundo está agora chegando a um estágio de desenvolvimento em que a lançadeira não precisa mais de mão para guiá-la. Exige, porém, um número cada vez maior de pessoas educadas e capazes de atuações altamente especializadas. Daí, a exigência de que as universidades abram suas portas a rapazes e moças que não irão estudar advocacia, medicina ou teologia. Daí, a exigência de que os cursos secundários sirvam a um número mais amplo de crianças que não se destinam a prosseguir seus estudos clássicos na universidade.

Os porta-vozes dessas novas exigências têm-se expressado às vezes em termos chocantes e irreverentes. Por exemplo, Ostwald, cientista alemão, tachou toda a herança humana de línguas e literatura como *Rapierwissenschaften*. O economista alemão Warner Sombart, vendo bibliotecas repletas de obras clássicas, lamentava a destruição de tantas nobres florestas, derrubadas para fabricar o papel no qual se imprimira aquela inútil erudição. Na Rússia, homens como Andrei Janov atacaram literatos cujas obras não tinham utilidade imediata. Segundo a caracterização de Janov, os escritos de um autor (Zoschenko) eram a escória da literatura, vazios, néscios, pregando uma deteriorada falta de idéias, "tendo em mira desencaminhar nossa juventude e envenenar-lhe a consciência".¹

Naturalmente, meu próprio país produziu sua quota de homens que pretendiam revolucionar as universidades. O Professor John R. Commons, por exemplo, escreveu o seguinte:

"Não sei porque, para se produzir um animal perfeito ou uma espiga de milho Wisconsin n.º 7, ou para projetar-se um instrumento de absoluta precisão, capaz de medir mil pés cúbicos de gás, ou para calcular-se exatamente a quantidade de manteiga ou da caseína no leite, não há a mesma dose de idealismo, embora de espécie diferente, que a exigida para esculpir uma Vênus de Milo, ou para exigir um Partenon... Naturalmente, uma vaca é apenas uma vaca, e nunca será uma Vitória de Samotrácia. Mas dentro do âmbito de esforço humano, é ela capaz de aproximar-se de um ideal. E, mais ainda, ela é um ideal a que todos os lavradores e traba-

1 A ênfase soviética no vocacionalismo se evidencia não só no número relativamente pequeno de estudantes que se especializam em matérias não-científicas e não-técnicas, como também numa especialização extrema. Muitos dos que se formam não são "engenheiros" ou mesmo "engenheiros de produção siderúrgica", mas "engenheiros de laminação" ou "engenheiros de alto-forno".

lhadores rurais — os desprezados escravos e servos da Grécia — podem aspirar. Mas, acima de tudo, esse ideal de um produto perfeito é a única maneira de prestar um serviço perfeito a outros... Utilitarismo é a democracia do idealismo. .. Transforma em ciência e arte o que para os gregos era uma tarefa degradante. Deveria representar uma ética de trabalho para outros em ciência, arte, riqueza e trabalho."²

Sob o influxo de tais exigências, o estudo do latim e do grego desapareceu de muitas universidades. Em substituição, estudantes de engenharia ouvem palestras sobre "Concreto" e "Aquecimento por meio de Ar Comprimido". Estudantes de publicidade seguem cursos de paginação, e os de administração seguem cursos de "Máquinas de Escritório". Estudantes que se preparam para lecionar em escolas elementares estudam para prestar exames em que se formulam perguntas tais como: "Qual é o método adequado de ventilação de uma sala de aula?" ou "Qual dos oito sons da letra "A" em inglês deve ser ensinado primeiro?"

A reação das universidades a essas exigências às vezes também tende para o ridículo. Foi há menos de cem anos que se propôs pela primeira vez, na Universidade de Cambridge, o ensino da química em laboratórios. Todhunter, um professor de Matemática, opôs-se à inovação. Argumentava que "os professores podem dizer aos estudantes os resultados das experiências. São todos cavalheiros honrados, muitos deles ministros da Igreja Anglicana". Talvez fosse essa resistência cega a inovações por parte dos setores mais antigos que inspirou o professor canadense Stephen Leacock a observar: "O professor de Grego diz que deve ao estudo dos clássicos o que êle é hoje em dia. Esta é, sem dúvida, uma grave acusação".

Não me refiro a essas polêmicas acadêmicas com a intenção de lançar-me em uma outra. Meu intento é apenas lembrar-vos que nossas instituições educacionais, cujas raízes remontam à Idade-Média, vêm-se a braços com novas exigências, não apenas sobre a quem devem ensinar, mas também o que devem ensinar. Há trinta anos, em meu país, só havia três pessoas em 100 com um diploma de bacharel. Hoje, há quase vinte formados em universidades em cada 100 que atingem a idade adulta. Ainda há escassez de diplomados em universidades que possam lecionar em escolas públicas, que possam desempenhar tarefas científicas, que possam dirigir empresas; por outro lado,

2 "Utilitarian Idealism", em *Labor and Administration*, de John R. Commons. The Macmillan Co.,

nosso contingente de desempregados é predominantemente o de trabalhadores não especializados, que cada vez mais dificilmente encontram emprego, pois a nossa sociedade já não necessita de mão-de-obra sem habilitação. Nos Estados Unidos, em 1910, na massa trabalhadora havia 22% de *white collar* (empregados de escritórios, casas comerciais, etc), e 12% de operários especializados. Em 1960, 43% são *white collar* e 13% são *blue collar* (especializados). (Wolbein, *Annals*, março de 1962.)

Quando consideramos as exigências educacionais de uma sociedade industrializada, é difícil encontrar uma alternativa à necessidade de admissão, em número sem precedentes, de crianças em escolas secundárias, e de um muito mais vasto número de jovens em universidades. Como um dos nossos presidentes, Grover Cleveland, observou certa vez: "Defrontamo-nos não com uma teoria, mas com uma realidade". A questão que se coloca é se nós, os educadores, podemos formular uma teoria de educação que impeça as Universidades de degenerar em oficinas de aprendizes e que possa dar a essas multidões de estudantes uma oportunidade de se educarem como algo mais do que robôs.

Em sua maioria, as teorias de educação universitária propostas nos Estados Unidos nestes últimos sessenta anos aceitavam como inevitável a presença na universidade de instrução especializada, técnica e vocacional. Todavia, procurou-se, de um modo ou de outro, estabelecer um equilíbrio entre instrução especializada e o que se costuma chamar "educação geral". A educação geral tem sido usualmente concebida como a espécie de estudos que qualquer pessoa instruída deverá ter, seja qual for o seu trabalho. Na maioria de nossas instituições de ensino mais elevado, o estudante não pode receber um diploma acadêmico a não ser que tenha dedicado uma quarta parte ou metade do seu tempo na universidade a matérias fora de seu campo profissional ou vocacional.

Nas décadas de 1920 e 1930, universidades como Colúmbia e Chicago realizaram cursos experimentais de história da civilização, ciências sociais, literatura, filosofia e ciências naturais. A princípio, esses cursos demolidores-de-ignorância eram considerados como pré-profissionais e faziam parte obrigatória do programa universitário do estudante nos primeiros dois ou três anos. Mais tarde, depois do famoso estudo da Universidade de Harvard, o equilíbrio entre educação geral e especializada não foi considerado como a edificação de conhecimento especializado sobre uma base de conhecimento geral (previamente adquirido), mas como a reciprocidade permanente da instrução geral e da especializada durante todo o período da carreira universitária do estudante. Assim, na minha própria universidade, não há

nenhuma diferença, quer o estudante vá ser um mestre-escola, contabilista, químico ou pianista; todo estudante tem de inscrever-se num curso de aproximadamente 50 a 150 horas de conferências e debates, nas seguintes matérias: composição em inglês, uma língua estrangeira, literatura inglesa, literatura do continente europeu, história, filosofia, economia, ciência política, sociologia, ciências físicas, ciências biológicas e belas-artes.

Algumas universidades ofereciam cursos experimentais enciclopédicos; outras requeriam do estudante que distribuísse seus estudos em diversos setores. Não tentarei delinear todas as experiências postas à prova em gerações sucessivas de estudantes que, de certo modo, conseguiram sobrevivê-las. Gostaria de meditar sobre a teoria da educação geral. Para corroborar meu pensamento sobre ela, gostaria de invocar a memória de um filósofo e matemático inglês, Alfred North Whitehead, que, emigrando para os Estados Unidos em 1924, enriqueceu nossas teorias educacionais, assim como nossas doutrinas filosóficas, desde aquela data até 1947, quando morreu.

As idéias sobre educação do professor Whitehead eram reflexos de sua própria experiência como estudante e como erudito. Em uma conversa registrada pelo seu grande amigo Lucien Price, o professor Whitehead transmitiu-lhe essas reminiscências:

"Por volta de 1880, eu estava em Cambridge, primeiro como estudante, depois como parte do corpo docente. Fazia 200 a 250 anos que a Matemática recebera um novo impulso de homens como Descartes e Sir Isaac Newton; havia certas fronteiras em que as coisas nessa ciência eram consideradas não definíveis, mas, no conjunto, a física matemática parecia equilibrada e sólida... No começo do século, nada, absolutamente nada, deixara de ser controvertido, senão abalado; nem um só conceito importante. Considero isso uma das ocorrências supremas de minha experiência."³

O que assombrava Whitehead era o contraste entre a ciência que aprendera como estudante e a ciência de que participaria apenas uns poucos anos depois. Quando estudante, aprendera que o universo podia ser compreendido em termos mecanicistas como massas inequívocas, localizadas simplesmente em espaço e tempo absolutos. Depois, em rápida sucessão, surgiram novos

3 Lucien Price, *Dialogues of Alfred North Whitehead*, p. 217. Little Brown & Co., 1954.

fatos sobre eletricidade, raios-X, radioatividade, sobre o comportamento da luz nas distâncias astronômicas, e teorias que tornavam inteligíveis essas descobertas. As teorias que Whitehead aprendera quando estudante não eram, agora, somente inadequadas; de certos aspectos, tinham de ser desaprendidas, pois interferiam nos seus esforços para compreender a natureza.

Whitehead tentou reformular sua própria filosofia, de maneira que estivessem sempre presentes em sua lembrança as limitações de quaisquer idéias que estivessem sendo festejadas. Fora um erro estudar física sob o completo domínio de idéias mecanicistas quando êle era estudante; em seus últimos anos, tentou libertar a mente dos físicos, com a introdução de categorias orgânicas e sociais nas características da física. Jamais, porém, caiu na atitude dogmática e presunçosa com relação ao saber, que se cultivava em seus tempos de estudante. Mais para o fim de sua vida, afirmou que a filosofia "é uma tentativa de expressar a infinidade do universo em termos das limitações de linguagem".⁴

A questão era: Como aprender e ensinar a cultura acumulada da humanidade, sem adquirir um ponto-de-vista tolhido e limitado? Whitehead tinha certeza de que todo aquele que estava sendo preparado para posições de responsabilidade necessitava de certa diversidade de cultura. Frequentemente falava em termos de cultura literária, cultura científica e cultura técnica. Mas "nenhum ser humano pode ir além de uma cultura fragmentária e de um exercício fragmentário de suas capacidades".⁵

A solução do problema, concluiu finalmente, estava na maneira pela qual as matérias eram estudadas e ensinadas. A instrução má, seja técnica, científica ou literária, era a instrução que tornava os estudantes menos curiosos, menos alerta. A respeito de educação técnica, disse: "A educação técnica está fadada a fracassar, se a concebermos como um sistema para apañhar crianças desde cedo a fim de dar-lhes uma aptidão manual altamente especializada. A nação necessita de uma versatilidade de trabalho, não apenas de um lugar para outro, mas, também, dentro dos limites razoáveis de aptidões congêneres, de um tipo especial de trabalho para outro tipo especial."⁶

Sobre educação literária, afirmava: "As grandes universidades inglesas, sob cuja autoridade direta os colegiais são exa-

4 P. A. Schilpp, coordenador, *The Philosophy of Whitehead*, The Library of Living Philosophers, 1941.

5 A. N. Whitehead, *The Aims of Education*, p. 64, Mentor Books, 1949.

6 Ibid, p. 65.

minados em Shakespeare, a ponto de destruir-lhes o gosto das peças, deveriam ser processadas por assassinio de almas."⁷

Um exemplo de instrução esterilizante me foi assinalado pelo renomado químico negro Dr. Percy Julian. Dr. Julian estava lendo um manual de laboratório, editado para uso num curso de química. Depois de orientar o estudante com instruções minuciosas relativas ao que devia fazer numa experiência, o autor do manual julgou evidentemente que não podia confiar na capacidade do estudante de observar qualquer coisa sem instruções pormenorizadas. E concluía: "Observe a côr azul do precipitado."

Whitehead acreditava que dependia sobretudo da imaginação evitar a instrução esterilizante e a superespecialização acaanhada: "Uma universidade se justifica por preservar o elo entre o conhecimento e o gosto pela vida, unindo jovens e velhos na reflexão imaginosa de aprender. A universidade transmite informações, mas as transmite imaginosamente. Pelo menos, esta é a função que deveria desempenhar para a sociedade."⁸

Se a instrução fosse imaginosa, dizia Whitehead, até uma escola de comércio poderia fornecer uma boa educação. E, supunha êle, uma instrução imaginosa nunca deixaria de ser duplamente técnica e liberal, duplamente especializada e geral.⁹

Será realmente possível tal síntese do geral e do especial? Ou estaria Whitehead dando-nos apenas uma solução verbal do problema? Peço permissão para citar aqui um professor de Administração Comercial, Dr. Peter F. Drucker, da New York University, um homem de imaginação e que me orgulho de tê-lo por amigo:

"Tenho visto Shakespeare ser ensinado como um curso especializado de "parafusos e porcas"... Mais freqüentemente suas peças são estudadas assim do que como grande literatura dramática. A educação mais geral de que já ouvi falar deu-se em um curso de matéria altamente técnica: Direito Marítimo, que um rigoroso professor apresentou como um histórico da sociedade, da tecnologia, do pensamento jurídico e da economia ocidentais — limitando-se, porém, em discutir exclusivamente os pormenores específicos de um caso. Embora eu já houvesse ensinado filosofia e história, a minha incursão na educação geral iniciou-se há dez anos, quando comecei a lecionar Administração — geralmente considerada uma

7 Ibid, p. 67.

8 Ibid, p. 97.

9 Ibid, p. 58.

especialidade técnica, mas, na realidade, matéria que pode ser tomada como integrante da disciplina de conduta e de valores humanos, de ordem social e de pesquisa intelectual."¹⁰

Os artigos e livros do professor Drucker são uma prova dessa concepção imaginosa daquilo que costumava ser considerado o tema irremediavelmente rasteiro da administração comercial. Quando êle considera as aplicações da contabilidade, chama a atenção dos estudantes para o fato de os contabilistas fazerem o registro das atividades anteriores da empresa, e pergunta-lhes onde encontrarão resposta à questão: Serão as atividades da firma semelhante às do passado? Quando analisa problemas de distribuição e produção de um negócio, não se limita a repassar o que já é sabido; pergunta aos estudantes se têm conhecimentos de matemática para compreender os dados que lhes estão sendo fornecidos. E quando fala na necessidade de mais matemática em escolas de comércio, lembra aos matemáticos que não devem estes alongar as partes da matemática que são de utilidade maior aos engenheiros (a ênfase tradicional da matemática). Quando o professor Drucker dá uma aula referente a sistemas de emprego de pessoal numa empresa moderna, não se contenta com um sumário de uns poucos princípios psicológicos e de algumas táticas para manejar empregados; levanta questões sobre as motivações básicas dos seres humanos e pergunta se nossas preconcepções não nos cegaram a todos.¹¹

Em minha opinião, na figura do professor Drucker vê-se um professor de administração comercial que relaciona constantemente certa matéria especializada a campos de cultura mais amplos, de modo estimulante e imaginoso. Com êle, a administração comercial é um estudo filosófico, no sentido que William James atribuiu a esta frase:

"Estudo filosófico significa o hábito de sempre ver uma alternativa, de não admitir o corriqueiro sem exame, de tornar novamente mutáveis as convenções, de imaginar estados de espírito diferentes."¹²

10 Peter F. Drucker, *Landmarks of Tomorrow*, p. 141/2. Harper & Brothers, 1959.

11 Outros livros do professor Drucker são: *The Concept of the Corporation*, *The New Society*, *The Practice of Management e Amerlca's Next Twenty Years*.

12 *Letters of William James* (Henry James, coordenador). The Atlantic Monthly Press, vol. I, p. 190, 1920.

Eu diria que esta curiosidade imaginosa corresponde à que inspirou muitos dos filósofos da América Latina. Estou pensando, por exemplo, no aforisma de Francisco Romero: "Ser é transcender", e na observação de que "A pessoa funciona como uma congérie de movimentos transcendentos".¹³

Antes de concluir esta palestra, gostaria de considerar de que modo a educação de professores de escolas públicas pode ser verdadeiramente uma educação geral e liberal em vez de ser um estreito exercício técnico.

Meus primeiros exemplos sobre o tipo de educação liberal, geral e imaginativa do professor prendem-se à matéria exigida nos Estados Unidos para o certificado de professorado: "A História e Filosofia da Educação". Essa matéria é tida notoriamente em muitas universidades como um estudo pedante e árido. Frequentemente consiste numa série de "ismos"; idealismo, realismo naturalista, humanismo racional, pragmatismo, essencialismo, ismo, ismo, ismo, cada qual com uma definição que fica no caderno de apontamentos e serve apenas para obter-se média no exame.

Como a "História e Filosofia da Educação" pode transformar-se numa educação verdadeiramente liberal foi-me demonstrado por um amigo, depois de orientar seus alunos por meio da apreciação convencional da *República* de Platão. Anunciou êle inesperadamente: "Para a próxima aula, a tarefa dos alunos é escrever sobre o sistema de sociedade e educação que cada um considere ideal." Alguns dos estudantes descobriram de repente que Platão fizera o que eles nunca tinham feito: não tinham examinado as próprias aspirações. Também eu já passei essa tarefa, às vezes com resultados desastrosos, tendo os estudantes descoberto que abrigavam de maneira vaga toda espécie de desejos contraditórios. Um estudante escreveu:

"Pela minha própria concepção de Utopia, descobri que o método de idealização utópica é essencialmente capcioso e insatisfatório. Enquanto o meu mundo ideal não estava expresso em palavra falada ou escrita, conservava todos os pensamentos idealistas e felizes de um sonho de ópio. Todavia, quando me pediram para tornar mais articuladas as minhas idéias sobre o assunto, descobri, para minha surpresa, que eu estava me contradizendo por todos os lados. No final, verifiquei que ou eu não sabia o que queria, ou estava sendo impedido de dizer tudo, impressionado pela idéia de o que os outros

13 *Papeles para una filosofia*, 1945 (Reulet, Contemporary Latin-American Philosophy, p. 255, 274).

iriam pensar, ou de que não teriam o que eu teria mesmo se eu tivesse. Na realidade, tudo foi muito confuso e bastante decepcionante."

Meu segundo exemplo de "História e Filosofia da Educação", mais como um tema liberal do que apenas de profissão escolar, me foi fornecido pela professora Marie Syrkin, da Universidade de Brandeis. A professora Syrkin, depois de orientar sua classe na leitura do *Émile*, de Rousseau, fazia referências às *Confessions* do mesmo autor, em que êle conta como internou os próprios filhos num asilo de órfãos. Este confronto da relação entre filosofia e ação evocava diferentes reações em diferentes gerações de estudantes. Ela se lembra de quanto os estudantes ficaram horrorizados. Mais recentemente, a tendência dos estudantes era a insensibilidade.

"Meus alunos aceitam isso como normal — outra brecha entre teoria e prática. Por que são tão insensíveis? Um rapaz respondeu em termos difíceis de se esquecer: "Temos lido sobre avós empurradas para dentro de fornos; por que vamos espantar-nos com Rousseau?"¹⁴

Miss Syrkin concluiu: "Os clássicos são um barômetro alarmante."

O que pretendo dizer é que uma parte da literatura mais elevada do mundo se inclui também no ensino educativo para professores. Essa literatura pode ser falseada, desidratada, desnaturada, destruída. Por outro lado, pode ser ensinada de maneira imaginativa, humanística e estimulante.

Em sua conferência sobre "A Missão da Universidade", o professor Ortega y Gasset disse que o mal fundamental da Espanha era o "desleixo".¹⁵ Gostaria que o desleixo fosse monopólio da Espanha, mas o ensino desleixado de "História e Filosofia da Educação" é por demais freqüente nas universidades dos Estados Unidos. Entretanto, como indicam meus exemplos, professores que sejam imaginativos, cultos e fervorosos podem transformar um tedioso tema vocacional num grande estudo humanístico.

14 Marie Syrkin, "Youth and Lady MacDuff". *Bulletin of the American Association of University Professors*, 40:319 (Verão de 1954).

15 Ortega y Gasset, *Mission of the University*, p. 33. Routledge and Kegan Paul Ltd., Londres, 1946.

Meu segundo exemplo sobre elementos liberais e gerais do ensino educativo para professores é tirado dos cursos denominados "Métodos e Materiais". Quando o ensino educativo para professores é um sistema mecânico de doutrinação escolar, esses cursos de "Métodos e Materiais" são incrivelmente triviais, e não censuro nenhuma faculdade universitária por dizer: "Não queremos essa escória dignificada com o nome de "educação".

Mas o mesmo tema, apresentado com imaginação, pode ser o começo de odisséias em que o jovem professor não somente entra em nova gama de experiências, mas descobre em nossa cultura riquezas insuspeitadas. Assim, uma aspirante ao professorado não só aprende umas poucas canções que crianças possam cantar; recolhe e estuda toda sorte de canções folclóricas, em várias línguas, que fazem a delícia das crianças. Depois de alguns anos, ela deixa de ser uma professora de classe para ser "a professora que sabe tantas canções populares". Sabe algo que a caracteriza.

Outro estudante do magistério começa a interessar-se por materiais grátis fornecidos a pedido pela indústria e por departamentos governamentais, e que são úteis no ensino de muitas matérias diferentes: geografia, história, ciência, etc. Ele vai para uma escola elementar a fim de iniciar sua carreira, porém não é apenas mais um professor entre os outros. Logo passa a ser conhecido como "aquele professor que pode ajudar-nos com material útil".

Um outro se interessa pelas várias maneiras por que a aritmética pode ser ensinada a crianças pequenas, e vai além dos métodos usuais de apresentar a matéria. Passa a ser conhecido como "aquele professor que é bom para ajudar as crianças a aprender aritmética".

Não me estou referindo a professores que se especializam no sentido de ensinar apenas uma matéria. Meus exemplos são todos de professores que lecionam todas as matérias do ensino elementar. Mas, em sua introdução a "métodos e materiais", eles se animaram a estudar alguns problemas mais minuciosamente do que de costume. Relacionando o problema vocacional à história da música, à teoria da aritmética, à psicologia, etc, esses professores elevaram o exercício monótono a uma educação humana e liberal.

A fim de que não haja mal-entendido nos meus elogios à capacidade de imaginação no trabalho escolar, quero frisar que não estou apenas advogando a imaginação como uma especulação do futuro. É também necessária imaginação para recapturar o passado. Isso se evidencia na observação de um aluno da escola pública de Chicago que meus filhos freqüentavam. Dando

uma aula sobre história local, a professora perguntou: "Como era Chicago no ano de 1600?" Dudley ergueu a mão e, quando a professora lhe fêz sinal que falasse, disse: "Bem, em 1600, eles tinham aviões muito antiquados."

E assim, concludo, com Whitehead, que a tensão entre a tradição universitária de servir apenas a algumas profissões e a exigência de uma sociedade industrial, no sentido de que a universidade sirva a muitas ocupações, não será resolvida na transformação da universidade em escolas profissionais, nem tampouco obrigando a maioria da nossa juventude a ir para escolas profissionais e manter-se afastada da universidade. A tensão terá que ser resolvida com a universidade transmitindo ensinamentos com imaginação.

ROUSSEAU E O MÉTODO DE ENSINO

ONOPRE A. PENTEADO JÚNIOR

Da Universidade de S. Paulo

O terceiro livro (3.º capítulo) do *Emílio* de Rousseau pode ser considerado como fundamento de toda a didática moderna. É aí que o autor, de maneira mais sistemática, estabelece os princípios que devem nortear o ensino do educando, ao atingir a época da adolescência. Embora a criança, até essa idade, tenha passado por uma fase de fraqueza, há um momento, nessa primeira fase, em que o aumento das forças supera as necessidades e faz com que ela se torne capaz de entrar em relação com o mundo em derredor e com as pessoas. Embora seu desenvolvimento não tenha atingido seu termo, suas forças são mais que suficientes para prover o necessário. Como homem é fraco, como criança é muito forte.

Rousseau aplica, na sua teoria da educação, os mesmos princípios que estudou nos seus trabalhos filosóficos, principalmente no "Discurso sobre a desigualdade humana", onde diz que a infelicidade ou a fraqueza humana está em que o homem civilizado possua mais desejos do que possibilidade de satisfazê-los. O selvagem é feliz porque tudo que deseja está ao alcance de suas mãos. Ele pode tudo quanto deseja e o consegue pelas suas próprias mãos. Há uma adequação perfeita entre o querer e o poder.

Na vida da criança existe uma fase em que há excesso de força, mais do que o necessário para atender a seus desejos. É fase curta, e no entanto a mais adequada para a aprendizagem, a qual sendo mal gasta não se recupera. Deve, pois, ser bem aproveitada. "Seus desejos não vão mais longe que os braços: não somente ele pode bastar-se a si mesmo, como tem força a mais do que lhe é necessário; é o único tempo de sua vida em que isso se dá." (*Emílio*, ed. Garnier, pág. 182.)

É necessário, pois, bem aproveitar essa fase que, passada, não volta mais. Não acumulará, porém, valores em cofres que poderão ser roubados, mas devem ser anexados em seus braços, nas suas mãos, na sua cabeça e em todo seu corpo, que os conterá. A habilidade que anexamos em nós é um tesouro que possuímos e não poderá ser roubado por ninguém.

Sendo limitada nossa inteligência e muito grande a quantidade de verdades que deveremos aprender, não é possível ensinar tudo ao nosso aluno. Temos que escolher o que devemos ensinar, bem como o melhor tempo para o ensinar. Rousseau adota o critério da utilidade e da maturidade no ensino. Só devemos ensinar o que fôr útil, de necessidade prática e no momento em que a criança esteja madura para vencer determinada dificuldade. De nada vale ensinar aquilo para o que não tem capacidade de assimilar. "Os conhecimentos que enfrentamos, uns são falsos, outros são inúteis, e outros servem para nutrir o orgulho de quem os possui, O pequeno número dos que contribuem realmente para o nosso bem-estar, são os únicos dignos da pesquisa de um homem sábio e por conseguinte de uma criança que deseja tornar-se tal." (Pág. 184.) Não se trata de saber o que é, mas o que é útil.

Do pequeno número das verdades que devemos ensinar ainda é preciso eliminar aquelas que são difíceis e escapam à capacidade do imaturo e que só estão ao alcance de uma inteligência adulta, como aquelas que se referem às relações humanas, ao conhecimento social. Mesmo assim ainda resta uma imensidão de coisas que a criança deverá aprender, cabendo ao mestre muito cuidado para evitar os extravios, devendo sempre levar em conta que tais extravios não são provocados pelo que se ignora, mas pelo que se crê saber.

O mesmo instinto anima, diz Rousseau, as diversas faculdades do homem. À atividade do corpo, que procura desenvolver-se, sucede a atividade do espírito, que procura instruir-se. Devemos distinguir as inclinações que vêm da natureza das que vêm da opinião. Estas resultam do ardor de saber, não sendo baseadas senão no desejo de ser sábio. As primeiras nascem de uma curiosidade natural do homem para com tudo que o possa interessar de perto ou de longe. Um filósofo perdido em uma ilha não vai interessar-se pelos instrumentos e livros que traz, mas por conhecer sua ilha. Releguemos, pois, de nossos primeiros estudos, os conhecimentos cujo gosto não é natural ao homem, e limitemo-nos aos que o instinto nos leva a procurar.

Ora, a moradia do homem é a terra e o objeto que mais nos atrai é o sol. Desde que rompemos nosso egocentrismo de criança e nos voltamos para o mundo exterior nossas primeiras observações se dirigem para uma ou para outro. Assim se verifica com os povos primitivos, cujo pensamento imaginativo está voltado para as divisões da terra e para a divindade.

Preocupado com as coisas próximas e sensíveis, Emílio deve passar para estudos mais longínquos, para a terra em sua totalidade e o sol, isso devido ao aumento de suas forças, no começo da adolescência. Até então estava preocupado consigo

mesmo, com sua autoconservação, como que voltado para dentro de si mesmo. Agora olha para o exterior e quer conhecer o mundo em derredor. É o efeito do progresso de nossas forças e do crescimento ou progresso de nosso espírito.

O ensino deve transformar as sensações sensíveis, obtidas através das coisas, em idéias, mas isso de um modo vagaroso e progressivo. Na primeira fase os órgãos dos sentidos serão os nossos guias, e então não devemos usar outro livro que a natureza, que o mundo; nenhuma outra instrução senão a dos fatos. A criança que lê não pensa, ela não faz mais que ler; não se instrui, aprende palavras.

"Fazei com que vosso aluno observe os fenômenos da natureza, e o tomareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis a satisfazê-la. Apresentai-lhe as questões e deixai a êle o resolver. Que êle não saiba nada porque vós lhe tenhais dito, mas porque êle mesmo tenha compreendido; que não aprenda a ciência, mas que a invente. Se jamais substituídes a autoridade pela razão, nunca raciocinará; não será mais que um juguete da opinião dos outros." (Pág. 186.)

Essas idéias de Rousseau são de grande atualidade e são retomadas pelos modernos pedagogos, quando aconselham partir do real, levando o aluno a como que redescobrir a ciência e não recebê-la feita da boca do mestre. A função do professor não é oferecer o conhecimento já preparado ao aluno, mas propor-lhe questões e orientá-lo na solução, o que o leva a observar, e a pensar. O que importa não é a erudição, a posse memorística de muitos conhecimentos, mas a capacidade de raciocinar, de pesquisar e resolver por si os problemas.

Em vez da lição de geografia através dos globos e dos mapas, espécie de máquinas artificiais de representação, por que não começar pelo próprio objeto que está ao nosso lado? A criança aprenderá com facilidade o problema da orientação apreciando o nascimento e o pôr do sol. Se não é capaz de chegar, por si, a compreender o suceder do dia e da noite, pelo menos não será tão tacanha que não veja o sol nascer no oriente e pôr-se no poente.

Não devemos jamais substituir a coisa pelo sinal senão quando fôr impossível mostrar a própria coisa, porque o sinal absorve a atenção da criança e a faz esquecer a coisa representada. Tal verdade ainda se observa nas escolas da atualidade, quando no ensino do cálculo muitos professores se preocupam mais com a ilustração do que com o fato matemático. Levam para a escola cartazes ilustrativos, de cores berrantes, tudo muito bonito, mas que não representa senão o resultado do contar e do dividir ou do multiplicar e não a operação mesma de contar, medir e dividir coisas reais, que é o mais importante.

O ensino da geografia regional, tão moderno atualmente, já se encontra preconizado no *Emílio* de Rousseau: "Seus dois primeiros pontos de geografia serão a cidade, em que mora, e a casa de campo de seu pai, em seguida os lugares intermediários, depois os riachos da vizinhança, enfim o aspecto do sol e a maneira de orientar-se. É aqui o ponto de reunião. Que faça sozinho o mapa de tudo isso; mapa muito simples e de começo formado de dois objetos apenas, aos quais a junta, pouco a pouco, outros à medida que sabe e que avalia sua distância e sua posição." (Pág. 191.)

No ensino da geografia ou de qualquer outro, é preciso orientar o aluno, mas de tal modo que não perceba que o estamos auxiliando e que tenha a impressão de que está resolvendo por si, o que o entusiasmará muito mais. O prazer da vitória será seu e isso será um grande estímulo para novas empresas. Se êle erra não o corriamos de pronto, mas demos-lhe tempo para refletir e corrigir por si. Não se trata de que saiba exatamente a topografia do país, mas o meio de instruir-se. Pouco importa que tenha as cartas dentro da cabeça, uma vez que conceba bem o que elas representam e que tenha uma idéia clara da arte de as compor. O importante não é saber cartas, mas saber fazê-las. Não é saber muito, mas possuir idéias justas e claras. "Não se trata de ensinar as ciências, mas de lhe dar o gosto para as amar e métodos para as aprender, quando se achar mais desenvolvido. Esse é certamente o princípio fundamental de toda a boa educação." (Idem.)

Em uma simples visita a uma feira, em que um camelô apresenta, em uma bacia com água, um pato feito de massa de pão e que lhe obedece ao comando de ir para um lado ou outro, vê Rousseau a oportunidade de estudar o princípio da imantação. Seu aluno é levado a ver que os objetos imantados ora atraem uma palha ora a repelem. Depois de várias observações, toma de uma agulha imantada e constrói em torno dela um patinho, que, posto nágua, é atraído por um pedaço de ferro. Isso é um encanto para a criança, o poder fazer o mesmo que o camelô da feira faz. Assim descobre as propriedades físicas dos corpos e se inicia no estudo das ciências físico-naturais. Verificará que um imã forte, por debaixo da bacia, fará o patinho ir de um lado para outro, sob a suposta obediência de uma voz de comando. "Todas as leis da estática e da hidrostática se descobrem por meio de experiências grosseiras. Não quero que entre, de modo nenhum, nos gabinetes de física experimental; todo esse aparato de instrumentos e de máquinas me desagrade. O ar científico mata a ciência. Ou todas essas máquinas espantam uma criança, ou suas figuras dividem ou fazem desaparecer a atenção, que deveria dirigir-se a seus efeitos." (Idem, pág. 198.)

Rousseau é minucioso ao ponto de chegar aos pormenores, dando-nos a impressão de que praticou muito a arte de ensinar, o que não é exato. Para verificarmos essa preocupação de ser metucioso, sigamos de perto suas idéias sobre o ensino da física. Não desejo que façamos nós mesmos todas as máquinas e nem que comecemos a construir um instrumento antes de surgir a necessidade. Diante de uma dificuldade, de uma experiência então devemos pensar em construir alguma coisa para a verificar. Prefiro que nossos instrumentos não sejam tão perfeitos e justos, mas que tenhamos idéias perfeitas de como eles devem ser e das operações que devem deles resultar. É como se dissesse que é construindo o instrumento que o conhecemos melhor e que ficamos sabendo como funciona, o que é uma verdade. Passa logo a exemplificar com a balança. Para saber o que é uma balança, não necessitamos de laboratório complicado e de balanças romanas. Uma vara colocada de atravessado por sobre o encosto de uma cadeira, ficará facilmente em equilíbrio; meço a distância de um lado e de outro do ponto de apoio, coloco de um lado e de outro pesos iguais ou diferentes, descubro que para o equilíbrio se manter, no caso de pesos diferentes, um braço há de ser maior do que outro. Descubro a proporção entre os pesos e os braços da alavanca. Eis o meu aluno habilitado a retificar uma balança, antes mesmo de a ter visto. Aprendendo assim, por si mesmo, por esforço próprio e em situação real, construindo as coisas, aprendemos muito mais idéias claras e seguras, do que quando aprendemos pela boca dos outros. Além disso, não acostumamos nossa razão à inatividade, à passividade, a uma autoridade exterior. Tornamo-nos mais engenhosos e capazes de perceber as relações entre as coisas, a ligar idéias, a inventar instrumentos. O aprender dos outros nos leva à moleza, como o corpo de um homem que sempre vestido, calçado, servido por criados, conduzido por seus cavalos, e que nunca anda, acaba perdendo a força e o uso de seus membros. Entre tantos métodos para abreviar o estudo da ciência, temos necessidade de que alguém nos forneça um para aprendê-la com esforço. Com isso afirma Rousseau a necessidade da atividade do aluno na aquisição, por si mesmo, do conhecimento. No ato de aprender devemos executar uma ação dosada e desejada. Poderíamos dizer que de nada valeria ensinar alguém a nadar sem que entrasse na água. Não se aprende a nadar no seco, ouvindo ou lendo a receita de alguém que já sabe nadar. É o que expressam as palavras de Rousseau.

A vantagem dessas lentas e vagarosas pesquisas, ao lado dos estudos especulativos, é manter o corpo em atividade, os membros em sua agilidade e de preparar continuamente as mãos para o trabalho e uso das coisas úteis. O uso de tantos ins-

trumentos aperfeiçoados tem evitado o uso dos órgãos dos sentidos e os tornados embotados e quanto mais esses instrumentos são engenhosos, mais nossos órgãos se tornam grosseiros e desajeitados. À custa de reunir máquinas em redor de nós, não encontramos mais a máquina de nosso próprio corpo. Mas quando nós passamos a construir instrumentos e máquinas, empregamos nisso nossa agilidade e sagacidade e com isso acrescentamos a arte à natureza, tornando-nos mais engenhosos e mais ágeis. Ao aluno que se ocupa na oficina, em vez de manter-se debruçado sobre os livros, suas mãos trabalham em benefício do espírito; êle se torna filósofo e crê ser apenas um operário.

Rousseau não é contra os estudos especulativos, mas que se comece pelos estudos sensíveis e se passe gradativa e progressivamente aos estudos abstratos. O começar pelas experiências reais entrosadas umas nas outras, facilitando assim a compreensão de umas pelas outras e as relações que mantêm entre si, isso concorre para o desenvolvimento da capacidade espiritual e favorece os estudos especulativos posteriores. Está sempre preocupado em afirmar que de nada vale querer ensinar alguma coisa à criança sem que para isso esteja madura, isto é, que possua já desenvolvidas as capacidades naturais para sua assimilação. Daí afirmar que, na pesquisa das leis naturais, devemos começar sempre pelos fenômenos mais comuns e mais sensíveis e acostumar nosso aluno a não os tomar como razões, mas como fatos.

À medida que a criança cresce em inteligência e que passa a conhecer melhor a si mesma e a compreender seu próprio bem-estar, distinguindo o que lhe convém do que não lhe convém, estará madura para entender o que seja o trabalho e o brinquedo, considerando aquele como coisa séria e este como um passatempo. A lei fatal da necessidade ensina ao homem a fazer o que não lhe agrada, para evitar um mal maior. O pai se sacrifica ao trabalho, tendo em vista o sustento da prole. Isso lhe ensina a ser previdente e a previdência é sempre a razão da felicidade ou infelicidade humana.

Os assuntos mais abstratos, como a moral e os fatos sociais, deverão ser estudados mais tarde, porque escapam à compreensão das crianças. "É uma inépcia exigir delas que se apliquem a coisas que lhe dizemos ser para seu bem, sem que possam compreender qual é esse bem, e das quais lhes dizemos serem úteis quando forem grandes, sem que tenham nenhum interesse a esse pretenso proveito." (Pág. 201.)

O bem para a criança é aquilo que a agrada. Não é pela razão que compreende o bem como tal, mas pelo sentir, pelo prazer que lhe causa. Supomos que ao anteciparmos certos ensinamentos estamos fazendo com que adquira capacidade de

previsão. Armandando-a com tais instrumentos, que não usará tão cedo, estamos tirando dela o instrumento mais útil, o instrumento universal do homem, que é o bom-senso. Estamos acostumando-a a ser conduzida e a não ser mais do que uma espécie de máquina nas mãos dos outros. À custa de torná-la dócil em pequena não fazemos senão com que se torne crédula e simplória quando grande.

A norma da utilidade na direção, na primeira fase da educação da criança, não significa que se permaneça num materialismo absurdo, como supõem muitos críticos de Rousseau. Com um pouco de boa vontade se vê que Rousseau considera como útil tudo aquilo que concorra para o ajustamento integral do indivíduo ao meio em geral, ao meio físico e ao meio cultural e das idéias. A passagem do sensível ao intelectual abstrato ou especulativo deve ser vagarosa, contínua e progressiva, respeitando-se o desenvolvimento natural da criança. Orientando bem a parte sensorial, estamos preparando o surgimento da atividade espiritual mais sadia.

Através dos exemplos práticos e intuitivos o aluno vai compreendendo o sentido da palavra útil. Para isso é bastante significativa a lição de geografia, para mostrar em que a orientação é útil ao homem. Uma certa manhã Rousseau sai com Emílio a passear por uma floresta onde simula ter-se perdido, sem saber como voltar para casa. Isso tinha por finalidade mostrar ao aluno a utilidade da orientação, respondendo assim, de modo prático e intuitivo, às perguntas formuladas anteriormente sobre a utilidade da orientação. O sol já ia alto, o calor era insuportável, estavam com fome e com sede, e não sabiam como encontrar o caminho de volta. Emílio, desanimado, pôs-se a chorar. Diz-lhe Rousseau que o choro não resolve nada. É preciso deter-se e raciocinar. De manhã, quando partimos de casa avisávamos a floresta ao norte da cidade, portanto viemos para o norte. Se estamos ao norte da cidade e queremos voltar, devemos tomar o rumo do sul, Mas, onde é o sul? É fácil verificar pela posição da sombra das árvores. Assim leva o aluno a descobrir o nascente e o poente e conseqüentemente o norte e o sul. Tomando então a direção sul, conseguem chegar de volta à cidade, tendo o aluno recebido uma lição prática, real, da utilidade da orientação e de sua relação com os demais fatos da vida.

O que faz com a geografia, passa Rousseau, na verdade sem muito sucesso, a fazer com a química, explicando-nos como se fabrica a tinta e como se pode distinguir o vinho bom do vinho falso ou venenoso. E através de todas suas lições aconselha evitar o palavreado ou as lições apenas por meio da palavra do mestre, sem o exame direto das coisas, impedindo que o aluno

seja estimulado pela comparação a outros, pela emulação, que produz a inveja e o orgulho, A única comparação será a consigo mesmo, e para isso comparará o progresso atual com o progresso alcançado no ano anterior.

Constantemente diz Rousseau que detesta os livros e a propósito disso escreve: "Eu detesto os livros; eles não ensinam senão a falar do que não se sabe. Dizem que Hermes gravou sobre colunas os elementos da ciência, para pôr suas descobertas ao abrigo do dilúvio. Se êle a tivesse bem impresso na cabeça dos homens, ela se teria conservado por tradição. Cérebros bem preparados são monumentos onde se gravam mais seguramente os conhecimentos humanos." (Pág. 210.)

Quando Rousseau escreveu isso, talvez estivesse pensando em Sócrates, o grande filósofo grego, cujos ensinamentos chegaram até nós, sem que tenha deixado nada escrito, como é sabido. O único livro aconselhado, de início, é o Robinson Crusóé, que encerra em si toda uma educação natural.

Esse livro contém o modelo de toda a educação. O aluno deverá estar completamente voltado para os problemas de sua ilha, construindo seu castelo, tratando de suas cabras, de suas plantações, aprendendo em pormenor, não nos livros, mas nas coisas, tudo que deverá saber nessa situação. Que se imagine ser o próprio Robinson, vestido de pele, com boné e um grande facão e demais equipamentos grotescos, tal como no personagem do romance. Que pense em seus problemas, que busque os elementos indispensáveis e possíveis e examine a conduta de seu herói, para que nada se omita ou que se possa fazer melhor. Que tome conhecimento de seus erros, evitando cair neles, se, por acaso, algum dia, venha a encontrar-se em situação análoga, na organização de alguma empresa, embora diferente, que exija inteligência e imaginação. Nessa situação o aluno será mais ardente no aprender que o mestre no ensinar. Desejará saber tudo que é útil e não quererá saber senão isso. O mestre não terá necessidade de guiá-lo, mas de moderá-lo, tal seu interesse.

A aprendizagem das artes naturais, mais rudimentares, como a agricultura, nos prepara para o advento da indústria. Um homem só pode dedicar-se à agricultura. A indústria requer a colaboração de muitos homens. A arte da agricultura pode ser exercida por solitários, por selvagens, mas as artes industriais só se exercem em sociedade. Enquanto nossas necessidades são apenas físicas, cada homem se basta a si mesmo. "A introdução do supérfluo torna indispensável a cooperação e a distribuição do trabalho; porque, enquanto um homem trabalhando só não ganha mais que a subsistência de um homem, cem homens, trabalhando em conjunto, ganharão o com que sustentar duzentos.

Enquanto uma parte dos homens repousa, é necessário o concurso dos braços daqueles que trabalham, para prover a ociosidade dos que não fazem nada." (Pág. 212.)

Nosso maior cuidado será o de não apresentar ao espírito da criança as noções que se refiram às relações sociais que não estejam ao alcance de sua compreensão. Quando formos obrigados a isso, graças à interferência mútua entre os fatos, então será preciso fazê-lo de modo sensível e objetivo, evitando as explicações especulativas e os aspectos abstratos das questões sociais, como os da moral. O melhor é visitar os lugares em que haja trabalho coletivo e em vez de apenas ver, é preferível tomar parte no trabalho. O professor deverá dar o exemplo, coparticipando dos trabalhos dos operários de igual para igual, o mesmo fazendo o aluno. Uma hora de trabalho ensinará mais coisas do que um dia de explicação.

Segundo a opinião de Rousseau, há uma estima pública ligada às diferentes artes na razão inversa de sua utilidade real. Essa estima está baseada em sua própria inutilidade. São artes modestas, exercidas por indivíduos não muito qualificados e que produzem coisas cuja fabricação não exige muita especialização. Seus produtos são modestos e estão ao alcance da bolsa da maioria, a um preço que o pobre pode pagar. São produtos fabricados pelos artesãos. Os artistas, porém, trabalham unicamente para a ociosidade dos ricos e pedem preços arbitrários pelas suas bugigangas, porque fabricam o supérfluo, e como são objetos solicitados pela moda e pelo luxo, seu preço se relaciona com a opinião e são tanto mais estimados quanto mais caros e fora do alcance dos pobres.

As atividades mais simples são as mais generalizadas e mais úteis. As artes mais rudimentares são básicas das mais requintadas. As primeiras atendem às necessidades físicas dos homens e as demais muitas vezes se destinam a fabricar o supérfluo, sem o qual o homem poderia muito bem passar e talvez ser mais feliz, como sói acontecer com os primitivos. Emílio deverá praticar as artes rudimentares, que educam as mãos e o corpo, em contato direto com as coisas, aprendendo a observar, comparar, analisar, único meio de desenvolver sua reflexão e prepará-lo, para mais tarde entrar em contato com os fatos sociais e morais. Aprendendo a verdade que está nas coisas e na sua utilidade, aprenderá a valorizá-las de modo justo e verdadeiro, sem preconceitos de espécie alguma contra qualquer forma de trabalho. As coisas valem pela sua utilidade à pessoa humana e à sociedade e não pelo preço que a opinião lhe dá, como acontece com os objetos de uso supérfluo, as bugigangas procuradas pela moda, e que quanto mais caras são, mais valorizadas.

A agricultura é a atividade mais geral e mais rudimentar, a que se entrega o primitivo e a que um homem sozinho pode dedicar-se. Robinson, em sua ilha, isolado da civilização, não fêz outra coisa senão lidar com a terra, tratando de plantar o necessário para sua provisão. Emílio deverá começar pela atividade agrícola. A oficina do serralheiro, a do carpinteiro oferecerão outras tantas atividades rudimentares e ao alcance de seu desenvolvimento e de sua compreensão, e isso muito lhe interessará.

Pouco a pouco o educando vai percebendo que não é possível fazer êle mesmo para si tudo de que necessita. Devemos muita coisa aos outros e podemos mesmo dizer que atualmente, em nossa civilização industrial, tudo de que precisamos é confeccionado por outrem. Naturalmente o problema da necessidade da troca aparece, desde cedo, na mente da criança e quando amadurecer na sua compreensão, poderá estudar as relações entre os indivíduos, dentro do grupo social e as relações entre os grupos, pois verá ser impossível o homem viver completamente isolado da sociedade.

O que é importante, na educação, é formar o homem de tal maneira que seja capaz de bastar-se a si mesmo, trabalhando a serviço do bem coletivo. O homem bem formado será aquele que, tendo perdido sua fortuna, seja capaz de trabalhar com suas mãos para seu sustento e o dos seus. "Aprecio mais o rei de Siracusa, mestre escola em Corintho, e o rei da Macedônia, notário em Roma, que um infeliz Tarquino, não sabendo nada mais fazer que reinar; herdeiro do possuidor de três reinos, joguete nas mãos de outrem, cai na miséria, errando de corte em corte, procurando em toda parte socorro, encontrando o desprezo de todos, por não saber fazer outra coisa que um ofício que não está em seu poder." (Pág. 225.)

A melhor formação será aquela que der ao indivíduo a possibilidade de, por esforço próprio, pelo trabalho honesto das mãos, bastar-se a si mesmo. Cada um de nós tem o dever de dar uma contribuição à sociedade. O que recebe uma herança e nada produz é um ladrão do esforço dos demais. Nenhum pai transmite a seu filho o direito de ser inútil a seus semelhantes. Não é justo que o que um homem fêz pela sociedade isente um outro daquilo que deve à sociedade. O que cada indivíduo é corresponde a uma dívida à sociedade, e que só poderá ser paga por seu próprio trabalho. Por isso o melhor é darmos a nossos educandos um ofício. "Fora da sociedade, o homem isolado, não devendo nada a ninguém, tem o direito de viver como queira; mas, na sociedade, onde vive necessariamente em dependência dos outros, êle lhe deve em trabalho o preço de sua manutenção;

isso é sem exceção. Trabalhar é pois um dever indispensável ao homem social. Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um ladrão." (Pág. 226.)

O indivíduo que possui um ofício tem sua propriedade anexada em si mesmo. Onde quer que vá ou onde quer que esteja, leva consigo os braços, que são seus instrumentos de trabalho, e a habilidade intelectual de sua orientação. O artista não depende senão de seu trabalho. É livre tanto quanto o trabalhador é escravo. Desse modo damos ao educando um *status* que não pode perder e que o honrará sempre; queremos elevá-lo ao *status* de homem.

O ofício não será imposto, mas de livre escolha de cada um e de acordo com suas tendências naturais. Quando o indivíduo escolhe acertadamente sua profissão, torna-se mais eficiente no seio da sociedade, é livre e é feliz. Aquele que possui um ofício, se por acaso perde todas as suas posses, e se vê em dificuldade econômica, facilmente encontrará meios para obtenção do com que viver e sustentar sua família, sem precisar adular os poderosos, mendigar emprego, por meio de intermediários. Poderá viver honestamente, ser livre, nada devendo a ninguém.

"Tendo começado por exercer seu corpo e seus sentidos, temos exercitado seu espírito e sua capacidade de análise. Enfim reunimos o uso de seus membros ao uso de suas faculdades; formamos um ser ativo e pensante." E logo adiante diz Rousseau: "Nosso aluno não possuía, de começo, mais que sensações, agora possui idéias. Não fazia senão sentir, agora julga. Da comparação de muitas sensações sucessivas ou simultâneas, e do seu julgamento, nasce uma espécie de sensação mista, que chamo de idéia." (Pág. 237.)

O que é mais importante não é ensinar verdades, mas o meio de descobri-las. Emílio se habitua a não dar respostas imediatas e sim a suspender o juízo, observar, comparar para só depois concluir através da análise minuciosa e real dos fatos.

No final do capítulo Rousseau insiste em que seu método é o indutivo, que partindo dos fatos e através de comparações chega até às idéias. É ir do particular para o geral. O aluno constrói a idéia, guiado pelo mestre e de modo vagoroso. Para isso é necessário muita paciência, o que nem sempre têm os mestres. Se colocamos uma haste dentro de uma bacia d'água e ela nos parece seccionada, não a tiremos logo da água para que o aluno desfaça a ilusão de que estivesse quebrada. É preciso ir de vagar e então o autor traça como que um plano didático, um plano que ainda hoje deveria servir de modelo de sabedoria dida-

tica a nossos professores primários, secundários e superiores. Segurando-se o bastão perpendicularmente, devemos agir da seguinte forma:

Primeiro. Movemo-nos em redor do bastão e verificamos que a ruptura se move como nós. É pois nosso olho que a muda, não se mudando o objeto.

Segundo. Olhemos perpendicularmente numa das pontas do bastão, fora da água; agora o bastão não está mais curto, a ponta próxima de nosso olho esconde exatamente a outra ponta. Nosso olho endireitou a haste?

Terceiro. Agitemos a superfície da água. Vemos o bastão se dividir em vários pedaços, mover-se em ziguezague e acompanhar as ondulações da água. O movimento que imprimimos à água bastará para quebrar assim o bastão?

Quarto. Façamos escorrer a água e veremos o bastão endireitar-se à medida que a água baixa. Não bastará isso para esclarecer o fato e descobrir a refração?

O método preconizado é vagaroso, mas aquilo que se aprende assim, não se esquece mais. Nada se aprende ao meio, mas totalmente. Vai-se devagar, mas não é necessário voltar atrás. Desenvolve a capacidade de observar, de analisar e raciocinar, o que levará o indivíduo a descobrir a verdade pela sua própria pesquisa. O que importa não é o conhecimento, mas o método da aquisição do conhecimento.

Resumo dos princípios didáticos

1. A melhor fase de aprender é a adolescência, época em que há um excesso de forças. Aos quinze anos o indivíduo possui mais forças do que o necessário para atender a seus desejos.
2. Devemos limitar o ensino ao que é útil e eliminar o supérfluo e aquilo que concorre para o orgulho inócuo.
3. Ensinar apenas aquilo que estiver de acordo com a maturidade do aluno, respeitando-se o desenvolvimento natural contínuo e progressivo do educando.
4. O desenvolvimento sensorial é básico para o futuro desenvolvimento espiritual do indivíduo. O que é são de corpo será são de espírito.
5. A regra será ir do próximo ao remoto, daquilo que estiver mais ao alcance da criança, para o que fôr mais difícil e estiver mais distante. Devemos graduar as dificuldades, as primeiras servindo de base às que vierem depois.

6. O principal é a auto-atividade do aluno, que deverá, por esforço próprio, e auxiliado pelo professor, redescobrir o conhecimento, a partir dos fatos e das experiências reais, segundo a marcha indutiva.
7. O que importa não é o acúmulo de conhecimentos, mas o método de sua aquisição, a capacidade de observar, analisar e chegar, por si, aos princípios gerais, aplicando-os a situações novas.
8. Preferir, sempre que possível, o real, evitando a representação da coisa, que quase sempre a falseia.
9. As experiências reais, em face da natureza e em contato direto com as coisas, aumentam a significação e desenvolvem o gosto da ciência. O que importa não é aprender a ciência, mas seu método de investigação.
10. O valor do conhecimento não está na quantidade, mas na clareza das idéias. É preferível saber pouco, mas saber bem. Ir de vagar e compreender o porquê de cada situação, nos leva a possuir idéias claras, que é o mais importante.
11. É necessário aprender fazendo e coparticipando, na ação, com alguém que já sabe, orienta e guia nossa atividade.
12. A melhor educação é a que dá ao indivíduo o exercício de um ofício, de uma arte rudimentar, com que possa manter-se por si. Com isso será livre e feliz.
13. A educação deve formar o homem e o homem bem formado é aquele que tem possibilidade de bastar-se a si mesmo, pelo seu próprio esforço, e com isso está concorrendo para o bem de todos.
14. O trabalho é a lei geral da vida. Ninguém herda o direito de ser ocioso. Através do brinquedo e do jogo deveremos fazer com que a criança passe ao trabalho sério e indispensável para a vida em sociedade, escolhendo livremente sua profissão, o que lhe dará segurança e felicidade, ao lado da liberdade.
15. O mais importante em toda a educação é o método, isto é, a capacidade de resolver por si os problemas que se apresentarem, de futuro, sejam eles quais forem. O que importa é a capacidade de pensar, e só se aprende a pensar pensando.

