

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLIII

ABRIL-JUNHO, 1965

N.º 98

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Carlos Pasquale

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CONSELHO DE REDAÇÃO

Carlos Pasquale
Péricles Madureira de Pinho
Jayme Abreu
João Roberto Moreira
Lúcia Marques Pinheiro

Redator-Chefe: Jader de Medeiros Brito

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

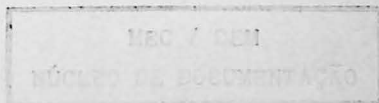
Vol. XLIII

Abril-junho, 1965

N.º 98

SUMÁRIO

	<i>Págs.</i>
Editorial	161
<i>Estudos e debates:</i>	
Pela democratização do ensino — Presidente HUMBERTO CASTELO BRANCO	165
Planejamento para a formação integral do homem — Ministro RAIMUNDO MONIZ DE ARAGÃO	168
Plano Nacional de Educação e equilíbrio orçamentário — CLÓVIS SALGADO	172
Alguns aspectos do planejamento e do financiamento da educação no Brasil — JOÃO ROBERTO MOREIRA	175
Planejamento do ensino superior — DURMEVAL TRIGUEIRO	189
O Centro Técnico de Aeronáutica e a renovação do ensino superior no Brasil — PAULO ERNESTO TOLLE	208
<i>Documentação:</i>	
Conferência Nacional de Educação: regimento e recomendações	229
Plano Nacional de Educação (1965)	237
Duração dos cursos superiores: parecer do Cons. Fed. de Educação e portaria ministerial	245
Aplicação dos recursos provenientes do salário-educação	258
RESENHA DE LIVROS	260
COTTA, A. — <i>Análise comparativa das "taxas de educação" em algumas nações africanas</i> (260); OECD — <i>Econometric models of education, some applications</i> (262); INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'EDU- CATION — <i>Planification de l'education thèmes principaux de recherche</i> (267); INEP — <i>Conferências interamericanas de educação</i> (270); INEP — <i>Conferências internacionais de instrução pública</i>	271
INFORMAÇÃO DO PAÍS	272
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	281
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS	287
Que é ensino programado — ROGER GAL (287); Faculdade de Comunicação de Massas da Univ. de Brasília — POMPEU DE SOUSA (295); Nova polí- tica educacional nos Estados Unidos (298); UNB: escola do nôvo — AYRES DE SÁ	304



I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Não se pode deixar de reconhecer o acêrto de se haver tornado o INEP o responsável por tôda a estruturação da I Conferência Nacional de Educação, sendo como é um órgão de estudos e pesquisas pedagógicas, adequado portanto a êsse tipo de tarefa. Poder-se-á, pois, creditar ao INEP, por essa razão, boa parte do êxito obtido na Conferência.

Preliminarmente, vale a pena ressaltar aspecto básico dessa Conferência, para o qual nos chamava atenção um dos mais lúcidos e autorizados educadores brasileiros.

Se fecharmos os olhos e mergulharmos no Brasil de três a quatro décadas atrás, não seria plausível admitir-se o funcionamento de Conferência nos moldes e sentido e com as virtualidades dessa I Conferência Nacional de Educação.

É que, em verdade, ela nos deu a justa medida de quanto avançou o pensamento dos lutadores pela descentralização e co-responsabilidade no planejamento de nosso programa educacional, pensamento que a Lei de Diretrizes e Bases, de certo modo, expressou.

O panorama que assinalaríamos nessas décadas atrás entre agentes públicos e privados da educação seria o de ir tocando o barco cada qual por sua conta, sem um mínimo de sinergia de esforços e de ação racionalmente planejada e empreendida integralmente.

Dentro dêsse quadro e de modo geral, os mais pobres batiam à porta dos mais ricos, buscando subvenções ou auxílios, doados menos com o sentido de interesse educacional e social autênticos, do que como forma de exercício de poder pessoal e de satisfação de interesses privados de pessoas ou de pequenos grupos, com o objetivo de promoção de clientelismo político, no qual só por acaso se encontraria o interesse público, ampla, racional e objetivamente concebido. A essa ação desordenada, personalista e caótica deve ser debitada boa parte dos aspectos profundamente lacunosos e chocantemente extravagantes de nossa insuficiente e inadequada rede escolar, crescendo ao acaso, entre duplicações perdulárias, omissões gritantes, presenças ociosas.

Na I Conferência Nacional de Educação se assinalou ativa participação de representantes os mais categorizados do poder e da administração educacional, ao lado da presença militante de delegados de consumidores da educação e de corporações profissionais representativas.

Assim é que, lado a lado com a representação federal na educação, integrada pelo Ministro da Educação e Cultura, por Diretores das Divisões e dos Institutos dêsse Ministério, pelo Conselho Federal da Educação, estavam, pessoalmente ou representados, os Secretários estaduais de Educação, membros dos

Conselhos Estaduais de Educação, Diretores (estaduais) de Educação, a União Nacional das Associações Familiares, a Associação Brasileira de Educação, a Federação Nacional dos Professores em Estabelecimentos Particulares de Ensino, a Federação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, reitores de Universidades, especialmente convidados.

Todos eles atuaram nas discussões e votações sem divergências doutrinárias quanto às coordenadas básicas da Conferência, que eram as da ação planejada ao invés da conduta acidental e improvisada no trato dos assuntos da educação, da conjugação efetiva ao invés da desarticulação dos esforços nesse campo, do empreendimento educacional solidariamente planejado e efetuado, ao invés de estéril, caprichoso e isolado arbitrio pessoal de atuação.

Não houve abismos estanques na consideração dos empreendimentos público e privado na educação, unidos e integrados na medida do interesse público que os revestisse. E se não houve presença física de representantes da área do poder municipal na composição da Conferência, nem por isso deixou êle de ser estimulado, no sentido de uma participação mais viva e integrada na comunidade na empresa educacional, conforme consta expressamente do corpo das recomendações aprovadas.

De modo geral, pode-se dizer que os temas versados nas Recomendações discutidas e aprovadas envolveram importantes assuntos concretos, mediante abordagens objetivas de processos operativos.

Salvo um ligeiro tributo, quicá exagerado mas compreensível face a certas tradições culturais nossas, pago nas discussões de certos aspectos formais do texto do Regimento e das Recomendações, pode-se afirmar que o resumo final do que foi aprovado como doutrina, e realizado factualmente, é válido e operativo seja em si mesmo, seja no paralelo, sem desvantagem, com os resultados de conferências internacionais análogas.

Admitir o contrário, ou é conceito gratuito de amadores no assunto ou negativismo empedernido de destruidores sistemáticos, a buscarem "originalidades" ao invés de segurança de ação ou a enxergarem "abstrações fantasiosas" onde há concretos voteiros de conduta, que a mais, obviamente, não podem chegar conferências desse tipo, por suas intrínsecas limitações.

Mediante súmula e comentário das mais importantes recomendações aprovadas e dos atos celebrados a êsse ensejo como expressão concreta da doutrina para a ação vigente na Conferência, tentaremos demonstrar o que afirmamos no período anterior.

Entre as "recomendações" aprovadas vale ressaltar aquela que, como definição de princípios, atribui ao educador o papel de liderança que lhe cabe na tarefa interdisciplinar em seu campo, pela latitude e especificidade envolvidas no planejamento educacional. Valiosa é a indicação aprovada, do conselheiro Faria Góis, sobre êsse assunto.

Depois, ainda na linba dos princípios normativos, é das mais importantes a recomendação em prol da ação educacional sistemática, racional e objetivamente planejada, partindo emboira, conforme as circunstâncias, de modelos os mais singelos até chegar, progressivamente, às formas mais elaboradas, como as dos recentes modelos de planejamento com inspiração em técnicas econo-

métricas, incorporando orçamentos-programa e técnicas outras atuais, mais requintadas, sobretudo para o planejamento a longo prazo. Para se colocar à altura das responsabilidades decorrentes dessa orientação, foi recomendada a revisão das atuais estruturas administrativas responsáveis pela administração do ensino, em suas várias órbitas e níveis, utilizando-se para tal a cooperação técnica nacional e internacional, sempre que necessária.

No que diz respeito às finanças da educação, foi aprovada recomendação do mais significativo alcance, no sentido de que os recursos a ela destinados, previstos na Lei de Diretrizes e Bases, fôssem irredutíveis. Igualmente de substancial valia, a indicação aprovada quanto ao assunto, do conselheiro Clóvis Salgado.

Outra recomendação de largo alcance para o planejamento educacional foi a de que "o Plano Nacional de Educação deve ser instruído com as projeções de recursos de exercícios futuros", medida indispensável para a elaboração pelos Estados, dos seus planos de educação, a mais longo prazo.

Como definição de política administrativa da educação, colocando o Estado federado como célula matriz do planejamento educacional, é muito importante a recomendação de que os auxílios educacionais da União sejam sempre processados por via do Estado, evitando a balbúrdia divisionista de auxílios diretos a municípios e a entidades particulares de ensino.

Outra recomendação do mais significativo conteúdo, na linha de integração solidária do esforço educacional, é a que preconiza que os Planos Estaduais de Educação considerem os empreendimentos municipais e particulares no ensino, evitando assim duplicações e proporcionando adição e complementação de iniciativas. São igualmente bem inspiradas as recomendações visando a preservar efetivamente as prioridades educacionais estabelecidas na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases; a tornar obrigatória a elaboração e execução de Planos Estaduais de Educação, apresentados e cumpridos em prazos determinados, como condições necessárias à atribuição dos recursos previstos nos Fundos Federais de Educação. As recomendações de preparação sistemática e aperfeiçoamento regular dos quadros de pessoal destinados ao desempenho das funções técnico-administrativas dos sistemas de ensino e de funcionamento de órgãos próprios de planejamento educacional, com as necessárias articulações, no sentido de seu adequado ajuste à nova estrutura educacional do país, são daquelas cuja propriedade fala por si mesma.

São igualmente de pertinência indiscutível as recomendações aprovadas na linha do esquema conceitual de planejamento educacional, das instrumentações necessárias à sua execução, dos levantamentos, projeções, análises, quantificações, coordenação, avaliação constantes do texto final das "Recomendações".

De singular importância é a colocação feita do problema de levantamento e análise de recursos humanos, bem como, igualmente, são dignas de relêvo as linhas gerais do esquema metodológico preconizado para o planejamento educacional e a mobilização encarecida da cooperação e experiência, nacional e internacional, válidas nesse setor.

A qualquer observador versado no assunto não passa despercebido, pela análise das palavras do Exmo. Sr. Presidente da República, do Sr. Ministro da Educação, das excelentes exposições dos senhores Conselheiros Federais sobre o Plano Nacional de Educação, do teor das recomendações aprovadas, que se palmilha, afinal, caminho certo e que se chegou a um apreciável e indispensável consenso de opinião política, social e profissional a respeito de nossa educação, suas carências, métodos de ação. Não teria sido em vão, ainda que árduamente pelejada, a luta dos que batalharam para a colocação do nosso problema educacional nos termos em que começa êle hoje a ser sentido e resolvido, no país.

Ao ensejo da Conferência foram distribuídas, oportunamente, publicações com o resumo de Conferências Educacionais na América Latina e no mundo, promovidas, entre outros órgãos internacionais, pela OEA, UNESCO, Bureau Internacional de Educação. O confronto das recomendações dessas Conferências com aquelas da I Conferência Nacional de Educação, em nada desmerece a propriedade, latitude e altitude destas últimas. Além disso, ao ensejo da Conferência, como prática confirmadora da teoria preconizada, foram concretizados convênios entre a União e os Estados, altamente significativos como expressão do esforço solidário, como demonstração da ação integrada, do empreendimento articulado no campo da educação nacional.

Alguns bilhões de cruzeiros foram assim drenados, a êsse ensejo, da União para os Estados, a fim de, planejadamente, fertilizar e vitalizar o esforço educacional do País. Partindo, como era bem que acontecesse para uma I Conferência, de um tema mais amplo e mais geral, ao qual deverão se suceder nas outras Conferências, temas mais específicos e circunscritos, pode-se dizer, sem sombra de dúvida, ter sido essa I Conferência um magnífico início de caminhos de ação racional, disciplinada, integrada, em favor da educação nacional.

JAYME ABREU

Coordenador da Divisão de Pesquisas Educacionais
do C.B.P.E.

PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Presidente HUMBERTO CASTELO BRANCO

Bastaria a feliz coincidência de instalar-se a I Conferência Nacional de Educação justamente na data em que o País comemora o aniversário da Revolução para estar dispensado de dizer-vos da satisfação com que dou início aos vossos trabalhos.

É que, embora obrigado a atender a várias tarefas administrativas que se destinam às necessidades do dia-a-dia, não deseja o governo descurar de outras de resultados menos imediatos, e por isso mesmo menos presentes na opinião pública, mas na realidade importantes para o futuro da nacionalidade. E dentre estas nenhuma sobreleva a educação, principalmente o seu planejamento, objeto primacial da vossa reunião. Estou certo, aliás, de que serão grandemente benéficas as decisões tomadas por um conclave que conta com personalidades que são, a um só tempo, eméritos conhecedores dos problemas educacionais e responsáveis pela sua direção nos níveis nacional e estadual.

Na realidade, apesar de muitas de as vossas deliberações poderem ter breve aplicação em nossa vida educacional, imagino que estais bem mais preocupados com o futuro, cujos rumos dependem, inevitavelmente, do que agora fôr decidido. Não preciso dizer-vos o que representa a educação como meio de realização do homem, nem o que ela significa, através do desenvolvimento técnico e científico, para a prosperidade nacional. Nem necessito apontar o que constitui para a estabilidade das instituições democráticas, que reclamam crescente participação dos cidadãos na sua preservação.

Contudo, não posso deixar de lembrar a expectativa do governo e, mais que isso, a própria esperança da Nação, no sentido de que nesta I Conferência, bem como nas que se lhe seguirem nos próximos anos — se verifiquem as articulações e se elaborem as recomendações que contribuirão, de modo relevante, para a coordenação dos planos de ação que tornem mais rápida e mais fecunda a obra de expansão da educação brasileira.

PRESENÇA SANEADORA

Estarrecida ante os extremos a que, em órgãos e serviços ligados à juventude, atingira a corrupção e a subversão de agentes do Poder

Público, a Nação adquirira a consciência de que a educação constituía um dos focos em que mais urgente se tornara uma presença saneadora. Daí os aplausos com que tem recebido os esforços do governo para repor a ordem nesse importante setor da vida nacional.

A obra empreendida pelo Ministério da Educação neste ano de governo comprova a seriedade dos propósitos que o animam. Prontas providências restauraram a autoridade das chefias administrativas, a autenticidade das decisões e a austeridade do emprêgo dos recursos públicos. O funcionamento das escolas voltou à normalidade. Restabeleceu-se o princípio da descentralização e autonomia dos sistemas de ensino, dimanação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Retomaram-se esforços para colocar a atividade educativa nacional dentro de planos e programas concebidos com objetivos definidos, que consistem em assegurar ensino primário gratuito a tôdas as crianças brasileiras e promover o acesso, cada vez mais amplo, aos níveis secundário e superior. De fato, a educação do povo e a elevação do seu nível cultural são os objetivos mais altos e as mais árduas tarefas que se nos apresentam.

ESFÓRÇO COMUM

É por isso que os impressionantes índices de nossas deficiências, em todos os graus de ensino, devem constituir motivação para o esforço comum da União, dos Estados e dos Municípios, todos empenhados a fundo na batalha educacional.

Como tive ocasião de salientar — e não é demasia repeti-lo — nenhum problema mais sério e mais grave do que o do ensino primário, ainda vedado a cerca de metade das novas gerações brasileiras. Assim, ao mesmo tempo em que são elas privadas das possibilidades de progredirem, também a Nação deixa de contar, em sua plenitude, com o que elas representariam para a evolução econômica e social do País.

A universalização da educação primária, tida como instrumento de consolidação das instituições e fator de desenvolvimento, é, sem dúvida, o primeiro dever de uma verdadeira democracia. E hoje já se tornou intolerável a posição que, nas estatísticas mundiais, cabe ao Brasil.

PLANEJAMENTO SÉRIO

Daí haver o governo revolucionário deliberado estabelecer condições para o adequado equacionamento dêsse problema fundamental. De um lado, procurando aumentar os recursos disponíveis para o ensino primário, instituiu-se o salário-educação, que certamente contribuirá para sensível diminuição do *deficit* de matrículas. Por outro lado, a fim de possibilitar o planejamento do ensino sôbre dados seguros, promoveu o governo, em cooperação com os Estados, o primeiro Censo Escolar, pesquisa de relêvo indiscutível. E não há exagêro em

dizer-se que as duas medidas acima mencionadas vieram preencher grave lacuna, permitindo à administração a rápida e definitiva erradicação da chaga do analfabetismo.

Assim, se tivemos tarefas mais prementes, como a do restabelecimento da dignidade na administração pública, a restauração das finanças e a preservação da ordem social, nenhuma delas excede em importância ao que se precisa fazer no campo educacional. É indispensável expandir o ensino em todos os seus graus, levando aos brasileiros, independentemente das suas condições sociais, as oportunidades adequadas à capacidade e às ambições de cada qual. Essa a concepção democrática. Concepção segundo a qual a humanidade da criatura reside na liberdade, fonte da dignidade e da solidariedade.

Espera, pois, o govêrno que desta Conferência, iniciada sob tão bons auspícios, surja, como síntese de pontos-de-vista convergentes, a formulação de uma autêntica estratégia de educação. A formulação dêsses planos e a sua contínua revisão valerão como verdadeiro e incessante processo de renovação educacional com o qual se completará e se projetará para o futuro a Revolução de 31 de março.

Apraz-me, portanto, declarar instalada a I Conferência Nacional de Educação e formular votos pelo bom êxito dos seus trabalhos.

PLANEJAMENTO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO HOMEM

Ministro RAIMUNDO MONIZ DE ARAGÃO

O acesso à educação é um direito natural. Flui da evidência de ser o homem perfectível, dotado de possibilidades inatas que cabe, pela educação, atualizar e desenvolver. Tornar efetivo esse direito, sobrepassando os desníveis da fortuna, é dever do Estado moderno.

Acorde a tal imperativo, inspirada e iluminada pelos preceitos cristãos e democráticos do primado da pessoa humana, da liberdade de iniciativa, da oportunidade igual para todos, a Constituição Brasileira de 1946 prescreve, na afirmação de generosos propósitos:

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

— O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa privada (art. 167);

— O ensino primário é obrigatório (art. 168, item I);

— O ensino primário oficial é gratuito para todos, e o ulterior selo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (art. 168, item II).

Por outro lado, ao optar pela organização federativa, a Lei Maior — após estatuir que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão, anualmente, nas tarefas educativas, nunca menos que as percentagens dos impostos que especifica — consagra, expressamente, como justa decorrência do sistema elegido, a autonomia estadual nos domínios da educação — expressa na instituição dos seus próprios sistemas de ensino — prescrevendo, do mesmo passo, a cooperação pecuniária federal.

RESPONSABILIDADES

E, a acentuar esse caráter primordial da responsabilidade dos Estados na organização dos serviços educacionais, outra norma constitucional estabelece que a União organizará, além daqueles dos Terri-

Discurso proferido na sessão de abertura da I Conferência Nacional de Educação a 31 de março último.

tórios, o sistema federal, em caráter supletivo e a estender-se por todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

E que, estritas as relações entre a comunidade e a escola, Municípios e Estados são chamados ao atendimento prioritário das tarefas educacionais; nem sempre conseguem, porém, dar-lhes desempenho conveniente, alcançando o ritmo do crescimento demográfico e assegurando adequada satisfação às exigências crescentes do desenvolvimento nacional. Daí a presença necessária da União, a suplementar, com os seus recursos e a sua iniciativa, a ação dos Estados, dos Municípios e da área privada. Na soma destes esforços, a ação de cada órbita do poder se confunde no todo, caracterizando o aspecto solidário da educação, a que todos levam a segurança do seu concurso.

CONSELHOS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional complementou os preceitos constitucionais mediante conjunto de normas da maior transcendência, que visam a ensejar sadia emancipação dos sistemas de ensino. Entre essas, sobreleva a que institui os Conselhos de Educação, outorgando-lhes rol extenso de relevantes atribuições, ligadas à formulação dos currículos, à duração dos cursos, ao reconhecimento das escolas e, principalmente, aos planos relativos à aplicação dos recursos federais e estaduais destinados às tarefas educativas. Os planos de educação, sobre representarem necessidade inarredável da ação administrativa, passaram a constituir, desde então, em nosso País, exigência legal indeclinável.

A idéia de ação estatal planejada, embora de inspiração socialista, tornou-se imperativo das modernas técnicas de governo e tende a erigir-se na generalização do seu emprêgo, em função normal dentro da administração normal. A sua aplicação aos empreendimentos educacionais, claramente expressa, pela primeira vez em nosso Continente, na Conferência de Lima (1956), cumpre cercar, entretanto, de rígidas exigências éticas.

O planejamento consiste, em última análise, na elaboração de um conjunto de meios para aplicá-los a um conjunto de fins determinados. Quando estes fins são o próprio homem, a sua vida, o seu destino, a sua realização integral, ou não, adquire o planejamento significado transcendente e dimensão incomensurável. Em verdade, quando se consideram as metas de um plano de educação, o que, em essência, está sendo questionado são os fins do próprio homem, em seu direito à felicidade, em sua dignidade intangível.

POLÍTICA

Os planos de educação pressupõem uma política educacional pre-estabelecida. Constituindo a educação um problema cujas soluções repercutem a própria nacionalidade, que se presume eterna, as definições da política educativa transcendem à momentaneidade dos gover-

nos e serão autênticas apenas quando — sobrepassando às influências filosóficas, às tendências políticas, às preferências técnicas — se inspirem nas raízes culturais do povo, reflitam as suas aspirações e atendam às suas necessidades de segurança e bem-estar.

Eis por que o planejamento democrático da educação, no sentido de se lhe definirem as metas e a hierarquização de prioridades, é de ser conferido a órgãos colegiados, de composição representativa dos diversos setores educacionais e das várias correntes filosóficas e técnicas, órgãos esses únicos capazes de captar, compreender e traduzir as ressonâncias das aspirações do povo em medidas adequadas à colimação dos autênticos interesses do cidadão, harmonizados aos da Pátria e da Humanidade.

Impõe-se que o planejamento seja concebido dentro da textura do programa do Governo, a fim de que o processo educativo possa corresponder ao papel que está destinado a representar no desenvolvimento nacional. Mas, como recomenda a XXIII Conferência Internacional de Instrução Pública (1962), “o princípio da interdependência da expansão educacional com a econômica e a social não pode elidir o fato de que a educação deve manter o seu caráter próprio e específico, que é o de prover a formação da personalidade humana e alcançar o desenvolvimento harmonioso de suas aptidões físicas, intelectuais e morais”.

Em nosso meio, aflorou a idéia do planejamento da educação há cerca de três décadas e cedo conquistou o apoio de numerosos educadores. Ao incorporar-se, o movimento renovador da educação colocou, dentre suas aspirações, duas em caráter primordial: a imediata definição das diretrizes nacionais e a planificação, nas diferentes esferas — a federal, a estadual e a municipal — da ação do poder público, sem excluir ou desprezar a contribuição da iniciativa privada.

DIRETRIZES

Ao termo de muita luta e angustiada expectativa, a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 — lei de fins, de poderes e de meios — a mais importante da história da educação brasileira, fixou aquelas diretrizes e instituiu, como vimos, o princípio do planejamento, instrumento indispensável à coordenação dos esforços em área tão extensa e a desdobrar-se em vários níveis. Conseqüente da instituição dos Fundos Nacionais do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior, o planejamento traz, de origem, a marca de programa de ação, na forma de auxílios e subvenções, mediante os quais a União passou a exercer a sua função supletiva. As *diretrizes*, como política nacional, e os *fundos*, como programas e meios de ação, asseguram a eficiência do esforço nacional.

O Conselho Federal de Educação, estabelecendo, no uso da competência que a lei lhe confere, os objetivos qualitativos e quantitativos do Plano Nacional de Educação referentes aos três Fundos de Ensino, deu corpo à Política Educacional do País.

REVISÃO

O Plano, elaborado em 1962, para execução em sete anos, experimenta agora sua primeira revisão. Outras terão de ocorrer, no empenho de ajustamentos e reajustamentos às necessidades, aspirações e possibilidades do meio, ou seja, de cada comunidade e da Nação em conjunto.

Em verdade, o empirismo que informa a ação até aqui desenvolvida, a persistência de estruturas administrativas já superadas e a deficiência de pessoal técnico para as delicadas e complexas funções consultivas e administrativas ligadas à elaboração e execução dos planos, situa entre nós o planejamento da educação como tarefa particularmente difícil, objetivo a ser plenamente atingido através da continuidade do propósito da racionalização do emprego dos recursos econômicos, financeiros e humanos do País e mediante sucessivas aproximações.

Com a revisão que o Conselho Federal de Educação vem de proceder, metas e normas ganharam extraordinária objetividade, mediante a utilização dos ensinamentos colhidos nos três primeiros anos de aplicação do plano original.

Para a identificação, análise e solução dos problemas pertinentes à articulação das providências de competência dos Estados e da União, o Governo Federal resolveu instituir, por decreto de novembro de 1964, a Conferência Nacional de Educação, a reunir-se no mês de março de cada ano, rotativamente, na capital de cada uma das Unidades da Federação.

TEMAS

Para tema desta 1.^a Reunião, o ministro Flávio Suplicy de Lacerda, que a convocou, escolheu o objetivo da Conferência, seja a "Coordenação de Recursos e Medidas para o Desenvolvimento da Educação. O Plano Federal e os Planos Estaduais de Educação". Representa, assim, essa I Conferência, ato de significação especial, eis que nunca o planejamento teve, entre nós, aspirações mais amplas e objetivo mais essencial.

A prescrição de que se realize sempre no mês de março ensejou fazê-la coincidir com a data gloriosa que assinala o aniversário da Revolução democrática, em figuração simbólica e oportuna da absoluta concordância dos propósitos que inspiraram, animam e norteiam o Governo revolucionário, com os mais altos e legítimos objetivos da educação brasileira.

A decisão do Exmo. Senhor Presidente da República, Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, determinando que essa I Conferência fôsse incluída, com destaque, entre as cerimônias oficiais comemorativas da data gloriosa, de acompanhar-lhes os trabalhos e de presidir à sessão de sua instalação, reflete as altas virtudes do patriota e do estadista.

Nós, os participantes do encontro, gratos e dignificados pela sua presença, apresentamos a S. Exa. a segurança do nosso integral devotamento à causa nacional da educação.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E EQUILÍBRIO ORÇAMENTÁRIO

CLÓVIS SALGADO
Do Cons. Fed. de Educação

O Plano Nacional de Educação, agora revisto, prevê metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas gradativamente, bem como os recursos financeiros adequados.

Tais recursos provêm dos três Fundos nacionais, instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases. Percentualmente calculados sobre a renda tributária, crescerão de ano a ano, na medida do próprio crescimento da renda a que se acham vinculados. Conseqüentemente, poderão cobrir as despesas com a rede escolar em processo de expansão.

Para exemplificar: o F.N.E.P., correspondente a 3,6% da renda tributária, importaria, nos três exercícios de 1964, 1965 e 1966, respectivamente, em cerca de 46, 106 e 144 bilhões. Para simplificar o raciocínio, aproximadamente, 50 100 e 150 bilhões. Um crescimento progressivo de 50 bilhões por ano. Paralelamente, a rede de escolas primárias irá crescendo, de modo a cobrir, até 1970, o *deficit* atual de 40%, ou seja, 4 milhões de crianças.

Essa previsão de cobertura financeira está ameaçada pela política de equilíbrio orçamentário adotada pelo Governo. Recente circular da Presidência da República determina que todas as vinculações de receita sejam calculadas, não sobre a estimativa do exercício, mas sobre a renda arrecadada em 1964. Daí, resultaria que o F.N.E.P. teria, em 1966, não 150 bilhões, mas apenas 62 bilhões. Tendo-se em vista uma depreciação média da moeda, em torno de 50% a cada ano, o F.N.E.P., em termos de poder de compra, em 1966 valeria 33% da dotação de 1964 e 28% da dotação de 1965. Em números redondos, a União daria, ao ensino primário, em 1966, 1/3 do que lhe deu em 1964 e 1/4 do que lhe dará em 1965. Isto é, em linguagem comum, caminhar para trás. Em linguagem do Plano, será torná-lo simplesmente utópico e ineqüívél.

Com relação ao ensino primário, o salário-educação virá, de certo modo, cobrir a deficiência do respectivo Fundo. Em relação ao ensino

superior, cujas despesas forçadas importem em três vêzes o respectivo Fundo, o govêrno terá de cobrir o *deficit* com recursos da receita não vinculada.

O grande sacrificado será o ensino médio, cujas despesas federais obrigatórias cabem dentro dos limites do respectivo Fundo, ainda que estacionado em 1964. Mas não haverá recursos significativos para a expansão da rêde de escolas médias estaduais, para bôlsas-de-estudo, para a formação e o aperfeiçoamento do professor. Ora, em virtude da deficiência do ensino médio gratuito e das mudanças sócio-econômicas por que passa o país, é exatamente no nível médio que mais se faz sentir a pressão dos interessados. É para os adolescentes que temos de voltar, de preferência, as nossas vistas de educadores. Sentindo o alarmante atraso em que nos encontramos, o Plano foi modesto. Em 1970, quer ter 30% dos adolescentes matriculados na escola média, e 70% em cursos complementares do primário. Mas aqueles 30% representam o dôbro da matrícula atual. Pode-se avaliar o esfôrço a ser feito em matéria de instalações, equipamentos e professores.

O objetivo do Govêrno é reduzir o efeito pernicioso das vinculações de receita sôbre o equilíbrio orçamentário. Está certo, não há dúvida. Mas nossa obrigação de educadores, e a obrigação do CFE, é a de alertar o govêrno sôbre as repercussões negativas da medida orçamentária saneadora, na área do ensino. Não se trata apenas do dever social de educar a todos os jovens. Trata-se do próprio desenvolvimento econômico do País. Invoco o Ministro Roberto Campos. Em recente conferência na PUC do Rio de Janeiro, o ilustre economista declarou haver algo de misterioso na fórmula do desenvolvimento econômico. Há países que enriquecem, apesar da deficiência dos recursos naturais, outros que superam os inconvenientes da deficiência industrial, alcançando altos níveis de prosperidade. Esse fator misterioso, que vence a vocação para a pobreza, não seria outro senão a educação. Os povos educados conseguem prosperar, a despeito das condições adversas do meio e da estrutura econômica. Daí, a conclusão inevitável: a educação é o mais rentável e o mais essencial dos investimentos.

Nessa convicção, e com a responsabilidade pública de presidente da Comissão de Planejamento do CFE, é que me sinto a propor ao plenário da Conferência Nacional de Educação a seguinte:

RECOMENDAÇÃO

Considerando o papel fundamental da educação no desenvolvimento do país;

Considerando que, atendendo ao imperativo histórico de estender a escola a um número crescente de brasileiros, o Govêrno acaba de adotar um Plano Nacional de Educação que implica em despesas crescentes;

Considerando que tais recursos estão previstos na vinculação percentual dos Fundos de ensino à receita tributária da União, que cresce de ano a ano;

Considerando, no entanto, que medidas destinadas a alcançar o equilíbrio orçamentário levaram o Governô a determinar que as vinculações de receita se calculem, para 1966, não sôbre a renda prevista naquele exercício, mas sôbre a renda arrecadada em 1964;

Considerando que, a persistir êsse critério, seriam fatalmente sacrificadas as metas do Plano Nacional, sobretudo na área do ensino médio;

Considerando, por outro lado, que os investimentos em educação devam ser considerados altamente prioritários,

a Conferência Nacional de Educação faz um veemente apêlo ao Presidente da República no sentido de poupar os Fundos Nacionais de Ensino do sacrifício que seria a sua vinculação, em 1966, à receita do exercício de 1964, quando o montante era duas vêzes menor, e o valor da moeda três vêzes maior.

ALGUNS ASPECTOS DO PLANEJAMENTO E DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

J. Roberto Moreira

Do C.B.P.E.

O presente ensaio é produto de minha experiência pessoal e de dados oficiais, publicados ou não, aos quais apliquei técnicas estatísticas e econômicas, comuns, bem como algumas deduções e induções de lógica multidimensional. Trata-se, portanto, de uma tentativa de aproximação, que supõe, como conseqüência, pesquisa e complementação para poder converter-se em um levantamento ou diagnóstico de situação real.

Alguns dos fatos evocados, e tomados em consideração neste ensaio, resultam de memória do autor, em virtude de não haver reencontrado os possíveis registros ou fontes escritas, o que possibilita algum erro, sobretudo histórico e de precisão de épocas.

Feitas essas ressalvas, vamos aos estudos.

I. O sistema brasileiro de planejamento educacional

Após a ascensão do Vice-Presidente João Goulart, quando se tentou estabelecer um regime parlamentarista de govêrno, criou-se, pela primeira vez, um Ministério do Planejamento que, todavia, não vicejou, porque em caráter extraordinário e acumulativamente com a direção da SUDENE, nem mesmo chegou a ser fisicamente instalado, praticamente desaparecendo quando se voltou ao regime presidencialista.

Apesar de estabelecido no Palácio do Planalto um Conselho ou Comissão de Planejamento, com grupos setoriais nos diversos Ministérios, tendo em vista a implementação * do célebre "Plano Trienal", que não chegou a ser cumprido em nenhum setor administrativo, o planejamento sistemático e progressivo não se instalou entre nós.

* Apesar de os dicionários não registrarem a palavra "implementação", fazem-no em relação à palavra "implemento". cremos, por isso, que a primeira é legítima com o sentido conjugado de execução e instrumentação, tal qual a palavra *implementation* em inglês.

Depois dos acontecimentos de março-abril de 1964, o novo Governo restabeleceu efetivamente, ainda que com caráter extraordinário, o Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1961, criara o Conselho Federal de Educação e, entre várias atribuições, lhe dera o poder funcional de elaborar, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo de Ensino (primário, médio e superior), segundo o art. 92 e seus parágrafos. Por outro lado, os Conselhos Estaduais deveriam encarregar-se dos respectivos planos estaduais de educação, dos quais o Nacional seria tanto complementar como orientador (art. 10, combinado com o § 3.º do art. 92 e com o art. 96 e suas alíneas).

Desde que parte dos recursos federais deve destinar-se à assistência técnica aos sistemas estaduais de ensino (inciso 2.º do art. 93 e alínea c do § 1.º do mesmo art. 93), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e as demais Diretorias do MEC, além da supervisão da execução dos planos nacionais de educação, elaborados pelo Conselho Federal, teriam que responsabilizar-se pelo planejamento e execução dos projetos de assistência técnica, todos eles decorrentes daqueles planos nacionais ou, pensamos nós, dos que se tornassem necessários, em função dos planos estaduais, naturalmente por solicitação das autoridades locais.

Acreditamos, portanto, se possa relacionar as seguintes agências ou organismos que, de uma forma ou de outra, interferem no planejamento da educação no Brasil.

A. *Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica*

Pela leitura das duas versões do Plano de Ação Econômica do Governo, uma impressa e resumida, outra mimeografada e mais minuciosa, julgamos que aquele Ministério, tendo em vista a educação nacional, se preocupa principalmente com a determinação das necessidades brasileiras de recursos humanos, semi-especializados e especializados, para a produção econômica, e com o atendimento dessas necessidades. Como a semi-especialização e a especialização de mão-de-obra para os três setores de produção (o primário, o secundário e o superior) estão ligados e, até certo ponto, subordinados às possibilidades dos sistemas escolares, o Ministério do Planejamento se vê na contingência de considerar metas quantitativas e qualitativas (gêneros, níveis e ramos de ensino) para os referidos sistemas. Em outras palavras, o Ministério do Planejamento se preocupa com a política econômica da educação ou, melhor, com a política educacional para o desenvolvimento econômico.

B. *Conselho Federal de Educação*

Tomando em consideração os recursos federais, para a educação (12% dos impostos federais) e os planos estaduais, o Conselho elabora

o Plano Nacional, em que se fixam metas educacionais quantitativas e proporcionais às necessidades brasileiras, bem como a distribuição dos fundos federais entre os vários Estados e Territórios. É claro que o Plano Nacional de Educação tem que ser muito mais amplo e mais completo que os estudos feitos pelo Ministério do Planejamento, porque terá de considerar não só os aspectos econômicos, mas também os culturais, isto é, os humanos e cívico-sociais. Isto não pode, entretanto, impedir que o Conselho Federal de Educação receba e considere as recomendações do Ministério do Planejamento. Em outras palavras, é importante que o planejamento e a coordenação econômica, de um lado, e o planejamento educacional, de outro, se harmonizem, se complementem e se integrem num Plano Nacional de Desenvolvimento.

C. *As Diretorias do Ministério da Educação*

Além de supervisionar a execução do Plano Nacional de Educação, as Diretorias do MEC possuem também alguma função de planejamento, porque são responsáveis, a nosso ver, pelos projetos específicos de assistência técnica e de experimentação educacional.

Tais projetos dizem respeito a:

- i) treinamento básico, treinamento em serviço e treinamento especializado do pessoal docente e de administração educacional;
- ii) projetos-piloto de educação, que busquem aproveitar os critérios de flexibilidade, correlação e complementação de currículos, permitidos ou recomendados pela Lei de Diretrizes e Bases para experiências educacionais que possam servir de orientação aos Estados, sendo-lhes úteis na organização de seus sistemas escolares;
- iii) projetos de preparação e seleção de equipamento e material didático;
- iv) difusão de informações educacionais;
- v) pesquisas e levantamentos educacionais.

Parece-nos que os itens *iii*, *iv* e *v* seriam funções precípua do INEP, mas, na verdade, não queremos assumir a responsabilidade por possíveis erros, como seja o de uma divisão compartimentada de funções entre as diretorias do MEC. Tudo nos parece indicar que os projetos referidos de *i* a *v*, sem exceção, não podem ser produto de nenhuma diretoria específica, para sê-lo de todas.

Um Instituto de Estudos Pedagógicos não pode realizar suas tarefas, sem ter em vista o que fazem ou aspiram fazer as outras Diretorias. Estas, por sua vez, não podem supervisionar, planejar e executar, sem a base sólida das pesquisas e estudos feitos pelo INEP. Daí a necessidade de uma bem organizada coordenação funcional das atividades das diferentes Diretorias, talvez mediante um órgão coordenador

que funcionasse, ao mesmo tempo, junto à Câmara de Planejamento do Conselho Federal de Educação e ao Gabinete do Ministro.

Esse tipo de órgão, sem função executiva, espécie de ponte entre o Gabinete do Ministro e o Conselho, ao mesmo tempo que entre os dois e as Diretorias, nas tarefas de planejamento, se explica pelo fato de que a assistência técnica e a experimentação educacional não podem ser coisas soltas e independentes, quer da política de ação do Governo, quer dos planos elaborados pelo Conselho Federal e dos planos estaduais de educação.

D. *Os Conselhos Estaduais de Educação*

De acôrdo com a Lei de Diretrizes e Bases, cada Conselho Estadual, embora organizado por lei própria do Estado (art. 10), deverá planejar a qualidade e a elevação dos índices de produtividade do ensino em relação a seu custo, tendo em vista as estatísticas do ensino e dados complementares que permitam elaborar os planos anuais de aplicação dos recursos disponíveis, e adotar medidas adequadas para ajustar o ensino público ao melhor nível de produtividade (art. 96).

Isto, sem dúvida, significa que cada Conselho Estadual é responsável pela construção de um plano educacional para seu respectivo Estado, tomando na devida consideração o Plano Nacional de Educação, recursos federais que lhes são postos à disposição e, pelo menos, 20% dos impostos estaduais e 20% dos impostos municipais, relacionando todos êsses recursos às necessidades educacionais das diferentes áreas do Estado, ao crescimento quantitativo do sistema escolar e à melhoria qualitativa do ensino. Não temos dúvida em afirmar que alguns Estados (Guanabara, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais) são capazes de fazer êsse complexo planejamento de modo tão satisfatório ou mais que o corpo de especialistas do MEC.

Entretanto, alguns Estados, os mais pobres e, portanto, menos capazes de uma equipe especializada em planejamento, provavelmente necessitam de assistência técnica que lhes deve ser posta à disposição pelo MEC. Todos sabemos que a capacidade dêste, pelo menos no que diz respeito ao número de especialistas, é muito limitada. E aqui surge um primeiro problema que o MEC deve ter capacidade de resolver, se o planejamento da educação, no Brasil, deve vicejar e produzir resultados que possam liquidar nossa atual crise educacional: a contratação ou emprêgo de um certo número de especialistas (cêrea de 30-40) que, possuindo estudos básicos de ciências sociais e econômicas, se tenham especializado em educação e seu planejamento, para dar assistência técnica aos Estados, na elaboração de seus planos educacionais.

Temos, como experiência própria, durante mais de três anos de trabalho para um organismo internacional da assistência técnica, que é mais difícil treinar educadores em ciências sociais e econômicas, para o planejamento da educação, que o inverso, como foi indicado acima.

Os jovens economistas e cientistas sociais se revelaram sempre mais capazes de objetividade, menos ideológicos ou filósofos, e mais práticos, quando estudando as questões educacionais, que os próprios educadores, sobretudo em análises e diagnósticos de situação.

II. Como se está fazendo o planejamento

O primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado ainda durante a gestão do Ministro Darcy Ribeiro no MEC, não foi grandemente alterado, depois dos acontecimentos de março-abril de 1964, fazendo-se uma revisão, em fevereiro de 1965, que, a nosso ver, lhe melhorou critérios e aspectos qualitativos.

Mas, preciso é reconhecer que, apesar da existência do Plano Nacional elaborado pelo Conselho Federal de Educação e muito bem recebido por tôdas as esferas educacionais do País, a ação administrativa do MEC, inclusive na área de distribuição de recursos ou de auxílios aos Estados, Municípios e instituições privadas de ensino, continuou a pautar-se pelas Leis orçamentárias e, ainda pior, sob a justificativa de execução do Plano Trienal, já pôsto de lado pelo Govêrno e reconhecido inviável pelo seu próprio autor, em virtude do agravamento do processo inflacionário. Isso significava nada mais, nada menos que a omissão ou arquivamento do Plano Nacional de Educação.

Entretanto, feita a revisão e atualização dêsse plano em fevereiro de 1965, não lhe foi possível condicionar o orçamento do MEC para o corrente exercício. É de esperar-se que isso aconteça em 1966, por motivos que mais adiante explicaremos.

O atual Plano de Ação Econômica do Govêrno, elaborado em 1964, depois de abril, pelo Ministério Extraordinário do Planejamento e Coordenação Econômica, preocupou-se, como vimos, com o planejamento econômico da educação.

A primeira impressão que se tem, ao ler e comparar as recomendações do Ministério do Planejamento * e o revisado Plano Nacional, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, é que os economistas do primeiro parecem mais preocupados com os aspectos qualitativos da educação brasileira que os membros do Conselho. Veremos depois porque isto aconteceu.

Não há, porém, como negar que as recomendações do Ministério do Planejamento são muito mais relacionadas com os aspectos quantitativos e qualitativos do desenvolvimento da educação, tendo em vista sua significação econômica, que o Plano Nacional de Educação, preocupado principalmente com os critérios de distribuição dos fundos federais de educação aos Estados. Enquanto o Ministério do Planejamento, bem ou mal, procura basear suas recomendações em um levanta-

* Não só as que foram impressas, de forma resumida, em um pequeno volume, mas as que fazem parte de outro maior, mais documentado e mimeografado, que tivemos oportunidade de consultar.

tamento, por certo ainda bastante precário, da situação educacional do país, do mercado de trabalho e das respectivas necessidades quantitativas, o Conselho Federal teve em mira o estabelecimento de proporções para a aplicação dos fundos federais de educação.

Esta situação, se verdadeira, produziria uma discrepância fundamental de posições. O Ministério do Planejamento, como entidade de alto nível político e administrativo, responsável pelo desenvolvimento de planos econômicos, procuraria estabelecer metas educacionais relacionadas a esses planos, uma vez que a educação primária, a secundária e a superior constituem pré-condição da mão-de-obra especializada para os diferentes setores da economia, e, em função disso, analisaria o sistema educacional e recomendaria objetivos tanto quantitativos como qualitativos para os três níveis educacionais. Em outras palavras, o Ministério do Planejamento procuraria estabelecer o que nosso sistema educacional deveria ser, tendo em vista as necessidades do desenvolvimento econômico do País.

Por outro lado, porém, o Conselho Federal de Educação se consideraria, a si mesmo, limitado pela Lei de Diretrizes e Bases, já que os planos estaduais de educação, até dezembro de 1964, não tinham sido formulados. Ora, segundo a exegese da Lei, tais planos deveriam ser a matéria-prima do Plano Nacional, que seria supletivo. Por isso, o Conselho Federal teria que limitar-se a distribuir os fundos federais, usando dos seguintes critérios para estabelecer proporções: as deficiências educacionais de cada Estado, os esforços respectivos para a expansão do sistema educacional, e a riqueza de cada um. Os dois primeiros critérios determinariam proporções diretas, ao passo que o último, proporções inversas. Em outras palavras, tanto mais recursos são necessários, quanto maiores forem as deficiências educacionais e o esforço local para superá-las, e tanto menores são tais recursos, de origem federal, quanto mais ricos forem os Estados.

Ainda mais, como se depreende do Plano revisado, o Conselho se preocuparia em obedecer aos princípios descentralizados da Lei de Diretrizes e Bases, compatíveis com os princípios de federação, da Constituição, motivo pelo qual não poderia planejar para os Estados, restando-lhe apenas a alternativa de encorajá-los a elaborar seus próprios planos.

Finalmente, parece-nos que, na revisão do Plano Nacional, o Conselho procurou estudar e, por isso, considerar as recomendações do Ministério do Planejamento, mas — é nossa suposição — não se sentiu legalmente autorizado a preparar um plano quantitativo e qualitativo de educação para o Brasil.

III. O que poderia ser o planejamento nas condições atuais

A situação descrita não nos parece um obstáculo ao planejamento da educação. Acreditamos que, ao contrário disso, o Brasil nunca

dantes teve tão boa oportunidade de o fazer, aplicando a melhor tecnologia disponível.

Senão, vejamos.

O Ministério Extraordinário do Planejamento e Coordenação Econômica está, mais que o MEC, em condições de realizar o estudo analítico da situação econômica da educação no Brasil. Seria talvez a análise "insumo-produto" da educação, tendo em vista o desenvolvimento econômico. Tal estudo não seria global ou apenas global, mas também por áreas geoeconômicas. Com os recursos humanos especializados de que está dispondo progressivamente, o M.E.P.C.E. poderá construir, em futuro próximo, principalmente quando já tenha completado o levantamento dos recursos humanos de produção, modelos econométricos de desenvolvimento educacional para cada uma dessas áreas.

Alcançados que sejam tais resultados, eles servirão de baliza econômica para o planejamento a ser feito pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais. Tal planejamento é mais complexo que a simples aplicação dos modelos econométricos. Para dispor de uma quantidade x de candidatos ao ensino de nível médio, por exemplo, é preciso dispor de x^n alunos que concluem os estudos primários a cada ano. Para que o ensino médio possa atender às necessidades do mercado de trabalho, é preciso que os currículos escolares contenham aqueles elementos mais necessários à preparação do trabalhador especializado, tendo em vista os três setores da produção: primário (agricultura, pecuária, caça e pesca, extrativismo vegetal e mineral), secundário (indústria) e terciário (comunicações, transportes, distribuição de produtos primários e secundários, serviços públicos etc.). O mesmo raciocínio é válido para o planejamento do ensino superior.

Ora, planejar currículos e tipos de escolas, significa saber previamente o que pode ser ensinado em cursos escolares regulares e o que terá de ser ensinado em cursos especiais, permanentes ou transitórios e de emergência. Isto, naturalmente, supõe estudos e pesquisas que só organismos especializados, como o INEP, podem fazer.

E supõe, também, experimentação de currículos e de tipos de escolas, que as Diretorias do MEC, em estreita colaboração com o INEP, devem realizar.

Enquanto o Conselho Federal de Educação terá a seu cargo funções nacionais de planejamento geral de recomendações, à luz dos modelos econométricos do Ministério do Planejamento e dos estudos, pesquisas e experiências das Diretorias do MEC, os Conselhos Estaduais terão a seu cargo tarefa mais ingrata, porque mais difícil, a de traduzir os planos gerais em planos executáveis localmente, o que sem dúvida supõe estudos, pesquisas e experimentação, segundo condições e peculiaridades locais. É importante, por isso, que o MEC esteja em condições de oferecer a melhor assistência técnica possível às administrações estaduais de educação.

Não há, portanto, contradição fundamental entre as atividades do MEPCE., dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, e das Diretorias do MEC em matéria de planejamento. O problema é todo de coordenação e cooperação, podendo ser resolvido mediante esquema de sincronia de funções. Nem tampouco a Lei de Diretrizes e Bases será minimizada ou violada, em virtude de tal sincronia funcional.

IV. O problema do financiamento dos planos estaduais de educação

Não conhecemos ainda a proposta orçamentária da União para 1966, que, segundo se informa, obedecerá às técnicas de orçamento-programa. Duvidamos um pouco que essas técnicas possam ser aplicadas, de imediato, em toda sua inteireza e implicações, dado que não há planos ou programas que tenham sido elaborados indutivamente e segundo critérios de prioridade e alternativas, o que é essencial para que o orçamento-programa não se converta em camisa-de-fôrça. O que se procura, parece-nos, é um disciplinamento mais ou menos adequado de elaboração orçamentária. E isso é possível e, também, necessário.

Se examinarmos, por exemplo, o Orçamento de 1965, verificamos que dele não constam — como prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases — os três fundos nacionais de educação, claramente distintos. Os recursos para a educação se distribuem confusamente, permitindo estimativas muito inseguras sobre o que deverão ser despesas de investimento, despesas de manutenção e despesas de operação. As verbas têm objetivos prescritos, minuciosos que, a nosso ver, não só anulam o Plano Nacional de Educação, como também contradizem a Lei de Diretrizes e Bases.

Por isso, no que diz respeito à educação, tudo se passa como se os elaboradores do Orçamento fôssem, de fato, os planejadores do sistema educacional.

Na maioria dos orçamentos estaduais, observa-se o mesmo fato, complicado ainda pelo uso de reunir, sob um só título, as despesas de pessoal.

Esses fatos dificultam uma análise dos gastos nacionais com educação, tendo em vista a fundamentação financeira do planejamento.

A mais completa informação que conhecemos sobre tais gastos se referem aos anos de 1960 e 1961, a primeira * elaborada pelo Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, de que fomos o principal responsável, e outra pelo serviço de Estatística do MEC **.

Através de dados publicados pelos Anuários Estatísticos do Brasil (1959-1964), é possível avaliar os gastos federais, estaduais e municipais com educação até 1963.

É difícil fazer qualquer estimativa válida para 1964, já que as contas respectivas da União, dos Estados e Municípios não estão publicadas.

* *Inventário da Educação no Brasil.*

** *Sinopse das Despesas com Educação — 1961.*

Conseguimos alguns subsídios parciais, divulgados por organizações de ensino privado, principalmente religiosas, que nos permitiram alguma estimativa precária sobre gastos das escolas particulares.

Tendo em vista os dados disponíveis, ainda que precários e incompletos, foi-nos possível calcular médias ponderadas e projeções prováveis, que permitiram construir tabelas de gastos prováveis com educação nos anos de 1959 a 1963.

Tais gastos nacionais, durante cinco anos, 1959-1963, com uma probabilidade estimada de 0,89 (0,11 de erro possível) * determinada sobretudo pela insuficiência dos dados sobre gastos privados, municipais e estaduais, podem ser demonstrados nas seguintes três tabelas:

Tabela I

Gastos Nacionais com o Ensino Primário — 1959-63 (bilhões de cruzeiros)

ESFERA DE ADMINISTRAÇÃO	1959	1960	1961	1962	1963
União.....	2,60	3,74	5,27	8,68	13,13
Estados.....	8,54	13,15	28,76	43,20	63,94
Municípios.....	1,82	2,93	4,04	6,34	8,27
Particulares (1).....	2,25	3,16	4,48	6,78	10,13
TOTAIS.....	15,21	22,98	42,55	65,00	95,47

(1) Os dados sobre gastos nacionais privados, nesta e nas outras tabelas, são mais estimados que reais, tendo em vista que suas duas principais fontes são: o Inventário feito sobre 1960 pelo Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais e a Sinopse de Despesas com a Educação em 1961, realizada pelo Serviço de Estatística do MEC. Como baliza, utilizamos para cálculo nos anos de 1959, 1962 e 1963, dados esparsos, não sistemáticos, publicados nos Estados e na Guanabara, os quais permitiram construir um certo coeficiente de correção das projeções calculadas. Se a probabilidade de erro nos totais apurados é de 0,11, no que respeita aos gastos particulares, ela é de 0,26, bastante elevada portanto.

Pela tabela acima o aumento dos recursos aplicados pode parecer notável. Entretanto, em virtude da economia inflacionária do país, é necessário traduzir os gastos aparentes em gastos reais. Escolhemos o ano de 1960 como base ou como índice 100 e usamos os números índices de preços por atacado nos outros anos, ** para determinar uma comparação mais realística dos gastos feitos de ano para ano. Neste caso, os gastos nacionais com o ensino primário (totais) seriam:

1959	20,01	bilhões de cruzeiros
1960	22,98	” ” ”
1961	30,83	” ” ”
1962	30,66	” ” ”
1963	26,23	” ” ”

* Sendo o erro possível de 0,11 e a probabilidade de acerto de 0,89, isso não significa necessariamente um erro de 11%. Há possibilidade desse erro, mas não há certeza de que ele ocorra.

** 1959 = 76; 1960 = 100; 1961 = 138; 1962 = 212; 1963 = 364 (de acordo com dados de *Conjuntura Econômica*, ano XIX, n.º 2, 1965, publicação editada pela Fundação Getúlio Vargas.

Em 1962 teria havido, portanto, um leve decréscimo nos gastos, ao passo que, em 1963, êle teria sido da ordem de 14,4% em relação a 1962. Apesar de que foram gastos 6 vezes mais cruzeiros em 1963 que em 1959, o aumento real foi somente de 31,1%.

Os gastos com o ensino secundário ou de nível médio foram, no mesmo período de 1959 a 1963, menores que os do ensino primário e maiores que os do ensino superior. Como podemos verificar na Tabela II, o aumento aparente de gastos, 350% entre 1959 e 1963, é também assombroso, embora, em termos reais, signifique um pequeno decréscimo.

Tabela II

Gastos Nacionais com o Ensino Médio — 1959-63 — (bilhões de cruzeiros)

ESFERAS ADMINISTRATIVAS	1959		1960	1961		1962		1963	
	Preços do ano	Preços de 1960	Preços do ano	Preços do ano	Preços de 1960	Preços do ano	Preços de 1960	Preços do ano	Preços de 1960
União.....	3,51	4,62	4,79	6,01	4,36	13,91	6,56	16,51	4,54
Estados.....	5,59	7,83	6,15	7,24	5,25	13,32	6,28	25,96	7,13
Municípios.....	0,09	0,11	0,11	0,25	0,18	0,29	0,14	0,32	0,09
Particulares.....	3,85	5,07	6,01	8,66	6,27	9,73	4,59	17,48	4,80
TOTAIS.....	13,40	17,63	17,06	22,16	16,06	37,25	17,57	60,37	16,56

Embora as escolas particulares tenham a responsabilidade por maior número de matrículas (1.061.899 no início de 1964, contra . . . 830.825 nas escolas públicas) * elas não têm podido acompanhar a inflação em seus gastos, muito embora recebam auxílios e subvenções dos cofres públicos. As anuidades ou taxas crescem, da mesma forma que os salários de professores, mas isso se dá de ano para ano, ao passo que o investimentos em construção, instalações e gastos com material de consumo têm que acompanhar a inflação, mês a mês. Além disso, é sabido que em um processo inflacionário os preços dos bens de consumo crescem mais rapidamente que os preços de serviços, e a educação é um serviço.

O resultado dessa conjuntura inflacionária é que o ensino particular, constantemente crescente em termos quantitativos, não tem capacidade de novos investimentos para construção e equipamento, sendo obrigados à supermatrícula, às classes superlotadas, e aos trabalhos em dois turnos, aos quais, nas grandes e médias cidades, se adiciona um terceiro, noturno.

* *Sinopse Estatística do Ensino Médio — 1964*, Serviço de Estatística do MEC, tabela IV, págs. 30-31.

Mas, fato semelhante está ocorrendo também com o ensino médio público, onde as matrículas crescem muito mais rapidamente que os gastos reais, embora a dissincronia seja menor que no particular.

Até 1961, as despesas das administrações estaduais com o ensino médio eram mais ou menos iguais às das instituições privadas, mas em 1962 ultrapassaram nitidamente. Os Estados, portanto, estão assumindo maior responsabilidade nesta área e, com exceção de 1962, ultrapassam, também, os gastos da União com o ensino médio.

A terceira tabela, relativa ao ensino superior, demonstra que os gastos permaneceram mais ou menos constantes de 1959 a 1963, com pequenos aumentos em 1961, 1962 e 1963. A União é responsável pelos maiores gastos com este nível de ensino, o que é facilmente compreensível, pois, de acordo com o Orçamento Federal de 1965, há 19 universidades federais, inclusive uma em São Paulo, que está em fase de formação. Além dessas universidades, há mais 14 escolas superiores isoladas, também sob controle federal. Os Estados mantêm apenas 2 universidades (São Paulo e Guanabara); a iniciativa privada opera com 12 universidades. Todas as universidades estaduais e particulares mencionadas no Orçamento Federal de 1965 recebem auxílio federal, ainda que pequeno. Vários Estados, com auxílio da União, mantêm faculdades isoladas (32 ao todo). Estes dados servem apenas para esclarecer que o ensino superior, estadual e privado, não é realizado apenas com recursos próprios, mas também com ajuda federal, o que explica as despesas relativamente muito grandes, da União, se comparadas com as estaduais e as particulares.

Tabela III

Gastos Nacionais com o Ensino Superior — 1959-63 — (bilhões de cruzeiros)

ESFERA ADMINISTRATIVA	1959		1960	1961		1962		1963	
	Preços do ano	Preços de 1960	Preços do ano	Preços do ano	Preços de 1960	Preços do ano	Preços de 1960	Preços do ano	Preços de 1960
União.....	5,85	7,70	6,82	11,30	8,25	17,18	8,10	32,80	9,01
Estados.....	1,72	2,26	2,34	2,87	2,15	4,60	2,17	7,49	2,06
Municípios.....	—	—	0,61	0,03	0,02	0,04	0,02	0,05	0,01
Particulares.....	0,71	0,93	0,82	1,30	0,94	1,63	0,77	2,85	0,78
TOTAIS.....	8,28	10,89	9,99	15,69	11,36	23,45	11,06	43,19	11,86

Nas tabelas precedentes os critérios de estimativa foram os mesmos, embora variassem os dados, em qualidade e número. Na Tabela III, os Municípios não figuram no ano de 1959, porque gastaram menos de 5 milhões de cruzeiros com o ensino superior, motivo pelo qual não podiam ser considerados, tendo em vista o critério de arredondamento de quantias, que foi adotado para a tabela. Em 1960, seus gastos

com o ensino superior já ultrapassavam de 8 milhões, que foram arredondados para 1 centésimo de um bilhão (10 milhões) para o propósito da tabela.

Em tôdas as tabelas não foram considerados os gastos de administração central do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação, porque se referiam também a outros setores que não os educacionais. Da mesma forma foram excluídos os gastos com a educação de excepcionais, aliás de pouca monta, pela dificuldade de classificá-los em três níveis de ensino.

A média ponderada dos gastos com administração central mais os gastos com a educação de excepcionais foi *estimada* em cêrca de 6,5% dos totais apurados para as outras despesas, no período, mantido o erro provável de 0,11.

Assim, em termos de preços de 1960, podemos construir a seguinte

Tabela IV

Gastos Nacionais com Educação — 1959-63 — (bilhões de cruzeiros, reduzidos a preços de 1960)

ANO	UNIÃO		ESTADOS		MUNICÍPIOS		PARTICULARES		GASTOS PROVÁVEIS FEDERAL E ESTADUAL COM ADMINISTRAÇÃO		TOTAIS	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valôres	%
1959.....	15,74	30,4	21,33	41,3	2,51	4,9	8,96	17,3	3,16	6,1	51,70	100
1960.....	15,35	28,8	21,64	40,6	3,05	5,7	9,99	18,7	3,25	6,2	53,28	100
1961.....	16,43	26,5	28,24	45,5	3,13	5,0	10,46	16,9	3,79	6,1	62,05	100
1962.....	18,76	29,7	28,83	45,7	3,15	5,0	8,56	13,6	3,85	6,0	63,15	100
1963.....	17,15	29,4	26,76	45,9	2,37	4,1	8,37	14,4	3,65	6,2	58,30	100

Sem considerar os gastos prováveis, federais e estaduais, com a administração central e a educação de excepcionais, as despesas totais, deflacionadas, com os três níveis de educação teriam sido as seguintes:

Tabela V

Gastos Nacionais com os três níveis de Ensino — 1959-63 (bilhões de cruzeiros a preços de 1960)

ANO	PRIMÁRIO		MÉDIO		SUPERIOR		TOTAL	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valôres	%
1959.....	20,01	41,2	17,63	36,4	10,89	22,4	48,53	100
1960.....	22,98	45,9	17,06	34,1	9,99	20,0	50,03	100
1961.....	30,83	52,9	16,06	27,6	11,36	19,5	58,25	100
1962.....	30,66	51,7	17,57	29,6	11,06	18,7	59,29	100
1963.....	26,23	48,0	16,56	30,3	11,86	21,7	51,65	100

Embora no ano de 1963, os gastos com o ensino médio e o ensino superior, juntos, tenham alcançado 52% dos totais, a tabela parece indicar que os gastos nacionais tendem a comportar-se do seguinte modo:

- 50% — ensino primário;
- 30% — ensino médio;
- 20% — ensino superior.

Já a distribuição por esferas administrativas tende a ser a seguinte, sem considerar os gastos administrativos:

- 30% — União;
- 45% — Estados;
- 5% — Municípios;
- 20% — Particulares.

Os gastos federais tendem a distribuir-se do seguinte modo, excluindo as despesas administrativas:

- 20% — ensino primário;
- 25% — ensino médio;
- 55% — ensino superior.

Os gastos estaduais:

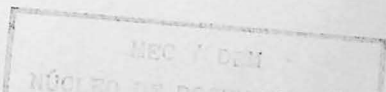
- 65% — ensino primário;
- 25% — ensino médio;
- 10% — ensino superior.

Os gastos particulares:

- 30% — ensino primário;
- 60% — ensino médio;
- 10% — ensino superior.

Estes dados, ainda que insuficientes para o planejamento, estão a indicar o pecado capital da Lei de Diretrizes e Bases, ao fixar a divisão de 9/10 dos recursos federais em três partes iguais, uma para cada nível de ensino. A Lei não pode ser cumprida e, se o fôra, tanto o ensino médio como o superior se limitariam por falta de recursos ou insuficiência dêles.

Embora nos disponhamos a fazer um estudo, mediante pesquisa por amostragem, dos custos operacionais das escolas primárias, médias e superiores, em áreas representativas dos vários níveis sócio-econômicos do Brasil, com o objetivo de determinar o custo médio de um aluno por ano, em cada uma dessas áreas, a política de financiamento da educação tem que ser replanejada em bases mais sólidas e conside-



rando as necessidades reais do desenvolvimento econômico e social do País.

Acreditamos que, se melhor apurados os gastos nacionais com educação, não apenas por níveis de ensino e por esferas administrativas, mas também por áreas sócio-econômicas, se estimadas as nossas necessidades atuais e futuras de recursos humanos para a produção econômica e para o desenvolvimento social e cultural, e se, como pretendemos, calcularmos com a melhor exatidão possível os custos operacionais das escolas dos diferentes níveis, ramos e sub-ramos de ensino, bem como o preço do aluno por ano, para cada nível e para cada área sócio-econômica do Brasil, teremos as bases suficientes para fixar uma política de financiamento.

Se esta vier a contraditar alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases, é preciso considerar que uma lei não pode obstaculizar o que deve ser feito com critérios objetivos e técnicos. Por enquanto, há desordem no processo nacional de financiamento da educação, por falta de uma política bem planejada. Se, para corrigir essa desordem, fôr necessário modificar alguns artigos da Lei, isso deverá ser feito.

Para êste fim, não vemos melhor instrumento de estudo, pesquisa e planejamento que o indicado na letra *E* dêste artigo.

PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

DURMEVAL TRIGUEIRO

Do Cons. Fed. de Educação

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases combina — embora, não raro, de forma precária e incoerente — a filosofia liberal com o princípio do *planejamento*. Sem abdicar do respeito à livre iniciativa em matéria educacional, nem à autonomia, que define, das instituições universitárias, mostrou-se a lei sensível, de outra parte, à necessidade de planificação, imposta por várias razões sócio-econômicas e políticas, particularmente num país que tem de usar adequada estratégia para enfrentar os impasses do seu desenvolvimento.

De certo ponto-de-vista, toda a lei se baseia numa relação dialética entre o pluralismo e a centralização, entre a fé no dinamismo espontâneo das instituições e o apêlo à eficácia coordenadora e disciplinadora do Estado.

Como traduzir em termos concretos a concepção dialética da lei? Como formular o novo sistema de interação entre os órgãos do Ministério da Educação e Cultura e as Universidades? De que forma se poderão conciliar a autonomia destas e o planejamento? À lei não caberia essa espécie de regulamentação ou, melhor, de orientação prática: trata-se de competência deste Conselho, concebido na atual sistemática como órgão mediador entre a lei e o fato.

2. PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS PARA O PLANEJAMENTO

Os pressupostos do planejamento de ensino não precisam ser elaborados, pois já estão expressos na lei: cabe-nos torná-los explícitos e ajustá-los à formulação de uma política concreta.

A primeira dessas premissas é que todos os recursos para a educação estão incluídos nos três Fundos; e que esses Fundos são nacionais (artigo 92, § 1.º). A segunda é que ao Conselho Federal de Educação

Estudo especial apresentado ao C.F.E. quando se promoveu a revisão do Plano Nacional de Educação. Os anexos a que se refere o trabalho, embora não divulgados aqui, podem ser consultados na Secretaria do C.F.E.

cabe elaborar, "para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo".

As conseqüências de tais postulados são óbvias: 1) todos os recursos federais destinados à educação estão vinculados aos planos elaborados pelo Conselho Federal de Educação, e 2) dado o caráter nacional desses planos, importa encontrar caminhos de conciliar o planejamento global com a ação de entidades autônomas, dotadas da prerrogativa de administrar diretamente os seus recursos.

A eficácia da metodologia instituída na lei — e esta é conseqüência que condiciona todas as outras — só se afirmará se os planos produzidos pelo Conselho se transformarem em planos do próprio Governo e, por meio dos mecanismos ao alcance deste, inclusive na área parlamentar, se consubstanciarem, cada ano, no próprio esquema orçamentário da União, no seu capítulo educacional.

3. A POLÍTICA

A política do ensino superior, que ao Conselho compete planejar, com os recursos do Fundo respectivo, tem características bastante diferentes da dos outros dois níveis de ensino. Comum à política das três esferas educacionais é a nova posição para a qual a lei deslocou o Ministério da Educação: foi, afinal, desmascarada a ficção de eficácia da ação direta com que se pretendia, por intermédio dos órgãos centrais do Governo, promover e administrar o ensino em todo o país. Nada se conseguira com essa orientação além de uma arquitetura legal uniforme, incapaz de captar a substância dos problemas locais e de encaminhar com êxito as suas soluções. A vastidão do território, dividido em peculiaridades irreduzíveis; a organização federativa, que determina a integração da política e dos orçamentos do Governo Federal e dos Governos Estaduais em bases de complementaridade; a inconveniência dos modelos impostos de fora e, sobretudo, o desconhecimento de só ser real o padrão autóctone, que exprime a inspiração, a experiência e as possibilidades reais do meio; a certeza, em suma, de que qualquer iniciativa, para ser eficiente, terá de brotar do interesse e da consciência alcançados pelos Estados em suas próprias fontes; e de que, sem esse estímulo imanente, em lugar da viva absorção, se logrará apenas a implantação formal dos esquemas — todos esses pressupostos, subjacentes na lei, deram outra feição ao Ministério da Educação. Nas atividades deste, há que distinguir a ação própria do Governo Federal e a ação supletiva que deva desempenhar junto às unidades federadas. No âmbito de suas atribuições específicas, cabe-lhe fixar objetivos gerais que traduzam as necessidades e anseios do país, e nêles integrar, por via de cooperação, a ação autônoma dos Estados. E ainda: promover iniciativas de caráter regional, que transcendem, por isso mesmo, a órbita estadual; e coordenar esforços das instituições que lhes sejam direta ou indiretamente vinculadas. Quanto à ação supletiva, o papel que lhe compete é de estímulo, orientação, assessoramento e ajuda

financeira. O planejamento é a racionalização da ação governamental dentro dessas claves, nos três níveis de ensino.

Entretanto, a ação federal exprime-se de forma específica, combinando diferentemente as suas características comuns em cada um dos referidos níveis.

A política do ensino primário e do ensino médio apresenta uma estrutura menos complexa, busca atender às necessidades locais, caracteriza-se, na atual conjuntura, pela predominância dos aspectos quantitativos, e está afeta sobretudo aos Estados. A política do ensino superior, pela sua diversificação setorial, pela amplitude regional das suas soluções e pela acentuação dos aspectos qualitativos, impõe uma estrutura mais complexa: êste fato e, mais, sua articulação com o Governo Federal assinalam a diferença entre êste e os outros ramos do ensino. Os dois primeiros, de caráter extensivo e generalizador, visam estender a todos a educação geral; o outro qualifica a parcela da população convocada a integrar os quadros nacionais. Uns respondem à elementar exigência de integração dos cidadãos na comunidade social e política; o outro os habilita para os postos qualificados e para o desempenho das tarefas ligadas ao desenvolvimento nacional. Não se pretende, nesse confronto, estabelecer uma hierarquia, mas apenas anotar as peculiaridades que distinguem os dois planos e determinam métodos diversos de planejamento.

Em relação ao ensino primário, a ação supletiva do Governo Federal se efetivará especialmente por meio de ordenada distribuição de recursos financeiros que permita a eliminação gradual do *deficit* escolar. Isso não exclui outros problemas, de ordem estrutural, que reclamam reformas profundas na escola primária, tendentes ao melhoramento de seus padrões, à eficiência do ensino e à sua adaptação ao meio. Nem se omitem, conseqüentemente, as formas de colaboração técnica do Ministério, sobretudo mediante o aperfeiçoamento dos professores e a cooperação nas tarefas de planejamento.

Os problemas quantitativos de ensino primário persistem, embora em escala menor, no ensino médio, mas acrescidos de novas complexidades. A revolução do ensino médio está apenas desencadeada, com a premente necessidade de reformulação de seus objetivos e estruturas. A nova concepção de educação geral, a diversificação convergente dos cursos, as virtualidades profissionais que deve propiciar e o entrosamento com o ensino superior são problemas tão graves quanto o da expansão da rede escolar. Assinale-se, ainda, o fato de ser esta constituída de estabelecimentos particulares, na maior parte subtraídos à intervenção direta do Estado. Daí decorrem duas ordens de medidas que devem ser objeto de planejamento nesse setor: a expansão do ensino e a elaboração de novos modelos educacionais. Em relação à primeira, cabe-nos encontrar a melhor fórmula de ajudar financeiramente as escolas privadas, para incorporá-las ao esforço do Governo no sentido de ampliar as matrículas; em relação à segunda, recai sôbre êste Conselho, com a colaboração dos órgãos específicos do Mi-

nistério da Educação e Cultura, o encargo de intensificar os estudos de reforma da escola média.

Não nos cabe aqui, todavia, tratar desses dois graus de ensino, pois o nosso escopo é o ensino superior. As observações que acabamos de fazer pretendem apenas marcar, entre estes e o ensino superior, as diferenças que impõem uma metodologia especial em cada caso.

4. PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

Em primeiro lugar, o planejamento do ensino superior se faz por área de especialização e por área geo-econômica, ou seja, pelos critérios setoriais e regionais. Não se subordina aos limites dos Estados, mas às exigências do mercado de trabalho e à diversificação profissional.

Outra característica específica é o seu modo de vinculação ao Governo Federal. Abrange aquelas iniciativas de caráter regional ou nacional (exemplo: os Centros Pós-graduados de Treinamento de Professores) a que antes nos referimos; e instituições, igualmente mencionadas, que se distribuem por todo o território nacional e se articulam, direta ou indiretamente, com o Governo Federal.

A mais importante peculiaridade do planejamento nessa área de ensino consiste na integração de entidades de ação autônoma com as metas nacionais traçadas pelo Governo. Configura-se, aqui, o problema crucial da relação entre a autonomia universitária e a ação governamental.

Cabe ao Conselho Federal de Educação organizar, com base em planos nacionais, a aplicação do Fundo de Ensino Superior, como, de resto, dos demais Fundos. O planejamento global tem de incorporar as universidades e escolas isoladas: se a autonomia das primeiras se entende absoluta, como subsistiria a possibilidade de tal planejamento? Não dispõe a União de outros instrumentos para a realização de sua política de ensino superior que não seja a própria rede de instituições universitárias federais, por êle mantidas, ou particulares, que êle subvenciona. Esse é o fato mais ilustrativo da referida relação dialética entre o poder de decisão próprio das instituições educacionais e ação coordenadora do Governo.

Parece-nos fora de dúvida que a atribuição conferida ao Conselho Federal de Educação de estabelecer planos para a aplicação dos Fundos — englobando, estes, todos os recursos federais destinados à educação — impõe a formulação de esquema adequado de ajustamento, dentro de certo limite, das atividades universitárias às grandes linhas do programa educacional do Governo.

Qual poderá ser esse esquema? Oferecemos aqui, como sugestão, a fórmula que nos parece mais apta para conciliar situações aparentemente antinômicas.

Em primeiro lugar, não parece concebível que a autonomia atribuída, realmente com bastante latitude, às Universidades federais possa significar o direito de arbítrio irrestrito nas iniciativas custeadas pelo

Poder Público. Elas têm a faculdade de estabelecer os seus planos e para êstes solicitar o financiamento do Govêrno: mas seria absurdo que, correspondentemente, tivesse o Govêrno o dever de concedê-lo sem restrições. Tanto é irrazoável e, mais do que isso, impraticável essa largueza do Poder Público, incompatível, de resto, com as suas naturais limitações orçamentárias, que os orçamentos das Universidades são invariavelmente podados, até o limite das disponibilidades do Tesouro.

A regalia em que, às vêzes, certas Universidades se presumem investidas, de ampliar arbitrariamente as suas despesas, e a omissão do Govêrno numa política racional de financiamento; ou, por outras palavras, a falta dum sistema de conciliação, deixou o ensino superior, até agora, nesse caminho perigoso: não é viável, por absurda, a ilimitação dos recursos, e não há, por outro lado, um método adequado de distribuição dêsses recursos. O que disso resulta é a intervenção, por meio de processos impróprios, de órgãos federais tecnicamente inabilitados para proceder à revisão orçamentária. Em vez de redução por critério sistemático faz-se mutilação. É assim que procedem, na esfera administrativa, a Divisão de Orçamento do Ministério da Educação e Cultura e o DASP. E as autoridades universitárias, tão ciosas de autonomia e receosas de qualquer diálogo com o Ministério da Educação e Cultura em termos de política universitária, vem aceitando, talvez inadvertidamente, mas, de qualquer forma, sem maior resistência, essa intervenção, descabida e perturbadora, de instâncias inadequadas no rito de elaboração e execução de seus orçamentos.

Há três coisas fundamentais que precisam ser consideradas para a compreensão e solução dêsse problema: a forma de apresentação do orçamento universitário; o órgão ou os órgãos federais encarregados de analisá-lo; a participação do Govêrno no processo orçamentário.

Atualmente, o orçamento é uma simples lista de despesas, e não um programa com metas para serem alcançadas gradualmente, dentro de prazos certos, que, freqüentemente, excedem um exercício financeiro. Nessas condições, o cutelo da Divisão de Orçamento e do DASP tem de cortar mesmo às cegas: ainda que êsses órgãos tivessem olhos para perceber a especificidade do problema.

Os órgãos que tradicionalmente examinam os orçamentos, são incapazes de avaliar, através dêles, os programas que recobrem. No Congresso, o remanejamento das propostas orçamentárias se opera com o mesmo empirismo arbitrário: de um lado, por não oferecerem as Universidades um programa, e, de outro, por não se tomar conhecimento do Plano Nacional de Educação. Quanto a êste, a falha não é só do Congresso, que o esquece, como do próprio Plano, ainda vago, e do Ministério, que não subordina a proposta anual às diretrizes e mandamentos nêle contidos.

Referimo-nos a êsses dados — o orçamento universitário e os seus trâmites nos órgãos executivo e legislativo — porque êles representam

os instrumentos essenciais a qualquer política de planejamento do ensino superior.

Como será possível promover? Quais seriam os métodos e processos adequados? O primeiro problema, como vimos, consiste na possibilidade de ter o Governo de fixar uma política nacional e ter de realizá-la por meio de entidades que gozam de autonomia.

Indicamos aqui a solução que nos parece acertada.

O Plano deve obedecer, como já acentuamos, a dois critérios: o setorial e o regional. A respeito da regionalização, tivemos a oportunidade de propor uma fórmula, mediante outra indicação, da qual destacamos, no anexo I, o tópico que agora nos interessa. Combinando os dois critérios, o Plano fixaria os índices quantitativos que deveriam ser alcançados dentro de prazo determinado, dentro de cada área de especialização, e a sua distribuição pelas várias áreas regionais.

Essas metas nacionais, a menos que se percam na abstração, deverão compor um todo cujas partes serão representadas pela contribuição das diversas Unidades e Escolas. O divórcio entre uma coisa e outra gerará um paralelismo entre as abstrações do Conselho, que permanecerão inócuas, e a política desenvolvida, isoladamente, pelas Universidades. Por outro lado, não será por coincidência, por uma espécie de "harmonia pré-estabelecida", que os esforços das Universidades, somados, corresponderão às metas globais estabelecidas no Plano. Daí se deduz a necessidade de uma "orquestração" dirigida pelo Conselho, que atribua a cada Universidade, em termos flexíveis, a sua parte na execução do plano nacional.

Para ser estruturado dessa forma, o plano não pode ser feito pelo Conselho sem a colaboração das próprias Universidades: sem delas recolher informações objetivas sobre suas possibilidades e sem pô-las a par, suficientemente, da sistemática e dos objetivos que lhes assilar.

Por outro lado, como se trata de uma programação setorial, importa mobilizar as Comissões de Especialistas (previstas noutra Indicação — anexo 2) correspondentes aos vários campos do ensino superior, para assessorarem o Conselho Federal de Educação — na medida em que este o julgar conveniente, e, eventualmente, servirem de elemento de ligação entre o trabalho do Conselho e o das Universidades no trabalho de planejamento.

O Plano será executado, portanto, com os recursos do Fundo por meio das Universidades e Escolas. Os orçamentos universitários, que integram o Fundo, deverão ficar comprometidos com o Plano: em que medida? Eis o ponto crítico do aparente conflito entre a autonomia universitária e o planejamento global.

Não se trata de impor drasticamente às Universidades a realização de determinados programas: o alcance destes, a autoridade do órgão que, por atribuição legal, os elaborou e a participação das próprias Universidades na sua organização não deixarão de sensibilizar a consciência pública dos responsáveis pelo ensino. Nem se pretende

tolher a iniciativa das Universidades em atividades que transcendam o planejamento e resultem de sua vitalidade própria. O que se procura, com base na lei, é atingir objetivos impostos pelo desenvolvimento do país, os quais permaneceriam inalcançáveis sem uma ação planejada que assegure a produtividade dos recursos, o ritmo de trabalho e a estrutura educacional adaptada às necessidades nacionais.

A solução concreta poderia ser concebida nos seguintes termos:

- 1) A inclusão dos atuais planos das Universidades no Plano geral, mediante retoques para sua adaptação e sua melhor sistematização;
- 2) Colaboração do Conselho, por meio de suas Comissões de Especialistas, e dos órgãos executivos do Ministério da Educação e Cultura na retificação das estruturas universitárias e na mobilização de suas virtualidades inaproveitadas;
- 3) Análise pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e Cultura — a Diretoria do Ensino Superior e a CAPES, especialmente — dos orçamentos universitários, apresentados sob a forma de programas, para o efeito de: 1) examinar a possibilidade de sua integração no Plano com suas características regional e setorial; 2) verificar essa hipótese, a legitimidade do programa do ponto-de-vista de seus propósitos e a existência de meios;
- 4) Eliminar, na hipótese do corte orçamentário, mediante entendimento com as Universidades, as partes dos programas que não preenchem as duas condições acima referidas;
- 5) Destaque de um percentual do Fundo (30% por hipótese) para o desenvolvimento das atividades previstas no Plano, não redutíveis às que já se realizam normalmente nas Universidades.

A faculdade de crítica prevista nos itens 1, 2 e 3 parece indispensável; do contrário, a simples expansão vegetativa das atividades universitárias e das respectivas despesas e o incremento de outras (que poderão ser mais ou menos erráticas) esgotarão o Fundo e frustrarão qualquer tentativa de planejamento. De resto, não abre mão o Ministério da Educação e Cultura dessa faculdade; apenas a exerce por meio de órgãos incompetentes. E o que se pretende é substituir a ação mecânica desses órgãos pelo diálogo de entidades que sejam capazes de entender-se, e instaurar um método pertinente e legal de planejamento.

É preciso prever, ainda, a conexão entre o planejamento e a execução, no âmbito do ensino superior. Não se pode supor que o primeiro seja tarefa exclusiva do Conselho, e a outra, dos órgãos executivos do Ministério da Educação e Cultura. O plano traçado pelo Conselho para um longo período — atualmente de sete anos — fixa metas globais, critérios amplos de aplicação e os recursos necessários; terá de ser desdobrado em planos de execução pela Diretoria do Ensino Su-

perior, a CAPES e outros órgãos ligados ao problema, aos quais compete, igualmente, em conjugação com as Universidades e Escolas, escalonar as etapas em orçamentos anuais.

O planejamento será irreal sem a participação dos órgãos executivos, e estes ficarão condenados ao puro mecanicismo se não tomarem consciência plena dos propósitos que devem animá-los.

Os orçamentos, por seu turno, para preencherem tal função e se tornarem instrumentos da política preconizada aqui, deverão revestir-se de nova técnica, já comum nas grandes empresas e em certas áreas de administração pública: o orçamento-programa. A estrutura dêste e a sua justificação se encontram no anexo 3 (documento elaborado pela Assessoria da Diretoria do Ensino Superior, sob nossa orientação, ao tempo em que dirigíamos aquêle órgão).

Outra providência decisiva seria a conversão das Universidades em fundações, de acôrdo com a lei. Pois tal regime alteraria o sistema de relações entre elas e o Govêrno, permitindo que, em vez do financiamento indiscriminado das atividades universitárias, se poderia seleccionar programas, especialmente os suscetíveis de integrar o Plano Nacional. Na situação atual, o Govêrno paga tudo aquilo que os outros pensam e querem sem a sua participação: no regime de fundações, o Govêrno, por intermédio de órgãos apropriados, como o Conselho Federal de Educação, veria assegurada, eficazmente, a possibilidade dos programas de educação em escala nacional. Esses programas seriam propostos, e não impostos, às fundações universitárias — fórmula que asseguraria a autonomia — e, na medida em que por elas fôssem accitos, ser-lhes-iam oferecidos os recursos financeiros indispensáveis.