MENSAGEM PRESIDENCIAL – CAPÍTULO DA EDUCAÇÃO

Da Mensagem enviada ao Congresso Nacional pelo Pres. João Goulart na abertura dos trabalhos legislativos, a 15 de março, extraímos a parte dedicada à «Educação, Ciência e Cultura»:

1. Considerações Gerais

Um dos principais obstáculos ao pleno desenvolvimento do povo brasileiro encontra-se na extrema precariedade da rede nacional de ensino, destinada à preparação da infância e da juventude. O progresso experimentado pelo País nos últimos dez anos tornou mais nítida a incapacidade do nosso sistema de educação. Em face da tecnificação dos processos produtivos na indústria e na agricultura, revelam-se ostensivamente as graves deficiências desse ensino, incapaz de formar a força de trabalho altamente qualificada que o desenvolvimento nacional requer.

A contradição é flagrante entre a carência da educação e os reclamos de qualificação para as novas atividades produtivas. Embora tenha o País, nos últimos anos, devotado em todas as esferas do poder mais recursos e mais energia às tarefas educacionais do que em qualquer outra época, tornou-se, todavia, mais consciente das falhas do seu sistema de ensino. Escolas foram construídas. Professores foram formados. A qualidade do material didático foi melhorada.

Mas, ao mesmo tempo, jamais o Brasil se manifestou tão inconformado com o seu sistema educacional e jamais a educação representou para todas as camadas do povo aspiração tão candente quanto agora representa. É que estamos diante de um reflexo de transformações que se processam no cerne mesmo do corpo social brasileiro. Através dessas transformações, deixamos de ser aquela sociedade arcaica, conformada com o seu atraso, em que as técnicas produtivas eram transmitidas oralmente, de pessoa a pessoa. Queremos ser agora uma sociedade moderna. Mas esta terá que se basear na educação formal, com a produção fundada, não na tradição oral, ou no saber vulgar, mas na ciência e na tecnologia mais desenvolvidas.

Nessa nova sociedade não haverá lugar, mesmo nas tarefas mais simples, para o trabalhador incapaz de dominar as técnicas elementares da leitura, da escrita e da contagem. Nela, as perspectivas de desenvolvimento pessoal de cada brasileiro estarão, em todos os setores, na dependência de sua capacidade para assimilar e dominar uma cultura que só pode ser aprendida e aprimorada através da escola.

Se, em passado recente, era possível a um analfabeto, que dominasse as técnicas artesanais elementares, manter a família em certo nível de dignidade, hoje em dia aquele fator negativo já o condena à marginalidade. Em futuro próximo, menos ainda conseguirá êle inserir-se no sistema produtivo, ainda que em trabalhos remunerados com salário-mínimo. Nas áreas mais desenvolvidas do País, torna-se evidente a repulsão do sistema produtivo a trabalhadores sem formação escolar. O próprio processo de desenvolvimento, acelerando-se mais em alguns setores, como nas atividades industriais e nos serviços urbanos, e menos em outros, como na rede escolar, carecedora de expansão e aprimoramento, conduziu a uma situação de desequilíbrio, que já constitui grave ameaça a ser urgentemente conjurada.

Nossas escolas de todos os níveis não se adaptaram às necessidades da hora presente. Conformam-se, ainda, às exigências elementares daquela sociedade arcaica, em que o ensino primário era meramente preparatório ao ingresso na escola média e esta simples estágio necessário à matrícula nos cursos superiores. A rede escolar servia a uma camada mínima da população e contribuía mais para validar as posições e funções sociais do que para preparar efetivamente as pessoas para os misteres da produção. A grande tarefa atual é a de expandir a rede de ensino, a fim de que possa abranger toda a infância e toda a juventude, assegurando a cada criança ou adolescente aquele mínimo de conhecimentos indispensáveis para que conquistem um lugar entre as forças da produção. A par disso, deve ser promovido o aprimoramento da técnica do ensino, para que alcance maior rendimento, graduando nos cursos primários e médios proporção maior de alunos que neles ingressam. Tarefa de tal vulto só pode ser enfrentada através da mobilização de todos os recursos nacionais disponíveis.

Neste ano de 1963, sete milhões de crianças em idade escolar (entre 7 a 14 anos) não freqüentam escolas. Metade delas estão compreendidas na idade de 7 a 11 anos. Todas estarão condenadas a engrossar a massa de analfabetos adultos, se providências imediatas não forem tomadas, ainda que em caráter de emergência. A complexidade do problema é agravada pela desigualdade entre as diversas regiões do país, umas mais, outras menos desenvolvidas.

O esforço de expansão e de aprimoramento da rede escolar deve realizar-se à luz de uma política que equilibre, tanto quanto possível, as quantidades e a qualidade de educação oferecidas a cada brasileiro, nasça onde nascer, ou quaisquer que sejam as condições sociais de sua família.

Mesmo nas áreas mais prósperas, que puderam realizar em vários setores obras públicas de grande vulto e que experimentaram assinalado progresso na última década, é visível a precariedade da rede educacional e mesmo a mediocridade dos ideais educacionais vigentes. Até nas cidades mais ricas e mais industrializadas do País, ainda nos contentamos em oferecer uma escola primária de apenas quatro séries, incapaz de formar a massa de trabalhadores exigida por uma nação de 70 milhões de habitantes, em plena expansão industrial. Acresce a circunstância de que essa escola não consegue graduar na 4.^a série primária nem metade dos alunos que a procuram.

2. Educação para o Trabalho

Urge reorientar a educação brasileira para o atendimento das necessidades do sistema produtivo. Se a escola primária é inadequada, nos cursos de nível médio é ainda mais evidente essa inadequação. Até há pouco, na escola média brasileira, nove de cada dez crianças estavam freqüentando cursos de caráter acadêmico, em vez de preparar-se para as atividades do trabalho. A reorientação desta escola média e seu reajustamento às condições de fato, permitirá que passe a exercer um papel da mais extraordinária importância no processo nacional de desenvolvimento. Apenas 7 de cada 100 jovens que entram nas escolas de nível médio seguem o curso até a última série colegial. A atenção principal deve ser voltada para esses 93% que não concluem os estudos e vão procurar trabalho, despreparados para aquelas tarefas que se multiplicam com o desenvolvimento. Toda a educação por eles recebida simulava prepará-los para o ingresso numa Universidade, cujas portas jamais lhes seriam abertas. Esta reformulação do sistema educacional para as atividades produtivas, para a técnica e para o trabalho é a grande missão que hoje se apresenta aos educadores brasileiros. E é também a grande oportunidade que lhes ensejou a Lei de Diretrizes e Bases, devolvendo ao professor, ao diretor, ao educador, a inteira responsabilidade pelo seu trabalho profissional e pela autenticidade do processo educativo.

No ensino superior, impõe-se a mesma reorientação, ainda com maior energia, em virtude da importância decisiva desse nível de ensino para o desenvolvimento imediato do País. Tive-

mos, até agora, escolas profissionais capazes de preparar licenciados em proporções extremamente exíguas e de um número muito pequeno de modalidades em face das necessidades nacionais. Formávamos e continuávamos a formar menos de 1.500 médicos e apenas cerca de 2.500 engenheiros por ano, números evidentemente desproporcionais, se se considerar que os benefícios da medicina moderna fundada na ciência, devam ser acessíveis a todos os 70 milhões de brasileiros e que os enormes recursos naturais de que somos detentores devam ser postos a serviço do progresso social do País, esforço que jamais poderá ser realizado com tão reduzido número de engenheiros.

Nos três níveis de ensino encontramos, pois, tanto problemas de carência, pela exigüidade das oportunidades de educação oferecidas, quanto problemas de deficiência qualitativa, que exigem o mais enérgico esforço renovador para que possamos preencher, dentro de prazos previsíveis, o requisito essencial ao pleno desenvolvimento do povo brasileiro, que é a criação de uma escada educacional, ampla na base e democrática em suas formas de acesso.

3. Plano Educacional

A política educacional do Governo, baseada na consciência desses problemas, reflete, essencialmente, o reconhecimento de que o sistema educacional deve prontamente ampliar-se e aprimorar-se. O povo brasileiro reivindica mais e melhores escolas. É, pois, chegado o tempo de tratar a educação com nível prioritário mais alto do que lhe foi atribuído até agora. Só através dela criaremos realmente as condições indispensáveis para manter e elevar o ritmo de desenvolvimento do País. A deliberação do Governo, de planejar, na Educação, representa um passo histórico decisivo que a Nação — afinal madura para a posse de si mesma e para o comando dos seus destinos — delibera dar, mobilizando todos os recursos disponíveis para assegurar a todos os brasileiros um mínimo de escolarização a ser progressivamente alargado; propondo-se a estancar dentro de prazos previstos o incremento constante do número de analfabetos da população adulta, através da expansão da rede escolar primária, e, simultaneamente, alargando as oportunidades de educação média e superior oferecidas à juventude, de modo a recrutar de camadas populares um número crescente de jovens capazes de contribuir pelo seu talento para o progresso material e cultural do País.

Evidentemente, não seria lícito esperar tais resultados da orientação educacional até agora vigente, em que agiam isoladas, quando não competitivamente, as esferas de comando municipais,

estaduais e federais, sem somar forças e recursos e sem um plano orientador capaz de disciplinar suas atividades.

A Lei de Diretrizes e Bases, impondo ao Ministério da Educação e Cultura a elaboração de planos para a aplicação dos fundos nacionais do ensino primário, médio e superior, criou a oportunidade há tanto tempo esperada pelos educadores de formular-se um Plano Nacional de Educação. Elaborado pelo Conselho Federal de Educação, esse Plano representa, seguramente, o mais importante passo no sentido de somar forças dos Estados, dos Municípios e do Governo Federal num programa comum que virá assegurar a todos os brasileiros mais amplas oportunidades de educação e o reajustamento de todo o sistema educacional às necessidades do desenvolvimento.

Tal Plano, cobrindo o período de 1963 a 1970, exigia programas mais detalhados nas primeiras etapas de sua implantação. Sua formulação no setor educacional compreende a série de medidas que devem ser colocadas em execução de imediato. Iniciados os esforços já em 1963, em todo o País, alcançaremos efetivamente os altos objetivos do Plano, por etapas progressivas, até o limite do prazo fixado.

4. Programa de Emergência

Como um primeiro esforço de aproximação das tarefas do Plano Nacional de Educação, foi executado pelo Governo, nos últimos meses de 1962 e nos primeiros do corrente ano, um Programa de Emergência. Esse programa tinha em vista iniciar a substituição do espontaneísmo pelas técnicas de planejamento em matéria de educação, pondo em execução a nova política de coordenação de esforços federais, estaduais e municipais para alcançar objetivos comuns e, ainda, igualizando as oportunidades de estudo, de aprimoramento do magistério, de melhoria da educação oferecida em todo o País. Para isso, foi concebido um sistema de quotas destinado a assegurar a cada Estado a participação nos recursos federais à razão de 30% na proporção de sua população sobre o total do País e em 70% na proporção inversa à sua renda "per capita". A execução do Programa de Emergência, completado neste momento, representa o maior esforço jamais empreendido no País para enfrentar o progressivo "déficit" da rede escolar primária e a carência de oportunidades de educação de nível médio oferecidas à juventude. No corpo desse Programa foram aplicados cerca de 6 bilhões de cruzeiros no campo do ensino primário e médio, permitindo promover construções escolares e respectivo equipamento num total de 1.400 salas de aula com capacidade para 112.000 novas matrículas no

ensino primário; incentivar a escolarização de emergência para cursos de alfabetização e recuperação cultural; recuperação e ampliação de estabelecimentos de nível médio visando o aumento de 100 mil matrículas gratuitas em 1963; início da construção da Rede Nacional de Ginásios Industriais; construção e equipamento do primeiro Centro Integrado de Ensino Médio com que conta o País, destinado ao preparo de mestres no ensino secundário e, ainda, um programa de aperfeiçoamento de professores. na elaboração de material didático para o Ensino Normal e no pagamento de 60% dos compromissos do Ministério da Educação com programas de bôlsas-de-estudo.

Dentro desse Programa cumpre assinalar a publicação de material didático em quantitativos enormemente superiores a quaisquer tentativas anteriormente realizadas, a começar por 4 milhões de cartilhas de alfabetização destinadas às escolas primárias e às classes de recuperação de adultos e adolescentes e 150.000 manuais do alfabetizador.

5. O Plano Trienal

A educação, no Plano Trienal do Governo, mereceu o destaque compatível com o reconhecimento de sua extraordinária importância. Assim é que aquele documento, que deverá disciplinar as atividades governamentais do País, de 1963 a 1965, consigna para a educação os maiores recursos que jamais lhe foram destinados, propondo ao Congresso Nacional que a quota mínima de 10% do orçamento da União que a Constituição manda destinar às despesas com a educação, seja elevada, em 1964, para 15% e, em 1965, para 20%. Deste modo, será possível reunir 374 bilhões de cruzeiros de recursos orçamentários, aos quais deverão somar-se mais 146 bilhões de outras fontes, superando a 500 bilhões a parcela que a União aplicará, durante o triênio, na expansão e aprimoramento do sistema educacional. Todavia, ainda é pouco em face do vulto enorme das nossas tarefas educacionais. Por isto mesmo, a esse montante deverão juntar-se os recursos municipais e estaduais, mediante a rigorosa aplicação dos mínimos que a Constituição Federal consigna para o custeio da educação e a contribuição de todos os brasileiros que alguma coisa possam dar para este esforço de edificação cultural e de recuperação cívica de milhões de brasileiros.

A contribuição da União aos Estados e Municípios, permitirá, entre muitas outras realizações, somente no campo do ensino elementar:

1.º) Construir e equipar 3.000 Escolas Integradas e 3.474 Grupos Escolares num total de 40.500 salas de aula que assegurarão mais de dois e meio milhões de novas matrículas;

2.º) Recuperar 5.000 prédios escolares em condições precárias de conservação e reequipar 50.000 salas de aula;

3.º) Assegurar subsídios aos Estados e Municípios, para a manutenção, expansão e aprimoramento de suas redes do ensino, no montante de 36 bilhões de cruzeiros;

4.º) Contribuir com 5 bilhões de cruzeiros para a implantação, nos centros urbanos, da 5.^a e 6.^a séries primárias, sendo a última delas equivalente à primeira ginásial;

5.º) Destinar à escolarização de emergência e à alfabetização de adolescentes e adultos cerca de 20 bilhões de cruzeiros;

6.º) Construir e equipar 18 grandes centros de formação e especialização do magistério primário e utilizar a rede nacional de escolas normais para formar, no triênio, 48.000 professores e 10.000 supervisores que, por sua vez, ministrarão cursos intensivos de aperfeiçoamento a 69.000 professores leigos.

No campo do ensino médio o Plano Trienal prevê a aplicação de quase 76 bilhões de cruzeiros que, somadas aos recursos municipais e estaduais e, ainda, à cooperação das escolas particulares, permitirá elevar, até 1965, as matrículas nos cursos ginásiais, de 900.000 para 3.000.000 de alunos e nos cursos do ciclo colegial, de 260.000 para 600.000. A proporção de ingresso na escola média de adolescentes de 12 a 15 anos será de 40 % e dos jovens de 16 a 18 anos de 20%. A realização desse programa representa um vultoso investimento em construções e equipamento, no preparo do pessoal docente e na elaboração e distribuição de material de ensino. Os principais objetivos a alcançar nesse campo podem ser assim sumariados:

1.º) Recuperação da Rede Nacional de Escolas Técnico-Industriais cujas matrículas não alcançam, presentemente, a 30.000 alunos e que têm um dos mais altos custos anuais por aluno do ensino brasileiro, utilizando melhor seus recursos ociosos, ampliando largamente as matrículas e diversificando as modalidades de ensino. Para isso será executado um plano que visará proporcionar: a) cursos técnicos de nível colegial para jovens graduados em ginásios comuns; b) cursos de nível pós-colegial para formar técnicos em engenharia de acordo com as necessidades da indústria; c) cursos vespertinos e noturnos de capacitação profissional para pessoal da indústria, sem exigência de formação acadêmica; d) cursos especiais de formação técnica para jovens que frequentam ginásios comuns, mas desejam obter uma preparação profissional

2.º) Recuperação da Rede Nacional de Escolas Agrícolas de Nível Médio, também caracterizada pela subutilização das suas instalações e pela exigüidade de suas matrículas para obter: a) a duplicação imediata das matrículas, mediante bolsas-de-estudo; b) ministrar cursos intensivos de preparo de pessoal técnico para a agricultura, sem exigência de curso acadêmico prévio ou paralelo.

3.º) Reorganizar a Rede Nacional de Estabelecimentos de Ensino Emendativo de nível primário e médio, de modo a alcançar melhores resultados do investimento federal, superior, atualmente, a 2 bilhões de cruzeiros e para que às escolas especializadas se somem programas realizados nas escolas comuns, para atender a maior número de jovens carentes de cuidados especiais na educação.

4.º) Implantação da Rede Nacional de Ginásios Industriais e Colégios Modernos, assim chamados porque ministrarão um tronco comum de quatro matérias por ano que, combinadas com duas optativas, permitirão graduar os alunos, segundo suas aptidões, em cursos de tipo secundário, industrial ou comercial, adaptados às necessidades de pessoal qualificado, tanto técnico quanto para serviços, bem como a preparação daqueles que se dirigem aos cursos superiores. Tais estabelecimentos deverão ser construídos em todo o País, na proporção de um Ginásio Moderno para cada 100 graduados anualmente em cursos primários e um Colégio Moderno para cada grupo de 200 jovens graduados anualmente em cursos ginasiais. Essa distribuição atenderá prioritariamente aos 1.500 municípios brasileiros que não contam, presentemente, com qualquer estabelecimento do nível médio. A primeira etapa desse programa a realizar-se até 1965 compreende a criação de 600 ginásios e cerca de 230 colégios.

5.º) Realização de amplo esforço de recuperação cultural de jovens em curso de nível médio, mediante programas especiais de preparação para exames parcelados de madureza do 1.º e 2.º ciclos, a serem ministrados em escolas que funcionarão à noite e através do rádio e da televisão. Prevê-se para a primeira etapa deste programa o atendimento mínimo de 500.000 jovens.

6.º) Ampliação dos serviços nacionais de bolsas-de-estudo, com o objetivo de assegurar o custeio da educação de 150.000 jovens em escolas particulares de sua escolha ou garantir as despesas de manutenção de alunos de escolas públicas, cujas famílias não os possam sustentar durante os estudos.

Na esfera do ensino superior, o programa governamental incorpora uma série de medidas visando à ampliação das matrículas e diversificação dos cursos, dentre as quais se destacam:

1.º) Implantação de um Programa Nacional de Formação de Tecnologistas destinado a permitir que as melhores escolas de Engenharia do País tripliquem suas matrículas e possam oferecer, em combinação com a indústria, cursos técnicos de 3 anos de estudos intensivos para as modalidades profissionais requeridas pelo mercado de trabalho.

2.º) Implantação do Programa Nacional do Ensino Médico destinado a assistir as Faculdades de Medicina na duplicação e triplicação de suas matrículas, mediante a abertura de cursos paralelos com o aproveitamento de livres-docentes e a adoção do regime de tempo integral. Visa o programa, também, o melhoramento do nível de ensino e o aproveitamento dos recursos de pessoal e equipamento das Escolas de Medicina para formar pessoal técnico-científico no campo das ciências médicas e biológicas.

3.º) Implantação de um Programa Nacional de Assistência às Faculdades de Filosofia, com o objetivo de mobilizar seus recursos de pessoal e equipamento para a instalação de amplo serviço de formação e aperfeiçoamento do magistério indispensável à ampliação e aprimoramento da rede de escolas de nível médio, através de cursos intensivos de formação de professores para o primeiro e segundo ciclos.

4.º) Realização de um Programa Especial de Aperfeiçoamento em Nível Pós-Graduado para o pessoal docente das escolas de engenharia e de medicina, bem como para a especialização no campo da educação, da ciência, das letras e das artes, através da transformação dos melhores núcleos nacionais de ensino e de pesquisa, em cada especialidade, em Centros Nacionais de Pós-Graduação e, ainda, da criação de novos centros.

5.º) Revisão dos planos de edificação e equipamento dos conjuntos universitários inconclusos em diferentes regiões do País com o objetivo de fixar uma primeira etapa de obras e equipamento para realização e utilização imediata.

6.º) Elaboração e produção de material de ensino da mais alta qualidade para cursos de nível superior, a fim de que o profissional comum possa formar-se com o domínio apenas da língua vernácula e com o objetivo de incentivar a produção no País do equipamento e do material de ensino e de pesquisa.

7.º) Implantação de um Programa Nacional de Desenvolvimento Científico que se destina a descobrir e encaminhar novas vocações e a melhorar as condições de formação e treinamento de pesquisadores de alta qualificação. Tais objetivos serão alcançados através de:

a) adoção do regime de dedicação exclusiva para o pessoal científico também devotado às atividades de treinamento de pessoal pós-graduado;

b) da ampliação dos serviços nacionais de bôlsas-de-estudo no estrangeiro para assegurar a 500 brasileiros, no triênio, a oportunidade de cursarem universidades estrangeiras e de estagiarem em laboratórios de outros países;

c) da contratação de 500 professores e técnicos estrangeiros visando a elevar o nível das nossas instituições de ensino e de pesquisa.

Tais são as linhas gerais da primeira etapa no Plano Nacional de Educação, pré-investimento que permitirá implantar progressivamente o sistema educacional necessário ao pleno desenvolvimento do País.

INEP EM SÃO PAULO: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCACIONAL PARA BOLSISTAS LATINO-AMERICANOS

Promovidos pelo INEP, em colaboração com a UNESCO e Ponto IV, os cursos se realizam em S. Paulo, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, com a participação de 103 bolsistas brasileiros e latino-americanos, distribuídos em três grupos: Treinamento em Pesquisa Educacional, Formação de Especialistas em Educação e Especialistas em Recursos Audiovisuais. Como Supervisor do Curso de Treinamento em Pesquisa Educacional e representando a direção do INEP, o Prof. Jayme Abreu, Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E., presidiu à solenidade de abertura dos cursos, a 14 de março último, quando expôs em breves traços o programa do INEP e Centros de Pesquisa. Damos o teor dessa palestra:

"Senhores Bolsistas:

Ao ensejo do início destes cursos, parece indicado dizer-lhes, numa síntese muito sumária, algo sobre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e sobre o Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisa Educacional que o integram.

A 30 de julho de 1938, pelo Decreto-lei n.º 580, com Gustavo Capanema como Ministro da Educação, criava-se no Ministério de Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o qual vem sendo um permanente ensaio experimental no sentido de estudar e auxiliar a solução dos problemas brasileiros de educação. Se algo pode definir a sua essência, será o caráter de instituição eminentemente flexível, daquelas que não saem perfeita e definitivamente acabadas da cabeça de Minerva alguma, mas que visa a ser uma organização plástica, sempre em busca de reajustamentos que possibilitem melhor eficácia no desempenho de suas funções.

O decreto que instituiu o INEP definia como suas tarefas fundamentais:

"a) organizar documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;

b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;

c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;

d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema de orientação e seleção profissional;

e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares da educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;

f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas".

Lourenço Filho, inspirador de sua criação, imprimiu-lhe, como seu primeiro Diretor, seguros rumos iniciais de ação e já em 1938, com um reduzidíssimo "staff" de técnicos de educação, apresentava um acervo de realizações ponderáveis no campo do planejamento do auxílio federal à educação, em problemas importantes do ensino secundário, em estudos técnicos sobre documentação e bibliografia pedagógica do país, em levantamentos para atender a órgãos internacionais de educação.

Vale destacar que, em 1939, era lançada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, cujo alto teor a põe, sem favor, até hoje, no nível das melhores publicações do gênero, como doutrina e informação.

Dedicou-se Lourenço Filho aos estudos que precederam a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, realizada a 14 de novembro de 1942, vindo a caber ao INEP, ao receber as atribuições da extinta Diretoria do Ensino Primário e Normal, a responsabilidade de administração e aplicação dos recursos do Fundo.

Nessa importante tarefa concentrou-se basicamente o trabalho do Professor Murilo Braga de Carvalho, segundo Diretor do INEP, estudando e planejando tipos de prédios para grupos escolares, escolas isoladas, escolas normais, critérios de sua localização e instituição de sistema de cursos no Rio de Janeiro, com a concessão de bolsas a professores, visando ao aperfeiçoamento de magistério e de administradores dos serviços educacionais.

A 4 de julho de 1952, empossava-se na Direção do INEP o Professor Anísio Teixeira, seu atual Diretor, que, no seu discurso de posse, sublinhava: "as funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar.... amplitude maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência edu-

cacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira. Os estudos do INEP deverão ajudar à eclosão desse movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar. "Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior".

Assim, ao lado da manutenção de importantes serviços como o de edificações escolares, de cursos de aperfeiçoamento do magistério acrescidos sensivelmente em número, de publicação da Revista de Estudos Pedagógicos, do setor de documentação e intercâmbio pedagógicos, para cumprir o programa traçado na posse do atual Diretor era instituída no INEP, em março de 1953, no Rio de Janeiro, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, de cujo acervo de realizações constam levantamentos interessantes sobre administração escolar nos Estados, sobre programas, livros didáticos, etc, etc.

Ao mesmo tempo, compreendendo a necessidade de dar, além dos cursos, outra forma de assistência técnica ao professorado, instituía-se, no INEP, no segundo semestre de 1952, a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino, visando à vitalização e atualização de literatura pedagógica nacional, com a adoção e realização de algumas medidas a bem dizer inéditas, quais fossem a elaboração dos manuais para os professores, além dos livros propriamente de texto.

Finalmente, compreendendo também a necessidade de dar efetivo cunho nacional e forma institucional mais estável que a de Campanhas às novas atividades do INEP, depois de uma série de estudos acurados feitos por educadores nacionais com a colaboração de técnicos estrangeiros, pelo Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, com Abgar Renault como Ministro de Educação e Nereu Ramos como Presidente da República, fundem-se as campanhas mencionadas no então criado Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, com sede no Rio de Janeiro e em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

São os seguintes os objetivos programáticos desses Centros, definidos no decreto de sua instituição:

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

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

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

4 — treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias".

Como estrutura, "O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais compreenderão sempre uma biblioteca de educação, um serviço de documentação e informação pedagógica, um museu pedagógico e os serviços de pesquisa e inquérito, cursos, estágios e aperfeiçoamento do magistério, e, quando possível, dentre outros, serviços de educação audiovisual, de distribuição de livros e material didático e outros que se fizerem necessários ao cumprimento de suas finalidades."

Dando um balanço crítico no que têm sido esses sete anos de existência, se o ideal a atingir ainda está longe da plena realização almejada, como o reconhece mais do que ninguém a consciência crítica de seus responsáveis, nem por isso seria falacioso reconhecer a soma de esforços empreendidos e os resultados alcançados em favor da educação nacional, com a obtenção dos propósitos programáticos estabelecidos.

Com as vicissitudes naturais a um programa de consciência técnica, objetiva, da educação, sem precedentes no país e, por isso mesmo, com as incompreensões e leviandades dos mandarins da crítica fácil e irresponsável, com dificuldades seríssimas de recursos técnicos e financeiros, ainda assim, em caráter nacional e com ênfase variável conforme peculiaridades locais, pode-se afirmar, tranqüilamente, a presença consistente do INEP e dos Centros nos vários assuntos de relevo da educação nacional.

Seja no aperfeiçoamento sistemático do magistério, mediante cursos, por vezes pioneiros, como os de recursos audiovisuais, como a cooperação docente e clientela discente internacionais; seja na valiosa renovação empreendida da literatura pedagógica nacional, mediante o planejamento, elaboração, distribuição de milhares de guias de ensino, livros de texto, manuais para o professor, material de ensino; seja na cooperação aos esforços, novos, pelo planejamento da educação, com a instituição; seja na assistência à elaboração da legislação educacional, federal e estadual; seja na ajuda, sempre solícita, às administrações estaduais e municipais da educação; seja nas construções escolares;

seja nos levantamentos e estudos sobre administração educacional nos Estados, promoção escolar, programas de ensino, escolas primárias e médias; seja nos esforços de difícil êxito pelo seu ineditismo, mas tenazmente perseguidos, de enriquecimento de ação educacional com a mobilização do pensamento dos cientistas sociais, o que constitui uma originalidade de atuação dos Centros; seja com escolas experimentais da qualidade excepcional de um Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, ou de uma Escola Guatemala, na Guanabara; seja mediante suas renomadas revistas e boletins de doutrina e informação pedagógicas, tudo são formas concretas, múltiplas e várias, pelas quais cumprem o INEP e seus Centros a sua missão.

Os cursos que ora se inauguram no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, sob os melhores auspícios, não são assim mais do que um elo, dos mais importantes aliás, na seqüência de iniciativas com que os Centros de Pesquisa Educacional do INEP buscam cumprir o seu dever de fazer o melhor a seu alcance para bem servir à educação nacional."

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Após a apreciação dos vetos pelo Congresso Nacional, divulgamos o texto definitivo da Lei, seguindo a publicação do Conselho Federal de Educação:

LEI N.º 4 024 — DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Dos Fins da Educação

Art. 1.º — A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

TÍTULO II

Do Direito à Educação

Art. 2.º — A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3.º — O direito à educação é assegurado:

I — Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II — Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

TÍTULO III

Da Liberdade do Ensino

Art. 4.º — É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5.º — São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados.

TÍTULO IV

Da Administração do Ensino

Art. 6.º — O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.

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

Art. 7.º — Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 8.º — O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1.º Na escolha dos membros do conselho o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nele serem devidamente representadas as diversas regiões do País os diversos graus do ensino e o magistério oficial e Particular.

§ 2.º De dois em dois anos, cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituído o Conselho, um terço de seus membros terá mandato, apenas, de dois anos, e um terço de quatro anos.

§ 3.º Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo de mandato do substituído.

§ 4.º O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral.

§ 5.º As funções de conselheiro são consideradas de relevante interesse nacional, e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares os conselheiros. Estes terão direito a transporte, quando convocados, e às diárias ou "jeton" de presença a serem fixadas pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

Art. 9.º — Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por Lei, compete:

a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;

b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;

c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;

d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;

e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, § 1.º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70;

f) *Vetado.* *

* RAZÃO DO VETO — Letra "f" — Artigo 9º — elaborar anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação (artigo 93) e os quantitativos globais das bolsas-de-estudo e dos financiamentos para os diversos graus de ensino, a serem atribuídos a cada unidade da Federação (art. 94, § 2º).

O projeto se refere à elaboração de planos de aplicação de recursos orçamentários, o que importa em tarefa administrativa altamente complexa, só

gr) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;

h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;

i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;

l) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;

l) promover e divulgar estudos sobre o sistema federal de ensino;

m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

n) estimular a assistência social escolar;

o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;

q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

§ 1.º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras *a, b, d, e, f, h e i*.

§ 2.º A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva.

Art. 10 — Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.

executável pelos órgãos específicos de cada setor de atividade do Ministério, sob a coordenação do Ministro de Estado.

Essa tarefa exige trabalhos preparatórios de tal vulto que, para ser exercida com independência pelo Conselho Federal de Educação, obrigaria a uma duplicação dos órgãos técnicos do Ministério.

Ora, o § 2º do art. 92 já incumbia o C.F.E. de elaborar o Plano de Educação referente a cada um dos três Fundos, atribuição que permitirá àquele órgão fixar as normas e os critérios disciplinadores dos planos de aplicação sem entrar em pormenores desnecessários. E ainda de assinalar que o veto virá assegurar aos programas de ação do Ministério a conveniente flexibilidade para que possam sofrer modificações decorrentes de problemas surgidos na execução.

TÍTULO V

Dos Sistemas de Ensino

Art. 11 — A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12 — Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

Art. 13 — A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 14 — É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior.

Art. 15 — Aos Estados que, durante 5 anos, mantiverem universidade própria com funcionamento regular, serão conferidas as atribuições a que se refere a letra *b*) do art. 9.º, tanto quanto aos estabelecimentos por eles mantidos, como quanto aos que posteriormente sejam criados.

Art. 16 — É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1.º São condições para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) instalações satisfatórias;
- c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da idoneidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- d) garantia de remuneração codigna aos professores;
- e) observância dos demais preceitos desta lei.

§ 2.º *Vetado.* *

* R. do V. — O § 2º do artigo 16:

"A inspeção dos estabelecimentos particulares se limitará a assegurar o cumprimento das exigências legais."

Entretanto, o artigo 65 exige:

"O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas ou por promoção na carreira deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimentos de ensino."

Há evidente incongruência entre os dois textos, já que o primeiro restringe as funções de inspeção à simples verificação do cumprimento da lei,

§ 3.º As normas para observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 17 — A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diplomas que expedirem.

Art. 18 — Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Art. 19 — Não haverá distinção de direitos, ... *vetado*. ... entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos. *

Art. 20 — Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

a) a variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;

b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Art. 21 — O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

§ 1.º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidade ficando sempre sujeitas à prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e à aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

enquanto o segundo, ao definir as qualificações do inspetor, as caracteriza mais amplamente, fazendo supor que o objetivo dos legisladores seja dar a esta atividade maior responsabilidade na tarefa educacional.

Sendo indispensável inteira clareza nessa matéria, impõe-se o veto ao primeiro, a fim de dar a essa função, da maior relevância educacional, o caráter e a amplitude que realmente lhe devem ser atribuídos.

* R. do V. — Art. 19 — "Não haverá distinção de direitos para qualquer fim entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos."

E vetada a expressão "*para qualquer fim*" com o objetivo de evitar a indeterminação do dispositivo que, tal como está redigido, poderia significar uma proibição de se reconhecerem as diferenças de qualidade do ensino, seja em estabelecimentos particulares seja em estabelecimentos públicos.

É sabido que, embora equivalentes, tais estudos podem ser distinguidos quanto à qualidade e à eficácia.

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

§ 3.º Lei especial fixará as normas da contribuição destas fundações, organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitas.

~" Art. 22. — Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

TÍTULO VI

Da Educação de Grau Primário

CAPÍTULO I

Da educação pré-primária

Art. 23 — A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 — As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

CAPÍTULO II

Do ensino primário

Art. 25 — O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26 — O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27 — O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 28 — A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios, promoverá:

- a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
- b) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas.

Art. 29 — Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária.

Art. 30 — Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

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

- a) comprovado estado de pobreza do pai, ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Art. 31 — As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1.º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2.º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação, zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32 — Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

TÍTULO VII

Da Educação de Grau Médio

CAPÍTULO I

Do ensino médio

Art. 33 — A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34 — O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35 — Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1.º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação, completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2.º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3.º O currículo das duas primeiras séries do 1.º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36 — O ingresso na primeira série do 1.º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Parágrafo único. Ao aluno que houver concluído a 6.ª série primária será facultado o ingresso na 2.ª série do 1.º ciclo, mediante exame das disciplinas obrigatórias da 1.ª série. *

Art. 37 — Para matrícula na 1.ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginásial ou equivalente.

Art. 38 — Na organização do ensino do grau médio serão observadas as seguintes normas:

I — Duração mínima do período escolar:

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

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II — Cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período do trabalho escolar;

III — formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV — Atividades complementares de iniciação artística;

V — Instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

* Restabelecido.

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

Art. 39 — A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1.º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

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

Art. 40 — Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;

b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;

c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.

Art. 41 — Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino.

Art. 42 — O diretor da escola deverá ser educador qualificado.

Art. 43 — Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.

CAPÍTULO II

Do ensino secundário

Art. 44 — O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1.º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2.º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1.º e 2.º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45 — No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46 — Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1.º Deverá merecer especial atenção o ensino do português, nos seus aspectos lingüísticos, históricos e literários.

§ 2.º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

CAPÍTULO III

Do ensino técnico

Art. 47 — O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 48 — Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 49 — Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1.º As duas últimas séries do 1.º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

§ 2.º O 2.º ciclo incluirá, além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3.º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4.º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas do curso colegial secundário.

§ 5.º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

Art. 50 — Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria. (*Vetado*) *

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

Art. 51 — As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

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

§ 2.º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.

CAPÍTULO IV

Da formação do magistério para o ensino primário e médio

Art. 52 — O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância.

* R. do V. — *Art. 50* — "Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, estes últimos com a duração de quatro anos, divididos em dois períodos iguais, o primeiro denominado "de artesanato" e o segundo "de mestria".

Os cursos de artesanatos e de mestria, referidos na parte final do dispositivo, devem ter duração variável, conforme a complexidade das técnicas e os reclamos do mercado regional de mão-de-obra.

Nessas circunstâncias, impõe-se o veto à expressão "estes últimos com duração de quatro anos, divididos em dois períodos iguais, o primeiro denominado "de artesanato" e o segundo "de mestria".

Art. 53 — A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

6) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao ... (*vetado* *) ... grau ginásial.

Art. 54 — As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55 — Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56 — Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57 — A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes preservem a integração no meio.

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

* R. do V. — *Artigo 53, letra "b"* — "em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao curso normal de grau ginásial".

O dispositivo, limitando o ingresso nos cursos normais de grau colegial aos portadores de diplomas de regentes, vem criar dificuldades desnecessárias para a formação do amplo corpo de professores primários de que precisa urgentemente o País. Primeiro, porque, praticamente, reserva a carreira do magistério àqueles que, prematuramente, logo após o curso primário, decidiram encaminhar-se para ela; segundo, porque, em lugar de considerar o curso de regente como uma concessão imposta pelas condições de atraso de algumas regiões do País que não podem ainda contar com um professorado primário com as necessárias qualificações, o transforma em etapa natural na formação do professor. Por todas estas razões torna-se imperativo o veto à expressão "*curso normal de*" para que seja assegurada a qualquer graduado em escolas médias de grau ginásial, o ingresso nos cursos normais de nível colegial, sem necessidade de qualquer adaptação.

** Restabelecido.

Art. 59 — A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Art. 60 — O provimento em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas. (*Vetado*) *

Art. 61 — O magistério nos estabelecimentos... (*vetado*) ** ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.

TÍTULO VIII

Da Orientação Educativa e da Inspeção

Art. 62 — A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau, do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63 — Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia,

* R. do V. — *Artigo 60* — "O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas, em que só se poderão inscrever os graduados pelas escolas e cursos referidos no artigo anterior."

O artigo 60 exige que o magistério dos estabelecimentos oficiais de ensino médio seja recrutado, exclusivamente, entre os graduados por cursos especializados na formação de professores. Esta limitação condicionaria a expansão da rede pública do ensino aos estreitos limites da capacidade de formação de tais escolas. Para as cidades do interior de extensas regiões do País, seria impossível encontrar professorado com tais qualificações, razão por que é prematura essa medida.

Deve, portanto, ser vetada a expressão final "em que só se poderão inscrever os graduados pelas escolas e cursos referidos no artigo anterior."

** R. do V. — *Artigo 61* — "O magistério nos estabelecimentos particulares de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente."

A exigência do registro para os professores de grau médio no Ministério da Educação e Cultura não deve restringir-se ao magistério dos estabelecimentos particulares, mas, igualmente, a todo o professorado desse nível, razão por que se impõe o veto à expressão "*particulares*" contida no artigo.

psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64 — Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65 — O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas (vetado) *, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

TÍTULO IX

Da Educação de Grau Superior

CAPÍTULO I

Do ensino superior

Art. 66 — O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67 — O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Art. 68 — Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

* R. do V. — *Artigo 65* — "O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas ou por promoção na carreira, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino."

A proposição, ao estabelecer, meritôriamente, a obrigação de concurso de títulos e provas para o provimento do cargo de inspetor de ensino, abre uma exceção abusiva ao admitir o ingresso *por promoção na carreira*. A menos que se indique de que cargos se partiria para esta promoção e quais as condições de admissão naqueles, a alternativa aberta invalidará inteiramente os altos propósitos do dispositivo, razão por que se impõe o **veto** daquelas expressões.

Parágrafo único. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro do Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 69 — Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

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

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.

Art. 70 — O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ... (*vetado*) * ... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. *Vetado.* **

Art. 71 — O programa de cada disciplina, sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento.

* R. do V. — *Artigo 10* — "O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ou admissão a cargos públicos serão fixados pelo Conselho Federal de Educação."

O serviço público exige uma gama tão ampla de modalidade de qualificação profissional que seria impossível ao Conselho Federal de Educação fixar currículos mínimos e períodos pré-determinados de duração de cursos para todas elas.

O veto às expressões "ou admissão a cargos públicos" não afetará os altos propósitos de legislador de estabelecer as referidas exigências para os cursos cuja diplomação assegure privilégios para o exercício de profissões, dando um mínimo de uniformidade e um padrão básico de exigências a todas as escolas superiores do País.

** R. do V. — *Artigo 70* — *Parágrafo único.* "A modificação do currículo ou da duração de qualquer desses cursos em um ou mais estabelecimentos integrantes de uma universidade, depende de aprovação prévia do mesmo

Art. 72 — Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma dos estatutos e regulamentos respectivos, o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o período letivo tenha a duração mínima de 180 (cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Art. 73 — Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1.º Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2.º O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos 3/4 do programa da respectiva cadeira.

§ 3.º A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Art. 74 — *Vetado.* *

§ 1.º *Vetado.*

§ 2.º *Vetado.*

§ 3.º *Vetado.*

§ 4.º *Vetado.*

§ 5.º *Vetado.*

§ 6.º *Vetado.*

§ 7.º *Vetado.*

Conselho, que terá a faculdade de revogá-la se os resultados obtidos não se mostrarem vantajosos para o ensino."

O artigo 70 (*caput*) já exige currículo mínimo e anos previstos de duração fixados pelo Conselho Federal de Educação para os cursos cuja diplomação assegure privilégios, o que constitui o máximo de regulamentação admissível em face da autonomia universitária. Pelo parágrafo único as exigências atingem a extremos ao impor autorização prévia do mesmo Conselho para modificação no currículo ou na duração dos cursos.

A experiência brasileira indica que nada ganhamos com a regulamentação rígida do ensino superior até agora vigente, pois dela só obtivemos um rigorismo formal no atendimento das exigências da lei em que nada contribui para a elevação dos padrões de ensino e para sua adaptação às condições locais.

*R. do V. — *Artigo 74* — "O ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação será ministrado por professor Catedrático nomeado por

Art. 75 — *Vetado.*

I — *Vetado.*

II — *Vetado.*

III — *Vetado.*

IV — *Vetado.*

V — *Vetado.*

VI — *Vetado.*

VII — *Vetado.*

§ 1.º *Vetado.*

§ 2.º *Vetado.*

§ 3.º *Vetado.*

§ 4.º *Vetado.*

concurso de títulos e provas ou transferido de outro estabelecimento onde tenha sido nomeado após o concurso equivalente.

§ 1º É lícito às Congregações, tendo em vista o interesse do ensino, prover temporariamente as cátedras mediante contrato por tempo limitado.

§ 2º O ensino das disciplinas facultativas e das que se ministrem nos cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, ficará sempre a cargo de professores contratados por tempo limitado. Excetuam-se desta norma os cargos de pós-graduação que sejam ministrados em estabelecimentos de ensino superior especial e que expeçam diplomas sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura.

§ 3º Nos cursos de graduação das escolas superiores particulares, o magistério poderá ser constituído de livres-docentes e, a título precário, de profissionais brasileiros ou estrangeiros, com títulos equivalentes, mediante normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação.

§ 4º Não é permitido, no mesmo estabelecimento, a acumulação de cátedras, salvo em caso de substituição temporária, pelo prazo máximo de dois anos.

§ 5º Os estabelecimentos de ensino superior são obrigados a abrir, de dois em dois anos pelo menos, concursos para a docência livre das disciplinas regidas por professores catedráticos e assegurar ao docente livre o direito de reger curso paralelo, equiparado ao de Catedrático, substituindo-o em caso de impedimento ou de vaga, observado o rodízio anual.

§ 6º As Universidades e os estabelecimentos isolados regulamentarão as funções dos auxiliares de ensino.

§ 7º Os professores e auxiliares de ensino devem ser postos em regime de tempo integral à medida que o permitam as possibilidades do estabelecimento."

O artigo 74 e seus parágrafos são vetados porque tratam de matéria que não cabe numa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que exige tratamento mais detalhado que só lhe poderia ser dado em

Art. 76 — Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínios secretos, podendo os mesmos ser reconduzido duas vezes.

Art. 77 — Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, que abrangerão obrigatoriamente as seções de *vetado* ciências e letras.

leis federais e estaduais de regulamentação da carreira do magistério superior.

Aliás, o Ministério da Educação e Cultura está empenhado nessa tarefa, no que respeita ao corpo docente das escolas superiores mantidas pela União.

O veto se impõe, ainda, porque o § 2º do artigo 74 simplesmente proíbe os estabelecimentos de ensino de se utilizarem do tempo disponível de seus professores — mesmo dos que trabalham em regime de tempo integral — para ministrar disciplinas facultativas ou para dar cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, reservando estas atividades exclusivamente a professores contratados. Incorporado à lei, importaria em onerar ponderavelmente o custo do ensino superior, uma vez que estas modalidades de cursos necessariamente se expandirão nos próximos anos, para atender à urgente necessidade de ajustar o nosso ensino superior ao desenvolvimento da ciência e da técnica moderna e, sobretudo, para abrir as universidades a todos os brasileiros que desejem estudar, seja para atualizarem os seus conhecimentos, seja para se especializarem, seja pela legítima aspiração de ampliarem os conhecimentos. Evidentemente, estas tarefas só poderão ser cumpridas por um esforço de todo o magistério de cada escola.

Acresce, ainda, que o dispositivo, no § 3º, adota um critério de tratamento desigual entre o ensino particular e o público cuja equivalência esta lei procurou garantir através de diversos princípios, impedindo às escolas oficiais de ocupar os seus livres-docentes e, ainda, de admitir, mesmo a título precário, os profissionais brasileiros e estrangeiros, com títulos equivalentes, liberdade que permite ao estabelecimento particular.

R. do V. — *Artigo 75* — "O concurso de títulos e provas a que se submeterão os candidatos à cátedra, nos estabelecimentos de ensino superior, obedecerá às seguintes normas:

I — idoneidade intelectual comprovada por diploma de curso superior onde se ensine a matéria em concurso ou por publicação de obras e trabalhos com ela relacionados que demonstre, a juízo da Congregação, a plena capacidade do candidato;

II — idoneidade moral, julgada pela Congregação antes de realizadas as provas;

III — julgamento do concurso por comissão constituída de professores catedráticos do estabelecimento e, em maioria, por especialistas estranhos ao corpo docente, eleitos pelo órgão de administração designado no regulamento ou nos estatutos;

Art. 78 — O corpo discente terá representação,⁹ com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

CAPÍTULO II

Das universidades

Art. 79 — As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior. (*Vetado*)

§ 1.º O Conselho Federal de Educação poderá dispensar, a seu critério, os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

IV — apreciação, pela comissão julgadora, dos títulos dos candidatos e atribuição de notas que exprimem o seu julgamento;

V — prestação de provas públicas, compreendendo defesa de tese original, da exclusiva autoria do candidato, e mais duas provas, uma didática e a outra escrita ou prática, conforme a natureza da cadeira;

VI — apuração do resultado do concurso mediante maioria de indicações obtidas, e aprovação pela Congregação desse resultado, com recurso de nulidade para o Conselho Universitário ou, em se tratando de estabelecimento isolado, para o Conselho Estadual ou Federal de Educação;

VII — aos demais candidatos aprovados no concurso com média superior a sete, será outorgado o título de livre-docente.

§ 1º Verificando-se vaga de professor Catedrático ou criação de nova cadeira, a Congregação abrirá concurso de títulos e provas ou proverá a cátedra, por prazo não superior a três anos, mediante contrato.

§ 2º O concurso será aberto por edital pelo prazo mínimo de um ano, podendo, nos primeiros trinta dias, qualquer professor Catedrático da mesma disciplina em outro estabelecimento, candidatar-se à transferência, mediante simples concurso de títulos.

§ 3º O concurso de títulos para transferência de professores será julgado por comissão constituída na forma da alínea III, reabrindo-se o prazo do edital se a comissão opinar contra a transferência, ou se o seu parecer favorável não fôr aprovado pela Congregação.

§ 4º As Congregações que não disponham de professores catedráticos em número suficiente para praticar os atos regimentais relativos aos concursos serão integradas, para esse fim, por catedráticos de outras escolas, por ela indicados e aprovados pelo Conselho Universitário; em se tratando de estabelecimento isolado federal ou particular, pelo Conselho Federal de Educação e, em se tratando de estabelecimento isolado estadual ou municipal, pelo Conselho Estadual de Educação."

§ 2.º Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e ... *vetado* ... de aplicação e treinamento profissional.

§ 3.º A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3.^a (terceira) série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

§ 4.º O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno ins-

O dispositivo regulamenta, detalhadamente, a forma de realização dos concursos de títulos e provas para o provimento efetivo da cátedra nos estabelecimentos de ensino superior.

Esta é matéria que, dentro do disposto na Constituição Federal, deve comportar diversidade de procedimento, atendendo às condições específicas de cada universidade, como, aliás, já ocorre.

Aos estatutos destas, portanto, é que cabe desenvolver o assunto, atendendo às peculiaridades de cada região e com a necessária fidelidade aos padrões internacionais e nacionais do ensino universitário.

Não há que temer grandes discrepâncias, uma vez que tais estatutos estão condicionados à aprovação do Conselho Federal de Educação e este estará sempre vigilante quanto à necessidade de preservar os níveis do trabalho acadêmico no Brasil e elevá-lo aos padrões internacionais.

O veto ao art. 75 prejudica o artigo 113, dele decorrente, que é, por isto, também vetado.

R. do V. — *Artigo 77* — "Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelato, que abrangerão obrigatoriamente as seções de Filosofia, Ciências e Letras."

A exigência de manter-se seções de Filosofia em cada uma das faculdades de filosofia, ciências e letras do País, vem produzindo a deterioração do nível de ensino, por falta de professorado qualificado para exercer as docências daquele ramo do saber. Acresce, ainda, que, dadas as restritas oportunidades profissionais oferecidas aos graduados nesses cursos, sua procura tem sido muito baixa, o que importa numa proporção exagerada de professores por aluno, onerando desnecessariamente o orçamento daqueles estabelecimentos.

Nessas circunstâncias, recomenda-se o veto à expressão "filosofia" permanecendo a exigência de serem ministrados em cada faculdade desse ramo quatro cursos que abrangerão, obrigatoriamente, as seções de ciências e de letras.

R. do V. — *Artigo 79* — "As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino

crever-se em disciplinas lecionadas em cursos diversos se houver compatibilidade de horários e não se verificar inconveniente didático a juízo da autoridade escolar.

§ 5.º Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos nos diferentes cursos.

Art. 80 — As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.

§ 1.º A autonomia didática consiste na faculdade:

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

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

§ 2.º A autonomia administrativa consiste na faculdade:

superior um dos quais deve ser uma faculdade de filosofia, ciências e letras."

A rede nacional do ensino superior conta, já, com mais de 70 faculdades de filosofia, que vêm exercendo, salvo raras exceções, exclusivamente, a função de formar professores de grau médio. Nessas circunstâncias, a exigência de que toda universidade mantenha uma dessas faculdades torna-se desnecessária.

Acresce que as funções de órgão integrador que se deseja atribuir a tais faculdades também podem ser exercidas por outros órgãos, tais como os Institutos Centrais que já vêm sendo estruturados em algumas universidades federais.

Nestas circunstâncias se impõe o veto à expressão: "um dos quais deve ser uma faculdade de filosofia, ciências e letras".

R. do V. — § 2º do Art. 79 — "Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e centros de aplicação e treinamento profissional."

A proposição, tal como está redigida, restringe os institutos universitários às funções de pesquisas, quando eles devem exercer, também, atividades de ensino, aplicação e treinamento. Aliás, só nesta amplitude de ação, eles podem representar o papel de órgãos integradores que mantenham cursos e serviços aos alunos das diversas faculdades de modo que a universidade não seja reduzida a mera federação de escolas profissionais estanques e auto-suficientes mas constitua um sistema integrado de ensino, de pesquisa e de treinamento profissional, capaz de cobrir todos os ramos do saber.

O dispositivo pretende, evidentemente, alargar o conceito de universidade nos termos acima definidos, razão por que com a supressão dos termos "e centros" ganharia maior clareza, atendendo melhor aos objetivos do legislador.

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

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

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

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

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

§ 3.º A autonomia financeira consiste na faculdade:

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

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

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

Art. 81 — As Universidades oficiais serão constituídas sob a forma de autarquias ou fundações; as Universidades particulares sob a de fundações ou associações. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedido de autorização por decreto do governo federal ou estadual.

* Restabelecido.

R. do V. — *Artigo 82* — "Sem prejuízo das situações jurídicas já constituídas, os recursos orçamentários que a União, os Estados e os Municípios consagrarem à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação."

A proposição invade, visivelmente, a autonomia dos Estados e dos Municípios que mantenham Universidades, impondo-lhes uma regra meritória, cuja adoção deve, porém, ficar a seu arbítrio.

Por outro lado, estabelece uma exceção, consagrando privilégios anti-universitários de unidades que, apesar de incorporadas, procuram negar-se a discutir seus programas de expansão e aprimoramento dentro dos respectivos colegiados.

Sendo intenção do legislador assegurar a autonomia às universidades e intensificar a integração dos seus órgãos, recomenda-se o veto à expressão: "*os Estados e os Municípios*" em respeito à autonomia dos mesmos e os termos: "sem prejuízo das situações jurídicas já constituídas", para melhor atender ao fortalecimento da vida universitária.

Art. 82 — *vetado* Os recursos orçamentários que a União, *vetado* consagrar à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação.

Art. 83 — O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (art. 168, II, da Constituição).

Art. 84 — O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um *reitor pro tempore*.

CAPÍTULO III

Dos estabelecimentos isolados de ensino superior

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

Art. 86 — Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor não previstos no regulamento do estabelecimento.