Desejamos insistir ainda nos dois fatos que acabamos de mencionar. O primeiro é a inverossímil situação em que nos encontramos: num país tremendamente carente de recursos financeiros, até para as tarefas ligadas à sua sobrevivência, o Estado se permite entregar às Universidades verbas substanciais — mais vultosas, quase, que as que consigna ao ensino primário e médio juntos — sem considerar sequer sua destinação. Ainda que fôssemos um país rico! Sabe-se muito bem o impasse dos países subdesenvolvidos, assinalado por Myrdal: o círculo vicioso da insuficiência dos recursos para resolver os problemas que, então, se ampliam e, conseqüentemente, agravam aquela insuficiência. Os recursos existentes são inferiores às soluções procuradas: só uma estratégia especial de aplicação pode multiplicar-lhes a produtividade e, com a ajuda de outros fatores, superar a disparidade. É exatamente êste o caso brasileiro, do qual se tomou consciência em quase tôdas as esferas de atividade, menos na da educação. Poderia haver a ressalva de serem tôdas as universidades suficientemente sedimentadas e sábias, em perfeitas condições de merecer êsse tratamento. Nem sempre é o caso, e todos o sabemos. É diverso o grau de maturidade de cada uma delas, têm diferentes padrões, não podem exercer uniformemente sua autonomia. Nada mais irreal e hipócrita que êsse conceito unívoco de

autonomia universitária. Não cabe ao Ministério, obviamente, reduzir a autonomia dessas instituições consagrada na lei: mas é de seu direito, e de seu dever, reconhecer-lhes as diferenças e não atribuir-lhes recursos senão na medida de suas capacidades.

Não há aqui um problema legal, e sim um problema administrativo. Nenhuma Universidade deve imaginar-se no direito de obter tudo o que deseja do Governo. Muitas vezes como se fôsse um país dentro do país, ou seja, uma realidade autônoma, isolada da realidade nacional.

Qual tem sido o processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil? Quantas coisas nesse terreno se criaram impuramente, e com objetivos que não foram nem de servir à cultura, nem de servir ao país! São entidades, no entanto, que apenas logrem sair do nada, passam automaticamente a ter o direito de receber e de gastar livremente, sob a inspiração, tantas vezes, da incompetência, ou dos caprichos faraônicos, ou de quantas veleidades há.

Essa é a política de financiamento do ensino superior no Brasil, sem que tal insensatez tenha até agora provocado as reações necessárias.

O outro fato que desejaríamos acentuar, em favor do financiamento discriminativo, é que a política de formação de quadros no país tem de ser rigorosamente estimulada pelo Governo mediante planos sistemáticos, em nível nacional e regional. Esse programa, que constitui um imperativo do desenvolvimento do país e exige a tensa articulação de todos os esforços, poderia ser realizado se tivesse de resultar de frouxos e caprichosos processos espontâneos?

Devemos assinalar, contudo, que a discriminação programática que aqui se prevê não deve prejudicar o dinamismo próprio de Universidade nem as suas atividades porventura excluídas do planejamento. Só parte do orçamento ficaria vinculado às atividades do Plano. Mas insistimos em que a melhor fórmula para acomodar as dificuldades de ordem formal e as de política universitária ao orçamento seria irrecusavelmente a das Fundações. Ampliaria a autonomia universitária e, ao mesmo tempo, permitiria o disciplinamento do auxílio federal: não sendo o Governo o mantenedor, em vez de operar por meio do financiamento automático de todas as atividades universitárias, ele operaria por convênios, graças aos quais ambas as partes *consentiriam* num programa de interesse comum. Todos os elementos caracterizadores de uma democrática política de planejamento, inspirada na Lei de Diretrizes e Bases, nessa fórmula se consubstanciam: de um lado, a seleção de objetivos; de outro, a política de consentimento; o planejamento global em confronto com o setorial; o rigor na formulação dos objetivos e a liberdade de execução (ver anexo 3). Não sendo sua automantedora, a Universidade terá de acordar-se com o mantenedor: mas deverá ser inteiramente independente no modo e nos meios de execução.

Poderíamos resumir esquematicamente o nosso pensamento: a Universidade será sempre livre nas suas idéias e métodos de ação. Essa liberdade, contudo, não inclui o direito de que todos os seus planos,

livremente formulados, sejam financiados pelo Estado. Fundamentalmente, a obrigação dêste, diante da atual conjuntura sócio-econômica do Brasil, é subvencionar as atividades universitárias dentro de uma política seletiva, em dois pontos-de-vista: do interesse nacional, expresso num programa de Governo; e da autenticidade de padrões de ensino. Nenhuma Universidade deve abdicar do direito de servir à ciência e à cultura, mesmo fora das áreas de interesses sociais imediatos para os quais o Estado as arregimentou: em qualquer planejamento de ensino digno dêsse nome os interesses sociais imediatos e os interesses permanentes de cultura devem ser igualmente respeitados.

O que não é possível é continuar o Estado a estipendar a mistificação e dar dinheiro, de olhos fechados, para a recreação de entidades que nem fazem cultura nem produzem os quadros profissionais que o país reclama. Para corrigir êsse equívoco em relação às instituições inautênticas (pois só a estas se aplicam as observações aqui feitas) e para concentrar esforços e recursos, dentro duma política, ao mesmo tempo orgânica e democraticamente pluralista, é que deve haver um Plano Nacional de ensino superior com as características que procuramos esboçar (ver anexo 1).

5. POLÍTICA DE SUBVENÇÕES

Para que a política que estamos procurando caracterizar seja de fato sistemática, deve-se proceder com urgência à reformulação dos critérios de subvenções às Universidades e Escolas particulares.

Em primeiro lugar não se devem considerar paralelas a ação da rede de estabelecimentos oficiais e a de estabelecimentos privados. Parcela relevante de nossa rede universitária, admitindo as mesmas estruturas fundamentais, e encontrando-se sob a dependência das mesmas leis e normas, os estabelecimentos privados devem ser integrados no esforço público e ser contemplados no Plano Nacional. De que modo? — Participando das metas e recebendo recursos do Estado na medida de sua eficiência.

Apesar de repudiado por ambos os lados — o Governo e as Universidades particulares — o atual sistema vai permanecendo. Em que consiste? Num regime de subvenções, fixadas por lei, que contempla praticamente tôdas as instituições e, por isso mesmo, sendo escassas as verbas — não resolve o problema de nenhuma. As leis específicas fazem algumas discriminações, mas tôdas de ordem extrínseca, sem referência ao valor das instituições e de seu trabalho.

Propomos um nôvo sistema, com a adoção das seguintes providências: *a)* revogação de tôda a atual legislação referente ao assunto; *b)* destaque no Fundo de Ensino Superior de uma parcela que será distribuída às Universidades e Escolas particulares, segundo os critérios já delineados nesta Indicação: integração no Plano e autenticidade e categoria das atividades que serão beneficiadas. A prioridade caberá ao primeiro critério, pois — devendo os recursos públicos ser apli-

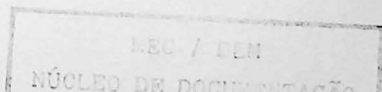
cados, preferencialmente, na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, de acôrdo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação, (art. 93 da Lei de Diretrizes e Bases) — é razoável que a subvenção às entidades privadas beneficie, antes de tudo, as atividades enquadráveis no Plano Nacional. Aplica-se aqui o princípio de simetria: assim como os recursos públicos se destinam, preferencialmente, ao sistema público, assim também nas atividades das instituições privadas se favorecem de modo especial as que mais se afinam com o interesse público; c) participação das instituições privadas de ensino superior no Plano, durante a elaboração (devem ser auscultadas sôbre as suas possibilidades, como acontece com as oficiais) e na execução; d) discriminação, em consequência dos itens anteriores, das instituições subvencionadas, contemplando-se as que se mostrarem idôneas, na medida de suas possibilidades de participação no Plano e de seus níveis de trabalho.

6. A EXPANSÃO

A expansão do ensino superior, isto é, das matrículas e dos serviços, não significa, necessariamente, a expansão da rêde. Isso foi bem entendido. Isso foi bem entendido pelo Plano Nacional de Educação formulado pelo Conselho Federal de Educação, quando optou pelo aproveitamento das possibilidades latentes e ociosas na atual rêde universitária, contra a fórmula de criação de novas escolas. Mas essa indicação seria inócua, se apenas deixada no papel ou levada às universidades sob a forma de apelos. Ela tem de ser concretamente traduzida no Plano. Quando as Comissões de Especialistas avaliarem as possibilidades de contribuição de cada Universidade ao Plano Nacional, terão de fazê-lo mediante a pesquisa direta e sistemática, e não por meio de expedientes burocráticos, o que, aliás, representará cooperação valiosa para muitos setores universitários sem bastante experiência para adequarem aos fins planejados as estruturas de execução. Nada mais útil, agora, às Universidades que um método racional de instalações, equipamento e emprêgo de pessoal. Por isso mesmo, incluímos em nossa indicação sôbre a expansão do ensino superior algumas sugestões concretas a respeito dêsse método (veja anexo 1), que visa assegurar o pleno rendimento das Universidades e Escolas.

Quanto à criação de Escolas, duas questões se impõem: uma de princípio e outra de ordem “conjuntural”. A questão de princípio é a formulação de uma política, com intenções definidas e métodos adequados, que substitua o cego empirismo atual, que mais parece um movimento desconjuntado e sem enderêgo que uma diretriz com precisa intencionalidade.

A questão de ordem imediata é a de equalização dos três Fundos. Entendem alguns que o desnível favorável ao ensino superior só poderá ser corrigido com bloqueamento dêste, ou seja, com medidas impeditivas da criação de novas escolas. Essa solução nos parece imprópria e



até inviável: como deixar de oferecer ao país em desenvolvimento os instrumentos indispensáveis a esse fim? Se uma das mais fortes características do processo de desenvolvimento é a ampliação e diversificação crescente de sua estrutura ocupacional, como nós, educadores, poderíamos privá-lo dessa condição básica? A solução não é jugular, mas desacelerar. É inverter os ritmos de velocidade: estimular a do ensino primário e médio, e moderar a do ensino superior. Não pode haver previsões matemáticas nesta matéria, nem a fixação de índices numéricos; temos de admitir um lúcido pragmatismo que, em vez de estabelecer *a priori* as marcas quantitativas, atenderá às circunstâncias que são por natureza emergentes e variáveis. Trata-se de uma questão de bom-senso, disciplinado pela consciência dos limites orçamentários, de um lado, e, de outro, pelas necessidades sociais que eventualmente determinem o afastamento desses limites. Como esses casos não serão numerosos, se houver a filtragem desejada, a incorporação de novos ônus aos orçamentos do ensino superior nunca chegará a comprometer as grandes linhas do plano global. Mesmo porque tal plano deve sofrer reajustamentos anuais, e o volume de recursos não pode ser rigidamente estabelecido para todo o período que o citado plano abrange. Por isso mesmo, as estimativas orçamentárias, na espécie, não serão feitas com base em quantitativos, mas em percentuais. Seria o caso, provavelmente, de estabelecer um percentual também para a expansão da rede de ensino superior.

Quanto à conveniência de criação de novas Escolas, deverá o Conselho estar atento às diferentes características de cada campo especializado de ensino. A política relacionada às Faculdades de Direito não poderá ser a mesma das Faculdades de Medicina: haveria conveniência, por hipótese, de estimular a criação de umas e deter a de outras. Para isso, duas medidas se impõem: a sondagem do mercado de trabalho, realizado de forma regular e permanente, e o assessoramento das Comissões de Especialistas que, cada qual na sua esfera, aconselhará a orientação mais acertada. Somos de parecer que, com a ajuda dessas Comissões se deve traçar o painel geral, com a distribuição das Escolas no mapa e a verificação dos claros a preencher, e examinar cada caso que apareça, de autorização de novas escolas.

7. IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA

Não há negar que, antes de qualquer coisa, importa identificar a essência da Universidade em nossos dias e harmonizar dentro dela as contradições da civilização e da cultura atual. Impõe-se clarear, novamente, a missão da Universidade e adaptar as suas estruturas às novas condições políticas, econômicas e culturais. E essas exigências são ainda mais imperativas no Brasil, onde se precisa alterar substancialmente a atitude de escola que existe mais como símbolo que como realidade; mais como fim de si mesma que como meio de atingir objetivos culturais e sociais que o transcendem, que não encontrou, ainda, a justa

medida nem de ser acadêmica, nem de ser prática, nem de ser universal, nem de ser autóctone. Exatamente por que não está plantada vitalmente na realidade, que é a fonte de todo saber e de todo pragmatismo autêntico e que, começando-se pelo que é mais próximo, é capaz de levar a tôdas as coisas. Uma das aversões da inteligência foi, durante muito tempo, à realidade mais próxima, trocada pela de fora, por um curioso fenômeno de colonialismo intelectual. Por essa desestima do nosso ser nacional, eliminamos a experiência que deveria conduzi-lo para o centro de nossa cultura, e reproduzimos, inorgânicamente, os modelos europeus. Restou-nos uma cultura verbalista, fragmentária e infecunda. Porque só a experiência é capaz de organizar a cultura, tão abrangedora e coerente, tão plástica e unitária quanto o próprio real em que se inspira, e susceptível, por isso mesmo, de incorporar na mesma corrente o pensamento e a ação, momentos diferenciados do mesmo processo que tem no real a sua fonte e o seu limite.

Por essa razão é que a primeira coisa da reforma educacional brasileira consistirá num movimento de introversão da nossa cultura. Introversão em busca do ser de sua experiência — o ser nacional — com base no qual ela pode irradiar-se com o mais amplo sentido de universidade. Reforma universitária para nós significa voltarmos-nos para a experiência, a pesquisa, o fato. Significa alimentar a Universidade de realidades, a começar pelas nossas, alongando a investigação do real até o universal e retirando dêle as duas formas da consciência universitária: a consciência aperceptiva e a consciência operativa, dialéticamente cruzadas: a que liga os fatos e as idéias e os combina dentro de contextos gerais e coerentes; e a que produz um repertório de técnicas fundadas no saber científico, e destinadas a dar ordem e eficácia à ação. A cultura geral e a formação para o trabalho serão as duas vias de tornar a universidade humanística e integrá-la na realidade brasileira. A idéia de uma universidade do trabalho, sob a aparência inovadora, é um arcaísmo e uma mutilação da verdadeira inteireza dialética da cultura universitária.

Não há dúvida de que essa é, em princípio, a tarefa primordial.

Mas na atual situação do país, de desacertos, de inércia, de desarticulação de máquina administrativa, da falta de visão pragmática dos problemas e dos métodos, o que mais urge é a existência de uma metodologia no setor da política educacional.

Não procuramos, até aqui, enfrentar as contradições que impedem uma política coerente, a reunir os esforços isolados num programa articulado. Não ensaiamos sequer, em relação a alguns problemas, descobrir o modo eficaz de aplicar a Lei de Diretrizes e Bases. No caso do planejamento de ensino superior, não sabemos ainda como coordenar numa ação conjunta os esforços fragmentários das Universidades e Escolas. As características que a lei confere à organização de ensino superior, já assinaladas neste trabalho, determinam a criação de um novo sistema, de *pluralismo convergente*, que ainda precisa ser estruturado.

As idéias ainda são fragmentárias e desencontradas, por falta de um esquema global de entrosamento e, no que respeita à execução, as nossas omissões são de tal ordem, que o plano termina absorvido pelos vícios tradicionais.

Por isso, consideramos que a metodologia na atual conjuntura é o mais importante. Encontrar meios de dar corpo às idéias; organizar estruturas que as expressem eficazmente, caminhos que resolvam as antinomias, condições de assegurar produtividade aos recursos destinados à educação, e aos esforços do poder público e da iniciativa privada. Somar, coordenar, canalizar para fins claramente formulados. O nosso objetivo nesta Indicação consiste, pois, em propor, com base nas metas, a metodologia de execução que lhes seja mais apropriada.

3. AS METAS

- 1 — Formação de quadros
- 2 — Melhoria dos padrões de ensino
- 3 — Incremento e expansão da pesquisa nas Universidades

Formação de quadros

Não podemos limitar-nos à previsão, em termos percentuais, dos contingentes que devem ingressar no ensino superior, dentro de determinados prazos. O plano só será objetivo se as previsões se subordinarem ao critério setorial e ao regional. Tanto a quantificação dos contingentes, quanto a diversificação das modalidades de cursos, devem ser estabelecidas em estudo conjunto do Conselho com as Universidades e Escolas, com o assessoramento das Comissões de Especialistas, e sobre dados colhidos na pesquisa do mercado de trabalho.

A estratégia para a expansão do ensino se baseará, primordialmente, na exploração das possibilidades ainda latentes nas Universidades e Escolas; na retificação de estruturas que lhes assegurem maior rendimento; e no uso da técnica de programação.

A criação de novas Escolas obedecerá aos critérios fixados pelo Conselho, dentro da política que traçou, de contenção e controle sistemático.

Melhoria dos padrões de ensino

Esse objetivo será alcançado, especialmente, mediante um programa de recrutamento, formação e aperfeiçoamento de docentes por intermédio da CAPES. Impõe-se o entrosamento entre essa entidade e o Conselho, cabendo à primeira participar do planejamento, e ao segundo, destacar no Fundo os recursos necessários à realização de programa convencionado.

O segundo item é a ampliação do regime de tempo integral para professores e alunos, precedido das condições preparatórias indispensáveis.

Os dois pontos aqui mencionados reclamam estimativas e entendimentos prévios com a Universidade e Escolas.

Incremento e expansão de pesquisa

Deve-se prever a pesquisa em três planos: a dos centros nacionais, que interessa à política do ensino enquanto apta a preparar e aperfeiçoar docentes; a dos centros regionais com finalidades semelhantes; (o anexo 1 propõe um sistema de regionalização) e a que se desenvolve nas várias instituições universitárias. A pesquisa, como recurso instrumental necessário à elaboração do saber, deve ser favorecida em tôdas as Universidades com recursos técnicos e financeiros adequados. Os recursos destinados à pesquisa criadora e de alto nível só poderão contemplar as Universidades e Escolas aptas a promovê-las. Dessa forma, evitar-se-á a dissipação de verbas com atividades aventureiras que falsamente se rotulam de pesquisa e tendem a repetir, indistintamente em cada uma dessas entidades, programas que só estão ao alcance de algumas.

Cabe aos órgãos executivos — a CAPES, a DESu e o CNPq, cujo entrosamento é imprescindível — fixar condições e estabelecer normas e métodos de controle para a concessão de auxílios.

As Universidades devem ser estimuladas a desenvolver, de acordo com as suas possibilidades, programas de pesquisas próprias, com recursos correspondentes nos seus respectivos orçamentos-programa. A ação de órgãos como a CAPES e o Conselho Nacional de Pesquisas é apenas supletiva, devendo os ônus que assumem ser gradualmente transferidos às entidades beneficiadas.

9. OS INSTRUMENTOS

Apresentamos aqui, em forma de súmula, os instrumentos da política de planejamento, já mencionados esparsamente no corpo da Indicação, além de outros que nos parece devam completar o sistema de execução que deve ser estruturado:

- a) Articulação do planejamento com a política geral de expansão e reforma de ensino superior.¹
- b) Eficiente e regular entrosamento entre o Conselho e os órgãos executivos do Ministério da Educação e Cultura, especialmente a Diretoria do Ensino Superior e a CAPES, a fim de estabelecer a harmonia de propósitos entre a ação desses

¹ Encontra-se em andamento no Conselho outra Indicação nossa, contendo sugestões para a formulação dessa política, em alguns de seus aspectos fundamentais.

- órgãos e a política estabelecida pelo Conselho. A Comissão de Planejamento do Conselho deveria estar representada nos órgãos de planejamento do Ministério da Educação e Cultura, ao menos para os objetivos constantes do Plano.
- c) Estímulo à transformação das Universidades em fundações, o que facilitará a sua integração no Plano, sem prejuízo da autonomia.
 - d) Criação de um órgão destinado a examinar os orçamentos das Universidades e Escolas, e a acompanhar a execução do Plano e suas eventuais alterações. Esse órgão, com funções semelhantes às do University Grants Committee, seria constituído, no C.F.E., das seguintes pessoas: Conselheiros, especialmente designados; o Diretor do Ensino Superior; dois Reitores, escolhidos por critério a ser estabelecido pelo C.F.E. e um representante de cada uma das seguintes instituições: O Ministério de Planejamento e o Ministério da Fazenda.
 - e) Novo sistema de elaboração e execução orçamentária, cujos itens principais seriam: implantação do orçamento-programa nas Universidades e Escolas; atribuição ao órgão, referido no tópico c, no exame do programa contido nas propostas orçamentárias das referidas instituições, cabendo à Divisão de Orçamento do Ministério da Educação e ao DASP a simples tarefa de enquadramento formal dos orçamentos na sistemática por eles adotada; vinculação estrita da Diretoria do Ensino Superior ao Plano, a cuja luz devem ser examinados os orçamentos, *sem prejuízo de iniciativa das próprias Universidades*; participação do Conselho Federal de Educação por intermédio da Comissão de Planejamento, no exame dos orçamentos, o que propiciaria melhor entendimento entre os órgãos planejadores e os órgãos executivos.
 - f) Revogação de todas as leis de subvenções às instituições particulares, para corrigir a indiscriminação em relação a estas e a excessiva fragmentação dos recursos. Os critérios normalizadores das subvenções não devem ser estabelecidos por lei, mas fixados pelo Conselho que destacará parte substancial do Fundo para esse fim. A cooperação financeira obedeceria a dois princípios fundamentais: padrão de ensino e participação nos objetivos do Plano Nacional de Educação. O ensino particular terá um papel muito mais considerável no esforço educacional de Governo se a sua participação obedecer a critérios realmente objetivos.
 - g) Articulação com a Diretoria do Ensino Superior e a CAPES, órgãos destinados a promover, na esfera executiva, a melhoria do ensino universitário — com o fito de ajustar os respectivos orçamentos do Plano.
 - h) Aproveitamento das Comissões de Especialistas, cuja criação se prevê no Parecer n.º 239, de 7-10-1964, para assessorar

rarem o Conselho na coleta de dados junto aos estabelecimentos de ensino e no planejamento setorial; e cooperarem tecnicamente com as Universidades e Escolas, como estabelece o referido documento. Poderiam essas Comissões servir de intermediário entre o Ministério da Educação e Cultura e as instituições universitárias na tarefa de realização progressiva do Plano.

- i) Prosseguimento, ou instauração, quando fôr o caso, de pesquisas básicas para a política universitária, tais como a do custo de ensino e a do mercado de trabalho (iniciada esta pela COSUPI, durante nossa gestão, em convênio com a Fundação Getúlio Vargas).
- j) Formação de uma equipe permanente e de alto nível no Conselho, constituído de um sociólogo, um economista, um estatístico e um contador. Os problemas sociológicos ligados à educação aparecem claramente: tanto do ponto-de-vista de formação profissional (e alguns países incluem estudos sociológicos e antropológicos em cursos como o de medicina, por exemplo) quanto, e com maioria de razão, do ponto-de-vista da política geral de educação. A desejada comunicação entre a universidade e a vida brasileira; a análise dos cacoetes isolacionistas de universidades brasileiras; a visão global dos problemas sociais ligados à formação dos quadros, à sua distribuição e fixação em áreas tão contrastantes dentro do mesmo país; a democratização real, não demagógica, de nosso ensino superior; a necessidade de selecionar as medidas mais aptas a vencer o impasse decorrente dos recursos escassos para a extensão dos problemas; o esforço, em suma, para tornar a nossa universidade mais social, mais eficiente e mais esclarecida quanto aos seus rumos — todos esses objetivos reclamam a investigação continuada e sistemática de um sociólogo ou de uma equipe de sociólogos. O Conselho marcaria realmente um avanço apreciável, se, nesse terreno, e com a sua autoridade, começasse, desde logo, a agir com essa altitude, ligando a política educacional, que é a sua grande prerrogativa, à visão científica, não a diversionista, ou a bizantinamente detalhista, mas a que procura os fatos, sobretudo os fatos centrais, e caminha lado a lado com eles, numa permanente fertilização mútua entre a teoria e a prática. É o que o país reclama do Conselho: uma política racional, informada pelos fatos. Importa tirar o Ministério, imediatamente, do apriorismo de gabinete, de um lado, e, do outro, das pesquisas de ourivesaria, ou ainda, dêsse factualismo estéril, sem amplitude e sem força para captar as raízes profundas e os entrelaçamentos dos problemas. Essa pesquisa, êsse discernimento, essa seriedade — enfim, essa consciência será a contribuição do Conselho ao processo educacional brasileiro.

Obviamente não será por mercê do sociólogo que se alcançarão tais resultados. Falo de uma atitude mental e dos instrumentos de que ela deve servir-se para ser eficaz. Entre êsses instrumentos (já foram mencionadas as omissões de especialistas) se inclui, além do sociólogo, o economista indispensável ao estudo de produtividade dos recursos consignados à educação, do custo de ensino, do mercado de trabalho e da estrutura ocupacional do país com seus reflexos na formação de profissionais. O contador auxiliaria o economista, e se incumbiria especificamente de todas as operações relativas à repartição e distribuição dos Fundos, cabendo-lhe acompanhar, sob o aspecto financeiro, e como observador, os planos de operação dos órgãos executivos.

Quanto à urgente necessidade do estatístico, seria ociosa qualquer consideração.

Cabe lembrar que os Conselheiros precisam, freqüentemente, para os seus estudos e pareceres, de dados e informações de natureza sociológica ou econômica, ou simplesmente estatística, e seria prejudicar o seu tempo, comprometido com tarefas maiores, o ter de responder por êsses encargos puramente subsidiários. Aliás, mais que dispor dessas técnicas, deveria o Conselho criar serviços correspondentes às referidas especialidades, vinculando-os à Comissão de Planejamento sem prejuízo de sua utilização por outros serviços do Conselho.

- 1) Apesar do caráter predominantemente federal do ensino superior, audiência dos Conselhos Estaduais nos planos de ensino nesse nível, em função: 1) de maior integração das Escolas e Universidades nas respectivas regiões; 2) da unidade do processo global da política de educação, a qual deve aproximar e trazer interessados uns nos outros os três graus de ensino.

Finalmente, se ao Conselho cabe realizar uma política, cabe-lhe por igual ter uma atitude política, e não apenas técnica. Não somos um colégio de assessôres, mas um órgão normativo. A eficácia deverá ser nossa característica como instrumento do Governo, dotado das mais altas prerrogativas, para orientar e, sob muitos aspectos, decidir a sua política educacional. Não podemos limitar-nos, portanto, à proclamação de teses. Não podemos, sem desmerecer de nossos deveres, ser indiferentes à sorte de nossos pronunciamentos e decisões.

Ora, o Plano Nacional de Educação cabe ao Conselho: todos os recursos destinados à educação se incluem nos três Fundos, e êstes, no Plano. Por que, então, o orçamento de educação não consubstanciar o Plano do Conselho? Se o orçamento continuar o que é, estaremos empenhados num diálogo de surdos, com a permanência da improvisação, do empirismo e dos jogos de prestígio com os recursos de educação, ao lado das palavras advertidas e sábias — e estêreis dêste Conselho.

Ao Conselho Federal de Educação cabe traçar uma política educacional, e ao Governo, no seu conjunto, ter uma política educacional, que não pode ser outra senão a do Conselho. Então, o que aos mais altos Podêres do país compete é mobilizar os seus instrumentos de ação administrativa e política — o Ministério e a liderança parlamentar — no sentido de que a ação governamental, nesse setor, seja coerente: que as leis e decretos não se oponham uns aos outros: que o orçamento seja a expressão límpida das intenções do Governo, adequadamente formuladas. O processo orçamentário reclama o entendimento entre todos os órgãos que nêle interferem, pois o que atualmente vigora é a sucessão de momentos isolados, na qual cada uma das instâncias ignora — e mutila — a contribuição do anterior. O plano de uma Universidade ou de um órgão do Ministério fica irreconhecível, muitas vêzes, ao sair no outro lado do labirinto, depois de todos os retoques que sofreu.

Só a criação de um verdadeiro sistema pode endireitar a situação. Distinguir entre órgãos de *programação* e órgãos de *normalização contábil*. Ajustar as ações dos órgãos executivos entre si, e entre êstes e o Congresso, de forma articulada e não contrastante. E conseguir do Senhor Ministro da Educação e do Senhor Presidente da República que o Plano elaborado pelo Conselho, nos têrmos da lei, conduzido através de novos mecanismos administrativos, se torne uma decisão política do Governo.

O CENTRO TÉCNICO DE AERONÁUTICA E A RENOVAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

PAULO ERNESTO TOLLE

Do Cons. Est. de Educação de São Paulo

PRIMEIRA PARTE — o CTA

— I —

Parece representar uma constante histórica, entre nós, a tendência a buscar a promoção do desenvolvimento e a solução de problemas de vulto — como a educação — através de reformas genéricas e, ao mesmo tempo, de regulamentos pormenorizados. Especificar as atribuições de um órgão, de um departamento, de um chefe, antes que os primeiros existam e o último chefié; debater acaloradamente sobre o sexo dos anjos; tentar criar, mediante definições e proclamações, os procedimentos, métodos e atitudes que só podem surgir da atuação humana; enfim, inovar e impor — por via legislativa, de fora para dentro — são características de que ainda não se afastaram os brasileiros, em sua grande maioria.

No setor educacional, exemplos pitorescos se colhem no bem organizado trabalho da Professôra Josephina Chaia, da Faculdade de Filosofia de Marília, — *A Educação Brasileira — Índice Sistemático da Legislação* (1808 a 1889), — Cátedras, desde a de “Primeiras Letras” até a de “Ciências Econômicas” e a de “Substituto” (!) eram criadas por lei, decreto ou resolução do Império — e assim também eram desdobradas, reunidas, e novamente desdobradas. Faz-se mister ato do Imperador para que fique assentado que

“incorre em falta o professor do Conservatório de Música que não tiver comparecido até quinze minutos depois da hora marcada para a abertura da aula”.

E também é preciso uma decisão do Império, em julho de 1828, para

“resolver as dúvidas propostas pelo lente da segunda cadeira do segundo ano do curso jurídico de São Paulo, sobre as matérias que deve ensinar e o compêndio por onde há de lecionar”.

Saltando para a era reformista da Revolução de 1930, vemos “resolver-se”, por decretos de 1931, a organização das universidades e a criação da Universidade do Brasil. Universidade por definição, nominal, surgida 380 anos depois de abertas as portas da Universidade de San Marcos.

Ainda hoje continuamos na ilusão de que escolas e universidades brotam facilmente de uma lei que as declare existente. Mesmo um ato de diretrizes e bases da educação nacional, apesar de seus inúmeros aspectos positivos e renovadores, não escapa à tentação de buscar promover, por via legislativa, a assiduidade de professores. E no que respeita à criação de escolas, se se ultimar o andamento de todos os projetos de leis federais, estaduais e municipais (só na Assembléia Legislativa de São Paulo, e só no ano de 1963, foram apresentados projetos criando, só no ensino superior, 128 escolas e 16 universidades, só!) teremos, juridicamente, mais escolas do que, fisicamente, professores, dentro de poucos anos; e a continuar a progressão, mais escolas que alunos.

— II —

Contrariando a regra, autoridades do Ministério da Aeronáutica, que desde 1941 se preocupavam com a formação de uma infra-estrutura tecnológica para a aviação brasileira, souberam fugir à tentação de apresentar soluções globais, amarradas e emaranhadas numa regulamentação rígida, minuciosa e teórica.

Sem perder de vista o panorama geral — antes: com o propósito de, pela comprovação de eficiência da unidade-piloto, apontar o caminho a ser seguido nas demais escolas superiores — procuraram instituir um estabelecimento de educação e pesquisa que viesse a servir de padrão para a reforma universitária, a se processar naturalmente, por crescimento, por aperfeiçoamento, por evolução.

Além da autoridade decorrente de sua responsabilidade como peça integrante do sistema da defesa nacional, cuja robustez sabia depender da capacidade científica, industrial e tecnológica do país, agia o Ministério da Aeronáutica em função de suas atribuições legais de dirigir a aviação brasileira, tanto a civil como a do Estado, e de supervisionar a indústria aeronáutica e os órgãos de apoio à aviação

Criou-se, assim, sem alarde, sem discursos, sem pedra-inaugural, sem lei orgânica, sem regulamento burocrático, pela ação e sob a jurisdição do Ministério da Aeronáutica, o Centro Técnico de Aeronáutica e, neste, o ITA, que já em 1947 funcionava, parcial e provisoriamente, no Rio de Janeiro, e que desde 1950, com todos os anos letivos ativados, está sediado em São José dos Campos.

— III —

A oportunidade de organizar uma escola sob novos moldes, inteiramente livre das peias da legislação, regulamentos, hábitos, vícios e:

defeitos que então asfixiavam grande parte das instituições congêneres, colocou os planejadores do Instituto Tecnológico de Aeronáutica em excepcional e invejável posição.

Essa chance foi sãbiamente aproveitada, e o planejamento se fez com profundo senso da realidade do momento, e de visão do futuro.

Inicialmente, renomado educador norte-americano, o Doutor Richard H. Smith, professor do Massachusetts Institute of Technology, foi convidado a visitar o Brasil e opinar sôbre a exequibilidade da idéia. Depois de vários meses de observações, estudos e discussões, completou-se o trabalho conhecido como "Relatório Smith", mas do qual é co-autor, com igual contribuição à do professor americano, êsse tão invulgarmente modesto quanto profundo conhecedor dos problemas brasileiros e grande realizador, o tenente-brigadeiro Casimiro Montenegro Filho. Constituindo o "plano de criação do Centro Técnico de Aeronáutica", o trabalho foi examinado e aprovado pelo Estado-Maior, pelo Ministro e pelo Presidente, e até hoje norteia, com as necessárias adaptações às situações práticas, os trabalhos do CTA.

A seguir, uma quase sem exceção bem selecionada equipe de professores estrangeiros e brasileiros, tendo por base o "Relatório Smith" e analisando a estrutura de universidades e institutos de ensino superior especializado, norte-americanos e europeus, elaborou as normas gerais que, desde 1950, regulam o funcionamento do ITA com um mínimo de pormenores e um máximo de crédito ao bom-senso.

— IV —

Na ocasião em que o "plano CTA" foi feito — meados de 1945 — criticavam-se os seguintes defeitos nas escolas brasileiras: a) no ensino de grau médio, entre outros de menor vulto:

1) inexistência, na maioria das escolas, de orientação sôbre métodos de estudo, uso dos recursos de biblioteca, consulta a professores, observação, raciocínio original, práticas de laboratório;

2) predomínio da tendência à memorização, à atitude passiva em aula, à aquisição de conhecimentos superficiais apenas para obter nota de aprovação, ao desprezo da atividade experimental e, em muitos casos, à desonestidade na realização de provas;

3) ensino predominante teórico, dirigido à minoria de alunos brilhantes, e circunscrito apenas à sala de aula, sem considerar o papel educacional do professor;

b) no ensino superior daquela época, particularmente no setor de engenharia:

1) refletiam-se e persistiam os defeitos oriundos do curso secundário. No que concerne à disparidade entre a teoria e sua aplicação na atividade profissional, constituía atenuante, mas para poucos, o exercício de atividades remuneradas auxiliares, em escritórios de engenha-

ria. No que diz respeito à aferição da competência, a quase inexistente competição contribuía para a tradicional supervalorização do diploma, *pelo diploma* e não por seu conteúdo. No tocante aos resultados, mais difícil se fazia a constatação das deficiências do sistema, pois as qualidades de inteligência e engenhosidade do brasileiro acabavam por suprir — ainda que a duras penas e às vêzes em longo prazo — aquelas falhas, pelo autodidatismo, pelo processo do *trial and error*, pela improvisação;

2) os currículos se mantinham estáticos, à margem do progresso, fixados por lei;

3) inexistia um autêntico regime de tempo integral, que só pode ser assegurado por remuneração condigna e estímulo à investigação e à produção intelectual;

4) não se conseguiria atrair jovens promissores para o ensino, quando o recrutamento do corpo docente se fazia por processos formais, os catedráticos se entronizavam, não havia carreira de magistério, com acesso gradual e independente de leis criadoras de novas cátedras, ou *acts of God* promotores de vagas.

— V —

Visando evitar aquêles inconvenientes, característicos da grande maioria das escolas superiores da época, o Ministério da Aeronáutica deu ao ITA a estrutura segundo a qual vem, desde 1950, graduando turmas cada vez maiores e mais atualizadas, de engenheiros aeronáuticos, engenheiros eletrônicos, engenheiros mecânicos, e mais recentemente, dando o grau de Mestre em Ciência a estudantes de seus cursos de pós-graduação.

Como tentativa, reuniremos em 10 itens os princípios fundamentais que se procura seguir no ITA:

1.º Escolha de professôres em função de seu *curriculum vitae et studiorum*, e exigência de seu contínuo enriquecimento sob pena de não renovação do contrato de trabalho, e que possui condição para acesso na carreira do magistério. Não há um concurso, único, de provas e títulos, e sim um convite, a pessoa cuja competência a Congregação examinou, e que escolheu à vista de títulos, realizações, informações de professôres, de empregadores, de colegas. Uma vez admitido, êsse elemento passará a submeter-se a um continuado e permanente processo de aferição de sua capacidade e de sua eficiência.

2.º Carreira do magistério, cujo vestibulo é o exercício da função de “auxiliar de ensino” (na maioria dos casos, se confunde com o estudante de pós-graduação) e que tem por categorias as de “professor assistente”, “professor associado” e “professor pleno”. As promoções se conquistam por merecimento comprovado, e independem da abertura de vagas.

3.º Reunião de professores e auxiliares técnicos e administrativos, e dos recursos materiais necessários, correspondentes a um campo profissional, ou a um grupo de assuntos ou disciplinas afins, em um departamento — unidade responsável pelas atividades de ensino e pesquisa. Aí se procura obter a utilização plena de cada membro do corpo docente no programa de trabalho, que o próprio corpo docente elaborou; e as tarefas se distribuem entre todos, inclusive o “chefe”, que dirige seus colegas como *chairman* no sentido puro de quem preside um colegiado, e não no significado etimológico e histórico de “lente proprietário da cadeia”.

4.º Salvo casos especiais, todos os professores e alunos residem no “campus” e trabalham em regime de dedicação plena. A frequência às aulas teóricas ou práticas é obrigatória para todos. O calendário de atividades escolares é cumprido, e não inclui a observância de “pontos facultativos” e feriados locais.

5.º Seleção dos vestibulandos mediante provas escritas, feitas em todo o país, e verificação constante do aproveitamento escolar dos alunos, dando-se ênfase aos resultados de trabalhos de laboratórios, aos exercícios e aos relatórios. O aluno tem acesso ao professor também fora do horário de aulas. O professor procura assumir a responsabilidade de educador, além das de instrutor.

6.º Flexibilidade na composição do currículo escolar, que é anualmente revisto conforme a experiência adquirida, a evolução da ciência e da tecnologia. Isso possibilita, também, tirar partido de oportunidades como, por exemplo, a presença, no “campus”, de um renomado especialista visitante.

7.º Divisão dos cinco anos letivos em um “Curso Fundamental” (os dois primeiros) e um “Curso Profissional” (os três últimos anos). No Curso Fundamental o ensino se reveste de características especiais: a) procura abranger assuntos comuns a qualquer especialização da engenharia; b) promove a correção de defeitos, quando existentes, trazidos do ensino secundário, e estimula a atividade criadora; c) alerta o estudante para a importância da ciência pura, não com o objetivo de diminuir o papel das técnicas, mas para mostrar-lhes, nas palavras de J. Robert Oppenheimer¹ que a física, as matemáticas e a química o prepararão melhor para a engenharia de amanhã. No Curso Profissional se concentram as disciplinas que levam às especializações, podendo os alunos escolher dentre várias opções de Eletrônica, Mecânica e Engenharia Aeronáutica.

8.º Como instrumento para desenvolver entre os alunos atividades extracurriculares e a prática das qualidades de responsabilidade individual e de grupo, de autogoverno e de disciplina consciente, criação e orientação de um Centro Acadêmico, integrado na administração como órgão responsável pela conduta ética dos estudantes e in-

¹ OPPENHEIMER, J. Robert — “On Science and Culture”, revista *Americas*, vol. 13, n.º 11, 1961, Pan American Union, Washington, D. C.

cumbido de promover a cooperação destes com as autoridades escolares.

9.º Estímulo à investigação e à pesquisa, e aos estudos de pós-graduação, visando formar novos docentes e pesquisadores e o aperfeiçoamento dos próprios professores do Instituto.

10. Uma Congregação — de que participam todos os professores e alguns auxiliares de ensino, — órgão detentor da autonomia didática, responsável pela política educacional, e isenta de atribuições administrativas; e uma Reitoria, órgão executivo das normas que a Congregação elabora, e de suas resoluções.

— VI —

Inscribe-se, assim, entre outras obras do pioneirismo patriótico de oficiais da Aeronáutica brasileira, a criação do ITA e o apoio constante que tem sido a garantia de seu funcionamento.

Lançado como experimentação num campo cheio de intrincados problemas, de diferentes aproximações para a solução da questão educacional, e que sabidamente não leva a êxitos totais, ou a resultados imediatos, nem, as mais das vezes, a realizações palpáveis — apresenta o ITA, apesar de algumas falhas e insucessos, e embora não haja realizado todos os programas indicados, um impressionante acervo de contribuições para o ensino superior brasileiro. E tem servido de comprovação da possibilidade de se executarem novos métodos de educação e de administração escolar, a que impulso decisivo vem sendo dado pelo sôpro renovador da Lei de Diretrizes e Bases.

No entanto, o maior acervo do ITA está nas tradições que firmou e experiência que acumulou; no reconhecimento espontâneo de suas próprias falhas e na perseverança e fortaleza de espírito com que os procura eliminar; e, sobretudo, na certeza de que nessa escola se pode exercer aquela faculdade extraordinária que ao professor foi dada por privilégio: educar — levar para fora — conduzir o espírito dos jovens na perquirição do conhecimento, na conquista da mais produtiva riqueza, a riqueza intelectual, que, como diz Yves Simon,² é, depois da virtude, o primeiro dos bens e a origem de todos os outros.

SEGUNDA PARTE — O IPD

— I —

A atividade precursora da Aeronáutica não se revelou apenas na estruturação de sua escola de engenharia. Se a reforma universitária brasileira pôde ter no Instituto Tecnológico da Aeronáutica o modelo de uma experiência bem sucedida, também a renovação das institui-

² SIMON, Yves — *Filosofia do Governo Democrático*.

ções exclusivamente dedicadas à pesquisa se pode inspirar no exemplo do Instituto de Pesquisas e Desenvolvimento.

Ensino Superior, pesquisas e desenvolvimento, à primeira vista, parecem constituir setores não relacionados com a aviação. No entanto, intimamente se entrosam com as atribuições de um Ministério a que a lei conferiu papel dos mais relevantes — a direção político-administrativa da aeronáutica brasileira, tanto a civil como a militar, tanto a da indústria como a do transporte comercial, tanto a das instituições de apoio técnico ao vôo como a do material bélico, tanto a da formação dos quadros militares da FAB como a da preparação de pessoal civil especializado. O poder aéreo tem influência preponderante no desenvolvimento político e econômico de um país, como já ocorreu com o poder marítimo;³ a indústria de construção aeronáutica e a do transporte aéreo representam atividades de interesse da defesa nacional. Outra não poderia ser a política aeronáutica brasileira, senão a de apoio e incentivo às atividades relacionadas com a do vôo, e a promoção do seu desenvolvimento em bases tecnológicas e científicas.