Art. 87 — A competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida no caso de estabelecimentos isolados, estaduais e municipais pelos conselhos estaduais de educação; e, no caso de estabelecimentos federais ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação.

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88 — A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 — Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas-de-estudo, empréstimos e subvenções.

* Restabelecido.

TÍTULO XI

Da Assistência Social Escolar

Art. 90 — Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91 — A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade

TÍTULO XII

Dos Recursos para a Educação

Art. 92 — A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

§ 1.º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

§ 2.º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

§ 3.º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim.

Art. 93 — Os recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem:

1.º O acesso à escola do maior número possível de educandos;

2.º a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;

3.º o desenvolvimento do ensino técnico-científico;

4.º o desenvolvimento das ciências, letras e artes.

§ 1.º São consideradas despesas com o ensino:

- a) as de manutenção e expansão do ensino; .
- b) as de concessão de bôlsas-de-estudo;
- c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências;
- d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares.

§ 2.º Não são consideradas despesas com o ensino:

- a) as de assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino;
- b) as realizadas por conta das verbas previstas nos arts. 199, da Constituição Federal, e 29, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- c) os auxílios e subvenções para fins de assistência e cultura (Lei n.º 1 493, de 13-12-1951).

Art. 94 — A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades:

- a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;
- b) funcionamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

§ 1.º Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bôlsas-de-estudo, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2.º O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bôlsas-de-estudo e funcionamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios.

§ 3.º Os conselhos estaduais de educação, tendo em vista esses recursos e os estaduais:

- a) fixarão o número e os valores das bolsas, de acordo com o custo médio do ensino nos municípios e com o grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar;
- b) organizarão as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;
- c) estabelecerão as condições de renovação anual das bolsas, de acordo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas.

§ 4.º Somente serão concedidas bolsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

§ 5.º Não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais.

Art. 95 — A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

- a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;
- b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;
- c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor.

§ 1.º São condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino, além de outras que venham a ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação:

- a) a idoneidade moral e pedagógica das pessoas ou entidades responsáveis pelos estabelecimentos para que é feita a solicitação de crédito;
- b) a existência de escrita contábil fidedigna, e a demonstração da possibilidade de liquidação do empréstimo com receitas próprias do estabelecimento ou do mutuário, no prazo contratual;
- c) a vinculação, ao serviço de juros e amortização do empréstimo, de uma parte suficiente das receitas do estabelecimento; ou a instituição de garantias reais adequadas, tendo por objeto outras receitas do mutuário; ou bens cuja penhora não prejudique direta ou indiretamente o funcionamento do estabelecimento de ensino;
- d) o funcionamento regular do estabelecimento, com observância das leis de ensino.

§ 2.º Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido.

§ 3.º Não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivos de raça, côr ou condição social.

Art. 96 — O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação, na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

- a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;

6) estudando a composição e o custo do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

TÍTULO XIII

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 97 — O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1.º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2.º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 98 — O Ministério da Educação e Cultura manterá o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 99 — Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza em dois anos, no mínimo, e três anos no máximo, após estudos realizados sem observância do regime escolar. *

Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Art. 100 — Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações de acordo com o que dispuserem: em relação ao ensino médio, os diversos sistemas de ensino, e em relação ao ensino superior, os conselhos universitários, ou o Conselho Federal de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimento de ensino superior federal ou particular, ou ainda, os Conselhos Universitários ou o Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimento de ensino estaduais.

Art. 101 — O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e instituído por esta lei, baixando, para isto, as instruções necessárias.

* Restabelecido.

Art. 102 — Os diplomas de curso superior, para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados em órgãos do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 103 — Os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênios culturais celebrados com países estrangeiros.

Art. 104 — Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Art. 105 — Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 106 — Os cursos de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente, serão submetidos aos Conselhos Estaduais de Educação e os dos territórios ao Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual competente e ao Conselho Federal de Educação no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas.

Art. 107 — O poder público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades.

Art. 108 — O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.

Art. 109 — Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinados à fiscalização federal.

Art. 110 — Pelo prazo 5 (cinco) anos, a partir da data da vigência desta lei, os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção, entre os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização.

Art. 111 — *Vetado.* *

Art. 112 — As universidades e os estabelecimentos de ensino superior deverão adaptar seus estatutos ou regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 (cento e oitenta) dias a contar da publicação desta.

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

Art. 114 — A transferência do instituto de ensino superior, de um para outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido constituído no todo ou em parte por auxílios oficiais, só se efetivará, depois de aprovado pelos órgãos competentes do Poder Público, de onde provierem os recursos, ouvindo o respectivo Conselho de Educação.

Art. 115 — A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores.

Art. 116 — Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência realizado em Escola Normal ou Instituto de Educação oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação.**

Art. 117 — Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação ao exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência realizado em facul-

* R. do V. — *Artigo 111* — "Nas escolas públicas gratuitas, de grau médio ou superior, para cada estudante devidamente matriculado tocará uma bolsa-de-estudo de valor correspondente ao custo efetivo do ensino, de acordo com a estimativa do orçamento em vigor no estabelecimento."

Ê dúbio o sentido desta proposição já que seria inconcebível que se pretendesse onerar o orçamento educacional do País com o pagamento, a cada jovem que já goza do privilégio de estudar em escolas públicas gratuitas, de um suplemento em dinheiro equivalente ao custo de seus estudos que, em alguns casos, se elevaria a centenas de milhares de cruzeiros.

Outra interpretação possível é a de que o legislador pretendesse alcançar simples efeito de demonstração do custo anual de cada aluno na escola pública, o que se poderá comprovar e divulgar por outros meios. Dada, porém, a própria ambigüidade do texto, o artigo deve ser vetado.

** Restabelecido.

dades de filosofia oficiais indicadas pelo Conselho Federal de Educação.*

Art. 118 — Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Art. 119 — Os titulares de cargos públicos federais que forem extintos, por se tornarem desnecessários em face da presente lei, serão aproveitados em funções análogas ou correlatas.

Art. 120 — Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140.º da Independência e 73.º da República.

JOÃO GOULART.
TANCREDO NEVES.
Alfredo Nasser.
Ângelo Nolasco.
João de Segadas Viana.
Santiago Dantas.
Walther Moreira Sales.
Virgílio Távora.
Armando Monteiro.
Antônio de Oliveira Brito.
A. Franco Montoro.
Clóvis M. Travassos.
Souto Maior.
Ulysses Guimarães.
Gabriel de R. Passos.

NOTA: As alterações feitas no texto acima resultaram da promulgação pelo Sr. Presidente da República, a 14 de dezembro de 1962, dos dispositivos que, vetados, foram restabelecidos pelo Congresso Nacional.

* Restabelecido.

COLÓQUIO DE ROYAUMONT: ESTUDO INTERNACIONAL DAS ADMISSÕES À UNIVERSIDADE

Num programa de estudos sobre o ensino superior, promovido pela Unesco e a Associação Internacional das Universidades, realizou-se, em Royaumont, França, em novembro de 1961, colóquio com a finalidade de examinar o problema do acesso à universidade. Para orientação do trabalho que se desenvolve sobre esse tema, o Colóquio apresentou diretrizes, que publicamos com exposição do Prof. Frank Bowles, coordenador do estudo:

EXPOSIÇÃO DO PROF. FRANK BOWLES

Este estudo faz parte de um conjunto de pesquisas sobre o estado atual da educação, organizadas pela UNESCO e pela A.L.U. por intermédio de uma comissão especial. O fim dessas pesquisas é examinar como o ensino superior responde à procura, que é feita, por parte da sociedade, dos cursos por êle oferecidos. Essa procura é fruto de três transformações, surgidas nos últimos quinze anos com tal violência, que se pode falar em explosões: explosão demográfica, explosão do saber, sobretudo do poder científico, explosão da riqueza.

A educação é o empreendimento que deve servir de catalisador para moderar essas explosões e convertê-las em valores humanos. Os presentes estudos esforçam-se por determinar como procede o catalisador: atraem a atenção para os problemas da educação e suas conclusões servirão de guia a desenvolvimentos ulteriores.

O problema particular da admissão foi escolhido pela comissão especial como assunto do primeiro estudo por várias razões que não posso examinar minuciosamente. Basta notar-se que duas formas de mudança ocorreram, durante os últimos quinze anos, nos sistemas de educação de todos os países. O primeiro foi o aumento das possibilidades materiais do ensino em tais proporções, que o recrutamento cresceu; o segundo foi o aparecimento de novos programas e até de novos tipos de educação, de sorte que se alteraram exigências e métodos.

Cada um desses dois tipos de mudança suscitou novas pressões no ponto em que o ensino secundário e preparatório deságua no ensino superior ou especializado. Verificou-se que, sob essas pressões, se tornaram inadequados os métodos de exame e de seleção que foram havidos por aceitáveis durante muitos anos. Cresceu o mal-estar em matéria de operações de recrutamento. As Faculdades criticam a preparação feita pelo ensino secundário e consideram-na inadequada ou arcaica. As escolas secundárias acusam as Faculdades de aplicar normas pouco realistas, e os estudantes, colhidos entre umas e outras, não têm outro recurso senão verificar que lhes é cada vez mais difícil vencer os obstáculos e assimilar o programa que conduz às carreiras de sua escolha.

A situação, já difícil, promete tornar-se mais difícil ainda sob a ameaça, agora real, de ver-se a inquietude dos estudantes transformar-se em pressões políticas, o que poderia modificar as exigências universitárias pela ação também política. Sempre que isso ocorreu, e há exemplos recentes, as mudanças sobrevindas foram mais enérgicas do que teriam querido, de sua parte, os educadores.

Estudamos o fenômeno das admissões por várias razões:

1.º — Antes de tudo, como já dissemos, novos problemas apareceram, e nós estimaríamos saber o que são, quais as suas causas e os seus efeitos.

2.º — Havendo assinalado os problemas, devemos também descrever as soluções que a eles serão dadas. Fazendo relatórios de tais experiências, trocaremos opiniões de grande valor para aqueles que devem elaborar os seus próprios métodos. Por exemplo: pensamos que o ano propedêutico, tal como está em vigor na França, é, de fato, uma forma de seleção dos estudantes. Eis aí uma das inovações mais importantes nesse domínio. Uma discussão se originará desse processo a fim de extrair-se dela um método suscetível de ajudar os países que defrontam tais problemas.

3.º — Devemos estabelecer um método de estudo. Isso é indubitavelmente necessário para nós mesmos, mas já temos recebido, da parte de um grande número de órgãos ou de organizações interessadas nestas questões, pedidos de informações sobre esse projeto e sobre os métodos que empregamos. Certamente, haverá outros pedidos. O estabelecimento de um método não é, portanto, um meio, mas um fim.

O método de estudo foi fundado em certas verificações pouco encorajadoras acerca da informação, das estatísticas e da bibliografia disponível sobre o assunto. Na maioria dos países, a admissão ao ensino superior não é senão o resultado da rotina da passagem da escola secundária para a Faculdade. Nenhum

organismo de educação se ocupou jamais do problema das admissões, de forma especial; nenhum administrador o considerou como sua tarefa principal; nenhuma tentativa houve de incluí-lo entre os métodos de seleção (em verdade, rejeita-se freqüentemente a idéia de que a admissão constitui uma forma de seleção). Os métodos utilizados nunca foram estudados como métodos, nenhuma estatística foi estabelecida sobre o assunto.

À vista dessas verificações, determinamos dois níveis de estudos. O primeiro, que tem por base dados numéricos, principalmente as estatísticas disponíveis em compilações internacionais, esforça-se por descrever os processos de admissão e analisá-los em termos gerais. O segundo nível de estudos é o de um estudo minucioso em doze países.

Em tais estudos examinaremos os fatos e sua interpretação numa forma utilizável para as comparações entre países. O estudo sobre a França é um deles. As pesquisas são levadas a efeito em conformidade com um plano de conjunto que autoriza ou até encoraja os grupos de estudo a insistir em seus problemas nacionais, sem prejuízo de oferecer certas indicações válidas para todos os países.

Quanto aos resultados do estudo, é evidentemente demasiado cedo para apresentar-se qualquer conclusão; aliás, não queremos desviar a vossa atenção dos problemas da educação na França, que ireis discutir. Há, entretanto, algumas observações, recolhidas num contexto mais amplo, as quais desejo apresentar-vos :

1.º — A expansão da educação, que é um fenômeno quase universal, tem suscitado novas esperanças e novas possibilidades a centenas de milhares, talvez até de milhões de moços e moças pelo mundo afora. Pela primeira vez, vêem eles nos progressos da educação uma promessa de poderem, em sua condição de indivíduos, levar uma vida mais rica e mais densa do que a esperada. Tais indivíduos constituem já importante força de pressão sobre as instituições de ensino superior, e é seguro que, em menos de uma geração, seu grupo aumentará a pressão muito além do nível atual.

Entretanto, muitos dos que percebem essas possibilidades e até, talvez, delas se aproveitem de um modo ou de outro, não poderão realizar as suas esperanças. Alguns carecem das aptidões necessárias para ir mais longe, ao passo que outros não podem beneficiar-se com as facilidades existentes: as possibilidades novas suscitam, portanto, novos problemas.

Muitos desses problemas devem ser tratados pela orientação. Vale dizer que as aspirações pouco realistas devem ser ajustadas ao real, mediante conselhos individuais e auxílio na formulação de outros projetos. Mas a orientação não é uma ciência. Está,

em verdade, próxima da arte, no mesmo sentido em que a educação é uma arte. Mas, onde quer que a classifiquemos, é certo que sabemos poucas coisas sobre ela e teremos de realizar muitos progressos antes de poder utilizá-la corretamente.

2.º — É evidente que a admissão no ensino superior se torna mais estritamente seletiva e seus pontos de seleção tendem a intervir mais tarde na escolaridade. Pode afirmar-se que o nível de entrada no ensino secundário era um ponto de seleção essencial para o ensino superior. Era o momento em que os alunos da escola primária a deixavam, ou entravam em um ciclo de ensino que não preparava para o ensino superior, ou, então, se matriculavam no ginásio, no liceu ou em qualquer outro tipo de escola que preparava para estudos mais avançados. Hoje, podemos observar que, enquanto a seleção persiste sempre nesse nível, particularmente na Inglaterra, existem também pontos de seleção suplementares antes da integração definitiva dos estudantes no ciclo de estudos que conduz à carreira por eles escolhida.

A primeira dessas seleções está no próprio curso secundário, que, em cada país, elimina um número nada desprezível de estudantes.

O segundo ponto de seleção é o tradicional exame de fim de escolaridade (fim do curso secundário) : *Abitur*,¹ bacharelado, *artium* ou qualquer outro diploma acadêmico plenamente admitido.

O terceiro ponto da seleção, relativamente novo em muitos países, assume a forma de exames especiais organizados por uma Faculdade determinada, exame que o estudante tem de vencer depois de haver obtido a sua qualificação de base, mas antes de ser admitido a estudar nessa Faculdade.

O quarto ponto de seleção, também relativamente novo, mas a ganhar popularidade rapidamente, é o acréscimo de um ano de estudos universitários que o estudante tem de vencer antes de ser admitido no ciclo que conduz à carreira de sua escolha. Muitos não reconhecem esse ano como um ponto de seleção, mas será o caso de perguntarmos como descrevê-lo de outra maneira.

Não falaremos mais longamente no nosso ponto-de-vista sobre esse estudo, porque tendes muitos assuntos para discutir segundo as vossas próprias perspectivas. Entretanto, antes de

1 Palavra usada na Alemanha para indicar o final de 12 anos de escolaridade (parte de grau primário, parte de grau secundário). E latina, significa *ausentam-se, vão-se embora* ou *vamo-nos embora*, e é a forma unipessoal passiva do verbo *abíto, ãs, ãvi, atum, ãre* (ir-se, ausentar-se amiúde), encontradiço em Plauto, que é, por sua vez, forma intransitiva freqüentativa de *ãbèo, is, ivi* ou *ii ítiim, irê* (ir-se embora, retirar-se, ausentar-se, etc). — N. do T.

concluir estas observações, queremos render os nossos agradecimentos publicamente a três homens que nos ajudaram generosamente em nossa tarefa. Um, o Senhor Gaston Berger, primeiro presidente da Comissão de Especialistas de Estudo, dirigiu as primeiras reuniões que determinaram a forma, a tendência e o objeto. Sua morte trágica foi uma perda muito difícil de suportar. O segundo, o Senhor Jean Thomas, chegando à Comissão após brilhante carreira na UNESCO, ofereceu generosamente o seu tempo, não só para as pesquisas de que falamos hoje, senão também comentando as idéias e problemas suscitados por um estudo mais vasto em que o relatório francês encontrará o seu lugar. Enfim, o Sr. Michel Debeauvais trouxe a essas matérias seus dons pessoais e toda a sua atenção, dando, assim, contribuição essencial ao que considero como acontecimento extremamente importante nas pesquisas sobre a educação.

Terminando quero dizer quanto aprecio o privilégio de encontrar-me aqui entre vós. Acrescentarei ainda a minha certeza de que, embora se trate aqui da primeira grande conferência sobre os problemas da admissão na universidade, não será ela a última.

COLÓQUIO DE ROYAUMONT

O inquérito internacional propõe-se concentrar sua atenção no "acesso" ao ensino superior. Vários problemas estão ligados a êle, os quais devem ser examinados do ponto-de-vista da *preparação* dos estudantes para o ensino superior e também da *orientação* dos efetivos, que aumentam sem cessar: orientação durante os seus estudos, orientação em função das carreiras.

As discussões do colóquio versaram principalmente sobre a preparação dos estudantes, o acesso à universidade, particularmente o problema da propedêutica, a orientação dos estudantes em função das indicações oferecidas pela previsão econômica, levando em conta as missões da universidade.

I — Os problemas da preparação dos estudantes

As respostas ao questionário levantavam essencialmente duas espécies de problemas:

1 — Quais são as dificuldades que defrontam os estudantes ao atingir o limiar do ensino superior? — É o problema do nível, apreciado globalmente, e é também, de maneira qualitativa, o de sua formação geral ou de sua bagagem de conhecimentos.

2 — Que espécies de melhoramentos podem ser considerados? Como definir as exigências novas do ensino superior? Serão essas exigências as mesmas nas várias disciplinas? Quais são as funções essenciais do ensino preparatório, quer se trate do ensino de grau secundário, quer se trate da propedêutica na medida em que tal ensino preparatório é a si avocado pelo ensino superior?

A) *O problema do nível dos estudantes* — Esse problema levanta-se com a acuidade particular em razão do afluxo dos efetivos egressos do curso secundário. Porque o ensino do 2.º grau se torna um ensino de massa, não pode atribuir a si próprio, como única missão, preparar futuros estudantes para receberem ensino de grau superior. Deve também dotar os que passam pelo ensino de 2.º grau de uma formação e de uma bagagem de conhecimentos tais, que lhes torne possível entrar na vida ativa. Comparado com os conhecimentos dos estudantes, o nível parece superior ao que era: os conhecimentos prévios requeridos dos estudantes são de nível mais elevado que outrora: os conhecimentos que os exames procuram verificar e de que os programas dão testemunho são igualmente de nível mais elevado. Os estudantes sabem mais ao chegar e aprendem mais desde o seu primeiro ano de ensino superior. Mas a bagagem dos conhecimentos por eles assimilados não pode aumentar tão rapidamente como o saber humano.

Eis por que, se se correlaciona o nível dos estudantes, não com sua bagagem de conhecimentos, mas com sua aptidão para aumentá-la, a impressão é menos favorável. Se a bagagem do estudante é mais respeitável do que outrora, sua adaptação às exigências do ensino parece menos satisfatória.

É, antes de tudo, efeito de um recrutamento novo, o de um ensino de massa. Outrora, faziam-se matemáticos os que tinham o gosto ou o gênio das matemáticas; hoje, trata-se de formar "técnicos" das matemáticas na massa dos que querem aprender uma profissão. O crescimento dos efetivos faz crescer normalmente o número dos estudantes dotados, mas paralelamente o dos estudantes menos dotados.

É também efeito da evolução das próprias disciplinas. Assim, certas matérias, que se prestam à formalização matemática, permitem uma formulação mais condensada, uma aprendizagem mais rápida, ao tempo mesmo em que penetram nos costumes. Ao contrário, em outras disciplinas, como a geologia, nada veio aliviar o esforço do cérebro humano, quando o progresso dos conhecimentos se aceleravam. Nada se perde nisso, e o volume dos conhecimentos dobra de vinte em vinte anos, de modo que a carga que pesa sobre o SPCN se torna terrível.

Assim, é necessário examinar qualitativamente as insuficiências do estudante, tais como resultam de sua formação prévia, na óptica de sua adaptação às exigências do ensino superior.

B) *As dificuldades de adaptação do estudante* — Pelo geral, notam-se nos estudantes certas dificuldades, independentemente das possíveis lacunas na sua bagagem de conhecimentos. Entre as observações feitas mais freqüentemente, nota-se que eles não sabem trabalhar em conjunto, redigir com clareza ou documentar-se metódicamente. Sublinham-se as fraquezas da expressão oral, quer no manejo da sua própria língua, quer no das línguas estrangeiras. Eles têm dificuldades de atenção contínua. Observa-se também *motivação* pessoal insuficiente, a qual limita as suas iniciativas.

Para vencerem-se tais dificuldades, seria necessário fazer-se uma opção difícil entre saber e cultura, entre formação geral e bagagem de conhecimentos, entre qualidade e quantidade. Parece, por vezes, que se dá importância demasiada, nas definições dos programas, antes ao conjunto dos conhecimentos úteis do que à formação geral, ou seja, à cultura.

C) *Pesquisas em vista* — Foi sugerido que se deixasse de lado essa contradição entre qualidade e quantidade, ao analisar-se a relação que existe entre a estrutura do saber e a capacidade de inovação. Então, não se trata mais de comparar níveis historicamente indicados, mas de avaliar, hoje, a adaptação da formação dada pelo segundo grau às necessidades da cultura atual. Trata-se, sobretudo, de pesquisar que estrutura devem ter, num cérebro, conhecimentos cuja associação é bastante enciclopédica, para que esse cérebro fique apto para a criação intelectual e capaz de passar do conhecido para o desconhecido. Isso é possível. As ciências positivas conseguem condensar-se na formulação das teorias-chave: é, ao mesmo tempo, uma operação científica e uma operação pedagógica que faz crescer o rendimento da formação.

Mais geralmente, trata-se de indicar as dissimetrias nas aprendizagens, assinalando-se que a aprendizagem de A facilita a aprendizagem de B, mas que a recíproca não é verdadeira. Dessa forma, chegar-se-á a definir operações-chave e a estrutura do saber mais conforme às exigências da cultura.

Uma abordagem mais histórica encaminha-se para o mesmo programa de pesquisas: trata-se de definir um denominador comum entre o passado, o presente e o futuro, adaptando o humanismo à cultura de amanhã.

D) *O ensino de segundo grau como preparação ao ensino superior* — Somos, assim, levados a distinguir diversas funções no ensino de segundo grau: não é para surpreender que o ensino superior se preocupe com essa questão, a qual lhe diz respeito por dupla razão, primeiro porque, acolhendo os produtos do ensino do 2.º grau, êle está em posição de utilizador e de cliente; depois, porque, formando os professores do ensino de 2.º grau, está em posição de fornecedor.

Quatro pontos têm sido sublinhados:

1 — oferecer um *método de trabalho e de pensamento*: método de aquisição de conhecimentos;

2 — oferecer *conhecimentos de base*: ao mesmo tempo sumários e concretamente adquiridos, visitas a usinas como a museus, e diversificados em um largo leque: literário, científico, técnico;

3 — permitir que os estudantes ordenem e situem a massa das informações e conhecimentos que o mundo exterior lhes traz até à escola; e

4 — oferecer um *panorama real* da vida moderna, da multiplicidade das atividades humanas e das profissões.

II — O acesso ao ensino superior

A seleção dos estudantes não se apresenta apenas no nível de bacharelado; a propedêutica, seja qual fôr o seu papel de formação complementar, elimina a metade dos estudantes. Será culpa dos estudantes, será do ensino de grau secundário, será da propedêutica? Esta última aparece, em todo caso, tanto na qualidade de instrumento de seleção eliminatória como na qualidade de instrumento de formação. É a verdadeira porta de acesso ao ensino superior.

O exame do acesso ao ensino superior deve, portanto, visar principalmente a propedêutica. A criação de vias de acesso além do bacharelado, tais como o novo exame de admissão nas faculdades, permitido aos não-bacharéis, corre o risco de não produzir efeito satisfatório.

A) *A propedêutica como meio de seleção* — Se o acesso ao ensino superior é o exercício de um direito criado pelo bacharelado, a missão da propedêutica é, antes de tudo, oferecer uma formação complementar que vise o ensino superior, e não eliminar cinquenta por cento dos efetivos de estudantes.

Ainda admitindo-se, o que não é certo, que os eliminados sejam realmente inaptos para os estudos superiores, é possível imaginar-se um primeiro ciclo de ensino desse grau que formasse quadros técnicos e médios ou mestres para o primeiro ciclo do

ensino de 2.º grau, e valorizarem-se os conhecimentos adquiridos no curso de um ou dois anos de propedêutica com um ano mais de formação.

Se a propedêutica tem, incontestavelmente, um efeito de seleção, não se compreende bem o que seleciona e em função de que. Os estudantes escolhem algumas vezes uma dada propedêutica conforme a sua reputação de facilidade, por forma que os seus estudos são orientados e pré-determinados por escolhas pouco racionais. Nesse particular o isolamento das propedêuticas reproduz os inconvenientes dos isolamentos dos diversos tipos de bacharelado.

B) *A propedêutica como meio de formação* — A propedêutica é indispensável complemento de formação; pode também desempenhar precioso papel de orientação.

1 — *O complemento da formação anterior* — Na medida em que a formação recebida no 2.º grau deixa de satisfazer as exigências do ensino superior, é indispensável admitir a necessidade de um complemento de formação.

a) Não se examina, aqui, a questão de saber *a quem* cabe ministrar essa preparação complementar, se ao ensino superior, se ao ensino de 2.º grau, tal como este faz nas classes de preparação das grandes escolas; mas, na medida em que a própria universidade define, sob sua responsabilidade, o nível no qual entende que deve recusar os estudantes, ela arca também com uma responsabilidade na tarefa que consiste em levar a tal nível aqueles que preenchem as condições de acesso ao ensino superior. Verifica-se que atualmente é o ensino superior que, em grande parte, assume esse encargo, tanto pela propedêutica como pela promoção superior do trabalho.

b) Esse complemento da preparação anterior é, ao mesmo tempo, um suplemento de formação. O estudante que passa um ou dois anos preparando M G P ou M P C adquire conhecimentos e técnicas novos que serão valorizados no ciclo da licença. Se admitirmos que nem todos atingirão a licença, será indicado valorizar essa formação suplementar num ciclo curto que conclua pela concessão de diplomas menos ambiciosos, que a universidade tem o dever de definir. Por conseguinte, o conteúdo dessa formação suplementar terá sido concebido de tal maneira que as aquisições do ano propedêutico sejam elementos válidos num conjunto mais modesto de conhecimentos, do tipo do diploma de estudos superiores técnicos concedido na conclusão de um ciclo curto.

2 — O primeiro ano do ensino superior pode, assim, ser a plataforma giratória da orientação. A articulação dos ciclos, a definição do seu conteúdo, a organização dos exames que os sancionam, devem permitir que os estudantes se encaminhem para as vias correspondentes à melhor utilização dos recursos intelectuais do país.

III — A orientação

Convém também examinar os problemas da orientação em função das carreiras que os estudantes encontrarão na economia e para as quais são necessárias previsões a longo prazo, que levem em consideração estruturas e finalidades próprias da universidade, pois que esta não é somente a provedora da economia.

Os trabalhos do Comissariado do Plano oferecem dados para o exame destes problemas. Revelam que o temor da falta de trabalho intelectual parece mal fundado, já que o crescimento dos efetivos de estudantes é menos rápido que o das necessidades de quadros superiores, mas a adaptação do ensino superior às necessidades da economia só pode ser global, e não determinada por disciplinas e por setores econômicos.

De outra parte, têm sido lembradas as finalidades próprias da Universidade, bem como o interesse que haveria em estudar suas estruturas na medida em que contribuam para determinar a orientação dos estudantes.

RELATÓRIO SINTÉTICO DOS TRABALHOS DO I GRUPO: ENSINO SECUNDÁRIO

Do ponto-de-vista do ensino superior, o secundário, que se torna um ensino de massa, levanta dois problemas principais:

Como se poderia preparar melhor os estudantes para as exigências novas do ensino superior? Como formar os professores do ensino secundário? O colóquio estudou essas questões com o objetivo mais de indicar perspectivas futuras do que de preconizar soluções imediatas ou reformas precisas. Os problemas do ensino primário não foram abordados.

1 — Os estudantes

Os professores do curso superior verificam, em geral, que a maioria dos estudantes possui um conjunto de conhecimentos desconexos mal assimilados, sem que disponham de base sólida,

particularmente no que diz respeito aos meios de expressão (expressão oral e escrita, linguagem matemática, língua viva), nem um fundo de cultura comum.

Desse ponto-de-vista, o ensino secundário deveria procurar quatro objetivos principais:

A) *A aquisição dos conhecimentos de base.*

1 — Os meios de expressão:

- a) mecanismos da língua francesa, precisão dos termos, faculdade de expressão escrita e oral. Isso deve ser distinguido do ensino da literatura francesa;
- b) linguagem matemática, principalmente algébrica, que é, ao mesmo tempo, um instrumento de análise e uma linguagem comum; e
- c) língua viva, como instrumento de comunicação internacional.

2 — Um fundo de cultura comum:

Definido como um mínimo de conhecimentos necessários, e não como uma soma de conhecimentos enciclopédicos, das disciplinas fundamentais: literaturas, história e geografia, ciências experimentais e naturais, etc.

B) *A aquisição dos métodos de pensamento e de trabalho e a formação do caráter.* — A essa base comum deve acrescentar-se um ensino mais diversificado, suscetível de ser objeto de opções; nesse estágio, deve ser deixada aos professores grande latitude na escolha dos programas e dos métodos, porque não se trata de definir o programa dos conhecimentos que devem ser ensinados, mas de desenvolver as aptidões do aluno: formação do raciocínio (geometria, etc), observação e experimentação (ciências exatas e naturais, etc), imaginação (artes, literatura).

C) *A incorporação do mundo extra-escolar à educação.* — Os conhecimentos que o jovem adquire provêm cada vez mais do mundo em que ele vive fora do estabelecimento escolar; os meios de comunicação de massa desenvolvem atitudes passivas. A educação deveria ajudar os alunos a pôr ordem nessa massa de informações, a desenvolver atitudes ativas e críticas e a tirar partido de seus gostos pessoais.

D) *A informação sobre a vida social e profissional.* — A informação sobre as carreiras é condição essencial da orientação. Essa informação deveria ser dada pelo ensino secundário, que estaria, assim, mais ligado à vida. Ela não supõe apenas uma documentação atualizada, mas também visitas variadas. Poder-se-ia, dessa forma, lutar contra as atitudes tradicionais, que estabelecem uma hierarquia entre carreiras intelectuais e manuais, e dar ao aluno elementos de informação consideráveis sobre as diferentes carreiras.

Essa função da educação pode ser assegurada em cada disciplina; constitui aspecto importante da educação cívica.

2 — Os professores

A aplicação dos princípios precedentes requer aptidões especiais da parte dos professores e a eles confere responsabilidades maiores.

A) *Recrutamento dos professores.* — A necessidade de recrutar um número cada vez mais elevado de professores não deve levar-nos a esquecer que essa profissão exige uma vocação. A melhoria da condição material dos professores não seria suficiente, se o interesse do magistério não fosse sustentado pelo exercício de uma responsabilidade maior, o que supõe um centralismo menos exagerado dos programas e dos métodos. É nesse sentido que pode ser considerada uma revalorização da função magisterial.

B) *Formação pedagógica dos professores e seu aperfeiçoamento.* — Se a pedagogia é, em grande parte, questão de aptidão pessoal e de experiência, nem por isso é menos verdadeiro que é indispensável uma formação pedagógica que leve em conta aquisições recentes nesse domínio. Conviria notadamente:

- considerar as aptidões e a vocação pedagógicas na orientação dos estudantes para o magistério;
- introduzir um ensinamento pedagógico mais avançado na formação dos professores;
- assegurar o aperfeiçoamento, a atualização dos conhecimentos dos professores em exercício.

A rede dos I.P.E.S e dos C.P.R. poderia ser largamente aproveitada para esses efeitos.

O nível de formação dos professores poderia, além disso, ser diferenciado de acordo com os ciclos de ensino, levadas em conta as exigências particulares das diferentes disciplinas.

3 — Os problemas de organização

A) *Programas e horários.* — Importa partir das possibilidades e das exigências sociológicas do estudante no estabelecimento dos horários e na distribuição dos dias de folga. Ao lado dos conhecimentos de base comuns, que constituem o objeto de um programa definido, as outras atividades poderiam constituir objeto de opções mais flexíveis, concebidas particularmente em função das aptidões individuais do estudante. Os exames poderiam ser reconsiderados nesse espírito, porque não teriam mais como objetivo principal a verificação de um nível de conhecimentos. O sistema de notas durante o ano, que tanto importa para o resultado final, daria, sem dúvida, resultados mais satisfatórios a esse respeito.

B) *Tronco comum.* — A duração do tronco comum teria a vantagem de ser prolongada por dois ou três anos, não podendo a orientação e, sobretudo, a especialização efetuar-se válidamente senão o mais tarde possível.

C) *Níveis de conclusão; carreiras.* — Se se quiser evitar que o aumento quantitativo dos estudantes tenha por efeito multiplicar os reveses, será necessário prever diversos níveis de conclusão:

- Aos 16 anos, o que implica uma primeira orientação por volta dos 14 anos;
- Aos 18 ou 19 anos, para aqueles que entram na vida profissional após os estudos secundários;
- Após dois anos universitários com orientação após o ano propedêutico;
- No nível atual da licença (4 anos);
- No nível superior (6 anos e mais).

RELATÓRIO SINTÉTICO DOS TRABALHOS DO II GRUPO:
ORIENTAÇÃO

Os debates da primeira sessão plenária haviam permitido situar o tema das reflexões do II Grupo sob luz nova. A orientação aparecia como um meio privilegiado da adaptação do ensino superior às suas próprias finalidades. Era necessário ainda levantar claramente certos problemas: por que, em que condições, quando, como, por quem? As discussões na comissão procuraram aprofundar sensivelmente o conceito de orientação.

I — Necessidade da orientação

Esta necessidade constitui-se, ela própria, em problema, desde que seja ultrapassada a abordagem habitual da orientação concebida como simples organização profissional, informação, *guidance* ao estudante e em função das carreiras.

A) *Objecções.* — As exposições feitas durante a sessão plenária haviam contribuído para pôr em discussão a idéia corrente de orientação e sua necessidade.

a) *Os ensinamentos da prospectiva* mostravam o caráter impreciso das previsões de procura de emprego, o caráter ilusório da orientação concebida como adaptação mecânica do ensino superior a necessidades expressas ou exprimíveis. Ainda que se deixasse de lado a noção de procura no sentido de necessidade e a de necessidade no de objetivo, a função de inovação do ensino superior faria dele, em qualquer condição, coisa diversa de um provedor de necessidades, porque êle próprio é que engendra necessidades e modifica a longo prazo o horizonte econômico ao qual se pretende adaptá-lo.

b) *Os ensinamentos da psicossociologia* revelavam que a estrutura da universidade estava a serviço de finalidades múltiplas, umas externas (formar profissionais), outras internas (aumentar ao máximo os conhecimentos), e que a universidade, conscientemente ou não, atribuía a si mesma as suas próprias finalidades. Conseqüentemente, a orientação, concebida como adaptação mecânica a finalidades externas, tinha necessariamente um caráter irrisório.

B) *Respostas às objeções.* — Essa necessidade de orientação reaparece, entretanto, sob luz nova, desde que se observe que certos mecanismos cegos assumem, com muita freqüência, hoje em dia, as funções da verdadeira orientação.

a) A descrição *psicossociológica* da organização de ensino superior, em particular da propedêutica, revela que as vias de acesso, os circuitos, as estruturas, as saídas constituem um sistema de *seleção* de caráter fortemente eliminatório. Ora, a universidade deve sentir-se responsável, senão pelos reveses, pelo menos por aqueles que sofrem os reveses, e, portanto, responsável pelo conjunto das fontes intelectuais que lhe são oferecidas pelo afluxo dos estudantes. A orientação aparece, a essa altura, como a alternativa e a solução capaz de substituir a seleção eliminatória.

b) A análise do meio econômico, de sua evolução dinâmica a curto e a longo prazo, revela que, se a adaptação às necessidades a longo prazo é necessariamente difícil, a necessidade de tal adaptação nem por isso desaparece: uma adaptação mais ou menos satisfatória se realiza em qualquer condição, desde agora, de maneira mais ou menos cega, pelo simples fato das escolhas dos indivíduos. Tais escolhas são determinadas obscuramente pela idéia de que elas se transformam em necessidades a longo prazo, pela força do passado e das tradições familiares, por fatores ecológicos, tais como o afastamento geográfico, o estado civil, a escolaridade anterior, fatores econômicos, como as motivações oriundas da pressão ou da expressão das necessidades a curto prazo (procura de engenheiros), por fatores estruturais, como a existência ou a natureza de estruturas predispostas ao acolhimento de certos tipos de profissionais. Assim, as escolhas dos indivíduos constituem em si mesmas um esforço de adaptação ao futuro, mas tal adaptação continua inepta porque as escolhas permanecem insuficientemente esclarecidas. A orientação surge, aqui, como a alternativa e a solução de substituição dos determinados inconscientes. O papel da orientação não é determinar o estudante, mas abrir-lhe o campo do possível.

C) *Função da orientação.* — A orientação é necessária desde o instante em que se reconhece nela uma *função criadora de liberdade*. O II Grupo esforçou-se por precisar de que maneira essa função pode ser assegurada:

a) *Sob o ângulo dos "recursos"*, em homens, em aptidões intelectuais, em possibilidades de amadurecimento individual que são oferecidas ao ensino superior pelo afluxo dos estudantes: trata-se, para a universidade, de tirar o melhor partido possível desses recursos em vez de confiar em mecanismos cegos de seleção-eliminação ou de orientação espontânea ou de ajustamento pessoal em função do êxito ou do revés.

b) *Sob o ângulo dos "empregos"*, entendidos não somente no sentido das carreiras que serão oferecidas aos estudantes, senão também da forma que é dada, de modo geral, aos "produtos" da universidade, importa que tais produtos sejam capazes de fazer profissionais, que esses diplomados estejam em condições de adaptar-se às mudanças do horizonte sócio-econômico no qual encontrarão os seus lugares. Se a perspectiva não fornece à universidade uma lista de pedidos que inclua tantos engenheiros, tantos médicos, tantos agrônomos, tantos juristas, etc, permite, não obstante, afastar certos fantasmas (o temor da falta de trabalho intelectual), dissipar certas ilusões (a convicção de que somente os quadros técnicos encontrarão uma forte procura, ao passo que o setor terciário se desenvolverá principalmente na esteira do secundário), imaginar novas necessidades, os empregos em declínio e os empregos em expansão. Ela convida mais geralmente a conceber para esses produtos propriedades múltiplas, a imaginar formações interdisciplinares. A tarefa da orientação é, pois, fazer surgir para o estudante possibilidade de que êle não suspeitava, alargar o leque das suas ambições e das suas adaptações possíveis.

Em definitivo, a orientação é criadora de liberdade na medida em que, maleável ela própria, permite uma adaptação flexível, fazendo desaparecer a rigidez nas motivações e na organização.

II — Modalidade da orientação

Dessa forma conceituada, a orientação assemelha-se muito pouco aos mecanismos de seleção-eliminação que se descobrem na realidade ou às determinações restritivas que se crê reconhecer na orientação profissional. Criadora de liberdade, supõe a liberdade individual, que ela própria ilumina. Liberal, é favorável às tradições liberais da universidade e não se opõe, de modo algum, à pesquisa desinteressada. Ainda que a consulta dos organismos próprios para orientar fosse obrigatória, não criaria nenhuma compulsoriedade. Importa conceber uma orientação tão flexível quanto possível, a fim de que crie, ela própria, a flexibilidade necessária. Eis por que faz ela exigência quanto às condições do seu exercício, quanto aos meios da sua execução.

A — *Condições do seu exercício.* — A organização do ensino superior comporta rigores que se opõem a essa adaptação flexível definida como o papel da orientação.

a) A supressão dos compartimentos estanques é a expressão que melhor resume as exigências da orientação quanto à

estrutura do ensino superior. Importa deitar abaixo os compartimentos estanques entre faculdades e ciclos de ensino, a fim de que um engenheiro possa estudar as disciplinas jurídicas, um especialista das ciências humanas possa adquirir uma cultura matemática, o jurista possa ter acesso à faculdade de letras — sem a obrigação de submeter-se ao requisito prévio da propedêutica. É necessário, portanto, preparar corredores de passagem. Mas, como os conhecimentos prévios continuam sendo necessários em qualquer hipótese, convém criar também cursos de recuperação, ciclos acelerados.

b) *A estrutura das licenças de ensino é em si mesma um fator de orientação pela mesma razão por que o são as exigências dos diretores de pesquisa do terceiro ciclo. Mas conviria reexaminar essa estrutura num esforço de favorecer os ensinamentos interdisciplinares e o reagrupamento em torno de certas disciplinas-chave de outras disciplinas, não somente segundo a fórmula dos institutos especializados e das grandes escolas, senão também dos "departamentos".*

c) *A supressão dos compartimentos estanques entende-se igualmente do interior para o exterior. Trata-se não somente de permitir que especialistas das ciências humanas ensinem nas faculdades de direito ou que físicos ensinem nas faculdades de medicina, mas ainda de abrir mais o ensino superior aos quadros da economia, associando estes às responsabilidades do ensino e da preparação dos programas. Em sentido inverso, estágios, viagens, visitas deverão permitir que o ensino superior obtenha ligações mais eficazes com a indústria, a administração, o estrangeiro. Parece necessário eliminar esses rigores a fim de permitir que a orientação se exerça livremente, isto é, que abra livremente o campo do possível diante dos passos dos estudantes.*

d) *Parece igualmente desejável que se diversifiquem os níveis de "saída", que se criem níveis intermediários próprios para transformar os produtos "semi-acabados" em produtos utilizados. Pode-se pensar que todos os estudantes que se inscrevem na universidade não têm necessariamente as aptidões requeridas para enfrentar com êxito o ciclo da licença. Pode-se desejar, não obstante, que aqueles que não atingem a licença, atinjam um ciclo mais curto coroado por um diploma de que o DEST oferece exemplo digno de ser generalizado. Assim, o rendimento da propedêutica poderia ser melhorado.*

B — *Doutrina da orientação.*

a) *Quer proceda informando* sobre as carreiras profissionais e sobre os estudos ou analisando as aptidões e as motivações do estudante, a orientação, sempre zelosa de não criar nenhum determinismo artificial, deveria, segundo parece, utilizar, de maneira conjugada, disciplinas muito diversas: psicologia, docimologia, sociologia, estatística, que esclarecem as escolhas dos estudantes e de seus professores. Deveria utilizar técnicas como previsões sócio-econômicas, técnicas da planificação e da organização, estudo das profissões, orientação profissional; deveria ser dotada dos meios materiais adequados, em aparelhamentos estatísticos, mecanográficos, etc, que se encontram já nos diversos setores da atividade econômica.

b) *É graças à sua compreensão* da totalidade dos aspectos que determinam o horizonte e as finalidades do ensino superior que ela estaria em condições de esclarecer o indivíduo sem jamais dar-lhe conselhos, mas oferecendo-lhe os meios de dominar uma situação de conflito ou de escolha.

c) *Ela pesquisaria as alavancas e as incitações* mais apropriadas.

C — *Quando orientar?* — Do que precede resulta que a orientação deveria ser contínua: deveria exercer-se em todos os estágios do ensino, mas principalmente no ponto de junção entre o ensino secundário e o superior: antes da escolha do segundo bacharelado, antes da entrada no primeiro ano do curso superior, isto é, antes da escolha de uma faculdade, e à saída do primeiro ano, antes da escolha de uma orientação precisa. Deveria também permitir as reorientações, as reconversões, os complementos de estudos que parecessem desejáveis.

D — *A quem orientar?* — Essa questão tem retido longamente a atenção do grupo. Devia ela necessariamente oferecer ocasião para exprimirem-se certos temores, evocarem-se certos riscos, como o de um monopólio tecnocrático ou a tutela dos mestres por organismos de orientação. Não obstante, pareceu possível vencer as oposições, desde que se conceba a orientação como indicada acima. O Grupo considerou como desejável:

a) *que o ensino superior* assuma, êle próprio, a tarefa da definição de uma doutrina, a atualização das técnicas, a utilização dos organismos de orientação. Sem isso, ver-se-iam novamente mecanismos acessórios (tais como os conselhos de orientação no 2.º grau) pré-determinarem a orientação.

b) *Dar à divisão do trabalho* o lugar que lhe cabe: são necessários organismos especializados.

c) *Definir uma articulação flexível*, instituindo cooperação e consulta mútua entre professores, estudantes, especialistas das técnicas necessárias à orientação, a fim de não sobrecarregar de tarefas inúteis os professores e também não perder de vista as exigências de cada disciplina.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Da documentação **relativa** às sessões do 1º trimestre de 1963, apresentamos os **currículos** universitários de Orientação Educativa, Pedagogia e Psicologia, além de novos pareceres:

ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

PARECER Nº374

A Lei de Diretrizes e Bases constitui, sem dúvida, um passo decisivo para a implantação da filosofia e dos métodos da orientação educacional nos cursos de nível médio. Embora a lei orgânica do ensino secundário, de 1942, já aludisse à necessidade dos processos de orientação, só a atual lei determina que a "instituição da orientação educativa e vocacional" deverá ser considerada como uma das normas de organização de todo o ensino de grau médio, inclusive como condição de reconhecimento (art. 38-V e art. 16, parágrafo 1º, letra e). Não se deteve, porém, apenas nessa providência, prescrevendo ainda o modo de formação dos educadores que deveriam assumir essa tarefa. Nesse ponto é ela inovadora, pois não havia anteriormente diploma legal instituindo um curso de nível superior destinado especificamente à formação profissional de orientadores educacionais (art. 63).

É certo que, desde 1950, algumas Faculdades de Filosofia, reconhecendo a importância e a urgência da formação de orientadores, já se haviam antecipado à Lei, criando curso com essa finalidade. A experiência ampliou-se consideravelmente, quer quanto ao número dos cursos em funcionamento, quer quanto ao conteúdo dos currículos e o acompanhamento dos estágios. O próprio Ministério da Educação, por intermédio da Diretoria do Ensino Secundário e da CADES, reconhecendo o valor dessas iniciativas, deu-lhe apoio e eficiente colaboração. Foram, assim, promovidos três simpósios e um seminário de estudos, dos quais resultaram não só incentivo à difusão dos princípios da orientação educacional, como excelente coesão quanto à estrutura geral e às normas de funcionamento do curso nas Faculdades de Filosofia.

A tarefa de organização do currículo mínimo está, em consequência, grandemente facilitada, pois o levantamento dos currículos em funcionamento, que obtivemos por atenciosa colaboração da Diretoria do Ensino Superior e da CADES, indica acentuada coincidência nos pontos fundamentais. Assim, as matérias que devem ser consideradas fundamentais para a forma-

ção dos orientadores comparecem, apenas com nomenclatura variável, em todos os currículos. São elas: Teoria e Prática da Orientação Educacional (junta ou separadamente); Psicologia Educacional (evolutiva e da personalidade); Testes e medidas psicopedagógicas; Psicopatologia, Orientação Profissional; e Estatística Aplicada. Outras matérias aparecem com menos frequência, embora constituam complementações interessantes, variando de acordo com certas preferências e possibilidades de cada Faculdade.

Convém observar, a esse respeito, a tendência que se vem notando no campo da orientação para aprofundar os princípios fundamentais ou a filosofia da orientação e já se pode considerar existente uma *teoria* da orientação. Especialmente no sentido de uma teoria comum para a orientação educacional e a profissional. Julgamos, pois, conveniente que se lhe dê um destaque no currículo.

Quanto à formação psicológica, não pode deixar de incluir, por um lado, os aspectos da infância e da adolescência para o conhecimento mais individual do educando, e, por outro, as manifestações do comportamento social que interessam à orientação do adolescente.

Deve ainda o orientador ter suficientes conhecimentos quanto à estrutura e às finalidades dos testes psicológicos, embora não lhe caiba a aplicação dos mesmos. Pois deve conhecer os indícios que a conduta do educando revela, a fim de encaminhá-lo para os exames necessários. Sem falar nas medidas de caráter pedagógico que estão ao seu alcance.

Outra exigência da sua formação é o conhecimento das principais características das profissões e do mercado de trabalho, sem o que não poderia fazer o conveniente aconselhamento.

Restam, finalmente, os conhecimentos de organização e administração escolar, básicos para o seu trabalho de coordenação das atividades escolares em benefício dos educandos, e as noções de estatística aplicada ao campo de educação.

É claro que, além deste conjunto básico de matérias, imprescindível para a formação do orientador, cada Faculdade poderá acrescentar outras que forem da sua preferência. Lembramos, a título de sugestão: Psicologia da aprendizagem; Técnicas de atividades de grupos; Sociologia Educacional etc.

Importa assinalar que, sendo este um curso de pós-graduação, deverá a Faculdade regular as convenientes adaptações, conforme a formação já adquirida pelos candidatos. Assim, os licenciados poderão ser dispensados das matérias já cursadas em *nível superior*, desde que haja correspondência no conteúdo das mesmas.

Quanto à duração do curso, considerando o estágio ainda inicial da instituição do mesmo em nosso País, convém uma solução não muito ambiciosa. O ideal seria o período de dois anos, como algumas faculdades já o fazem. Parece-nos, porém, que bastaria a exigência de 12 meses letivos, excluído o período destinado a exames e férias. Isto significa, praticamente, uma duração de um ano e meio. Essa solução terá a vantagem de permitir à Faculdade certa flexibilidade na supervisão do estágio, que poderia pros-

seguir em algumas instituições especializadas, a critério do professor supervisor. O consenso comum das Faculdades já adotou, aliás, a duração de 200 horas como o mínimo para um estágio eficiente.

Em conclusão, propomos o seguinte currículo mínimo:

Teoria da Orientação Educacional
Métodos e técnicas da Orientação Educacional
Psicologia da infância e da adolescência
Psicologia social
Técnicas de exame psicopedagógico
Elementos de psicopatologia
Elementos de orientação profissional e estudo de oportunidade de ocupação
Administração da escola e sistemas escolares.
Estatística aplicada

Duração do curso: 12 meses letivos, excluído o período de exames e férias com 200 horas de estágio supervisionado.

(a) D. Cândido Padin, O.S.B., relator. José Barreto Filho, Valnir Chagas, Newton Sucupira.

RESOLUÇÃO

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe confere a Lei de Diretrizes e Bases pelos artigos 9º (letra e) e 70, e tendo em vista o Parecer nº 374/62,

Resolve:

Art. 1º O currículo mínimo para o curso de Orientação Educativa ficará assim constituído:

Teoria da Orientação Educacional
Métodos e técnicas da Orientação Educacional
Psicologia da infância e da adolescência
Psicologia social
Técnicas de exame psicopedagógico
Elementos de psicopatologia
Elementos de orientação profissional e estudo de oportunidade de ocupação
Administração da escola e sistemas escolares
Estatística aplicada

Parágrafo único. Importa assinalar que, sendo este um curso de pós-graduação, deverá a Faculdade regular as convenientes adaptações, conforme a formação já adquirida pelos candidatos. Assim, os licenciados poderão ser dispensados das matérias já cursadas em *nível superior*, desde que haja correspondência no conteúdo das mesmas.

Art. 2º A duração do curso será de 12 (doze) meses letivos.

Parágrafo único. Fica excluído o período destinado a exames e férias,

Art. 3º A observância dos artigos anteriores é obrigatória a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

PEDAGOGIA

PARECER N°251

1. O Curso

O Curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassaram totalmente o nível médio, enquanto os últimos se aтем a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite divisar além dos esquemas preestabelecidos. O certo é que a uns e outros assiste alguma parcela de verdade, porquanto a posição destes, correta no presente, deverá no futuro conduzir à daqueles.

Com efeito, se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido. Não o terá porque inexistem, ou se encontram em vias de extinção, as escolas normais de grau médio cujos professores entre nós ainda se preparam nesse curso; e com a formação do magistério para o ensino de primeiro e segundo níveis rapidamente se unifica, o que ali vamos encontrar são faculdades destinadas exclusivamente ao ensino superior de Educação: nos Estados Unidos, os *Teachers' Colleges* ou mesmo os *colleges* das universidades, tendo as *normal schools* começado a desaparecer já muito antes de 1910; na Inglaterra, os *Training Colleges* e os departamentos ou escolas de Educação das universidades, onde não apenas se formam os novos mestres como se recuperam os professores não qualificados das escolas primárias e secundárias; e assim por diante. Conseqüentemente, a formação dos administradores e demais especialistas de Educação já pôde, em alguns desses países, ser deslocada inteiramente para pós-graduação. Mas essa generalizada elevação de nível, longe de constituir fenômeno isolado, resultou de correspondente elevação ocorrida na educação do homem comum, que passou da escola elementar para a secundária.

O nosso curso de Pedagogia, ao ser criado, também assinalou uma elevação de nível: não certamente do primário para o médio, porém do analfabetismo como norma para uma escolaridade de quatro anos. Longe de nós afirmar que isso já tenha sido alcançado ou esteja pelo menos em vias de sê-lo, mas tão-sòmente sublinhar a coincidência da instituição do curso com o propósito de promover essa elevação, cuja prática efetiva ora se prevê

para 1970. Na realidade, pouco se fêz neste sentido, se tomarmos o País em conjunto; e em conseqüência — porque um fato decorre sempre do outro — grande parte, senão a maior, do magistério que serve às atuais escolas elementares ainda é constituído de professores com formação primária. A verdade é que nos encontramos num estádio em que o próprio curso de Pedagogia ainda nos chega com ressonâncias de solução "avançada"; e queremos crer não ter sido por outra razão que o legislador de 1961 deu particular ênfase aos "cursos pedagógicos" no art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida — e comece a ser ultrapassada — talvez antes de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis pós-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

2. *Currículo Mínimo*

A fixação de um currículo mínimo de Pedagogia tem a seu favor, como elemento da facilitação, a significativa concordância que já existe, no Brasil e no estrangeiro, acerca do que deva constituir o núcleo de conhecimentos a exigir de um profissional de educação preparado em nível superior. Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e da União Soviética, veremos que todos eles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada. A parte diversificada é obviamente insuscetível de cotejos válidos, embora apresente significativas concordâncias, enquanto a parte comum coincide quanto à inclusão de Psicologia Educacional, Sociologia (geral e educacional), História da Educação e Princípio e Métodos da Educação. Outra não é, neste particular, a orientação tendente a generalizar-se entre nós, a julgar pela análise dos novos currículos já propostos a este Conselho por 22 Faculdades de Filosofia e pela Diretoria do Ensino Superior. Conquanto o material remetido constasse quase sempre de currículos "plenos", o exame, ainda que superficial, das cadeiras ou disciplinas sugeridas leva à conclusão de que o núcleo comum é substancialmente o mesmo. Eis a lista que resulta da sua disposição por critério de freqüência:

Psicologia: geral	2	
educacional	42	44
Pedagogia: princípios	9	
métodos	36	45
Filosofia: geral	10	
história	11	
da Educação.	16	37
Sociologia: geral	15	
educacional	17	32
Matemática: complementos	11	
estatística	17	28
Administração Escolar		26
História: geral	2	
da Educação.	21	23
Educação Comparada		17
Biologia: geral	5	
educacional	11	16
Orientação Educacional		10
Temas Brasileiros		3
Higiene Escolar		3
Pesquisa Pedagógica		2

Como se vê, quase 60% das 286 incidências referem-se às quatro matérias sobre cuja importância coincidem os dados do inquérito e os sistemas estrangeiros tomados para comparação: Psicologia, Sociologia, História e "Princípios e Métodos" da Educação. O seu estudo é, realmente, a base de qualquer modalidade de formação pedagógica e constitui, além disto, objeto de habilitação específica na licenciatura. A elas devem acrescentar-se a Administração Escolar, a Didática e matérias de caracterização para definir o tipo, ou os tipos, de profissionais a serem formados, através de opções do estabelecimento ou do aluno, ou de ambos. Nesta última categoria podem-se incluir todas as demais ordens de estudos sugeridas ao Conselho (Estatística, Educação Comparada, Biologia, Orientação Educacional, Temas Brasileiros, Higiene Escolar, Pesquisa) e outras mais especializadas que a realidade está a indicar (Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média).

A *Psicologia da Educação* deve abranger os capítulos de Psicologia Evolutiva (infância e adolescência), Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente a motivação) e Psicologia Diferencial. A *Sociologia da Educação*, por sua vez, compreende não apenas a parte "educacional" como os elementos de Sociologia Geral necessários a que o aluno tenha uma visão do campo em que se inserem os estudos pedagógicos. O ideal será que os estabelecimentos ampliem este aspecto da abordagem sociológica, na organização dos respectivos currículos, para dar-lhe o sentido de um autêntico ciclo básico de introdução às ciências sociais. A *História da Educação* deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna e, dentro desta orientação, conterà uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira. Os "Princípios e Métodos", embora representem o denominador-comum de tudo o que se ensina num curso de Pedagogia, serão particularizados e sistematizados na *Filosofia da Educação*. Como, entretanto, uma tal síntese só pode ser feita num período mais avançado, é aconselhável que a escola inclua uma "Introdução à Educação", em correspondência com o que há pouco denominamos ciclo básico, como primeira aproximação do problema dos fins e meios a ser, mais tarde, desenvolvida e aprofundada na Filosofia.

A *Administração Escolar* é o complemento natural da Sociologia. Enquanto, nesta última, se parte da sociedade para a escola, na Administração, para estudar a organização escolar, focaliza-se a própria escola em suas múltiplas conexões com a sociedade. Nesta função de matéria fundamental, ao nível das quatro que vimos de mencionar, a Administração Escolar interessa a licenciados e bacharéis — como lhes interessa, ademais, do ponto-de-vista estritamente profissional: aos primeiros, por ser lecionada nos cursos normais; e aos últimos, por constituir a base de formação específica do chamado "técnico de educação". A *Didática* (com Prática de Ensino) está vinculada diretamente à licenciatura, na forma do Parecer N° 292/62, embora não se ponha em dúvida a utilidade de uma Metodologia do Ensino para o bacharelado. Entretanto, na perspectiva de um currículo apenas *mínimo* entendemos que a sua obrigatoriedade só tem de ocorrer quando o curso leve concomitantemente aos dois diplomas ou prepare somente licenciados, como é a hipótese do art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases. Daí por diante, cabe às escolas decidir sobre o assunto.

Finalmente, as *matérias de caracterização* abrangem cinco grupos facilmente diferenciáveis. No primeiro figuram a Biologia e a História da Filosofia, que podem ser acrescidas à Sociologia Geral, esta com o sentido amplo que há pouco defendemos, para configuração de um ciclo básico já então completo e de profundas repercussões no evolver do curso. No segundo, por sua vez, incluem-se a Estatística e os Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, ambos capazes de enriquecer poderosamente os pressupostos instrumentais da formação profissional, máxime no bacharelado. No terceiro grupo estão a Cultura Brasileira (matéria que se vai impondo neste Conselho e com o qual identificamos os "Temas Brasileiros" constantes do inquérito) e a Educação Comparada, para o caso de que pretenda imprimir

aos estudos um sentido menos técnico e mais cultural. No quarto — com Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática de Escola Primária e Teoria e Prática de Escola Média — atende-se à possibilidade de preferência para um tipo de formação que vise desde logo ao trabalho num setor determinado. E no quinto grupo, representado pela Introdução à Orientação Educacional, enseja-se um encaminhamento para o "curso especial" em que doravante serão formados os "orientadores de educação", de acordo com o disposto no art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases.

Com estas características, o currículo proposto situa-se em posição equidistante das controvérsias suscitadas em torno do Curso de Pedagogia: se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê e mesmo encaminha a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior. A isto acrescenta-se a sobriedade de um mínimo de sete matérias obrigatórias que possibilita opções, desdobramentos e acréscimos em escala apreciável, prestando-se destarte a tantas soluções quantas sejam as exigidas pelas várias situações particulares que hão de surgir.

3. *Duração do Curso*

Não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia. Adotado há vários lustros, esse prazo — o mesmo seguido na maioria dos sistemas estrangeiros que conhecemos — tem-se revelado bastante satisfatório, a ponto de não ser objeto de críticas mais sérias. Se restrição, neste particular, ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas Faculdades de Filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamados esquema 3 + 1, por força do qual a licenciatura é mais longa que o bacharelado. Como se a preparação dos "trabalhadores intelectuais" requeresse menos estudo que a dos professores destinados às escolas de nível médio. Daí propormos a fórmula única de quatro anos, que retoma e generaliza a solução contida na chamada reforma Sousa Campos (Dec.-lei 9 092, de 26-3-46), praticada até hoje em apenas cinco dentre as quase cem Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras existentes no País.

4. *Conclusão*

Como conclusão final, apresentamos uma síntese do que foi exposto no projeto de Resolução que temos a honra de submeter à consideração do Conselho.

- (a) Valnir Chagas, relator. Anísio Teixeira, Newton Sucupira.

RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer nº 251/62, que a esta se incorpora,

Resolve :

Art. 1º O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (geral, da Educação)
3. História da Educação
4. Filosofia da Educação
5. Administração Escolar
- 6/7. Duas dentre as seguintes:
 - a) Biologia
 - b) História da Filosofia
 - c) Estatística
 - d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
 - e) Cultura Brasileira
 - f) Educação Comparada
 - g) Higiene Escolar
 - h) Currículos e Programas
 - i) Técnicas Audiovisuais de Educação
 - j) Teoria e Prática da Escola Primária
 - 1) Teoria e Prática da Escola Média
 - m.) Introdução à Orientação Educacional.

Parágrafo único. Para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em cursos normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.

Art. 2º É de quatro anos a duração do Curso de Pedagogia, para o Bacharelado e a Licenciatura.

Art. 3º O currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

PSICOLOGIA

PARECER Nº 403

Esta é a primeira vez que, no Brasil, se fixa oficialmente um currículo de Psicologia visando a direitos de exercício profissional. Tais direitos decorrem da Lei nº 4119, de 27 de agosto último, que veio inegavelmente, ao regulamentar a profissão de Psicólogo, preencher uma lacuna de que já se ressentia o quadro dos nossos trabalhadores de grau universitário. Dadas, porém, as características muito especiais da nova profissão, é preciso que desde logo se procure elevar esse curso a um nível de qualificação intelectual e de prestígio social que permita aos seus diplomados exercer os misteres do trabalho psicológico de modo eficaz e com plena responsabilidade. Para isto, é imperativo que se acentue o caráter científico dos estudos a serem realizados, que só assim há de ser possível assegurar à Psicologia a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais e, *pari passu*, evitar as improvisações que, do charlatanismo, a levariam fatalmente ao descrédito.

Estas considerações dão a medida dos cuidados que devem presidir à elaboração do respectivo currículo mínimo. Como ainda não dispomos de uma experiência nacional a ser levada em conta, valemo-nos dos subsídios que podem oferecer os centros do País onde algo já se fêz no campo do ensino psicológico. Assim, o que a seguir propomos traduz, queremos crer, a média do pensamento dominante nesses centros, captada através de sucessivas reuniões em que tivemos a valiosa colaboração dos professores M. B. Lourenço Filho e Nilton Campos, da Universidade do Brasil, Carolina Martuscelli Bori, da Universidade de São Paulo, Padre Antonius Benko, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e Pedro Parafita Bessa, da Universidade de Minas Gerais. De qualquer forma, o currículo que se veio a elaborar tem o sentido de uma "primeira aproximação" a ser progressivamente enriquecida com os dados que a sua própria execução decerto oferecerá.

Esse currículo, refletindo o espírito da Lei nº 4.119 (art. 6º), abrange um conjunto de matérias comuns — que é ao mesmo tempo o mínimo exigido para o bacharelado e a licenciatura — e matérias específicas para a preparação do Psicólogo. A parte comum envolve conhecimentos instrumentais (Fisiologia, Estatística) e os conhecimentos de Psicologia sem os quais, a nosso ver, "ficaria comprometida uma adequada formação profissional" (Parecer nº 28/62). Constam eles de Psicologia Geral e Experimental, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral.

A *Fisiologia* explica-se como estudo básico para compreensão do comportamento humano e animal que, além disto, proporciona um treinamento metodológico válido em si mesmo. A *Estatística* encontra a sua justificação seja na pesquisa, seja no setor de aplicação. Por isto, repelindo a mera dedução de fórmulas de remota utilidade, deve consistir na apresentação de técnicas diretamente vinculadas ao objetivo dos estudos psicológicos.

A *Psicologia Geral e Experimental*, como análise dos processos fundamentais do comportamento (cognição, motivação e aprendizagem), servirá de apoio para o treinamento do estudante no campo da experimentação. O mesmo, em outro plano, é possível dizer da *Psicologia do Desenvolvimento*. Entendendo com as modificações por que passa o ser humano, ao longo do seu processo evolutivo, dará uma visão teórica-experimental desse processo e suscitará, destarte, investigações originais que levarão a novas descobertas. A *Psicologia da Personalidade* justifica-se como ponto natural de convergência desses estudos, acrescentando à noção de uma personalidade *in fieri* a idéia da personalidade como resultante. Visto, entretanto, que o próprio ajustamento é função do contexto em que se opera, torna-se imprescindível completar a configuração do esquema indivíduo-meio, ou comportamento-situação, através da *Psicologia Social*. Finalmente, a *Psicopatologia Geral* virá trazer para esses estudos uma nova dimensão, representada pelos distúrbios dos processos psicológicos e pelas dificuldades que se verificam no ajustamento.

A parte destinada à formação do Psicólogo, que se assenta sobre aquele núcleo comum, compreende duas matérias fixas e uma variável, além do estágio supervisionado. São fixas as *Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico* e a *Ética Profissional*. A primeira identifica-se com o trabalho mesmo do Psicólogo, expresso na análise e solução dos problemas individuais e sociais, enquanto a segunda flui da natureza desse trabalho, que tem profundas implicações éticas, por desenvolver-se num plano de relações interpessoais e atingir, não raro, as esferas mais profundas da personalidade. As matérias variáveis, em número de três, permitirão ao estabelecimento diversificar a formação profissional, conforme as suas possibilidades e as necessidades do meio, para atender às características próprias da atividade do Psicólogo na escola, na empresa, na clínica e onde quer que a sua presença seja reclamada. Daí a lista apresentada para escolha, em que se incluem Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria.

Resta o *estágio supervisionado*. O trabalho do Psicólogo é sempre, no fundo, uma tarefa de educação ou reeducação que se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático. Assim, tal como ocorre no ensino médico e agora se exige para qualquer modalidade de licenciatura, a sua formação teórico-experimental terá de completar-se com um estágio que se desenvolva em situação real — ao longo de pelo menos 500 horas de atividades — e obedeça à imediata supervisão dos órgãos por ela responsáveis.

Como *duração do curso*, propomos quatro anos letivos para o bacharelado e a licenciatura, seguindo o modelo geral, e cinco para a formação do Psicólogo. Com isto não insinuamos que a disposição das matérias no tempo se faça necessariamente à base de um rígido esquema 4 + 1. Em primeiro lugar, um ano letivo parece-nos insuficiente para atender aos aspectos peculiares do preparo do Psicólogo. De outra parte, também o bacharelado

e a licenciatura, como graus autônomos, têm características próprias que impõem a sua individualização a partir de um ciclo comum em que os estudos psicológicos ainda surgem unificados. Solução recomendável, que decerto não exclui outras hipóteses, é a fixação de três anos letivos para o ciclo comum, após os quais se diverificará o curso para a formação quer de bacharéis, quer de licenciados (caso em que se tornam obrigatórias as matérias pedagógicas a que se refere o Parecer n' 292/62, exceto as já estudadas), quer enfim de psicólogos — ou de todos ao mesmo tempo.

Como *Conclusão*, apresentamos uma síntese do que foi exposto no projeto de Resolução que, em anexo, temos a honra de submeter à consideração do Conselho.

(a) Valnir Chagas, relator, Newton Sucupira,
José Barreto Filho.

RESOLUÇÃO

*Fixa o currículo mínimo e a duração do
Curso de Psicologia.*

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9' (Letra e) e 70 da Lei N° 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer n° 403/62, que a esta se incorpora,

Resolve:

Art. 1° O currículo mínimo do Curso de Psicologia, para o Bacharelado e a Licenciatura, compreende as matérias abaixo indicadas:

1. Fisiologia;
2. Estatística;
3. Psicologia Geral e Experimental;
4. Psicologia do Desenvolvimento;
5. Psicologia da Personalidade;
6. Psicologia Social;
7. Psicopatologia Geral.

Parágrafo único. Para obtenção do diploma de Psicólogo exigem-se, além das matérias fixadas por itens de n.ºs 1 a 7 deste artigo, mais cinco (5) outras assim discriminadas:

8. Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico;
9. Ética Profissional;
- 10/12. Três dentre as seguintes:
 - a) Psicologia do Excepcional,
 - b) Dinâmica de Grupo e Relações Humanas,
 - c) Pedagogia Terapêutica,
 - d) Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem,

- e) Teorias e Técnicas Psicoterápicas,
- f) Seleção e Orientação Profissional,
- g) Psicologia da Indústria.

Art. 2º São ainda obrigatórios:

- a) para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em cursos de nível médio, as matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial, de acordo com o Parecer nº 292/62, das quais se exclui a Psicologia da Educação;
- b) para obtenção do diploma de Psicólogo, um período de treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 3º A duração do Curso de Psicologia é de quatro (4) anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura e de cinco (5) anos letivos para a formação de Psicólogos, incluindo-se nesta última hipótese o estágio supervisionado.

Art. 4º O currículo mínimo e a duração do curso de psicologia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

CURSOS OU ESCOLAS EXPERIMENTAIS

Parecer n' 26/63, C. E. P. M., Aprov, em 9-2-63 — O Sr. Reitor da Universidade do Recife apresenta o plano elaborado para as classes experimentais do Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Pernambuco, solicitando para o mesmo a autorização deste Conselho, de acordo com o art. 104 da **LDB**.

I — AS CLASSES EXPERIMENTAIS

Reclamadas por inúmeros educadores como antecipação de alguns dispositivos da LDB, que se achava na época em tramitação pelo Congresso, — as *classes experimentais* tiveram sua organização autorizada para o ano de 1959, por ato do Ministro Clóvis Salgado, ao homologar os pareceres n' 31/58 do Conselho Nacional de Educação e nº 77/58 da Consultoria Jurídica do MEC.

Tinham o objetivo de "ensaiar a aplicação de métodos Pedagógicos e processos escolares, bem como de tipos de currículo compatíveis com a legislação do ensino médio" então em vigor.

Os setores a que se poderiam estender a experiência eram os seguintes:

1. currículo
2. horário
3. organização do corpo docente
4. seleção dos alunos

5. verificação do rendimento e condições de aprovação
6. atividades complementares
7. métodos e processos de ensino
8. orientação educacional
9. atendimento das diferenças individuais
10. ajustamento dos alunos transferidos
11. orientação dos alunos excepcionais
12. previsão de desenvolvimento
13. aferição final dos resultados da experiência.

Éstes pontos que constam da Circular n' 1 da Diretoria do Ensino Secundário com as "Instruções sobre a natureza e a organização das Classes Experimentais", datada de 4 de julho de 1958, se incorporam hoje quase todos na LDB.

Mesmo para os currículos há possibilidades de diversificação. Como se isto não bastasse, este Conselho, inspirado na tônica da lei, tem aberto caminho para novas experiências, quando, para dar um exemplo, permitiu organizar o ano escolar por semestres letivos, num regime de revezamento de disciplinas (Parecer n^o 91).

A conclusão que salta destas considerações é que a escola média tem, dentro da LDB, amplas possibilidades de experimentação, sem que seja necessário recorrer ao privilégio dos cursos experimentais.

Não quer isto dizer que esses se encaram como pouco desejáveis. Ao contrário, tudo, na lei, leva a aplaudir os bons tentames. O que desejamos acentuar é a sugestão contida no Parecer n^o 13 deste Conselho, ou seja, que os colégios estudem a possibilidade de um fácil ajustamento aos termos do novo regime, antes de insistir na mera continuação de experiências anteriores.

Entendemos por isto que um curso experimental, para enquadrar-se no art. 104 da LDB, deve representar de fato uma experiência nova e mais rica que as normas e possibilidades contidas na lei.

Cumpramos acentuar que, para essas experiências, são particularmente indicados os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia, como campos de experimentação e aplicação na área pedagógica.

Um Colégio de Aplicação completo deveria, para este fim, abranger três seções distintas, uma de *prática*, uma de *experimentação* propriamente dita e uma de *demonstração*.

Na seção de *prática*, destinada a campo de atividade supervisionada para os alunos da Faculdade, os currículos e normas seriam os da LDB; nada impede que, para esta finalidade, fossem utilizados outros colégios vizinhos à Faculdade.

Na seção de *experimentação* (que seria propriamente o curso experimental a que se refere o art. 104), com um grupo necessariamente reduzido de alunos, se poderiam tentar os "currículos, métodos e períodos escolares próprios". Estas experimentações, se coroadas de êxito, seriam depois gradual e prudentemente estendidas ao setor de *demonstração* do mesmo colégio.

Naturalmente um plano assim completo para o Ginásio de Aplicação das Faculdades, supõe recursos financeiros e de pessoal que só aos poucos nossas Escolas poderão conseguir.

A título de exemplificação aceno aqui a alguns aspectos que deveriam ser levados em conta nos cursos experimentais, entendidos como acima:

Condições:

1. comprovada idoneidade do colégio;
2. corpo diretor e docente, cujo *curriculum vitae* seja garantia de idoneidade para a experimentação que se propõe;
3. plano cuidadosamente organizado, tendo em vista, entre outros aspectos, a integração do aluno e da escola no meio.

Normas gerais:

1. maior articulação com o ensino primário no início do 1º ciclo, e com o superior no termo do 2º;
2. maior correlação das disciplinas e práticas no currículo;
3. redução do número de professores por classe, principalmente nas primeiras séries, para facilitar essa correlação e favorecer convívio mais demorado com os alunos;
4. melhor entrosamento dos professores e entre estes e os pais dos alunos;
5. variedade de opções bem orientadas, que correspondam às aptidões dos alunos;
6. número reduzido de alunos por classe;
7. maior permanência dos alunos e mestres na escola, para melhor acentuar a função educativa da mesma e valorizar as atividades extracurriculares;
8. atividade dirigida, planejamento, hábitos de vida conscientes e dinâmicos.

II — O ART. 104 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

"Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimento de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal".

1. Este artigo já mereceu a atenção deste Conselho, que aprovou os Pareceres n' 13 e 159. Como nota o Parecer n' 13, "a LDB, no seu art. 104, permite a organização de *cursos* ou *escolas* experimentais, não de *classes*" (Documenta n' 2, pág. 25).

Não creio que o sentido da lei seja o de exigir que uma experiência num educandário deva necessariamente abranger todas as classes de um mesmo curso. Por outras palavras, substituindo *classe* por *curso*, a lei parece exigir que, uma vez iniciada, deva a experimentação ser levada, ao longo de todas as séries, até o termo do curso.

2. Parece-nos ainda condição essencial a uma boa experiência restringir o campo de observação antes de ampliar a aplicação dos efeitos, controlar periódica e cuidadosamente os resultados, e, para melhor ajuizar desses resultados, confrontar os cursos sob experimentação com outros sob regime normal. Por este motivo é de toda conveniência manter, no mesmo colégio, cursos experimentais e cursos em regime normal.

De modo que não é aconselhável a aprovação apressada de *escolas* experimentais, mas apenas de *cursos*, sobretudo em estabelecimentos com muitos alunos e vários turnos de freqüência.

3. Deve-se ainda levar em consideração que o fato de estarem todos os cursos de um instituto em regime experimental agrava o problema das transferências *do* e *para* o colégio, criando obstáculos a uma das boas vantagens da lei, ou seja, à circulação cada vez mais desembaraçada, tanto no sentido horizontal como no vertical.

4. Também não se pode dizer "experimental", em sentido completo, um plano que apenas modifica acidentalmente o currículo, acrescentando ou substituindo disciplinas complementares.

Como nota o Parecer acima citado, o plano aprovado por este Conselho para o ensino médio "tornou a flexibilidade curricular no ensino secundário suficientemente ampla para abarcar as mais variadas preferências" sem que seja preciso recorrer à exceção do art. 104 da lei.

5. No entanto os estabelecimentos com *classes experimentais* devidamente aprovadas pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC de acordo com o regime anterior, poderão continuar a experiência até o fim do ciclo já iniciado, mediante requerimento à Diretoria acima citada.

6. Cumpre, por fim, acrescentar que as escolas ou cursos experimentais, uma vez autorizados nos termos do art. 104, ficam sujeitos a verificações e assistência, a cargo de funcionário idôneo designado pelo órgão competente, e obrigados a enviar freqüentes relatórios sobre as experiências, não só para apreciação do Conselho Federal ou Estadual de Educação, conforme o sistema a que estejam vinculados, mas sobretudo para que as experiências bem sucedidas possam ter a difusão que se deseja e abram caminho a sempre novos progressos.

III — O PLANO APRESENTADO

Entrando no mérito do plano proposto, cumpre-me fazer algumas observações.

1. Substituam-se *classes* por *cursos* experimentais, conforme o texto da lei, dando-se a esses vocábulos a interpretação expedida acima.

2. Na introdução do plano se diz que a LDB prevê a possibilidade de cursos experimentais, "porém não impõe orientações metodológicas e pouca ou nenhuma margem deixa a que qualquer órgão venha a fazê-lo; por outro

lado, os períodos escolares só muito reduzidamente ofereceriam objeto a experimentações válidas. Desta forma parece lícito supor que praticamente se limitarão ao currículo os aspectos próprios capazes de caracterizar o regime de exceção para o qual se requer a autorização prevista no mesmo artigo (fls. 1).

Esta advertência vem acentuar o que ficou dito linhas atrás: a maior parte das anteriores "classes experimentais" cabem hoje dentro da LDB. Mas não parece procedente a assertiva de que a lei "pouca ou nenhuma margem deixa" para orientações metodológicas novas, nem que os "períodos escolares" próprios ofereçam reduzido objeto de experimentações válidas, nem, muito menos, que as experiências se limitarão aos currículos. Há todo um campo aberto a novas experiências, nos vários setores acima acenados, e só merece aplausos a LDB por não impor, *a priori*, orientações metodológicas aos cursos experimentais, mas deixá-las à liberdade dos educadores que desejem, de fato, *experimental*.

3. Não se entende como tempo integral um regime com apenas 18 horas semanais.

4. Na parte de currículo há também afirmações que merecem reparo:

a) A localização, nas primeiras séries, da História e Geografia do *Brasil* não visou atender à evasão escolar, mas se baseou em motivação metodológica, com o fim de integrar o educando no meio em que deve viver, antes de introduzi-lo no mundo em que deve conviver. (Documenta nº 1, pág. 16.)

b) Quanto ao perigo de o currículo aprovado pelo CFE para o ensino médio tender "a estabelecer dois *ciclos* dentro do 1º ciclo", obstando de um modo geral (na opinião do documento que examinamos) "a organicidade do ciclo considerado como um só todo", — temos a dizer que a uniformidade das duas primeiras séries do 1º ciclo no que se refere às matérias obrigatórias é postulado da lei (art. 35, § 3º) e visa favorecer ampla circulação entre todos os cursos do ensino médio (art. 41). Há naturalmente um preço a pagar por este benefício.

c) Não é exato que, dentro dos planos determinados pelo CFE, não seja possível "ministrar o ensino de uma língua viva estrangeira ao longo das 4 séries do Curso Ginásial", como bem explicou a Circular nº 1 da Diretoria do Ensino Secundário, de 26-2-62.

Feitos estes ligeiros reparos, cumpre reconhecer que o plano elaborado pela equipe técnico-administrativa do Ginásio de Aplicação, da Faculdade de Filosofia de Pernambuco, justifica suficientemente que se aprove a experimentação, cujas finalidades e metas são expressas, com felicidade, no Cap. II — Objetivos.

A modo de colaboração lembraríamos apenas a possibilidade do acenado revezamento das disciplinas (cf. Parecer nº 91 do CFE), se assim o julgar a Diretoria do Ginásio, e a organização do ano letivo levando em consideração condições climáticas e sociológicas peculiares ao Recife, como, por exemplo, aproveitamento dos meses de clima mais temperado, possibilidade de transferência das férias do meio do ano para o período das festas juninas, e outros aspectos.

Somos, assim, de PARECER que se aprove, nos termos e para os efeitos do art. 104 da LDB, o plano elaborado para o curso experimental do Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Pernambuco, da Universidade do Recife, com as ressalvas apontadas neste Parecer, a) P. José de Vasconcelos, relator. Anísio Teixeira, Roberto Accioli, Abgar Renault, Brusa Neto, José Borges dos Santos.

CONSELHOS DEPARTAMENTAIS E DEPARTAMENTOS

Parecer Nº 30/62, C. L. N. e C. E. Su., Aprov, em 7-2-63 — 1. Em fins do ano passado foi-nos distribuída uma indicação do ilustre Conselheiro Clóvis Salgado, propondo que a Comissão de Legislação e Normas procurasse resolver o problema da obrigatoriedade, ou não, da existência de Conselhos Departamentais na administração das escolas superiores do país. Agora, em janeiro de 1963, veio à Comissão de Legislação e Normas um "Projeto de Resolução" referente ao mesmo assunto, da lavra de nosso diligente Secretário Geral, e a nós encaminhado por despacho do Sr. Presidente deste Conselho. Recordemos, para começar, o texto da Lei de Diretrizes e Bases, que deu origem ao problema:

Art. 78. O corpo discente terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

2. Duvidou-se inicialmente (e entre os que duvidaram estava o presente relator) que a simples alusão a "conselhos departamentais" num artigo da L.D.B. — artigo cujo propósito é disciplinar a representação do corpo discente na administração do ensino superior — tivesse eficácia suficiente para, por si só, determinar a criação de um órgão completamente estranho à nossa tradição. E a dúvida se fortalecia ao considerar-se que o papel de sede de representação estudantil, a ser desempenhado por esse órgão, poderia caber, sem prejuízo, ao Conselho Técnico-Administrativo introduzido em 1931, com grande êxito, na legislação universitária brasileira.

3. Contudo, o que mais influía no espírito dos que vacilavam, estava, ao que parece, no fato de ser o Conselho Departamental, em seu país de origem, a expressão de uma estrutura universitária praticamente estranha ao nosso meio, e que consiste na divisão de cada faculdade em "departamentos" formados de cadeiras afins. Não havendo ainda departamentos, poderíamos criar desde logo Conselhos Departamentais? Montar a cúpula antes de construir o edifício? Para evitar-se esse absurdo era necessário achar o caminho que permitisse conciliar o enunciado da lei com a autenticidade da solução.

4. Ouvimos, pois, numerosos professores de ensino superior, alguns dos quais haviam tido contato com as realizações estrangeiras, ao passo que a outros não eram desconhecidas as tentativas nacionais. Graças a isso chegamos à formulação das seguintes normas, que submetemos à crítica deste Egrégio Conselho:

a) Se a Lei de Diretrizes e Bases alude expressamente a um "Conselho Departamental" onde o corpo discente se representará, parece conveniente (salvo motivo ponderoso) admitir-se esse órgão nos estatutos e regimentos.

b) Os Conselhos Departamentais e os departamentos a que os referidos Conselhos correspondem já existem no sistema universitário brasileiro desde, pelo menos, a vigência do Decreto-lei nº 3 393, de 17-12-45, que concedeu autonomia à Universidade do Brasil. Essa organização, ademais, vem sendo experimentada em vários estabelecimentos nossos, de nível superior.

c) As modificações que a estrutura departamental irá determinar, nas escolas superiores brasileiras, acarretarão, se bem orientadas, uma evolução benéfica em favor tanto do ensino como da pesquisa, visto trazerem consigo maior articulação entre as cadeiras afins, maior coordenação entre os elementos docentes dessas cadeiras, e melhor aproveitamento não só do pessoal especializado, mas também das verbas e instalações.

d) O Conselho Departamental, destinando-se à coordenação das atividades didáticas e científicas do Departamento, é um órgão eminentemente técnico, mas podendo também exercer as funções administrativas que cabem hoje ao C.T.A., o qual nesse caso se tornará supérfluo.

e) Contudo, nos estabelecimentos de organização mais complexa, o princípio de divisão do trabalho e de descentralização, das atividades pode recomendar a coexistência das duas entidades, isto é, o C.D. e o C.T.A., este último convertido então em Conselho Administrativo.

f) Os departamentos propriamente ditos serão instalados na medida em que se apresentem para eles condições razoáveis de funcionamento efetivo.

g) Convirá que o Conselho Federal de Educação, e bem assim a Diretoria do Ensino Superior e as escolas onde exista experiência própria, dêem publicidade a tudo quanto, em relação ao regime departamental, possa ser útil aos estabelecimentos de ensino.

h) Enquanto o estabelecimento não instalar o seu Conselho Departamental, a obrigatoriedade de representação estudantil, a que se refere o art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases, se transfere para o órgão que lhe exerça as funções no todo ou em parte.

5. Este parecer deverá ser remetido a todos os estabelecimentos de ensino superior do país — oficiais ou não — para os devidos efeitos, a) A. Almeida Júnior, relator. Newton Sucupira, F. J. Maffei, Ajadil de Lemos, José Barreto Filho, Valnir Chagas (com ressalva quanto à não obrigatoriedade do Conselho Departamental).

VOTO EM SEPARADO — Acompanho o voto do Conselheiro Valnir Chagas, por considerar obrigatória a existência do Conselho Departamental.

(a) Clóvis Salgado

ORGANIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Parecer nº 36/63, C. E. P. M., Aprov, em 9-2-63 — O nobre Cons. Ajadil de Lemos encaminha a este Conselho consulta do Colégio Estadual "Júlio de Castilhos" a propósito da Geografia no currículo do ensino médio.

Esta consulta enseja oportunidade ao exame do sentido e alcance do art. 40 da LDB.

1. Diz o referido artigo que, respeitadas as disposições da lei, compete aos conselhos estaduais de educação, dentro de seu sistema de ensino, "organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso". Não distingue a lei entre disciplinas obrigatórias indicadas pelo CFE e as fixadas pelos conselhos estaduais, o que permite concluir ser da competência destes, para o seu sistema, organizar a distribuição também das cinco disciplinas ditas federais.

Estas considerações esclarecem o verdadeiro alcance da Indicação deste Conselho, sobre os currículos do ensino médio, dentro da sistemática da LDB.

Acresce que os conselhos estaduais, ao organizar esta distribuição, devem dar "especial relevo ao ensino do português", que é disciplina indicada pelo Conselho Federal.

Ao Conselho Federal compete.

A — para todos os sistemas de ensino:

- 1) indicar até cinco disciplinas obrigatórias (art. 35, § 1º);
- 2) definir a amplitude e o desenvolvimento dos programas dessas mesmas disciplinas em cada ciclo (art. 35, § 2º).

B — para o sistema federal de ensino:

- 1) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino do português;
- 2) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
- 3) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso (art. 40).

2. Além de indicar as cinco disciplinas para todos os sistemas de ensino, nos termos do art. 35, § 1º, sugeriu o CFE a distribuição das mesmas, completou outrossim o seu número e relacionou disciplinas e práticas optativas. Era providência exigida pela circunstância de inexistirem na época os conselhos estaduais de ensino organizados nos moldes da LDB.

A determinação das séries, tanto para as cinco disciplinas federais, como para as demais relacionadas na Indicação do CFE, bem como os quadros demonstrativos, são assim obrigatórios para o sistema federal de ensino,

podendo os conselhos estaduais, para os seus sistemas, organizar de maneira diversa a distribuição das disciplinas, tendo em vista, como encarece a lei, "as peculiaridades da região e de grupos sociais" e atendendo "ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos" (art. 20).

3. Cumpre, no entanto, colher o ensejo para três observações:

1) Sendo, como são, as cinco disciplinas indicadas pelo CFE para ambos os ciclos o núcleo que garante um mínimo de unidade nacional ao ensino médio, não devem os conselhos estaduais, no organizar a distribuição das mesmas, reduzir-lhes demasiadamente a seriação, comprometendo a finalidade acima lembrada.

2) As modificações regionais não podem infirmar o disposto no art. 35, § 3º, da LDB, que prescreve: "O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias". Parece, pois, que o currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo deverá ser, em todos os sistemas, o da Indicação do CFE, acrescido das disciplinas e práticas optativas.

3) Examinando o fundamento das modificações pretendidas pelo Colégio Estadual "Júlio de Castilhos", parece oportuno recordar o que muito bem acentuou o ilustre Cons. Almeida Júnior no Parecer n° 53/62 deste Conselho, quando afirma que a maior parte dos educadores se convenceu "de que a melhor base para qualquer ensino profissional de nível superior é uma sólida cultura geral haurida no curso secundário".

"Parece-nos oportuna esta advertência, — continua o Parecer, — pois nesta época de reformas, surgem de várias procedências, sugestões tendentes a converter as classes colegiais em cursos pré-profissionais, quer no seu conteúdo, quer no espírito que as deve animar. Em verdade, elas são, e precisam ser, cursos de cultura geral" (Documenta 4, pág. 44).

Somente a 3º série do curso colegial admitirá alguma diversificação.

Feitas estas considerações, somos de PARECER que, sendo o Colégio Estadual "Júlio de Castilhos" estabelecimento de ensino médio vinculado ao sistema estadual, é do conselho estadual de educação a competência para o exame e solução da consulta em pauta.

(a) P. José de Vasconcelos, relator. Brusa Neto, José Borges dos Santos, Anísio Teixeira, D. Cândido Padin e Roberto Accioli.

TAXAS ESCOLARES

Parecer n° 67/82, C. L. N., Aprov, em 11-5-62 — O eminente Conselheiro Clóvis Salgado formulou, na sessão de 17 de março último, judiciosa consulta acerca da "conveniência de se estabelecerem critérios gerais para a contribuição dos alunos que tenham recursos para pagar seus estudos".

Inicialmente, quero lançar em relevo que não considerarei a gratuidade como problema geral, com fundamento no princípio de igualdade de oportunidade para todos, pois esse aspecto foi já magistralmente examinado pelo ilustre Professor Anísio Teixeira. Limitar-me-ei ao exame do art. 83 da Lei de Diretrizes e Bases e do seu fundamento (a alínea II do art. 168, da Constituição) e à situação de fato existente em nosso ensino superior, a qual deu causa à consulta do nobre colega Professor Clóvis Salgado.

Funda-se ela no art. 83 da Lei de Diretrizes e Bases, que está redigido com estas palavras: "O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos."

Esse artigo tem suas raízes na alínea II do artigo 168 da Constituição Federal, cujos termos são os seguintes: "O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos."

Afigura-se-me que, se o preceito constitucional estabelece que "o ensino oficial ulterior ao primário será gratuito *para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos*", estabelece também, *ipso facto*, que não o será para quantos não possam provar tal insuficiência ou falta, isto é, para aqueles que estejam em condições de custear os seus estudos. Por outros termos: determinando que o princípio de gratuidade está ligado, numa relação de causa e efeito, à falta ou insuficiência de recursos, o preceito constitucional prescreve, de modo indireto, *a contrario sensu*, que não têm direito a gratuidade aqueles que disponham de recursos para pagar os seus estudos.

Pode ser havida por falível a interpretação *a contrario sensu*, em razão de levar, por vezes, a conclusões extremas e, pois, inaceitáveis.

No presente caso, não há o que objetar a interpretação desse tipo. Não é apenas o bom-senso que desde logo a legitima: confere-lhe também legitimidade irrecusável o espírito democrático que informa e inspira a Constituição vigente, decretada e promulgada por assembléia reunida "para organizar um regime democrático".

Além disso, é de levar-se em conta que a oração inicial da alínea II constitui elemento valioso na inteligência da *mens legis*: somente o ensino primário oficial para todos é gratuito; o ensino dos demais graus e ramos, a êle posteriores, será gratuito ou não, conforme o pretendente à gratuidade prove ou não falta ou insuficiência de recursos. Essa conclusão não parece suscetível de contestação.

Ainda, porém, que não fosse possível fundar nesses elementos a legitimidade da tese de que a gratuidade não é universal, mas é, ao revés, de natureza limitada e tem por fronteiras a falta ou a insuficiência de recursos, — há outros fundamentos que conduzem, inevitavelmente, à mesma conclusão.

O primeiro é que se reveste de caráter de grave injustiça social oferecer o poder público ensino gratuito indiscriminadamente aos que dele precisam nesses termos e aos que podem tê-lo de maneira diversa, isto é, aos que não podem e aos que podem pagá-lo.

O fato de pagarem os que podem em nada os prejudica e beneficia os pobres, pois os recursos obtidos por esse meio abrirão ao Estado a possibilidade de oferecer-lhes mais e melhores oportunidades de ensino.

Essa gratuidade *erga omnes*, nos cursos superiores, estranha liberalidade de país pobre, a que não se entregam países em plena prosperidade, contrasta penosamente com a condição dos estudantes dos cursos de grau médio, que em sua maioria (70%) estão matriculados em colégios particulares.

O segundo elemento de convicção é que há falta de recursos para vários problemas essenciais, sendo injusto, desarrazoado e baldo de sentido público empregá-los inconsideradamente. Na própria área da educação há inúmeras coisas por fazer, que se não empreendem porque não existem meios bastantes ou não os há de todo em todo.

E, por exemplo, o caso do ensino primário, que não logra obter da União auxílio necessário e suficiente para que seja cumprido pelos Estados o princípio constitucional de sua obrigatoriedade e gratuidade.

Estes dados, já do conhecimento do Conselho, são expressivos: em 1961, do orçamento federal da educação, 73% se destinavam ao ensino superior, 15% ao ensino médio e 12% ao ensino primário. É, com outros algarismos, a mesma espantosa proporção ou desproporção que se observa no conjunto da América Latina, onde, em média, um aluno-ano de curso superior custa 600 dólares, um aluno-ano de curso médio custa 200 dólares e um aluno-ano de curso primário, a triste importância de 26 dólares.

O terceiro elemento de convicção é o exemplo de outros, ou, mais precisamente, *de todos* os outros países onde o ensino superior é caro, muito caro, e nunca é universalmente gratuito, admitindo-se, em alguns deles, apenas a concessão de bolsas a estudantes que reúnam à condição de necessitados a de excepcionais.

Conseqüentemente:

a) se o poder público não logra cumprir o preceito Constitucional na parte que impõe a gratuidade do ensino primário, não é lícito concedê-la a todos, quando o mesmo preceito só a concede mediante o preenchimento de certa condição, isto é, quando não a concede universalmente;

b) se o princípio democrático inspira realmente a Constituição em vigor, não é possível deixar de observá-lo em ponto crucial como o da educação;

c) se se pretende, em verdade, impedir injustiça social e corrigir os desníveis dela oriundos, cabe impedir, desde logo, que os que não precisam tenham aquilo de que outros precisam;

d) se a liberalidade é feita predominantemente aos estudantes de cursos superiores, é indefensável manter esse privilégio;

e) se esse erro se pratica em detrimento de outros interesses educacionais de caráter público, impõe-se corrigi-lo;

f) se a lição unânime de países mais ricos e civilizados contrasta com a prática, em vigor no ensino público brasileiro de grau superior, é lícito supor que o bom princípio social não informa o nosso procedimento.

Por tudo isso, convém estabelecer "critérios gerais para a contribuição dos alunos que disponham de recursos para pagar seus estudos", e para tanto poderão ser úteis, como base, os seguintes princípios gerais:

1º — fixação de um limite de renda do estudante ou de responsável por **êle**, a partir do qual se torne exigível o pagamento de matrículas e anuidades;

2º — adoção, como limite para esse efeito, da taxa de 7%, pelo *menos*, na cobrança do imposto progressivo sobre a renda, isto é, aqueles que, para efeito de pagamento do imposto complementar progressivo sobre a renda, estiverem sujeitos à taxa de 7%, pelo menos, serão obrigados a pagar os seus estudos ou os de seus dependentes;

3º — gratuidade para aqueles que, embora sujeitos à taxa de 7% acima citada, tenham dependentes em número tal, que sua renda seja insuficiente para atender os encargos de educação da família;

4º — os isentos da obrigação de declaração de renda em virtude do art. 203 da Constituição, provarão, por outros meios, a falta ou insuficiência de recursos, se quiserem gozar do benefício da gratuidade;

5º — estabelecimento de contribuição variável em cada universidade ou cada instituto isolado federal, de acordo com o meio social, o salário-mínimo nele vigente, a natureza do curso e o seu custo;

6º — a aplicação de tais preceitos se iniciará pelas matrículas nas primeiras séries.

(a) Abgar Renault, relator

DECLARAÇÃO DE VOTO — Aceito as conclusões do parecer, excluindo a fundamentação que interpreta a *contrário sensu* os artigos 168 da Constituição Federal e 83 da Lei de Diretrizes e Bases, porque entendo que esses dispositivos não contêm, *proibição* da gratuidade no ensino ulterior ao primário sem a restrição ali implícita.

(a) José Barreto Filho.

REPRESENTAÇÃO DO CORPO DISCENTE E DIREITO A VOTO

PARECER nº 266, C. L. N. — E. Su., aprov. 19-12-1962.

I. O Conselho Universitário da UNIVERSIDADE DA BAHIA., tomando conhecimento do Par. nº 167, aprovado unanimemente por este Conselho, em 4 de agosto último, pondera que a sua decisão anterior restringindo o direito a voto aos representantes do Corpo Discente, decorre do entendimento a que se atribuiu autorizado pelo disposto no art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases. E como reforço de argumento lembra que este Conselho, aprovando o Par. nº 155, de 21 de julho, adotou consideração do relator Cons^o Abgar Renault de que "não deve ser esquecida a necessidade da limitação da competência de votar". Sustenta por fim o Conselho Universitário que sua decisão, sem divergir da Lei, se há, também, apoiado em recomendação deste Conselho.

II. O parecer deste Conselho sobre representação do corpo discente nos Conselhos Universitários, nas Congregações e nos Conselhos Departamentais das Universidades, acima aludido, respondeu à consulta do Ministro da

Educação e Cultura e limitou-se a considerações e sugestões a constituírem subsídios para atender à solicitação ministerial (visando a legislação delegada) "da conveniência de cujo encaminhamento às Universidades e Escolas isoladas o Governo se dignará de ajuizar".

Não houve ato algum que o colocasse em divergência com as decisões deste Conselho, em caso concreto, como é o da apreciação do Estatuto da Universidade da Bahia. A consideração invocada sobre "limitação da competência de votar" seria no máximo subsídio para direito a constituir, em tudo diverso de restrição à norma legal, já aplicada na apreciação de vários estatutos e regimentos. Ademais, as conclusões é que são aprovadas e não as considerações.

A Comissão de Legislação e Normas ao traçar roteiro para adaptação daqueles documentos à L.D.B. (de que foi relator o eminente Cons^o Barreto Filho), entre os pontos fundamentais a conferir indicou (item XII — Documenta n^o 6, pág. 49) "a representação do corpo discente com direito a voto" sem qualquer restrição, que a Lei não fêz, à extensão desse direito. O sistema de representação, esse sim, ficou ali consignado caber aos Estudantes e Regimentos adotá-lo, sugerido ao Conselho um *juízo de prudência* que restrito à forma da representação (número, recrutamento, eficácia) não pode atingir o conteúdo da norma legal — o direito a voto.

III. O Conselho Universitário da Universidade da Bahia insiste na sua deliberação de restringir o que já havia concedido anteriormente no Estatuto (vide arts. 47, 50 e 51). Os parágrafos que se pretendem acrescentar ao art. 29, ao art. 47 e ao art. 51, restringem o direito de voto, antes concedido aos representantes do corpo discente.

O assunto é claro demais para alimentar controvérsia. Ante um dispositivo que dá o *direito a voto*, remetendo apenas aos Estatutos e Regimentos o sistema, a forma de representação (e não do voto) não será essa nova expressão legal que poderá justificar a Universidade restringir algo já concedido, frontalmente em desacordo com a norma jurídica.

IV. Um exame mais minucioso do artigo de lei focaliza o princípio, a parte substancial da norma —' o direito a voto sem restrição, sem distinções sobre matéria a votar. E o separa do final do dispositivo, a parte complementar da norma, "na forma dos estatutos e das referidas entidades", que diz respeito tão-só ao sistema de representação (número, recrutamento etc). A complementação jamais poderia reduzir ou anular o princípio como se pretende. Estamos aqui para compreender a norma, aplicá-la e não para julgá-la. Não podemos reduzir-lhe o campo de eficácia, criar-lhe fronteiras. "Não concluir de mais nem de menos do que o texto exprime" é que nos adverte mestre Carlos Maximiliano.

A nossa conclusão é assim declarar o sentido verdadeiro, o alcance exato do art. 78 da L.D.B., sem ampliar, porém não suprimindo coisa alguma.

Nosso voto é pela rejeição das ponderações do Conselho Universitário da Universidade da Bahia, mantido pelos seus jurídicos fundamentos o Par. n^o 167, unanimemente aprovado por este Conselho.

(a) Péricles Madureira de Pinho.

VOTO VENCEDOR — A propósito do Par. N° 266/62, de que é relator o eminente Cons.' Péricles Madureira de Pinho, discutiu-se na Comissão, a interpretação a ser dada ao art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases, assim redigido:

"O corpo discente terá representação, com direito a voto, nos Conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, *na forma dos estatutos das referidas entidades*".

A controvérsia virá aos poucos emergindo do exame de estatutos e regimentos que foram encaminhados ao Conselho, nos quais, com muita freqüência, aparecem certas restrições ao voto estudantil, sobretudo em matéria referente a concurso para o corpo docente, como é o caso do Estatuto em exame, que se viu impugnado nesse ponto pelo parecer do Conselho.

A Universidade replica, invocando o Par. n' 155, de 31-7-1962, de que foi relator o eminente Cons." Abgar Renault, admitindo a limitação do direito de voto da representação estudantil.

O entendimento radical, que exclui qualquer limitação, está brilhantemente sustentado no parecer e se apoia principalmente na consideração de que a expressão — "com direito a voto", não está condicionada pela parte complementar que finaliza o artigo "na forma dos Estatutos das referidas entidades".

A opinião contrária sustenta que a parte final do artigo condiciona todas as expressões anteriores, postas sempre entre vírgulas, e essa leitura corresponde ao espírito da Lei de Diretrizes e Bases, que prefere quase sempre inscrever uma norma geral, deixando suas especificações às tendências dos educadores e estabelecimentos de ensino, com o objetivo justamente de obter diversificação e variedade. Desse ponto-de-vista, a outorga de representação e o direito de voto seriam o princípio que os regimentos e estatutos devem atender. Mas a extensão e a modalidade que alcançarem fica dependendo das disposições estatutárias e regimentais. Daí, a possibilidade de se excluir o voto do estudante, como acontece com o do docente livre, nas deliberações em matéria de concurso para o corpo docente.

Tratando-se, antes de mais nada, de interpretação gramatical, em texto que oferece essa perplexidade — saber se a expressão final determina ou condiciona as anteriores de apenas alguma delas, cabe talvez recorrer ao artifício da redução da forma de uma estrutura lógico-gramatical mais simples, que isole e ponha em destaque o elemento duvidoso.

Suponhamos que o artigo dissesse o seguinte, focalizando diretamente e com uma ênfase maior, o direito de voto:

"O corpo discente terá direito de voto, nos conselhos universitários, nas congregações, nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades".

Fica evidente que o remate do período determina o direito de voto, porque, a não ser compreendido assim, o fragmento seria inteiramente supérfluo e sem eficácia.

Adotemos ainda outra variante para análise:

"A representação do corpo discente terá direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades".

A conclusão é a mesma. Imaginemos agora uma redação que seria extravagante, mas vincula numa espécie de substantivo composto a representação e o voto:

"O corpo discente terá representação — com — voto" etc...

Poder-se-ia continuar o texto em outra modalidade, e, no fim desse processo, teríamos posto a nu o problema gramatical que parece ficar reduzido a isso: o voto é da representação, e tudo o que pode condicionar a representação afeta necessariamente o voto, por ser êle um dos elementos inerentes da representação, que se desdobra em duas funções: discutir e votar.

A maioria da comissão aderiu à leitura do texto que faz a expressão circunstancial atingir a representação e o voto com a possibilidade de condicionamento.

Mas aqui é que surge a verdadeira dificuldade na aplicação correta e honesta do dispositivo. E que a lei não ofereceu nenhum critério para limitar as restrições possíveis e isso terá que ser obra de criação por parte do Conselho.

Um princípio geral, entretanto, pode ser fixado desde logo: as limitações que os condicionamentos da representação estudantil pelos diversos estatutos não podem ser tais que inutilizem a representação com o consequente direito de voto. Como todo julgamento de prudência, de caráter necessariamente artístico, as perplexidades surgirão em cada caso concreto, pela ausência de critérios gerais uniformes que a lei não fornece.

Creio que com isenção, objetividade e desprevenção ao espírito, seria possível encertarmos uma investigação proveitosa, partindo do exame da natureza da representação estudantil, do alcance de sua colaboração nos assuntos universitários, como já ficou aliás esboçado no excelente parecer do Cons.º Aogar Renault e daí deduzir o que seria permitido em matéria de restrição ao voto do estudante.

A atitude mental que deve presidir a esse trabalho não será, de modo nenhum, a desconfiança no estudante, nem o propósito de amesquinhar sua participação nos órgãos em que colabora, mas simplesmente o preenchimento pleno e adequado de sua competência, de acordo com seus interesses e sua condição na comunidade universitária.

Se o Conselho vier a acolher finalmente em princípio a possibilidade da restrição ao voto, a tarefa que se apresenta não é mais puramente de ordem legal, e deve sair da órbita da "Comissão de Legislação e Normas" para ser desempenhada por outra Comissão, talvez especialmente constituída para esse fim, com elementos mais categorizados por sua experiência de administração e magistério no nível superior.

(a) José Barreto Filho, relator.

Obs. Por 8 votos contra 7, decidiu o C.F.E. que o Estatuto pode restringir o direito de voto, nos termos do voto vencedor acima.

SUSTENTAÇÃO DO PARECER — O voto do eminente Cons.' Barreto Filho nas Comissões reunidas de Legislação e Normas e de Ensino Superior, conclui por sugerir a constituição de comissão especial para estudo da interpretação do art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Das considerações expostas pelo ilustre relator, em oposição ao voto que aqui proferimos na sessão passada, uma constitui centro de argumentação. É a que distingue a sistemática da lei no estabelecer princípio geral, deixando variantes desse princípio a estatutos e regulamentos, forma ampla de acolher peculiaridades das diversas instituições.

Diz expressamente, S. Ex^a: "A opinião contrária sustenta que a parte final do artigo condiciona todas as expressões anteriores, postas sempre entre vírgulas, e essa leitura corresponde ao espírito da Lei de Diretrizes e Bases, que prefere quase sempre inscrever uma norma geral, deixando suas especificações às tendências dos educadores e estabelecimentos de ensino, com o objetivo justamente de obter diversificação e variedade. Desse ponto-de-vista, a outorga de representação e o direito de voto seriam o princípio que os regimentos e estatutos devem atender".

O argumento é de aceitar-se se no art. 78 deve realmente isolar-se o princípio: *representação com direito a voto*. Admitindo, como faz S. Ex.^a, que tão-só a representação constitui o princípio em tela, a norma fica mutilada no que tem ela de essencial. Insistimos ter a lei apenas remetido aos estatutos a forma de representação e não o direito a voto que nela já é expresso e sem restrições.

Não há em lei expressões inúteis. Se o art. 78 instituísse apenas a representação, o direito a voto, que estaria implícito, poderia ser restrito, na forma dos estatutos. Come está, êle constitui ponto nuclear da norma e não pode subordinar-se a restrições, nem de intérpretes e nem de regulamentos.

A comissão especial proposta pelo voto do Cons.^o Barreto Filho é uma sugestão a que o Conselho venha traçar critérios para limitação do direito de voto. Quem deu ao Conselho tal poder? Onde, na tábua longa e minuciosa de sua competência (art. 9^o), existe qualquer dispositivo que nos autorize a estabelecer critérios para o direito de voto da representação do corpo discente, amplamente assegurada no art. 78? Veja-se o item e do art. 90 e ali está a nossa competência para a elaboração do currículo, perfeitamente delimitada em combinação com o art. 70.

Não há, portanto, como pretende o voto em exame, uma sistemática que nos dê a liberdade de restringir princípios gerais. Todos esses princípios estão na lei muito claramente definidos e no art. 78 o princípio é *representação com direito a voto*.