Antes da criação do Centro Técnico e da instalação do ITA, já se havia instituído no Ministério um Serviço Técnico de Aeronáutica, cuja ampliação era preconizada a fim de poder levar a termo as investigações, ensaios e pesquisas imprescindíveis à segurança e ao progresso da aviação nacional.

Entre as recomendações do “Relatório Smith”, de agosto de 1945, se inclui a de que “O Ministério da Aeronáutica não procederá com inteiro acerto se se limitasse a organizar uma escola de engenharia (...). Deve, isto sim, criar um centro técnico, em bases muito mais amplas, e ligá-lo, organicamente, mais com a indústria e as empresas de transporte aéreo do que com o Governo”. E no parecer do Estado-Maior da Aeronáutica, sobre o assunto, lê-se: “O plano (...) representa um grande passo para o desenvolvimento de uma aviação genuinamente nacional. Preconiza a criação de Escolas de Engenharia e de seus respectivos laboratórios, de alta qualidade (...) nos diversos campos especializados (...). Detalha um plano progressivo de desenvolvimento de um Instituto de Pesquisas, com todo o seu equipamento, perfeitamente executável, dada a maneira inteligente como foi enquadrado em nossas possibilidades”.

Aprovado em novembro de 1945, o “plano de criação do CTA”; e completada, em abril de 1950, a estruturação do ITA, instituiu-se, em janeiro de 1953, um “Núcleo de Pesquisas” do Centro Técnico de Ae-

³ Rocco, Giulio — Afirma que o poder marítimo constitui “uma força total, resultante da marinha militar e da mercante, porque o domínio do mar se apóia na força dos navios de guerra sustentada pela prosperidade da marinha comercial; força e prosperidade que, formando partes integrantes de um todo, se sustentam mutuamente, não podendo o desenvolvimento de um ter lugar sem o desenvolvimento da outra” (*apud* A. SCIALOJA, *Sistema del diritto della navigazione*).

ronáutica, que no fim do mesmo ano veio a constituir o IPD — Instituto de Pesquisas e Desenvolvimento.⁴

Primeiro pondo em funcionamento uma escola de engenharia, e desta destacando, depois, um instituto de pesquisas, o Ministério seguiu orientação análoga à que, nos Estados Unidos da América, foi adotada em novembro de 1946, com a criação do Stanford Research Institute junto à Universidade Stanford.⁵

— II —

A criação do IPD não foi feita para desviar, do ITA para outro órgão ministerial, atribuições de pesquisa. Não se tratava de duplicar serviços, nem de dividir forças, nem de separar cientistas, cuja associação intelectual se buscava; tratava-se, isto sim, de proporcionar essa reunião num *Centro técnico*.

A atividade de pesquisa é imprescindível a um instituto de ensino superior como o ITA — e a larga visão das autoridades do Ministério da Aeronáutica já focalizava o problema, ao aprovar o “Relatório Smith”, e sempre o teve em mira, como o comprovam, entre outros exemplos, a aplicação de vultosas verbas na construção e equipamento de laboratórios a serem utilizados pelos professores do ITA, em ensino e em investigações científicas; a inclusão, entre as condições contratuais dos professores, da obrigação de se dedicarem à pesquisa; o estímulo à realização de estudos de pós-graduação, por professores de ITA, no país e no estrangeiro. Os oficiais dirigentes da FAB sempre estiveram, pois, como ORTEGA Y GASSET, convencidos de que “se a cultura e as profissões ficassem isoladas na Universidade, sem contato com a incessante fermentação da ciência e da investigação, rapidamente se anquilosariam em sarmentoso escolasticismo”.

No entanto, como bem acentuou o Magnífico Reitor da Universidade de Coimbra, “a investigação científica, embora sendo *um dos*

⁴ É interessante observar que, também nos Estados Unidos, partiu da Força Aérea a idéia da criação de um organismo que, em parte, se assemelha ao IPD — a “RAND Corporation”, iniciada em 1946 pelo General Arnold e vinculada à U.S. Air Force.

⁵ No folheto *Applied Research for the West*, editado em 2-8-1948 pelo Stanford Research Institute, lemos: “The Institute was located at Stanford University to take advantage of the first class facilities of this Institution in the fields of fundamental and applied science, in business administration, and in the social sciences. Available to aid the Institute’s professional full-time staff in solving complex and highly specialized problems in applied research are the many trained specialists of the Stanford University faculty, the University’s library, its excellent scientific equipment and other specialized facilities (...). The founders of Stanford Research Institute perceived from the beginning that a central research organization would be nurtured and strengthened by close relationship with a great university, with full freedom to draw upon universities resources. It was further recognized, however, that the Institute must be independent, with its own plant and personnel. Stanford Research Institute is chartered as a nonprofit corporation, separated from the University proper, but located on the University campus.

*fin*s da Universidade, não é um *monopólio* da Universidade (...). Ela pode e deve também ser intensamente cultivada fora da Universidade (...). Há, até, setores de investigação que têm melhor cabimento em instituições autônomas, como é normalmente o caso das diversas modalidades de investigação aplicada.⁶

No mesmo sentido, afirmam A. J. PIEKKAR e J. NITTEL: "La recherche scientifique joue un rôle capital dans la vie des universités, qui constituent les centres les plus appropriés pour la recherche pure, ce qui no signifie nullement qu'elles doivent avoir le monopole de la recherche."⁷

Não resta dúvida que, para os pesquisadores, pouco ou nenhum significado tem a questão da linha divisória, cujos contornos nunca poderiam ser nítidos, entre pesquisa pura e pesquisa aplicada. Parece difícil contestar, entretanto, que há maior propensão para a pesquisa pura entre os educadores, enquanto a pesquisa aplicada desperta maior interesse entre profissionais engajados nas aplicações da ciência ao desenvolvimento econômico.

O conhecimento da simbiose entre pesquisa e ensino superior; da interação característica da pesquisa pura e da pesquisa aplicada; do absurdo de uma dicotomia forçada, — levou o Ministério da Aeronáutica, desde as primeiras discussões sobre o plano do CTA, em 1945, à solução mais adequada, que é a reunião física dos Institutos e a reunião intelectual de cientistas, a todos proporcionando campo para dedicação à ciência abstrata, à tecnologia e à ciência aplicada, ou ao ensino, consoante suas inclinações pessoais, naturalmente harmonizadas dentro do planejamento geral de trabalho do Centro.⁸

⁶ CRUZ, Tuilherme Braga da — *O problema da Universidade*, Lisboa, 1962. Da mesma fonte, a anterior citação de Ortega y Gasset.

⁷ UNESCO — "L'enseignement supérieur en Europe — *Études et documents d'éducation*, n.º 49, 1964. — France, Pays-Bas, et Pologne".

⁸ Mesmo fora do campo da disputa sobre o monopólio da pesquisa, muito se tem discutido sobre a preponderância, na universidade, do ensino ou da pesquisa. Ainda recentemente, judiciosos depoimentos foram colhidos pela publicação francesa *Espirit*, número especial de Maio-Junho de 1964. Dentre outros, resumiremos o do Prof. François Bédarida, da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, e do Prof. Max Milner, de Dijon. Para o primeiro "il faut mettre sur un pied d'égalité la formation des étudiants, c'est-à-dire l'avenir vivant de la nation — et la recherche. Dévaluer la tâche pédagogique de l'Université, c'est-à-dire, sa mission de transmission du savoir et de formation de l'esprit, conduirait à un divorce entre une recherche devenue érudition pour un petit nombre, et une culture de masse, tournant au dogmatisme simpliste (...). La recherche est tout aussi primordiale et ne doit le céder en rien aux préoccupations pédagogiques (...). Un enseignement n'est fécond que vivifié et nourri, stimulé et critiqué, rendu velé et remis en cause par les progrès même de la connaissance". — Segundo o Prof. Milner, "Il ne faut pas dire que la recherche est la principale mission de l'Enseignement supérieur, mais que recherche et enseignement sont indissolublement liés. En effet, l'Enseignement supérieur a pour mission de former des chercheurs tout autant que de faire de la recherche. Or, on forme des chercheurs en leur faisant faire de la recherche; mais aussi, en leur enseignant les techniques de base, les méthodes de pensée, le vocabulaire dont ils auront besoin pour faire la recherche".

Sabido que, em país ainda em estado de penúria no que diz respeito ao número de pessoal de nível universitário, não é possível dispensar o professor, do trabalho de investigação aplicada, e o pesquisador, de tarefas docentes, um e outro em compartimentos estanques; o CTA os reuniria, aproveitando integralmente sua contribuição, embora houvesse, no ITA, predomínio de professores e cientistas puros⁹ e no IPD, de pessoal dedicado à execução de projetos específicos e de pesquisas encomendadas; e embora prevalecesse, no ITA, a estrutura acadêmica, e no IPD, a característica de órgão de apoio tecnológico imediato à aviação e à indústria.

“Uma política científica judiciosa, lemos na já citada publicação da UNESCO, deve visar ao estabelecimento de um equilíbrio, não só entre as próprias ciências, mas também entre ciência pura, ciência aplicada, e ensino”.

Foi o que se procurou fazer em São José dos Campos.¹⁰

O IPD deve se entrosar naturalmente com o ITA, para que um e outro se completem e reciprocamente se ajudem no esforço comum, que é o de contribuir para a emancipação tecnológica do Brasil e o progresso cada vez maior da nossa Aeronáutica. Conjugados, constituem, sem dúvida, *a universidade de objetivo especializado* preconizada pelo art. 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁹ Entrevistado pela revista “Americas” da Organização dos Estados Americanos (ver nota 1), respondeu J. ROBERT OPPENHEIMER, a uma pergunta sobre a utilidade da ciência pura em países como os da América Latina, famintos de rápido desenvolvimento tecnológico: “Twenty years ago at the California Institute of Technology, or at the Massachusetts Institute of Technology, a man who planned to be an engineer enrolled in an engineering course. Today, 80 or 85 per cent enroll in physics mostly, mathematics some, chemistry some, not because they plan to practice pure science but because the knowledge of the pure sciences prepares them better for tomorrow’s engineering than does today’s engineering”. Sobre o ambiente adequado para o trabalho do cientista: “A pure scientist is not going to produce in visible form immediate wealth. Yet he ought to be able to live and have the necessary opportunity to concentrate on what is extremely hard work. He ought (...) to be typically in a university, where he may have good intellectual companionship both with other generations and with other professions”.

¹⁰ Foi também o que se propôs, 12 anos mais tarde, para o Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo. Relatório de comissão de especialistas presidida pelo Prof. Dr. Lucas Nogueira Garcez concluía recomendando a criação de uma fundação vinculada à Universidade, e acentuando a importância da existência de Institutos autônomos para a pesquisa. Lemos, na publicação feita no *Diário Oficial* do Estado de São Paulo, de 25-12-1957: “as universidades e as escolas estiveram tradicionalmente ligadas ao desenvolvimento e às pesquisas no campo da ciência pura. Quando ficou patenteada a importância do estudo e do desenvolvimento das aplicações das conquistas da ciência ao campo industrial, algumas universidades e escolas criaram departamentos que passaram a se incumbir dessas funções. Com a evolução da industrialização, dado o grande volume de pesquisas aplicadas que esses departamentos tiveram de desenvolver, apareceram os institutos de pesquisas, oriundos das escolas ou universidades, os quais gradativamente ganharam independência de ação, embora continuassem, via de regra, ligados culturalmente àquelas”.

TERCEIRA PARTE — ESTRUTURA LEGAL PARA O CTA

— I —

Entre as características que o Ministério da Aeronáutica imprimiu ao Centro Técnico de Aeronáutica, desde a criação, em 1946, da antiga COCTA (Comissão de Organização do CTA), destacam-se: a) quanto ao ITA, ampla autonomia didática, e autoridade para selecionar seu próprio corpo docente; b) quanto ao CTA em geral, inusitada delegação de poderes, através da consignação de recursos sob a forma de dotações globais.

Mas a autonomia educacional se pode tornar inoperante, se a escola não dispuser de meios para bem remunerar seu pessoal e equipar adequadamente seus laboratórios e biblioteca. E a delegação de autonomia administrativa periga tornar-se uma agitação no vácuo, quando a obtenção de fundos é aleatória; quando é constante a ameaça de cortes orçamentários, anulando qualquer planejamento a longo prazo, como quase sempre devem ser os empreendimentos de pesquisas; quando, finalmente, aquela delegação repousa somente numa tradição, podendo ser a qualquer tempo retirada, se modificada radicalmente a orientação inicialmente adotada.

Ademais, não obstante a segurança do apoio que, sem desfalecimento, tôdas as administrações do Ministério sempre deram ao seu Centro Técnico de Aeronáutica, não lhes foi possível impedir que leis e decretos, elaborados para regular o serviço público em seu conjunto, viessem interferir com o funcionamento autônomo do CTA. Em alguns casos, como no dos periódicos e um tanto curiosos decretos em que o Poder Executivo se proíbe, a si próprio, da feitura de atos que só êle mesmo tem autoridade para praticar ou não — a nomeação ou admissão de servidores — tem o Ministério conseguido regime de exceção para um órgão onde, principalmente no setor de pesquisas, é freqüente a movimentação de pessoal. Em outros casos, como na extensão do regime jurídico do funcionalismo a pessoal contratado, é profundamente afetada a estruturação das carreiras de docentes e pesquisadores e anulado todo um sistema de obrigações e direitos, laboriosamente instituído para premiar a eficiência, e afastar a incompetência.¹¹

¹¹ A precariedade da autonomia não institucionalizada, no CTA, e a fragilidade do privilégio graças ao qual vinha funcionando mais evidentes se tornaram em confronto com organizações que, por via legal, haviam sido declaradas "autárquicas". Legislação que desordenadamente já "desautarquizou as autarquias" ameaça atingir tôdas as formas de administração descentralizada. É preciso que a lei que dispuser sobre a CTA expressamente o declare não subordinado aos preceitos aplicáveis às repartições públicas de administração direta. Como é preciso, como sábiamente recomenda o Prof. MIGUEL REALE, "trabalhar no sentido de infundir-se no espírito de nossos legisladores a consciência dos objetivos de plasticidade e de rendimento que se tem em vista..." (v. nota n.º 15).

O estilo de administração que o Ministério da Aeronáutica adotou para o CTA desde 1946 muito tem de parecido, sob certos aspectos práticos — ou melhor, muito tem de equivalente, em seus resultados — às novas formas jurídicas de descentralização que, para as instituições universitárias, se configuraram na Lei n.º 3.988, de 15 de dezembro de 1961 que instituiu a Universidade de Brasília, e na Lei n.º 4.024, de 20 do mesmo mês e ano, sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

— II —

Não diremos que a idéia de fundação remonta aos tempos de D. Diniz, o Lavrador, fundador da Universidade, em 1290, instalada em Lisboa e 17 anos depois transferida para Coimbra. Em seus dias, instituição de estrutura cognata da “Fundação” foi a criada por sua esposa, D. Isabel de Aragão, — a Santa Casa.

Também não vamos afirmar que a reputação de Oxford e Cambridge se deve à organização daquelas universidades como fundações, pois são elas alguns anos mais velhas que o Parlamento inglês, e séculos mais antigas que as agências governamentais de educação da Grã-Bretanha.

Deixando de lado outras fundações educacionais que provavelmente remontam ao tempo do Império, entre nós,¹² vamos limitar este retrospecto ao ano de 1931, quando, a 11 de abril, o Decreto número 19.957 dispôs sobre as universidades brasileiras e determinou que elas gozariam de personalidade jurídica e autonomia administrativa, didática e disciplinar (art. 9.º); e a outro ato do Governo Provisório, o Decreto n.º 22.579, de 27-3-1933, regulatório do funcionamento das universidades, e que dispôs, no § 2.º de seu art. 1.º: “As universidades estaduais são as que, criadas por lei estadual, *sob a forma de fundação* ou associação ou outra em direito permitida e tendo ou não personalidade jurídica de direito privado, forem mantidas pelas suas próprias rendas de ensino, pelos patrimônios instituídos pelos respectivos Estados, e pelos seus rendimentos”.

Como tantas outras disposições legais, aquelas permaneceram letra morta.

Mas como o remédio legislativo continuava sendo acreditado capaz, por si só, da solução de todos os problemas, não ato era promulgado, em dezembro de 1945, para dizer, outra vez, que a Universidade do Brasil teria autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar.

Dos efeitos da medicação podemos julgar, tomando conhecimento dentre tantas outras manifestações, das palavras do Professor J. B. de

¹² Segundo parecer do Prof. HONÓRIO MONTEIRO, citado por Miguel Reale (ver nota n.º 15), pelo menos a partir de 1891 a Faculdade de Direito de São Paulo passou a ser uma fundação oficial.

Moraes Carvalho, em 1951,¹³ e da reunião de reitores, em 1960, feita para pleitear para o ensino jurídico *um novo regime jurídico*, dado que, como "autarquias", não conseguiram as escolas superiores desenvolver-se.

Nova legislação é promulgada em 1961, como já mencionamos. A da criação da Universidade de Brasília instituiu como entidade mantenedora uma "fundação"; e a Lei de Diretrizes e Bases ordena que toda universidade ou escola superior, mantida pelos poderes públicos, se organize como "autarquia" ou "fundação".

Legem habemus, portanto, como já tínhamos ferramenta legal, senão em 1290, ou no tempo do Império, pelo menos em 1931, quando se iniciaram as grandes reformas da Revolução de 30.

Com a diferença, porém, que: 1) enquanto os preceitos legislativos anteriores eram programáticos, hoje temos, na Universidade de Brasília e na Universidade do Amazonas (e estão a caminho da instituição como "fundações" as Universidades do Maranhão e de Mato Grosso) exemplos da aplicação prática dos preceitos legais; 2) temos no Conselho Federal de Educação um órgão atuante no sentido de conduzir à execução as determinações da Lei de Diretrizes e Bases; 3) temos, no exemplo dado à administração pública pelo Ministério da Aeronáutica, no funcionamento do Centro Técnico de Aeronáutica, uma demonstração prática de que, além da fórmula legislativa, já se formou a mentalidade de trabalho em equipe, autônomo, e responsável, que é imprescindível ao bom funcionamento da administração descentralizada.

— III —

No Centro Técnico de Aeronáutica, desde os primeiros estudos que levaram ao "Relatório Smith", propugnava-se pela estruturação autônoma do órgão¹⁴.

¹³ Membro do Conselho de Ensino e Pesquisas do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, afirmou aquele professor, em sessão de 8-1-1951: "Enquanto as instituições de ensino e pesquisa estiverem escravizadas a uma burocracia a elas inaplicáveis; impossibilitadas de admitirem um simples limpador de móveis; de adquirir o material urgente para os seus trabalhos... serão sempre sacrificadas, e a eficiência jamais corresponderá ao esforço feito pela Nação".

¹⁴ E, em janeiro de 1952, após ter-se dedicado durante dois anos à revisão do "Plano de criação do CTA" e à análise dos resultados até então colhidos, o Prof. Richard H. Smith apresentou à Direção Geral um relatório cujas conclusões incluem a seguinte: "O CTA deve ser instituído por lei como uma *fundação de educação e pesquisa*... financiada em seu "orçamento básico", pelo Governo Federal... (que) deve transferir à fundação o patrimônio do Centro... A Direção deve ser confiada a um "Board of Governors" tendo por membros um representante do Ministro, um do Estado-Maior das Forças Armadas, um da FAB, um civil do próprio CTA e cinco civis nomeados pelo Ministro, representando a indústria, o comércio, a educação, a pesquisa e a administração pública... Os poderes administrativos do "Board" devem ser delegados a um Diretor Geral... O orçamento básico deve ser suprido através do Ministro da Aeronáutica, em dotação global. Um orçamento suplementar decorrerá de contratos de pesquisas e desenvolvimento, serviços prestados, doações, rendimento da aplicação de doações".

Deliberadamente, nos primeiros anos, o CTA não se empenhou pela obtenção de diploma legal de autonomia, que podia ser postergada enquanto se observava a maturação da instituição, e enquanto a eficiência da máquina administrativa do Ministério bastava para suprir as deficiências que prevaleciam nos órgãos estatais exclusivamente civis.

As crescentes dificuldades de natureza burocrática já mencionadas; o desenvolvimento do órgão, a exigir cada vez maior soma de autorizações excepcionais; e a experiência colhida em mais de dez anos de funcionamento do CTA, levaram sua administração a promover formulação de um projeto de lei, transformando-o em fundação.

Alguns meses após o recebimento da proposta do CTA, o Ministro da Aeronáutica encaminhou ao Presidente da República, e este ao Congresso, proposta de transformação do ITA em fundação, sem modificar a estrutura atual do CTA.

Contava já o projeto com a aprovação de duas das três comissões da Câmara dos Deputados às quais havia sido distribuído, quando, novamente por iniciativa do Ministério, um substitutivo foi apresentado, trocando a expressão "ITA" por "CTA", com a justificativa de que o Ministério da Aeronáutica considerava necessário que a fundação abrangesse todo o Centro Técnico e não apenas o ITA.

É sabido que a maior ou menor vinculação de um órgão — fundação ou autarquia — ao Estado — dependerá da lei que o criar, da maior ou menor independência de ação permitida por essa lei, do sistema de controle político, financeiro e administrativo previsto na lei.

A subordinação *direta* da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo ao governo estadual, afirma o Professor Miguel Reale, resulta claramente da lei que a criou, pois é o Governo do Estado que indicará livremente 6 dos 12 administradores da entidade; que escolherá o Presidente e o Vice-Presidente da Fundação; que nomeará todos os membros do Conselho Técnico-Administrativo; que aprovará qualquer modificação estatutária. Uma entidade com tais características, continua o inclito professor paulista, *não pode senão ser reputada "pessoa de direito público, subordinada aos preceitos da lei que determinou a sua instituição, assim como do regulamento que vier a ser expedido."*¹⁵

Assim, também, a lei que instituir o Centro Técnico de Aeronáutica como autarquia ou fundação poderá zelar para que se sujeite o órgão ao Ministério, se dispuser: a) que a direção do Centro será

¹⁵ REALE, Miguel, "Natureza Jurídica da "Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo", *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, vol. LVII, 1962, p. 255-266. Logo a seguir, afirma o Dr. Reale: "O fato, por exemplo, de ficarem os seus servidores sujeitos ao regime da legislação trabalhista, — o que não é apenas louvável, mas imprescindível, — não basta, porém, para tirar-lhe a qualidade de "fundação de direito público", o que se explica pelo tipo ou estrutura privada que o legislador julgou de bom alvitre emprestar-lhe".

exercida por elementos da confiança do Ministério da Aeronáutica, podendo, inclusive, caber exclusivamente a oficiais da Força Brasileira — assegurando-se, assim, o *contrôle político* da instituição; b) que o patrimônio ficará vinculado ao Ministério da Aeronáutica, será inalienável, ou dependerá, para ser gravado ou alienado, do consentimento expresso do Ministério, e que ao Ministério incumbirá a distribuição das verbas do orçamento básico da instituição — assegurando-se, deessarte, o *contrôle econômico e financeiro*; que a estruturação do Centro e sua regulamentação dependem de homologação do Ministro da Aeronáutica — garantindo-se assim o *contrôle administrativo*.

— IV —

Neste ponto, é possível que o leitor, lembrando a já lamentada “desautarquização das autarquias” e as nossas anteriores críticas aos arremedos de autonomia nominalmente concedida às universidades brasileiras, veja contradição entre aquela posição e as afirmações que acabamos de fazer.

Tentamos esclarecer o que entendemos por liberdade e autonomia em uma organização universitária.

Já dissemos que o CTA pode ser considerado como um dos tipos de universidade especializada de que trata o art. 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Universidade, no sentido de *comunidade de estudantes* — uns, como alunos, outros, como professores, técnicos, pesquisadores e administradores — todos continuamente empenhados na investigação da verdade e na expansão do conhecimento, e integrados, todos, na sociedade de que fazem parte e na qual devem constituir força atuante.¹⁶

Não há dúvida de que, numa universidade, um dos caracteres mais distintivos é a liberdade.¹⁷

Mas a liberdade universitária há de ser entendida em seu sentido próprio de liberdade de consciência, de investigação científica, de divul-

¹⁶ Nas palavras do Clark Kerr, Presidente da Universidade da Califórnia. — “The dynamics of progress have changed the university from a tiny band of scholars situated on the periphery of society to a large group of teachers and investigators operating at an intersection crossed by nearly all the paths of human activity; from a debating room to a research laboratory; from an isolated retreat restricted to contemplation (...) to a vast intellectual enterprise devoted also to the social, physical and biological sciences. Some professors have transferred their investigations from the library in to the factory and into the farm”.

¹⁷ Anthony Kerr, “Universities of Europe”: “Whatever the degree of State control over their finances and policy, they are generally left to manage their own day-to-day affairs (...) This is the price that has to be paid for enlisting the services of the ablest minds”.

gação das verificações feitas; e a ela há de corresponder uma auto-disciplina e confiança muito grande.¹⁷

Se a universidade francesa da Idade Média podia, pela organização política da época e por seu caráter de centro de *studium generale*, ser um "Estado dentro do Estado", hoje a instituição de ensino, universidade ou estabelecimento isolado, tendo entre outras importantes missões a de formar profissionais, sujeita-se obrigatoriamente à permanente fiscalização governamental; e tendo, mais do que nunca, posição singular no quadro geral do desenvolvimento de um país¹⁸ sua autonomia há de ser delimitada pelo poder público.

Discorrendo sobre o ensino superior na Holanda, escreve Pickaars e Nittel:¹⁹

"On est convaincu que l'université ne peut travailler que dans une ambience de liberté et ce principe s'applique aussi bien aux relations de l'université avec l'État qu'à son fonctionnement interne".

Mas, acrescentam, deve haver uma repartição equitativa das responsabilidades, entre a Universidade e o Estado. Na Holanda,

"Les pouvoirs de l'université sont soumis au controle du gouvernement. L'université peut appliquer en matière de constructions la politique qui lui convient, mais les plans comme le budget doivent recevoir l'approbation ministerielle".

A liberdade acadêmica compreende também a oportunidade de escolha espontânea de um tipo de trabalho consoante as inclinações e gostos de cada um, de ambiente ventilado e seguro, onde o professor ou pesquisador universitário viva despreocupado, com sua atenção profissional voltada apenas para a ciência.

A autonomia universitária consiste, pois, na faculdade de, dentro dos limites e diretrizes gerais fixados pela autoridade que a delegou, gozar de liberdade de iniciativa e de escolha, e de flexibilidade de ação, na descentralização funcional para o desempenho da missão que lhe foi atribuída.

Na exposição de motivos que acompanhou o anteprojeto de lei orgânica do sistema administrativo federal, o Ministro Extraordinário para a Reforma Administrativa Federal, de 1963, acentuou a necessi-

¹⁷ *idem*.

¹⁸ "Progress of Public Education in the U.S.A., 1961-62, U.S. Dept. of Health, Education and Welfare; Report to the 25th International Conference on Public Education, Genève, 2-13-Jul, 1962, sponsored by UNESCO and the International Bureau of Education: "In the United States (...) it is widely recognized that the quantity and quality of education are a proper concern of the Federal Government". É citado, nesse trabalho, o Economic Report of 1962, do Presidente Kennedy: "Public education — (...) there can be no better investment in equity and democracy — no better instrument for economic growth".

¹⁹ UNESCO, *Études et documents d'éducation*, n.º 49, 1961.

dade do controle institucional de mais de uma centena de autarquias federais, perto de trinta sociedades de economia mista e empresas públicas, além de algumas fundações, sobre as quais o Governo não exerce mais do que um simulacro de controle. "Tôda entidade que aplica recursos públicos originários de impostos, taxas e outras contribuições compulsórias", lê-se no documento citado, "seja estatal ou paraestatal, pertença ao Poder Executivo, ao Legislativo ou ao Judiciário, deve estar sujeita à fiscalização organizada. *Fiscalizar, no caso, é zelar pela boa marcha dos serviços, pelo cumprimento das leis, pela aplicação judiciosa dos dinheiros públicos e pela consecução ordenada dos fins sociais visados.*"²⁰ Consentaneamente, o anteprojeto prescreve:

"Art. 98. As autarquias e entidades paraestatais reger-se-ão por legislação especial, ficando sujeitas, contudo, à direção superior do Ministro e à direção, coordenação e controle especializados dos serviços estatais dependentes dos Ministérios a que estiverem vinculadas.

Art. 99. Cabe-lhes:

I — submeter ao Ministro de Estado seus programas de trabalho de curta, média e longa duração, bem como as propostas orçamentárias correspondentes:

II — prestar as informações que lhe forem solicitadas pelo Ministro de Estado (ou pelo Controle das Entidades Vinculadas):

III — apresentar ao Ministro de Estado, trimestralmente, boletins informativos dos serviços executados e balancetes de investimentos e custeios:

IV — apresentar ao Ministro de Estado, até 31 de janeiro, relatório das atividades correspondentes ao exercício anterior;

V — criar as condições e facilidades necessárias ao controle especializado da competência dos serviços estatais dependentes do Ministério:

VI — articular-se com a Secretaria da Comissão de Planejamento do Ministério, a fim de ajudar seus planos e programas gerais de trabalho do Governo".

O anteprojeto citado merece algumas críticas severas, que a própria "Apresentação" do Ministro Extraordinário já antecipava.²¹

²⁰ Da mesma exposição: "O controle (...) não implica diminuição, muito menos supressão de sua independência administrativa. As entidades controladas conservarão a personalidade jurídica própria e continuarão a gozar de plena autonomia administrativa, aí incluída a liberdade de iniciativa e de ação para o desempenho fiel de suas atribuições e, sobretudo, para o cumprimento integral de sua finalidade". Mais adiante: "O anteprojeto (...) perfiha (...) o princípio da centralização do controle combinado com o da descentralização da execução".

²¹ "Os que são favoráveis à autarquização maciça dos serviços públicos acharão que criamos excessiva vigilância sobre as autarquias (...). Os apologistas das sociedades de economia mista e das empresas públicas verão, em certos dispositivos do Projeto de Lei Orgânica, uma espécie de sentença de morte contra aquelas".

De fato parece exagerado sujeitar órgãos ditos autônomos à “direção, coordenação e controle especializados dos serviços estatais dependentes”, isto é, dos órgãos administrativos subordinados a cada Ministério. Como absurdo é, sem dúvida, o preceito do art. 610, segundo o qual “Os atos de provimento de cargos ou funções dos órgãos de administração direta ou indireta, autárquica ou paraestatal, serão obrigatoriamente publicados no *Diário Oficial*, com a indicação de vencimentos ou salários e outras vantagens”. Também, a justificação de que a amplitude de ação, ora permitida aos órgãos autônomos, é muitas vezes usada “para tomar iniciativas conflitantes com os interesses gerais, as diretrizes e os planos do Governo” nos parece insustentável, pois é o Governo que nomeia os quadros dirigentes daqueles órgãos.

Dá-nos, contudo, aquêlê anteprojeto valioso subsídio para o estudo do problema que nos vem preocupando, o da harmonização entre o interesse da Aeronáutica, de conservar o controle e a direção do CTA, e o interesse, também da Aeronáutica, de dar ao CTA estrutura que até certo ponto comungue das características das universidades privadas.

— V —

Deve o CTA ser transformado em autarquia, ou em fundação? Ou deve continuar como “serviço estatal dependente”, para usar a terminologia do projeto de reforma administrativa?

Não é de se estranhar que o assunto tenha gerado controvérsias, quando mesmo os mais renomados juristas ainda não chegaram a um acôrdo em suas conceituações de “autarquia”, “fundação”, “ente-paraestatal”.²²

Citaremos apenas dois exemplos, o de um dos maiores professôres da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, Miguel Reale, e o de um dos mais brilhantes e doutos juizes da capital paulista, autor de valiosos estudos de direito administrativo, o professor Hely Lopes Meireles.

Sustenta o primeiro²³ e em abono da sua tese cita Clóvis Beviláqua, Lacerda de Almeida, João Mendes Júnior e Honório Monteiro,

²² O anteprojeto de reforma administrativa classifica e define arbitrariamente o sistema administrativo federal: a) serviços estatais dependentes — as repartições públicas comuns, sujeitas à direção do Presidente da República ou dos Ministros de Estado; b) serviços estatais autônomos — as autarquias; c) entidades paraestatais — as empresas públicas e as sociedades de economia mista. Autarquia é “o serviço autônomo criado por lei, com personalidade jurídica própria, para desempenhar funções especiais de previdência e assistência ou de desenvolvimento econômico, cultural ou social”. Empresa pública é a entidade criada por lei, com recursos exclusivos da União, para executar ou explorar serviços de natureza comercial, industrial, bancária ou assemelhados, inclusive em regime de monopólio estatal. Sociedade de economia mista é a sociedade anônima cujas ações com direito a voto pertençam, em maioria, à União, a uma empresa pública ou a outra sociedade de economia mista. Continuando na sua classificação, bastante discutível, o projeto equipara às empresas públicas as fundações instituídas com recursos exclusivos da União, quaisquer que sejam as suas finalidades (artigos 1, 2, 6, 7 e 8 do projeto).

²³ Ver nota n.º 15.

que a fundação constituída por força de lei para atendimento de finalidade de caráter público, situa-se no plano do direito público; é “fundação de direito público”; que, tomado em sua acepção genérica, o termo autárquico abrange tôdas as espécies de autonomização dos serviços públicos, desde as “autarquias pròpriamente ditas às entidades paraestatais, às “fundações de direito público”, às “sociedades de economia mista” e às “empresas públicas”, tôdas, modalidades ou graus diversos de um único fenômeno, que é o da potenciação dos meios de agir do Estado em nossos dias; “que *paraestatais* são, não as “entidades privadas” revestidas de munus público, mas antes aquêles entes autárquicos que mais se chegam à pessoa jurídica do Estado, atuando *como se fôsem o próprio Estado*, com menos índice de autonomia, até ao ponto de serem os seus servidores *funcionários públicos*; que as sociedades de economia mista, as empresas públicas e as fundações oficiais constituem, no vasto gênero das “autarquias”, ou se quiserem, dos entes *públicos autônomos não territoriais*, uma classe *a se*, a das *autarquias de tipo privado ou de “estrutura privada”*; que, finalmente, a FAPESP é uma pessoa jurídica de direito público, embora de tipo ou modelo privado, não sujeita às normas do Código Civil, mas sim à lei e aos regulamentos baixados pelo Estado”.

Entende o segundo²¹ que os serviços da administração pública se classificam em: 1) serviços centralizados — os executados por repartições integrantes do organismo estatal; 2) serviços descentralizados, afetos a órgãos autônomos (autarquias), vinculados a uma entidade central mas com independência administrativa e financeira. A autarquia é um prolongamento do Poder Público. Não recebe atribuições estatais por delegação, mas por via institucional. Executa o serviço público diretamente e *in nomine proprio*; 3) serviços delegados — os que o Poder Público transfere a entidade ou particulares que não se confundem com os serviços públicos realizados pelas entidades estatais ou por seus prolongamentos autárquicos: são as entidades paraestatais. O “paraestatal” não é o “estatal” nem o “particular”. As fundações aproximaram-se do Poder Público, dêle recebendo delegações para a realização de serviços de interêsse coletivo. Passaram a constituir uma nova espécie do gênero paraestatal.

Sobre a “Fundação Universidade de Brasília”, opina Miguel Reale: “não obstante haver formalidades civis, a fundação não pode ser rigorosamente considerada uma entidade civil... Dificilmente se pode conceber como sendo de caráter privado uma entidade que tem a sua *gestão financeira subordinada à apreciação final do Tribunal de Contas da União*... A expressão “não governamental, inserida no ... Decreto ... que institui a Universidade de Brasília, não é bastante para privá-la de seu caráter de pessoa de direito público...” No entanto, para Hely Lopes Meireles, “Instituição paraestatal dêsse tipo é a Fundação Uni-

²¹ MEIRELES, Hely Lopes — “Autarquias e Entidades Paraestatais”, *Revista dos Tribunais*, v. 322, agosto 1962, p. 19 e segs.

versidade Brasília (O art. 4.º do Estatuto da Fundação declara corretamente: a Fundação é uma entidade não governamental). Essas fundações não perdem a sua personalidade privada nem se estatizam a ponto de serem consideradas órgãos autônomos estatais, ou entidades públicas, como errôneamente se vem afirmando. São e continuam sendo pessoas jurídicas de Direito Privado, sujeitas às normas das Fundações (*Código Civil*, artigos 16, n.º I e 24 a 30) mas destinadas a realizar finalidades de interesse público, sob o amparo e a fiscalização permanentes do Estado... A expressão "fundação pública" contém em si uma *contradictio in terminis*, porque se é "fundação", está insita na instituição a sua natureza privada". Declaramos nossa filiação ao pensamento do Professor Hely Lopes Meireles, mas observamos que tanto ele como o Professor Miguel Reale sustentam opiniões, e que por mais respeitáveis e abalizadas as suas teses, estamos ainda no campo doutrinário, distante e diferente da indiscutivelmente imperfeita realidade de nossa legislação.

— VI —

Diante de tão divergentes concepções, parece-nos que a atitude mais prudente e acertada será a de não nos envolvermos na conceituação da autonomia a ser dada ao CTA. Talvez esteja o Ministério da Aeronáutica dando nova afirmação de sua vocação de pioneiro, se obtiver para o CTA uma lei que virá, possivelmente, gerar discussões sobre uma figura nova de órgão paraestatal ("fundação militar"?...) na qual se evite a qualificação jurídica de órgão, mas da qual se façam constar preceitos:

- a) definindo a missão do Centro Técnico de Aeronáutica;
- b) afirmando que as vinculações existentes entre a pesquisa e o ensino superior no campo da ciência aeronáutica e das especializações correlatas, e a missão do próprio Ministério da Aeronáutica, justificam e exigem a subordinação, a este Ministério, de instituição universitária como o CTA;
- c) atribuindo ao CTA personalidade jurídica própria, e autonomia ao Centro e a cada um de seus Institutos, dentro das seguintes diretrizes:

I — o CTA é um órgão que executa missões de interesse da defesa nacional, e, como tal, vincula-se ao Estado-Maior da Aeronáutica e terá na sua direção superior um oficial general da Força Aérea Brasileira, ao qual se subordina todo o pessoal do Centro, civis e militares, os últimos considerados no desempenho de comissão de caráter militar;

II — o ITA e o IPD gozarão de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar (o ITA); terão orçamentos próprios; poderão receber doações e prestar serviços remunerados; seus trabalhos

serão entrosados através de um Conselho Diretor presidido pelo Diretor-Geral do CTA;

III — o Regulamento do CTA, aprovado pelo Ministro da Aeronáutica, ouvido o Estado-Maior da Aeronáutica, e sômente pelo mesmo processo modificado, disporá sôbre os limites de autonomia do Centro e de cada um de seus Institutos;

IV — o atual patrimônio, transferido para o CTA, é inalienável, e a oneração ou alienação de acréscimos a êsse patrimônio dependerá sempre da autorização expressa do Presidente da República, mediante proposta do Ministro da Aeronáutica;

V — o CTA prestará contas ao Ministério da Aeronáutica, de todo o seu movimento econômico e financeiro;

VI — aos servidores civis do CTA se aplica, exclusivamente, o regime jurídico dos empregados de empresas privadas (legislação trabalhista) e o Regulamento de Pessoal do Centro, aprovado pelo Ministro da Aeronáutica.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Instalou-se a 31 de março, no Hotel Nacional de Brasília, a Conferência Nacional de Educação, sob a presidência de Sua Excelência o Presidente da República, Marechal Humberto Castelo Branco.

Durante três dias, realizaram-se sessões plenas e de comissões, dirigidas pela seguinte Mesa, sob a presidência do Ministro Raimundo Moniz de Aragão:

- 1.º Vice-Pres.: Conselheiro Abgar Renault (CFE);
- 2.º Vice-Pres.: Professor Antônio Aureliano Chaves (SEC - Mg);
- 3.º Vice-Pres.: Conselheiro Gilberto Osório de Andrade (CEE-Pe).

Comissão de Regimento

- Prof. Carlos Thompson Flores Neto - (Cab. Ministro - MEC);
Cons. Péricles Madureira de Pinho - (CFE);
Prof. Edson Franco - (SEC-Pa);
Cons. Antonio Nominando Diniz - (CEE-Pb).

Comissão de Recomendações

- Prof. Carlos Pasquale - (INEP-MEC);
Prof. Armando Hildebrand - (DEI - MEC);
Conselheiro Celso Kelly - (CFE);
Conselheiro Pe. José Vieira de Vasconcelos - (CFE);

Prof. Manuel Cordeiro Vilaça - (SEC-Rn);

Prof. Ariosto Jaeger - (SEC-Rs);

Prof. Orlando Ferreira de Melo - (CEE-Sc);

Conselheiro Pe. Arthur Alonso (CEE-Cb).

Os trabalhos encerraram-se no dia 2, tendo sido aprovados o Regimento da Conferência e as Recomendações, que vão a seguir reproduzidos:

I. REGIMENTO

Art. 1.º A Conferência Nacional de Educação, instituída pelo Decreto número 54 999, de 13 de novembro de 1964, será convocada anualmente pelo Ministro da Educação e Cultura, no mês de março, para estudos de questões relativas à coordenação de planos de educação.

Art. 2.º Constituirão a Conferência Nacional de Educação os membros do Conselho Federal de Educação, os Diretores dos Departamentos, das Diretorias de Ensino e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, os Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal, um representante de cada Conselho Estadual de Educação, um representante de cada Território Federal, o Presidente da Associação Brasileira de Educação, o Presidente da Federação

Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, o Presidente da Federação Nacional dos Professores em Estabelecimentos Particulares de Ensino e o Presidente da União Nacional das Associações Familiares.

Parágrafo único. Poderão ser convidados para participar da Conferência, na qualidade de observadores, representantes das organizações internacionais ou estrangeiras, que exerçam, no País, atividades de assistência técnica ou financeira ligadas à educação, em termos de

convênio celebrado com o Governo Federal.

Art. 3.º Presidirá a Conferência o Ministro da Educação e Cultura.