Examinando, no caso deste processo, a restrição proposta pela Universidade da Bahia, vemos que ela consiste em impedir o representante do corpo discente de votar nos concursos para Catedrático. É fácil compreender que nessa restrição insinua-se a incompetência de simples estudante decidir sobre a investidura de professor efetivo. Devemos, porém, nos acautelar contra uma verdade aparente. O fato é que a competência específica sobre a matéria em concurso é tão só da comissão examinadora. As congregações podem apenas, de plano, aprovar ou rejeitar o parecer da Comissão. Afasta-se portanto a idéia de que a Congregação reexamina o concurso. Ela apenas se pronuncia sobre aspectos formais. Impossível é também negar que os corpos discentes sempre influíram poderosamente nos resultados dos concursos. A ação fiscalizadora dos jovens nunca deixou de estar presente e o que a lei dá agora organicidade é de há muito um fato, uma realidade. A norma do art. 78 dando voto ao corpo discente na aprovação ou rejeição dos concursos não cria nada, reduz apenas a forma visível, concreta, contingência social preexistente. Ainda há poucos dias, num dos seus artigos para o "Diário de Notícias", desta cidade, nosso eminente companheiro Conselheiro Alceu de Amoroso Lima, ao estudar a democracia social em contraste com a democracia formal de outros tempos, examina, uma por uma, as realidades da hora presente, nos vários campos sociais. E diz expressamente: ... "Havia, também, nessa nova fase, um alargamento dos meios sociais, em que o fenômeno democrático, isto é, a *participação dos dirigidos na ação dos dirigentes* (nosso grifo), se produzia não apenas no plano estritamente político, que o processo comunitário ia atuar. Era em todos os meios sociais, em todos os grupos sociais"... "Assistimos no plano cultural ao fenômeno da democratização do ensino, pela sua gratuidade oficial, pela Lei de Diretrizes e Bases consagrando o princípio de liberdade, variedade e autonomia universitária, pela extensão do ensino secundário e pela campanha de alfabetização"... "Assistimos no plano pedagógico ao movimento de participação do corpo discente na comunidade escolar. Até mesmo no campo religioso, e onde o sentido de hierarquia de funções é mais rigorosamente mantido, ao desenvolvimento da participação dos leigos na vida apostólica". (D. N. — Suplemento, 4-11-1962.)

É a "participação dos leigos" exatamente o que fundamenta a amplitude do voto do corpo discente.

O assunto transcende do campo estritamente jurídico, focalizado em nossos dois pareceres anteriores, neste processo. Se a simples invocação dos dispositivos legais não foi bastante para convencer o ilustrado Conselho da Universidade da Bahia, se mesmo neste Conselho perduram dúvidas de pura sutileza gramatical e jurídica, é indispensável entrar no exame do fato social. E com a imparcialidade que a nossa posição nos impõe, tirando de cada um de nós a carga emocional que o assunto inevitavelmente provoca.

Ouçamos, ainda uma vez, a lição de Carlos Maximiliano no seu livro clássico — *Hermenêutica e Aplicação do Direito* (2ª ed., pág. 34). "As contingências sociais criaram a necessidade, a norma brotou quase espontânea; o fator subjetivo existiu ativo, eficiente, porém menos original, poderoso, autônomo do que o considerava a filosofia antiga. O legislador não tira do nada como se fora um Deus, é apenas o órgão da consciência nacional. Fotografa, objetiva a idéia triunfante; não inventa, reproduz; não cria, espelha, concretiza, constata. O presente outrora considerado como obra de um homem — não é mais do que um momento nesse rio perene da vida (Savigny). Pode a lei ser mais sábia do que o legislador porquanto abrange hipótese que este não previu".

Pelo visto nem o aspecto formal do direito, nem o conteúdo real que a norma exprime podem autorizar a interpretação restrita do art. 78 da L. D. B.

Em conclusão, propomos que seja mantido o Parecer n' 266, e não aceita a sugestão de constituir-se comissão especial que elaboraria critérios estranhos à competência deste Conselho.

(a) Péricles Madureira de Pinho.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

PEDAGOGIA BRASILEIRA NA VANGUARDA EXPERIMENTAL

Em relatório de sua viagem pela América do Sul, o Prof. Max Fourestier, criador da experiência educacional "Mi-temps Pédagogique em Vanves" — França, discorreu, sobre o trabalho dos Centros de Pesquisas Educacionais e particularmente as atividades da Escola-parque de Salvador, tecendo observações que transcrevemos :

Nesse Brasil, tão grande, tão diverso, jovem e velho ao mesmo tempo, pobre e rico de promessas, amálgama de raças onde podemos sentir a formação de um mundo novo, parece-nos estranho ver fermentar tão grande atividade pedagógica, talvez na vanguarda experimental, quando faltam fundamentos práticos de uma escolaridade elementar em grande escala: 40% das crianças não têm possibilidades de receber instrução suficiente, por falta de número de escolas primárias e de professores; o ensino secundário está praticamente entregue à iniciativa privada, confessional e outras, sendo assim dispendioso e reservado a uma pequena elite socialmente favorecida; o Estado* só exerce seu verdadeiro papel no âmbito do Ensino Superior e mesmo nesse campo a concorrência favorece por vezes o ensino particular ou as Fundações privadas.

* O A. quer significar a União ou o Estado Federal.

Aos educadores brasileiros muito compete ainda fazer; mas talvez tenham razão de antecipar-se à História, procurando uma adaptação à época em que vivemos e que lhes permita acompanhar o progresso, pelo menos no campo experimental; (tratarei de demonstrar de que maneira depois de minha visita à Escola-parque). Esses educadores, aliás, procuram seguir o lema de Augusto Comte inscrito na bandeira nacional: "Ordem e Progresso". Pode-se compreender, depois do que foi dito, o entusiasmo com o qual foi acolhida minha conferência sobre a experiência escolar de "Vanves", pois eu vinha demonstrar não uma invenção, mas um progresso revolucionário no que se refere à educação integral da infância. O calor dos aplausos e a acolhida que me foram concedidos traduzem, sem dúvida alguma, a satisfação de todos os presentes em conhecer uma França que também está na vanguarda da luta por uma pedagogia melhor e reencontrar sua verdadeira pátria intelectual. Devo, igualmente, registrar o meu agradecimento oficial à minha tradutora Sra. Regina Helena Tavares, chefe do Serviço de Bibliografia, à Prof.ª Ethel Bauzer Medeiros, que me dedicou o seu livro recentemente editado — *Jogos para recreação*, e ao Dr. Joaquim Moreira de Sousa, Diretor Executivo Adjunto do Centro.

Bahia. ..

A Escola-parque

A mais bela realização propriamente pedagógica do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, referida na parte desse relatório dedicada à minha estada no Rio, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola-parque, sobre a qual todos no Brasil já me haviam falado, tornando-me ansioso por conhecê-la. Assim começa o pequeno resumo datilografado que me foi entregue: "Esse Centro foi concebido quando o Prof. Anísio Teixeira era Secretário de Educação do Estado da Bahia, tendo sido inaugurado em 1955". Essa iniciativa é considerada como revolucionária no campo do ensino elementar no Brasil por se propor a ministrar uma educação integral às crianças de 7 a 14 anos, que têm o direito de encontrar na escola as condições e os estímulos necessários ao desenvolvimento de suas aptidões.

Compõe-se de vários pavilhões ultramodernos: ginásio olímpico, auditórios, sendo um fechado e outro ao ar livre, biblioteca, cantinas, centros de aprendizagem profissional, instalações sanitárias, serviço médico-social etc, instalados **num** parque verdejante e magnífico (vem daí sua denominação de Escola Parque) e de 3 Escolas-classe, comportando cada uma 1.000 alunos, situadas na periferia da Escola-parque (numa área de 1 km aproximadamente). Essas escolas recebem as crianças de São Lázaro, um dos bairros mais descuidados e pobres da Bahia... Nessas escolas-classe as crianças estudam em turnos de 4 horas (seja de manhã ou de tarde) e, como em todas as escolas

primárias do mundo, aprendem as técnicas fundamentais da linguagem, da leitura, da escrita e do cálculo, bem como noções de história, geografia e ciências de acordo com o programa oficial. O outro turno de 4 horas também se passa na Escola-parque onde as crianças almoçam e participam de atividades que lhes permitem adquirir uma educação elementar integral: esportivas, artísticas, manuais, profissionais "socializantes" (esta denominação apolítica significa, em sentido platônico, todas as qualidades necessárias ao homem na vida social e em qualquer profissão). Outrossim, efetua-se o controle regular da saúde e da morfologia das crianças.

A escolaridade semanal totaliza 48 horas, sendo 6 horas (em duas sessões de 3 horas cada uma) reservadas à educação física e à iniciação esportiva.

Para as crianças de 7 a 10 anos, o programa é sobretudo recreativo e artístico; a iniciação esportiva e as atividades manuais de uma real aprendizagem profissional são particularmente úteis para o grupo de 11 a 14 anos.

Eis a lista dos principais trabalhos manuais ensinados: desenho, modelagem, bordados, tecelagem, cestaria, costura, cerâmica, cartonação, trabalhos em madeira, couro, metal.

A modelagem e o desenho constituem técnicas práticas de base; todos os alunos participam desses trabalhos durante 2 períodos semanais de 90 minutos.

As crianças são divididas em grupo de 15 para cada técnica, sob a direção de professor especializado, sendo-lhes exigido pelo menos dois tipos de atividades manuais.

Apesar de a Escola-parque não ter nenhuma finalidade de formação profissional, as crianças, após um período de observação probatória, vão-se especializando pouco a pouco na atividade que será mais tarde sua profissão. Cerca de 56 professores e 14 auxiliares, ou seja um total de 70 pessoas, ocupam-se desses 3.000 alunos na Escola-parque e ensinam sucessivamente de manhã e a tarde, todos os dias, a dois grupos de alunos. A presença semanal na escola desse pessoal docente e auxiliar é também de 48 horas.

Essa escola é uma instituição estadual, apesar de seu caráter experimental; a escolaridade é gratuita e as crianças recebem igualmente uma refeição completa ao meio dia além de um uniforme escolar. Criada por decreto em 1955, começou a funcionar em 1958. Tive ocasião de ver numerosos prédios em construção, os quais vão constituir, sem dúvida, um conjunto escolar sem similar no Brasil e na América do Sul. A Escola-parque é dirigida pela Prof^a Cármen Teixeira (irmã do idealizador dessa experiência educacional), que durante longas horas foi o mais dedicado e atencioso dos cicerones, respondendo incansavelmente e sem subterfúgios, através de interprete, o Dr. Luís Ribeiro Sena, às minhas perguntas, numerosas, precisas e por vezes indiscretas.

Na Escola-parque realiza-se também um regime de *mi-temps*, que se assemelha às experiências escolares de "Vanves", mas essa tentativa pedagógica tem valor sobretudo no contexto de carência educativa, mais do que evidente no Brasil, mesmo através de rápido exame.

Nesse arrabalde miserável da Bahia, onde estão situadas as três escolas-classe, cujos alunos freqüentam a Escola-parque, existe uma população de 10.000 crianças em idade escolar; 6.000 apenas freqüentam a escola!

Todas essas crianças são mestiças de brancos, índios e negros e muitas delas são totalmente de raça negra.

Falta de escolas, número insuficiente de professores, salários miseráveis: o professor, em início de carreira, ganha 13.000,00 (treze mil cruzeiros) mensais; 20.000,00 (vinte mil cruzeiros) recebem os que ganham melhor; isto vem a ser 18.000 e 30.000 antigos francos.

Para que se compreenda bem o que representam esses números, deve-se conhecer estes preços: 1 litro de leite = 30 cruzeiros, 1k de pão = 60 cruzeiros, 1k de carne = 145 a 180 cruzeiros, 1 terno = 15.000,00 um par de sapatos = 6.000,00.

Além de 40% de crianças sem escola, 10% apenas dos alunos que terminam a escola primária têm acesso ao ensino médio; 90%, a partir de 14 anos, tentam imediatamente trabalhar com ou sem contrato... e não há, como na França, centros de aprendizagem que estendam praticamente a escolaridade até 17 anos, proporcionando a aquisição de um ofício qualificado.

Compreende-se, assim, depois desse quadro da carência escolar no Brasil, o "porquê" dessa realização experimental da Escola-parque, sua celebridade e sua repercussão no país, e também o quanto essa experiência se aproxima de "Vanves", sendo diferente ao mesmo tempo.

Deve-se ressaltar que tudo o que foi dito sobre a falta de instituições escolares refere-se às grandes cidades.

Imagino qual deva ser a situação no campo, nas províncias do interior desse imenso continente: o Brasil; nos Estados do nordeste, por exemplo, onde a pobreza é lendária (disseram-me seguidamente: é nosso "problema algeriano" local!)

E isto sem falar da Amazônia, de Mato Grosso e de Goiás!

O Brasil encontra-se ainda na situação educacional que existia na França antes de "Jules Ferry" e uma realização como a da Escola-parque antecipa-se ao processo de escolarização do século XXI. A Escola-Parque é parcialmente o exemplo de um mínimo de educação cultural total, "Vanves" é o exemplo pedagógico e esportivo de uma formação intelectual, física e moral perfeita, modelo ideal.

Entretanto "Vanves" pressupõe que a educação artística, cultural e profissional seja ministrada em outro lugar, isto é, que as bases essenciais de todas as técnicas formem parte integrante da escola freqüentada por todas as crianças.

"Vanves" harmoniza uma educação total fortalecendo o corpo e a saúde das crianças, a Escola-Parque fornece todos os elementos da boa pedagogia tradicional; "Vanves" é um ponto final; A Escola da Bahia é apenas uma etapa em direção da verdadeira pedagogia; "Vanves" tem um alcance universal, a Escola-Parque é específica a um país e a uma situação educacional insatisfatória.

Não há nenhuma idéia de crítica no que acabo de escrever; tive oportunidade de dizer quando no Brasil, e repito-o aqui: Essa reali-

zação honra os responsáveis pela educação pública no Brasil. Num contexto de miséria, de instituições políticas tão seguidamente perturbadas, nesse país imenso em pleno desenvolvimento, amálgama de raças que se procuram e que se opõem, sem estrutura ainda, sem bases econômicas e demográficas sadias, é um verdadeiro milagre a existência desse Centro. Em meu discurso de agradecimentos e felicitações, a evocação do nome Bairro de São Lázaro, obrigou-me a dizer espontânea e sinceramente *sim* a essa evidência: a Escola-Parque anuncia a ressurreição de todo o ensino elementar no Brasil.

ANO ESCOLAR DE 200 DIAS EM GOIAS

Foi recentemente ampliado para 200 dias úteis o ano letivo nas escolas primárias do Estado de Goiás, conforme estabelece decreto executivo. O Pe. Rui Rodrigues da Silva, Secretário da Educação, falando à imprensa, acrescentou que para atender a essa disposição as aulas do ano em curso tiveram que iniciar-se a 15 de fevereiro. Lembrou que a média de duração do ano letivo na Europa é de 250 dias úteis, elevando-se a 272 na União Soviética.

CRIADO NA PUC CURSO PIONEIRO DE PSICOLOGIA INDUSTRIAL

Justificando as finalidades do curso, o Pe. Antônio Benko, diretor do Instituto de Psicologia Aplicada da Universidade Católica do Rio, expendeu os seguintes conceitos:

"As novas concepções da empresa, os problemas ligados a uma visão

atualizada de sua estrutura, os aspectos relativos à produtividade e, sobretudo, a compreensão da comunidade de trabalho, em sua dimensão humana e social, oferecem, hoje em dia, à atividade científica um campo imenso de aplicação. Entre outras, a Psicologia Industrial se tornou um recurso de que cada vez mais se valem as grandes organizações empresariais, para a orientação e solução de problemas determinados.

A grande demanda de pessoal habilitado levou o IPA à compreensão da necessidade de criar o Curso de Psicologia Industrial que é o primeiro do Brasil.

A Psicologia Industrial é também por alguns chamada de Psicologia do Trabalho. Esta segunda denominação é mais clássica e está ligada ao estudo e à compreensão do trabalho do homem, estudo do movimento, da fadiga, de todos os problemas, enfim, ligados à atividade, em seu aspecto psicofisiológico. Entretanto, também a denominação "Psicologia Industrial" não traduz, totalmente, o campo desta ciência tão nova e fecunda, pois, à primeira vista, excluiria os problemas psicológicos ligados à vida comercial. Em todo o caso, apesar disto, o termo tornou-se prevalente. Sem esquecer os pontos clássicos da Psicologia do Trabalho, os horizontes se abriram para focalizar aspectos dinâmicos dos homens que trabalham numa empresa. Estes aspectos indicam todas as suas necessidades, dentro e através do trabalho. Esta concepção tem repercussões profundas quanto à posição da pessoa humana dentro da empresa. Neste sentido, ela é encarada, não como um instrumento de pura produtividade, mas como parcela da comunidade onde exerce

atividade. Pois, o local de trabalho não deve implicar em nenhum sentido a servidão. Trata-se de terreno onde a personalidade terá oportunidade.

Até há pouco os psicólogos industriais se ocupavam, apenas, com as tarefas de seleção de pessoal. Hoje, se consagram ao estudo das relações humanas dentro do contexto industrial, para promoção e treinamento do homem de trabalho. De tal forma, pela ação eficiente da Psicologia Industrial, o crescimento das potencialidades humanas torna-se, também, fator de produtividade.

No Brasil, sente-se a mudança de clima por parte das empresas, no emprego deste cabedal, de que podem dispor com indiscutíveis resultados. Grande número procura melhorar a sua organização valendo-se dos serviços do psicólogo, chamado para as tarefas de seleção. A própria PUC, através de seu instituto, vem colaborando neste sentido, com grandes empresas de âmbito nacional. "Porém este método revelou-se insuficiente. É apenas uma parcela de toda a contribuição que a Psicologia pode oferecer no campo da Psicologia Industrial. Reduzir este problema a tais limites seria desconhecer de todo o desenvolvimento atual desta ciência, ligada à sociologia industrial, à administração de pessoal, à direção democrática da empresa, assuntos que só recentemente passaram a ser, cientificamente, considerados no Brasil. A profissão de psicólogo acaba de ser regulamentada. Mas há enorme falta de psicólogos bem formados que possam assumir as tarefas correspondentes numa empresa. Em todo o Brasil, só há cinco cursos universitários de psicologia.

Na Guanabara foi aberto o primeiro curso de Psicologia Industrial na Pontifícia Universidade Católica. O curso do IPA introduz o aluno nos problemas e métodos básicos da psicologia, durante 3 anos. Seguem-se dois anos específicos de PI. A forma de ensino é, simultaneamente, teórica e prática."

PRES. GOULART ENCERRA CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

Na cerimônia de encerramento, a 5 de abril último, do Curso de Alfabetização realizado na cidade de Angicos (Rio G. do Norte), com utilização de novo método baseado na experiência humana do próprio aluno, de autoria do Prof. Paulo Freire, o Pres. João Goulart pronunciou estas palavras;

"Meus patrícios: Este espetáculo de libertação do ser humano, que vem de romper as limitações do analfabetismo, constitui a grande, a comovedora homenagem que me podiam prestar os humildes patrícios aqui reunidos, que agora sabem dirigir-se ao presidente da República em carta do próprio punho — eles que há bem poucos dias nada conheciam dos mistérios e dos milagres da comunicação gráfica.

O método que se inaugurou neste recanto da terra potiguar com tão surpreendentes e benéficos resultados, representa uma experiência destinada a revolucionar os processos de alfabetização em todo o mundo subdesenvolvido.

Realmente, o Prof. Paulo Freire, da Universidade do Recife, acaba de prestar um grande serviço a homens e mulheres que, nos países de economia atrasada, permanecem à mar-

gem do mais nobre instrumento que a civilização colocou ao alcance da criatura humana, que é o de comunicar-se por intermédio da palavra escrita e o de receber através da leitura os ensinamentos que a tornam capaz de melhor servir a sua pátria.

A partir deste momento, meus compatriotas de Angicos, abriram-se para todos vós as portas de uma nova existência. Já estareis capacitados para bem defender os vossos direitos, tornando-se cidadãos civicamente dotados dos meios que influirão na escolha dos vossos dirigentes, desde o prefeito e vereadores do município em que viveis, até o chefe da Nação e os senadores e deputados que compõem o Poder Legislativo.

Para construir um futuro de tranqüilidade e progresso, destinado aos vossos filhos, não basta trabalhar de sol a sol, se não estiverdes em condições de aprimorar a técnica do uso dos instrumentos de produção e de valorizar e defender os frutos do vosso trabalho.

E é justamente este passo inicial que acabastes de dar, abrindo os vossos olhos para uma nova vida, pois, se hoje penetrais na cartilha das primeiras letras, amanhã podereis conhecer o que se encontra na cartilha das leis, para que jamais alguém possa espezinhar a vossa liberdade, nem sonegar o pão conquistado com o suor do vosso rosto.

O exemplo que vindes de dar nesta experiência pioneira de alfabetização em 40 horas, que representa mais um título de benemerência na carreira progressista do eminente governador Aluísio Alves, será certamente seguido por milhares, por milhões de brasileiros que, como os denodados pioneiros do Rio Grande

do Norte, também conhecerão os benefícios da arte de saber ler e escrever.

Destruístes uma barreira, meus patrícios. E ao passar por ela estais no rumo de outras que igualmente precisamos destruir, a fim de libertarmos o nosso Brasil das cadeias da escravização econômica, única forma de torná-lo forte, rico e respeitado.

Meus patrícios: aqui vos deixo, com esta visita, as congratulações do chefe do governo pelo início desse belo, magnífico, encorajador esforço que realizastes a caminho do engrandecimento de nossa estremecida pátria."

REUNIU-SE EM BRASÍLIA A COMISSÃO DO PLANO TRIENAL DE EDUCAÇÃO

Sob a presidência do ministro Teotônio Monteiro de Barros reuniu-se em Brasília a Comissão Coordenadora do Plano Trienal de Educação. Estiveram presentes o coordenador-geral, Prof. Elisário Rodrigues de Sousa, e o secretário-executivo, Prof. Aparício Branco e a representante do presidente da República, a Sra. Paulina Kaz, além dos diretores do Ensino Superior, Ensino Industrial e Comercial do MEC e o representante do INEP.

Foi programada para a reunião a seguinte agenda: 1) situação geral: recursos, metas, coordenação geral e extinção das campanhas; 2) Ensino primário: 5ª e 6ª séries, aperfeiçoamento, supervisores; assistência ao professor em exercício; 3) Ensino médio: ginásio moderno, aperfeiçoamento, equipamento de en-

sino industrial, rede federal, ginásio industrial, aperfeiçoamento do magistério, formação do professor de artes industriais, equipamento do ginásio moderno; 4) Ensino superior: aperfeiçoamento do magistério, CAPES, licenciamento de professores para o ensino médio, controle e unidade do ensino superior; 5) Departamento Nacional de Educação: aperfeiçoamento de professores primários, campanha de material de ensino, programa de recuperação cultural; em nível médio; 6) Esquema de pagamento, exposição geral, disponibilidade de cada órgão; 7) Reforma do Ministério, exposição, exame do organograma; 8) Semana da Educação; 9) Promoção e Divulgação.

NOVO SISTEMA DE SELEÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

Por iniciativa do executivo paulista, a Assembléia Legislativa aprovou reforma do sistema de seleção do professorado primário do Estado, que adota entre outras as seguintes modificações:

1) Estabelece o concurso de provas e títulos para ingresso no magistério público primário do Estado em um sistema proporcional: em 1963, 75% das vagas existentes serão providas por concurso de títulos (legislação anterior) e 25% por concurso de provas e títulos; em 1964, 50% por concurso de títulos; em 1965, 25% por concurso de títulos e 75% por concurso de provas e títulos; e, finalmente, a partir de 1966 todas as vagas serão providas exclusivamente por concurso de provas e títulos (art. 6º).

2) Dispensa os candidatos ao Curso de Formação Profissional do Professor Primário (ensino normal) e aos candidatos ao curso de aperfeiçoamento (pós-graduados), da exigência de exames vestibulares, restabelecendo-se, assim, a passagem pura e simples do curso ginásial para a Escola Normal ou do normalista para o curso de aperfeiçoamento (art. 17).

3) Condiciona a inscrição no concurso de provas e títulos exclusivamente aos normalistas que "contêm, pelo menos, dois anos de prática docente exercida após a diplomação" (art. 2º, § 2º) e determina que somente "serão aceitas as inscrições em concurso de provas e títulos dos portadores de diploma de curso de aperfeiçoamento".

PROFESSOR MARIO CASASSANTA

Faleceu a 30 de março passado, em Belo Horizonte, o Prof. Mário Casassanta, até bem pouco diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, com larga folha de serviços prestados no campo do ensino, da administração e da cultura.

Não obstante formado em direito, dedicou-se ao magistério, lecionando desde cedo em vários estabelecimentos de ensino médio, tornando-se mais tarde professor Catedrático e diretor do Instituto de Educação de Belo Horizonte, professor da Faculdade de Filosofia (Língua Portuguesa) e de Direito da U.M.G. (Direito Constitucional). Dirigiu o ensino primário e normal como Inspetor Geral da Instrução de Minas, de 1928 a 1931, e o Departamento de

Educação do Distrito Federal em 1938. Pertenceu a numerosas entidades culturais e científicas.

Prestou colaboração à imprensa mineira, escrevendo para os jornais *Diário de Minas* e *Folha de Minas*, sobre assuntos de filosofia, educação, direito e letras. Deixou publicadas entre outras as seguintes obras: "Machado de Assis e o tédio à controvérsia", "Minas e os mineiros na obra de Machado de Assis", "Responsabilidade do Estado por fatos de Guerra", "Notas de Raul Soares à Gramática de João Pinheiro", "A palavra *mesmo*", "Um caso de acumulação de cátedras", "Um caso de correlação entre cátedras".

A Revista presta sua homenagem a esse batalhador que a cultura nacional acaba de perder.

EMPRÉSTIMOS PARA CUSTEAR MATRÍCULAS NO GINÁSIO

O Secretário de Educação da Guanabara, Prof. Carlos Flexa Ribeiro, regulamentou a concessão de 10 mil bôlsas-de-estudo, através de financiamento até duas vezes o salário-mínimo, pelo Banco do Estado que para este fim vai aplicar cerca de Cr\$ 400 milhões em 1963. Os empréstimos destinam-se exclusivamente a alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino médio, em estabelecimentos oficialmente reconhecidos, mas de livre escolha do beneficiário.

As instruções baixadas pelo Secretário de Educação são as seguintes:

Art. 1º As bôlsas-de-estudo, cujo financiamento pelo Banco do Estado está previsto no Capítulo IV

da Lei 263, de 24 de dezembro de 1963, serão, em 1963, em valores até duas vezes o salário-mínimo na Guanabara.

Parágrafo único — As bolsas destinam-se, exclusivamente, a alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino de nível médio (cursos secundário, comercial, industrial, normal e agrícola), em estabelecimentos oficialmente reconhecidos, de livre escolha do beneficiário, com sede no Estado da Guanabara.

Art. 2º Cada uma das bolsas a que se refere o art. 1º terá a duração de 1 ano, assegurada a sua renovação nos termos das presentes instruções.

Art. 3º A inscrição inicial dos candidatos ao financiamento de estudos previsto neste ato far-se-á em local e dias previamente designados pelo Diretor do Departamento de Educação Técnico-profissional.

Art. 4* A concessão das bolsas será reservada aos alunos cujos pais ou responsáveis tenham rendimento mensal não superior à importância resultante da aplicação da seguinte fórmula:

Aluguel de casa + (salário mínimo regional multiplicado pelo número de dependentes). Ou seja: $AC + (SM + ND)$.

Parágrafo único — A parcela referente ao aluguel de casa será substituída, quando fôr o caso, pelo valor da amortização mensal relativa a financiamento imobiliário.

Art. 5' No ato da inscrição, o candidato deverá apresentar os seguintes documentos:

a) prova de estar matriculado em qualquer série do primeiro ciclo dos cursos mencionados no parágrafo único do art. 1º;

b) atestado de residência no Estado da Guanabara;

c) comprovante do rendimento mensal da família;

d) documento comprobatório das despesas a serem pagas com os recursos da bolsa;

e) declaração, em formulário próprio, do fiador do empréstimo, de que responde, solidariamente com o pai ou responsável do bolsista, pela obrigação por êle assumida;

f) recibo do aluguel de casa ou do pagamento da amortização a êle equiparado.

Art. 6' Sempre que o valor total das bolsas de reembolso solicitadas fôr superior ao da verba a esse fim destinada por lei, a classificação dos candidatos para preferência no atendimento far-se-á mediante prova organizada pelo Departamento de Educação Técnico-profissional.

Parágrafo único — Aprova a que se refere o presente artigo versará sobre questões objetivas de Português e Matemática, ao nível da série precedente àquela em que esteja matriculado o candidato, tendo preferência para atendimento, no caso de empate, o candidato de maior necessidade econômica, apurada na forma prevista no art. 3º.

Art. 7' Concluída a classificação dos candidatos, a Secretaria de Educação e Cultura remeterá ao Banco do Estado as relações de nomes, para os fins de obtenção de financiamento de estudos, na forma a ser estipulada por aquele estabelecimento bancário.

Art. 8' O candidato que obtiver o financiamento de bolsa-de-estudo, na forma prevista nos artigos anteriores, terá assegurada a sua renovação.

vação, nos anos subseqüentes, até o final do ciclo, desde que satisfaça as seguintes condições:

- a) ter freqüência regular às aulas e aprovação na série cursada;
- b) ter cumprido o contrato de financiamento firmado com. o Banco do Estado.

Parágrafo único — A renovação a que se refere o presente artigo far-se-á independente de prova de classificação.

Art. 8' As presentes instruções entrarão em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ESCASSEZ DE PROFESSÔRES PRIMÁRIOS NO AFGANISTÃO

Com o intuito de valorizar o magistério e visando atenuar a falta de professores primários, a escala dos vencimentos do pessoal do magistério elevou-se a um nível mais alto do que de outros funcionários do Estado.

ANALFABETISMO: ESTIMATIVA MUNDIAL

Do total de 1 bilhão e seiscentos mil adultos e adolescentes que habitam a terra, 700 milhões são analfabetos. A esses acrescentam-se inúmeros jovens de menos de 15 anos que são analfabetos em consequência de uma escolaridade insuficiente ou nula. Estima-se que em 1959, mais da metade da população mundial em idade escolar não recebia instrução primária. Dos 198 países e territórios do mundo, 97 têm uma taxa, de alfabetização superior a 50%, 17 contam com 80 a 95% de analfabetos, 6 com 86 a 90%, 17 com 90 a 95% e 20 com 95 a 99%. (Dados fornecidos pela Unesco).

COMBATE AO ANALFABETISMO EM CUBA

Durante o ano de 1961 — chamado o Ano da Educação — empreendeu-se intensa campanha vi-

sando eliminar ou reduzir tanto quanto possível o analfabetismo. Segundo termos de um informe enviado pelo Governo cubano à UNESCO, cerca de 707 000 adultos analfabetos aprenderam a ler e escrever durante esse ano, reduzindo assim a taxa de analfabetismo a 3,9% da população. Tal esforço exigiu a formação de um corpo docente constituído de 271.000 pessoas distribuídas da seguinte maneira: 35.000 mestres, 121.000 instrutores populares e 115.000 membros de brigadas especiais para a educação.

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA DE DEZ ANOS NA HUNGRIA

Segundo os termos da 3ª lei escolar adotada pelo Parlamento, a escolaridade obrigatória passou de oito a 10 anos. Atualmente 81% das crianças que terminam o curso primário de 8 anos (6 a 14 anos) ingressam no curso de 2º grau (liceus, escolas profissionais e de aprendizagem). Os 19% que restam seguem durante 2 anos as "escolas de aperfeiçoamento" instituídas pela reforma escolar. Os estudos nessas escolas são do ramo industrial ou agrícola. A criação de "escolas de aperfeiçoamento" constitui um passo para a realização do ensino secundário generalizado. Os 81% de alunos que terminam curso de 2º grau, na verdade, completam uma escolaridade de 12 anos.

PLANO QÜINQÜENAL NO EQUADOR

O departamento encarregado do programa de educação prevê em seu novo plano qüinqüenal (1962-1967) a construção de escolas primárias destinadas a escolarizar 850.000 crianças. Com esse objetivo o Equador deve construir, reformar ou reparar 11.000 salas de aula, providenciar 5.000 habitações para professores rurais. Por outro lado, os salários do pessoal docente, o material de construção, serviços de assistência, etc, necessitam um crédito governamental de 588 milhões de "sucres". Esse plano de construções escolares estará incompleto sem uma reforma do sistema de formação de professores, projeto atualmente em estudo.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA INGLATERRA

A educação de adultos se organiza em dois grandes ramos na Inglaterra: as classes para enriquecimento do lazer e os cursos que visam dar uma boa formação intelectual. As primeiras são oferecidas pelos "Institutos Noturnos", onde cerca de um milhão de estudantes as frequentaram em 1961-1962, dos quais 600.000 eram adultos. Aulas de encadernação, culinária, fabricação de brinquedos, eletricidade doméstica, decoração floral, dança folclórica, trabalhos em madeira, música, teatro, etc, são ministradas nesses estabelecimentos. Os cursos de for-

mação intelectual funcionam nos "Institutos Literários", onde a escolha dos temas a serem estudados é também mais vasta: apreciação das artes e da música, literatura, teologia, história, arqueologia, línguas, filosofia e ciências. Esses institutos mais especializados se encontram, na maioria, em Londres.

FORMAÇÃO DE ESPECIALISTAS EM DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA FRANÇA

O estágio de formação de especialistas em documentação pedagógica e a cooperação técnica no campo dos meios audiovisuais a se realizar em 1962-1963, terá como principal objetivo a iniciação dos estagiários à produção e utilização desses recursos para o ensino e desenvolvimento comunitário. Esse estágio abrangerá estudos de pedagogia geral e uma introdução às atividades de documentação e pesquisas pedagógicas, bem como aos problemas decorrentes da aplicação de novos métodos educativos em diferentes meios. Paralelamente aos cursos de trabalhos práticos comuns, os estagiários poderão escolher o campo em que desejam aprofundar-se no conhecimento da aplicação dos recursos audiovisuais. Os trabalhos práticos tem como principal finalidade a informação de especialistas em várias técnicas, a fim de lhes permitir compor ou dirigir equipes de realização.

LIVROS

GAL, ROGER — *Où en est la Pédagogie*, Paris, Buchet-Chastel, 1961, 233 págs.

De poeta, louco e educador todos têm um pouco. A educação, com efeito, é um dos setores em que maior número de pessoas se acha com o direito de advogar as maiores tolices. A conseqüência benéfica desta situação é a consciência generalizada da importância da educação. Consciência, entretanto, nem sempre equívale a conhecimento, e muito menos a conhecimento científico. Do caráter empírico das soluções propostas e das aplicações concretas resulta o desprestígio generalizado da teoria educativa. Isto é tão verdade para a França, cujos problemas são discutidos no presente livro, como para o Brasil. Naquele país, a pedagogia é benquista pelo professor primário "que acredita nela" (pág. 7), é desprezada e desconhecida pelo professor secundário e é praticamente ignorada no ensino superior. "A Sorbonne só possui uma cadeira de pedagogia há alguns anos. Pode-se obter licenças de ensino sem nunca ter ouvido falar em pedagogia. A Escola Normal Superior, donde em princípio sai a elite de nossos professores, geralmente a ignora, na maioria das vezes conduzindo seus alunos para outros campos que não o do ensino", (pág. 8)

Numa tentativa de "reabilitar" a pedagogia, o autor, emérito conhecedor da Educação Comparada, passa

cm revista a problemática educacional através de quatro perspectivas: a situação extra-escolar, os novos métodos, as realizações recentes da Pedagogia e a formação de professores. Tudo isto sem muito se aprofundar, numa tentativa de vulgarização em bom nível.

A primeira perspectiva nos mostra um ensino impassível ao lado de um mundo em transição, uma pedagogia oficial que só se altera sob o efeito das pressões externas. A revolução tecnológica e econômica só teve influências periféricas sobre a educação. Foram entretanto influências de extrema importância, alterando pelo menos todo o aspecto quantitativo do problema. Graças a ela é que aumentaram o tempo consagrado à educação escolar e o volume de clientela atingida, que nos países mais avançados chega a abarcar toda a população em idade escolar. Essa nova situação acarreta a necessidade de reformulação de fins e meios. Uma educação para todos não pode ser idêntico à velha educação para uns poucos. A divisão do trabalho, que antes se fazia *pela* educação, deve agora processar-se *dentro da* educação. Isto põe em jogo valores tais como a democracia, o humanismo e a própria razão.

Os métodos da escola nova constituem tema bastante explorado e excessivamente formalizado pelos educadores contemporâneos. O au-

tor não foge à regra ao estabelecer uma classificação um tanto quanto rígida e esquemática que nem sempre corresponde à realidade. Ao lado da nova atitude para com a criança (principalmente Montessori), fator determinante da atual pedagogia, Gal coloca a pedagogia sensorio-motora (método Cuisenaire), a pedagogia do jogo, a do concreto, a do interesse e esforço e a da individualização, que todas não passam de aspectos característicos. Ao lado delas coloca ainda em pé de igualdade os métodos ativos, a globalização, os centros de interesse, a autonomia e socialização da criança (Makarenko), tudo num "vol d'oiseau" que por falta de princípio integrador é a parte mais fraca do trabalho.

No terceiro capítulo, o autor relata as peripécias do movimento renovador francês do pós-guerra, no qual chegou a ter destacada atuação. Guardadas as devidas proporções, o que imediatamente chama a atenção é o paralelismo dessas circunstâncias com as que envolveram a feitura de nossa Lei de Diretrizes e Bases, inclusive no que diz respeito às oposições e compromissos suscitados. Solução feliz, mas ainda inédita para países atrasados, é a realização chamada *École des Parents*, pela qual os pais deixam de ser educadores à antiga e são iniciados à educação nova.

Esta e mais as condições vigentes na sociedade de massas exigem a formação de um novo tipo de professores. Além da exigência quantitativa criada pela pressão demográfica, surge a necessidade de reformulações de padrão e elevação do nível de formação profissional. No corpo docente, é que se encontra o calca-

nhar de Aquiles, o ponto fraco de todos os sistemas de ensino. Ultrapassá-lo é a única maneira de recuperar a pedagogia do marasmo em que atualmente se encontra.

TAMAS SZMREOSANY

HIGHET, GILBERT — *A Arte de Ensinar*, trad. do inglês por Lourenço Filho, S. Paulo, Melhoramentos, 1956, 275 págs.

Este livro é dos mais belos entre quantos já se tenham escrito sobre o ensino e sua arte.

Não é um compêndio, no sentido estrito do termo. Não conceitua o ensino em suas formas técnicas, para então decompô-lo em elementos e condições. Ainda que substancialmente cuide de procedimentos didáticos, o que acima de tudo considera é a personalidade do professor — na verdade o seu verdadeiro tema.

E eis por que todos os mestres com estas páginas se deliciarão. Não haverá um só que numa ou outra passagem não se detenha, para recordar fatos, situações e pessoas; ou, ao contato do texto, não passe a meditar a fundo sobre o valor real e o alcance das aulas que ministre; ou, ainda, que assim reencontrando em seu íntimo o que parecia perdido, não afervore a convicção da grandeza humilde de seu próprio mister.

O livro atrai a docentes experimentados e a novatos, recomendando-se a todos quantos se preparem para o magistério. Não só, porém, a professores ou a futuros professores interessa. À palavra "ensino" dá um significado muito lato, que o identifica com a comunicação hu-

mana. Se os mestres ensinam nas escolas, os pais ensinam no lar, os sacerdotes nas igrejas, e os médicos em suas clínicas. O mesmo ocorre nos locais de trabalho, com diretores de empresas, chefes de serviço e contramestres. E não é só; sem que disso se apercebem, ensinam políticos e administradores, escritores e artistas, jornalistas e anunciantes ...

O objeto e a intenção do ensino, nesse sentido lato, podem ser muito variáveis. Logo o reconhece o Autor. Ensinam-se muitas, inumeráveis coisas, das melhores e das piores; tudo pode ser feito com o propósito de elevar ou dignificar crianças e jovens, ou com o de iludir o público, manobrá-lo para fins de lucro fácil, senão mesmo de corrompê-lo...

Acresce que a ação de ensinar pode alcançar seguros ou deficientes resultados, quando já não mostre efeitos contrários àqueles que se tenham tido em vista.

Conseqüentemente, não só a intenção e o conteúdo importam. Importam as formas, os procedimentos, que a uma e a outro dão vida. Importam os métodos. E é precisamente dos métodos, nessa concepção, que o livro trata, não das disciplinas em si ou das coisas que devam ser ensinadas. Ainda aqui, a palavra recebe uma conotação peculiar. Os "métodos" têm resultado da prática, ajustando-se aos tipos de alunos e aos recursos de cada professor, mas exprimindo sempre as tendências gerais do processo da cultura. No conjunto, ligam-se a uma grande e ininterrupta tradição, na qual floresce como uma arte — a importante e difícil "arte de ensinar".

Assim delineado o tema, o livro mostra as vantagens e as desvantagens da carreira do magistério. Aponta os atributos essenciais do bom professor, sem os quais não haverá "método" que valha. Estende-se sobre os procedimentos mais comuns, correntes nas escolas secundárias e cursos superiores; a lição expositiva, em discurso contínuo; a explicação, associada ou não ao uso de notas e livros; o diálogo e o debate mais ou menos individualizado. Isso leva a recordar grandes Mestres da humanidade: os Sofistas e Sócrates, Platão e Aristóteles, Jesus e os Apóstolos. Outros são evocados, em épocas mais próximas; os preceptores da Renascença, os padres Jesuítas, alguns dos que ensinaram no século passado e ainda no começo deste. Não são esquecidos os pais de grandes homens, que ensinaram a seus filhos como "ser grandes"... E o livro remata com o exame de situações típicas da vida cotidiana, no lar ou fora dele e das quais atividades como as de "ensinar" e "aprender" jamais se excluem.

Ao cabo da leitura, velhos professores terão reconhecido muitos de seus próprios pensamentos e maneiras de sentir. Um ou outro não se conterà que não diga: "Eu poderia ter escrito um livro como este não por certo tão bem fundamentado e tão belo, mas ao menos com a mesma energia convincente, que flui da sinceridade..." Também muitos pais, com maior ou menor amargura no coração, a si mesmos hão de perguntar: "Por que não li um livro como este, há mais tempo?..."

Nessa admirável capacidade de Identificar o leitor com as perso-

sagens que faz viver, senão na de identificar todo o pensamento de quem lê com o do Autor, reside o estranho poder de "A Arte de Ensinar".

Isso explica o êxito que o livro alcançou nos Estados Unidos, onde, em menos de três meses, teve de ser reimpresso por quatro vezes, com seguidas reimpressões.

* * »

Sim, a obra do Prof. Highet não é um compêndio de didática. Representa, no entanto, uma admirável introdução a guias dessa espécie, também úteis, também necessários. É nessa atitude que aos estudantes de pedagogia convirá sua leitura, como esplêndido texto de cultura geral, com temas para demorada reflexão, notas históricas e literárias de rara beleza e oportunas considerações sobre problemas sociais do momento.

Na maioria das páginas, o pensamento corre fácil e límpido como água de fonte. Em outras, sente-se que ele é denso e complexo, como naquelas, por exemplo, em que debate o crucial problema de excelentes mestres que tiveram péssimos discípulos, e de pais dignos e bons, com filhos desorientados. Ainda em outras, o texto assume tom irônico e dialético, o que, não raro, lhe aumenta a sedução.. .

Será preciso atentar, porém, para o duplo efeito de algumas destas últimas passagens, pois o texto, sempre construtivo no que afirma, pode tornar-se perturbador no que nega.

Na maioria desses casos, a questão é de pura semântica. A muitos termos da nomenclatura pedagógica corrente, o Autor imprime acepção

pessoal, senão até significados variáveis. A começar, como vimos, pelos que dá à palavra "ensino" — comunicação social extensa, na escola e fora dela, mas também a função ordenada do professor, regulada e planejada, para servir com eficiência a uma clientela certa — a destes alunos, não a daqueles. Em ambos os casos, Highet salienta a importância do caráter "artístico" do trabalho, em que muito deverá valer a intuição, o entusiasmo pessoal e a livre inspiração.

Mas isso bastará na escola, para que se obtenha bom ensino? . . Pode-se, ainda nesses casos, dispensar os preceitos de uma técnica que também tem evoluído no tempo e que, nos últimos decênios, se tem beneficiado de conhecimentos objetivos, hauridos em diferentes ramos da ciência?...

A atitude de Highet em face do problema é sutil, podendo mesmo, à primeira vista, ser acoimada de contraditória. Por todo o corpo da obra, embora não de forma sistemática, ele se socorre não só da tradição, mas da ciência atual. Note-se, por exemplo, o longo trecho em que explica e recomenda aos mestres o esquema da classificação de temperamentos de Sheldon, organizado depois de longas pesquisas de caráter quantitativo e inferência estatística; vejam-se as passagens em que lamenta as lacunas da psicologia, o que indiretamente significa que dela se deverá esperar muito mais do que, hoje, aos mestres oferece; também os pontos em que fala da aplicação do princípio do jogo aos exercícios escolares, e dos recursos da emulação e da competição do incentivo dos trabalhos de cada classe — assuntos, todos, bem

definidos no estudo objetivo da aprendizagem. E, se ainda houvesse dúvidas a respeito, bastaria reler o prefácio, em que o Autor declara que recorreu a grandes institutos científicos, a especialistas em psicologia e higiene mental, em psiquiatria e estudos sociais, para assim elucidar alguns dos mais importantes problemas que aborda.

No entanto, logo às primeiras páginas, emite juízos que parecem contradizer a orientação adotada. Eis, em suas próprias palavras, ou termos mais resumidos, o que aí proclama: "O trabalho de qualquer professor carece de ser ordenado e bem planejado no que respeita aos fatos. Mas isso não torna o seu ensino científico. O ensino implica "emoções", que não podem ser sistematicamente dominadas e aplicadas. Assemelha-se à pintura de um quadro ou à composição de um trecho musical... Em nível mais singular, será como cuidar de um jardim, ou escrever uma carta a um amigo; devemos lançar dentro o nosso coração... De outra forma, teremos arruinado o nosso ensino, os nossos alunos, e a nós mesmos. .."

O conselho final e a conclusão não podem ser contestados. O trabalho do professor não se resume em transmitir conhecimentos, ou habilidades, quaisquer que sejam, mas em "educar", o que envolve certa atmosfera afetiva, reclamando do mestre os melhores dotes de compreensão e comunicação humana. Não obstante — e sem prejuízo disso, mas com vantagens — o trabalho didático deve ser esclarecido por preceitos técnicos bem fundados, que orientem os métodos, de função tão importante que levou o Autor a escrever o livro.

Portanto, a interpretação do trecho reclama alguma cautela. Para que não houvesse dúvidas, melhor seria que na primeira parte, o Autor tivesse escrito que "isso não importa em dar ao ensino feição de estrita aplicação científica, ou que toda a educação seja científica, aviso prudente aos que suponham que a arte de ensinar se possa reduzir a um conjunto de técnicas operatórias de natureza mecânica. Na segunda, seria útil também que comentasse a idéia contida no verbo "implicar", utilizado no texto. Essa palavra não significa "consistir", nem representar, nem "ser" ou "ter a essência de ..." Em inglês, como em português, entre outras acepções, que não vêm ao caso, possui as de "envolver", "abranger", "fazer supor", "produzir como consequência" — e uma dessas é que se ajusta no texto. E assim entendida, logo se corrige a possível demasia de interpretação na primeira parte.

Compare-se a arte de ensinar com a de curar, que Highet várias vezes põe em paralelo. Também do médico se exige devoção a seu mister, intuição e compreensão humana. Mas disso não resulta que melhor possa curar quando despreze os conhecimentos técnicos da profissão; há mesmo, no livro, um belo trecho em que o Autor nos aconselha a mudar de médico, nesses casos... Nem mesmo o pintor, nem o músico criarão melhor, quando refugem as noções técnicas de que se devem servir — a composição das tintas, ou as regras da harmonia.

O que Highet deseja pôr em relevo, bem se vê, é que os conhecimentos técnicos não bastam, porque não criam o artista, como não criam o bom professor. Quem ensi-

na deve possuir, além disso, uma ampla visão das coisas da vida e do mundo, do homem e de seu destino, com a qual vivifique a técnica, incorporando-a a uma finalidade justa e digna. E nisso, por certo, tem caradas de razão.

Seria errôneo, no entanto, admitir que as noções técnicas aí devessem faltar. O ensino, ou a educação, exige do mestre uma concepção da natureza ideal do homem, mas também a de suas capacidades e possibilidades naturais. Completa ou incompleta, certa ou errada, essa concepção existe sempre.

Por que não admitir que possa e deva ser esclarecida pelo conhecimento objetivo ou, afinal, pela ciência?

* * *

É possível, dir-se-á, que ao redigir o texto, o Autor tenha procedido com certa ponta de malícia... E malícia duplamente endereçada.

De uma parte, teria havido a intenção de criticar a tendência de cientificismo, ou exagerado tecnicismo na educação, que admita que o professor se forme tão-sòmente com a aquisição de vagas noções de biologia, psicologia e sociologia. A bem dizer, essas ciências estão na infância; descobrem seu mundo, não o interpretam; freqüentemente analisam, decompõem, cortam em fatias a realidade, desfigurando-a, ou despojando-a de todo o sentido humano.

De outra parte, não o esqueçamos, Highet mais diretamente se dirige aos mestres do ensino secundário e dos cursos superiores. Ora, dada a formação geral que recebem, os docentes desses graus de ensino manifestam, em alta percentagem, algum menosprezo pela técnica pe-

dagógica, fundada que seja na ciência, ou não... Negar a tese, frontalmente, de início, para concedê-la, à medida que os problemas reais surgissem, seria artifício favorável à intenção geral da obra, que é a de inclinar a mente e o coração dos mestres a mais ponderado exame de seu trabalho.

O mais certo, porém, é que outras circunstâncias tenham influído na concepção e feitura de "A Arte de Ensinar", essencialmente as da formação e atividades profissionais do Autor.

Em Arthur Gilbert Highet reconhece-se um humanista do melhor quilate. Nascido na Escócia, em 1906, fêz estudos de letras clássicas na Universidade de Glasgow e na de Oxford. Neste tradicional centro de cultura, passou a ensinar latim e grego, para logo dedicar-se também a pesquisas de literatura comparada, em que se tornou grande autoridade. No ano de 1938, foi chamado à Universidade de Colúmbia, de Nova York, e aí esteve por mais de um ano, passando depois a desempenhar várias missões culturais em outros pontos dos Estados Unidos e do Canadá. De 1943 a 1946, serviu no Exército Britânico, havendo tomado parte no governo de ocupação da Alemanha. É atualmente professor permanente da Universidade de Colúmbia.

Além de numerosos estudos de literatura comparada e, em especial, de análise da influência da literatura grega e romana nas letras modernas, Highet tem publicado vários poemas, e verteu para o inglês a importante obra *Paideia*, do filósofo alemão Jaeger, em que se debatem as idéias e as práticas da educação na Grécia antiga.

Após vinte anos de trabalho, dispendo-se a examinar a sua experiência de professor, teria de fazê-lo, necessariamente, por princípios e critérios de sua formação humanística, não de outra. E é, na verdade, essa forte consciência do valor das humanidades na educação, que imprime à "A Arte de Ensinar" a sua feição peculiar, o atraente e colorido estilo, com inesperados efeitos de tom dialético.

* * *

Mas, que é que pode distinguir a consciência humanística da consciência técnica, ou de aplicação científica, nas concepções do ensino? ..

Uma resposta cabal a essa indagação exigiria amplo desenvolvimento, tantos são os significados de humanismo e os de técnica. Contudo, algumas observações de caráter geral aqui terão cabimento, para elucidação de leitores menos afeitos ao trato do problema.

De forma esquemática, pode-se dizer que a consciência humanística faz do homem um fim em si mesmo, razão por que, ao encarar os problemas de sua formação, antes de tudo considera os "valores" que lhe devam compor o espírito, valores possíveis, ou pensados como possíveis. Nessas condições, desenvolve-se num plano de conceitos de valor, antes que em outro, a fim de compará-los, debatê-los e hierarquizá-los.

A consciência técnica supõe um mundo de realidades e, como tal, busca recursos práticos, ou formas de execução para os fins que se tenham fixado. Opera com conceitos de realidade. Por si mesma, não influi na escolha dos objetivos, mui-

to embora seja chamada a opinar sobre a sua exequibilidade e a oportunidade das operações que se devam realizar para alcançá-los.

A consciência humanística enfrenta uma "problemática" e procura resolvê-la pelo pensamento reflexivo, próprio da filosofia. Responde ao "que" se deva fazer. A consciência técnica apresenta-se como uma "pragmática", e, para responder ao "como" se deva fazer, procura bem coordenar os dados da experiência. Mas será erro supor que a uma a outra se deva opor, necessariamente. Na verdade, nos domínios da educação, elas se completam para que a tudo se possa dar elevação, senso de dignidade e plenitude, mas também a necessária praticidade, que à ação imprima eficiência, segurança ou menos incerteza.

Essa conjugação, aliás, existiu na origem mesma do movimento humanista, na Renascença, quando então se opôs aos métodos tradicionais, autoritários na forma e no espírito. Ao mesmo tempo que acentuava a importância dos problemas do homem, procurava situá-los no ambiente das condições reais da vida, razão por que incentivava a livre indagação ou a pesquisa. Para isso, recorreu também às fontes antigas da cultura, buscando universalizar o conhecimento, no tempo e no espaço. Como observam quantos estudam o assunto, determinou um dos períodos mais florescentes da história do pensamento humano, não só pelo surto que deu às letras e às artes, como pelos novos caminhos que abriu à investigação científica.

Como o espírito do movimento fosse, porém, mais antigo que o nome, pois procedia da antigüidade

clássica, a educação humanística passou a ser identificada, dentro em pouco, como o interesse pelo estudo das línguas antigas, em si mesmas — o latim e o grego, especialmente. Não seria de surpreender que logo tomasse sentido eminentemente literário, por influência do exame das fontes, e, com êle, a do estudo gramatical, árido e seco — que Highet, tão severamente, aliás, em seu livro condena. A influência estética foi mais intensa na Itália que ao norte dos Alpes, onde as humanidades, por mais tempo talvez, foram tratadas como instrumento de reforma da vida social. E, na criação da Companhia de Jesus, pode-se ver ainda um reflexo desse movimento, no qual a sabedoria se devia unir ao espírito de virtude e de justiça — sapiens atque eloquens pietas.

É certo também que, no néo-humanismo, dos fins do século XVIII e começos do século passado, embora desejoso de reimplantar nas escolas o livre espírito de pesquisa, essa finalidade conjunta como que se perdeu. Ainda assim, o papel da ciência num equilibrado movimento humanista não deve ser subestimado no mundo atual. Como bem observa Dalla Nora, "é impossível admitir hoje uma atividade qualquer sem aplicação da inteligência e do estudo. Impossível e ilógico. Hoje em dia, nem o solo se cultiva só com boa vontade e só com fidelidade à tradição: para fazê-lo produzir da melhor maneira, examinamos a terra em sua composição química, nas constantes meteorológicas que o rodeiam, no teor variável de humanidade. Por que tal sistema não deve valer também para o cultivo daquele terreno abençoado por Deus, que é a pessoa humana?"

São irrecusáveis as observações do ilustre professor do Instituto Superior de Pedagogia do Ateneu Pontifício de Turim, bem como a conclusão que aí deixa implícita. Se as aplicações da grande tecnologia, ou afinal as aplicações da ciência à vida de hoje vieram desequilibrar o mundo — fazendo crescer os bens materiais e a cupidez por eles, com prejuízo de mais altos valores de espírito que se geram na compreensão de fraternidade entre os homens — mais uma razão haverá para que os conflitos resultantes sejam estudados por meios objetivos, que esclareçam a ação e ponham em evidência suas causas e resultados.

E essa, sem dúvida, a grave questão que agora desafia a argúcia dos homens de estudo e ação, sejam políticos, administradores, pensadores sociais ou educadores. Muitos proclamam que, para qualquer feliz solução, será preciso que não se extremam, como até aqui, o domínio dos fatos "humanos" e o dos fatos "naturais". O rápido progresso dos últimos decênios, nos domínios da antropologia, economia, sociologia e demais estudos sociais (inclusive nos da educação), parece realmente promissor para a elucidação do processo da cultura, sem a compreensão do qual não haverá maior possibilidade de encontrar novos ideais de vida, mais integrados ou, se assim o quisermos, mais tocados de humanismo.

* * *

Em tudo isso o livro de Highet leva a pensar, tanto mais quanto nos convence da afirmação que faz de que os maiores progressos do homem têm sido conduzidos pela mão e pela voz dos professores.

Para confirmação dessa tese, vemos que é no movimento atual das pesquisas educacionais que mais claramente se evidencia a nova direção que o estudo da cultura pode tomar. Bastará, para isso, que se acompanhem as pesquisas da UNESCO e as que realizam centros de investigação especializada em universidades norte-americanas e européias. Orientação similar está sendo ensaiada em nosso país pelo "Centro de Pesquisas Educacionais", que se desenvolve como uma extensão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por iniciativa de Anísio Teixeira.

Ê de notar que em todos esses casos, as pesquisas de educação não se estão fazendo apenas na esfera estritamente técnica. Para os três métodos capitais de investigação — o descritivo, o causai, o interpretativo — búsa-se hoje uma integração, como se pode ver dos estudos que a UNESCO tem publicado na coleção "Evolução técnica e tensões sociais". A inovação reside, fundamentalmente, em admitir-se que a inferência causai possa ser obtida por dados "experimentais" e "não-experimentais".

A pesquisa experimental faz variar as condições e observa os resultados. A pesquisa não-experimental intenta determinar o grau de associação entre "antecedentes" e "conseqüentes", interpretados com o auxílio de processos tanto descritivos como especulativos, no que interesse ao modo e à direção "humana" das operações, em domínios cada vez mais vastos. Ganha assim novo relevo o estudo histórico, uma das bases da consciência humanística, e também, o estudo comparativo, outro de seus fundamentos.

Na realidade, os processos¹ outrora chamados de "livre avaliação", de grande importância no esclarecimento e na direção da política educacional, começam a participar também de feição científica, quaisquer que sejam as prevenções que se tenham contra este qualificativo. Conquanto tais processos admitam, como ponto de partida, julgamentos de valor, desde que utilizados por investigadores capazes, demonstram que juízos dessa natureza também se submetem a sanções de coerência e rigor lógico, na medida em que se mantenham dentro do "sistemas de referência" rigorosos, porque definidos os critérios, as condições e os resultados, a que vise a pesquisa. E, desse modo, apuram-se esquemas funcionais, ou "causais", sem o que todo esforço de investigação perderia o seu sentido.

Tem sido essa, aliás, a forma de trabalho já por longos anos utilizada por vários centros de pesquisa ("pesquisa em ação", ou "para a ação", como também agora a denominam alguns autores americanos) a qual tem demonstrado resultados dignos de confiança, em empreendimentos como os de elaboração de programas para todo um sistema educacional, sem por outra razão rotulada de "scientific curriculum construction". A mesma forma vem sendo utilizada pela UNESCO para os seus projetos de "educação fundamental", em vários países, especialmente em regiões subdesenvolvidas. Trabalhos dessa natureza integram dados experimentais e não-experimentais, segundo critérios definidos por "valores" sociais, estéticos, cívicos e religiosos.

Ainda nesse sentido, embora sem rigor formal, "A Arte de Ensinar" apresenta contribuição a ser considerada. O livro exalta, dentro do sistema de referência predominante nos colégios e universidades, a "educação intelectual", de cunho marcadamente racionalista, sem deixar de aflorar, no entanto, graves problemas de integração social e moral da juventude, a pedir mais e melhor pesquisa. Defende também, implicitamente, a idéia de uma educação especializada de elites.

De qualquer forma, é fecundo. Nenhum leitor deixará de sofrer a influência das idéias que expõe. Êle nos convence de que não há substitutivo para o pensamento reflexivo, quando honestamente fundado; e demonstra que a pesquisa dos problemas humanos necessita desenvolver-se em todos os sentidos e por todos os modos, com ciência e consciência. ...

* * *

A estas simples notas à margem do conteúdo, devo juntar, como tradutor, algumas palavras sobre a forma em que o livro aqui se apresenta.

Tanto quanto possível, a tradução se fêz de modo literal, ou no esforço de manter puro e preciso o pensamento do Autor, mantida também a sua forma. Nalguns poucos pontos, certas designações particulares, como nomes e sobrenomes de alunos, tomados como simples exemplos, foram substituídos por outros, nacionais, para que o leitor não perdesse a impressão de realidade nas situações descritas. Também, em diversas passagens, mantendo-se o texto, julgou-se necessário aduzir algumas notas explicativas, em pé de página.

Isso foi facilitado pelo sistema usado pelo Autor para as suas próprias notas, as quais aparecem todas reunidas ao fim do volume. Para elas deve-se pedir a atenção do leitor, pois não só apresentam as devidas referências bibliográficas, como importantes esclarecimentos a certos assuntos. Nessa parte, juntaram-se, entre parênteses, informações sobre obras citadas, quando se encontram em português.

LOURENÇO FILHO

VAISEY, JOHN — *The Economics of Education*, Londres, Faber & Faber, 1962, 165 págs.

Entenda-se, por educação, a escolarizada. Ressaltar-lhe a dimensão econômica e submetê-la à análise econômica, eis o objetivo fundamental desta obra. O assunto não é novo: como a querer garantir-lhe a "dignidade", o próprio Autor (economista e educador) reúne, em capítulo inicial, algumas formulações de "grandes economistas" (Adam Smith, Ricardo, Marx etc.) sobre o tema. Mas, sem ser nova, a questão tem sido objeto de atenção crescente e original nos últimos tempos, devido a preocupações teóricas e práticas com o desenvolvimento econômico, tanto o das nações "avançadas" como o do "mundo subdesenvolvido" — processo esse em que a educação se mostraria como um dos fatores suscetíveis de manipulação racional.

Fundamentar esta tese implica, basicamente, evidenciar que a educação, além de artigo de consumo, constitui área de inversão produtiva. Dois capítulos do livro são especi-

ficamente destinados a esse problema, girando a argumentação em torno da rentabilidade dos gastos em educação, e apoiando-se no exame crítico de algumas tentativas feitas para a quantificação do montante dessa rentabilidade — todas elas mais ou menos frustradas por dificuldades de ordem técnica. Assim, estes capítulos e, conseqüentemente, o restante do livro chegam aos mesmos resultados alcançados anteriormente pelos economistas participantes do Colóquio de Paris sobre os fatores econômico-sociais da planificação da educação, do qual o Autor foi, aliás, um dos membros: fica justificada a noção da rentabilidade da educação, sem que se consiga precisar o montante de tal rentabilidade (cf. *Tiers Monde*, I, ns. 1 e 2, 1960).

Os demais capítulos consistem em desdobramentos e aplicação, a situações particulares, daquela noção central. Elaborados numa linha descritiva, valem sobretudo pelo material informativo que oferecem (muito do qual de natureza quantitativa), extraído de um conjunto de obras passadas em revista e que, tratando de épocas e países diversos, versam sobre: gastos nacionais com educação e participação das finanças públicas nessas despesas; produtividade da "empresa" escolar; qualificação da mão-de-obra de vários níveis pelos processos de escolarização e projeções das necessidades a curto e longo prazo das sociedades urbano-industriais quanto à quantidade e diversidade da força de trabalho qualificada pela escola; salários pagos à categoria docente; e contribuição potencial da educação para a superação do subdesenvolvimento.

O livro não é e nem pretende ser original. Entre nós, inclusive, contamos com alguns trabalhos excelentes sobre certos assuntos nele tratados. Por outro lado, deixa a desejar quanto ao aproveitamento, pelo Autor, das possibilidades de exploração interpretativa dos dados apresentados. Não obstante, êle encerra quatro contribuições relevantes. Primeiramente, o próprio enfoque econômico da educação indispensável para pôr-se em plano realista a discussão do tema *educação e desenvolvimento*, que se tem prestado a muitas formulações retóricas. Em segundo lugar, o fato de o Autor englobar, no enfoque desse problema, tanto o desenvolvimento econômico futuro das nações "avançadas" como o das nações e regiões "subdesenvolvidas", ampliando, assim, por conjugação, o contexto empírico a **ser** considerado no estudo das relações dinâmicas entre educação e desenvolvimento econômico. Em terceiro lugar, a integração, mais sugerida do que realizada, entre a análise intra-escolar (produtividade da "empresa" escolar) e a análise macroeconômica da educação (rentabilidade da educação e grau de participação desta nos investimentos globais). Finalmente o fato de o livro colocar-se entre as abordagens recentes do problema do desenvolvimento econômico, que se caracterizam "por considerar não que o crescimento (econômico) não comporte aspectos sociais, mas, sim, que os progressos sociais, que têm sido apresentados como meta ou resultado final, são em realidade fatores contribuintes do desenvolvimento e parte indispensável do processo de crescimento econômico, mediante o qual se podem alcançar, mais adiante, melhores

condições de bem-estar humano. Torna-se cada vez mais patente que empregar recursos em melhoramentos sociais — em educação, em moradia, em saúde, em segurança social, na facilitação da convivência — não é mais um simples gasto sem finalidade econômica, mas uma inversão que eleva a capacidade de desenvolvimento de um país e acelera a consecução das metas sociais.

Estas últimas afirmações envolvem, implicitamente, uma questão crucial ao menos para as nações com excedente econômico efetivo reduzido, e que põe essas mesmas afirmações dentro dos limites convenientes. Trata-se de saber quanto do excedente deve ser aplicado em educação e em quais tipos de educação. Em outras palavras: cada fase ou etapa

do desenvolvimento não só comporta como exige que uma determinada parcela do excedente econômico se destine a certa quantidade e a certas modalidades de educação. Ultrapassar esse "quantum", significaria, então, utilizar improdutivamente uma parte da capacidade de investimento e, conseqüentemente, seria "política" que não atenderia às possibilidades máximas de exploração dos recursos disponíveis numa determinada fase, tendo em vista o crescimento econômico. Como várias outras, esta é uma questão levantada pelo Autor no decorrer da exposição, sem que tenha sido, infelizmente, objeto do tratamento sistemático que sua importância faria esperar.

Luiz PEREIRA

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O PROJETO REGIONAL DO MEDITERRÂNEO

Em artigo publicado neste suplemento, comentando trabalho de Stanislav Stroumiline sobre o valor da educação no desenvolvimento econômico-social da URSS, aludimos ao chamado "Projeto Regional do Mediterrâneo", como outro exemplo significativo da moderna tendência de integrar, articuladamente, planejamento educacional e planejamento econômico.

Nos limites reduzidos de um artigo de jornal, tentaremos hoje dar uma noção sumária do que é esse projeto e dos objetivos básicos que visa êle realizar.

Considerado em termos simples, o "Projeto Regional do Mediterrâneo" destina-se a lançar as bases dos planos nacionais de ensino.

Dentro do quadro de acordos bilaterais, entre a "Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico" e seis países da Europa Meridional, a saber: Espanha, Grécia, Itália, Portugal, Turquia e Iugoslávia, prevê êle que equipes locais de analistas, assistidos técnica e financeiramente pela O.C.D.E. buscarão analisar as necessidades nacionais de ensino para os próximos quinze anos (até 1975) e elaborar planos detalhados, notadamente no aspecto financeiro, para atender a essas necessidades.

Essas pesquisas implicarão trabalhos básicos como os seguintes:

a) avaliação do número necessário de elementos a serem fornecidos cada ano pelos diversos níveis dos sistemas de ensino. Além do primário, os efetivos devem ser calculados por grandes disciplinas, dividindo-se essencialmente entre os graduados científicos e técnicos e os outros graduados;

b) avaliação do número de professores requeridos dos diversos níveis do sistema, com diferenciação, para além do primário, dos professores de ciências puras e aplicadas;

c) avaliação das necessidades de classes, laboratórios, equipamento, construções escolares, elaboração do plano de repartição geográfica e do "optimum" de instalações;

d) estimativa do valor qualitativo dos programas de ensino existentes e recomendações sobre as melhorias necessárias;

e) avaliação dos planos de ensino e de formação, a estabelecer ou a desenvolver, fora do sistema educacional tradicional, como sejam, ensino de adultos, aprendizagem intensiva, treinamento em serviço;

f) avaliação das despesas totais, em capital e correntes, necessárias à execução do programa;

g) estabelecimento de calendário para realizar, em 15 anos, a expansão e as melhorias requeridas e a preparação de orçamentos anuais,

indicando o total das despesas a consagrar ao ensino, em números absolutos e em percentagens sobre o produto nacional bruto.

Na fixação do que se entende por "necessidade de elementos fornecidos pelo ensino" reside o problema de mais difícil equacionamento, por isto que implica a consideração conjunta de elementos mensuráveis e não diretamente mensuráveis, ou seja a simultânea confluência das resultantes dos dois métodos aplicáveis ao problema de necessidades do ensino, o "cultural", como o chama H. S. Parnes, ou dos "objetivos sociais", como o denomina W. Beckman e o das "necessidades de mão-de-obra".

O método das necessidades de mão-de-obra é simples de ser descrito e parte das necessidades de mão-de-obra para atender à estrutura profissionista de economia e implica planejar o sistema escolar de sorte que êle forneça efetivos tendo as qualificações que exigir essa estrutura.

Parte dos pressupostos de que o estabelecimento de objetivos em matéria de ensino sem relação com as necessidades econômicas é muito impreciso, disjuntivo, sem sentido e deixa muito lugar a julgamentos vagos e arbitrários e, por importantes que sejam os objetivos sociais, o problema principal nos países menos desenvolvidos é atravessar o gargalo de estrangulamento crítico que a penúria de mão-de-obra qualificada opõe a um crescimento econômico mais rápido. A travessia desse gargalo de estrangulamento só pode ser conseguida pelo exame do tipo e da taxa de desenvolvimento econômico que se espera atingir.

O método das necessidades sociais, ou o método cultural, implica a consideração de unidades difíceis de precisar, sobre a quantidade de ensino de que o país carece, buscando promover o alcance de objetivos como os da realização individual, de civismo, de igualdade de oportunidades, de cidadania, de estabilidade social e, afinal, dos vários outros fins socioculturais de que a educação é instrumento.

Parte dos pressupostos de que o desenvolvimento do ensino "as such", é um objetivo social desejável, independente do aumento das necessidades de mão-de-obra educada e qualificada e de que as estimativas do ponto-de-vista social devem ser acrescidas às necessidades do ensino reclamadas pela carência de mão-de-obra.

O Método dos objetivos sociais

O problema central posto por esse método de aproximação consiste na formulação de julgamentos sobre a *natureza dos objetivos* a serem atingidos em matéria de ensino, no período previsto, em face de considerações de vária espécie, notadamente:

a) reconhecimento das deficiências existentes nas oportunidades de ensino oferecidas, considerados os objetivos *sociais* em matéria de ensino;

b) análise dessas mesmas deficiências à luz de comparações com outros países;

c) cálculo estatístico das medidas a tomar para satisfazer aos diversos objetivos e suas implicações financeiras.

O Método das necessidades de mão-de-obra

A fase inicial desse método de aproximação consiste em projetar o quadro futuro da economia, por setores de produção, em ligar essas produções às necessidades totais de mão-de-obra de cada setor, à base de certos postulados concernentes à produtividade, depois estimar para cada setor que proporção de mão-de-obra, possuindo certas qualificações, será exigida.

Numa segunda fase, esses elementos serão utilizados para calcular a produção requerida do sistema de ensino. A utilização desse método pode ser em um nível relativamente global, por grandes setores, como os da agricultura, indústria, serviços e dentro deles, três a quatro tipos de mão-de-obra, ou de forma já bem mais detalhada e complexa.

Na sua utilização vários e difíceis problemas têm de ser defrontados, como sejam, aqueles de

- a) projetar o quadro de produção;
- b) estudar a comparabilidade dos dados sobre as estruturas profissionais;
- c) conceituar as "necessidades" de mão-de-obra.

O problema, por exemplo, de projetar o quadro de produção, varia, substancialmente, quanto ao grau de probabilidade da demanda final, conforme se trate de um tipo de economia de alto grau de planificação ou de um tipo em que as situações dependam substancialmente do jogo das forças de mercado, quando, necessariamente, subsistirá uma larga margem de incerteza quanto à previsão do quadro e demanda final.

Outro problema cheio de não pequenas dificuldades é o da divisão do emprego total em cada setor, em várias categorias de mão-de-obra, cada uma correspondendo a diferentes qualificações em matéria de ensino, que têm de ser distinguidas para os objetivos de sua planificação.

Em que pesem essas dificuldades, que fazem com que o perito consciente dê a esses esquemas flexíveis de previsão uma margem generosa de erro, variação e incerteza, sem dúvida porém os resultados e conclusões atingidos já conferem indicações suficientemente válidas quanto à ordem de magnitude dos problemas de necessidades de formação profissional, fazendo com que as hipóteses de trabalho e decorrentes conseqüências, sujeitas embora a subseqüentes correções e ajustamentos dos parâmetros por maiores refinamentos de análise, não invalidem as previsões globais elaboradas.

De modo geral, como acentua H. S. Parnes, não será impossível identificar as variáveis que afetam a produção requerida de cada setor do sistema de ensino, nem determinar o gênero dos dados necessários para avaliar, com precisão, os efetivos com o nível e a especialização exigíveis.

Teoricamente, seria até mesmo previsível, para cada ano, o fluxo profissional dos ingressantes no mercado de trabalho, conhecendo-se:

- 1) o número exato de trabalhadores que serão necessários a cada ramo da economia, para tal ou qual ano;
- 2) os efetivos atuais de cada profissão;

3) o número anual de perdas, para cada profissão, por morte, aposentadoria, abandono do trabalho;

4) o número de trabalhadores deixando uma por outra profissão, como mudança de emprego.

Supondo-se que o acesso a esta ou àquela profissão seria exclusivamente assegurado por tal ou qual formação escolar, poder-se-ia inclusive calcular a produção requerida de todos os tipos de ensino e em todos os níveis. Igualmente, para a oferta, dispondo-se de dados sobre a produção do sistema escolar, no prazo previsto, pode-se, com os ajustamentos necessários, calcular a diferença entre os recursos de mão-de-obra requeridos e as prováveis disponibilidades. É claro que por circunstâncias de vária espécie não é viável a obtenção de perfeitos modelos prospectivos de oferta e procura de mão-de-obra, desde que não só a realidade desmente uma tal rigidez na estrutura de empregos e na tecnologia, como não é fácil avaliar precisamente as perdas por morte ou aposentadoria e as tendências de mobilidade profissional. São múltiplas as variáveis interpostas entre a formação e o *métier* de modo a permitir expressar seguramente o quadro de necessidades de mão-de-obra em números de produção escolar.

Em verdade, porém, como chama a atenção H. S. Parnes, não é mister que essa planificação do ensino, para ser útil, exija necessariamente esse requinte de precisão, dada a grande área de empregos que não exigem uma formação diferenciada, como ocorre com as tarefas manuais não qualificadas ou semi-especializadas e em muitos empregos no setor de serviços. A rigor, quase só na área de

ensino superior, ou na segunda fase do ensino médio, as qualificações não são polivalentes e adaptativas.

No estudo altamente interessante, feito em 1961 na execução do "Projeto Regional do Mediterrâneo", das necessidades de ensino, representadas pelo balanço das exigências de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento econômico da Itália, o "Svimez Report", sublinha e defende a posição, surpreendente em certa medida e aberta a críticas, de muitas vezes se ter distanciado de rigorosos modelos tradicionais de previsão econômica, sem que tal critério afetasse, globalmente, certas tomadas de posição e decisões de ação.

H. S. Parnes assim sintetiza as diversas fases do método, usado de modo geral na execução do "Projeto Regional do Mediterrâneo", pelo qual se consideram as necessidades de mão-de-obra que deverá cobrir a produção anual das diferentes categorias do ensino:

1 — Fazer o inventário da mão-de-obra existente, classificada pelo ramo de atividade e por profissão, segundo uma classificação profissional, distinguindo quanto possível o nível de formação requerido e, nos níveis superiores, entre as qualificações técnicas e a formação geral.

2 — Calcular o volume de mão-de-obra total para o prazo previsto (15 anos) e por períodos quinquenais.

3 — Calcular o produto nacional bruto em cada um desses períodos.

4 — Avaliar o produto nacional bruto, em cada um desses períodos, entre os diversos setores e ramos de atividades da economia.

5 — Avaliar o emprego total de cada setor e de cada ramo por esses períodos.

6 — No interior de cada setor ou ramo, avaliar o emprego total, por esses períodos, entre as diversas categorias da classificação profissional.

7 — Resumir as necessidades de cada categoria profissional para o conjunto da economia. Obtém-se, assim, o total de recursos de mão-de-obra necessária em cada categoria e para cada período.

8 — Converter os números de necessidades de cada categoria em necessidades classificadas por formação profissional. Essa operação é necessária porque as grandes categorias profissionais não podem ser homogêneas em relação as qualificações requeridas.

9 — Avaliar os recursos prováveis de mão-de-obra para cada uma das grandes categorias de formação profissional e para os diversos períodos, à base:

- a) dos recursos atuais;
- b) do *déficit* provável do atual sistema de ensino;
- c) das perdas por morte, aposentadoria e abandono do trabalho.

10 — Calcular como o *déficit* anual dos diversos ramos do sistema de ensino deve ser modificado para que o equilíbrio entre (8) e (9) seja atingido nos diversos períodos.

Também das mais interessantes contribuições metodológicas ao "Projeto Regional do Mediterrâneo" é aquela elaborada pelo Professor Friedrich Edding, do Instituto de Pesquisa Educacional de Francfort Sur le Main, sob o título "Análise das necessidades em matéria de en-

sino e das prioridades em mão-de-obra especializada, em função do desenvolvimento econômico".

Dada a angústia de espaço que não nos permite mais do que simples alusões ao sugestivo trabalho de P. Edding, destacaremos sumariamente alguns dos seus mais significativos aspectos.

Ressaltando inicialmente o que são as diferenças fundamentais entre elaboração de orçamentos anuais e a elaboração de previsões a longo termo, quando é preciso identificar a curva de tendências, determinar a ordem de grandezas e buscar harmonia entre o ensino e a evolução do mercado da mão-de-obra e da expansão econômica, proclama duas necessidades fundamentais: mobilização de pessoal competente, capaz de evitar enorme desperdício de recursos e utilização de vasta faixa de contribuições interdisciplinares, providas dos vários setores científicos e administrativos.

Mostra a seguir como, não obstante a previsão em matéria de ensino jogar com numerosos fatores, dos quais nenhum é imutável, é possível estabelecer um flexível quadro de ordem de grandezas, cujos elementos serão determinados pelas autoridades nacionais e órgãos ou conselhos de peritos nas várias disciplinas e conhecimentos envolvidos no planejamento, entre as quais é fundamental a contribuição da *economia*.

Passa a seguir a detalhar a análise das variáveis a serem consideradas e correlações implícitas, partindo dos fatores demográficos, seguindo pelas taxas previsíveis de escolarização, estudando a evolução da renda média *per capita*, as dife-

renças regionais, as previsões concernentes à mão-de-obra, a estrutura legislativa em vigor ou em preparo, o que, tudo conjugado e articulado, enseja aos planejadores prever, de modo bastante aproximado, os máximos e mínimos realizáveis, em um período dado, no que concerne aos quadros de escolarização.

Detém-se depois na análise dos aspectos das projeções a serem feitas de número de professores, de despesas de capital e de consumo das despesas por aluno e das previsões relativas aos dados globais da economia nacional destinados a dar as indicações sobre as possibilidades de expansão do ensino, sem prejuízo das outras necessidades da economia.

A limitação de espaço de um artigo de jornal não permite nos estendamos na exposição e análise de características relevantes do "Projeto Regional do Mediterrâneo", esforço em marcha por uma conjugação harmoniosa entre o método cultural e o método das necessidades de mão-de-obra, entre os fins econômicos e não econômicos do ensino, entre os objetivos da escolarização nos diversos ramos do ensino e os níveis e tipos de formação exigidos pela estrutura econômica.

Refletindo-se sobre o que eram ou sobre o que não eram, não faz muito, as responsabilidades de programação educacional afetas a uma Diretoria de Instrução ou a um Ministério de Educação, limitadas a um isolacionismo pedagógico, a uma inspiração metafísica da educação, a um acidentalismo discriminativo em sua extensão, se se comparam essas tarefas com as atuais, complexas, articuladas, culturais e econômicas,

projetivas no tempo, vê-se a diferença imensa entre as exigências do passado e as do presente.

Que o Brasil se habilite a cumprir, sem defasagens no tempo, as tarefas educacionais que o presente lhe impõe, é o que urge suceder, é o que precisa acontecer.

JAYME ABREU

(*Diário de Notícias*, Rio).

A RECUPERAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Apresentação

A Universidade de São Paulo atravessou momentos difíceis em seu desenvolvimento recente. Parece fora de dúvidas que a fase aguda desse processo se localiza entre 1954 e 1959, sendo que o período de maior gravidade começa em 1955 e termina em 1957, quando se faz sentir um esboço de reação à terrível "crise de crescimento", assinalada. A lenta recuperação da Universidade de São Paulo só toma corpo, porém, a partir de 1959, graças principalmente aos efeitos construtivos globais do Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto e à orientação imprimida à Reitoria da U.S.P. pelo Dr. Antônio Barros de Ulhoa Cintra.

Por várias vezes escrevi sobre o assunto. A primeira foi para alertar o então governador recém-eleito, Dr. Jânio Quadros, sobre compressões de despesas postas em prática, em relatório encaminhado ao destinatário em 2 de abril de 1956. Esse

N. da E. Esta exposição constitui capítulo de livro a ser brevemente editado. Omitimos alguns quadros e gráficos dada a extensão do artigo.

relatório foi transcrito, mais tarde, em *O Estado de S. Paulo* (10 de outubro de 1956), por ocasião dos graves desentendimentos que levaram a Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a empenhar-se, sozinha, numa luta gigantesca, contra degradação a que uma política mal orientada conduzia, fatalmente, as nossas instituições de ensino superior e de pesquisa científica avançada. Voltei ao assunto no discurso de paraninfo da turma de bacharéis e de licenciados de 1957, dessa escola, em cerimônia realizada em 14 de janeiro de 1958. Essa oração foi publicada na íntegra em *O Estado de S. Paulo*, no dia imediato, suscitando vivas controvérsias, especialmente por causa da defesa da política do governo, feita pelo reitor Dr. Alípio Correia Neto, com dados que, na verdade, davam amplo fundamento às opiniões críticas que externei publicamente, movido pelas obrigações e responsabilidades que pesam sobre cada professor da U.S.P. Em seguida, de ângulo mais restrito, retomei os mesmos problemas nos relatórios que escrevi como membro das comissões que estudaram a crise por que passava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (essas comissões foram constituídas pela Congregação em 21 de fevereiro de 1958, e em 8 de abril de 1959, tendo sido ambos os relatórios divulgados externamente). E' para mim um prazer voltar ao assunto, para sugerir o que aconteceu nos anos ulteriores, tomando como ponto de referência todo o espaço de tempo que vai da eclosão daquela crise até os sintomas e os primeiros passos de sua superação final. Como nos trabalhos anteriores, o que me preocupa é o futuro da *nossa Universidade* e

o seu aparelhamento material e humano, que precisa estar à altura da missão que ela deve preencher na sociedade brasileira hodierna. Procurarei traçar um retrato objetivo da situação atual, dando o maior relevo possível às novas tendências, que prenunciam o vigor e o caráter construtivo do processo em curso de regeneração e de modernização da U.S.P.

O propósito limitado de oferecer um retrato sumário da situação atual da U.S.P. restringiu naturalmente tanto o alcance descritivo deste estudo, quanto a sua significação prática. Não obstante, suponho que êle poderá ser útil, principalmente se o novo governo do Estado de São Paulo levar em conta a enorme importância da preservação e do fortalecimento das tendências dinâmicas de crescimento normal dos nossos serviços universitários de ensino, de divulgação e de pesquisas, nele apontadas. Em suas passagens anteriores pelo governo do nosso Estado o Dr. Adhemar de Barros nunca se revelou inimigo declarado e impenitente da U.S.P. Em compensação, também nunca lhe dispensou zelo especial ou interesse amoroso. As escolas superiores não contaram, nessas ocasiões, com quaisquer espécies de prioridades, recebendo sempre um amparo mínimo, que comportava sobrevivência sem grandes possibilidades de florescimento. Ao reassumir esse posto, é preciso que se disponha a ajustar-se a uma realidade nova, que se patenteia no que o meio ambiente agora começa a exigir dos serviços universitários e numa Universidade de S. Paulo bem diferente daquela que conheceu nas experiências anteriores. O crescimento concentrado da Cidade Uni-

versitária, a expansão da maioria dos serviços de ensino e de pesquisas, as aspirações generalizadas por um ensino de melhor qualidade e eficiência, acrescidos pelas disposições predominantes entre os professores e os alunos por uma autonomia universitária bem concebida e praticada, alteraram radicalmente as relações da U.S.P. com o governo do Estado de São Paulo, seu mantenedor. Graças ao comportamento construtivo do atual reitor e do Conselho Universitário, respeitado produtivamente na política geral do governo do Prof. Carlos Alberto de Carvalho Pinto, a U.S.P. ganhou muito maior latitude e profundidade na determinação de seu próprio destino, sendo imperioso que os futuros governantes do Estado de São Paulo passem a encará-la e a inseri-la em seus planos de governo como um órgão dotado de ampla e intocável autonomia interna.

A preservação do Dr. Antônio Barros de Ulhoa Cintra até o fim do seu mandato constitui um índice auspicioso das disposições do novo Governo perante essa situação nova. Todavia, é preciso que se entenda bem que esse ato não deve ser apenas uma homenagem pessoal a um reitor que se distinguiu, de forma ímpar e sem precedentes, no desempenho da missão que lhe foi conierida por seus colegas. Êle precisa corresponder, sobretudo, ao conceito de autonomia que vigora, atualmente, na U.S.P., tanto entre os professores, os pesquisadores e os funcionários, quanto entre os alunos. Isso simplifica, de certa maneira, a atuação do Governo, que encontra meca-

nismos mais apropriados de equacionamento e de solução dos problemas enfrentados pela U.S.P. Contudo, pressupõe dificuldades especiais, que precisam ser abertamente reconhecidas e contornadas. A nossa tradição política sempre teve um vêzo paternalista e autocrático, tendendo a submeter os "negócios do Estado" à vontade mais ou menos discricionária dos mandatários do Poder Executivo. Só um Estado democrático consegue permitir o florescimento de órgãos dotados de capacidade de decisão própria, respeitadas certas condições de integração dos serviços governamentais e os princípios que legitimam, em cada nível da organização estatal, o exercício da autoridade. A questão, para nós, estaria em tirar todo o proveito possível de cada avanço positivo dado na democratização do poder político, de modo a aumentarmos o grau de modernização do aparelho estatal e a capacidade do Poder Executivo de atuar em consonância com os modelos de comportamento político prescritos em uma ordem social democrática. O nosso dilema está em que a tradição política paternalista e autocrática interfere continuamente nesse processo, pervertendo, restringindo ou anulando a diferenciação progressiva dos órgãos fundamentais do sistema democrático de governo. Importa-nos, acima de tudo, resguardar a considerável esfera de autodeterminação, que a U.S.P. logrou nos últimos anos, embora seja patente que ainda estamos longe da solução ideal, que seria a autonomia universitária perfeita e completa.

Desse ângulo, as relações do Governo Estadual com a Universidade de São Paulo mudaram de caráter. O reitor deixou de ser um simples delegado do Governo perante a U.S.P., para tornar-se, ao contrário, um delegado da U.S.P. no seio do Governo. Doutro lado, a própria política geral do Governo Estadual precisa levar em conta certas diretrizes e exigências da administração e da política universitárias, que não podem mais ficar à mercê da boa vontade ocasional ou do esclarecimento fortuito dos governantes. Tais diretrizes e exigências respondem a condições fundamentais para o *bom* funcionamento e para o crescimento *ótimo* dos serviços de ensino, de divulgação e de pesquisas da U.S.P., considerada em suas unidades e como um todo. Em consequência, para ser útil e estimulante, o Governo precisa, antes de mais nada, absorver em sua política geral todo um conjunto de determinações que se objetivam, se mantêm ou se alteram em função da rotina administrativa e da política educacional ou científica da própria U.S.P. Acima desse nível, o Governo pode exercer variadas e profundas influências diretas. Conhecendo, respeitando e atendendo aos objetivos centrais, definidos de forma autônoma, êle pode selecionar e fortalecer certos alvos que sejam essenciais à realização de sua política geral, no que ela venha a depender da contribuição dos serviços universitários, existentes ou por criar. Programas especiais e mais ou menos vastos de desenvolvimento econômico, social e cultural possuem inevitáveis implicações educacionais e exigem uma orientação específica no incentivo à

pesquisa científica e tecnológica. A autonomia universitária não esbarra nem impede essa colaboração construtiva, surgindo como um elemento positivo na determinação daquilo que o Estado pode e deve esperar da U.S.P. na consecução dos planos de Governo de relativa envergadura política.

Em suma, atingimos uma fase na qual seria altamente recomendável estabelecer uma estratégia que respeitasse tudo que há de fundamental na autonomia universitária, porém, fazendo-se dela uma condição de melhor e de maior integração da U.S.P. na política geral do Governo — e não um fator de afastamento recíproco e de isolamento da U.S.P. em face do Governo do Estado de São Paulo. Aí está a grande barreira que temos de sobrepujar. A nossa tradição política mal permite atentar para a primeira necessidade, de garantir-se a autonomia da U.S.P. em seus aspectos essenciais. No entanto, as exigências da situação obrigam-nos a dar, simultaneamente, passos mais arrojados, que levem a projetar a U.S.P. na política geral do Governo Estadual de forma totalmente renovadora. À luz de argumentos desta ordem é que acredito que este estudo possua alguma utilidade prática, propondo uma tomada de posição diante das opções que precisam ser feitas (ou mantidas), para que a Universidade de São Paulo exerça, plenamente, todas as funções que deve desempenhar como uma agência de progresso cultural, social e econômico da sociedade brasileira na era da civilização industrial.

Sou muito grato à Companhia Editora Nacional, por ter sugerido a redação deste informe, para incluí-lo numa coletânea de ensaios educacionais de minha autoria, em preparação para edição. Enquanto outros editores, mesmo os mais esclarecidos e arrojados, espremem o tamanho dos livros, na ânsia de diminuir os riscos severos dos empreendimentos editoriais, essa empresa põe em primeiro plano o que o livro significa como documento de uma situação histórica e como tomada de consciência dos problemas que ela suscita. Fico penhorado, portanto, a Octales Marcondes Ferreira e Thomaz Aquino de Queiroz, pela oportunidade de redigir e publicar este trabalho. Ao mesmo tempo, externo minha gratidão aos serviços de documentação e de difusão cultural da Reitoria da U.S.P., endereçando agradecimentos especiais a José Ribeiro Filho e a Rosaura de Escobar Ribeiro da Silva, que não pouparam esforços para atender os meus pedidos de informações. Não usei todos os dados, quadros e gráficos que colocaram à minha disposição, pois pensava tão-somente em redigir breve bosquejo do que aconteceu nos últimos anos. Também modifiquei a apresentação de alguns dados, para ajustá-los ao caráter deste escrito. Espero que, no futuro, alguém faça justiça mais completa à documentação que se acha ao alcance de quem pretenda fazer a história cultural da Universidade de São Paulo. Por fim, gostaria de agradecer a colaboração que me foi prestada por José Carlos Pereira e José Francisco Quirino Fernandes dos Santos, pesquisadores da Cadeira de Sociologia I e do

Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho, que se encarregaram, gentilmente, do cálculo de alguns índices e da confecção dos gráficos correspondentes.¹

O crescimento da U.S.P. apresenta certos caracteres constantes, em virtude das funções educacionais e culturais que ela satisfaz em nosso meio. A carência de técnicos, cientistas e educadores concorre para que as escolas que compõem essa instituição tenham de enfrentar uma procura de vagas em diferen-

1 É preciso notar que, neste trabalho, preferi lidar com os dados orçamentários globais. Por isso, os Quadros VII e VIII levam em conta as dotações orçamentárias iniciais e as suplementações havidas em cada exercício. Ao analisar, previamente, a situação calamitosa a que estava reduzida a U.S.P. em 1957 os valores considerados tomavam em conta apenas as dotações iniciais. Esse procedimento decorria do intento de conhecer a progressão dos gastos do Governo Estadual em proporção com o aumento da receita geral, sem nenhum malévolo. Contudo, o fato de operar com as dotações orçamentárias efetivas não muda em nada as conclusões a que cheguei. O Quadro VII revela muito bem o que aconteceu, quando se considera os índices de crescimento do valor nominal e do valor real das dotações orçamentárias entre 1952 e 1957. A elevação das dotações foram insuficientes, até 1958 aliás, sequer para absorver as pressões oriundas da desvalorização da moeda, como se conclui comparando aqueles índices com os índices de deflação e pela leitura do gráfico 6. Vejo-me tentado a chamar a atenção para esses fatos em virtude de ter o Dr. Alípio Correia Neto, então reitor da U.S.P., suscitado controvérsias sobre a legitimidade e o fundamento das interpretações desenvolvidas. "*O Estado de S. Paulo*", tão atento, firme e bem informado sobre assuntos da nossa Universidade, revelou certas vacilações, diante das afirmações daquele ilustre professor. Agora, as coisas ficam bem claras...

ciação e em aumento constante. Apesar disso, limitações procedentes da capacidade interna de cada escola ou das dificuldades em ajustá-las às carências de especialistas do ambiente fazem que a U. S. P. atenda regularmente apenas a diminuta parte da procura, expandindo-se, assim, num ritmo inferior ao das pressões externas.

Os dados coligidos no Quadro I indicam que, entre 1955 e 1962, a população escolar da U. S. P. passou de 7.955 a 9.692 alunos, o que implica um aumento global da ordem de 20%. Esse aumento considerável deve-se, especialmente, ao rápido crescimento das escolas novas e, em menor escala, às ampliações da capacidade didática de algumas *escolas tradicionais*; sendo por isso absorvido de forma muito variada pelas diversas unidades escolares da U. S. P. Pelo Quadro II, verifica-se a seguinte distribuição da matrícula geral em 1962:

Cursos superiores graduados	9.491
Cursos superiores pós-graduados	867
Cursos médios	279
Total	10.637

A distribuição da matrícula segundo o sexo varia quanto aos tipos de escolas. Atendo-nos aos dados globais, teríamos 2.767 matrículas de alunos do sexo feminino e **7.870** matrículas de alunos do sexo masculino, respectivamente, 26 e 74% do total geral. Doutro lado, os dois quadros sugerem que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tornou-se a, escola superior que ostenta a maior densidade de população escolar.

Os dados reunidos nos Quadros III e IV mostram como se tem distribuído a procura dos diferentes tipos de escolas, entre 1953 e 1962 (enquanto o número de vagas passou, nos dois extremos, de 2.209 para 2.423, o de candidatos elevou-se de 4.777 para 9.844!). Na maioria das escolas, o número de vagas permaneceu estante ou aumentou de maneira ínfima em relação ao incremento da procura. Não obstante, em algumas escolas ainda subsistem critérios seletivos que alimentam o subaproveitamento da capacidade didática existente, embora seja patente que essa tendência está sendo deliberadamente corrigida ou abolida. A escola que atrai o maior número de inscrições também é a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seguida de perto pela Escola Politécnica, e pela Faculdade de Direito e a Faculdade de Medicina, centros tradicionalmente polarizadores da preferência dos estudantes.

Quanto às conclusões de curso, as indicações reunidas no Quadro V demonstram o volume da contribuição positiva da U. S. P. à expansão cultural do meio e da sociedade brasileira em geral. Até 1961, contamos com 32.862 conclusões de cursos superiores e 1.190 conclusões de cursos médios, o que constitui um índice extremamente expressivo da vitalidade daquela instituição. Dada a sua antigüidade, a Faculdade de Direito entra com quase a metade das conclusões de cursos, seguida pela Escola Politécnica, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pela Faculdade de Medicina, pela Faculdade de Farmácia e Odontologia, pela Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" e

pelas demais unidades escolares da U.S.P. As escolas mencionadas nesse rol abarcam 15.238 conclusões de cursos, total inferior ao da Faculdade de Direito considerada isoladamente.

Por fim, o Quadro VI patenteia o que a U. S. P. representa, como centro de ensino, de estudos especializados e de pesquisa científica ou tecnológica. Ela oferece oportunidade de trabalho e de especialização a mais de 1.500 intelectuais, afirman-

do-se aos olhos do estudioso da cena cultural brasileira como o principal núcleo de investigação científica, tecnológica e literária do País. O fato de o corpo de assistentes corresponder quase três vezes ao número de professores insinua uma quebra notável do padrão tradicional do ensino superior brasileiro e uma forte tendência à diferenciação das atividades intelectuais, com implicações visíveis no rejuvenescimento médio dos quadros docentes.

QUADRO I — ALUNOS MATRICULADOS NA U.S.P. DE 1955 a 1961

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961
Esc. de Engenharia de São Carlos	99	126	150	153	170	210	227
Esc. Politécnica	945	973	985	1.050	1.150	1.217	1.202
Esc. Sup. de Agricultura "Luiz de Queiroz".	270	287	336	330	326	353	399
Fac. de Arquitetura e Urbanismo	174	196	200	206	190	191	183
Fac. de Ciências Econômicas e Administrativas	290	273	348	354	444	609	585
Fac. de Direito	2.769	2.880	2.841	2.797	1.711	2.508	1.869
Fac. de Farmácia e Odontologia	467	518	489	502	523	668	697
Fac. de Filosofia, Ciências e Letras	1.861	2.067	2.261	2.435	2.650	2.973	2.969
Fac. de Higiene e Saúde Pública	150	101	109	155	184	167	156
Fac. de Medicina de Ribeirão Preto	186	270	336	370	413	455	482
Fac. de Medicina de São Paulo	530	529	524	528	531	519	520
Fac. de Medicina Veterinária	95	91	108	112	117	101	111
Esc. de Enfermagem de São Paulo (anexa F.M.S.P.)	95	94	87	98	95	71	98
Esc. de Enfermagem de Ribeirão Preto (anexa F. M. R. P.)	24	32	44	47	59	48	47

<i>Total dos Cursos Superiores</i>	7.955	8.437	8.818	9.137	8.563	10.090	9.545
Instituto de Zootecnia e Indústrias Pecuárias "Fernando Costa"	—	—	—	—	—	90	147
<i>Total geral de toda a Universidade de São Paulo ..</i>	7.955	8.437	8.818	9.137	8.563	10.090	9.545

(Fonte: Reitoria da Universidade de São Paulo — Divisão de Difusão Cultural).

QUADRO II — MATRÍCULA GERAL DA U.S.P. EM 1962

INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS	GRADUAÇÃO			PÓS-GRADUAÇÃO			TOTAL GERAL
	Sexo	Sexo	Total	Sexo	Sexo	Total	
	Fem.	Masc.		Fem.	Masc.		
<i>Cursos Superiores</i>							
F. de Direito	319	1.438	1.757	31	128	159	1.916
E. Politécnica	13	1.325	1.338	—	—	—	1.338
E. Sup. Ag. "Luiz de Queiroz"	20	442	462	—	—	—	462
Fac. de Medicina	74	466	540	1	21	22	562
F. de Filos., Ciênc. e Letras	1.476	1.460	2.936	266	120	386	3.322
F. de Farm. e Odontologia	162	537	699	—	—	—	699
F. de Med. Veterinária	21	91	112	—	—	—	112
F. Higiene e Saúde Pública	—	—	—	12	90	102	102
F. de Ciênc. Econ. e Adm.	21	513	534	8	143	151	685
F. de Arquit. e Urbanismo	34	148	182	—	—	—	182
F. de Medic. de Ribeirão Preto	35	476	511	—	—	—	511
E. de Eng. de São Carlos ..	—	289	289	—	—	—	289
E. de Enfermag. de S. Paulo	82	2	84	47	—	47	131
E. de Enfermag. de R. Preto	37	—	37	—	—	—	37
F. de Farm. e Odont. de Bauru 2	3	7	10	—	—	—	10
Total dos cursos superiores	2.297	7.194	9.491	365	502	867	10.358
<i>Cursos Médios</i>							
F. de Higiene e Saúde Pública	39	4	43				43

1 Não estão incluídos os cursos de aperfeiçoamento no Hospital das Clínicas, nos quais se inscrevem, no decorrer do ano, centenas de médicos e estudantes de medicina. 2 Início de funcionamento em 1962.

E. de Enfermag. de S. Paulo ³	22	8	30	—	30
E. de Enfermag. de R. Prêto ³	33	—	33	—	33
Inst. de Zootec. e Indústrias Pecuárias "Fernando Costa"	11	162	173	—	173
Total dos cursos Médios ..	105	174	279	—	279
Totais Gerais	2.402	7.368	9.770	365	502
				867	10.637

QUADRO V — CONCLUSÕES DE CURSO NA U.S.P.

INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS CURSOS SUPERIORES	FORMADOS EM 1961	FORMADOS DESDE A FUNDAÇÃO ATÉ 1961
Faculdade de Direito	297	15.358
Escola Politécnica	177	4.300
Esc. Sup. de Ag. "Luiz de Queiroz" _____	99	2.062
Faculdade de Medicina	86	2.868
Fac. de Fil. Ciências e Letras	307	3.756
Fac. de Farmácia e Odontologia	143	2.252
Fac. de Medicina Veterinária	30	326
Fac. de Higiene e Saúde Pública	69	689
Fac. de Ciências Econ. e Administrativas	33	204
Fac. de Arquitetura e Urbanismo	27	283
Fac. de Medicina de Ribeirão Preto	60	235
Esc. de Engenharia de São Carlos	28	103
Esc. de Enfermagem de São Paulo	27	381
Esc. de Enfermagem de Ribeirão Preto	13	45
TOTAL DOS CURSOS SUPERIORES ..	1.396	32.862
<i>CURSOS MÉDIOS</i>		
Fac. de Higiene e Saúde Pública	65	971
Esc. de Enfermagem de S. Paulo (Aux. Enf.)	10	155
Esc. de Enfermagem de R. Preto (Aux. Enf.)	14	34
Inst. de Zootecnia e Indústria Pecuárias "Fernando Costa", Piraçununga	30	30
TOTAL DOS CURSOS MÉDIOS.	119	1.190
TOTAIS GERAIS	1.515	34.052

(Fonte: Reitoria da Universidade de São Paulo) — Divisão de Difusão Cultural.
3 Curso de Auxiliar de Enfermagem.

Os problemas de financiamento

O financiamento de uma realização de semelhante vulto acarreta, naturalmente, várias dificuldades. O poder público tem de arcar, sozinho, com um fardo pesadíssimo, cujo valor e alcance nem sempre são bem compreendidos sequer pelos usuários das escolas, por seus responsáveis e por muitos dos mestres que nelas militam. A idéia de que a U. S. P. consiste em uma das universidades "mais caras do mundo" tem sido ventilada com muita insistência e leviandade mesmo nesses círculos. Ninguém tentou, entretanto, pôr à prova essa idéia absurda — seja pelo caminho mais fácil: de saber por que a U. S. P. constitui um empreendimento tão custoso; seja pelo confronto com os orçamentos de instituições congêneres estrangeiras (algo bem difícil de estabelecer-se, por causa das diferenças de organização, de padrões de remuneração e de valor da moeda: mas que, formulada com realismo relativista, evidencia exatamente o contrário, pelo que consegui concluir pessoalmente). A verdade é que a germinação, a propagação e a valorização dessa idéia, em um meio cultural como o nosso no qual a educação especializada, a ciência e a tecnologia científica são subestimadas pela maioria, estimularam tendências nocivas ao crescimento da U. S. P. Criou-se a disposição a gastar o mínimo possível com as escolas e os institutos dessa instituição e, até, a de introduzirem-se, de vez em quando, cortes drásticos em suas dotações orçamentárias, sem nenhuma previsão quanto ao que ambos os comportamentos significam como formas de devastação improdutivo de recursos

sumamente escassos. As duas consequências piores desses fatos estão: 1º) na propensão a ignorar que se impõe fazer qualquer espécie de sacrifício tolerável nessa área; 2º) na negligência dos procedimentos que poderiam favorecer, realmente, o uso racional dos recursos mobilizados (ou mobilizáveis) no fomento do ensino superior e da investigação científico-tecnológica.

Os resultados funestos dessas inclinações são bem conhecidos. Elas produziram estagnação indisfarçável nas escolas e institutos da U.S.P. que contavam com condições internas favoráveis à elaboração de planos consistentes de expansão rápida e contínua; e provocaram diversas modalidades de deterioração em outras escolas e institutos, que se achavam em fases incipientes de organização ou tinham de passar, por uma razão ou por outra, por processos intensos de ampliação e de modernização. No conjunto, todas as unidades da U.S.P. se viram forçadas a tomar medidas de defesa contra o impacto destrutivo dessas inclinações, com frequência atrativas para governantes empenhados em especular eleitoralmente com os recursos do erário estadual. A eficácia dessa reação, entretanto, tem sido reduzida, o que se pode constatar no período de crescimento da U.S.P. considerado acima. Malgrado o aumento constante das obrigações didáticas e das atividades de pesquisa, as dotações orçamentárias das escolas e institutos elevaram-se de forma insuficiente até para corrigir e absorver os efeitos da inflação. Isso atesta a má vontade e a falta de descortino com que os problemas do ensino superior e da investigação cien-

tífico-tecnológica foram encarados, relegados à margem das preocupações centrais que animaram a política geral de sucessivos Governos. Somente em 1959 essa linha de comportamento sofre uma alteração definida, graças à programação dos gastos estaduais com a U.S.P., decorrente do Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto. As diversas escolas e os vários institutos começaram, então, a recuperar o terreno perdido e a lançar as bases de novas tentativas para saírem do estado calamitoso de estagnação disfarçada a que ficaram condenados.

Essas conclusões nada têm de pessimistas nem visam diminuir ou realçar a política geral de qualquer Governo. Elas retratam objetivamente uma situação de fato, que pode ser perfeitamente apreendida através de certos dados e índices, ordenados nos Quadros VII-VIII (1) e representados nos gráficos 1-2-3-4-5-6. O Quadro VII sugere como o governo de São Paulo, através das dotações financeiras que lhe tem concedido, vem tratando e incluindo a U.S.P. em sua política geral. Tomando-se o ano de 1952 como ponto de referência, observa-se que essas dotações persistiram praticamente estacionárias ou aumentaram nominalmente numa escala acentuadamente inferior à desvalorização da moeda. Tendo-se em vista que a U.S.P. devia fazer face a uma considerável taxa constante de elevação do corpo discente, aparelhar-se para expandir simultaneamente novas áreas de ensino ou de pesquisa e corresponder produtivamente ao desenvolvimento da civilização científico-tecnológica no País, parece **óbvio** que o período de 1952 a 1958

se afirma, negativamente, como uma era de tormentosa penúria. As elevações do valor nominal das dotações orçamentárias em 1953, 1954, 1955, 1956, 1957 e 1958 foram deficientes até para cobrir o incremento dos gastos provocados pelo crescimento espontâneo da população escolar. Apenas em 1958 a dotação global da U.S.P. acaba representando duas vezes o seu valor nominal em 1952, ainda assim numa proporção consideravelmente inferior ao ritmo da inflação. Nos anos posteriores, de 1959 a 1962, esboça-se uma tendência nova, de correções substanciais mediante elevações maciças das dotações orçamentárias, que passam a representar de três até quase dez vezes o equivalente, em valor nominal, do ano-base. Todavia, as coisas tinham-se agravado por demais, favorecendo a absorção do aumento dos recursos pela pressão inflacionária; somente no último ano apontado estabeleceu-se um equilíbrio que eliminou os efeitos desse fator. Em termos de valor real, o ano de 1956 merece ser apontado como o do apogeu do descalabro. A U.S.P. atinge uma *fase negra* em suas finanças, que não é propriamente corrigida nem em 1957 nem em 1958, por causa dos motivos assinalados. Mesmo entre 1959, 1960 e 1961 o incremento das dotações mantém-se insuficiente para cobrir as tendências inflacionárias de modo completo, o que só ocorre em 1962, com ilgeira vantagem sobre o valor do ano-base e ainda assim numa proporção inferior ao do ano subsequente (1953). Os gráficos 1 e 2 permitem acompanhar e perceber com facilidade todas essas ocorrências.