Parágrafo único. A Mesa Diretora dos trabalhos compor-se-á de três vice-presidentes. O primeiro vice-presidente será o Presidente do Conselho Federal de Educação e os dois outros serão indicados, respectivamente, pelos Secretários de Educação e pelos representantes dos Conselhos de Educação dos Estados.

DA ORDEM DO DIA, DAS SESSÕES E DA SECRETARIA

Art. 4.º As reuniões serão realizadas em rodízio nas capitais dos Estados, em dias úteis, consecutivos, havendo sessões solenes, preparatórias, plenárias e de comissões, em horários previamente estabelecidos pela Presidência.

§ 1.º Os trabalhos versarão exclusivamente sobre tema geral e subtemas escolhidos na reunião anterior.

§ 2.º A Secretaria da Conferência apresentará informação minuciosa sobre a adoção das recomendações da reunião anterior e dos resultados alcançados.

Art. 5.º O tema e subtemas serão objeto de pesquisa e levantamento prévios, extensivos a todos os Estados e Territórios, realizados pela Secretaria da Conferência.

§ 1.º Os formulários para coleta dos dados relativos à matéria a que se refere este artigo serão distribuídos aos órgãos administrativos e às entidades competentes até 30 de julho de cada ano, devendo as respostas ser devolvidas até 31 de outubro.

§ 2.º O material referido neste artigo será analisado de modo que sirva de base à elaboração de relatório sobre o tema e os subtemas, o qual deverá con-

cluir por um anteprojeto de recomendações.

Art. 6.º A Secretaria da Conferência solicitará de cada unidade federada relatório sucinto das atividades educativas do ano anterior, distribuindo-o para troca de informações e comentários durante uma sessão plenária, especialmente destinada a esse fim.

Parágrafo único. Os funcionários para coleta dos dados relativos à matéria a que se refere este artigo serão distribuídos aos órgãos administrativos e às entidades competentes até 30 de novembro de cada ano, devendo as respostas ser devolvidas até 15 de fevereiro do ano seguinte.

Art. 7.º Nas sessões plenárias, cada membro poderá usar da palavra até cinco minutos e apresentar emendas, em texto escrito, sobre a matéria em exame.

Art. 8.º Constituirão documentos de trabalho para a Conferência os resultados das pesquisas e dos levantamentos prévios, os relatórios das atividades educativas das unidades federadas, o Relatório Geral, o anteprojeto de Recomendações e outros que a Presidência entender oportuno divulgar entre os participantes.

Art. 9.º Os documentos de trabalho serão distribuídos aos membros da Conferência até 30 dias antes da data de sua instalação.

Art. 10. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da

Educação e Cultura organizará e superintenderá os serviços de Secretaria da Conferência, articulando-se, em cada caso, com a Diretoria do Ministério com que se relacionar a matéria do temário.

DAS COMISSÕES

Art. 11. Ao instalar-se a Conferência, a Mesa organizará duas Comissões: uma de Recomendações e outra encarregada de apresentar anteprojeto de deliberação sobre o tema, subtemas e local da Conferência subsequente.

§ 1.º A primeira Comissão será constituída de oito membros, sendo dois designados pelo Ministro da Educação e Cultura, dois indicados pelo Presidente do Conselho Federal de Educação, dois representantes dos Secretários de Educação e dois dos Conselhos Estaduais de Educação, escolhidos os quatro últimos pelos respectivos pares.

§ 2.º A segunda Comissão será constituída de quatro membros, indicados, respectivamente, pelo Ministro da Educação e Cultura, pelo Presidente do Conselho Federal de Educação, pelos Secretários de Educação e pelos representantes dos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 12. As Comissões reunir-se-ão em horário diverso do das sessões plenárias, sob a presidência de um dos membros, eleito pelos seus pares, podendo receber emendas, apresentadas por escrito, aos anteprojetos.

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 13. As Recomendações aprovadas pela Conferência serão comunicadas aos órgãos competentes da administração pública, sendo também de ampla divulgação.

Art. 14. A Secretaria organizará e publicará em volume os anais da Conferência.

Parágrafo único. Constarão do volume de cada ano a lista dos participantes da Conferência, a súmula dos relatórios das atividades educativas nas várias Unidades da Federação, as Recomendações aprovadas sobre o tema e subtemas, o Relatório Geral apresentado pela Secretaria e o resumo dos debates nas sessões plenárias e das comissões.

Art. 15. Cada reunião indicará a sede da seguinte, ficando a cargo do Es-

tado escolhido organizar o programa social e submetê-lo à prévia aprovação do Presidente da Conferência.

Parágrafo único. Cabem ao Estado, exclusivamente, as despesas referentes ao programa social.

Art. 16. Este Regimento poderá ser modificado por proposta de um terço dos membros da Conferência, apreciada por uma Comissão Especial de quatro membros, designada pela Presidência.

Sala de Sessões da Conferência Nacional de Educação.

Brasília, 2 de abril de 1965.

Carlos Thompson Flôres Neto

Edson Franco

Antônio Nominando Diniz

Péricles Madureira de Pinho

II. RECOMENDAÇÕES

Tema: *Coordenação de Recursos e de Medidas para o Desenvolvimento da Educação Nacional*

Subtemas:

1. *Plano Nacional e Planos Estaduais de Educação.*
2. *Normas para a elaboração, articulação, execução e avaliação dos Planos de Educação.*

A I Conferência Nacional de Educação, reunida em Brasília de 31 de março a 2 de abril de 1965,

— Considerando a necessidade de intensificar o esforço educacional do país e as premissas a seguir formuladas:

1. *Do ponto-de-vista cultural:*

- a) o reconhecimento da educação como processo formativo da pessoa humana e como fator de incremento de uma cultura brasileira por meio do desenvolvimento técnico, científico, econômico, social e político;
- b) a necessidade de ajustar-se a educação ao processo cultural, de modo que, refletindo as condições e a dinâmica desse processo, atue como seu elemento estimulante e orientador;
- c) o imperativo de integração da rede escolar com os vários setores e atividades; que contribuem para elaborar, conservar e transmitir as formas e valores da cultura nacional;

2. *Do ponto-de-vista social:*

a rapidez das mudanças sociais desencadeadas pelo processo de desenvolvimento e a pressão das

exigências do bem comum, que reclamam esforços intensificados e conjugados a fim de expandir a educação e adequá-la às necessidades atuais;

3. *Do ponto-de-vista econômico:*

a interdependência, complementar e convergente, entre o desenvolvimento econômico e o da educação;

4. *Do ponto-de-vista político-administrativo:*

- a) a natureza do regime federativo que, repartindo o poder público entre órgãos centrais e órgãos locais de governo, impõe a necessidade de ação administrativa harmônica, que vise, pela integração de esforços, assegurar resultados satisfatórios à obra comum de governo;
- b) o conceito de planejamento como técnica racional de projetar a ação educativa em função de fins adequadamente estabelecidos;
- c) a urgência na obtenção dos recursos, meios e medidas imprescindíveis para alcançar os objetivos visados;

5. *Do ponto-de-vista jurídico:*

- a) as normas sobre educação, constantes da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases, que estabelecem a responsabilidade solidária da União, dos Estados e dos Municípios na manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino;
- d) a competência primordial, conferida aos Estados, e a condição

subsidiária e supletiva, atribuída à União, na organização do ensino e o corolário de que a ação direta do Governo Federal se faça nos estritos limites das deficiências locais (artigos 170 e 171 da Constituição);

- c) a necessidade de esclarecer a delimitação das áreas de competência de cada uma das esferas da administração pública em relação ao ensino;
- d) as regras estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases, como expressão de interdependência do Plano Federal e dos Planos Estaduais de Educação (artigos 92 e 96);
- e) a conveniência de intercâmbio, não só entre o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais, mas também entre órgãos nacionais e regionais, com atribuições educativas;

— Considerando, ainda,

6. *Quanto às recomendações e experiências internacionais:*

- a) as declarações firmadas pelo Brasil em Conferência Internacio-

nais sobre a necessidade de planejamento educacional e de sua articulação com o planejamento econômico (Genebra, Paris, Washington, Panamá, Lima, Montevideu, Punta del Este, Santiago, Bogotá, entre outras);

- b) a conveniência de admitir técnicas e modelos utilizados no planejamento por outros povos, como ponto de referência para sua possível adaptação no país;
- c) a significação de experiências em curso, de planejamento educacional integrado em planos de desenvolvimento nacional, como a do "Projeto do Mediterrâneo" entre a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, de um lado, e Portugal, Espanha, Itália, Grécia, Iugoslávia, de outro;
- d) o acervo que representa, do ponto-de-vista do planejamento do desenvolvimento nacional, a experiência da França, que já concluiu o seu "IV Plano";

— A I Conferência Nacional de Educação aprova as seguintes:

RECOMENDAÇÕES

I. Planos de Educação

A — Plano Nacional de Educação

- 1) Os recursos destinados à educação pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases devem ser entendidos em termos mínimos irredutíveis e calculados sobre a receita do próprio exercício.

- 2) O Plano Nacional de Educação deve ser entendido como programa de metas quantitativas e qualitativas, sistema de normas de coordenação de planos setoriais e conjunto de critérios distributivos dos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior.
- 3) O Plano Nacional de Educação deve articular

- lar-se com o Plano de Desenvolvimento Nacional.
- 4) O Plano Nacional de Educação deve ser instruído com as projeções de recursos de exercícios futuros, de modo que cada Unidade da Federação possa conhecer, com antecedência, a modalidade e o valor dos auxílios federais, que, a curto e médio prazo, lhe caberão.
 - 5) A elaboração do orçamento federal da educação deve observar as normas e critérios distributivos do Plano Nacional de Educação.
 - 6) Para concessão de auxílio financeiro, correspondente aos Fundos Nacionais de Ensino, deverá a União verificar se, no emprêgo dos recursos, são observadas as normas da Constituição, as da Lei de Diretrizes e Bases e os critérios do Plano Nacional de Educação.
 - 7) Para entrega dos recursos federais dos vários Fundos deve ser feita pelos Estados prova de observância do art. 169 da Constituição Federal, do Plano de Educação do ano anterior e ser apresentado o Plano de Educação relativo ao exercício em curso.
 - 8) Dentro da sistemática da Lei de Diretrizes e Bases, o auxílio da União aos Municípios e estabelecimentos de ensino primário e médio deve ser dado por intermédio dos sistemas estaduais.
 - 9) A concessão de subvenção a entidades educativas de direito público ou privado só é admissível, verificado o interesse educacional e na medida dêsse interesse.
 - 10) Quando condições ecológicas o aconselharem, programas interestaduais para determinados setores do ensino poderão ser subsidiados mediante cooperação entre a União e o grupo de Estados.
 - 11) Cumpre à União, sempre que solicitada, prestar assistência técnica à elaboração dos Planos Estaduais de educação.
 - 12) Mediante adoção de medidas de caráter administrativo e financeiro, deve ser instituído regime especial de financiamento para os auxílios destinados a custeio ou investimento, a fim de, conforme o caso, assegurar-se, a tempo, o recebimento das dotações destinadas a despesas correntes ou possibilitar-se a execução de planos de maior amplitude, como os de construções escolares.
- B — Planos Estaduais de Educação
- 1) Os resultados do censo escolar e os novos recursos oriundos do Salário-

- Educação impõem a revisão das metas do ensino primário e tornam inadiável o planejamento educacional em cada Unidade da Federação.
- 2) O planejamento da educação pode começar por modesto esforço de racionalização do emprego dos recursos financeiros, técnicos e humanos, para atingir, progressivamente, processos mais amplos e complexos entre eles e o orçamento-programa.
 - 3) Como instrumento de autodisciplina e de aplicação adequada dos recursos destinados à educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios examinarão as proporções em que esses recursos venham a ser distribuídos pelos três níveis, considerando a responsabilidade maior que lhes cabe na manutenção do nível obrigatório da escolarização.
 - 4) Os Planos Estaduais de Educação deverão prover de serviços de ensino as várias áreas dos Estados, em função de suas necessidades.
 - 5) Os Planos Estaduais de Educação levarão em conta as aspirações da comunidade, os empreendimentos municipais e particulares no ensino, com o propósito de sua integração num esforço comum.
 - 6) Examinadas em conjunto as necessidades do ensino, convênios devem ser elaborados entre os Estados, Municípios e entidades particulares para, com divisão de responsabilidades, serem estabelecidas as formas de atendê-las.
 - 7) A delegação à comunidade de atribuições de direção na administração da rede escolar local deve ser admitida em caráter experimental, mediante convênios entre os Estados e os Municípios mais desenvolvidos.
 - 8) Os Planos Estaduais de Educação deverão ser elaborados para execução em prazo determinado, de preferência coincidente com o do Plano Nacional de Educação.
- II. *Elaboração, Execução, Articulação e Avaliação dos Planos de Educação:*
- A I Conferência Nacional de Educação recomenda, quanto à elaboração, execução, articulação e avaliação dos planos de educação:
- 1) Reorganização dos serviços técnico-administrativos do ensino, estaduais, federais, municipais, para ajustá-los à nova estrutura educacional do país;
 - 2) Estruturação de órgãos próprios de planejamento educacional e sua articulação, seja com os serviços executivos do ensino, seja com os diferentes setores do planejamento;

- 3) Preparação sistemática e aperfeiçoamento regular do pessoal necessário ao desempenho das funções técnico-administrativas dos sistemas de ensino;
- 4) Realização periódica de censos escolares, elaboração de projeções estatísticas e de análises qualitativas da educação;
- 5) Apuração de recursos financeiros necessários à execução dos planos, consideradas sua obtenção e aplicação a curto, médio e longo prazo, e as operações de crédito para sua antecipação;
- 6) Mobilização da cooperação nacional (e de experiência internacional), para assistência técnica ao planejamento;
- 7) Quantificação da ajuda e do financiamento exterior, sua coordenação em âmbito nacional;
- 8) Estrutura flexível e dinâmica dos planos de educação;
- 9) Escalonamento de prioridades educacionais e de etapas progressivas de execução;
- 10) Estabelecimento de técnicas de ordenação e de articulação em nível nacional e estadual, de modo que se torne possível fluxo contínuo de ação administrativo-executiva;
- 11) Estreita coordenação entre o planejamento, a execução e a avaliação corretiva, de modo que as etapas do planejamento se tornem contínuas, se completem, se renovem e
- 12) Avaliação dos resultados, no curso do trabalho, para manter articulação entre o planejamento e a execução e possibilitar a continuidade da administração em moldes racionais e objetivos.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

É a seguinte a íntegra do projeto da Câmara de Planejamento, aprovado na sessão de 12-2-65 do Conselho Federal de Educação:

Introdução

1. A revisão do Plano Nacional de Educação, solicitada pelo Sr. Ministro, justifica-se pelos seguintes motivos:

- a) a instituição do salário-educação, criado pela Lei n.º 4 440, de 1964;
- b) a realização, em 1964, do censo escolar, ora em fase final de apuração;
- c) a execução de parte, apenas, dos objetivos e normas daquele Plano, pelos planos parciais e em virtude de disposições orçamentárias ainda não correspondentes ao espírito do Plano;
- d) a experiência dos três primeiros anos de vigência do citado Plano Nacional de Educação.

Havendo resultados a considerar e tendo ocorrido fatos que oferecem dados novos sobre a realidade de ensino — o censo — ou que aumentam os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário — o salário-educação —, o Plano Nacional estava a exigir a reformulação de suas soluções.

2. As diretrizes da educação foram estabelecidas ao longo da Lei n.º 4 024, de 1961, a qual, do ponto-de-vista filosófico, pedagógico e administrativo, constitui um corpo de doutrina.

Basta transcrever o art. 1.º, que enumera as finalidades da educação brasileira:

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

A essas se seguem outras diretrizes sobre direito à educação, liberdade de ensino, sistemas de ensino, ensino primário, ensino médio, ensino superior, universidade, aplicação de fundos e outros preceitos.

3. Se as diretrizes estão contidas na lei, os planos federais, previstos no artigo 92, § 1.º, cingem-se à distribuição dos recursos de cada Fundo Nacional, em correspondência com cada grau de ensino. Devem ser entendidos como *programas de ação*, distributivos de recursos. Para a aplicação dos recursos, o Plano Nacional de Educação, tomou, como diretrizes, as da lei e, como metas, as que, no sentido do crescimento, correspondem às necessidades internas e também a compromissos assumidos em conferências de educação, acrescidas de metas de qualidade. Assim, em prazo que expirará em 1970, permanecem as seguintes metas:

a) *metas quantitativas:*

— Ensino Primário; matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula, na quinta e sexta séries, de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.

— Ensino Médio; matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial.

— Ensino Superior; expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o ciclo colegial.

b) *metas qualitativas:*

— Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá cada sistema contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo . . . 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais de grau colegial e 20% em cursos de nível pós-colegial.

— As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5.ª e 6.ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes aplicadas.

— O ensino médio deverá incluir em seus programas a orientação pessoal do aluno e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.

— O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos em regime de tempo integral, tendo-se em vista o aprimoramento do ensino.

4. A interdependência dos planos de educação federais e estaduais está expressa na Lei de Diretrizes e Bases, em várias passagens:

a) o artigo 93 determina que os recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal e do que resultam os três importantes Fundos Nacionais de Ensino serão aplicados de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação;

b) o artigo 96 recomenda esforços comuns ao Conselho Federal e os conselhos estaduais para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo mediante estudos sobre o custo e a publicação anual das estatísticas e dados complementares, os quais deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;

c) o artigo 92, § 3.º, condiciona o auxílio federal a uma situação de fato: terem Estados e municípios aplicado, por seu turno, a percentagem de recursos, também fixada na Constituição, que lhes cabe empregar na manutenção e desenvolvimento do ensino;

d) o mesmo artigo e parágrafo usa da expressão, com relação a Estados e Municípios, *solicitar auxílio da União*, auxílio dependente da prévia garantia, por parte das unidades federadas, do cumprimento de suas obrigações financeiras;

e) de modo geral, o artigo 9.º preconiza intercâmbio do Conselho Federal com os conselhos estaduais de educação.

5. Não existindo planos dos Estados, o Conselho Federal de Educação buscou em critérios *percentuais*, em razão direta da população escolar e em razão inversa da renda, *per capita*, a distribuição dos recursos do Plano ora em revisão. Nesta altura, entretanto, pretende este órgão estabelecer dois novos critérios, um dos quais vigorará conforme as circunstâncias e possibilidades:

a) substituir, sempre que haja dados específicos, os critérios percentuais, usados no Plano primitivo, por critérios baseados em índices conhecidos, por forma que se alcancem soluções concretas;

b) estimular a elaboração de planos pelos Estados, em prazo determinado, capazes de atender, segundo as inspirações regionais, as metas do Plano Nacional e as metas estaduais complementares e pôr os planos federais em harmonia com os estaduais.

6. O reforço do Fundo Nacional do Ensino Primário, oriundo dos 50% a êle destinados na arrecadação do salário-educação, abre novas perspectivas, e a lei que o instituiu recomenda que se procure, acima de tudo, observar os índices de analfabetismo, devendo ser entendidos como tais, na população de 7 a 11 anos, a parcela ainda fora da escola ou o *deficit* escolar, para o efeito não de uma educação de emergência, mas de sua integração no sistema escolar.

7. A educação de adultos, quando destinada a iletrados, há de ser enten-

dida nos termos da Indicação deste Conselho aprovada em 22 de julho de 1964 (Doc. 29, pág. 67), e está contemplada na distribuição de recursos como ensino primário supletivo.

8. Na expansão da rede de escolas médias, encarece a instalação de cursos técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Não se discriminam percentuais por se tratar de assunto vinculado aos planos do Conselho Estadual de Educação.

9. Para a execução do Plano Nacional de Educação, duas medidas se propõem, desde logo:

a) a elaboração da proposta orçamentária perfeitamente integrada nos preceitos e normas do Plano;

b) a irredutibilidade dos recursos constitucionais consagrados à educação, bem como do acréscimo de 2% previsto na Lei de Diretrizes e Bases — quer por sua natureza legal, em termos não de orçamento porém de *aplicação*, quer porque invalidaria ou prejudicaria a elaboração de qualquer plano a prazo fixo.

10. Finalmente, dando aos Estados o amparo e a assistência que a União lhes deve, sem interferências em sua autonomia, o Conselho Federal de Educação estimula, no tocante à edificação de prédios escolares e cidades universitárias, a idéia da criação ou utilização de instituições de crédito, capazes de assegurar a marcha da execução de um amplo programa de construções.

Normas reguladoras da aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário

I. Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário serão divididos em cinco parcelas:

a) 65% para custeio de manutenção e expansão da rede de ensino primário comum;

b) 10% para financiamento de programas de construção, reconstrução e equipamento de salas de aula;

c) 15% para treinamento do magistério, estudos e pesquisas, seminários, congressos e conferências;

d) 5% para bolsas-de-estudo e educação de excepcionais;

e) 5% para serviços de ensino suplementivo de adolescentes e adultos.

II. A parcela *a*, destinada a custeio, será aplicada sob a forma de auxílio pecuniário nos sistemas estaduais de ensino (Constituição, art. 171, parágrafo único) e distribuída entre os Estados e o Distrito Federal, de acordo com os seguintes critérios:

a) 45% proporcionalmente ao *deficit* de matrículas de crianças de 7 a 11 anos residentes em áreas urbanas;

b) 45% proporcionalmente ao *deficit* de matrículas de crianças de 7 a 11 anos residentes em áreas rurais;

c) 5% proporcionalmente ao número de professores diplomados que se encontram em efetivo exercício de regência de classes;

d) 5% proporcionalmente ao número de alunos matriculados na 3.^a série e seguintes de escolas situadas em áreas rurais e de alunos matriculados na 4.^a série e seguintes de escolas situadas em áreas urbanas.

III. A parcela *b*, destinada a financiamento de programas de construção e equipamento, será distribuída entre os Estados e o Distrito Federal, de acordo com os seguintes critérios:

a) 70% proporcionalmente ao *deficit* de matrículas de crianças de 7 a 11 anos;

b) 20% proporcionalmente ao número total de matrículas do ensino primário;

c) 10% proporcionalmente ao número de alunos matriculados na 4.^a série primária e seguintes.

IV. A parcela *c*, destinada à melhoria do ensino, será aplicada, de preferência, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, e de acordo com programas de trabalho elaborados pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e Cultura e aprovados pelo Conselho Federal de Educação. Compreenderão esses programas, além de congressos, seminários e conferências, a criação de Centros de Treinamento de Magistério em cada Unidade da Federação, a manutenção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Centros Regionais de Estudos, Pesquisas, Experimentação, Documentação e Informação; a manutenção de atividades relativas à educação de excepcionais.

V. A parcela *d* será destinada à educação de excepcionais e a bolsas-de-estudo, sendo estas distribuídas aos Estados e ao Distrito Federal proporcionalmente ao *deficit* de matrículas e, de preferência, para assistir a crianças deficientes de qualquer natureza.

A parcela *e* será aplicada em colaboração com as Unidades da Federação ou entidades idôneas, de acordo com programas de trabalho por elas apresentados e aprovados pelo Conselho Federal de Educação.

VI. Os recursos federais provenientes do salário-educação, destinados, nos termos da Lei n.º 4 440, de 27 de outubro de 1964, ao custeio do ensino primário e à construção e equipamento de salas de aula, como reforço do Fundo Nacional do Ensino Primário, serão distribuídos, respectivamente, de acordo com os critérios adotados para a distribuição das parcelas *a* e *b* daquele Fundo.

Nos anos de 1965 e 1966, bem como no de 1967 e seguintes, as parcelas *da*

quota federal proveniente do salário-educação destinadas ao custeio do ensino primário serão, respectivamente, . . . 40%, 50% e 60%, aplicando-se o restante, em cada exercício, na construção e no equipamento de salas de aula.

Normas reguladoras da aplicação do Fundo Nacional do Ensino Médio

VII. Deduzidas as despesas com as instituições de nível médio, mantidas pela União, e com os auxílios concedidos por leis especiais a instituições de nível médio, os demais recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio serão divididos em cinco parcelas:

a) 20% para auxílio à construção, ao equipamento e custeio de uma escola média — não entendidos como tais os estabelecimentos de ensino normal — em cidade onde nenhuma exista, fazendo-se a distribuição proporcionalmente ao número dos municípios em tal condição;

b) 35% para auxílio à ampliação da rede de escolas médias e seu custeio — não entendidos como tais os estabelecimentos de ensino normal —, fazendo-se a distribuição na razão direta da população de 11 a 18 anos nos Estados, e na razão inversa de sua renda *per capita*;

c) 20% para auxílio à ampliação e custeio da rede de ginásios normais distribuídos na proporção do número de professores leigos, na regência de classe em escolas primárias;

d) 20% para concessão de bolsas-de-estudo a alunos em cursos ginásiais e colegiais, fazendo-se a distribuição na razão direta da população de 11 a 18 anos nos Estados, e na razão inversa do número de oportunidades de ensino gratuito já existentes;

e) 5% para assistência técnica, predominantemente para execução de um programa, de caráter de emergência,

destinado ao treinamento de professores de ensino médio.

VIII. As parcelas *a*, *b*, *c* e *d* serão distribuídas aos Estados e aplicadas sob a forma de auxílio pecuniário aos sistemas estaduais de ensino (Constituição Federal, art. 171, parágrafo único) e em conformidade com os Planos dos Conselhos Estaduais de Educação, para tal efeito considerados integrantes dos sistemas estaduais os estabelecimentos particulares de ensino.

IX. A parcela *e* destina-se a completar o quadro de professores de ensino médio não diplomados por Faculdades de Filosofia, e será aplicado, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal e de acordo com os programas para esse fim elaborados pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e Cultura e aprovados pelo Conselho Federal de Educação.

Crítérios comuns ao Fundo Nacional de Ensino Primário e ao Fundo Nacional de Ensino Médio

X. A aplicação dos recursos correspondentes às várias parcelas do Fundo Nacional do Ensino Primário e do Ensino Médio e da quota federal do salário-educação, que couberem a cada Estado e ao Distrito Federal dependerá de prévia apresentação dos planos estaduais estabelecidos pelos respectivos Conselhos de Educação, com observância das metas, normas e critérios do Plano Nacional de Educação, e far-se-á nos termos de convênios gerais.

XI. Para efeito da distribuição dos recursos federais destinados ao auxílio pecuniário dos sistemas de ensino, os Territórios equiparam-se aos Estados e ao Distrito Federal, ficando, porém, os respectivos planos sujeitos à aprovação do Conselho Federal de Educação.

XII. A concessão de auxílio pecuniário da União não se fará sem a prova de que o Estado ou o Distrito Federal observa o disposto no art. 169 da Constituição Federal e cumpriu o plano relativo no exercício anterior.

Critérios específicos do Fundo do Ensino Primário

XIII. Os planos estaduais de educação, ressalvado o disposto nos arts. 93, 94, § 4.º, da Lei de Diretrizes e Bases, deverão incluir o ensino particular, a fim de integrá-lo no esforço comum indispensável para atingir as metas previstas e conceder-lhe parte dos recursos federais destinados a atender o custeio do ensino, se provada a necessidade, em proporção não superior à expressão numérica desse ensino no respectivo Estado, no ano anterior.

XIV. Na aplicação de recursos federais, destinados à construção de prédios escolares, será levada em consideração a necessidade da instalação imediata de escolas em conjuntos habitacionais de iniciativa do Poder Público.

XV. Atendendo ao disposto no artigo 93 da Lei de Diretrizes e Bases, para efeito de concessão do amparo da União aos Estados e ao Distrito Federal, bem como para verificação de bom emprego dos recursos concedidos, serão considerados, quanto ao ensino primário, os seguintes critérios:

1. o salário do magistério, como correspondente no mínimo ao salário mínimo regional para os professores não diplomados, a 125% desse salário para os regentes, a 150% para os normalistas de grau colegial e a 200% para professores supervisores com preparo de nível superior;

2. a despesa com o pessoal do magistério corresponde a 70% da despesa

total do ensino, atribuindo-se os 30% restantes, respectivamente, à administração e supervisão (10%), livros, material de ensino e de consumo (10%) e prédios escolares (10%);

3. matrícula efetiva correspondente à média de 30 alunos por classe.

XVI. Nos anos de 1966, 1967, 1968 e 1969, da parcela III dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário serão reservados, respectivamente 4%, 3%, 2% e 1% para o custeio da rede de ensino primário do Distrito Federal, destinada a constituir-se em centro de demonstração pedagógica.

Normas reguladoras da aplicação do Fundo Nacional de Ensino Superior

XVII. *Normas para a distribuição dos recursos*

O Fundo Nacional do Ensino Superior será dividido em quatro parcelas:

a) 65% para o custeio da manutenção e os programas de construção e equipamento nas Universidades Federais;

b) 10% para o custeio da manutenção e os programas de construção e equipamento nos estabelecimentos isolados federais;

c) 20% para os programas do ensino superior a serem desenvolvidos pelo governo federal, de acordo com a seguinte discriminação:

1. 8% para os programas da CAPES, especialmente os de aperfeiçoamento de docentes;
2. 8% para bolsas-de-estudo e residências de estudantes;
3. 4% para os programas da DESu, destacadamente os que se relacionam com as metas prioritárias fixadas no Plano.

A política a ser executada pelos órgãos competentes em relação aos três itens obedecerá às diretrizes deste Plano.

d) 5% para subvenções a Universidades e estabelecimentos isolados particulares.

XVIII. *Objetivos do Plano correspondente ao Fundo do Ensino Superior*

a) Expansão das matrículas e serviços das Universidades e escolas, sem a expansão da rede, mediante:

1. o aproveitamento das potencialidades inaproveitadas das Escolas existentes;
2. o reforço de pessoal dos equipamentos e instalações das escolas, quando for o caso, a fim de que possam alargar os seus benefícios em escala regional;
3. a concessão de bolsas-de-estudo e a construção de residências para estudantes, junto a Universidades e Escolas que possam transformar-se em centros regionais nos respectivos campos de especialização, evitando-se, desta forma, a criação desnecessária de novos estabelecimentos federais;
4. adoção gradativa do regime de tempo integral para docentes e estudantes.

b) Estímulo à diversificação das iniciativas no ensino e na pesquisa, de acordo com a política preconizada no item anterior. Com isso se evitará a repetição, em cada Universidade, de empreendimentos só justificáveis em determinadas áreas culturais, geográficas ou geoeconômicas; ou de outros que, pelo seu nível e possibilidades de aproveitamento, deverão confinar-se a um reduzido número de instituições em todo o país. Ao princípio da diversidade se as-

sociará o da complementaridade que permita o aproveitamento de cada instituição diferenciada em proveito dos demais. Ficarão ressalvadas as iniciativas que, embora alheias a essas motivações, apresentassem padrões de excelências que as justificassem.

c) Ampliação dos quadros profissionais, especialmente nas áreas mais vinculadas ao desenvolvimento social e econômico do país, mediante a ampliação das matrículas nas Escolas de formação profissional.

d) Aperfeiçoamento do pessoal docente, através da CAPES e de programas específicos de iniciativa das próprias Universidades, a serem financiados, estes últimos, com recursos das mesmas.

e) Incremento à expansão da pesquisa, particularmente da que está vinculada ao ensino, mediante programas a longo prazo de formação e treinamento de pessoal docente e reequipamento das Escolas.

XIX. *Princípios e critérios adotados na formulação do Plano correspondente ao Fundo do Ensino Superior*

a) Todos os recursos destinados pela União ao ensino superior — inclusive nas Universidades, escolas isoladas e órgãos governamentais a êle vinculados — integram o Fundo Nacional de Ensino Superior, e, nos termos do art. 93 da Lei de Diretrizes e Bases, serão distribuídos de acordo com o plano elaborado pelo Conselho Federal de Educação.

b) Tendo em vista o princípio legal da igualdade dos Fundos, procurará o Governo Federal desacelerar a expansão do ensino superior até o nivelamento do respectivo Fundo com os demais. A criação ou autorização de novas unidades, a serem custeadas pela União, ficarão condicionadas ao pressuposto de alta

conveniência, a juízo do Conselho Federal de Educação. Cabe, igualmente, a este órgão, investido na prerrogativa de planejar a distribuição do Fundo de Ensino Superior, articular-se com as Universidades e Escolas visando ao disciplinamento sistemático de suas despesas, de acôrdo com as disponibilidades do Fundo.

c) Empenhar-se-á o Govêrno Federal no sentido de substituir a atual sistemática das subvenções às Universidades e Escolas particulares, com o objetivo de corrigir a indiscriminação quanto ao mérito dessas instituições, e de aquinhoá-las, adequadamente, na medida de seus esforços e de acôrdo com os seus padrões. Dessa forma poderá o sistema particular entrosar-se com o sistema público numa ação conjunta de atendimento às necessidades nacionais. Cada instituição apresentará o seu projeto ao órgão competente do Ministério da Educação, que o apreciará de acôrdo com os critérios acima formulados, e o contemplará, quando fôr o caso, com os recursos de percentual destinado a êsse fim. Enquanto persistir a sistemática vigente, incluirá o Ministério da Educação no referido percentual as entidades beneficiadas por Lei, utilizando as dis-

ponibilidades restantes, de acôrdo com os critérios aqui estabelecidos.

d) Adotarão as Universidades a técnica do orçamento-programa, com o objetivo de vincular a previsão de recursos à formulação de programas a longo prazo de integrar êstes programas ao Plano formulado pelo Conselho, e de relacionar tôda a política orçamentária.

e) Enquanto não fôr possível subordinar as despesas inevitáveis com as Universidades federais ao percentual que lhe foi reservado neste Plano, providenciará o Govêrno a consignação, fora do Fundo, de verbas suplementares no orçamento federal. Só em caráter de emergência, portanto, deixará de ser observado o princípio da Lei de Diretrizes e Bases, repetido neste Plano, de que todos os recursos destinados ao ensino superior no orçamento da União dêverão integrar o respectivo Fundo.

XX. *Diligência complementar*

A Câmara propõe ainda que sejam feitos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos os cálculos correspondentes aos índices ora indicados, para o efeito de verificar a adequação dos mesmos aos objetivos colimados.

DURAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES

Examinando proposta do Sr. Ministro da Educação, Prof. Flávio Suplicy de Lacerda, no sentido de reduzir a duração dos cursos superiores, o Conselho Federal de Educação aprovou, em fevereiro passado, o parecer do Cons. Valmir Chagas, que indica novos critérios para essa duração. Juntamente com o parecer, divulgamos comentário e votos de conselheiros participantes da Câmara do Ensino Superior, bem como a Portaria Ministerial que homologa o parecer.

I. O PARECER

Parecer n.º 52/65. C.E.Su. (1.º Grupo), aprov. em 10-2-1965. — O Sr. Ministro da Educação e Cultura propõe que “cada curso superior seja diminuído de um ano”, tendo em vista (a) o tempo muito longo destinado às férias escolares, que chega a dois anos em um curso de seis, (b) a necessidade de maior permanência do estudante “na universidade, para se formar de fato a comunidade universitária”, e (c) a vantagem de, por este meio, “baratear... o custo” do ensino “sem nenhum prejuízo para a formação técnica”, ampliando ao mesmo tempo as oportunidades dessa formação.

A competência atribuída a este Conselho para estabelecer a duração dos cursos de que resultem “privilégios para o exercício de profissão liberal” flui de uma outra que necessariamente a precede: a de fixação dos respectivos currículos mínimos. Em tese, pois, somente se deverá revê-la quando ocorra mudança de currículo; a menos, como é óbvio,

que a própria experiência haja indicado a necessidade ou conveniência dessa revisão. O que, entretanto, se pode e deve fazer desde logo é formular a duração em termos que melhor se ajustem às variáveis que direta ou indiretamente intervêm no seu cumprimento — o aluno, a escola e o meio — sempre em função da natureza e do conteúdo de cada curso.

Com efeito, não é um dado indiferente ou mesmo secundário o tempo total em que se pode obter um diploma de médico ou bacharel em Direito: o curso que leva a este é mais “extenso”, o daquele mais “intenso” e compacto. Nem significa a mesma coisa, em termos de resultados práticos, prolongar ou reduzir esse tempo em relação ao Norte, ao Centro ou ao Sul do País, atentas as diferenças econômicas, sociais e culturais das várias regiões que, projetando-se sobre o trabalho educativo, condicionam o funcionamento das escolas e o próprio comportamento dos estudantes individualmente considerados.

Dentro do meio, diferem também as escolas quanto aos recursos de pessoal, equipamento e instalações, dos quais, em grande parte, depende a eficiência do ensino; e não raro, dentro das próprias escolas, variam as condições em que se desenvolvem as atividades docentes e discentes: é o caso, por exemplo, dos cursos noturnos, cuja singularidade os vai tornando polêmicos à medida que se persiste em conservá-los idênticos aos

diurnos. Mas as diferenças maiores são encontradas entre os alunos: diferenças de aptidão (tomada esta palavra no sentido amplo de capacidade e ritmo de aprendizagem), diferenças de oportunidades e diferenças de motivação. Pondo mesmo de lado a última ordem, que de certo modo é função das duas primeiras, a consideração destas inclui-se entre os grandes problemas da educação no quadro de uma concepção democrática.

Em rigor, a partir do que proceda de transmissão biológica, as diferenças de aptidão e de oportunidades praticamente se confundem, no plano social, ao influxo de causas anteriores ou atuais da vida do estudante. Há, por exemplo, os mais afortunados que, graças a melhores condições econômico-financeiras ou de ambiente, chegam à universidade com boa formação de base e, ainda no curso superior, dispõem de meios que ensejam um alto aproveitamento; há também os que, trazendo embora essa formação prévia, baixam o rendimento ao distribuírem as suas horas entre a escola e o trabalho; há os que não trazem o preparo suficiente e, já com a sobrecarga de uma recuperação inevitável, são também forçados a dividir-se entre o estudo e a busca da subsistência; e assim por diante.

De qualquer forma, do ponto-de-vista do ritmo em que podem cumprir satisfatoriamente o currículo, existem três categorias fundamentais de estudantes a considerar em qualquer planejamento didático: os rápidos, os médios e os lentos. Mas considerá-los não significa necessariamente estabelecer uma espécie de *honors system* para os primeiros, um ensino de massa para os últimos e algo mais ou menos incolor para os restantes, que são a maioria. Pelo contrário: sem generalizar exceções e fazendo exatamente do aluno médio o nosso ponto

de referência, como tão insistentemente reclamava Ortega y Gasset, devemos criar um sistema que absorva a todos e ao mesmo tempo — na visão positiva do Prof. Francis Chase, da Universidade de Chicago — permita “a cada um (desenvolver) o seu próprio teor de excelência”. E não apenas a cada estudante como a cada estabelecimento, a cada comunidade e a cada região do País.

É precisamente neste ponto que têm falhado, e continuam a falhar, as soluções oferecidas ao problema no Brasil. Adotando o critério da duração única expressa em anos letivos, ignoramos todas aquelas condicionantes do processo educativo e acabamos por organizar cursos que são “muito rápidos para os alunos lentos e muito lentos para os rápidos” — *too fast to the slow, too slow to the fast* — nas palavras de Allport. Na prática, entretanto, nem isso pelo menos ocorre, porque não é positivamente de duração única um sistema em que, segundo tivemos ocasião de comprovar, dois diplomas da mesma licenciatura podem ser obtidos em 1.920 e 2.880 horas-aula, um em dois terços de tempo útil exigido para o outro.

A iniciativa ministerial tem, pois, o mérito de trazer a questão ao primeiro plano de cogitações deste Conselho, embora focalizando-a sob o aspecto especial de utilização da capacidade ociosa das escolas para aumento da oferta de profissionais de nível superior. A solução proposta — redução indiscriminada de um ano letivo na duração dos cursos — é que nos parece discutível, visto apenas agravar a rigidez do sistema atual e não conduzir sequer os objetivos colimados por S. Exa. Nem mesmo a uniformidade se alcançará na compressão pretendida, apesar do prazo único assinalado, porquanto um ano em termos absolutos significará, na verdade, 16,6% de redução em Medicina, 20% em Di-

reito, 25% em Agronomia, 33,3% em Enfermagem, e assim por diante.

Se ao menos fôsse êste o preço de um melhor atendimento às diferenças apontadas, talvez se explicasse a hipótese. Na realidade, porém, tudo o mais permaneceria como antes, elegendo-se as férias como arca de uma compensação exclusivamente quantitativa. Longe de nós afirmar que sejam exigüos, ou insusceptíveis de reduções em casos concretos, os atuais períodos de férias consecuentes do ano letivo de 180 dias úteis: apesar de que a sua fixação não excede os padrões médios internacionais. Queremos apenas sublinhar a extrema importância das férias como imperativo de ordem biológica, psicológica e didática para recuperação do estudante e sedimentação da aprendizagem. O Par. número 352-64, * relatado pelo Conselheiro Newton Sucupira, é bastante explícito a êste respeito.

Por outro lado, nem tôdas as escolas superiores dispõem, no momento, de capacidade ociosa a utilizar, sendo certo que não poucas já funcionam em vários turnos, com evidente rebaixamento dos níveis de ensino. Mesmo nas que a têm, essa capacidade é muitas vezes parcial, já que não ocorre concomitantemente nos três setores básicos de pessoal, equipamento e instalações e, se ocorre, não se distribui proporcionalmente entre êles. Parece-nos, portanto, impraticável qualquer solução *geral* que tenha êste aspecto por fundamento.

Ainda que assim não fôsse, o *geral a priori* se traduziria, *a posteriori*, em resultados inevitavelmente unilaterais. O aceleramento do curso pelo alongamento do ano ou dia útil, ou de ambos, traria a vantagem inegável de aproveitar melhor os estudantes mais dotados que, já agora, não utilizam plenamente as suas horas disponíveis e a sua capacida-

de de aprender; e êstes não são menos de 20% do total, segundo as pesquisas mais recentes. Ao mesmo tempo, entretanto, tornaria o ensino de terceiro grau por demais oneroso para os alunos "médios" que trabalham e praticamente inacessível para os "lentos" que têm nível acadêmico; e êsses constituem a grande maioria.