O Quadro VIII, por sua vez, revela como os recursos proporcionados pelo Plano de Ação incidem sobre essas tendências, contribuindo para corrigir melhor, ao mesmo tempo, os efeitos da "crise de crescimento" da U.S.P. e da pressão inflacionária. Se a sua influência não sofrer alguma perturbação posterior, parece evidente que se conseguiu restabelecer, sob o aspecto financeiro, o ponto de equilíbrio dinâmico para a expansão normal da U.S.P. Em 1959, o valor nominal da dotação orçamentária concedida pelo Governo Estadual correspondia a mais de três vezes e meia a dotação do ano-base; apesar disso, em moeda deflacionada, tal dotação mantinha-se ligeiramente abaixo do índice do ano-base! Os anos de 1960, 1961 e 1962 propiciaram lenta mas segura superação das dificuldades financeiras. Não obstante o teor da elevação progressiva das dotações orçamentárias em valor nominal, e do fato de elas suplantarem a partir de 1960 os efeitos da depreciação da moeda, elas não chegam sequer a duplicar o índice do ano-base em valor real! Essa constatação surpreendente mostra quão delicada é, ainda, a situação da U.S.P. e o quanto importa manter-se, a todo o custo, a orientação encetada com o Plano de Ação. Os Gráficos 1, 3 e 4 descrevem os aspectos do processo que nos interessam, indicando claramente como, graças ao Plano de Ação, foi possível começar a pôr cobro a uma situação que ameaçava de ruína o conjunto de escolas superiores e de institutos que integram a nossa Universidade. Doutro lado, o Gráfico 5 coloca em evidência a importância específica do Plano de Ação. Ele

sugere como este suplantou, gradativamente, depois de 1959, certas deficiências elementares do orçamento tradicional, construído e mantido sem qualquer previsão razoável da aceleração dos gastos governamentais a serem aplicados em empreendimentos de interesse público em expansão. O Gráfico 6, por fim, ilustra como o referido Plano conteve o impacto negativo da inflação sobre as dotações orçamentárias da U.S.P.

Não pretendo advogar o ponto-de-vista de que o Plano de Ação tenha implantado uma verdadeira racionalização dos gastos no seio da U.S.P.; ir tão longe, seria excessivo. Mas, apenas assinalar o significado positivo que êle adquiriu, apesar de manter-se como mera programação de gastos, que levava em conta as exigências fundamentais de uma política educacional e cultural *dinâmica*, atenta aos requisitos financeiros de uma instituição de interesse público primordial em crescimento. O lado construtivo do Plano de Ação (em suas aplicações aqui consideradas) não está no fato de ter-se tentado superar as deficiências clamorosas de dotações orçamentárias cronicamente insuficientes. Porém, no modo em que se propôs esse objetivo, visando estabelecer uma equiparação entre a capacidade de crescimento dos serviços universitários de ensino ou de pesquisa e os recursos a serem oferecidos a curto e a longo prazo pelo Governo do Estado. Daí resultou uma escala móvel de determinação das necessidades orçamentárias, que poderia, dentro de um período X de tempo, conferir à U.S.P. condições financeiras apropriadas à sua "boa" orga-

nização e ao seu crescimento "ótimo". Está claro que o Plano de Ação não produziu esses efeitos por enquanto e que as tendências promissoras que êle introduziu podem ser facilmente pulverizadas. Contudo, à falta de uma solução mais radical e completa, êle propunha bases sólidas para a correção gradual dos problemas financeiros com que a U.S.P. se defrontava.

Com isso, procuro tão-sòmente acentuar que a análise dos Quadros VII e VIII, bem como dos Gráficos correspondentes, coloca-nos diante do início e do ponto de partida de uma nova orientação. A questão do uso racional dos recursos fornecidos pelo Governo Estadual envolve outros problemas, de natureza institucional e bem mais complexos. Neste nível, seria preciso pensar-se em soluções que permitissem introduzir o planejamento propriamente dito no seio da U.S.P., tanto para obter-se a melhor utilização possível dos recursos disponíveis, quanto para disciplinar o crescimento quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino ou de pesquisas existentes. Aqui, quase tudo dependeria da alteração do comportamento dos professores, da adoção de modelos adequados de organização administrativa e de direção, e da formulação de uma autêntica política de desenvolvimento do ensino e da pesquisa, plenamente adaptada às necessidades e às possibilidades da situação cultural e econômica brasileira. O Plano de Ação não poderia, em si e por si mesmo, produzir tais resultados. Não obstante, êle os tornou mais fáceis e acessíveis (sob a hipótese de que as inovações introduzidas tenham

continuidade ou não venham a sofrer deturpações prejudiciais). Ê sabido que, onde reina flagrante desproporção entre os recursos orçamentários e o rendimento de certos serviços essenciais, acaba tornando-se impossível evitar alguma desordem generalizada e intensa irracionalidade no emprego dos fatores produtivos mobilizáveis. O Plano de Ação procurou debelar essas conseqüências, provocando efeitos saneadores que permitem estender as malhas da racionalização a áreas mais ou menos rebeldes a qualquer sorte de ação planejada e, às vezes, até a qualquer espécie de programação. Se fôr possível resguardar, nos próximos anos, pelo menos a orientação financeira que êle consagrou, de graduação das dotações orçamentárias com fundamento em taxas mínimas de crescimento (viáveis ou previsíveis), dos serviços universitários, não nos será difícil modificar a situação existente e introduzir na U.S.P. um planejamento rigoroso, completo e total.

A Cidade Universitária

Várias escolas e institutos da U.S.P. situam-se fora da Cidade de São Paulo. Doutro lado, algumas escolas e institutos, aqui localizados, dispõem de boas instalações onde foram construídos. Isso faz com que o problema da *Cidade Universitária* possua facetas sutis, que não devem ser ignoradas. Se é importante acelerar a sua construção, esse não deve constituir o único alvo de uma política universitária equânime e construtiva. Na hipótese de esse alvo tornar-se exclusivo ou absorvente, ocorreria uma concentração unilate-

ral de recursos escassos, em detrimento de escolas e institutos que não podem ou não necessitam instalar-se na Cidade Universitária e em prejuízo de outras condições essenciais dos órgãos que só irão para lá em época remota.

Não obstante, a criação da Cidade Universitária representa algo fundamental para o futuro da USP. E isso não resulta apenas do desafio inerente à situação em que se encontram escolas e institutos que não podem crescer normalmente em suas instalações atuais. Mas, do fato, com frequência subestimado, de que a própria U.S.P. não passa, na realidade, de um nome e, quando mais, de uma aspiração ideal. Um nome que designa um conglomerado de escolas e institutos; ou uma aspiração ideal por que lutam muito poucos, mesmo entre seus professores, pesquisadores e alunos. Esse estado de coisas relaciona-se com as condições em que foi instituída a Universidade de São Paulo: ela não foi criada como uma entidade autônoma e aglutinativa, suscetível de absorver e superar o padrão tradicional da escola superior brasileira. Ficou jungida a esta, de tal modo dependente das entidades que a compunham, que jamais conseguiu romper o círculo vicioso esterilizador e sufocante das conveniências particularistas que elas patrocinassem, com frequência em defesa do *Status quo ante*. Aquele padrão manteve-se, assim, inalterado, malgrado as aparências em contrário, convertendo-se a própria Universidade, nos arranjos comuns inevitáveis, no palco em que se digladiavam escolas e institutos estanques, auto-suficientes e concorrentes. Para que a Uni-

versidade se "constituísse" e "crescesse", como acontece em todas as instituições sociais, impunha-se quebrar o referido padrão, adequado à situação educacional anterior, em que a escola superior isolada e especializada possuía funções socio-culturais construtivas, mas daninho no contexto histórico-social do presente, que exigia um padrão plástico, diferenciado mas integrativo de organização do ensino superior.

A Cidade Universitária surgia como uma resposta alternativa para a "construção" em crescimento de uma autêntica Universidade. Nesse sentido, o essencial não era a localização contígua das escolas e institutos, que para lá se transferissem, pois é sabido que a coexistência espacial não produz, por si mesma, entrosamento e solidariedade. Porém, uma política de integração, que fizesse brotar no seio das escolas e dos institutos uma valorização mínima prévia desse entrosamento e solidariedade, pondo em primeiro plano os objetivos centrais da Universidade na civilização da era da ciência e da tecnologia científica. O isolamento não perturba apenas o equilíbrio do todo, provocando confinamento mental, multiplicação paralela de serviços idênticos ou afins e devastação de recursos extremamente escassos. Êle preserva e fortalece todo um estado mental, que se quis combater e aniquilar pela própria fundação da U.S.P. Daí ser essencial, para sair-se do impasse, tomar um ponto de partida novo, que visasse diretamente os modelos almejados de vida universitária, convertendo-se a concentração das escolas e institutos em áreas contíguas em mera decorrência ecológica. De se-

melhante perspectiva, o planejamento da Cidade Universitária passou a ter uma importância por assim dizer estrutural e funcional, já que se tinha de pensar em escolas e institutos em interação e solidários entre si. E a Cidade Universitária constituiu-se em um novo e auspicioso ponto de partida, na primeira tentativa comum de superação do passado e de consolidação de um estado de espírito que não podíamos instituir legalmente, porque precisava *crescer* com as experiências intelectuais e com o amadurecimento do horizonte cultural dos homens que se empenharam na missão de construir em São Paulo uma Universidade. Em outras palavras, atendendo-me ao que interessa no momento: para converter a Cidade Universitária em novo ponto de partida foi preciso, também, uma nova política universitária, que transformasse a integração das escolas e institutos em alvo consciente, desejável e respeitado.

A questão foi entrevista de várias maneiras, pelos fundadores da nossa Universidade², por alguns de seus reitores e por muitos dos seus mestres ou alunos. Contudo, ela só se configurou como uma política sob a inspiração do Dr. Ulhoa Cintra, que teve a coragem de enunciar as idéias que podiam conduzir a

2 Na presente discussão, tive de omitir-me quanto as idéias gerais, que nortearam a concepção da Universidade de São Paulo no espírito de seus fundadores. Com isso, não tinha a intenção de pôr em causa essas idéias nem de subestimá-las, pois é bem conhecida a importância que elas tiveram na cristalização dos ideais que ainda estão por ser atingidos, através do crescimento progressivo da USP e das escolas ou Institutos que a compõem.

uma integração orgânica e a habilidade de fazê-lo sem ânimo parcial, que suscitasse antigos melindres e desconfianças. Para bem da verdade, é preciso lembrar que ocorreram antes disso, frutíferas associações de cadeiras e departamentos pertencentes a diversas escolas e institutos. O princípio geral, porém, ficara escamoteado, sem adquirir condições para vigência efetiva universal, claramente reconhecida e aceita por todos. O Dr. Cintra não só incentivou a repetição de tais experiências; fez mais, tomou-as como norma e deu franco apoio ao trabalho que vinha sendo feito naquele sentido, incansavelmente, por Paulo de Camargo e Almeida e pela vasta equipe de técnicos ou professores que lhe dispensaram sua colaboração. Delinearam-se e impuseram-se, assim, as diretrizes da única orientação plausível, fecunda e racional, que consiste na aglutinação das escolas e institutos e na concepção da Cidade Universitária como um todo orgânico, capaz de fundir serviços e departamentos e de fomentar o moderno espírito de unidade inerente à concepção científica do mundo.

Sob esse ângulo, os progressos conseguidos nos planos de construção da Cidade Universitária inscrevem-se entre os melhores êxitos alcançados, nestes últimos anos, na edificação de uma nova mentalidade e de novo estilo de trabalho dentro da nossa Universidade. O relatório do diretor-executivo do Fundo para a Construção da Cidade Universitária "Armando de Sales Oliveira",³ re-

3 Cf. Paulo de Camargo e Almeida, "Relatório Geral: 1959-1962", Universidade de São Paulo, janeiro de 1963.

entamente publicado, expõe de maneira rigorosa o estado dos vários programas, quanto ao andamento e às conclusões de obras e às previsões de aplicação de verbas. Só entre 1960 e 1962 foram destinados a esse Fundo recursos estaduais no montante de Cr\$ 3.525.000.000,00; para 1963, êle recebeu do Governo Estadual a dotação orçamentária de Cr\$ 2.100.000.000,00. Paralelamente, as construções programadas sofreram (ou estão em vias de sofrer, se não houver nenhuma solução de continuidade) intensa aceleração em todos os setores.⁴ Não é apenas uma Cidade Universitária que toma corco com rapidez e vitalidade crescente. E' a própria USP que supera a letargia que a ameaçava, afirmando-se como uma realidade viva no cenário metropolitano.

Perspectivas Futuras

Os resultados da presente discussão demonstram que os três últimos anos contam como um período decisivo na história da U.S.P., pois nele a recuperação do terreno perdido foi acompanhada pela conquista de novos rumos de reconstrução e de progresso. O que deveria ter sucedido na época da fundação e nas fases iniciais da vida de nossa Universidade, acabou realizando-se tardiamente, mas segundo um ímpeto e um grau de maturidade que indicam estarmos na etapa final de formação da U.S.P. Os anos de tateios, de inde-

cisões e de conflitos internos estão cedendo lugar a uma era promissora, de aproveitamento das experiências duramente acumuladas e de preparação do futuro. Adquirimos capacidade para lidar com os problemas da cultura e com técnicas do conhecimento científico que não se inscreviam em nossa herança educacional. Demoramos um quarto de século para atingir esse patamar; mas, com êle, dispomos de novas possibilidades para produzir autônomoamente conhecimentos científicos e tecnológicos originais em nosso País, colocando-nos em melhor posição para reconstruirmos a civilização moderna na sociedade brasileira. Se soubermos aproveitar os ganhos acumulados, é provável que isso nos sirva grandemente para projetar o Brasil, no futuro próximo, entre os povos que contam, historicamente, como os construtores dessa civilização em nossos dias.

Há uma sombra nesse quadro animador. Teremos condições e ânimo para manter tão promissora tendência? Não é fácil responder-se a esta pergunta. A U.S.P. dispõe, no plano legal, de autonomia para conduzir-se e para crescer. Na prática, todavia, ela só funciona como uma pseudo-autarquia. O respeito por essa autonomia legal consolidou-se muito ultimamente e ela encontra defensores denodados entre professores e estudantes, com fortes pontos de apoio, experimentados reiteradamente, na opinião pública. Mas, êle não é suficiente para proteger a U.S.P. de vários riscos, alguns de efeitos perniciosos. Uma autonomia que nasce de uma ficção legal, por mais que ela se ampare num estado de espírito consciente e ativo, jamais

⁴ Não me pareceu oportuno transcrever os dados relativos a esse aspecto do crescimento recente da USP; os leitores interessados poderão colher abundantes informações na fonte mencionada na nota anterior, especialmente nas págs. 24 e seguintes.

poderia fornecer as garantias de uma autêntica situação autárquica. No capítulo das dotações orçamentárias, em particular, é inconcebível como liberar-se a USP de uma estreita sujeição à política geral e ao arbítrio do Governo Estadual, preservando-se o atual sistema pelo qual ela vem sendo mantida. Se a Assembleia Legislativa adotasse uma medida similar à que se incorporou à legislação federal sobre o ensino, recentemente aperfeiçoada na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a USP poderia obter, pelo menos, a segurança de uma participação constante na receita geral do Estado de São Paulo. Como isso está por acontecer, decisões arbitrárias dos eventuais detentores do poder estadual acabam ferindo seriamente o funcionamento normal dos serviços universitários e deitando por terra os planos mais seguros, viáveis e necessários de expansão do ensino superior ou de desenvolvimento das pesquisas científicas e tecnológicas.

Ora, essa conexão de uma autonomia legal com uma dependência de fato força-nos a dar conteúdo relevante à pergunta formulada acima. No fundo, as possibilidades que a USP encontra de traçar o seu próprio destino subordinam-se, inevitavelmente, à importância que os problemas do ensino superior e da pesquisa científica ou tecnológica assumirem na política geral do Governo do Estado de São Paulo. Por aí se definem os reguladores do erário estadual em face das necessidades financeiras dos serviços universitários, mantidos por aquele Governo. Se fosse possível admitir que qualquer governante poria em prática as dire-

trizes consagradas pela própria Universidade, no mínimo, não existiriam motivos para apreensões. O mesmo aconteceria se a Universidade contasse com dotações próprias, suficientemente altas e suscetíveis de crescer em escala comparável pelo menos ao incremento constante de suas obrigações financeiras. Como ambas as coisas não ocorrem, há margem para sérias apreensões. Entenda-se que não é apenas a sucessão de um governante por outro que ocasiona tais perspectivas; elas serão, por assim dizer, permanentes, enquanto a USP não fôr uma autarquia completa, dotada de fontes próprias de recursos orçamentários (qualquer que seja a fórmula pela qual se assegure essa condição). Mesmo no decorrer de qualquer governo mais ou menos predisposto a encarar com responsabilidade os problemas de ensino superior e da pesquisa científica ou tecnológica, sempre pairará sobre ela o fantasma dos cortes orçamentários eventuais e de insuficiências financeiras crônicas, nascidas de compressões de despesas que não podem ser decididas e reguladas através de decisões simplistas.

Para ganhar terreno (e não somente para mantê-lo ou perdê-lo em escala reduzida), seria necessário contar, continuamente com certas condições que explicam o recente surto da USP. A principal condição diz respeito ao entrosamento efetivo da USP na política geral do Governo Estadual. Até 1930 e, mesmo, até 1945, seria possível e pouco ruinoso ignorar ou subestimar o que a nossa Universidade representa para o progresso cultural e para o crescimento econômico ou o desen-

volvimento social do Brasil. À medida que o padrão de nossa revolução industrial se alterou, os problemas da produção e do uso do conhecimento científico e tecnológico ganharam tal magnitude, que se erigiram numa das fronteiras em que jogamos o nosso destino como Nação independente e próspera. Quando se fundou a USP, ela constituía uma autêntica inovação antecipada às exigências histórico-sociais da situação nacional; em nossos dias, ela responde aos quadros de nossa vida real e é preciso aparelhá-la para preencher as múltiplas funções construtivas que ela deve desempenhar no "mundo moderno", que estamos criando no Brasil. É indispensável, por conseguinte, que a política geral do Governo Estadual tenha suficiente descortino para compreender fatos dessa natureza, para ajustar-se adequadamente àquilo que é preciso fazer pelo bem do País e para gerir com êxito os nossos complexos serviços universitários de ensino e de pesquisa. Enquanto não existir tal ajuste, as expectativas e as solicitações das escolas e institutos universitários encontrarão sempre ouvidos moucos, quaisquer que sejam os fundamentos e as necessidades prementes que lhes dêem sentido. Desde que se estabeleça o referido ajuste, o Governo saberá achar meios para cumprir sua missão nessa área e forjará para si condições a fim de exercer, responsávelmente, influências diretas no desenvolvimento daqueles serviços e nos efeitos construtivos que eles podem ter na sociedade brasileira.

Outro ponto crucial relaciona-se com a existência e o rendimento da Fundação de Amparo à Pesquisa do

Estado de São Paulo. Através das sucessivas crises (encobertas ou abertas) que afetaram os vários órgãos da USP, o setor que sofreu impacto negativo mais profundo e pernicioso foi o de pesquisa. Com isso, comprometeu-se, seguidamente, a contribuição que a nossa Universidade poderia dar, seja à produção de conhecimentos científicos e tecnológicos originais, seja à formação de pessoal de nível superior, seja ao próprio ritmo de crescimento qualitativo e quantitativo da USP, em suas partes e como um todo. A FARESP, no primeiro ano de seu funcionamento, distribuiu seletivamente um tal volume de recursos, que contribuiu poderosamente para revitalizar a pesquisa científica e tecnológica em nosso meio, principalmente nos setores universitários. Em que pese à desproporção existente entre as solicitações e o atendimento, os efeitos benéficos sobre esses setores são visíveis e consideráveis. Serviços plenamente dotados de meios materiais e humanos para a investigação científica e tecnológica, ganharam uma fonte doadora suplementar, mais apta a avaliar o significado interno de muitos projetos de pesquisas. Serviços que ainda se acham mal aparelhados para a investigação científica e tecnológica e que por isso não se aventuravam a aceitar auxílios externos, passaram a dispor de uma fonte permanente de fomento às suas possibilidades criadoras. Na USP, a FARESP atuou simultaneamente nas duas direções, imprimindo enorme impulso à aceleração do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Doutro lado, graças a uma política construtiva de conces-

são de bolsas, a FARESP vai corrigir, pelo menos parcialmente, algumas das inconsistências mais graves da nossa situação escolar. Nunca dispusemos de recursos regulares para atrair e conservar os "talentos jovens", o que permitiria assegurar, pela base, o melhor aproveitamento possível de suas energias intelectuais e de suas capacidades inventivas, em benefício do avanço da ciência e da tecnologia científica no Brasil. Mediante diversas modalidades de bolsas, a FARESP iniciará, neste e nos próximos anos, um programa de ampliação e melhoria do pessoal científico e técnico, de grande alcance para os candidatos aos estudos universitários avançados ou para a consolidação dos nossos serviços universitários de pesquisa, carentes do afluxo constante de elementos jovens bem preparados e com sólida vocação. Seria inútil frisar que a política inaugurada pela FARESP não irá beneficiar apenas a USP. Mas, esta conta com condições quase ideais para aproveitar essa iniciativa e extrair dela amplo partido para combater antigas lacunas. No conjunto, deixando de lado outros aspectos da influência estimulante e renovadora da FARESP no campo universitário, é legítimo concluir-se que essa instituição se tornou um fator essencial de intensificações do desenvolvimento da USP. Isso faz com que se tenha de incluí-la em qualquer prognóstico relativo ao futuro da nossa Universidade.

Outro elemento essencial concerne à nossa capacidade de aproveitar racionalmente os recursos disponíveis para o ensino e a pesquisa. Sem ser uma instituição vorazmente des-

trutiva, a USP ainda não conseguiu imprimir ao aproveitamento dos recursos mobilizáveis uma orientação racional. Na verdade, onde os recursos são sumamente escassos, a tendência a aplicá-los de forma variavelmente irracional é quase irremediável. Como será difícil imaginarmos a alternativa de suficiência de recursos no futuro imediato, temos de aprender a lidar racionalmente com recursos escassos. Parece que já (demos alguns passos positivos nessa direção. O clima de intolerância contra a colaboração interdisciplinar ou ao trabalho em equipe começou a esboroar-se, como evidenciam os exemplos de cooperação de várias cadeiras, departamentos ou institutos da USP. Seria de-
veras importante que o estado de espírito que tem conduzido a essa situação se consolidasse e difundisse, favorecendo avanços de maior envergadura e o advento de uma nova era em nossa vida intelectual. À luz de tais considerações, o que a USP será no futuro dependerá muito da atitude que tomarmos diante dos problemas de custeamento e de planejamento dos serviços de ensino e de pesquisa. Temos de botar um parapeito, com urgência, à estranha mania de excluir esses serviços de cálculos de custeio, como se eles não fossem também matéria econômica e não fosse possível medir seus rendimentos em comparação com seus custos. Além disso, não é menos urgente introduzir critérios de planejamento, nos diversos níveis em que se organizam as atividades de ensino e de pesquisa dentro da USP. É um erro pensar que o planejamento seria prejudicial à liberdade dos pesquisadores ou dos pro-

fessôres e que êle pudesse acarretar alguma espécie de centralização danosa. Um mínimo de centralização é indispensável para a boa programação das atividades universitárias quanto ao seu custo, à sua organização e à previsão de suas alterações. A idéia de que tal condição pudesse ameaçar a liberdade ou a iniciativa individual de professores e pesquisadores nem pode ser levada a sério na medida em que eles próprios seriam, a um tempo, os planejadores e os agentes da planificação. Doutra lado, não há alternativa. Ou adotamos princípios responsáveis de organização e de programação do trabalho intelectual, ou estaremos condenados ao consumo estéril de considerável parcela dos escassos recursos destinados pelo Governo Estadual à USP. Os novos estatutos da USP e, ainda mais, os novos regulamentos de algumas escolas (como o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) abrem sérias esperanças de que as renovações exigidas serão postas em prática brevemente, com boas perspectivas de êxito.

Por fim, convém não esquecer a influência produtiva da interação da USP com o ambiente. O padrão brasileiro tradicional de escola superior pressupunha o isolamento completo da escola em relação ao meio social inclusive. Não é só a nova mentalidade média dos universitários que se ergue contra esse padrão e a reclusão estagnadora do intelectual que êle estimulará. O próprio ambiente se desdobra em suas expectativas e exigências, esperando dos serviços universitários de ensino, de divulgação e de pesquisa alguma contribuição de sentido prático para

a solução dos nossos problemas materiais e humanos. Espera-se que a USP forme técnicos e especialistas conscientes da gravidade desses problemas e em condições de assumirem encargos definidos na luta comum para submetê-los a controle social. Essa tendência ainda não chega a ser avassaladora em S. Paulo. Mas, ela é bastante forte, a ponto de fazer-se notar. Pessoas e grupos pertencentes a diversos círculos sociais e através de várias agências institucionalizadas procuram ouvir as opiniões, aproveitar as instruções ou, mesmo, obter a cooperação permanente de técnicos e especialistas da nossa Universidade. Os universitários, por sua vez, acolhem e atendem como podem esses anseios, existindo os que se atrevem a fomentá-los, a intensificá-los ou a orientá-los, com o objetivo específico de ligar a USP às correntes histórico-sociais que reconstroem a comunidade de que ela faz parte e a sociedade nacional. Estamos, sob este aspecto, no início de um processo civilizatório novo, que marca o nosso ingresso como participantes da história moderna dos *povos ocidentais*. Se houver crescimento econômico, modernização tecnológica e desenvolvimento social no Brasil, essa tendência se fortalecerá gradualmente, robustecendo ainda mais as disposições ativistas, predominantes entre os universitários jovens. O que significa que o signo da civilização da era industrial penetrou as fronteiras de USP, levando-a a servir os homens dentro do marco do seu destino histórico.

Haveria outras coisas a assinalar. Aí está, porém, o que parece ser básico. As cinco tendências

mencionadas formam uma espécie de sistema de balizas. Algumas são duradouras e profundas; outras, superficiais e instáveis. A curto ou a longo prazo, porém, elas estão remodelando as aparências, as estruturas e o sentido da contribuição cultural da USP, convertendo-a em uma instituição de ensino e de pesquisa de seu meio sociocultural e de sua época. E, o que importa mais no momento, elas traduzem o progresso realizado nos últimos anos de trabalho laborioso e certas linhas de desenvolvimento ulterior, se forem mantidas as condições favoráveis ao crescimento rápido e contínuo dessa magna instituição. Entre todas elas, a primeira tendência é a única que pode abrigar imprevistos mais ou menos catastróficos. Se ocorrerem alterações bruscas e contra-indicadas na orientação da polí-

tica do governo estadual com referência aos assuntos universitários, a USP voltará a sofrer perda de substância e de ritmo em sua capacidade de crescimento. Se isso não suceder, como é de esperar-se e desejar-se, o surto recente fornecerá um novo modelo de avaliação das coisas, incentivando-nos a adotar padrões de exigência e níveis de aspiração que farão da nossa Universidade um centro de ensino e de investigações crescentemente mais aperfeiçoado, produtivo e importante. Qualquer que seja o rumo dos acontecimentos, devemos estar preparados para enfrentar as circunstâncias e para manter, sempre, tão alto quanto fôr possível o padrão de trabalho intelectual que estamos elaborando, o qual realça e dignifica a Universidade de São Paulo no cenário cultural brasileiro e latino-americano.

QUADRO VI — CORPO DOCENTE DA U.S.P. EM 1962

INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS CURSOS SUPERIORES	CORPO DOCENTE			Total ¹
	Profes- sores	Livres- Docentes	Assisten- tes	
Faculdade de Direito	22	4	18	44
Escola Politécnica	44	*	220	264
Escola Sup. Ag. "Luiz de Queiroz"	26	17	59	102
Faculdade de Medicina de S. Paulo	43	*	135	178
Faculdade de Fil., Ciências e Letras	64	17	180 ²	261
Fac. de Farm. e Odont. de S. Paulo	30	23	82	135
Faculdade de Medicina Veterinária	15	12	26	53
Fac. de Higiene e Saúde Pública ...	20	6	42	68
Fac. de Ciênc. Econ. e Administrat.	27	*	47	74
Fac. de Arquitetura e Urbanismo ..	24	—	43	67

1 Em exercício.

* O número de títulos de livre-doeante conferidos é muito superior ao constante desta estatística, que compreende, apenas, aqueles que estão em efetivo exercício. Livre-docentes em exercício: Escola Politécnica, 25; Faculdade de Medicina, 189; Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, 6.

2 53 dos quais assistentes doutores.

Fac. de Medicina de Ribeirão Preto	19	5	109	133
Escola de Engenharia de S. Carlos	24	—	55	79
Esc. de Farm. e Odontolog. de Bauru	4	—	10	14
Esc. de Enfermagem de São Paulo	12	—	14	26
Esc. de Enfermag. de Rib. Preto ..	— ¹	—	—	15 3
TOTAL	74	84	1.040	1.513
<i>CURSO MÉDIO</i>				
Inst. de Zootecnia e Indústrias Pe cuárias "Fernando Costa"	17	—		19
TOTAL GERAL	391	84	1.042	1.532

(Fonte: Reitoria da Universidade de São Paulo — Divisão de Difusão Cultural).

QUADRO VII — RECURSOS ESTADUAIS CONCEDIDOS A U.S.P.
(EXCLUSIVE O PLANO DE AÇÃO)

Exercício	Valor nominal	índice de Deflator cresc. do valor nominal		Valor Real	índice de crescimento do valor real
19 5 2 .	386.222.640,60	100	100	386.222.640,60	100
19 5 3 .	533.542.500,00	138	115	463.950.000,00	120
19 5 4 .	547.989.768,70	142	146	375.335.457,00	97
19 5 5 .	517.144.416,50	134	170	304.202.597,00	78
19 5 6 .	535.000.000,00	139	203	263.546.798,00	68
19 5 7 .	690.548.391,70	179	232	297.650.168,00	77
19 5 8 .	798.000.000,00	207	262	304.580.152,00	78
19 5 9 .	1.250.385.486,00	324	368	339.778.664,00	87
19 6 0 .	1.763.526.867,00	457	468	376.821.980,00	97
19 6 1 .	2.303.387.000,00	596	642	358.783.021,00	92
19 6 2 .	3.816.338.663,80 2	988	888 3	429.767.867,00	111

(Fonte: Reitoria da Universidade de São Paulo — Gabinete do Reitor)

3 Corpo docente constituído de extranumerários contratados, com funções técnicas especializadas.

1 *Conjuntura Econômica*, outubro de 1962, pág. 95.

2 Recursos concedidos até 10-12-62.

3 Média dos meses de janeiro a setembro.

QUADRO VIII — RECURSOS ESTADUAIS CONCEDIDOS à U.S.P.
(INCLUSIVE O PLANO DE AÇÃO)

Exercício	Valor nominal	índice de Deflator ¹ cresc. do valor nominal		Valor Real	índice de crescimento do valor real
1 9 5 2 .	386.222.640	100	100	386.222.640	100
1 9 5 3 .	533.542.500	138	115	463.950.000	120
1 9 5 4 .	547.989.768	142	146	375.335.457	97
1 9 5 5 .	517.144.416	134	170	304.202.597	78
1 9 5 6 .	535.000.000	139	203	263.546.798	68
1 9 5 7 .	690.548.391	179	232	297.650.168	77
1 9 5 8 .	798.000.000	207	262	304.580.152	78
1 9 5 9 . ..	1.407.385.486	364	368	382.441.708	99
1 9 6 0 . ..	2.286.526.867	592	468	488.574.116	126
1 9 6 1 . ..	3.739.240.073	968	642	582.436.148	150
1 9 6 2	6.453.905,002 2	1.671	888 3	726.791.103	188

(Fonte: Reitoria da Universidade de São Paulo — Gabinete do Reitor).

FLORESTAN FERNANDES (O Estado de S. Paulo)

A REFORMA UNIVERSITÁRIA

I. Distribuição da Mão-de-obra e Subdesenvolvimento

Na conformidade de critérios assentes pelos economistas, são "desenvolvidos" os países em que a renda anual "per capita" ultrapassa determinado nível, "subdesenvolvidos" aqueles em que o índice é inferior ao marco estabelecido. Esse critério permite classificar as nações em uma seqüência, na qual os Estados Unidos da América se postam em um extremo, seguidos, a respeitável distância, pelas chamadas na-

ções industrializadas e, após a passagem do marco divisório, pelas nações de economia primitiva e pelas colônias.

Seqüência análoga, porém muitíssimo mais instrutiva, pode ser obtida, adotando-se como critério, não a renda "per capita" mas a percentagem da mão-de-obra total que em sua produção agrícola cada nação emprega.

As duas séries não coincidem. Entretanto, são grandemente semelhantes. E a segunda tem a vantagem de nos permitir esclarecer uma das mais importantes questões relacionadas com o progresso social.

1 *Conjuntura Econômica*, outubro de 1962, pág. 95.

2 Recursos concedidos até 10-12-62, inclusive os destinados a construção da Cidade Universitária "Armando de Sales Oliveira".

3 Média dos meses de janeiro a setembro.

Até ao princípio do século passado, todas as nações do globo tinham uma estrutura parecida de mão-de-obra. Pequeno grupo das pessoas ativas ocupava postos de governo. Seu número, incluindo-se os seus auxiliares diretos, nunca atingiu 5% da população trabalhadora, conquanto nesse total se contassem os proprietários das terras, os grandes comerciantes e, ainda, todos os que, pela posse que detinham dos meios de produção ou de distribuição, eram o círculo natural que inspirava as ações de governo. Aproximadamente 15% da força de trabalho se aplicavam ao artesanato, e sua principal missão consistia em prover ao bem-estar da camada governante. A maioria dos trabalhadores, contudo, 80 ou mesmo mais por cento da mão-de-obra, lutava para arrancar do solo os alimentos que deveriam manter a nação.

Esse quadro, oito ou dez vezes milenar na história da humanidade, apenas começou a modificar-se quando, em meados do século XVIII, o progresso tecnológico, isto é, a aplicação da razão humana aos problemas do trabalho, deu ensejo ao trabalhador de abandonar a rotina, buscando eficiência crescente na produção.

A nova atitude do homem — nova, no sentido de proscrever métodos rotineiros, a fim de procurar sistemas racionalmente concebidos para aumento da eficiência do trabalho — teve início com a introdução da máquina, em larga escala, nos domínios da produção. Note-se que já efetuou, em menos de dois séculos, maiores transformações na sociedade humana, que os conceitos

e idéias imaginados pelo homem em todo o longo período anterior de sua existência.

Nos Estados Unidos da América, país onde mais se fêz sentir o impacto da Revolução Tecnológica, pela ausência de uma sociedade tradicionalista, impermeável e rígida, a percentagem da força de trabalho utilizada em atividades agrícolas varia, conforme se vê nos dados abaixo, entre 1820 e 1960.

Ano	% Pop. ativa em agric. silv. e pesca
1820	71,9
1850	64,5
1900	37,5
1940	18,8
1950	12,0
1960	8,0

Fenômeno inteiramente análogo sucede em todos os países que, gradativamente, aceitam a introdução de novos métodos que ativam a eficiência do trabalho, como se poderia verificar pelos dados referentes ao Canadá, Grã-Bretanha, França, Suécia, Alemanha, Suíça, Itália, Austrália, etc. De tal modo é de concluir-se de acordo com esta observação:

"Quando um país sofre o impacto da Revolução Tecnológica, isto é, quando se capacita a abandonar sistemas rotineiros de trabalho e a introduzir novos métodos, baseados no progresso científico e tecnológico, a percentagem de seus trabalhadores que se emprega em atividades primárias decresce progressivamente."

Isso nos habilita a asseverar que um país é e deve ser subdesenvolvido na hipótese de utilibar mal a mão-de-obra de que dispõe. Nas

nações avançadas, pelo contrário, numerosos trabalhadores são liberados da penosa e incerta vida campestre e aproveitados em ocupações mais regulares, com salários mais altos, na indústria ou na prestação de serviços.

Para provocar o progresso social em uma nação subdesenvolvida não basta, por conseguinte, elevar a renda anual *per capita* acima de dado nível. Essa elevação é consequência de medidas que devem precedê-la e que consistem na modificação profunda introduzida nos métodos de trabalho, em ordem a forçá-los a relegar as rotinas e subordinar-se às leis do conhecimento científico.

Iniciada a revolução tecnológica, todavia, surgem as duas grandes dificuldades que o processo apresenta: onde encontrar elementos devidamente preparados, técnicos, administradores, em número extraordinariamente crescente para preencher lacunas, tanto no serviço público como nas empresas particulares? Simultaneamente, como empregar em atividades economicamente interessantes o número também crescente de trabalhadores ignorantes, rotineiros, que são expulsos de suas atividades tradicionais, devendo produzir bens econômicos para fazerem jus à elevação de nível da vida;

Há duas soluções tentadas pela humanidade para resolver essas questões.

A primeira, que poderíamos chamar "solução histórica", pois foi adotada, instintivamente, na maioria das nações que se denominam "industrializadas", está em deixar jogarem, sem pelas, as forças da economia, movidas pela ambição do lucro, no sistema denominado da "livre

empresa". Gradativamente, os representantes do capital e do trabalho passam a compreender-se e é inegável que, hoje em dia, em algumas nações do mundo ocidental, existe um sistema econômico capaz de gerar bem-estar social para toda a população. Aliás, o grande atrativo que a "industrialização" ainda hoje exerce na imaginação dos povos subdesenvolvidos e de seus líderes decorre dos resultados que essas nações conseguiram após 150 a 200 anos de prática do processo.

A segunda solução foi utilizada mais recentemente, por algumas nações totalitárias que mudaram a estrutura tradicional da sociedade destruindo a antiga camada superior, para comprimir ao máximo o consumo, de modo a assegurar os recursos necessários a criação, em prazo curtíssimo, das escolas, da agricultura eficiente e da indústria pesada, trilogia sobre a qual se assenta o Estado moderno.

Para um país que objetiva o progresso, nenhuma das duas soluções é admissível. A primeira, por exigir prazo demasiado longo de que certamente não dispõem os atuais países subdesenvolvidos, e, também, por acarretar, no início do processo, pesados sacrifícios e sofrimentos para as camadas mais modestas da população, especialmente para largos grupos de trabalhadores agrícolas, que deverão ser desenraizados de seus meios e arrastados a viver, nas grandes cidades, como proletários miseráveis. A segunda solução é igualmente inaceitável para um país livre, pela brutalidade com que exige a destruição de toda uma camada social, impondo, além de tudo, a su-

jeição do país à ditadura policial de pequeno grupo de planejadores.

Só resta, portanto, em países como o Brasil, ensaiar processos novos que deverão ser encontrados rapidamente pela análise cuidadosa de como utilizar o progresso tecnológico para se obter o progresso social.

O progresso tecnológico, entretanto, só poderá verificar-se nos países onde as universidades deixaram de ser estabelecimentos rotineiros, destinados a graduar certo número de especialistas cada ano, para se transformar em centros dinâmicos de progresso social.

II. A Tecnologia e o Progresso Social

O progresso social é uma conseqüência direta do progresso tecnológico. Toda sociedade onde a tecnologia do trabalho é rotineira, é uma sociedade estática. Toda sociedade onde a tecnologia é progressista, é uma sociedade em transformação, em busca de melhores níveis de bem-estar social.

As afirmativas acima são verdadeiras para qualquer agrupamento de seres vivos. É sabido que desde muitas dezenas de milhões de anos, certas sociedades de abelhas já haviam adquirido a admirável tecnologia que lhes permite, ainda hoje, sobreviver em um ambiente natural difícil. Entretanto, como a tecnologia das abelhas é constante, impressa no próprio sistema nervoso de cada inseto, a sociedade das abelhas permaneceu invariável em todo esse longuíssimo período. Nas colmeias, não há progresso. Há simples sobrevivência.

O estudo das sociedades humanas demonstra o mesmo fato: enquanto a tecnologia do trabalho é constante, o progresso social não existe. A um progresso muito lento da técnica, corresponde um progresso social muito lento.

A partir de 1800, aproximadamente, por motivos ainda não suficientemente esclarecidos, houve em certas nações, especialmente no Oeste europeu, uma profunda mudança nas condições de equilíbrio das sociedades humanas.

Grandes engenheiros e mecânicos introduziram inovações prodigiosas na capacidade de produção dos trabalhadores, dando origem ao que é impropriamente denominado "Revolução Industrial" nos tratados de história, mas que consiste, na realidade, em uma nova atitude do homem em relação aos problemas do trabalho. Confiado às camadas mais pobres e mais incultas da sociedade, considerado como atividade humilhante, indigna de preocupar cérebros educados dos membros da aristocracia, maldição e vergonha da raça humana, o trabalho começa, a partir daquela data, a merecer os cuidados de homens geniais como James Watt, Stephenson, Arkwright, Evans, Ford e tantos outros pioneiros que são os verdadeiros responsáveis pela nova atitude que a sociedade humana adota, gradativamente, diante dos problemas da produção.

Os resultados que as sociedades recolhem quando permitem o progresso da tecnologia, são simplesmente espetaculares, sendo de destacar-se, em primeiro lugar, a completa transformação das condições

multimilenares de vida nos agrupamentos humanos.

Em todas as sociedades onde o progresso tecnológico conseguiu vencer a oposição dos interesses conservadores, da rotina e da superstição, observou-se:

1. o crescimento considerável do número de habitantes;

2. a extensão da vida provável, ao nascer, em virtude do acréscimo de segurança na proteção da vida, especialmente na infância e na velhice;

3. o aumento do produto nacional bruto, tendo como consequência a possibilidade de elevação do nível médio de vida, de modo que camadas cada vez maiores de população puderam ser protegidas contra a miséria;

4. a mudança do gênero de vida, dando a grupos cada vez maiores de indivíduos a possibilidade de acesso às atividades culturais ou artísticas, reservadas, no período das tecnologias rotineiras, a parcelas muito pequenas de cidadãos;

5. a transferência de parcelas enormes de mão-de-obra dos setores onde o trabalho é penoso e incerto para atividades mais suaves porém regulares, com salários mais elevados;

6. a redução considerável da jornada de trabalho e, como consequência, um aumento correspondente das horas de lazer;

7. a entrada em serviço em idade mais adiantada e, portanto, ensejo de escolaridade mais longa para a juventude;

8. o acesso às escolas para um número imenso de jovens cuja origem modesta jamais lhes teria per-

mitido tal regalia em épocas anteriores.

A tecnologia progressiva é, portanto, a mola propulsora do progresso social.

Se desejarmos que o Brasil melhore as suas condições sociais, é *indispensável* preparar condições de melhor eficiência, isto é, de melhor tecnologia, para o trabalho dos brasileiros.

A experiência dos países altamente desenvolvidos indica que tal medida só pode ser realizada quando as normas de trabalho são a consequência dos conhecimentos mais avançados da ciência, o que torna imprescindível a colaboração das universidades para a melhoria das condições sociais.

A mesma experiência internacional indica, também, que resultados promissores só serão alcançados se as universidades deixarem de ser instituições que preparam um certo número de diplomados, cada ano, em nível de primeira graduação e passarem a ser sedes de comunidades nas quais professores e alunos, em regime de tempo integral, dedicarem todas as suas atividades ao estudo e à meditação, em íntima articulação com as atividades produtoras do país.

Ora, nos países subdesenvolvidos, as universidades funcionam como verdadeiros corpos estranhos, sem ligação alguma com a vida de trabalho da Nação.

No Brasil acresce ainda a circunstância das universidades serem, quase todas, mantidas pelos Podêres Públicos, e, portanto, subordinadas às leis imaginadas pelo DASP para regular a burocracia do serviço da União, fato esse que desfecha na

transformação das universidades em repartições públicas.

O primeiro esforço de qualquer reforma universitária deverá consistir em retirar o ensino superior das garras dos burocratas.

Posteriormente, será necessário organizar o magistério de carreira, constituído por elementos que tenham escolhido a "docência" como "profissão", ao contrário do que agora se verifica: os atuais professores, quase sem exceção, são profissionais que o "concurso de títulos e de provas" ou um simples decreto do Executivo, subitamente transformam em "docentes".

Finalmente, será preciso integrar a universidade em uma unidade, pois se deixarmos de fazê-lo, dentro de muito poucos anos o Orçamento da União será pequeno para manter o ensino superior do país.

III. A Universidade no Brasil

Se o progresso social é uma consequência do progresso tecnológico e se o progresso tecnológico repousa sobre o conhecimento científico, é evidente que qualquer esforço de melhoria das condições de vida do povo deve repousar sobre uma estrutura universitária dinâmica, com professores e alunos interessados em solucionar os problemas nacionais.

E' o que se pode verificar nos países em fase avançada de desenvolvimento, cujas universidades colaboram com as forças produtoras, no esforço de melhorar o rendimento do trabalho. Nos países subdesenvolvidos entretanto, as universidades são instituições aristocráti-

cas, nas quais só se cultiva o passado ou, no máximo, a formação de especialistas para altos cargos administrativos.

Até muito poucos anos atrás, possuía nosso país apenas algumas escolas superiores onde se preparavam, em nível de primeira graduação, os profissionais necessários ao nosso rudimentar desenvolvimento econômico. Salvo raríssimas exceções, duas ou três em todo o país, nessas escolas não se praticava a pesquisa, não existiam instalações adequadas, e seus professores, em regime de tempo parcial, não manifestavam interesse pelas investigações de nível mais avançado. O ensino consistia em preleções douctorais do Professor Catedrático, ouvidas passivamente pelos alunos, bem dentro da mais pura tradição medieval. Terminados os seus discursos, corriam os professores para escritórios profissionais, encaminhando-se os alunos, por seu lado, para os pequeninos empregos com que garantiam seu ganha-pão.

Logo após 1930, um brasileiro de larga visão, Armando de Sales Oliveira, então interventor em São Paulo, percebeu que essa situação educacional não poderia perdurar e tomou as medidas iniciais para sua modificação, criando a Universidade de São Paulo e estabelecendo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que deveria tornar-se a pedra de cúpula do sistema universitário paulista.

As escolas profissionais então existentes foram reunidas para constituírem a universidade, mas cada entidade conservou, ciosamente, sua organização original, de modo que o conjunto não passou de

um agrupamento de células, sem unidade orgânica. A própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras permaneceu isolada, apesar dos magníficos princípios que guiaram a sua instalação.

As demais universidades brasileiras, posteriormente criadas, sofrem exatamente do mesmo mal: são reuniões de escolas e faculdades profissionais, cada uma zelando pela estruturação que trouxe do período em que era isolada.

A própria Lei de Diretrizes e Bases, recentemente posta em vigor, ainda insiste nessa concepção obsoleta da universidade, ao preceituar em seu

"Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior".

Ora, dividir uma universidade em faculdades tem como consequência fazer com que cada faculdade profissional receba alunos provenientes, diretamente, dos cursos de grau médio. Tais alunos possuem apenas conhecimentos gerais muito elementares das disciplinas científicas ou culturais sobre as quais repousam os estudos que deverão seguir na universidade. Cada escola será obrigada, portanto, a manter classes onde se ministrem em nível superior, os conhecimentos científicos ou culturais necessários ao estudo de seus alunos, o que implicará o fracionamento dos recursos educacionais da universidade nos setores básicos e impedirá qualquer progresso efetivo desses setores.

Não existe nação alguma que disponha de recursos materiais e humanos para manter, em cada uma

de suas universidades, múltiplos departamentos análogos de uma mesma especialidade científica ou cultural, cada um deles preocupado, apenas, com o setor de sua especialidade, que interessa diretamente a uma dada profissão.

Os professores dessas disciplinas básicas, em cada unidade, têm por obrigação funcional ministrar aos seus discípulos apenas aqueles capítulos da ciência que vão servir de instrumento, de alicerce, aos estudos profissionais de que cuida a escola. Desse fato decorrem o nenhum interesse de tais professores em fazer progredir a ciência que lecionam e, igualmente, a transformação do ensino em mera rotina.

Em cada departamento escolar, o número de professores dedicados a uma certa ciência, ou disciplina cultural há de ser, por força, limitado. Nenhum departamento, portanto, terá a densidade necessária de especialistas do mesmo ramo para que se crie a massa crítica de onde brota o incentivo para a produção original.

Nessas condições, a escola torna-se uma escola de rotina. Prepara especialistas em nível de primeira graduação, mas é incapaz de concorrer para o progresso cultural ou tecnológico do país.

A divisão dos recursos em laboratórios, bibliotecas, museus, em equipamentos auxiliares, por múltiplas organizações análogas dentro de uma mesma universidade, constitui uma fonte de desperdícios que é absolutamente injustificável em um país pobre como o Brasil, pois tal desperdício não traz qualquer vantagem, não se justifica por qualquer espécie de razão. Só a inércia

mental, o horror à mudança mantém um tal sistema em operação.

Na universidade dividida em faculdades, extingue-se a principal fonte de progresso que consiste no incentivo à produção original nos setores básicos do conhecimento.

Nenhuma criação de cursos novos, nenhuma modificação de currículos ou de alteração de conselhos administrativos, dará ao Brasil a organização universitária almejada enquanto não fôr corrigido o erro de estrutura imposto pela tradição e registrado no artigo acima transcrito da Lei de Diretrizes e Bases. O seu enunciado correto deveria ser:

"As universidades se constituem pela reunião, sob administração comum, de organismos de dois tipos:

a) institutos, em cada um dos quais será feito o estudo, o ensino e a pesquisa em dado ramo dos conhecimentos humanos;

b) escolas ou faculdades, em cada uma das quais serão ministrados os conhecimentos e as práticas necessárias ao exercício de determinada profissão e ao progresso das técnicas ligadas a essa atividade".

IV. A Carreira do Magistério

No Brasil anterior a 1930, o sistema social vigente exigia uma contribuição relativamente modesta das escolas superiores profissionais então existentes. Deviam elas preparar um certo número de especialistas, em nível de primeira graduação. A própria indústria do começo do século não precisava senão de engenheiros civis, para construção de suas fábricas. As máquinas vinham do exte-

rior e as firmas estrangeiras que as vendiam, enviavam os especialistas necessários à sua montagem e ao início das operações. Aos brasileiros cabia, apenas, operar tais máquinas dentro de esquemas rigorosamente planejados de antemão, o que podia ser feito por operários de relativamente baixo padrão técnico.

Diante desses objetivos limitados, nossas escolas podiam, sem prejuízos essenciais, adotar processos rotineiros de ensino, dentro de estruturas obsoletas de organização.

Uma das mais chocantes dessas estruturas é a do recrutamento do corpo docente das faculdades por intermédio dos concursos de títulos e de provas.

Os concursos versam sobre bem determinado programa ou das disciplinas da cadeira, programa esse que contém toda a matéria a ser ministrada aos alunos nos cursos regulares.

Um programa constitui, assim, uma súmula daquilo que é considerado necessário e suficiente para assegurar um grau adequado de preparo para os alunos.

O que se pede ao candidato ao magistério é que demonstre ser capaz de ministrar o ensino dos assuntos mencionados nessa súmula.

Uma vez aprovado no concurso e transformado em proprietário vitalício da cátedra, poderá o professor, se o desejar, limitar-se a repetir o programa da cadeira, indefinidamente, sem alterar sequer um dos seus pontos. São numerosos os professores que assim procedem, durante dezenas de anos, repetindo as mesmas aulas por toda a sua carreira.

O grande mal desse sistema consiste em ligar o professor a um programa bem definido, sobre o qual, mais tarde ou mais cedo, deverá êle fazer um "concurso".

Quando, por qualquer motivo, ê preciso instituir um novo curso, um capítulo especial de uma das ciências fundamentais, um curso de extensão ou de pós-graduação, as dificuldades são insuperáveis, pois exigem quase sempre, a criação de novas cátedras, com programas bem definidos e professores catedráticos por concurso de títulos e provas. Os professores já existentes, cada um limitado pelo seu próprio programa, não poderiam ser encarregados desse trabalho suplementar.

Impõe-se substituir esse sistema obsoleto, criando a "carreira do magistério", da qual falam todas as leis referentes ao ensino superior no Brasil. Praticamente, entretanto, a existência do "Catedrático por concurso de títulos e provas", nomeado vitaliciamente para lecionar determinados pontos de uma certa disciplina, tornam inoperantes os textos referentes à "carreira do magistério".

De fato, os colaboradores diretos do Catedrático são, necessariamente, elementos de sua confiança e escolha, pois sendo êle o "dono" da cátedra, não seria concebível permitisse a alguém, não do seu total agrado, partilhar o poder. Suponhamos que esse "Catedrático" possua vários assistentes em condições legais para inscrever-se em concurso. Em caso de vacância da cátedra, apenas um deles poderá a vir a ser nomeado Catedrático e nada indica ou exige que o escolhido mantenha os antigos colegas como assistentes.

Pode, inclusive, suceder que o novo Catedrático seja uma pessoa totalmente estranha, até mesmo de outra região do país e que, como é do seu direito, queira ter, como seus assistentes, seus próprios colaboradores em serviço anterior.

Em qualquer dessas hipóteses, em nada fantasiosas, toda a equipe do velho professor terá de debandar em busca de novos objetivos, pois a cátedra, sonho de todos eles, estará preenchida por 35 anos.

Falar em "carreira do magistério" com tal sistema, é fazer humorismo.

E' igualmente fazer humorismo imaginar que um grupo de assistentes, por ouvirem durante trinta ou trinta e cinco anos as aulas correspondentes aos pontos do programa de uma cátedra, estejam fazendo "carreira do magistério". Não, absolutamente não! Isso jamais foi carreira do magistério! Isso é rotina medieval, incompatível com a vida universitária moderna.

O trabalho em uma cátedra atual de uma das universidades brasileiras processa-se do seguinte modo: o "Catedrático" expõe a matéria, geralmente em três aulas semanais; em seguida, os seus colaboradores dividem as turmas de alunos em grupos menores, para as aulas práticas e de repetição. Tanto as aulas teóricas, como as demais, porém, são dadas sobre os pontos do programa da cadeira, para candidatos ao primeiro diploma, de modo que seu nível é extremamente elementar. A repetição desse processo dezena de anos, sucessivamente, não lhe retira a condição básica de destinar-se a

alunos em nível de primeira graduação e de não servir, portanto, para desenvolver elementos já graduados, em busca de aperfeiçoamento.

A cátedra é pequena demais para preparar elementos docentes, pois corresponde a um tipo de ensino em que o preparo de certo número de especialistas, por ano, era o único objetivo da escola. Nem a investigação científica, ou tecnológica, nem o preparo de professores, entravam nas cogitações dos docentes, geralmente trabalhando poucas horas semanais nas escolas e muitas horas em suas demais obrigações. Só institutos, com a variedade de curso de todos os níveis e os seus trabalhos de pesquisa, constituem, realmente, o meio adequado à preparação dos futuros docentes das universidades modernas.

Só em um instituto, onde todos os aspectos de um dado ramo dos conhecimentos humanos sejam estudados e investigados; onde os docentes não estejam acorrentados aos pontos de um programa fixo; onde instrutores, assistentes, associados, saibam, exatamente, que sua promoção não depende da morte ou do afastamento de ninguém, mas é função exclusiva do esforço e do esmero que trouxeram ao cumprimento de seus deveres, será realmente possível falar em "carreira do magistério".

O sistema atual de escolha dos professores das universidades brasileiras era aceitável durante o longuíssimo período da "tecnologia rotineira", dado o caráter essencialmente conservador da sociedade de então. A nova sociedade da era da "tecnologia progressiva", altamente evolutiva, fluida e dinâmica, não se

coaduna com a universidade dos professores "catedráticos por concurso de títulos e de provas".