Se, pois, haveria a curto prazo o aumento de uma "turma" de profissionais — e não mais de uma, convém assinalar — é possível que o ritmo anual de sua formação, numa perspectiva mais ampla, viesse mesmo a diminuir em termos relativos; daí entendermos que a melhor solução não é promover um acréscimo para assim dizer episódico, porém lançar pressupostos a partir dos quais a própria realidade opere em tal sentido, mediante o aproveitamento de cada estudante e escola de acôrdo com a sua capacidade e as suas possibilidades. Em outras palavras: ensinar que os cursos, sem deformações quantitativas ou qualitativas, possam onde haja condições abreviar-se para os alunos rápidos e alongar-se para os lentos. O aumento, que nesta hipótese seria constante, procederia não só dos primeiros como dos últimos, a cujo número viriam somar-se muitos dentre os que hoje não chegam sequer aos umbrais da universidade.

Evidentemente, não imaginamos que tôda uma complexa montagem educacional, cujos padrões vão do internacional ao distrital, súbitamente se transforme à simples mudança dos critérios com que se fixa a duração dos cursos. Mais importante que tal mudança de critérios há de ser, por exemplo, a ação que o Poder Público e outras agências que operam neste setor venham a desenvolver junto às instituições de ensino superior em programas de assistência, incentivo e coordenação que inegavelmente já se esboçam. Mas essas

* Doc. 33, pág. 60.

iniciativas e as das próprias escolas serão grandemente obstadas, senão mesmo impossibilitadas, se tiverem de exercer-se num contexto de rígidas normas a serem observadas; donde a solução que passamos a expor.

De início, é preciso considerar que por *duração* não se há de entender apenas, para os efeitos do art. 70 da L.D.B., o *tempo total* que vai da primeira matrícula à obtenção do diploma; do contrário, não seria possível nem mesmo a repetição de um período letivo ou disciplina de acórdio com o art. 18. A duração é sobretudo o *tempo útil*, obrigatório em todo o País, para execução do currículo com o necessário aproveitamento. Se, pois, esse tempo útil não admite reduções, o tempo total em que ele se insere pode variar, para mais ou para menos, conforme as diferenças de meio, de escolas e de alunos. A rigidez atual, e de fato a autenticidade, resulta de que se hajam identificado formalmente os dois conceitos.

Quer isto dizer que, conhecido o tempo útil, é preciso determinar igualmente o tempo total com que se completa a duração. São os limites máximo e mínimo de execução do currículo, aquêles acima ou abaixo dos quais se entende que o ensino pode entrar em dispersão ou excessiva concentração. Entre um e outro estará o que chamaremos de termo médio, isto é, aquêles em que o tempo total corresponde funcionalmente ao tempo útil e, portanto, o currículo se cumpre sem acréscimo ou redução do ano ou dia regular.

Ano e dia são, portanto, os dados fundamentais a considerar inicialmente no cálculo da duração. O primeiro está definido na lei como o mínimo de "180 dias de trabalho escolar efetivo" (artigo 72); mas o segundo está omissivo, devendo-se em consequência fixar-lhe as horas. A nosso ver, essa omissão foi

mesmo intencional, porque sem ela ficaria grandemente prejudicado o exercício da competência, que tem o Conselho, para estabelecer o currículo mínimo e a duração dos cursos. Com efeito, determinado que fôsse previamente o dia único, desapareceria em ponderável parcela a relação de conteúdo e duração, já que esta última implica não só quantidade de tempo (tempo útil) como um ritmo de execução do currículo (tempo total) que repousa basicamente sobre a carga diária de trabalho.

Propomos, assim, que a duração dos cursos — tempo útil e limites de execução — passe a ser fixada em números de horas-aula, não se entendendo como tais as reservadas a provas, exames, estágios obrigatórios e estudos ou exercícios individuais, bem como a outras atividades que o estabelecimento venha também expressamente a excluir. Com isto, atende-se ao princípio do art. 72 da Lei de Diretrizes e Bases e — o que nos parece de grande importância — preserve-se a liberdade da escola para, a partir de uma base comum indispensável a títulos idênticos, desenvolver o seu próprio estilo, interpretando a função docente à luz de certos padrões que pretenda alcançar ou manter. De outra maneira ter-se-ia a uniformidade e, pior ainda, a fixação do tempo como uma singular conta-corrente de horas a que nada se acrescentaria e de que, nos planejamentos didáticos, somente exames e tarefas não obrigatórias poderiam ser abatidos.

Esta não é, aliás, a primeira vez que surge neste Conselho a idéia de estabelecer a duração pelo critério de horas-aula. Em 1962, quando se elaboravam as normas para cumprimento do art. 70, tivemos ensejo de indicá-la à comissão respectiva. Dada, porém, a existência de outras mudanças já em curso, preferiu-se deixar a matéria para deliberação

posterior. Reapresentou-a em dezembro último o Cons.^o Celso Kelly, sob forma diversa que, no entanto, mantém substancialmente a concepção inicial. De sorte que o Aviso do Senhor Ministro encontra o tema na ordem dos nossos trabalhos e quando a própria realidade está, de fato, a exigir algo mais preciso, e ao mesmo tempo mais flexível, quanto à extensão dos estudos no ensino superior.

A solução parece-nos realmente capaz de atender a essa dupla exigência de precisão e flexibilidade. O curso de Medicina, por exemplo, pode com proveito ser ministrado a 5 horas-aula por dia, em média, conforme a estimativa autorizada do Conselheiro Roberto Santos. Este ponto de partida conduz sucessivamente aos totais de 900 horas, num ano letivo mínimo de 180 dias (5×180), e 5 400 em 6 anos (900×6): este será o *tempo útil*; aquêle, o *térmo médio* de execução anual. Admitindo, ainda, somente para exemplificar, a redução de 1/5 (um quinto) e a ampliação de 1/3 (um terço) na previsão do *tempo total*, chega-se a $(900 + 180) 1\ 080$ horas como *limite máximo* e a $(900 - 300) 600$ como *limite mínimo* de execução anual.

Nas melhores condições de escola ou de aluno, ou de ambos, o curso de Medicina poderia nesta hipótese ser realizado em $(5\ 400 \div 1\ 080)$ 5 anos letivos de 180 dias, e não menos, enquanto alcançaria $(5\ 400 \div 600)$ 9 anos, e não mais, em circunstâncias menos favoráveis. Claro está que análoga plasticidade se verificaria em relação aos demais cursos, ou à maioria dêles, sem que as variações fôsem necessariamente as mesmas em números absolutos ou relativos. Para efeitos legais, entretanto, — como essa irracional e perturbadora fixação de salários com base em anos de estudos — a duração seria a que resul-

tasse da divisão do tempo útil pelo término médio de execução anual: no exemplo escolhido, precisamente $(5\ 400 \div 900) = 6$ anos.

Isso conduz a uma tal variedade de soluções particulares, como aliás nos parece desejável, que seria impossível avançar prognósticos inteiramente válidos nesse terreno. Entretanto, alguns esquemas básicos são facilmente previsíveis, como os que a seguir arrolamos à guisa de ilustração:

- a) a escola não acha prudente ou necessário modificar o seu ritmo de atividades;
- b) a escola, conquanto alongue o seu dia letivo, apenas compensa falhas anteriores para ajustar-se ao regime de maior autenticidade que agora se instaura;
- c) a escola exclui atividades do conceito de horas-aula para, alongando o dia letivo médio, assegurar a continuidade de um alto padrão já conquistado;
- d) a escola, como se faz necessário em cursos noturnos, reduz o dia e aumenta proporcionalmente o ano letivo;
- e) a escola, ainda em curso noturno, reduz o dia e mantém o ano letivo;
- f) a escola, funcionando em dois turnos, permite que o estudante curse disciplinas em ambos, de modo a utilizar metódicamente as suas horas;
- g) a escola prolonga o ano letivo sem alterar a carga horária do dia;
- h) a escola prolonga o dia sem alterar o ano letivo;
- i) a escola prolonga o dia e o ano letivos;
- j) a escola, prolongando ou não o ano letivo, aumenta o seu número de "ofertas" em cada período, ensejando que o dia se prolongue

para os alunos rápidos, mantenha para os médios e abrevie para os lentos; e assim por diante.

Afora as hipóteses das letras *a* e *e*, que não envolvem mudança e aí se encontram quase por simetria, tôdas as demais importam em acréscimos positivos para o ensino superior, na linha dos objetivos ministeriais, seja pela correção de vícios atuais (letras *b*, *d*, *c*), seja pelo aproveitamento mais racional de escolas e alunos, mediante a abertura de maiores oportunidades para estes (letras *d*, *e*, *f*) e a redução do tempo total (letras *g*, *h*, *i*, *j*) onde isto se possa fazer sem quebra de qualidade.

Em princípio, nenhuma dessas hipóteses exige que se introduzam mudanças nas técnicas de distribuição do currículo, previstas no art. 18 da Lei de Diretrizes e Bases: matrículas por séries e matrículas por disciplinas. Ambas, por sinal, se acham descritas no estudo comparativo do Par. n.º 388/64, em que se interpretou aquêlo dispositivo em face do art. 6.º (letra *a* e parágrafo único) da Lei n.º 4 464, de 9 de novembro de 1964. A nosso ver, entretanto, o sistema de matrícula por disciplinas, pela sua maior flexibilidade, se torna agora mais indicado que o de séries, máxime em soluções como a da hipótese *j*, nem sempre possível mas sem dúvida a melhor.

Em conclusão, somos de parecer que a duração dos cursos superiores que outorguem privilégios de exercício profissional passe a ser fixada de acôrdo com os seguintes princípios e normas:

- I — Entende-se por duração de um curso, para efeito do que dispõe o art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases, o tempo necessário à execução do currículo respectivo em ritmo que assegure aproveitamento satisfatório e possa,

tanto quanto possível, ajustar-se às diferenças de meios, de escolas e de alunos.

- II — A duração compreende o tempo útil de trabalho escolar e o tempo total que vai do início à conclusão do curso.
- III — O tempo útil não admite redução e o tempo total é variável dentro de limites máximos e mínimos de execução anual do tempo útil, correspondendo a este um termo médio dessa mesma execução.
- IV — Os vários componentes da duração referidos nos itens II e III serão fixados em números de horas-aula, não se compreendendo como tais as reservadas a provas, exames, estágios obrigatórios e estudos ou exercícios individuais, bem como a outras atividades que o estabelecimento venha a excluir expressamente.
- V — Para fins de enquadramento no serviço público federal, a duração de um curso será o número de anos letivos que resulte da divisão do tempo útil pelo termo médio de sua execução anual.

Em conseqüência, propomos seja designada comissão para reformular a duração dos cursos superiores, nos termos do presente parecer, e sugerir normas complementares destinadas à implantação do nôvo sistema. (a) A. *Almeida Júnior*, Presidente da C.E.S.Su. — *Valnir Chagas*, Relator.

• *Comentário do Cons.º Durmeval Trigueiro ao Parecer do Cons.º Valnir Chagas.* — 1. Subscrevi o lúcido parecer do Conselheiro Valnir Chagas por ver nêle formulados alguns princípios

fundamentais, sobretudo de natureza psicológica e sociológica, que modelam o currículo, seja quanto à sua feitura, seja quanto à sua duração. Põe em foco o parecer a idéia, tão fecunda, dos *ritmos da educação*, admiravelmente valorizada por Whitehead no seu estudo sobre os sucessivos ciclos de maturação percorridos pelo educando; e, de outro lado, evidencia os condicionamentos sócio-econômicos da aprendizagem e sua duração.

Entretanto, o esquema do Prof. Valmir Chagas chega a incluir fatos e normas vigentes cujo mérito, antes de mais nada, deve ser pôsto em discussão. Toma como ponto de partida, por exemplo, os atuais currículos mínimos e contempla, numa de suas fórmulas por constituir norma legal — o princípio de correlação entre a duração dos cursos e os benefícios concedidos por lei aos portadores de diploma universitário. Ora, não me parece razoável, a não ser em caráter de emergência, qualquer fórmula de redução da duração dos cursos na base dos atuais currículos mínimos e de sua duração, como se fossem inquestionáveis os critérios que os determinarem. Por outro lado, não se deverá fazer referência à correlação entre a duração dos cursos e os privilégios que lhe são consignados, senão para apontar-lhe a inconveniência. Sei que o autor não quis discutir o mérito dessas duas questões, mas simplesmente cingir-se à norma vigente e dela tirar o melhor partido. Pensamos, entretanto, que qualquer solução baseada nesses pressupostos restará inquinada pelos vícios de origem. Devemos propor ao governo medidas radicais, que visem à racionalização dos currículos, ainda que tal efeito tenha de resultar da reformulação das próprias leis de-
feituosas.

Entendemos que o roteiro para a solução poderia assim ser formulado:

1. *Racionalização dos cursos universitários e de sua duração, em função dos propósitos que devem informá-los.* A duração vigente resulta, por um lado, de critérios tradicionais de mensuração que, em alguns casos, pelo menos, não foram verificados racionalmente; e por outro, de uma confusa perspectiva das finalidades de cada curso. O de Direito, por exemplo, estará estruturado adequadamente para uma determinada formação profissional? Cremos que não. Além dos ingredientes inteiramente dispensáveis à formação profissional, introduziram-se no curso jurídico preocupações de natureza especulativa que transcendem esse objetivo e poderiam deslocar-se para um curso de pós-graduação, ao alcance dos que desejassem esse nível de especialização.
2. *Traduzir o currículo em termos de dias letivos tão compactos quanto o permitam a generalidade das Escolas, dentro da realidade brasileira atual.* No caso da Medicina, por exemplo, uma comissão de especialistas determinaria a carga horária diária que se pode atribuir aos estudantes de tempo parcial (pois o tempo integral ainda é uma exceção no país) e o número de dias letivos, assim concebidos, necessário à realização de todo o curso, com os descontos das férias e exames.
3. *Subordinar todos os outros elementos integrativos da Escola a esse esquema básico.* Atualmente, a frouxa tessitura do regime de trabalho é determinada pelas conveniências dos professores e pelas condições de instalações e equipamentos. A exígua disponibilidade do tempo que os professores reservam à Escola condiciona os intervalos ociosos no horário escolar e o escas-

so aproveitamento dos laboratórios e outros equipamentos. O regime escolar é estabelecido muito mais em função dos professores que dos alunos. Outras vezes, o fator preponderante se encontra nas deficiências de instalações e de instrumental de trabalho. O Ministro deveria tomar como objetivo da sua política de assistência às escolas, dotá-las de condições de realizar satisfatoriamente o currículo concentrado no tempo médio estabelecido. Em vez de planos abstratos e apriorísticos, ter-se-ia, aqui, o roteiro de um programa concreto e altamente produtivo: o único adequado para corrigir a tão apregoa-da capacidade ociosa das Escolas.

4. *Evitar a uniformidade das soluções para todas as Escolas.* Tendo em vista a diversidade de circunstâncias apontadas no item anterior, seria necessário: a) estabelecer o tempo-padrão, avaliado sobre as condições médias do ensino no país; b) admitir variações para menos ou para mais, de acordo com projeto a ser aprovado, em cada caso, pelo Conselho Federal de Educação, num período experimental; posteriormente cessará essa exigência para as integrantes da Universidade, mas subsistirá para os estabelecimentos isolados. São óbvias as facilidades de retração dos cursos no caso, por exemplo, das escolas de tempo integral; assim como a conveniência do seu alongamento, no caso de cursos noturnos. Na hipótese de escolas mais ricas de experiências e de condições materiais, o sistema de créditos poderá propiciar inúmeras variações na duração de qualquer curso, particularmente nos que se caracterizam pela predominância do ensino teórico. Essa

possibilidade, aliás, está brilhantemente defendida no parecer do Cons.^o Valmir Chagas.

Como se vê, não se trata de problema fácil, nem susceptível de soluções fáceis e necessárias. Não se poderia corrigir um erro tão arraigado com improvisações capazes de provocar erros ainda mais graves. Cremos, no entanto, que no período de um mês (considerando o regime de sessões do Conselho) se poderia elaborar nova sistemática dos cursos e sua duração. Sugerimos a designação de pequenas comissões de Conselheiros para procederem à revisão dos currículos, com a eventual colaboração de pessoal de instituições fora do Conselho, nas especialidades estranhas aos Conselheiros.

• *Declaração de voto do Conselheiro Celso Kelly.* — 1. Provocou o Senhor Ministro da Educação debate altamente proveitoso e oportuno; o da revisão da duração dos cursos superiores e o da intensificação das atividades universitárias. Apontando, de um lado, as férias, que excessivas lhe parecem, encontra, de outro, na ampliação do ano letivo e no aumento dos encargos diários, o caminho fácil para a redução do número de anos ou séries, com isso evitando a alegada ociosidade universitária, ou seja, as suas disponibilidades.

2. Ainda, há poucos meses, havia eu pedido a atenção do Egrégio Conselho Federal de Educação para a duração dos cursos, *fixada em cada caso isolado*, sem a necessária unidade de critério. Acreditto, em cada caso, terem sido levados em conta, dentre outros, os seguintes fatos:

a) o currículo mínimo e a presunção de tempo para sua ministração;

b) a duração do ano letivo, em termos de dias de *trabalho efetivo*, no mínimo 180 dias;

c) os efeitos econômicos do curso para os seus concluintes;

d) a tradição cultural e social do curso;

e) a procura crescente de diplomados;

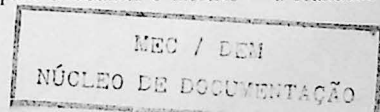
f) o interesse público de acelerar o ritmo de formação de técnicos e profissionais liberais.

A observância desses preceitos é bastante caprichosa, reclamando, entretanto, como critério dos critérios o *comparativo*. Por exemplo: no conjunto dos cursos ligados à saúde, o curso médico completo será a aspiração máxima, totalizando um número n de séries, enquanto os cursos de Farmácia, Odontologia, Enfermagem, Assistente Sanitarista, Laboratorista, Operador de Raios X, Assistente de Cirurgia, e similares terão a duração menor, na base de dois terços ou menos. No conjunto dos cursos de Engenharia, o de engenheiro politécnico exigirá n séries, sendo os de engenheiro de operações, engenheiro agrônomo, engenheiro geógrafo, estatístico, na base de dois terços ou menos. No conjunto dos cursos sociais, o de Direito completo reclamará n séries, sendo os de diplomata, contador, economista, atuário, notário, administração pública, administração privada, na base de dois terços ou menos. No conjunto dos cursos pedagógicos, os de professor de 2.º ciclo médio terão a duração de n séries, e os de professor de 1.º ciclo e professor de ensino primário a duração de dois terços ou menos. Buscar-se-ão assemelhações para outros cursos. A dificuldade residirá na determinação de n de cada conjunto, o qual, em média, poderia ser 5, e a duração correspondente a $2/3$ ou menos seria situada em 3. Assim dentro do *critério comparativo*, os cursos teriam duas durações: cinco e três anos, conforme a sua complexidade.

3. Outro critério, bem diverso, seria o da profundidade *equivalente* dos estudos de grau superior. Tal como se pretendeu para o ensino médio, em duas etapas: a do ginásio em quatro séries; e a do colegial em três — assim também os cursos superiores, independentemente das profissões em que habilitem, teriam a mesma profundidade nos estudos, em duas etapas: a primeira, ao fim de 3 ou 4 anos, para o profissional de aspirações comuns; a segunda, ao fim de 5 ou 6 anos, para o profissional de ambições científicas. Algumas profissões se contentariam com os concluintes da primeira etapa.

Não há, entre o critério da equivalência e o comparativo contradição formal e, aplicados, os resultados de um e outro se aproximam.

4. Fixado o número de séries ou anos e o número de dias — a partir de 180 — urge dar à unidade-dia uma estimativa que lhe proporcione consistência real. Seria lícito admitir *dia de uma hora ou uma aula*? Certo que não. O dia — a lei o disse expressamente — é de *efectivo trabalho*: trabalho didático efetivo e não simulado; nem tampouco tempo gasto em provas. Condiciona, pois, um *dia escolar* a realidade de um trabalho, compatível com a capacidade de aprender e a possibilidade social e econômica do estudante em corresponder à exigência. Aquela, conforme a natureza do curso, aceita até o limite de quatro horas de preleções ou de seis em atividade de gabinete. Esta dificilmente permite — tantos são os estudantes que trabalham — permanência normal e tranqüila no curso por prazo superior a quatro horas. O alongamento traria ainda outro problema a resolver: o de uma refeição na escola, importando instalações e despesas de alimento. Assim — a não ser a generosa hipótese do tempo integral para estudantes e mestres — a realidade



aponta o dia de quatro horas em média ou a semana de vinte e quatro horas.

5. Na duração fixada em séries ou anos e o dia letivo em média de horas semanais, encontrar-se-á a correspondência desejada com os currículos. Se o segundo fator variar, para menos ou para mais, variará a duração total do curso. Já é doutrina velha no Conselho Federal de Educação — tem até o apoio de um despacho ministerial (Portaria de 4-12-1962, art. 10, in Doc. n.º 10, página 15) — que os cursos *noturnos*, por serem de menor carga *diária*, devem alongar a sua duração em relação à duração comum. A hipótese contrária é também autêntica: se a carga *horária* em cada dia fôr maior do que o normal, a duração global do curso será menor, na devida proporção (Par. 405, de 1964, relativo à redução do curso médio da Universidade de Minas Gerais, in Doc. n.º 33, pág. 75). Nada mais lógico.

6. Nada mais lógico, por igual, se o elemento da variação, em vez da carga horária diária, fôr o de número de dias do ano letivo. Aumentado este número em relação ao mínimo de 180 dias e aplicada a carga das reduções proporcionais, ter-se-á a redução de uma série anual ou de um período na última série. A hipótese inversa só não é cabível por ser exigência fatal a dos 180 dias.

7. Apontam-se, pois, *sem mais delongas*, dois caminhos para o encurtamento proporcional dos cursos: o do aumento da carga horária do dia escolar e o do aumento do número de dias de cada ano. Ou os dois caminhos conjugados. Nenhuma das três hipóteses — baseadas na verificação elementar das condições em que cada escola se encontra — ocasiona perda de substância ou conteúdo de estudo, mas, ao contrário, maior intensidade de vida acadêmica.

8. Mais um alvitre pode ser formulado. Diz respeito à congregação da 3.ª série colegial e da 1.ª série superior. A diversificação da 3.ª colegial vem-se revelando impossível no âmbito dos colégios em geral. Continua a triste prática dos cursinhos para vestibular, frequentado pelos interessados juntamente com a última série colegial. Melhor será *generalizar* a instituição adequada, que é a do *colégio universitário*, com tantas variações quantos os cursos de respectiva universidade, e recomendar às universidades que organizem seus currículos — tudo leva a crer que já o façam — incluindo as matérias de *cultura geral* na 1.ª série superior. Ora, essas mesmas disciplinas de cultura geral deveriam constituir as diversificações da 3.ª série colegial ou da série única do colégio universitário. Dada a coincidência de disciplinas estudadas, os egressos do Colégio Universitário entrariam por concurso, em igualdade de condições com os demais candidatos, mas teriam dispensa de curso as disciplinas comuns da 1.ª série, passando, de pronto, à 2.ª série. Estaria alcançado, sem prejuízo — antes até com integração didática — o objetivo de redução, dentro dos melhores escrúpulos.

9. Aos alunos de maior capacidade e dedicação excepcional ou aos que, por quaisquer circunstâncias, não se ajustam às exigências da seriação, aplicar-se-á o sistema da matrícula autônoma por disciplina e da soma de créditos para a final diplomação.

10. As considerações acima possibilitam medidas imediatas. Eis por que as formulei, nesta declaração de voto. O parecer do ilustre Conselheiro Valdir Chagas desenvolve uma argumentação plenamente aceitável de aplicação entretanto demorada. Vale a pena que o Conselho venha a produzir uma revisão de duração dentro dos critérios do

parecer ou dêste voto. Isso, porém, sem prejuízo de medidas rápidas, ao mesmo tempo válidas e autênticas. A prazo curto, deixo aqui soluções imediatas. A prazo longo, aspiro à perfeição dos processos, e recomendo que, em cada sector, ao lado do curso principal, se fixem também currículos para os cursos menores e afins, estes em condições de dar ao país, em três a quatro anos, as

centenas de técnicos que o seu desenvolvimento reclama imperativamente.

• *Voto do Cons.^o Abgar Renault.* — “Subscrevo a declaração de voto do Conselheiro Celso Kelly, que corresponde rigorosamente ao meu pensamento sobre a matéria e tem a virtude de apontar soluções de execução imediata, sem nenhum prejuízo para as exigências de qualidade do ensino e sua eficácia.”

II. PORTARIA N.^o 159 — DE 14 DE JUNHO DE 1965

Estabelece normas para a duração dos cursos superiores

O Ministro da Educação e Cultura, no uso da atribuição que lhe confere o art. 9.^o, § 1.^o, da Lei n.^o 4024, de 20 de dezembro de 1961, e homologando o Parecer n.^o 52-65 e respectivo adendo, aprovados pelo Conselho Federal de Educação, resolve:

Art. 1.^o Duração de um curso é o tempo necessário à execução do currículo respectivo em ritmo que assegure aproveitamento satisfatório e possa, tanto quanto possível, ajustar-se às diferenças de meios, de escolas e de alunos.

Parágrafo único. Para atender ao disposto neste artigo, a duração de cada curso superior, dentre os que conferem privilégios para o exercício de profissões liberais, passa a ser fixada em horas-aula, com indicação de tempo útil e tempo total, de acordo com o quadro anexo à presente Portaria.

Art. 2.^o Tempo útil é o mínimo necessário para execução do currículo fixado para o curso.

Parágrafo único. Não serão computadas para integralização do tempo útil as horas correspondentes a:

- a) provas e exames;
- b) estudos e exercícios de iniciativa individual;

c) estágios supervisionados, no que exceda a um décimo do número de horas fixado para o curso;

d) outras atividades que o estabelecimento, pelo órgão próprio de sua administração escolar, exclua expressamente do conceito de hora-aula;

e) disciplinas em que o aluno seja reprovado.

Art. 3.^o Tempo total é o período compreendido entre a primeira matrícula e a conclusão do curso.

§ 1.^o O tempo total é variável e resultará, em cada caso, do ritmo com que seja feita a integralização anual do tempo útil, observado o seguinte quadro de referências:

- a) limite mínimo;
- b) termo médio;
- c) limite máximo.

§ 2.^o Em regime semestral ou trimestral, considerar-se-ão pela metade ou pela quarta parte, respectivamente, as horas fixadas para integralização anual do tempo útil.

Art. 4.^o A partir do termo médio e até os limites mínimo e máximo de integralização anual do tempo útil, a ampliação do tempo total se obterá pela diminuição das horas semanais de trabalho e a sua redução, quando permitida, resultará do aumento da carga ho-

rária por semana ou dos dias do ano letivo, ou de ambos.

§ 1.º Em nenhuma hipótese, poderá o ano letivo ser inferior a 180 dias de trabalho escolar efetivo.

§ 2.º A diminuição e o aumento de trabalho escolar, na forma dêste artigo, se farão:

a) como norma geral do estabelecimento;

b) como possibilidade de variação entre alunos.

§ 3.º Quando fôr admitida a hipótese da letra b do parágrafo anterior, vários ritmos de integralização anual do tempo útil poderão coexistir no mesmo estabelecimento.

Art. 5.º Nos cursos que funcionem em horário noturno, recomenda-se a diminuição das horas diárias de trabalho escolar e conseqüente ampliação do tempo total.

Parágrafo único. O estabelecimento que mantiver o mesmo curso em horários diurno e noturno poderá, dentro dos limites prefixados para integralização anual do tempo útil, admitir a matrícula simultânea de um aluno em ambos os turnos de funcionamento dêsse curso.

Art. 6.º Os regimentos escolares indicarão, por períodos letivos ou por se-

manas, as horas-aula correspondentes a cada disciplina, série, grupo de disciplinas ou ciclo de estudos.

Art. 7.º Nos casos em que seja admitida a redução do tempo total, para todos os alunos ou parte dêles, a aprovação dos correspondentes dispositivos regimentais se fará à vista de planos em que fique evidenciada a exequibilidade da solução, sem quebra dos padrões de ensino do estabelecimento.

Parágrafo único. A aprovação dos dispositivos regimentais é requisito para que se inicie, com validade, a execução de qualquer programa em que se inclua a redução do tempo total.

Art. 8.º Para efeito de enquadramento no serviço público federal, a duração de um curso será o número de anos letivos que resulte da divisão do tempo útil pelo termo médio de sua integralização anual.

Art. 9.º As disposições da presente Portaria terão vigência a partir do ano letivo de 1966, podendo as universidades e os estabelecimentos isolados manter as cargas horárias de regime anterior para os alunos matriculados até o ano letivo de 1965.

Art. 10. Faz parte integrante desta Portaria a tabela anexa, com as suas observações. — *Flávio Suplicy de Lacerda.*

DURAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES

Número	CURSOS	DURAÇÃO -- HORAS			Enquadramento -- Anos:	
		Tempo útil	Tempo total -- Integralização anual			
			Límite mínimo	Térmo médio		Límite máximo
1	Medicina.....	5 400	540	900	1 080	6
2	Música -- composição e regência.....	4 320	432	720	864	6
3	Arquitetura e Urbanismo, Psicologia (psicólogos)	4 050	450	810	1 013	5
4	Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Mecânica, Engenharia Naval, Engenharia Química, Engenheiros Eletricistas, Engenheiros Metalurgistas, Música-Canto, Música-instrumento.....	3 600	400	720	900	5
5	Direito.....	3 300	330	660	825	5
6	Agronomia, Enfermagem de Saúde Pública, Enfermagem Obstétrica, Farmácia (farmacêutico bioquímico), História Natural (licenciatura), Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia (bacharelado), Psicologia (licenciatura).....	3 240	463	810	926	4
7	Ciências Biológicas (licenciatura), Física (licenciatura), Geologia (geólogos), Química (licenciatura), Química ou Química Industrial, Serviço Social.....	2 850	410	720	823	4
8	Atuária, Ciências Sociais (licenciatura), Contador (Ciências Contábeis), Desenho (licenciatura), Economia, Filosofia (licenciatura), Geografia (licenciatura), História (licenciatura), Letras (licenciatura), Matemática (licenciatura), Música (licenciatura), Pedagogia (bacharelado), Pedagogia (licenciatura).....	2 700	338	675	772	4
9	Ciências (licenciatura de 1º ciclo), Enfermagem (curso geral), Farmácia (curso geral), Obstetrícia.....	2 430	486	810	972	3
10	Engenharia de Operação, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Música -- direção de cena lírica, Nutricionistas.....	2 160	432	720	864	4
11	Biblioteconomia, Educação Física e Técnica Desportiva, Jornalismo, Letras (licenciatura de 1º ciclo).....	2 025	338	675	810	3
12	Orientação Educacional.....	1 215	486	810	810	1,5

OBSERVAÇÕES:

1. Tomou-se para base de cálculo o ano letivo mínimo de 180 dias (art. 72 da L.D.B.) que corresponde a 30 semanas de 6 dias úteis (trinta vezes seis igual a 180). A média de horas semanais de trabalho, que se adotou, foi de 30 no primeiro tipo de duração; de 27 no terceiro, sexto, nono e décimo-segundo; de 24 no segundo, quarto, sétimo e décimo; de 22,5 no oitavo e décimo-primeiro; e de 22 no quinto.

2. Para fixar, por exemplo, a duração do curso de Engenharia Civil, -- que hoje é ministrado em 5 anos ou 150 semanas (5x30) -- partiu-se de uma semana média de 24 horas-aula, encontrando desde logo o tempo útil de 3 600 horas (150x24), que corresponde a 720 horas (3 600 dividido por 5) como termo médio de integralização anual. Admitindo uma ampliação do tempo total até 4/5 (ou seja, de 5 para 9 anos), essa integralização anual terá o limite mínimo de 400 horas-aula (3 600 dividido por 9); e fixando em 1/5 a possibilidade de sua redução (portanto, de 5 para 4 anos), chega-se ao limite máximo de 900 horas (3 600 dividido por 4) por ano.

3. O curso de Orientação Educacional, que é de pós-graduação, supõe o tempo útil relativo ao curso de graduação que lhe der acesso: Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais (licenciaturas) e Educação Física. A menos que se trate de inspetor escolar ainda sem formação específica (artigo 63 da L.D.B.).

APLICAÇÃO DOS RECURSOS PROVENIENTES DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO

DECRETO N.º 55 896, DE 2
DE ABRIL DE 1965

Aprova os quadros demonstrativos da receita e os planos de aplicação dos recursos federais provenientes do salário-educação.

O Presidente da República, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no art. 23, § 2.º, do Decreto número 55 551, de 12 de janeiro de 1965, decreta:

Art. 1.º Ficam aprovados os quadros demonstrativos de estimativa de receita e os planos de aplicação relativos ao

Exercício de 1965 da quota de cinquenta por cento da arrecadação do salário-educação, que, nos termos do art. 4.º, b, da Lei n.º 4 440, de 27 de outubro de 1964, cabe à União.

Art. 2.º Os recursos atribuídos às Unidades da Federação nos termos dos planos de aplicação referidos no art. 1.º ser-lhes-ão entregues pelo Ministério da Educação e Cultura parceladamente, de conformidade com os prazos e condições fixados em convênios gerais.

Art. 3.º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 2 de abril de 1965; 144.º da Independência e 77.º da República.

H. CASTELLO BRANCO
Raymundo Moniz de Aragão

ESTIMATIVA DA ARRECADAÇÃO DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO — 1965

REGIÕES GEOECONÔMICAS	Arrecadação anual (Cr\$)	JANEIRO A MARÇO — 1965			ABRIL A DEZEMBRO — 1965		
		Total (Cr\$)	Arrecadação mensal (Cr\$)	Salário educação (Cr\$)	Total (Cr\$)	Arrecadação mensal (Cr\$)	Salário educação (Cr\$)
BRASIL	73 373 904 543	12 527 482 260	4 175 827 420	—	60 846 422 283	6 760 713 587	—
Região Norte-Oeste	3 140 748 591	578 526 702	192 842 234	—	2 562 221 889	284 691 321	—
Rondônia.....	1 117 350	224 400	74 800	680	892 950	99 220	902
Acre.....	727 956	135 342	45 114	618	592 614	65 846	902
Amazonas.....	247 753 620	49 755 600	16 585 200	680	197 998 020	21 999 780	902
Roraima.....	182 841	36 720	12 240	680	146 124	16 236	902
Pará.....	710 048 301	137 952 480	45 981 160	620	602 095 824	66 899 536	902
Amapá.....	449 010	83 700	27 600	620	365 310	40 560	902
Maranhão.....	272 687 040	51 589 440	17 196 480	501	221 097 600	24 566 400	720
Piauí.....	178 352 610	27 867 600	9 289 200	400	150 485 040	16 720 560	720
Mato Grosso.....	316 919 069	55 465 740	18 488 580	660	261 445 329	29 019 481	1 037
Goiás.....	458 832 312	82 301 760	27 433 920	680	376 530 552	41 836 728	1 037
Distrito Federal.....	923 686 416	173 113 920	57 701 610	810	750 572 496	83 396 944	1 214
Região Nordeste	7 194 701 634	1 205 732 904	401 910 968	—	5 988 968 730	665 440 970	—
Ceará.....	831 546 456	152 064 864	50 688 288	501	682 481 592	75 831 288	754
Rio Grande do Norte.....	346 117 878	63 067 032	21 022 314	501	283 050 846	31 450 091	754
Pernambuco.....	417 364 606	76 049 064	25 319 688	501	341 315 442	37 923 938	754
Pernambuco.....	2 233 227 564	357 463 818	119 154 606	582	1 875 763 746	208 418 191	1 018
Alagoas.....	382 386 858	71 920 572	23 973 524	524	310 466 286	34 406 254	754
Sergipe.....	361 294 920	65 832 480	21 944 160	501	295 462 440	32 829 160	754
Bahia.....	2 619 763 452	419 335 074	139 778 358	582	2 200 428 378	244 492 012	1 018
Região Sul	63 038 454 318	10 743 222 654	3 581 074 218	—	52 295 231 664	5 810 581 296	—
Minas Gerais.....	6 137 809 116	99 155 664	33 051 888	648	6 038 653 482	670 961 498	1 286
Espírito Santo.....	1 706 978 340	1 239 661 368	413 220 456	792	467 316 972	51 924 108	1 018
Rio de Janeiro.....	4 646 728 944	774 454 824	258 151 608	792	3 872 274 120	430 252 680	1 320
Guanabara.....	12 108 614 400	2 119 007 520	706 335 840	840	9 989 606 880	1 109 956 320	1 320
São Paulo.....	26 758 769 820	4 590 416 580	1 530 188 860	820	22 168 353 240	2 463 150 360	1 320
Paraná.....	3 653 445 801	579 707 934	193 435 978	674	3 073 737 870	341 526 340	1 190
Santa Catarina.....	2 235 153 528	354 970 188	118 323 396	674	1 880 183 340	208 009 260	1 190
Rio Grande do Sul.....	5 790 354 336	985 248 576	328 416 192	732	4 805 105 760	533 900 640	1 190

COTTA, A. — *Análise comparativa das "taxas de educação" em algumas nações africanas — Situação atual e perspectivas*, UNESCO, Paris, 1962, 14 págs. e gráficos.

Este interessante estudo, feito pelo professor de economia da Universidade de Caen, A. Cotta, para o Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, representa valiosa contribuição no sentido de medir o esforço educacional de nações africanas, em relação às necessidades do seu desenvolvimento.

Trata-se de trabalho significativo para educadores (administradores escolares, especialistas em educação comparada), economistas, políticos, visando a precisar uma metodologia desses estudos e seus limites.

Metodologia — A comparação entre o esforço educacional *atual* e o *projetado* é buscada, para cada um deles, a partir do estabelecimento de sete relações significativas que se poderão chamar *coeficientes estruturais*.

Para a medida desses coeficientes é necessário que cada um dos países disponha das avaliações seguintes:

- 1) Produto Bruto Total
- 2) Despesas Públicas Totais
- 3) Despesas totais com educação
- 4) Despesas totais de investimento
- 5) Investimento na Educação
- 6) Financiamento externo
- 7) Doações.

A avaliação desses sete índices permite estabelecer as sete relações seguintes, com seu significado:

$$(1) \text{ A relação } \frac{\text{Despesas públicas totais}}{\text{P.I.B.}}$$

exprime a parte do orçamento no produto interno bruto. É um índice aproximativo da ingerência dos poderes públicos no desenvolvimento.

$$(2) \text{ A relação } \frac{\text{Despesas totais com educação}}{\text{Despesas Públicas totais}}$$

expressa o esforço pela educação relacionada às despesas públicas.

$$(3) \text{ A relação } \frac{\text{Despesas totais com educação}}{\text{P.I.B.}}$$

é chamada a "taxa de educação". Expressando a parte dos recursos totais conferidos à educação, é o indicador da preferência coletiva na matéria.

$$(4) \text{ A relação } \frac{\text{Despesas totais com educação}}{\text{Investimento total}}$$

enseja comparar o esforço com a educação e o esforço total do investimento, no sentido clássico do termo. Considerando-se as despesas totais com a educação como o "investimento intelectual", ele expressará a parte relativa aos "investimentos totais.

$$(5) \text{ A relação } \frac{\text{Investimentos em Educação}}{\text{Investimentos totais}}$$

oferece comparação quanto às despesas em capital.

$$(6) \text{ A relação } \frac{\text{Financiamento Externo}}{\text{Despesas públicas totais}}$$

exprime a dependência financeira do orçamento total face ao fluxo externo.

$$(7) \text{ A relação } \frac{\text{Doações}}{\text{Despesas públicas totais}}$$

exprime a dependência da relação (6) somente quanto a doações.

A comparação entre a situação atual e as perspectivas futuras das nações africanas em matéria de educação é tentada pela medida desses *coeficientes estruturais*.

Só foi possível, diante dos dados necessários, proceder ao estudo em relação a 14 países: Etiópia, Kênia, Ilha Maurícia, Niger, Nigéria, Nyassaland, Senegal, Tchad, Tanganyka, Uganda, Alto Volta, Zanzibar, Ghana.

Ainda assim, a análise feita esbarrou em várias dificuldades e limitações, quais fôsem, entre outras: na avaliação do P.I.B.; nas despesas públicas totais, diante das despesas de autoridades locais; nas despesas de educação realizadas pelo setor privado; na avaliação do investimento total e do investimento em educação; na avaliação do financiamento externo total; no estabelecimento de ponto de referência comum, com um mesmo ano-base.

Em que pêssem essas dificuldades, chegou-se a estabelecer as relações desejadas e os prognósticos possíveis, com razoável grau de fidedignidade.

Foram elaborados os quadros respectivos com os leques das dispersões bem acentuadas em alguns casos.

A relação entre as despesas públicas totais e o P.I.B. varia, por exemplo, desde os 9,5% da Nigéria até os 21,5% do Zanzibar.

A relação despesas públicas totais \times despesas com educação mostra idêntico grau de dispersão, desde os 13,8% da Etiópia e Nyassaland até os 27,5% do Niger, bem como a "taxa de educação", isto é, a relação entre as despesas totais com educação e o P.I.B., variando de 1,4% na Etiópia a 4,5% no Niger.

À base das análises feitas, assinala-se um esforço educacional bem maior, no processo de desenvolvimento, nos países de expressão francesa do que nos de expressão inglesa.

Igualmente, das análises feitas, conclui-se não parecer possível elevar a "taxa de educação" além de 2,5%, sem subir além de 15% a parte das despesas públicas no P.I.B. (20% é a estimativa aproximada).

Concluiu-se, igualmente, entre outras coisas:

- (1) Fraqueza relativa do esforço educacional para o conjunto dos países analisados.
- (2) Extrema desigualdade no esforço educacional.
- (3) Dependência maior do esforço educacional adstrita à percentagem das despesas públicas no P.I.B.
- (4) Dependência das despesas públicas da taxa de ajuda recebida.
- (5) Necessidade de prever, no planejamento educacional, uma "taxa de educação" dissociada, distinguindo, ao menos, despesas em capital e despesas correntes, ensinos primário, secundário, superior e técnico, sem o que não se pode coordenar o esforço educacional com o econômico.

- (6) Necessidade de uma análise em detalhe da população ativa necessária à realização do plano de desenvolvimento.

A previsão deve ser detalhada, elaborada, *no mínimo*, à base do quadro dos três setores de Colin Clark, sendo precisadas as necessidades dos setores secundário e terciário.

As conclusões (5) e (6) são fundamentais à integração entre os planos de desenvolvimento econômico e educacional.

O estudo é instruído com o quadro da situação dos países analisados, sendo 1958-59-60, os Anos-Referência base.

A realização dessa análise sugere iniciativa nela inspirada a ser tentada em relação ao Brasil e, se possível, à América Latina, como "approach" válido, em conteúdo e método, ao esforço pelo planejamento da educação integrado com o planejamento econômico.