V. Fundações universitárias

A lei que cria uma escola superior no Brasil determina as cátedras que deverão constituí-la. A unidade de ensino é, assim, a cátedra, a ser preenchida por um professor Catedrático, nomeado após concurso de títulos e provas, nos termos da Constituição Federal.

A divisão em cátedras foi solução adotada para organizar administrativamente a escola e corresponde a uma concepção do magistério superior que a experiência moderna revela ser totalmente obsoleta.

A cátedra é, na realidade, um programa de 50 a 80 pontos, contendo o que os alunos deverão aprender sobre determinada disciplina. O concurso associa o professor a esse programa, de modo indissolúvel.

A abertura do concurso baseia-se na hipótese, inteiramente gratuita, de que professores em potencial existem em quantidade, aguardando apenas os editais para se apresentarem às provas. Por muitos anos, o documento mais importante exigido dos candidatos era o

"...certificado de conclusão de curso superior no qual se ministre o ensino da disciplina em concurso..."

Contrastando com o conceito simplista de que qualquer "profissional" está automaticamente habilitado a pleitear o lugar de Catedrático nas disciplinas que figuraram em seu

curso de primeira graduação, verifica-se hoje que o "professor" é um ser muito raro, escasso mesmo nos países mais avançados, devendo ser cuidadosamente preparado para exercer suas importantíssimas tarefas e não podendo, portanto, ser recrutado, diretamente, para a posição final da carreira.

À universidade não cabe apenas, como na Idade Média, conservar a cultura e transmiti-la a um pequeno grupo de privilegiados. Cabe-lhe, hoje em dia, não só criar o ambiente onde se desenvolvam os líderes dia a dia mais numerosos que a sociedade reclama, como, ainda, contribuir para o progresso das ciências, das técnicas, na difusão ampla da cultura. E' preciso ter em mente que a evolução da sociedade, desde o poder de compra dos salários até à própria segurança do país, depende da colaboração que a universidade trazer às atividades sociais.

O docente, no passado mero expositor de teorias mais ou menos interessantes para grupos de alunos mais ou menos desinteressados, torna-se personagem central no processo evolutivo da sociedade. Desse modo, a docência não pode mais ser exercida como um "bico", nas horas deixadas vagas pelas ocupações habituais. O magistério é, hoje em dia, uma "profissão" a exigir dedicação exclusiva às suas novas funções, funções essas consideravelmente ampliadas em relação às do professorado de momentos históricos precedentes.

Indispensável se torna introduzir nas demais escolas superiores brasileiras o conceito de docência há tantos anos adotado, com inegável sucesso, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, a moderníssima escola

de engenharia do Ministério da Aeronáutica. Segundo esse conceito, revolucionário no Brasil, a escola não é dividida em "cátedras", mas em "departamentos" e os docentes são distribuídos em uma "carreira do magistério" na qual as promoções se fazem não em virtude de uma "vaga" aberta pelo afastamento de alguém, mas quando o candidato cumpriu um certo número de condições fixadas no regulamento da escola.

De acordo com a experiência internacional, também no ITA os escalões da "carreira do magistério" são quatro, sendo o ingresso no primeiro escalão aberto praticamente a todos os interessados que revelem vocação para o magistério. Manter-se na "carreira", entretanto, depende da satisfação, em prazos improrrogáveis, das exigências regulamentares.

No sistema da "cátedra" e do "concurso", um cidadão é transformado em "Catedrático" de um momento para outro, com a realização de três a quatro provas, no espaço de quatro a cinco dias. Depois de nomeado, pode descansar sobre os louros, pois atingiu o posto final na escala hierárquica, tornando-se vitalício e inamovível.

Ao ingressar no sistema da "carreira", o candidato realmente adota uma "profissão", galgando postos sucessivamente mais altos à medida que adquire maior experiência. Os trabalhos dia a dia na escola, por anos sucessivos, põem em evidência as qualidades e a competência que justificarão suas promoções. A vitaliciedade coroa a carreira, ao ser atingido um dos escalões superiores.

Jamais seria possível conseguir a aprovação do Departamento Administrativo do Serviço Público para

um esquema de organização de pessoal para uma "repartição pública" onde:

1. o número de "funcionários" não é fixado em lei, mas variável, escapa ao controle daspeano e só depende da escola e de seus recursos;

2. a promoção de "funcionários" não depende de "vagas" em um quadro fixo, mas é automática, desde que o candidato preencha certas condições conhecidas;

3. o não cumprimento de determinadas exigências em prazo improrrogável, exclua automaticamente o interessado da "carreira", isto é, promova exclusões do serviço público em condições não previstas nas normas do DASP.

Logo, as universidades brasileiras somente poderão adotar o sistema racional da "carreira" para a escolha dos seus docentes quando se libertarem das normas do Serviço Público Civil, isto é, quando escaparem da tutela do DASP e, adotando o regime jurídico previsto para as Fundações, puderem organizar-se como instituições realmente autônomas que precisam ser. Até lá, a universidade brasileira não estará em condições de prestar, ao desenvolvimento do Brasil, os imensos serviços que poderia e, sem dúvida alguma, deverá prestar.

A escola é o Professor. Se o corpo docente de uma escola é de alta categoria, a escola é de alta categoria; se o corpo docente de uma escola é mau, a escola poderá distribuir diplomas, mas não será propriamente uma escola. Logo, o problema da reforma universitária confunde-se com o problema de reorganizar adequadamente o corpo docente da Universidade.

Até hoje, em virtude da existência das "cátedras" e do sistema de concurso de títulos e provas para recrutar seus ocupantes, as universidades brasileiras nunca se interessaram pelo problema de preparar os seus docentes, organizando a "carreira do magistério": aos "concursos" cabia revelar os docentes. Vemos hoje que esse sistema desfechou no Catedrático funcionário público, com todos os inconvenientes que essa classificação implica.

Enquanto os docentes forem servidores públicos; enquanto as universidades forem repartições públicas, subordinadas à legislação planejada para regulamentar o serviço de rotina administrativa da União, é totalmente ilusório falar em Reforma Universitária. — ERNESTO LUIZ DE OLIVEIRA JÚNIOR (*Correio da Manhã, Rio*).

O VESTIBULAR E A LEI

Não há assunto mais em foco que o vestibular ou, antes, o da articulação do nível médio com o superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio aumentar-lhe o interesse.

O vestibular, criação de Rivadávia Correia (1911), tinha, primitivamente, a função de exame de Estado quanto ao ensino secundário, uma vez que se desoficializara o ensino.

Carlos Maximiliano (1915), ao recolocar o ensino sob o regime de fiscalização da União, aceitou certas idéias do antecessor, uma das quais o vestibular, com a função de apurar os conhecimentos dos estudantes do curso secundário — único ramo de ensino médio que então conduzia ao superior.

Justificava-se a instituição e o conceito que dela firmara o emérito jurista, uma vez que, no ensino secundário, dominava o regime de preparatórios (exames parcelados), feitos aqui, e ali, podendo até realizar-se todos de uma vez, sendo, portanto, necessária ao estabelecimento de ensino superior uma unidade de medida comum para os candidatos que lhe batiam às portas. Mesmo depois de colocado em vigor o princípio de limitação do número de preparatórios (1917), a medida impunha-se, pois a escola secundária não era considerada instituição destinada à formação dos adolescentes, mas propedêutica ao nível superior.

Tinha-se por acertado que o vestibular era o crivo por onde deviam passar os candidatos que pretendessem alcançar as nossas limitadíssimas profissões liberais.

Entre nós não havia ainda Universidade, pois foi a própria Lei de Carlos Maximiliano que a ensejou.

Tempos após, retomados os mesmos pontos, Rocha Vaz (1925) introduziu modificações no ensino superior, já quando ensaiava seus primeiros passos a Universidade do Rio de Janeiro (1920), hoje a nossa fecunda Universidade do Brasil (1937).

Embora reformado também o ensino secundário, permaneceram as mesmas deficiências de articulação, que então não eram tão gritantes, dado o restrito número de candidatos às vagas, fato em parte devido ao caráter seletivo de classes do ensino secundário, e, em parte, por não reclamar a nossa estrutura sócio-econômica variedade de profissões ditas liberais.

Foi esse reformador quem introduziu o princípio de limitação de matrículas segundo a capacidade didática do estabelecimento superior, trazendo mais uma variável a complicar o problema da articulação.

As Reformas Campos (1931), encararam, simultaneamente, o ensino secundário e o superior, projetando uma articulação que, tivesse sido ensaiada, traria benéficos resultados, dado que a seleção dos candidatos ao curso superior devia ser feita cumulativamente em toda a série terminal do curso secundário, então chamado "complementar". Por isso, mudou o sentido do exame, que passou a ser um concurso de habilitação.

Mas mais uma vez a tradição venceu a lei, e continuamos ignorando esta e procedendo como se ela não existisse.

Campos não formulou o problema do ensino médio, como um todo, talvez pela impossibilidade de fazê-lo, pois inexístiam outras modalidades de ensino médio que não o normal e o secundário, estando o primeiro afeto à administração estadual, desde 1834. Não obstante, foi êle o primeiro a trazer, para a sistemática da educação nacional, definitivamente, o curso comercial (1931).

As Reformas Capanema (1941-1946) de ensino médio não trataram diretamente do exame vestibular. Como era a primeira vez que o legislador atacava apenas o problema do nível médio independentemente do de nível superior, não chegou a haver o tratamento da articulação. O exame continuou a mesma tradição, agora sem a preocupação dos cursos complementares diferenciados, como na reforma anterior. E

assim, a Lei n' 20, de 10-2-1947, que viria discipliná-lo, refere-se já a concurso vestibular ao invés de concurso de habilitação.

Com Capanema inicia-se o princípio da articulação horizontal no nível médio, que já era então multipartido, embora tal articulação se fizesse de maneira tímida, pois o ponto de referência para a adaptação era sempre o curso secundário.

Sucessivas leis, a partir da de número 1.076, de 31 de março de 1950, foram ampliando o regime de articulação horizontal e vertical, até que a Lei n° 1.821, de 20 de novembro de 1953, de regulamentação muito liberal, efetuou uma revolução no ensino médio, firmando o princípio da equivalência dos cursos para os fins de formação do adolescente e sua preparação da estrutura do nosso ensino superior. Essa nova variável trouxe profunda perturbação na vida estudantil.

Se das Reformas Capanema se tivesse podido aplicar o princípio da Orientação Educacional, em todas as modalidades de nível médio, os efeitos negativos dessa equivalência teriam sido atenuados, ainda que o vestibular viesse a sofrer pequenas alterações. Mas o legislador **introduziu** um Serviço sem ter quem estivesse habilitado a executá-lo.

Estabeleceu-se, então, um curso com pretensões de articular o nível médio com o superior, curso inteiramente fora do sistema escolar, onde se realiza a "chauffage" para o exame vestibular. Força é confessar que com êxito. E nisto está a humilhação dos que o combatemos.

Para desprestigiá-los, batizaram-nos como "cursinhos", mas via de regra é neles que os estudantes armazenam um conjunto de *fatos e respostas estereotipadas*, capazes de vencer as mais exigentes provas como as que tradicionalmente são as do exame vestibular. Esse esforço, além de exaurir a memória dos estudantes, prejudica-lhes a formação.

Sente-se, de há muito, sobretudo na escola secundária, que, na série terminal do curso secundário, os estudantes só têm uma preocupação: preparar-se para o vestibular. A formação como que cessa na série anterior.

O aumento espetacular dos candidatos aos cursos superiores, ao invés de ter conduzido a um correspondente aumento de vagas nas escolas já mais experimentadas e de conceito firmado, fêz surgir novas escolas, às quais o poder público foi dando crédito de confiança para que não se sacrificassem tantos moços à busca de uma instrução além da média. Seja dito em honra da verdade que muitas mereceram o crédito e atingiram estágios elevados, dentro das próprias limitações de nosso meio.

Mesmo assim é forçoso confessar que não oferecemos vagas para 1/3 dos estudantes egressos do curso médio, depois de vencidos 11 anos de escolaridade. Esses moços não podem ficar mais em instituições de nível médio. Urge abrir-lhes caminho para o nível superior. Por isso, é óbvio que a estrutura desse tenha que mudar.

Algumas das escolas que surgiram como imperativo dos reclamos do meio foram incorporadas ao sis-

tema federal de educação, reduzindo então suas vagas à metade.

Pais e estudantes são unânimes em acusar que, nesse caso, os professores, uma vez resguardados na vitaliciedade de suas cátedras, optam pelo menor número de alunos. Os professores, porém, demonstram que não pode haver ensino eficiente com turmas em número desproporcional à capacidade didática do estabelecimento.

Permanecendo constantes as vagas ou até diminuindo, como no caso das escolas recém-federalizadas, e aumentando, gradativamente, a população escolar média, vamos assistir a dramas tremendos.

Enquanto se desenvolve, de um lado, a rede de ensino médio, a superior vai caminhando sem dela tomar o menor conhecimento, pois a única vez que se defrontam as duas estruturas é no decisivo exame vestibular.

A escola secundária, que abriga a maior parte dos estudantes médios, é desassistida de orientação educacional, o mesmo ocorrendo nas demais escolas de nível médio. Não vemos perspectivas de próximas modificações nessa situação. Não que a Lei não as tenha previsto, mas porque não temos condições para realizá-lo.

Com número limitado de administradores escolares, quase sem orientadores educacionais, sem psicólogos, legislamos para que os leigos lhes executem as tarefas.

Sem orientação educacional, os estudantes continuam a distribuir-se no nível médio conforme seus próprios caprichos, os imperativos de suas cidades e seus anseios de mobilidade social.

Agora, com a profunda reformulação de currículo na escola média e com a liberdade de transferência de cursos que a Lei enseja, os estudantes têm que fazer muitas escolhas: no próprio nível médio onde se firmará a tendência de escolas multilaterais, e ainda no nível superior, uma vez que, nele ingressando, não pode mudar horizontalmente.

Com o total desconhecimento de suas possibilidades, com a total ignorância do mercado de trabalho, o estudante investiga os meios mais adequados de realizar, com êxito, um vestibular qualquer. Alguns se inscrevem, simultaneamente, para mais de uma modalidade de curso (direito e engenharia; medicina e arquitetura; letras e artes), para seguir a carreira em que tiveram aprovação no vestibular. Outros, residindo em cidades onde só há um tipo de escola, não têm onde escolher. Outros, ainda, só podendo estudar à noite, escolhem as escolas de horário noturno que, entre nós, realizam o curso com a mesma duração que a diurna.

Outros, finalmente, não podendo freqüentar escolas, matriculam-se naquelas que os recebem para os exames.

Esta última oportunidade, a Lei atual acaba de cortar, exigindo freqüência e dando pouco Valor aos exames como até agora eram processados.

A regulamentação do concurso de habilitação ou vestibular inicia-se com a Circular n° 1.200, de 1937, seguida de outras, de caráter geral, surgindo depois a necessidade de circular relativa a Faculdades de Filosofia, estruturadas pela Lei n° 1.190, de 1939. A partir de 1941, as instru-

ções vão sendo baixadas em Portarias Ministeriais, adjetivadas pelas do DNE e, a partir de 1943, da então Divisão do Ensino Superior, que, depois de 1945, passou a ser a Diretoria do Ensino Superior. Tais portarias regulamentavam o assunto anualmente. Da de 1943, passa-se à de 1948 e 1949, esta vigorando até 1956.

A última Portaria Ministerial sobre o assunto foi de nº 453, de 21-12-1956, adjetivada pelo de nº 14, de 14 de janeiro de 1957 da D. E. Superior.

A partir da Lei nº 20, de 10-2-1947, cabia realmente ao Ministro da Educação expedir instruções para a realização do concurso vestibular. A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) revoga todas as disposições relativas à matéria, não tanto expressamente, mas implicitamente, deixando o assunto a critério das Universidades e dos estabelecimentos isolados.

Por outro lado, essa mesma Lei agasalhou o instituto universitário (Colégios Universitários), espécie de câmara de compensação, com os objetivos de fazer a orientação pré-vocacional e adaptar o estudante aos métodos de estudo universitário.

Já tivemos o Colégio Universitário, como decorrência da Reforma Campos, estruturado em 2 anos e abrangendo todo um ciclo.

O currículo diferenciado em três grandes direções, tinha certa feição pré-vocacional, facilitando identificar tendências e preparar para cursos superiores. A verificação da aprendizagem era feita cumulativamente e o concurso de habilitação deveria ser a última de uma série de provas,

classificando-se o candidato com o melhor resultado no conjunto de sua escolaridade na série terminal.

Se tivéssemos tido intérpretes da anterior experiência, estaríamos em melhores condições para encetar o trabalho em novos moldes.

O problema, porém, tornou-se agora muito mais difícil, pois o Colégio Universitário secciona o segundo ciclo e tem um ano de duração.

Tudo leva a crer que, nas cidades em que há Universidades, os colégios secundários vão sofrer um impacto ao término da 2ª série do 2º ciclo, diferente em parte daquele que também vão sofrer os Colégios Técnicos.

Os estudantes farão tentativa de cursar a 3ª série em Colégios Universitários ou Colégios Técnicos Universitários. Estes certamente não vão poder receber todos os alunos de nível médio que os procurarem. Então aí começará um novo tipo de luta: a do pré-vestibular. Os estabelecimentos de ensino médio começarão a preparar, na 2ª série do segundo ciclo, seus estudantes para o exame de seleção. E o curso médio, como meio de formação, ficará reduzido a cinco séries.

Se a seleção, nos Colégios Universitários, fôr feita com base em "notas" ou "conceitos" que os estudantes apresentarem de sua anterior escolaridade, cedo os colégios médios terão que modificar seus critérios, tornando-se benevolentes nas "qualificações". As diferenças que hoje existem entre estabelecimentos criteriosos, imbuídos da alta significação de sua missão educativa, e os que comercializam o ensino, tenderão a atenuar-se com essa pressão social de "notas" e "conceitos" que influem

na seleção do estudante ao vestibular.

Recebendo os Colégios Universitários alunos de proveniência diversa, imagine-se a dificuldade que terão os professores para adaptar seus cursos ao nível médio da turma e a atender às diferenças individuais. A diversificação de currículos, mesmo restrita à modalidade de ensino secundário, poderá acarretar uma série de problemas.

Ainda que separados os estudantes nos dois tipos de Colégio Universitário que a Lei prevê (artigo 79), os de formação dita geral e os de formação dita técnica, o problema está longe de tornar-se simples, dada a exigência que a lei impõe de tratamento igual entre os estudantes do próprio Colégio e os provenientes de outros estabelecimentos, no ato do exame vestibular (§ 3º do mesmo artigo).

Para que se conduza a esse tratamento igual, mister será organizar classes paralelas, de recuperação, dentro de um plano que se vai estruturando pouco a pouco, na medida da identificação das dificuldades estudantis, de seus interesses, de sua ativa participação, e que, por ser complexo, tem que ser feito lentamente. E' insignificante um ano letivo para que se realize a contento.

Por outro lado, os alunos matriculados nos Colégios Universitários tenderão a ter maior êxito no exame, não tanto pela "qualidade" do ensino, mas porque se tornam mais conhecidos dos professores que os devem selecionar e porque se adaptam melhor ao ambiente universitário, ficando mais tranquilos no ato do exame, qualquer que seja a forma que este assuma.

Os que não conseguirem ingressar nos Colégios Universitários voltarão aos colégios médios e aí exercerão influência no sentido de que o currículo destes se ajuste ao daqueles.

Mesmo que o vestibular venha a ser organizado de tal forma que meça mais a capacidade de compreensão do que a retenção de fatos, não pode prescindir de um lastro sobre que exercer essa compreensão e que constitui a matéria do currículo. Não se poderá evitar que os exames, com o medir a capacidade de compreensão, o nível intelectual, a maturidade para o estudo em nível superior, estejam simultaneamente, medindo a aquisição de fatos, sem os quais não se poderia mesmo investigar a capacidade de raciocínio. Tenderá, certamente, a medir os fatos não como fins em si mesmos, mas como meios.

Com esse novo ângulo, as escolas médias tenderão a preocupar-se mais com o desenvolvimento da capacidade para adquirir fatos e interpretá-los de que retê-los apenas memônicamente.

O impacto que sofrerão especificamente as escolas de nível médio será ainda mais grave.

Terão os alunos desse curso, ao interromperem sua escolaridade nos estabelecimentos de nível médio para se matricularem nos Colégios Universitários, optado apenas pela carreira superior? Ou irão os Colégios Universitários completar-lhes essa formação semi-especializada que os habilitará ao exercício de uma profissão de nível médio? Poderão os Colégios Universitários, ao mesmo tempo que os seleciona para o nível

superior, preocupar-se com a sua proficiência em nível médio?

Se os alunos abrirem mão dessa série terminal como meio de completar sua formação, semi-especializada, terão usado o curso médio com fim propedêutico. O sistema escolar sofrerá sérios desequilíbrios, como é fácil deduzir.

De qualquer forma, as próprias escolas técnicas vão sofrer modificações em seu currículo na série terminal do segundo ciclo, se não fôr bem equacionado e resolvido o problema do vestibular.

E' fácil concluir que o problema desafia a argúcia dos administradores escolares.

Agora, porém, que todos o discutem, certamente irão despontando as verdadeiras linhas para uma adequada solução brasileira — NAIR FORTES ABU-MERHY (*Diário de Notícias* Rio).

A ESCOLA REGIONAL, DE MERITI

(Uma experiência brasileira de educação)

Nada mais fácil e agradável do que falar de uma instituição como a Escola Regional de Meriti, porque é uma realização concreta vitoriosa, porque já tem um passado pelo qual pode ser julgada, porque é fruto da dedicação e da inteligência de um grupo de amigos queridos, tendo à frente essa figura singular de dona Armanda Álvaro Alberto, que já se inscreveu nos quadros da pedagogia brasileira.

Conheço outros casos de grandes dedicações dessa natureza, e quero citar aqui apenas aqueles que apre-

ciei de perto, e dos quais até sofri a influência, e que tiveram por ambiente o Rio de Janeiro, onde nasci e fiz minha formação, pois haverá muitos outros, evidentemente, por esse Brasil imenso: Corinto da Fonseca, Benevenuta Ribeiro e Teófilo Moreira da Costa, meu professor. Corinto da Fonseca na Escola Sousa Aguiar, e depois em outras iniciativas, viveu sua vida a pregar e a procurar realizar uma escola média, que se antecipava a tudo o que temos tentado para atender às necessidades do país; diretor de Heitor Lira da Silva, naquela escola e na antiga Escola Wenceslau Brás, talvez tenha sido até o inspirador de lutas semelhantes a que se dedicou o insigne fundador da ABE, sua obra, porém, sofreu as vicissitudes das flutuações e das incompreensões das administrações que se sucediam, levando-o quase ao desespero e tornando-o uma criatura áspera e sarcástica, de trato difícil; seu trabalho intitulado *A escola ativa e os trabalhos manuais* deve, entretanto, ser relido pelos velhos e estudado pelos jovens educadores, e com grande proveito. Benevenuta Ribeiro batia-se pelo seu sonho de uma escola para a educação integral de moças; "sua" escola foi-lhe entregue na fundação e dela saiu para morrer; agressiva contra os que impediam a completa realização de seu ideal, teve sua obra várias vezes interrompida e deturpada pelas mesmas flutuações e incompressões das administrações. Teófilo Moreira da Costa, meu professor, que me fêz professor, tomou uma escola primária comum e a foi transformando, com enorme esforço e grandes sacrifícios, no tipo de escola que andamos agora

a procurar: uma escola primária e intermediária de 7 anos, com oficinas para dar aos jovens a iniciação ao trabalho, com finalidade prática e como formação geral. De aluno tinha me tornado, sob sua orientação, professor dessa escola; e um dia, tive que levá-lo para casa, atacado de violenta hemoptise, que o vitimara, pelo esforço, pelo trabalho continuado por longos anos, pelas lutas sem descanso para realizar seu sonho; e nunca mais pôde voltar a subir o Morro do Vintém, no Méier, onde "sua" escola se transformou depois na Escola Secundária Visconde de Cairu...

O caso de dona Armanda Álvaro Alberto, porém, é único: fundadora da Escola Regional de Meriti, manteve-se até hoje na direção dela, insistiu em seus ideais, realizou seus sonhos. As alterações que a instituição sofreu e vem sofrendo, são resultantes das modificações do próprio meio ambiente em que se instalou e vive. Antes, era um meio rural; hoje, a escola quase desaparece no burburinho de um dos maiores centros industriais do país: Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. Mas ficou fiel às suas características de servir à população tal qual ela é: acrescentou oficinas e desenvolveu as atividades artesanais, aumentou a biblioteca e o museu; cresceu organicamente, diferenciou-se quase que biologicamente e criou novos órgãos para o desempenho de novas funções. E isso salvou a instituição de qualquer artificialismo, não se transformando, como muitas vezes acontece em casos semelhantes, numa simples teimosia de iluminado.

Que influências teriam levado dona Armanda a idealizar e a rea-

lizar uma obra tão sólida, tão orgânica, ela, uma simples pessoa particular, sem qualquer curso especializado, sem ser diplomada "em nada", sem ter o bafejo oficial?

Foi esse o problema que mais me preocupou quando recebi a honrosa incumbência de meus companheiros do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação de saudá-la pelo transcurso desse evento raro, que foi a comemoração de 40 anos de existência continuada de uma instituição como essa e tendo à frente ainda sua própria idealizadora e fundadora.

Creio que três influências principais levaram dona Armanda a empreender sua grande obra.

Naturalmente, a primeira foi a origem, a família, onde nasceu e se educou: seu pai, o ilustre médico doutor Álvaro Alberto, profundamente devotado à sua profissão e de largo espírito humanitário e a quem a filha era intimamente ligada; sua mãe, que lhe deu sempre o mais carinhoso apoio em suas aspirações.

Em Angra dos Reis, conheceu a miséria tremenda dos pequenos brasileiros que ali viviam, cuja condição pôde observar ainda muito jovem, e onde começaram suas atividades de educadora. A questão social não lhe foi estranha, desde muito cedo, e essa foi, certamente, a segunda influência, decisiva.

Por fim, a ciência, as ciências naturais, a que se dedicou, e que ensinou posteriormente no Colégio Jacobina.

E foi assim que, a 13 de fevereiro de 1921, fundava a Escola Proletária de Meriti, que passou a denominar-se depois Escola Regional de Meriti.

Ouçamos a própria fundadora, em palavras que transcrevo de uma conferência do doutor C. A. Barbosa de Oliveira, pronunciada durante a IV Semana Nacional de Educação, realizada de 13 a 18 de maio de 1931, e que aparece reproduzida no livrinho intitulado *A Escola Regional*, editado pela Associação Brasileira de Educação.

"Tendo observado de perto, em convivência longa, vários grupos de população do centro e do nordeste do país, sempre interessada pelos problemas de educação no Brasil, aproveitei uma estada de muitos meses numa praia de Angra dos Reis, em 1919, a primeira oportunidade que se me oferecia para ensaiar uma escola. Apareceram prontamente cerca de 50 crianças, para as quais não existia escola pública ou particular por toda a redondeza. Não tendo coragem para rejeitar nenhum desses alunos, que iam dos 3 aos 16 anos, organizei as turmas com a homogeneidade possível em tais circunstâncias e pus-me a praticar o que estudara nos livros de Montessori. Era pouco, por causa dos alunos mais velhos."

"Enfim, experiências, tropeços, não é mister recordá-lo aqui, bastando acentuar que lidava com crianças e adolescentes, verdes e maduros, que ignoravam sua condição de brasileiros, que dos engenhos da civilização moderna apenas conheciam os vapores costeiros e os navios de guerra, de vez em quando ancorados na baía..."

"Os desenhos espontâneos que ainda conservo são documentos fiéis daquela mentalidade. Para a compreensão de tanto atraso é preciso lembrar que o impaludismo, a opila-

ção e o alcoolismo degradavam a população da Ponta da Cidade, tal qual a de Meriti. Além da pesca, ocupação de todos os homens, existia uma indústria: a de aguardente; lavoura única, a da cana, e a da bananeira, em escala reduzida."

"Aquela escola ao ar livre, ã sombra dos bambus, cujo mobiliário constava de uma mesa, uma cadeira e esteiras pelo chão, onde as manhãs eram consagradas à distribuição de remédios, e muito material escolar improvisado ali mesmo, do que pudesse ser aproveitado, foi a escola que iniciou alguns patriciozinhos nas coisas primordiais da vida, foi também nossa própria escola, a que preparou essa outra, a de Meriti, fundada menos de um ano depois. Eram propósitos ao fundar-se a então Escola Proletária de Meriti continuar o que fora interrompido em Angra: um ensaio de escola moderna, regional, criada e mantida por iniciativa particular."

"Não tendo sob os olhos nenhum modelo a seguir, foi inaugurada a 13 de fevereiro de 1921, sem um só programa escrito; tomou, desde o começo, a feição de um lar-escola, embora externato, com número limitado de alunos a quem não se davam notas, prêmios ou castigos."

"A orientação geral apresentava-se resumida em quatro cartazes, com os dizeres — Saúde — Alegria — Trabalho — Solidariedade. Juntamente com a escola, inaugurava-se a biblioteca "Euclides da Cunha", repartida em três seções: para alunos, professores e moradores de Meriti. Um museu escolar foi logo organizado, em parte, com as contribuições trazidas pelos próprios alunos, da natureza local".

A obra de dona Armanda, nascida sob a inspiração de Euclides da Cunha, e isso já era todo um programa de seriedade, devoção de profunda compreensão das condições do homem brasileiro, sadio nacionalismo, pôde, como era natural, interessar as maiores figuras, os verdadeiros apóstolos dessas causas. Dona Armanda, merecedora pela autenticidade de sua obra, soube atrair e teve a felicidade de ver desfilar pela Escola, para levar-lhe o apoio, o ânimo, os ensinamentos de figuras como as de Heitor Lira, que se emocionava até às lágrimas com os concursos das "janelas floridas", que projetava a ação da Escola até os lares; de Belisário Pena, que era um dos maiores amigos da instituição, e que fazia conferências sobre defesa da saúde para a população local; Roquette Pinto, o grande cientista, que deixou como marco de sua passagem o "pau-brasil", plantado durante uma festa da árvore; Venâncio Filho, o amigo número um de dona Armanda e da Escola e que tinha aquele dom de nos fazer conhecer e colaborar em todas as iniciativas pelas quais se interessava; e, por fim, esse admirável Edgar Sússekind de Mendonça, depois companheiro de dona Armanda, e secretário da Escola, que pelo fins de sua vida tão fecunda, como que encabulado pela espécie de paternidade- que assumira da instituição, "repreendia" dona Armanda, diante de amigos comuns:

— Mas, Armadinha, não é possível: você está se tornando "cacete" com essa história interminável da Escola Regional de Meriti... Você deve entregá-la a alguém de sua confiança que possa levar para diante

a obra e passar de mãe a avó... Você já não tem mais saúde para continuar na direção efetiva da Escola ...

Era a persistência e a versatilidade, ambas admiráveis, desses dois grandes espíritos que se uniram e que se chocavam freqüentemente, produzindo aquele equilíbrio que manteve a Escola em condições excepcionais, entre a diretora-fundadora e o secretário-perpétuo.

Dona Armanda viu tombarem, um a um, todos esses amigos queridos, deixando cada um, um pouco de sua vida e de sua lembrança na obra admirável como um fermento magnífico... E ela, resistindo a tudo, prosseguiu sem esmorecimentos.

Um deles, talvez o primeiro a compreender todo o valor e alcance da obra — Heitor Lira da Silva — assim se expressava, por ocasião do lançamento da pedra fundamental do novo prédio da Escola, em Meriti:

"O que acabamos de entregar ao solo não é uma pedra, mas uma semente. Ela há de germinar, a planta, crescerá, transformar-se-á em árvore frondosa, capaz de abrigar em sua sombra acolhedora todos os que a procurarem, vizinhos deste lugar, e capaz de atrair pelo seu porte majestoso, pela beleza de seus ramos erguidos para o céu, a atenção dos que passarem, céticos ou distraídos."

"Aquilo que um pequeno grupo de vontades esclarecidas empreendeu aqui realizar — posso dizê-lo livremente porque não pertença ao número dos iniciadores — é ao mesmo tempo uma obra de inteligência e de coração."

"Comoveu-os o espetáculo de miséria, de incultura, de imprevidên-

cia que rodeia, num doloroso contraste, a nossa grande, bela e luxuosa capital, contraste a que só espíritos desatentos e sensibilidades embotadas podem ficar indiferentes, quando êle deveria gritar violentamente na consciência de todos os que têm em mãos uma parcela de poder ou um elemento qualquer da ação prática."

"Não é raro, entretanto, empregar tais recursos em serviços exclusivamente materiais, em trabalhos suntuários, que se uma ou outra vez se harmonizam com o ambiente, muito mais freqüentemente o deformam e são quase sempre adiáveis, ao menos diante do dever primordial de cuidar antes de tudo da criatura humana. Por isso, já tivemos um visitante estrangeiro ilustre, que ao defrontar o fausto arrogante de um dos nossos edifícios públicos, não se pôde impedir de perguntar a quem o acompanhava qual era o número de escolas que a administração da cidade mantinha."

"A Escola Regional de Meriti pretende realizar mais uma missão de educação do que de simples instrução! Estamos aqui felizmente emancipados do preconceito de que o mero conhecimento da leitura, da escrita e das contas, possui virtudes intrínsecas, capazes de transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecer-lhe melhores elementos de conforto e de felicidade. Sabemos, ao contrário, que a instrução pura e simples, é arma, e, como toda a arma, perigosa. Sabemos que incumbe a quem entregar, o dever estrito de preparar quem a recebe para manejá-la, benfazejamente para si, e para os outros."

"A Escola Regional de Meriti quer evitar que uma instrução mal orientada possa vir a agir como fator de dispersão, quer ligar intimamente a instrução ao trabalho, quer afeiçoar e não escravizar à terra a população infantil que nela vai labutar, quer que essa população saiba viver mais racionalmente, ajudando a sanear o meio e conhecendo os recursos de higiene individual e coletiva; quer que ela possa executar um trabalho mais eficiente e portanto mais remunerador, conseguindo assim materialmente viver melhor; finalmente, quer que ela aprenda a discernir no ambiente que a cerca, nas coisas mais simples e aparentemente mais banais, assim como na solidariedade humana, todo o tesouro de beleza que encerram, elevando as almas e enobrecendo a vida."

"Não nos iludimos contudo, os fundadores desta instituição de bondade e de justiça, que não é uma esmola, mas uma reparação, nem os que a eles viemos nos juntar com o nosso entusiasmo refletido, que desde o início os caracterizou sempre; não nos iludimos acerca das dificuldades que teremos de vencer. Para não descer a minúcias, basta dizer que compreendemos bem que nunca será possível realizar neste meio uma verdadeira obra de educação, sem que ela se apoie na franca melhoria da saúde pública e numa organização estável do trabalho."

"Temos fé, porém; estamos animados desse idealismo fecundo que não esquece a necessidade de pisar em solo firme, quando se quer caminhar erguendo os olhos para o alto."

"A casa que esperamos erguer aqui não será um palácio que humi-

lha a pobreza; será modesta, clara, alegre, hospitaleira e franca; será a casa que pertencerá a todos e que precisará do apoio e do carinho de toda a população que vive em volta e a que ela deseja servir."

"E só assim estará realizando o sonho dos trabalhadores que a idearam, porque só assim a Escola Regional de Meriti terá adquirido a força material de que ainda carece, sem perder nada da pureza do espírito que a anima desde o primeiro instante e que, temos confiança, a animará sempre".

Poderíamos dizer hoje a Heitor Lira, passados esses quarenta anos:

— A semente germinou, a planta cresceu e se transformou em arvora frondosa, como êle desejava e previu, sem nada perder da pureza do espírito que a animou desde o primeiro instante... Sobre ela rolaram quatro décadas, desenvolvendo-a, fortificando-a; durante essa longa e fecunda existência, realizou um notável trabalho de educação das crianças e da população que recebeu sua influência, escrevendo com suas experiências e atividades páginas notáveis da pedagogia brasileira. Os caderninhos de dona Armanda e os relatórios anuais, infalíveis, da diretoria, contam toda a sua história, de lutas, de vitórias, de desenganos, de presenças grandiosas e de saudades imensas... Caderninhos e relatórios esses que mereceriam ser, um dia, divulgados pelas magníficas lições que encerram, lições para professores, educadores, autoridades de ensino. E veremos então que os modelos de instituições que ansiosamente andamos a procurar alhures ou a arquitetar, muitas vezes, no vazio, já existem bem perto de nós, graças

à visão, ao esforço e à tenacidade de brasileiros como essa admirável Armanda Álvaro Alberto e seus companheiros de ideal.

Mas, uma dívida maior tem que ser paga à Escola Regional de Meriti — *uma legítima experiência brasileira de educação*. Tal como a barraca de Euclides da Cunha, à beira do rio Pardo, onde o monumento de *Os Sertões* foi concebido e escrito, e que o governo envolveu com sua proteção carinhosa, pelo muito que representa para a nacionalidade, também a Escola Regional de Meriti está a merecer a atenção das autoridades, não para rodeá-la de cristal ou transformá-la em museu, como a Iasnáia Poliana de Tolstoi, mas para aproveitá-la, em toda a sua plenitude, fornecendo-lhe todos os recursos para sua expansão, para completar seus planos, para transformá-la numa verdadeira instituição de caráter experimental e de demonstração, onde o professorado vá receber a inspiração de métodos progressistas de ensino e educação, adaptados às reais necessidades de nosso povo. Quanto à sua ilustre fundadora, dona Armanda Álvaro Alberto, constitui uma falta imperdoável de nossas autoridades de educação que seu nome ainda não esteja inscrito na Ordem do Mérito Educacional.

* * *

Certa vez, na sede da Escola, creio que quando comemorava 35 anos de fundação, lembrava, numa saudação a dona Armanda Álvaro Alberto, o exemplo de um grande educador soviético — Anton S. Makarenko — autor do *Poema Pedagógico*, uma das mais notáveis obras

da pedagogia e da literatura contemporânea, que ao ter vencido a maior parte das terríveis dificuldades de sua atividade de recuperação de crianças e jovens abandonadas, degradadas pela guerra, pela fome, pela contra-revolução, explicava o título da última parte de sua obra, em que relatava os tempos mais felizes, da colheita dos frutos de seus ingentes esforços: — *Bandeiras sobre as torres*:

— Quando ocorrem os fracassos, que venham as críticas implacáveis. Mas, quando surgem as vitórias, que se desfraldem as bandeiras sobre as torres!

Aqui também se pode dizer a dona Armanda Álvaro Alberto:

— E' hora de içar no mastro da Escola Regional de Meriti a bandeira da vitória incontestável! — PASTORAL LEMME. (Diário *de Notícias*, Rio).

ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº51.643-A — DE 4 DE
JANEIRO DE 1963

Transfere do Ministério da Guerra para as Universidades do Recife, da Bahia, de Minas Gerais e do Paraná os Colégios Militares de Recife, Salvador, Belo Horizonte e Curitiba, respectivamente e dá outras providências.

O Presidente da República e o Presidente do Conselho de Ministros, na forma do que dispõe o Ato Adicional, decretam:

Art. 1º Ficam transferidos do Ministério da Guerra para as Universidades do Recife, da Bahia, de Minas Gerais e do Paraná os Colégios Militares de Recife, Salvador, Belo Horizonte e Curitiba, respectivamente.

Art. 2º Os Colégios Militares transferidos por efeito do presente Decreto terão suas denominações modificadas, regulamento próprio e constituirão Colégios de Aplicação das Universidades a que forem incorporados.

Art. 3º Os Professôres Militares efetivos bem como os Adjuntos de Catedráticos, em caráter provisório, admitidos mediante prova de suficiência e servindo atualmente nos Colégios Militares transferidos, passarão à disposição das Universidades e aí serão mantidos, sem ônus para as mesmas, até 31 de dezembro de 1964.

§ 1º Ao pessoal militar de que trata o presente artigo serão assegurados, pelo Ministério da Guerra, todos os vencimentos e vantagens das funções que ora ocupam.

§ 2º Fica assegurado ao Professor Militar efetivo, pertencente ao Quadro do Magistério do Exército, continuar à disposição das Universidades, depois de 31 de dezembro de 1964, por prazo indeterminado, sem ônus para o Ministério da Guerra, mediante solicitação da Reitoria da Universidade a que estiver vinculado.

Art.4º O Ministro da Guerra e o Ministro da Educação e Cultura proverão, junto à União e aos Estados, as medidas legais necessárias à regularização das transferências e decorrentes implicações relativas aos imóveis ocupados pelos Colégios Militares transferidos, bem como aos servidores civis neles lotados.

§ 1º Os servidores civis lotados nos Colégios Militares transferidos passarão à disposição das Universidades.

§ 2º Os vencimentos e vantagens dos servidores civis referidos no parágrafo anterior continuarão a ser pagos pelo Ministério da Guerra até 31 de dezembro de 1963.

§ 3º Os servidores civis que até 31 de dezembro de 1963 não tenham sido, por qualquer motivo, transferidos para as Universidades, voltarão a exercer suas atividades em organizações do Ministério da Guerra.

§ 4º Enquanto não se efetivar a regularização referida neste artigo, os bens imóveis ficarão sob a administração das Universidades.

Art. 5º Os bens imóveis dos Colégios Militares de que trata o presente Decreto, excetuando o material de padronização militar, serão transferidos para as Universidades.

Art. 6º Fica assegurado aos atuais alunos das 2º e 3º séries do curso científico o fornecimento, pelo Ministério da Guerra, do certificado de reservista, bem como a instrução militar necessária, nos locais dos Colégios e em horário harmônico com seus regulamentos.

Art. 7º O Ministro da Guerra e o Ministro da Educação e Cultura deverão criar, no prazo de 10 dias, uma Comissão constituída por dois representantes do primeiro e três do segundo, que ficará encarregada de estudar e propor os atos ministeriais necessários à execução do presente Decreto.

Brasília, em 4 de janeiro de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

JOÃO GOULART
Hermes Lima
Amauri Kruehl
Darci Ribeiro

(Publ. no D.O. de 28/1/63)

DECRETO Nº 51.680-A — DE 22 DE JANEIRO DE 1963

Regulamenta os exames de maturidade no sistema federal de ensino, nos termos do Parecer n' 14 do Conselho Federal de Educação.

O Presidente da República e o Conselho de Ministros, na forma do artigo 1º do Ato Adicional, e tendo

em vista as disposições do art. 99 e parágrafo único da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, decretam:

Art. 1º Serão instituídas, dentro do sistema federal de ensino, bancas permanentes para a realização de exames de maturidade do ciclo ginasial e do ciclo colegial do curso secundário.

Art. 2º Os exames de maturidade serão realizados no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares para esse fim autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura.

§ 1º Os candidatos prestarão os exames parceladamente, em épocas compreendidas no período de dois anos letivos, pelo menos, e de três no máximo.

§ 2º As bancas instituídas atenderão, em qualquer tempo, aos candidatos que se apresentarem, reunindo-os em turmas, de acordo com as conveniências e disponibilidades do estabelecimento.

§ 3º O candidato reprovado em qualquer exame só poderá repeti-lo decorrido o prazo de quatro meses.

Art. 3º Para a aprovação em qualquer disciplina será exigida a obtenção de nota igual ou superior a 5 (cinco).

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura instituirá o Programa de Recuperação Cultural, destinado a incentivar a criação de cursos intensivos de preparação aos exames de maturidade e a prestar-lhes assistência técnico-pedagógica.

Parágrafo único. Para a manutenção de curso-módulo e a elaboração e publicação de material didático e recursos audiovisuais de ensi-

no, o Ministério da Educação e Cultura poderá firmar convênio com entidades públicas ou particulares.

Art. 5º O Ministro da Educação e Cultura expedirá as instruções que forem julgadas necessárias à execução deste decreto.

Art. 6º O presente decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 22 de janeiro de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

João GOULART

Hermes Lima

João Mangabeira

Pedro Paulo Suzano

Amauri Kruehl

Miguel Calmon

Hélio de Almeida

Renato Costa Lima

Darci Ribeiro

Benjamin Eurico Crus

Reinaldo de Carvalho Filho

Eliezer Batista da Silva

Otávio Augusto Dias Carneiro

Celso Monteiro Furtado

(Publ. no D.O. de 31/1/1963)

DECRETO N' 51.736, DE 21 DE FEVEREIRO DE 1963

Fixa normas para a concessão de bolsas-de-estudo e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição Federal,

Considerando à importância do papel das bolsas-de-estudo no princípio democrático de oportunidade de acesso à escola para todas as camadas da população;

Considerando que o volume e o incremento anual dos recursos destinados pela União àqueles objetivos recomendam a conveniência de normas e procedimentos que assegurem eficiência em sua aplicação;

Considerando que a inexistência de Conselho Estadual de Educação na maioria das Unidades da Federação possibilitaria, no corrente ano, diferentes comportamentos com relação aos critérios para concessão de bolsas, sem obediência aos procedimentos preconizados pelo § 3º do artigo 94 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decreta:

Art. 1º A aplicação dos recursos do Ministério da Educação e Cultura, destinados pelo Plano Trienal de Educação, a serem distribuídos às Unidades da Federação, para concessão de bolsas a educandos, obedecerá às normas estabelecidas por este Decreto.

Art. 2º Serão concedidas no âmbito estadual, através da Comissão definida neste Decreto, os seguintes tipos de bolsas:

a) de anuidade escolar;

b) de manutenção a educandos carentes de recursos, matriculados em estabelecimentos gratuitos de ensino; e

c) de anuidade e manutenção.

§ 1º As bolsas de anuidade e manutenção serão destinadas, prioritariamente, a educandos residentes em municípios desprovidos de educandários de nível médio, de 1º e 2º ciclos.

§ 2º O valor máximo da bolsa de anuidade será equivalente a dois salários-mínimos locais.

§ 3º Fica assegurada, no corrente ano, a continuação dos estudos aos bolsistas aprovados e promovidos no ano letivo findo.

Art. 3º Os recursos de que trata o artigo 1º, deduzidas as parcelas correspondentes ao art. 2º, serão aplicados em cada Estado, em partes iguais, para os seguintes tipos de bolsas, respectivamente:

a) Bolsistas Nacionais, selecionados em todos os Municípios, mediante concurso público, para qualquer série do ensino médio, de acordo com as normas fixadas pela Comissão Estadual de Educação ou de autoridade estadual competente;

b) Bolsistas Nacionais, para a 1ª série ginásial, selecionados em todos os Municípios, entre educandos carentes de recursos, por comissões integradas pelo Diretor e professores das escolas por eles frequentadas.

Parágrafo único. Os recursos não aplicados, de acordo com as normas estabelecidas por este artigo, serão objeto de plano especial, sujeito à aprovação do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 4º Fica instituída no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Coordenação Nacional de Bolsas-de-Estudo, com a finalidade de encarregar-se, no âmbito da administração federal, das providências necessárias ao cumprimento do que dispõe este Decreto, inclusive as destinadas à liberação, distribuição e controle das dotações federais para bolsas-de-estudo.

Parágrafo único. Passarão a cargo da Coordenação todas as atividades referentes a bolsas-de-estudo

relativas ao ensino primário e médio custeadas com recursos do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5º A Coordenação Nacional de Bolsas-de-Estudo será dirigida por um servidor público, designado pelo Presidente da República.

Parágrafo único. Além da direção dos serviços, compete ao Coordenador:

a) manter, no interesse dos serviços, contatos com os órgãos do Ministério e com as da administração do ensino dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal;

b) requisitar servidores do Ministério para execução de tarefas da Coordenação;

c) indicar ao Ministro os representantes do Ministério da Educação e Cultura nas Comissões a que se refere o art. 3º deste Decreto;

d) apresentar, no fim de cada ano, relatório anual das atividades da Coordenação, incluindo dados estatísticos referentes à distribuição das bolsas-de-estudo em todo o País.

Art. 6º Haverá em cada Unidade da Federação uma Comissão incumbida das providências sobre distribuição, pagamento e controle das bolsas-de-estudo.

Parágrafo único. Cada Comissão será constituída por um representante da Secretaria de Educação, um representante do Ministério da Educação e Cultura, e um representante do órgão máximo estudantil estadual, de nível médio.

Art. 7º Além das comissões referidas no artigo anterior, haverá tantas Comissões Municipais quantas forem julgadas necessárias pela Comissão Estadual, que as designará.

Parágrafo único. Serão consideradas serviços relevantes as funções desempenhadas pelos membros das Comissões Municipais, que não fazem jus a qualquer remuneração.

Art. 8º Dos quantitativos globais destinados aos diversos graus e ramos de ensino, e atribuídos às Unidades da Federação, poderão ser reservados, no Ministério da Educação e Cultura, até dez por cento (10%) para atendimento às insuficiências de recursos que ocorrerem em diferentes Unidades, na distribuição de bolsas, bem como para os casos de transferência de uma Unidade Federada para outra.

Art. 9º Dos recursos destinados a bolsas-de-estudo, poderão ser reservados até um por cento (1%) para as despesas com a administração dos serviços.

Art. 10. O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 21 de fevereiro de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

João GOULART
Teotônio Monteiro de Barros Filho

(Publ. no *D.O.* de 22/2/1963)

PORTARIA Nº 39 — DE 12 DE
FEVEREIRO DE 1963

Baixa instruções para o registro de psicólogos.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, de acordo com a autorização contida no art. 24 da Lei número 4.119, de 27 de agosto de

1962, resolve baixar as seguintes instruções para o registro de psicólogos:

Art. 1º Os requerimentos para obtenção do registro profissional de psicólogo, nos termos da Lei número 4.119, de 27 de agosto de 1962, devem ser dirigidos à Diretoria do Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura, até o dia 5 de março de 1963.

Parágrafo único. Os requerimentos devem indicar:

- a) Nome completo;
- b) Estado civil;
- c) Nacionalidade;
- d) Data do nascimento;
- e) Naturalidade;
- f) Filiação;
- g) Local de residência atual;
- h) Menção explícita ao artigo

da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, no qual se baseiam.

Art. 2º Os requerentes, enquadrados no art. 21 da mesma Lei, devem instruir a petição com os seguintes documentos:

- a) Carteira de identidade;
- b) Prova de quitação com o serviço militar;
- c) Título eleitoral;
- d) Relação e comprovação de todos os trabalhos que exerçam ou tenham exercido no campo da Psicologia, indicando, em cada caso, data do início e término de cada um, nome e endereço da instituição ou empresa onde exerceu cada um deles;

e) Relação completa de cursos que acaso tenham feito e dos quais a Psicologia tenha feito parte integrante, especificando a duração que teve, no currículo, a Psicologia;

f) Certificado ou diploma de aprovação final em cada um dos

cursos referidos na letra anterior, no qual se declarem as notas obtidas;

g) Relação, devidamente comprovada, das publicações que tenham feito no campo da Psicologia;

h) Relação, devidamente comprovada, de todas as demais atividades que tenham exercido no campo da Psicologia.

Art. 3º Os requerentes, enquadrados no art. 19 da mesma Lei, devem instruir a petição com os seguintes documentos:

o) Carteira de identidade;

6) Diploma ou certificado expedido por Faculdade de Filosofia;

c) Histórico escolar respectivo;

d) Prova de quitação com o serviço militar;

e) Título eleitoral.

Art. 4º Os requerentes, enquadrados no parágrafo segundo do artigo 19, farão juntar à sua petição os seguintes documentos:

a) Carteira de identidade;

b) Prova de quitação com o serviço militar;

c) Título eleitoral;

d) Certidão expedida por Faculdade de Filosofia, atestando que esteve, antes de 5-9-62, regularmente matriculado em Curso de Especialização de dois anos, no mínimo, de duração;

e) Histórico escolar respectivo.

Art. 5º Os portadores de título de Doutor, obtido em Faculdade de Filosofia, e que tenham defendido tese sobre tema específico de Psicologia ao requerer o registro profissional de psicólogo, deverão instruir a petição com os seguintes documentos:

a) Carteira de identidade;

b) Prova de quitação com o serviço militar;

c) Título eleitoral;

d) Diploma de doutor devidamente registrado na Diretoria de Ensino Superior;

e) Comprovação de exercício de atividades profissionais de psicologia aplicada, por mais de cinco anos.

Parágrafo único. Os títulos de doutor obtidos mediante concurso de cátedra ou de livre docência serão válidos para o mesmo fim, desde que acompanhados dos documentos exigidos neste artigo e da comprovação de que a cadeira a que se refere o concurso foi a de Psicologia ou a de Psicologia Educacional.

Art. 6º A Diretoria do Ensino Superior encaminhará os requerentes e sua respectiva documentação à Comissão de que trata o artigo 23 da Lei, a fim de que a mesma emita parecer fundamentado.

§ 1º O parecer de que trata este artigo será submetido à homologação do Diretor do Ensino Superior.

§ 2º Homologado o parecer no caso de ser o mesmo pela concessão do registro, providenciará a Diretoria do Ensino Superior o efetivo registro profissional de psicólogo do requerente, a fim de que produza seus efeitos legais.

Art. 7º Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria do Ensino Superior. — *Monteiro de Barros Filho.*

(Publ. no D.O. de 18/3/1963)

PORTARIA Nº 41 — DE 14 DE MARÇO DE 1963

Dispõe sobre a Comissão Coordenadora do Plano Trienal de Educação.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições resolve:

Artigo 1º A Comissão Coordenadora do Plano Trienal de Educação, instituída pelo Decreto de 1º de março de 1963, terá os seguintes órgãos executivos:

- a) Coordenação Geral;
- b) Secretaria Executiva;
- c) de Promoção e Divulgação.

Parágrafo único. A Secretaria Executiva será exercida pelo Secretário Executivo e constituir-se-á de uma Seção Administrativa e dos seguintes setores: do Ensino Primário; do Ensino Médio; do Aperfeiçoamento do Magistério; de Controle e Inspeção; de Levantamento, Pesquisas e Avaliação; de Material Didático; de Imprensa e Relações Públicas.

Art. 2º Fica instituída a Assessoria Técnica da Coordenação Geral, de que fazem parte o Secretário

Executivo, o responsável pela Promoção e Divulgação e os Chefes de Seção e de Setores previstos no artigo interior.

Art. 3º A Comissão Coordenadora de que trata esta Portaria reunir-se-á na primeira e terceira segunda-feira de cada mês, sem prejuízo de convocações extraordinárias, feitas pelo presidente.

Art. 4º A Coordenação Geral será exercida pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.

Art. 5º Os membros da Comissão Coordenadora não receberão qualquer gratificação pelo desempenho dessa função.

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário, inclusive a Portaria nº10, de 7 de fevereiro de 1963. — *T. Monteiro de Barros Filho.*

(Publ. no *D.O.* de 20/3/63)