J. A.

OECD — *Econometric Models of Education, some applications*, 99 p., Paris, 1965

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, sigla latina, e OECD, sigla anglo-saxônica) acaba de publicar um interessante volume, sob a forma de caderno, a respeito dos modelos econométricos em educação. Os principais estudos, que compõem a primeira e última parte do volume, são escritos por Jan Tinbergen e H. C. Bos, do Instituto Econômico da Holanda, em Rotterdam. O Prof. Tinbergen é muito conhecido na América Latina, principalmente nos países de origem hispânica, em virtude das aulas que um dos seus discípulos, o Prof. Correa, da Costa Rica, ministrou no Instituto Latino-Americano de Planificação

Econômica e Social, que funciona junto à CEPAL, em Santiago do Chile.

Os modelos econométricos em educação têm provocado uma dupla reação entre os educadores e os administradores da educação, nos países chamados subdesenvolvidos. De um lado são considerados como fórmulas capazes de permitir planejamento fácil da solução de problemas educacionais, que se relacionam com problemas econômicos e sociais, principalmente quando se trata da questão dos recursos humanos para a produção econômica.

De outro lado, tais modelos são considerados como esquemas econômicos, abstratos e simplistas, que não levam em consideração fatores e circunstâncias sociais, culturais e políticas dos problemas educacionais.

Por essa oposição de pontos-de-vista na consideração dos modelos econométricos em educação, o presente volume se torna uma valiosa contribuição, tanto para educadores e administradores de educação, como para economistas que desejam introduzir, no planejamento do desenvolvimento econômico, o fator educação devidamente quantificado.

Uma das qualidades da obra de Tinbergen e seus colaboradores é a simplicidade e clareza de exposição. Entretanto, a simplicidade é muito esquemática e, por isso, cada palavra e cada símbolo utilizados têm função precisa e não podem ser deixados de lado, o que significa que seu estudo exige atenção contínua e não perturbada, para se compreender o que é o modelo econométrico usado e quais são suas funções no planejamento.

"Nossos modelos — dizem os dois autores — não procuram uma descrição do *livre* desenvolvimento do sistema educacional sob a ação das forças da oferta e da procura, e, portanto, predizer tal desenvolvimento. Seu objetivo é descre-

ver o fluxo da demanda de vários tipos de mão-de-obra qualificada, que devem ser considerados pelos organizadores da produção e da educação. *O propósito dos modelos é auxiliar o processo de planejamento em educação e em política de mercado de trabalho*, admitindo tácitamente que caminhos e meios podem ser encontrados para induzir a população a procurar a educação desejável”.

Antes, logo na primeira página do artigo principal. Timbergen e Bos explicam que o desenvolvimento educacional tem aspectos tanto qualitativos como quantitativos; o primeiro se refere a mudanças em métodos e conteúdos de ensino; o último diz respeito a mudanças nas dimensões e na composição do sistema educacional. Nos modelos econométricos não são considerados os aspectos qualitativos, por exemplo, nos valores numéricos de alguns coeficientes.

Os autores não deixam dúvida, pois, quanto ao valor instrumental, relativo, dos modelos como explicação e compreensão, e como recurso de planejamento. Nenhum modelo econométrico é capaz de, por si só, dar conta de uma situação educacional, de prever o seu desenvolvimento e de permitir a interferência intencional no processo de desenvolvimento educacional. Sua função é outra, é a de relacionar de forma funcional e operativa o planejamento da produção com o da educação. Neste sentido é que é útil e, mesmo, necessário.

O modelo econométrico é um esquema, no qual certos fatos básicos são tomados em consideração, porque são característicos das relações entre o desenvolvimento econômico e a educação, por exemplo:

1 — A vida econômica necessita de um estoque de mão-de-obra qualificada; o fluxo de novos gra-

duados pelos estabelecimentos de educação representa proporção muito pequena desse estoque, tendo em vista a longevidade humana;

- 2 — A educação consiste, quase sempre, de uma série de estágios sucessivos, dependendo cada um do anterior para sua oferta de novos recrutas, p. ex., a expansão no nível universitário seria impossível se não houvesse em disponibilidade suficiente número de graduados em nível médio;
- 3 — Parte do estoque de mão-de-obra qualificada tem que ser usada no próprio desenvolvimento educacional, como as sementes são usadas em agricultura;
- 4 — Mão-de-obra qualificada pode ser importada.

Dizem ainda os autores que preferiram partir de modelos altamente simplificados, de acordo com a tradição científica, que também é muito usada em economia. O modelo multiplicador de Keynes é um notável exemplo dessa tradição. Sua grande vantagem é a clareza que aporta a algumas propriedades básicas dos mecanismos. O ensaio dos autores pode ser considerado como uma tentativa de aplicar o método da análise “insumo-produto”^{*} a alguns proble-

* A expressão “insumo-produto” traduz o conceito inglês “input-output” que, em economia, tem o sentido básico de gastos de produção (insumo) e produto conseqüente a esses gastos (output ou produto). A teoria do “insumo-produto” é bastante complexa e permite debate e dúvida sobre certos de seus aspectos, como, por exemplo, que parte do capital de investimento deve ser computada como insumo, se o produto é variável em função do mercado e se a depreciação das instalações é também,

mas do planejamento educacional. Não se deve, entretanto, repetem os autores, deixar de reparar que — embora um alto grau de agregação pode em alguns casos levar a resultados errôneos — os macromodelos muitas vezes oferecem uma primeira aproximação à realidade.

Feitas estas considerações sobre o alcance e o valor dos modelos econométricos, transcrevemos, a seguir, o modelo básico, formulado por H. Correa e J. Timbergen, em 1962.

O modelo considera dois níveis de atividade educacional — o secundário e o terciário — porque se admite que o primário não é gargalo de garrafa para a expansão, que seja exigida, da educação secundária e para o crescimento de produção. Há, sem dúvida, um erro sério nesta hipótese sobre o ensino primário, quando se trata de países atrasados e em desenvolvimento, porque processos arcaicos de peneiramento durante o curso primário limitam, às vezes, a menos de 20% os de cada geração, que conseguem concluir esse curso. Entretanto,

em parte, função da variação do valor mercantil do produto.

Em educação o "insumo" seria não só os investimentos de instalação, como os gastos de funcionamento e manutenção, ao passo que "produto" seria o valor econômico da educação produzida, avaliada em termos de força de trabalho ou recursos humanos de produção econômica.

A teoria do "insumo-produto", como esquema, é aplicável em educação, sobretudo quando se faz econometria da educação, mas oferece também vários problemas de solução difícil.

Note-se ainda que não há por que confundir as expressões "insumo" e "consumo". A palavra "consumo" é mais genérica e refere-se aos bens e serviços comprados no mercado para uso e para manutenção de pessoas, famílias e grupos. Já a palavra "insumo" refere-se ao capital, aos meios materiais e ao trabalho de produção, seja esta primária, secundária ou terciária.

parece-nos, não seria difícil considerar esse fato, quantitativamente e incluí-lo no modelo. Em um estudo que fez o autor desta nota, para a OEA, sobre a articulação do ensino secundário com o primário e o terciário, levamos em linha de conta os países muito atrasados — aqueles que têm mais de 75% de sua população de 10 e mais anos de idade em estado de analfabetismo, como acontece com alguns países da América Latina e com muitas das novas repúblicas africanas, asiáticas e oceânicas. Geralmente eles não têm mais que 35% da população em idade escolar primária devidamente escolarizada, e, por isso, ao necessitar promover o desenvolvimento social e econômico, têm que construir sistemas educacionais harmônicos e em expansão, de modo que o primário se alargue ao mesmo tempo que o secundário e o terciário, tendo em vista as limitações locais de recursos humanos e materiais para a educação. Como dissemos, porém, nada impede que tais fatos, devidamente quantificados, sejam incluídos no modelo básico de Timbergen, que escolheu, além daquela limitação criticada, a unidade de tempo de 6 anos, porque tal seria o período de treinamento e aprendizagem para a educação secundária e terciária, respectivamente, o que é verdade para a Europa, não, porém, para os países ainda atrasados da América, da África, da Ásia e da Oceânia. Também aqui, sem embargo, nada impede a variação da unidade de tempo, conforme as circunstâncias sócio-econômicas de cada país desde que isso se faça de modo consciente, como recomendam os autores. Talvez, por isso, nos símbolos usados, a unidade de tempo é simplesmente indicada por *t*. Os outros símbolos são:

V, volume total da produção (renda) do país;

N^2 , força de trabalho com educação secundária;

N^3 , força de trabalho com educação terciária (superior);

m^2 , os que ingressaram na força de trabalho N^2 nos t anos precedentes;

m^3 , os que ingressaram na força de trabalho N^3 nos t anos precedentes;

n^2 , o número de estudantes em educação secundária;

n^3 , o número de estudantes em educação terciária.

As seguintes relações são admitidas como consistentes, tendo em vista aquelas variáveis:

(1) $N^2_t = v^2 V_t$, — pela qual a força de trabalho com educação secundária N^2_t , usada somente para a produção, tem de desenvolver-se proporcionalmente (v^2) com o volume da produção nacional (V_t).

(2) $N^2_t = (1-\lambda^2) N^2_{t-1} + m^2_t$, — de acordo com ela, a força de trabalho com educação secundária N^2 no período de t anos consiste dos que já estavam nela e dos que ingressaram nela nos últimos t anos. É admitido que uma proporção λ^2 , isto é, de trabalhadores com educação secundária, dos que já estavam na força de trabalho, antes de t , a tenham deixado durante o período por morte ou aposentadoria.

(3) $m^2_t = n^2_{t-1} - n^2_t$, — que indica ser o número dos novos trabalhadores com educação secundária igual ao número de estudantes secundários do período t anterior, menos o número de estudantes que agora estão no nível terciário (superior) de educação (n^3_t).

(4) $m^3_t = n^3_{t-1}$, segundo ela o número dos que ingressam na força de trabalho com nível terciário de educação é igual ao número de estudan-

tes desse nível no período t anterior;

(5) $N^3_t = (1-\lambda^3) N^3_{t-1} + m^3_t$, — indicando que a força de trabalho com educação terciária N^3 no período t , consiste dos que já estavam nela e dos que ingressaram no período t . Uma proporção λ^3 dos que já estavam trabalhando antes de t , deixaram a força de trabalho por morte ou aposentadoria.

(6) $N^3_t = v^3 V_t + \pi^2 n^2_t + \pi^3 n^3_t$, — de acordo com ela, a força de trabalho com educação terciária se compõe daqueles que estão empregados na produção, sendo proporcional (v^3) em número ao volume da produção (V_t), mais os que ensinam (π^2 e π^3) em escolas secundárias e superiores, proporcionalmente aos respectivos números de estudantes (n^2_t e n^3_t).

Para os cálculos numéricos, os seguintes valores foram fixados para os coeficientes: $v^2 = 0,20$; $v^3 = 0,02$; $\lambda^2 = \lambda^3 = 0,1$; $\pi^2 = 0,04$ e $\pi^3 = 0,08$. Os dois últimos coeficientes significam que a relação alunos-professor, para o secundário, é de 25 e, para o superior, de 12,5. É claro que estes valores numéricos de v , λ e π podem variar conforme o país, a economia e a tecnologia de produção e de ensino.

O volume, à luz dos modelos econômicos, procura apresentar alguns estudos objetivos, tendo em vista a Espanha, a Turquia e a Grécia, países europeus relativamente atrasados em relação aos países não socialistas mais desenvolvidos da Europa, concluindo com uma síntese de Timbergen e Bos sobre a avaliação do modelo estudado e sobre os resultados de sua aplicação. De um ponto-de-vista crítico, vários reparos são possíveis, sem que a tentativa econômica em educação seja prejudicada. Os

dois autores reconhecem e, mesmo, sublinham que "nenhum modelo, ainda que realístico e refinado, poderá cobrir completamente tôdas as circunstâncias, ser capaz de responder a tôdas as questões ou resolver todos os problemas que possam surgir". É possível concluir, do capítulo final, que o modelo econométrico é útil na fixação das metas quantitativas dos sistemas educacionais, tendo em vista o desenvolvimento econômico.

Parece-nos que isso é fácil de verifi-

car já no primeiro exemplo teórico que os dois autores apresentam na primeira parte do volume.

Para isso os autores fazem duas suposições: A, o crescimento de 30% da produção por período de 6 anos (t); B, o crescimento da produção, de 40%, por período de 6 anos (t).

Feitas as aplicações das fórmulas anteriores e usando os valores atribuídos aos coeficientes v , λ e π , foi construída a seguinte tabela:

CRESCIMENTO BALANCEADO DO SISTEMA EDUCACIONAL PARA DUAS TAXAS DE CRESCIMENTO: (A) 30% E (B) 40% EM SEIS ANOS

Símbolos	CASO	A: 30 por cento				B: 40 por cento			
		Períodos de tempo t				0	1	2	3
V	Volume de produção	100	130	169	219	100	140	196	274
N ²	Mão-de-obra com educação secundária	20,0	26,0	33,7	43,7	20,0	28,0	39,2	54,8
N ³	Mão-de-obra com educação terciária...	2,45	3,19	4,14	5,35	2,57	3,60	5,02	7,03
n ²	Estudantes em escolas secundárias...	9,1	12,2	15,8	20,5	12,0	16,8	23,5	32,9
n ³	Estudantes em escolas superiores....	0,98	1,27	1,65	2,15	1,29	1,80	2,45	3,33
m ²	Mão-de-obra com educação secundária e com menos de 6 anos de emprêgo..	6,2	8,0	10,5	13,6	7,2	10,1	14,1	19,8
m ³	Mão-de-obra com educação superior e com menos de 6 anos de emprêgo..	0,76	0,98	1,27	1,66	0,39	1,29	1,80	2,51

A tabela ilustra a relação entre o ritmo de crescimento e a estrutura do sistema educacional. Enquanto o total da mão-de-obra com educação secundária é a mesma para $t = 0$ ($t =$ período de 6 anos) em ambos os casos, a mão-de-obra total com educação superior tem que ser maior no caso B, uma vez que mais professores são necessários, porque o incremento anual de mão-de-obra especializada (de ambos os níveis) tem que ser maior neste caso.

Este problema pode ter uma solução transitória, mediante auxílio externo e mediante a contratação de professores do exterior, de modo a atender a necessidades iniciais e do primeiro período do programa, o que, se fôr feito, garantirá o desenvolvimento nos períodos subsequentes, sem tais ajuda e contratação.

Como se verifica, os modelos econométricos permitem, muito satisfatoriamente, uma quantificação econômica das necessidades de educação e, por isso, possibilitam estabelecer as metas quantitativas de um sistema educacional, tendo em vista um determinado ritmo de desenvolvimento econômico planejado. É, por isso, *um meio útil de planejamento educacional*, embora não seja "o meio", porque este não pode existir. Quantificadas as necessidades educacionais e fixadas as metas quantitativas do sistema educacional, resta ainda o "como" satisfazer tais necessidades e alcançar tais metas. Para responder a êsse "como", outros meios são necessários.

INSTITUT INTERNATIONAL DE
PLANIFICATION DE L'EDUCA-
TION — *Planification de l'éducation:
Thèmes principaux de recherche*,
Paris, 1965, 59 págs.

Trata-se da 3.^a publicação * do Institut International de Planification de l'Education, centro internacional de formação de pessoal e pesquisa em nível superior, criado em julho de 1963, pela UNESCO, como organismo semi-autônomo.

O Instituto, que é subvencionado pela UNESCO e pelo Banque Mondiale, tem por objetivo o desenvolvimento dos conhecimentos sobre planejamento da educação e o aumento do número de especialistas no assunto.

O presente volume se destina a servir de subsídio para pesquisadores, políticos de educação, administradores e planejadores de educação em geral, fixando os temas de pesquisa de interesse prioritário para a planificação de educação e a maneira como podem auxiliar esse planejamento.

Esses temas, apresentados a título de sugestão, foram escolhidos por se tratar de estudos que não apresentam dificuldades especiais para serem desenvolvidos e que são considerados por educadores destacados como de especial importância e utilidade. O volume indica, em cada caso, a relação entre tais pesquisas e o trabalho de planejamento da educação e se refere à necessidade de adaptação dos projetos à situação de cada país.

Conforme se esclarece, os 25 assuntos de pesquisas selecionados atenderam

* As duas anteriores intitulam-se *Bibliographie de la Planification de l'Education e Planification de l'Education: Répertoire d'Institutions de Formation et de Recherche*.

aos seguintes critérios: O problema é importante? Presta-se à pesquisa? Essa pesquisa será possível, considerados o custo, a disponibilidade de pessoal e outros recursos necessários? Pode tal estudo trazer resultados úteis em tempo relativamente curto?

Os autores do trabalho deram a maior importância à aplicação prática das pesquisas no planejamento da educação, considerando, especialmente, problemas que envolvem várias disciplinas, e, por isso mesmo, não raro escapam ao estudo.

Conforme acentuam, não tiveram eles a pretensão de realizar trabalho completo, mas de obter certa unanimidade, com relação à situação atual do problema.

A seleção feita atendeu a várias etapas:

- 1) Entrevistas com pesquisadores e profissionais experimentados que se utilizam de pesquisas em seus trabalhos, aos quais foram solicitados alguns temas de estudo que julgassem prioritários.
- 2) Seleção dos temas assim indicados, realizada por especialistas, fase na qual se verificou grande convergência de opiniões a respeito dos assuntos de pesquisas a serem recomendados com prioridade.
- 3) Estudo, por subgrupos especializados nos respectivos temas, das maneiras mais adequadas de definir e desenvolver os problemas escolhidos, alguns dos quais já vêm sendo estudados pelo próprio Institut International de Planification de l'Education.

Apresentados esse histórico e informações a respeito da organização da obra, no prefácio da mesma, inicia-se o volume em causa pela definição dos termos e esclarecimentos sobre como a pesquisa poderá contribuir ao planejamento da educação.

Por "plano de educação" se entende, na obra em aprêço "uma série contínua de operações", desde o diagnóstico das condições atuais e a avaliação das necessidades futuras, até a formulação de planos destinados a satisfazer essas necessidades, sua aprovação formal, sua execução, a avaliação dos resultados e a revisão e reformulação, à luz dessa experiência, dos planos futuros".

A planificação educacional, assim compreendida, deve estar ligada aos objetivos e às necessidades do país, a planos econômicos e sociais, e abranger, de maneira equilibrada, todo o sistema de educação, incluído o trabalho educativo realizado nas escolas e fora delas. Seu objetivo não é a mera expansão quantitativa da educação, mas seu aperfeiçoamento, devendo envolver, por isso, reformas e inovações destinadas a tornar as escolas mais eficientes e melhor adaptadas às necessidades sociais.

Pelo termo *planejador* se entende, no volume, aqueles que realizam tarefas de estratégia e têm competência técnica para realizar tais planos (os quais devem exprimir as aspirações e metas do país), embora se faça alusão ao fato de que políticos, administradores, pais e até alunos desempenham, em certo sentido, tarefas de planificação educacional.

O objetivo do planejador é fixado como sendo o de procurar obter o melhor rendimento possível dos recursos disponíveis, sendo sua função primordial a de contribuir para que as opções em matéria de política educacional sejam bem feitas e claramente entendidas, em suas implicações, por todos os que devem assumir decisões no setor.

Suas funções são aproximadas das dos planejadores da economia e da mão-de-obra, com as quais, em certos aspectos, chegam a confundir-se. Acentua-se, por isso, a necessidade de trabalharem êles em colaboração.

O volume examina, a seguir, o papel que assume, no planejamento, a pesquisa, em seus vários tipos — pesquisa "fundamental" ou desinteressada, pesquisa aplicada e avaliação e julgamento baseados na experiência. O trabalho se fixa especialmente no setor da pesquisa aplicada, que se julga, inclusive, poder contribuir para o estabelecimento de teorias devidamente fundamentadas e aplicáveis.

Acentua-se a importância que assumem no planejamento o julgamento e as avaliações quando utilizados dados comparativos e amostras suficientemente numerosas e variadas.

No que diz respeito à pesquisa aplicada, o volume aconselha que, em grande parte dos casos, numa 1.^a etapa se realize um exame do que se tiver feito no setor. No caso de projetos amplos, insuficientemente estudados, que se comece por um projeto-piloto, em que se terá em vista pôr à prova hipóteses de trabalho, métodos e possibilidades de execução, em amostra adequada para obter conclusões válidas, que permitam, inclusive, organizar planos finais de pesquisa. Acentua-se a necessidade de, em vários casos, a pesquisa de campo ser realizada em um certo número de países, atendendo a determinadas condições de uniformidade.

Sugestões gerais são ainda feitas, no volume, no sentido de dividir certas pesquisas em projetos parciais, a cargo de diferentes equipes e de incluir nelas educadores, administradores, economistas, cientistas sociais em geral, e mesmo profissionais de especificação mais restrita, como demógrafos, economistas especializados em análises de custos e preços, especialistas em educação comparada etc.

Os 25 assuntos de pesquisa escolhidos como prioritários são distribuídos nas seguintes áreas: 1) Custo e eficiência

da educação (7 projetos); II) Financiamentos da educação (3 projetos); III) O magistério (3 projetos); IV) Aspectos da mão-de-obra (4 projetos); V) O processo de planificação (3 projetos); VI) Aspectos internacionais da planificação (5 projetos). Evidentemente êsses aspectos se relacionam e, por vêzes, mesmo, certos projetos poderiam ser classificados em mais de uma área.

No que respeita aos problemas relacionados à 1.^a área, são apresentados projetos relativos a:

- 1) Como aumentar a produtividade, melhorando a qualidade dos sistemas escolares, sem aumento de gastos, ou conservar as qualidades reduzindo os gastos;
- 2) Preparo de manuais com processos práticos de determinação de custos, para utilização de planejadores da educação e administradores escolares;
- 3) Determinação de custos unitários da educação, nos países em desenvolvimento;
- 4) Implicações econômicas de novos métodos e recursos de ensino;
- 5) Avaliação, do ponto-de-vista econômico, de vários programas de alfabetização de adultos;
- 6) Comparação entre diferentes métodos de formação profissional (em função de custos e resultados);
- 7) Vantagens econômicas da cooperação multinacional em educação (na formação de mão-de-obra de nível médio e superior e na produção de livros de texto e outros materiais educativos).

Na área II (Financiamento da educação), são feitas sugestões a respeito dos seguintes projetos:

- 1) Métodos de financiamento de educação que vêm sendo utilizados — sua eficiência relativa;
- 2) Que proporção dos recursos nacionais deve ser despendida com a educação? Como financiar a expansão da educação obrigatória?

Na área III — referente ao magistério — são considerados os seguintes projetos: 1) Como equilibrar a oferta e a demanda de professores; 2) Papel da educação da mulher no desenvolvimento social e econômico e na expansão do ensino; 3) Situação atual do professor rural; condições que lhe favorecem o trabalho, no sentido do desenvolvimento da comunidade.

A área IV refere-se a aspectos relativos à formação de mão-de-obra e compreende projetos como: 1) Métodos de projeção da mão-de-obra — avaliação crítica das experiências realizadas no setor; 2) Como atender às necessidades relativas à capacitação técnica de nível médio de maneira mais eficaz (mais rápida e econômica); 3) Como adaptar a formação profissional às necessidades dos países em desenvolvimento; 4) Como adaptar a demanda popular (baseada nos desejos subjetivos dos indivíduos) às necessidades práticas do desenvolvimento nacional;

A área V refere-se ao processo de planejamento e envolve estudos relativos a: 1) Condições essenciais ao êxito do planejamento da educação e condições desfavoráveis ao mesmo (estudo de casos); 2) Evolução do processo de planejamento da educação (etapas necessárias e critérios para avaliar os progressos realizados); 3) Medidas de organização e processos administrativos mais eficazes ao planejamento da educação.

A área VI envolve projetos concernentes a aspectos internacionais do planejamento da educação: 1) Como utilizar, com o máximo de eficiência, a ajuda exterior para o planejamento da educação; 2) Como aumentar a eficiência da ajuda exterior por meio do planejamento da educação; 3) Como adaptar modelos importados, em educação; 4) Papel dos profissionais estrangeiros, em educação; 5) Como aumentar

a eficácia dos estudos e da formação no estrangeiro.

Todos esses projetos são estudados em termos de problemas a serem resolvidos, etapas a serem seguidas, condições a serem levadas em conta — o que, a nosso ver, representa um auxílio inestimável aos interessados em desenvolver pesquisas básicas para o planejamento educacional.

O volume tem, ainda, o mérito de revelar a complexidade do problema, o perigo de um planejamento feito sem os necessários dados básicos e independente de consideração, em profundidade, da situação atual e das soluções novas a tentar para melhor utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis.

A reflexão a que nos leva sobre a necessidade de utilização de todos os esforços — inclusive os desenvolvidos na experiência estrangeira no domínio do planejamento — de maneira coordenada, com lucidez, equilíbrio e profundo conhecimento da situação nacional, — não apenas em termos numéricos e gerais, mas em profundidade e com as diferenciações necessárias — parece-nos uma das mais importantes lições que o volume nos traz.

Igualmente a noção que impregna todo o trabalho de nada vale a expansão quantitativa da educação deficiente (como será o nosso caso, em que as taxas de evasão e repetência atestam o fracasso da situação atual), fazendo-se necessária a melhoria qualitativa que resulta de melhor planejamento. O volume tem ainda o mérito de nos alertar sobre a necessidade de entrosar os trabalhos de planejamento com o estudo das causas que tornam ineficazes os sistemas educacionais e das soluções que venham atender ao problema, o que implica a necessidade de incluir nas equipes de planejadores de educação profun-

dos conhecedores da educação brasileira e de outros países que tenham encontrado melhores soluções para os problemas que nos afligem.

Por tôdas essas razões, cremos que a leitura do volume em pauta é de máxima importância para planejadores da educação, administradores escolares e educadores em geral.

L. M. P.

INEP — *Conferências Interamericanas de Educação*, M.E.C. — Rio, 1965, 150 págs. *

Depois de deflagrada a Segunda Guerra Mundial, várias reuniões interamericanas de nível ministerial foram promovidas com o objetivo de procurar soluções para os problemas ligados ao desenvolvimento da educação na América Latina.

Três foram conferências sobre educação (Panamá, 1943; Lima, 1956, e Bogotá, 1963) e duas versavam sobre educação e desenvolvimento econômico e social (Punta del Este, 1961, e Santiago, 1962).

Fácil é verificar-se a evolução do pensamento e da atitude dos países latino-americanos ao longo dessas reuniões: partindo de uma visão fragmentária, ainda não integrada, do processo educativo, atinge-se a consciência de que a problemática educacional não pode e não deve ser considerada fora do contexto social.

A Conferência de Punta del Este representa, para a educação e para muitos outros problemas, o início de uma nova era, em que a abundante retórica que envolve declarações anteriores é substi-

* Publicação distribuída pelo INEP por ocasião da I Conferência Nacional de Educação, efetuada em Brasília de 31 de março a 2 de abril de 1965.

tuída pela manifesta vontade de efetivar e cumprir o convençãoado.

Em Punta del Este nasce a Aliança para o Progresso com características muito promissoras e redige-se a Carta em que se formulam proposições bastante claras e objetivos bem definidos em relação aos vários itens do temário.

Em Punta del Este chega-se conscientemente à conclusão de que os altos e nobres propósitos da Conferência — preservação da liberdade e consolidação da democracia na América Latina — serão atingidos através do desenvolvimento econômico e social e que, para forjar esse progresso, a educação é instrumento de fundamental importância.

Quando administradores e educadores de todo o Brasil, com atribuições na formulação e execução de nossa política educacional, se reúnem para exame de problemas de responsabilidade comum, afigura-se-nos oportuno oferecer-lhes, como subsídio de consulta, as manifestações aprovadas nas citadas reuniões e agora enfileiradas neste volume.

C.P.

INEP — *Conferências Internacionais de Instrução Pública*, M.E.C., Rio, 1965, 223 págs.

Promovida inicialmente pelo Bureau Internacional de Educação, a partir de 1947, pelo Bureau e pelo UNESCO, reúne-se anualmente em Genebra, desde 1934, a Conferência Internacional de Instrução Pública, cujos objetivos principais consistem na apresentação de relatórios sobre o movimento educativo do ano anterior e na discussão e votação de

Recomendações aos Ministérios de Educação.

As Recomendações emanadas dessas Conferências intergovernamentais, de que chegam a participar até noventa nações, sem assumirem a força de decisões e sem se revestirem da forma de convênios, constituem, não obstante, um conjunto de normas da mais ampla autoridade técnica e moral, por serem elaboradas com fundamento na realidade escolar dos países participantes e aprovadas, após acurado exame, pelas autoridades superiores responsáveis pelo ensino nesses países.

As cinquenta e sete Recomendações, expedidas pelas vinte e quatro Conferências realizadas em 1963, abrangem aproximadamente mil e quinhentas proposições sobre problemas universais do ensino e constituem, por essa razão, uma Carta Internacional de Educação da maior importância, cuja significação não pode ser subestimada por quem quer que tenha uma parcela de responsabilidade em administração escolar.

No momento em que, em nosso País, os Estados cuidam de organizar seus sistemas de ensino à luz dos princípios de descentralização e dos critérios de planejamento ditados pela Lei de Diretrizes e Bases, afigura-se-nos extraordinariamente oportuno reunir, para facilidade de consulta por parte das autoridades do ensino, as peças desse fecundo corpo de doutrina pedagógica, que, por um lado, lhes pode servir de fonte de inspiração de providências e, por outro, pode prestar-lhes valiosos subsídios para o aprimoramento de soluções já adotadas.

C.P.

**TAXA DE ALFABETIZAÇÃO
NO PAÍS: 61%**

Segundo resultados do último levantamento censitário, divulgados em volume especial pelo Serviço Nacional de Recenseamento do IBGE, foi realmente apreciável o crescimento da taxa de alfabetização da população no decênio de 1950/60. Com efeito, enquanto a taxa cresceu de 43% para 48% entre 1940/50, na última década, as pessoas de 10 anos e mais que sabiam ler e escrever representaram 61% da população.

Em números absolutos, os resultados apurados no último censo indicam para as pessoas de 10 anos e mais um total de 29.562.980 alfabetizados contra 19.147.504 que não sabiam ler nem escrever. Nos três levantamentos censitários, foram idênticas as definições adotadas para alfabetizados e analfabetos, considerando-se como alfabetizadas *as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em qualquer idioma, não sendo assim consideradas as que apenas assinassem o seu próprio nome.*

A elevação da taxa de alfabetização do País deve-se, em grande parte, ao contingente feminino, cuja participação no processo educacional brasileiro vem-se acentuando desde a década de 1940.

A análise dos últimos resultados divulgados pelo Serviço Nacional de Recenseamento do IBGE demonstra a evolução do grupo feminino, em confronto com a população masculina de 10 anos

e mais. Segundo o Censo de 1940, em cada 1.000 homens de 10 anos e mais, 482 eram alfabetizados, enquanto entre as mulheres a proporção era de 380 em cada grupo de 1.000. No censo de 1950 os dados numéricos apurados indicaram 526 homens e 442 mulheres em cada milhar, ao passo que na última pesquisa censitária o grupo feminino alcançou a proporção de 573 por 1.000 em oposição aos 640 homens alfabetizados de 10 anos e mais recenseados na mesma oportunidade.

Os resultados do último censo registraram um efetivo de quase 49 milhões de pessoas de 10 anos e mais, em todo o Brasil, das quais cerca de 60 por cento eram alfabetizadas. Foi na Região Sul que se registrou a maior predominância da população brasileira alfabetizada sobre o total dos que não sabiam ler nem escrever: 75% contra 25%. Já na Região Leste, refletiu a situação existente no conjunto do País: mais ou menos 60% eram alfabetizados. E, para configurar a influência das condições sócio-econômicas regionais nos índices de alfabetização, os resultados colhidos no Nordeste brasileiro indicam um percentual de 39% de habitantes de 10 anos e mais que sabiam ler e escrever.

(Do *Correio da Manhã*, Rio, 23-5-1965).

**REATOR ATÔMICO NA
UNIVERSIDADE DO BRASIL**

Resaltando que aquêlo é um marco de especial importância que evidencia

o avanço da técnica brasileira na realização de pesquisas nucleares de responsabilidades cada vez maiores, o Presidente Castelo Branco inaugurou, a 7 de maio último, o reator atômico "Argonauta" do Instituto de Engenharia Nuclear, da cidade universitária, na ilha do Fundão, em solenidade a que estiveram presentes autoridades e cientistas brasileiros, representantes diplomáticos e delegações de cientistas de diversos países.

Depois de frisar que o novo reator é uma paciente conquista brasileira, o Marechal Castelo Branco, em seu discurso, acentuou:

"A instalação do reator do Instituto de Engenharia Nuclear constitui um marco decisivo para o Brasil. Sem dúvida, a contribuição de meios estrangeiros está presente. Mas os aperfeiçoamentos introduzidos são substanciais e mostram que a nossa autonomia técnica se afirma, passo a passo.

Graças, sobretudo, à capacidade técnica de especialistas brasileiros, caminhamos para a implantação da indústria atômica no Brasil. O Governo vê com interesse a formação de mais especialistas e que se aprofundem os estudos científicos e tecnológicos relativos às aplicações de energia atômica. Deseja, também, incrementar a utilização dos radioisótopos, que é feita, em numerosos pontos do País. Manterá em pauta os estudos a cargo da Comissão Nacional de Energia Nuclear e de outros órgãos interessados no assunto. Assim, o Governo visa a aumentar o bem-estar nacional, aproveitando, com profundidade, as nossas reservas de matérias-primas.

O novo reator, construído inteiramente no Brasil, por técnicos e operários brasileiros e com matéria-prima com 93% de nacionalização, pertence ao tipo existente em diversos países e foi fabri-

cado nos moldes do "Argonaut", reator atômico da "Nuclear Assembly for University Training". A sua utilização permitirá o preparo de 20 engenheiros nucleares por ano e o treinamento de especialistas para operar reatores nucleares. Localizado na Cidade Universitária, em prédio especial, possibilitará a realização de aulas práticas dos cursos de engenharia e técnica nuclear, estudos avançados sobre controle de reatores nucleares em geral, inclusive de potência, pesquisas sobre reatores heterogêneos de vários tipos, sobre a proteção contra as radiações ionizantes, sobre a utilização de novos elementos combustíveis nucleares e estudos sobre física nuclear básica.

(De *O Globo*, Rio, 8-5-1965).

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS ESTATÍSTICAS

Comemorando a "Semana do Estatístico" transcorrida em maio passado, professores e alunos da Escola Nacional de Ciências Estatísticas fundaram o Centro Brasileiro de Pesquisas Estatísticas com o objetivo de se dedicar à investigação científica e à aplicação de métodos estatísticos aos ramos da ciência, promovendo estudos e pesquisas, coordenando e divulgando conhecimentos ou realizando conferências e conferindo títulos.

O Centro também se empenhará em criar e manter cursos especiais, isoladamente ou em colaboração com entidades oficiais ou particulares, estabelecendo o intercâmbio cultural com instituições nacionais e estrangeiras, concedendo bolsas-de-estudo e articulando-se com entidades quando haja interesses em comum.

Quaisquer informações podem ser obtidas na Av. Presidente Wilson, 210 - 2.º andar - Rio.

(Do *Diário de Notícias*, Rio, 29-5-1965).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CURSO NORMAL NA GUANABARA

Atendendo a disposição da Lei de Diretrizes e Bases, o Instituto de Educação da Guanabara foi reestruturado com a inclusão do curso de formação de professores para o ensino normal, além do curso de extensão e aperfeiçoamento.

Transcrevemos o novo Regimento do Instituto, baixado pelo Decreto "N" n.º 381, de 2-4-65.

REGIMENTO INTERNO

Título I

Das finalidades e da organização

Art. 1.º O Instituto de Educação destina-se, principalmente, à formação de professores de ensino primário, através de seu Curso Normal.

Parágrafo único. Além do Curso Normal, o Instituto poderá manter outros cursos necessários ao bom atendimento de sua finalidade principal, nos termos da Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 2.º O Instituto de Educação está subordinado ao Departamento de Educação Média e Superior da Secretaria de Educação e Cultura e submetido à orientação normativa, controle técnico e fiscalização específica da Divisão de Ensino Normal desse Departamento.

Art. 3.º O Instituto de Educação será dirigido por um Diretor, escolhido e nomeado pelo Governador do Estado, auxiliado por um Secretário e três Auxiliares de Gabinete.

Art. 4.º Compete ao Diretor do Instituto de Educação:

a) programar, com a assistência dos Diretores de Curso, as atividades do

Instituto de Educação para cada ano letivo, superintendendo-lhes a execução;

b) apresentar à Secretaria de Educação e Cultura a proposta do orçamento anual do Instituto de Educação;

c) propor a nomeação dos Diretores de Curso, Chefes de Serviço e de Seção e ocupantes de funções gratificadas;

d) praticar os atos de administração necessários ao desempenho de suas funções;

e) convocar a Congregação.

Parágrafo único. Em seus impedimentos e ausências, o Diretor do Instituto de Educação será substituído pelo Diretor do Curso Normal.

Art. 5.º Integram o Instituto de Educação:

I — Cursos:

- a) pré-primário;
- b) primário;
- c) ginasial;
- d) normal de grau colegial;
- e) de extensão e aperfeiçoamento;
- f) de formação de professores para o Ensino Normal.

II — Órgãos de apoio técnico:

- a) Serviço de Saúde Escolar;
- b) Seção de Orientação Educacional;
- c) Seção de Documentação e Bibliotecas.

III — Órgãos de apoio administrativo:

Serviço de Administração.

Parágrafo único. O Serviço de Administração está subordinado ao Secretário do Diretor.

Art. 6.º Integra, ainda, o Instituto de Educação a Congregação nos termos deste Regimento Interno.

CAPÍTULO I

Dos Cursos

Art. 7.º Para cada um dos Cursos previstos no artigo anterior haverá um Diretor, proposto pelo Diretor do Instituto de Educação e nomeado pelo Governador.

Parágrafo único. Os substitutos eventuais dos Diretores de Curso serão por estes propostos e designados pelo Diretor do Instituto de Educação.

Art. 8.º Compete aos Diretores de Curso:

a) planejar o programa de atividades de seu Curso para cada ano letivo, submetendo-o à aprovação do Diretor do Instituto de Educação e superintendendo-lhe a execução;

b) colaborar com o Diretor do Instituto de Educação no atendimento da finalidade prescrita no art. 1.º;

c) aplicar ou propor a aplicação de sanções disciplinares ao corpo discente, na forma prescrita por este Regimento Interno.

Art. 9.º Os Cursos Pré-Primário e Primário obedecerão à estrutura e às finalidades das escolas pré-primárias e primárias do Departamento de Educação Primária da Secretaria de Educação e Cultura, estando submetidos à orientação normativa, controle técnico e fiscalização específica da Divisão de Educação Primária Fundamental desse Departamento.

Art. 10. O Curso Ginasial obedecerá à estrutura e às finalidades dos estabelecimentos de nível médio do Departamento de Educação Média e Superior da Secretaria de Educação, estando submetido à orientação normativa, controle técnico e fiscalização específica da Divisão de Ensino Técnico e Secundário desse Departamento.

Art. 11. O Curso Normal de grau colegial será ministrado em três anos e sua organização curricular terá em vista a finalidade prescrita no art. 1.º deste Regimento Interno, estando submetido à orientação normativa, controle técnico e fiscalização específica da Divisão de Ensino Normal do Departamento de Educação Média e Superior da Secretaria de Educação e Cultura.

Art. 12. A estrutura dos cursos de extensão e aperfeiçoamento e do curso de formação de professores para o ensino normal será fixada por Portaria do Secretário de Estado da Educação e Cultura.

CAPÍTULO II

Do Corpo Docente

Art. 13. O Corpo Docente do Instituto de Educação será constituído:

a) pelos professores catedráticos em exercício;

b) pelos professores que, por ato do Diretor do Departamento a que estiverem respectivamente subordinados, forem designados para ter exercício nos diferentes Cursos.

Art. 14. Os direitos e deveres do Corpo Docente são os estabelecidos pela legislação geral pertinente e seu regime disciplinar é o fixado pelo Estatuto dos Servidores do Estado da Guanabara.

CAPÍTULO III

Do Corpo Discente

Art. 15. O Corpo Discente do Instituto de Educação, constituído pelos alunos matriculados nos diversos Cursos, terá seus direitos e deveres fixados por ato dos respectivos Diretores, homologado pelo Diretor do Instituto de Educação.

Art. 16. As penas disciplinares aplicáveis ao Corpo Docente obedecerão ao princípio da gradação, podendo ir até o desligamento do faltoso.

Parágrafo único. A pena de desligamento é da exclusiva competência do Diretor do Instituto de Educação, mediante proposta do Diretor do Curso em que estiver matriculado o aluno e após sindicância realizada por uma comissão de três (3) professores por este designada.

CAPÍTULO IV

Dos Órgãos de Apoio Técnico

Art. 17. Integram o Instituto de Educação, como órgãos de apoio técnico diretamente subordinados ao Diretor:

I — Serviço de Saúde Escolar, sob a orientação normativa, controle técnico e fiscalização específica da Divisão de Saúde Escolar do Departamento de Serviços Complementares da Secretaria de Educação e Cultura, compreendendo:

- a) Seção Médica;
- b) Seção Odontológica.

II — Seção de Orientação Educacional.

III — Seção de Documentação e Bibliotecas.

Parágrafo único. A estrutura e as atribuições dos órgãos de apoio técnico serão fixadas por ato do Diretor do Instituto de Educação.

CAPÍTULO V

Do Serviço de Administração

Art. 18. O Serviço de Administração, subordinado ao Secretário do Diretor, compreende:

a) Seção de Registro e Arquivo Escolar;

- b) Seção de Pessoal;
- c) Seção de Comunicações;
- d) Seção de Material e Compras;
- e) Seção de Serviços Gerais.

Parágrafo único. A estrutura e as atribuições do Serviço de Administração serão fixadas por ato do Diretor do Instituto de Educação.

CAPÍTULO VI

Da Congregação

Art. 19. Integram a Congregação, que se reunirá sempre por iniciativa e convocação do Diretor:

a) os professores catedráticos em exercício;

b) os Diretores dos Cursos referidos no art. 5.º deste Regimento, enquanto no exercício do cargo;

c) um representante dos professores não catedráticos eleito anualmente por seus pares.

Art. 20. Compete à Congregação assistir o Diretor no desempenho de suas funções técnicas e administrativas, assim como emitir parecer sobre assuntos que por ele forem submetidos à sua apreciação.

TÍTULO II

Disposições Gerais

Art. 21. As solenidades de conclusão de curso serão reguladas por ato do Diretor do Instituto de Educação, com aprovação do Diretor do Departamento de Educação Média e Superior.

Art. 22. Os Corpos Docente e Discente poderão organizar associações de caráter cultural e recreativo, cujos estatutos deverão ser aprovados pelo Diretor do Instituto de Educação. ("Diário Oficial" da GB de 12-4-65.)

PLANO-PILOTO DE ENSINO INTEGRADO EM DIAMANTINA

Acha-se em andamento, na cidade mineira de Diamantina, o Plano-Piloto de ensino integrado em sua Faculdade de Odontologia. Trata-se de experiência inédita no Brasil, observando os moldes básicos do sistema da Faculdade de Medicina de Western Reserve, que se alicerça em três pontos: a) dedicação integral às tarefas escolares, da parte dos acadêmicos; b) dedicação integral dos docentes; c) condições satisfatórias de equipamento e informações ao alcance dos docentes e discentes. Neste programa, os estudantes estão recebendo, além das aulas, orientação para o estudo, participando de seminários e mesas-redondas sobre temas de importância para o futuro profissional da Odontologia. Todo este plano foi ordenado e aprovado pela Diretoria do Ensino Superior do MEC que para ele reservou substanciais recursos do orçamento da União no corrente ano. Entre as inovações que já estão apresentando bons resultados encontra-se a referente à inclusão, no plano de aulas de cultura geral, de inglês e técnica do aprendizado. Esta última parte possibilitará aos acadêmicos ter uma noção exata da moderna didática, tendo sido atacada na fase preliminar do trabalho integrado. Embora partindo de uma experiência encetada em outro país, o plano integrado de Diamantina, conforme esclarecimentos da Diretoria do Ensino Superior, apresenta peculiaridades nacionais, dada a capacidade de adaptação de mestres, de alunos e do próprio povo.

(Do *Correio da Manhã*, Rio, 27-6-1965).

RETROPROJETOR SUBSTITUI O QUADRO-NEGRO EM SÃO PAULO

A rede do ensino secundário de São Paulo, que já iniciou a modernização

das técnicas de ensino através da adoção de moderno aparelhamento audiovisual, irá substituir o tradicional quadro-negro pelo retroprojektor, aparelho já adotado amplamente nos Estados Unidos, e que está produzindo excelentes resultados, o que é comprovado pelos boletins de notas dos alunos que não deixam dúvidas a esse respeito.

Nas escolas estadunidenses o retroprojektor é usado regularmente no ensino de geografia, linguas, biologia, matemática, taquigrafia, técnica comercial, na alfabetização.

Por outro lado, o Retroprojektor permite que as transparências adquiram extraordinária importância nas escolas. Ilustrações ou textos de livros, revistas e jornais, bem como desenhos, gráficos, fórmulas etc. são em 4 segundos passados para a transparência e projetados em tamanho grande em paredes ou telas.

Observou o Prof. Walter de Andrade que uma das grandes vantagens do Retroprojektor é possibilitar que o professor dê a aula inteira olhando de frente para os alunos, ao mesmo tempo em que faz a projeção da "transparência". Os próprios alunos, os professores ou estudantes de arte podem fazer os traços da "transparência" a ser reproduzida na tela.

Disse o Prof. Walter de Andrade que o ensino de todas as matérias é muito mais facilitado com o auxílio de Retroprojektor. Asseverou que no caso da matemática o professor se sente muito mais à vontade, uma vez que, na preparação de gráficos e fórmulas complexas, poderá economizar o tempo que seria gasto no quadro-negro para a explicação da matéria. As "transparências" desses gráficos e fórmulas podem ser arquivadas e utilizadas quantas vezes o professor desejar.

Em São Paulo, a experiência do Retroprojektor já produziu excelentes resultados. A Escola Americana, no Morumbi, adquiriu um desses aparelhos e testou-o durante um ano letivo. Ao término do desse período a Profa. Dirce Valentinic, fazendo apreciações sobre o Retroprojektor, assim se expressou: — "É bom mesmo. Outros tipos de projeção são também interessantes. Mas as crianças não gostam de ver apenas coisas perfeitas. Elas gostam de ver a professora errar um traço e apagar, para depois fazer certo. E isso é possível com as "transparências" do Retroprojektor. Escrevemos nela como se estivéssemos escrevendo na lousa, com a vantagem de estarmos sempre de frente para os alunos, dominando a classe toda. Há ainda, naturalmente, a vantagem de as transparências atraírem mais a atenção de todos".

(Do *Diário da Noite*, São Paulo, 25-5-65).

UNESCO OFERECE OPORTUNIDADES DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO

A UNESCO está oferecendo algumas oportunidades de colocação para prestação de serviços em educação, em várias partes do mundo.

Os candidatos devem preencher os requisitos exigidos em cada caso, sendo que os respectivos trabalhos têm duração variável, de um a dois anos. Os cursos são remunerados e, de modo geral, incluem as despesas de viagem, instalação no local de destino, assistência médica e educação dos filhos.

Apresentamos, a seguir, um resumo das matérias e dos locais de trabalho:

Técnico em investigação pedagógica (Caracas, Venezuela).

Contrato de um ano, a contar de janeiro de 1966. Idiomas: espanhol, indispensável. Funções: testes de avalia-

ção de conhecimentos; desenvolvimento de investigações que possibilitem a aplicação de novas técnicas didáticas nos ensinos primário e médio; tarefas de observação e de orientação dos alunos das escolas primárias e secundárias. Requisitos: título universitário com especialização e experiência em matéria de investigação pedagógica. Experiência em avaliação e instrumentos de observação. Boa formação em estatísticas educativas e psicológicas e conhecimentos de educação comparada, especialmente no ataque a planos e programas.

Especialista em engenharia metalúrgica (Suez, RAU).

Duração: 33 meses, começando em outubro de 1965. Contrato inicial de dois anos, com possibilidade de extensão. Idiomas: inglês. Funções: desenvolvimento apropriado dos sistemas e métodos de ensino; confecção de listas de equipamentos e assistência na sua instalação; relatórios periódicos, além de outras funções a serem determinadas. Requisitos: os candidatos devem possuir curso de pós-graduação e estar familiarizados com a moderna tecnologia nos processos de metalurgia.

Especialista em mineração (Suez, RAU).

Duração: 45 meses, começando em outubro de 1965. Contrato inicial de dois anos, com possibilidade de extensão. Idiomas: inglês. Funções e requisitos: idênticos ao caso da engenharia metalúrgica (acima).

Consultor pedagógico (México, D.F.)

Contrato: 12 meses. Idiomas: espanhol, indispensável. Funções: assessoramento dos assuntos pedagógicos no programa de construções escolares, inclusive sugerindo temas e preparando estudos nesse campo de atividade. Selecionar e publicar bibliografia referente aos as-

pectos pedagógicos das construções escolares. Requisitos: título universitário em pedagogia; cinco anos, pelo menos, de experiência como conselheiro pedagógico, etc.

Especialista em administração escolar (La Paz, Bolívia).

Contrato de um ano. Idioma: domínio do espanhol. Funções: Assessoramento do Ministério da Educação na elaboração de regulamentos da administração educativa; colaborar na formação de uma equipe de especialistas em administração escolar; cooperar na elaboração de um Manual de Administração Escolar; participar dos estudos preliminares para a preparação do Congresso Pedagógico Nacional. Requisitos: Título universitário. Experiência em administração escolar; experiência docente de um ano, pelo menos, em um dos níveis educativos.

Especialista em orientação vocacional (La Paz, Bolívia).

Contrato de um ano. Idiomas: espanhol, indispensável. Funções: cooperar na organização do serviço de Orientação Educativa e Vocacional; colaborar na formação de uma equipe de especialistas em orientação vocacional, etc., devendo, inclusive, realizar viagens. Requisitos: título universitário em pedagogia, com especialização em psicologia da educação; conhecimento dos sistemas educativos da América Latina e experiência em educação primária e secundária.

Especialista em engenharia mecânica (Monsul, Iraque).

Contrato: 20 meses, começando em outubro de 1965. Idiomas: inglês. Funções: assistência, cursos e confecção de listas do equipamento necessário; apresentação de projetos para oficinas e laboratórios; temas e ensino de engenha-

ria mecânica. Requisitos: título universitário, boa experiência na indústria deste campo; experiência didática de nível universitário.

Assistente para assuntos técnicos e científicos (Lagos, Nigéria).

Contrato de um ano. Idiomas: inglês. Funções: assistência junto às autoridades governamentais pela pesquisa científica; trabalho preparatório para o estabelecimento do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia; formação do pessoal necessário para a continuação das atividades relacionadas, inclusive documentação. Requisitos: título universitário; experiência na organização e administração de institutos ou laboratórios de pesquisa científica importantes no desenvolvimento dos países tropicais.

Assessor para o Planejamento Educacional (Lusaka, Zâmbia).

Contrato de um ano, renovável. Idiomas: inglês. Funções: assessoramento para a planificação da educação junto aos demais serviços; idem quanto aos planos de desenvolvimento econômico e social; preparação de projetos de financiamento internos e externos; assistência na formação de técnicos do campo da planificação educacional. Requisitos: título universitário; experiência de planos de educação.

Especialista em Programas Educacionais (Bangkok, Tailândia).

Contrato de 2 anos. Idiomas: inglês ou francês. Funções: preparo de estudos comparativos da educação na Ásia, inclusive estatísticas; contato com os centros de investigação educacional; coleta e análise de dados sobre a educação. Requisitos: título universitário e experiência de educação comparada; conhecimentos de análise estatística.

Administrador Científico (Nairobi, Quênia).

Contrato de 2 anos. Idiomas: inglês ou francês. Funções: assistência ou substituição do Diretor do Centro Regional da Ciência e Tecnologia; contato com autoridades governamentais, institutos, professores, etc.; promoção de encontros de caráter científico, inclusive treinamento em assuntos de interesse da região; coleta e publicação de informações e literatura da educação científica. Requisitos: título universitário em um dos campos das ciências básicas; habilidade na formação de reuniões ou encontros, inclusive no falar em público e apresentar relatórios sobre técnica e administração.

Assessor administrativo para Ciências (Nairobi, Quênia).

Contrato de 21 meses. Idiomas: inglês. Funções: assessoramento das autoridades governamentais responsáveis pela pesquisa científica, e inclusive da nova Academia de Ciências do Este Africano; planejamento das áreas prioritárias para a pesquisa e extensão do ensino, especialmente em geologia, hidrologia e pesquisas do solo. Requisitos: título universitário e experiência em pesquisa de recursos e sua exploração.

Conselheiro Chefe no Centro Este Africano de Literatura (Nairobi, Quênia).

Contrato de 18 meses. Idiomas: inglês fluente. Funções: ajuda aos planos do governo e organização de programas

para literatura e educação de adultos; organização de biblioteca e documentação respectiva; organização de conferências e seminários. Requisitos: título universitário e experiência em planos de educação para adultos; experiência em administração; conhecimentos do desenvolvimento econômico e social.

Especialista em seminário de ciências (Nova Delhi, Índia).

Contrato de 1 ou 2 anos. Idioma: inglês fluente. Qualificação: engenheiro com experiência na produção de instrumentos científicos ou na produção de recursos audiovisuais na educação e prática com o ensino programado.

Especialista em administração social (Salisbury, Rodésia).

Contrato de 2 anos. Idioma: inglês fluente. Qualificação: doutorado ou equivalente em administração do bem-estar social e experiência com o ensino da matéria em nível superior.

Especialista em psicologia (Salisbury, Rodésia).

Contrato: 2 anos. Idioma: inglês fluente. Qualificação: doutorado; prática em pesquisa e experiência pedagógica em nível universitário com o ensino de psicologia social e problemas psicológicos relevantes de serviço social.

Quaisquer informações podem ser obtidas na representação da UNESCO no Brasil, instalada à rua Voluntários da Pátria, 107 — Rio (tel. 46-0889) na sede do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

**PROJETOS DE PLANEJAMENTO
DA EDUCAÇÃO PARA A
ÁFRICA**

Orientados pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação, foram elaborados para a África projetos de pesquisa e de formação de pessoal abrangendo estudos relacionados com o planejamento da educação, assim como monografias dedicadas a cada país sobre custo e financiamento do ensino, recrutamento de professores e educação de adultos. A Fundação Ford colocou à disposição da UNESCO uma soma de 340.000 dólares para a realização desses projetos.

**CANADÁ: NÓVO SISTEMA DE
ADMISSÃO À UNIVERSIDADE**

A Universidade de Windsor (Ontário) inaugurou novo sistema de acesso ao ensino superior baseado no histórico escolar do candidato. Leva-se em consideração o aproveitamento escolar durante o curso secundário, notas do boletim trimestral e o conceito do Diretor da escola.

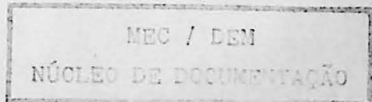
**CHINA: FORMAÇÃO GERAL E
TÉCNICA APÓS O PRIMÁRIO**

As autoridades escolares adotaram medidas tendo em vista a melhoria da formação dos alunos que terminam a es-

cola primária, com ampliação de conhecimentos gerais e adquirindo uma especialização técnica. Com esse objetivo, o Ministério da Educação decidiu dar uma utilização melhor às salas de aula das escolas secundárias e profissionais de 1.º ciclo para instalar três anos de estudos gerais e seminários de formação profissional (técnicas de aprendizagem rápida e cursos de aprendizes destinados à indústria e às fábricas).

**ESTADOS UNIDOS: EDUCAÇÃO
MUSICAL NA ESCOLA PRIMÁRIA**

Um grupo constituído de eminentes musicólogos, compositores, intérpretes e educadores vem trabalhando em conjunto na seleção de obras musicais indicadas para utilização nas escolas primárias. Os professores do país dispõem assim de uma antologia musical abrangendo a produção de todas as épocas — cristianismo primitivo, idade média, renascimento, classicismo, barroco, romantismo, inclusive os períodos moderno e contemporâneo, que as crianças terão o prazer de cantar, tocar, escutar e até mesmo dançar. Esse levantamento deverá estar concluído antes do fim do ano. Logo a seguir as músicas serão testadas em seis sistemas escolares. Não se trata aqui de impor novos programas, mas de permitir aos professores a escolha de boa música de modo



a despertar nos alunos uma autêntica vivência estética.

MANUSCRITOS DE EINSTEIN NA UNIVERSIDADE HEBRAICA

A Universidade Hebraica, situada na Judéia, alcançou intenso desenvolvimento nos últimos anos. Sua biblioteca possui, além dos 2.000.000 de volumes, os manuscritos de Einstein sobre a teoria da relatividade e a coleção privada do maestro Serge Koussevitsky na seção de obras raras. A matrícula subiu de 870 em 1948 para 10.000 atualmente. A maioria é israelita e se destina às profissões liberais e funções administrativas. Grande parte dos estudantes procede do Oriente Médio, Ásia, África e Estados Unidos. Foram construídos novos edifícios a fim de abrigar as faculdades de física, química, medicina, direito e odontologia.

PRESENÇA DA MULHER NAS UNIVERSIDADES INGLÊSAS

De há muito que as moças de hoje ultrapassaram as fronteiras algo restritas do lar, equiparando-se aos jovens em talento e capacidade produtiva nas escolas, escritórios ou fábricas e chegando mesmo, em certos campos, a superá-los. Porém, com maior número de mulheres trabalhando fora do lar, inclusive em setores outrora verdadeiros feudos masculinos, o inevitável conflito na educação de uma jovem entre casar-se ou seguir uma carreira profissional apresenta hoje perspectivas bem mais complexas, certamente, que outrora. Não são poucos já os empresários que preferem empregar apenas jovens solteiras. Assim procedem por saberem que a maior parte das moças, caso tenham depois de optar entre o trabalho e o lar, o farão no sentido deste último — malgrado

possam ter excelentes qualificações para uma carreira determinada.

À medida que aumentam as oportunidades de educação em nível mais elevado, é natural que aumente também o número de moças a cada dia mais capacitadas. E poderá alguma nação no presente dar-se ao luxo de dispensar o concurso precioso de uma tão imensa e importante capacidade produtiva em potencial? A Grã-Bretanha, com longa tradição escolástica, enfrenta ainda este delicado problema, não obstante o fato de que ali, atualmente, cerca de uma em três mulheres trabalha fora do lar. Não são poucas as vozes masculinas que comentam com uma ponta de amargura — “Por que dar à mulher uma taxa tão extensa e custosa educação, se cedo desistem da luta e se casam?” Outros chegam mesmo a acrescentar — “Ademais, uma tal educação apenas as torna piores cozinheiras...”

O atual planejamento educacional britânico dá um relêvo todo especial ao problema, para ele mostrando as soluções mais viáveis dentro do contexto apresentado por um país altamente industrializado, como a Grã-Bretanha. As inúmeras sugestões objetivam aumentar as vagas disponíveis no setor da educação superior, ora na casa das 20.000, para mais de 560.000 nos próximos 20 anos. E às estudantes, grande parte das quais será proveniente do estrangeiro, destinar-se-ão a perto de metade das vagas ora disponíveis nas novas universidades britânicas. A fim de atender a essas necessidades, a Escola de Estudos Sociais, da nova Universidade de Essex, elaborou um atraente curso de estudos que se destina à preparação de jovens para inúmeros postos nos serviços de assistência social local e governamental, e na indústria. Este plano criará novas oportunidades para as mulheres.

Os estudantes farão um curso de três anos em sociologia, economia e administração pública. Após dois períodos, especializar-se-ão em um campo, embora não percam contato com os outros aspectos dos estudos sociais. Trabalho prático durante o período de férias em fábricas, escolas ou hospitais é também uma das partes mais importantes do curso. Igualmente valioso para o êxito do programa é um outro plano que se destina a readaptar mulheres qualificadas que desejam retornar a postos em escolas, hospitais ou fábricas, após uma interrupção de 10 ou 15 anos em virtude de afazeres domésticos.

Nem todos os problemas criados pelo casamento em idade jovem serão por certo resolvidos desta forma. Mas o trabalho pioneiro da Universidade de Essex, aberta em outubro de 1964, encorajará, sem dúvida, medidas semelhantes de outras universidades britânicas e estrangeiras. E assim as jovens, que pelo seu talento puderam conhecer as vantagens inúmeras da educação superior, terão também melhores oportunidades de contribuir para o máximo benefício das sociedades em que viveram, sem sacrificarem suas tarefas normais de esposas e mães.

(Do *Diário de Notícias*, Rio, 13-4-65).

A PESQUISA CIENTÍFICA E O ENSINO SUPERIOR NA FRANÇA *

Durante um Conselho restrito, reunido no Palácio do Eliseu, adotaram-se decisões relativas à reorganização da pesquisa científica fundamental na educação nacional. Conhecem-se apenas as grandes linhas desse projeto, que foi objeto de exame na última reunião do Comitê interministerial da pesquisa científica.

As proposições da Comissão, atualmente em estudos no Ministério da Educação, representam, nas suas grandes linhas, a orientação definida pela Comissão Consultiva da Pesquisa Científica.

Como princípio geral foi reconhecido que é necessário não separar pesquisa de ensino. A pesquisa científica fundamental deve pois ser feita, na sua maior parte, no âmbito da educação nacional. Resta o problema da distribuição das tarefas entre os dois grandes organismos de educação, em que se elaboram atualmente pesquisas — o Ensino Superior e o Centro Nacional da Pesquisa Científica (CNRS). Atualmente, a situação é algo confusa pois os dois organismos distribuem créditos sem que se possa muitas vezes os distinguir por seus objetivos.

Segundo o projeto de reforma, o ensino superior financiará a pesquisa livre. Cada professor de Faculdade terá possibilidade de dirigir um laboratório, em que ele possa fazer, à vontade, o tipo de pesquisa que deseje. Os créditos serão atribuídos a cada professor pelo diretor da Faculdade respectiva, mas seu montante será relativamente pouco elevado e não se tratará de pesquisa de rotina.

Ao inverso, o Centro Nacional de Pesquisa Científica terá a responsabilidade das pesquisas, exigindo recursos mais importantes. Além dos Institutos que ele terá de gerir, e ainda de seus próprios laboratórios, o Centro poderá, por contrato, atribuir somas importantes a laboratórios exteriores. Mas aí a pesquisa será programada, isto é, uma divisão dos recursos financeiros será feita, previamente, entre os diferentes tipos de pesquisa. Será uma planificação muito flexível, pois a pesquisa não pode, com efeito, ser dirigida como uma empresa industrial qualquer. Por sua própria natureza, ela está sob a dependência de

* Condensado de *Le Monde* — *Selection Hebdomadaire* — 8 — 14 de abril de 1965, Paris.

pesquisadores aos quais uma certa liberdade é absolutamente necessária.

Essas modificações, para serem eficazes, deverão ser acompanhadas de reforço dos meios administrativos de que dispõe atualmente o CNRS. Muitas vezes, com efeito, as comissões debateram pontos menores, como a distribuição de crédito de pequena importância ou a criação de agências técnicas. Tal sobrecarga de trabalho é evidentemente feita em detrimento do estudo científico dos programas de laboratório.

Também a direção do C.N.R.S. será reforçada. Ele se compõe, atualmente, de um diretor, assistido de dois adjuntos, um para as ciências exatas, outro para as ciências humanas. A reforma prevê um diretor que será sempre um cientista, ajudado por diretor administrativo para aliviá-lo de uma parte de sua tarefa. O Diretor será assistido por um certo número de especialistas, formando uma espécie de direção colegiada. As comissões especializadas não desaparecerão, por enquanto, e continuarão a missão que têm atualmente. Sempre com um objetivo de simplificação administrativa e de melhor eficácia, a gestão será reduzida, os controles que simplificam atualmente a tarefa administrativa dos diretores de laboratório, poderão ser alternados.

Como se vê, tal reforma nada tem de uma revolução. Ela torna simplesmente mais claras tendências existentes. É provável que tudo seja posto em vigor progressivamente, de modo a bem dispor as transições necessárias. Alguns laboratórios, como o acelerador linear D'Orsay ou o Centro de Rádio-Astronomia de Nançay, deverão ser desligados do Ensino Superior para passar ao C.N.R.S.

De fato, o êxito da reforma dependerá, antes de tudo, dos homens encarregados de aplicá-la. Ela deverá con-

duzir a uma melhor repartição das tarefas entre o ensino superior e o C.N.R.S., assim como uma melhor ligação entre esses dois organismos pela criação de uma comissão especial no âmbito do Ministério da Educação Nacional.

DERRUBA-SE O MURO ENTRE AS CIÊNCIAS

O professor de Biologia da Escola norte-americana de Lawrenceville, George A. Diehll, proferiu recentemente, no Colégio Pedro II, uma palestra sob o tema "O ensino das ciências em sua escola". Na oportunidade, disse o professor Diehll que "a tendência para especialização nos ramos da Física, Química e Biologia está sendo eliminada progressivamente, e os problemas científicos já são encarados como um todo".

À medida que o estudo da matéria se foi tornando complexo, o das ciências tendeu para a subdivisão em Física, Química e Biologia. Já agora, essa especialização está sujeita a efeito regressivo, e a tendência, pelo menos nos Estados Unidos, é eliminar os compartimentos estanques para que tôdas as disciplinas interdependentes se entrossem, no estudo da matéria.

A divisão das ciências em Física, Química e Biologia é artificial e já não facilita o estudo das matérias vivas ou não-vivas, como era o seu propósito inicial.

A grande maioria dos alunos americanos foge da Física e da Química, para estudar somente a Biologia. Acredita-se mesmo que apenas 3 estudantes em 100 escolhem a Física para especializar-se. O professor Diehll explicou esse fenômeno como sendo "uma fuga da matemática que tanto a Física como a Química empregam, e que a Biologia,

aparentemente, não utiliza. Entretanto isto é uma ilusão, de que os alunos, mais tarde nas Universidades, se convencem. Porque a Biologia moderna usa tanto a Matemática como as duas outras disciplinas.

(Do *Correto da Manhã*, Rio, 19-6-1965).

INDICAÇÕES SOBRE O SISTEMA MONTESSORI

A Associação Internacional Montessori está planejando a elaboração de um novo trabalho dedicado ao ensino de Matemática, pois considera insatisfatórios os dados fornecidos pelos relatórios existentes sobre os programas atuais. Recomenda, porém, os seguintes estudos que oferecem algumas informações a esse respeito.

1) A DESCOBERTA DA CRIANÇA, edição revisada do método Montessori, publicada em 1909, por Kalakshetra, Adyar, Madras, Índia. Este livro pode ser adquirido na Organização de Treinamento Montessori: 25, St. Edmund's Terrace, London, N.W. 8.

2) MÉTODO AVANÇADO, 1916, o original foi publicado em italiano por Garzanti, Via Della Spriga 30, Milão. Não houve revisão, mas será reeditado, em breve, na Índia por Kalakshetra, Madras 20, Índia, podendo-se fazer encomendas.

A Dra. Montessori escreveu também duas obras dedicadas à Matemática, intituladas *Psico Aritmética* e *Psico Geométrica*. Foram editadas na Espanha em 1934, pela Casa Araluze, Calle de las Cortes, 392, Barcelona, estando esgotadas. Na opinião da Associação, não relatam, de modo completo, os últimos desenvolvimentos alcançados com a prática da metodologia Montessori.

Em 1960, realizou-se em Bad Codesberg, na Alemanha, um Congresso Montessori de Matemática. Pode-se adquirir relatório dos resultados ao preço de 6 florins (moeda holandesa), publicado pela Associação Internacional, 181, Koningenweg, Amsterdã, Holanda.

AUTOMAÇÃO A SERVIÇO DO HOMEM

O atual governo britânico assumiu a tarefa de modernizar rapidamente a indústria e aumentar seu potencial de produção e exportação. Estamos nos umbrais de uma Segunda Revolução Industrial, como se sabe. Na primeira, as máquinas substituíram a força manual do homem; nesta segunda Revolução, as fábricas automáticas substituirão inteiramente o homem.

Assim como na primeira Revolução Industrial os trabalhadores manuais viram na máquina uma inimiga e até a atacaram, para destruí-la, assim, também agora, se sente o medo difuso de que a automação (ou automatização) conduza ao desemprego em massa e a toda classe de transtornos, no mundo proletário.

Em seu primeiro importante discurso, o atual ministro da Tecnologia, Sr. Cousins — líder de um dos Sindicatos mais poderosos da Grã-Bretanha, e dos Trabalhadores em Transporte — disse claramente que “não havia por que temer a automação” porque ela não será instalada às custas do trabalhador.

Dirigindo-se aos diretores e gerentes de grandes empresas na Grã-Bretanha, o ministro pediu que “ao adotar a automação em suas fábricas, cuidem também de não assustar os trabalhadores. Nada de mal pode resultar da automação, se for aplicada humanamente. E isto signi-

fica levar em conta a segurança contra o desemprego, e as oportunidades que devem ser oferecidas ao trabalhador para que consiga nova profissão, novo preparo, que tome o lugar da habilidade substituída pela máquina automática”.

“Temer a automação será, assim, absurdo. A única esperança para aumentar nosso poder competitivo, a única solução para os próprios patrões reside na automação rápida e profunda. Mas os que calculam as vantagens da automação apenas como um meio para conseguir maiores benefícios econômicos, enfrentarão sérios problemas. Os trabalhadores rechaçarão os métodos mais modernos de produção, se os patrões não aceitarem todas as conseqüências sociais da automação”. E o governo não permitirá que seja aumentada a produção às custas de sacrifícios humanos, assegurou o Sr. Cousins.

Na mesma conferência de um dia, *Focalizando a Automação*, organizada pelo Instituto Britânico de Gerentes e Diretores, falou o Sr. John Diebold, dizendo que, segundo investigações realizadas por cinquenta corporações dos Estados Unidos e realizadas pelo grupo Diebold, nos próximos dez anos serão concretizadas mudanças radicais, extraordinárias, na indústria. Os computadores substituirão não apenas trabalhadores e técnicos, senão também a todos os executivos e gerentes, capazes de compreender e manejar dados técnicos e científicos de grande complexidade.

Também os patrões britânicos, disse o sr. Diebold, enfrentam esta automação *galopante*, tendo de aceitar que os problemas de automação são, sobretudo, humanos. “Á menos que aclaremos nossa escala de valores e que determinemos a posição dos valores morais, sociais e comerciais, aceitando a supremacia do humano, seremos incapazes de usar adequadamente o fabuloso poder de nossos computadores”, concluiu.

Segundo o *Financial Times*, o Ministro da Tecnologia se declarou particularmente satisfeito com a reação da Federação da Indústria Britânica ante o apelo para a criação de um fundo comum que fomenta o retreinamento e reeducação de trabalhadores e técnicos. Essa tarefa fundamental de educação deverá ser realizada em todos os setores da indústria para facilitar a adaptação do trabalhador a novas tarefas e circunstâncias, e melhorar a condição de engenheiros e técnicos. “O uso adequado dos computadores eletrônicos e ferramentas automáticas aumentará a produção, atingindo níveis além de nossos sonhos mais fantásticos. Esse aumento, todavia, não será conseguido às custas de trabalhadores e técnicos. Não aceitaremos o aumento do desemprego, nem mesmo como medida provisória”, disse êle.

A automação será posta a serviço do homem, e não a serviço de um espírito de lucro, indiferente ao sofrimento humano.

(Do *Correio da Manhã*, Rio, 19-6-1965).

QUE É ENSINO PROGRAMADO?

Roger Gal

O entusiasmo provocado pela descoberta do ensino programado na França é pelo menos igual à aversão ou às inquietudes que provoca.

A máquina de ensinar dá medo principalmente devido à ameaça que parece fazer pairar sobre a existência mesma do professor, visto que a máquina em si vale pelo que nela se coloca, pelos programas a ela confiados. Mas, aqueles que aprovam o contato tão benéfico entre professor e aluno, todos que consideram a pedagogia como intercâmbio vivo, constantemente adaptável aos alunos, às suas primeiras respostas, aos seus enganos e suas tentativas, às circunstâncias locais ou temporais, visualizam aí o perigo de uma mecanização, de um treinamento que consideram a perfeita antinomia da verdadeira educação. Pânacéia universal que irá possibilitar a todas as crianças compreender e aprender? Revolução pedagógica que transformará toda a educação, suas práticas, seus instrumentos, suas técnicas, sua organização e até a relação mestre-aluno, com a qual durante séculos nos habituamos? Invenção que segue a linha da Es-

cola Individualizada, com a qual, segundo afirmam alguns de seus promotores, cada vez mais se identifica a pedagogia moderna? Ou invenção diabólica de nossa própria técnica que tudo mecaniza, tudo padroniza, condiciona os indivíduos desumanizando-os? São essas as opiniões acerbas expressadas por seus partidários e opositores. E os receios se tornam mais acentuados quando os primeiros exemplos, que nos chegam da América, afastados de nossas práticas ou concepções, de nosso lema "melhor a cabeça bem ordenada que saturada de erudição", aliás, geralmente produto da atuação de pessoas que não eram verdadeiros educadores, em nada contribuíram para compreensão da nova técnica.

O próprio aspecto comercial desse empreendimento, que tem constituído completo êxito no sentido econômico, fazendo com que sejam investidas somas colossais na nova produção, desperta certa desconfiança, bastante compreensíveis na nova produção, desperta dos como são os educadores. As empresas americanas calculavam muito bem que, dilatando-se o alcance da educação quanto aos anos de vida (juventude e idade adulta) e quanto ao terreno (países subdesenvolvidos), o mercado educacional viria a tornar-se um dos

Traduzido de *Le Courier de la Recherche Pédagogique*, edição especial, jan. 1965, Paris, por Maria Helena Rapp, técnica de educação do C.B.P.E.

mais importantes em economia, e muitas delas contam com esse ramo de negócio como dos mais lucrativos. Porém, tôdas essas razões não bastam para impedir o exame lúcido, objetivo, racional do método, se método existe.

Princípios do ensino programado

Os princípios em si são aparentemente verdadeiros e incontestáveis. Examinemo-los no pequeno, mas tão claro, livro de R. Decote *Vers l'enseignement programmé*,¹ seguindo uma ordem ligeiramente diferente da adotada pelo autor da obra.

O primeiro dêles consiste em ensinar por *pequenas etapas, com progressão gradual*; apresentar ao aluno o que se lhe quer ensinar sob a forma de rápidas perguntas sucessivas, bastante subdivididas e simples, para que o maior número possível de alunos consiga compreendê-las e encontrar por si a resposta correta; concatená-las em ordem tão lógica e gradual quanto seja possível, de maneira que a aprendizagem ao final da seqüência e do programa inteiro permaneça tanto quanto possível firme no espírito do aluno. Não representará tudo isto uma intenção sadia?

Será esse método tão revolucionário quanto se diz? O esforço de todo professor não consistiu sempre em organizar o ensino de forma lógica, dividindo as dificuldades na ordem mais natural e mais acessível à compreensão da criança, apresentando os problemas uns após outros, e conduzindo a exposição sempre no ritmo em que o aluno dela participa, respondendo às questões habitualmente apresentadas, de forma a provocar a mais ampla e mais firme compreensão? Na terra de Descartes,

com uma tradição pedagógica tão acentuada pelo espírito analítico e dedutivo que divide e encadeia as dificuldades e as noções a serem transmitidas aos alunos, a coisa não parece nem revolucionária nem nova.

A novidade consiste apenas na *técnica* utilizada em que, se o ponto de partida fôr bem escolhido, isto é, se o programa tiver o cuidado de partir de conhecimentos já adquiridos e realmente compreendidos pelo estudante, capazes de conduzi-lo à gradual descoberta de novos conhecimentos contidos no seu texto, fará com que ele sôzinho, diante do papel ou da máquina chegue ao final por suas próprias forças.

A vantagem do ensino programado sobre o método professoral está em ser a progressão de cada professor mais ou menos cientificamente calculada, intuitivamente improvisada, dependendo em grande parte do gênio individual ao passo que no ensino programado basta contar com os melhores especialistas, os mais competentes, durante o tempo que fôr necessário a sua elaboração, experimentá-lo cuidadosamente, controlar cientificamente os resultados, eliminando os erros, para se chegar à forma ideal, colocando-a então à disposição de milhares e milhares de alunos.

Mais ainda, é incontestável que os estudos científicos, tanto sobre o conteúdo do ensino como sobre as dificuldades psicológicas encontradas pelo aluno na assimilação dos conhecimentos, devem permitir o aperfeiçoamento de métodos em grande parte dependentes, para o emprêgo normal, da intuição individual senão mesmo do "pifômetro".

O *segundo princípio* é o da *participação ativa*, diz M. Decote, ponto em que concordam todos os especialistas do ensino programado. Pedir ao aluno que participe ativamente, escrevendo as respostas a tôdas as questões, ou escolhen-

¹ Ed. Gauthier-Villars, Paris, 1963.

do a resposta correta entre as que lhe são apresentadas, percorrendo assim todo o programa da matéria ministrada, constitui uma forma de obrigá-lo a ser ativo, não alcançada de maneira assim completa pelo ensino coletivo em classe. Pois, quando o professor fala ou explica, ou quando faz perguntas, quantos alunos prestam atenção, esforçando-se realmente por compreender? Quantos são interrogados muitas vezes sobre uma parte mínima da lição de história, de matemática ou de latim, quantos recebem esclarecimentos em seus erros, incompreensões e ignorância?

Torna-se mesmo impossível ao professor expressar isso em palavras, por serem difíceis de controlar a inatensão, a semi-compreensão ou o erro. E o tempo é pouco, os alunos numerosos.

No ensino programado, ao contrário, todos os alunos são obrigados a percorrer todos os pontos do programa e os resultados obtidos são todos controláveis. Além disso, cada aluno avançará conforme seu ritmo individual, demorando mais em cada questão, se for lento, se precisar refletir mais para melhor compreender a dificuldade.

E aí aparece o *terceiro princípio*, o do ritmo individual. A contribuição prestada à pedagogia pelo ensino programado, o remédio que ele propõe aos malefícios do ensino coletivo são, sem dúvida, dos mais importantes. Não é necessário, creio eu, assinalar os perigos do ensino coletivo que distribui o mesmo ensinamento aos alunos de uma classe tão diversos pelo conhecimento anterior que possuem, pelos seus interesses, seu ritmo de trabalho e de aquisição, submetendo todos à mesma velocidade e ao mesmo ritmo. Os professores sabem muito bem disso, quando calculam a progressão desse andamento tomando como base o aluno médio, dessa forma sacrificando o aluno dotado e

o aluno mais lento ou menos dotado, que precisava avançar mais devagar, ou receber maiores explicações sobre determinado assunto.

A *individualização* permitida pelo ensino programado, anulando a concepção da classe e marchando em ritmo igual para todos, constitui sem dúvida a mais importante revolução produzida por esse método em educação. E foi por esse motivo que, tão logo entrei em contato com o ensino programado, pensei em utilizá-lo no lugar das fichas autocorretivas, pois apresenta a vantagem de permitir ao aluno reencontrar o conjunto de noções que já esqueceu ou que ainda não adquiriu, levando-o a executar todos os exercícios de aplicação necessários para gravá-las na memória e na prática. Em vez do lembrete simplista da regra e de exemplos geralmente encontrados nas fichas, o ensino programado permite ao aluno retomar a noção no ponto inicial, instruindo-se ou reinstruindo-se sozinho, quando se tratar de assunto por ele esquecido ou que ainda não domina.

• • •

Outra vantagem dessa técnica está em proporcionar imediatamente à pessoa que aprende a resposta certa. Numerosas observações têm mostrado que, se o aluno tiver, pelo contrário, de esperar até o dia seguinte, ou mesmo vários dias, pelo resultado da correção de seu trabalho, progredirá menos que o aluno cujo dever é corrigido imediatamente. Pois a correção imediata, feita no próprio momento em que o aluno faz a si mesmo a pergunta, e escolhe entre as possíveis hipóteses de respostas reforça enormemente a aquisição. E assim temos o *princípio da verificação imediata*.

É lógico que o aluno algumas vezes se engana, porém, como a finalidade do ensino programado consiste em dividir

de tal forma a dificuldade que ela possa ser ultrapassada pelo maior número possível de alunos, obtendo-se o máximo de respostas justas, podemos dizer que se elimina assim o perigo do erro e do fracasso repetidos, tão nocivos à criança.

Pesquisas têm demonstrado que fracassos repetidos desencorajam e que o sentimento de incapacidade que se desenvolve nos alunos a quem o vermelho das correções ou as notas más ou punições constantemente recordam a própria debilidade, não cria condições desejáveis de progresso. Sem falar do risco existente em pôr sob os olhos da criança respostas erradas que gravam melhor em seu espírito o erro ou a falta do que a resposta certa.

Pois em coluna especial, ao lado da pergunta ou no verso da página, ao lado da questão seguinte, a criança (ou o adulto) encontra imediatamente, descobrindo o quadro ou virando a página, a resposta ao problema que lhe foi proposto. Na máquina, um clique produz a resposta exata, que o aluno pode comparar à que ele deu, ainda visível.

Esse é o tipo clássico, ortodoxo, linear, o de realização mais simples, da *programação skinneriana* (do nome de seu inventor, o professor americano SKINNER). Seus princípios parecem tão claros, tão concretos que se me afiguram cheios de bom-senso.

Valor da programação para os mestres

Isso não quer dizer que sejam de fácil realização. Exigem muito cuidado, tentativas, ensaios controlados com grupos suficientes de alunos e até numerosas pesquisas, se o objetivo não se limitar à programação dos manuais encontrados no comércio. Pois a programação bem feita exige pesquisa aprofundada, tanto do ponto-de-vista do

conteúdo do ensino ministrado como do ponto-de-vista das atividades psíquicas que exigem do aluno, das dificuldades que pode encontrar, das condições ideais desenvolvidas para a compreensão, aquisição e fixação dos conhecimentos.

E, sob esse ponto-de-vista, poderia ser considerável o papel do ensino programado para os professores, para o progresso da pedagogia. Basta citar o exemplo, tirado da gramática francesa: se quisermos programar o ensino de uma noção muito simples, como a de *nome* ao nível do 6.º ano primário, temos de começar verificando exatamente o que os alunos já conhecem a respeito do assunto. Realiza-se um teste, como o que aplicamos às classes de um grande liceu parisiense e de um C.E.G. (*collège d'enseignement général*) e constata-se que o nome só é identificado quando diretamente precedido pelo artigo; e, ainda, que apenas 25% dos alunos o reconheçam quando é de natureza mais ou menos abstrata ou constituído por participio, infinitivo ou pronome empregado como nome (a beleza, a obscuridade, o leste, uma brancura leitosa, o ser, o nada, milhares); ou então quando um adjetivo o precede (um vermelho sombrio, uma enorme alegria), é o adjetivo que recebe a designação de nome. Para completar, encontram-se casos em que ainda menos é reconhecido, e nos quais os autores de gramáticas nem sempre pensaram, quando aparece precedido por uma preposição que provoca o desaparecimento do artigo (com admiração, sem hesitação, com ruído).

Vemos aí a precisão metodológica que o estudo científico das dificuldades apresentadas pelas diferentes noções da gramática, da matemática ou das ciências pode trazer ao ensino. Pois o mesmo ocorre com todas as disciplinas e as diferentes dificuldades que representa a noção de *sujeito*, conforme sua localiza-

ção, a distância em que está do verbo, os diversos elementos da frase que se interpõem entre sujeito e verbo, ou com as dificuldades encontradas para compreender o termômetro ou o barômetro. O ensino programado bem feito pode facilitar esse estudo, visto que permite o controle constante, individual e coletivo dos alunos.

Fica assim explicado tudo que precede, como pesquisa prévia, à mais simples programação. Tanto isso é verdade que no trabalho do E.P. sobre gramática francesa, que realizamos este ano no Curso Médio em França e na África, tivemos que planejar um primeiro trabalho, consistindo na verificação das dificuldades que se apresentam ao aluno dessa idade. A própria metodologia entra em jogo, pois que a idéia de desenvolver os mecanismos em nível elementar, esperando que o aluno possa realmente compreender, idéia essa que constitui a doutrina tradicional para essa idade, deve sofrer revisão, atendendo às numerosas observações a respeito.

Em todo caso, prevemos que, assim considerado, o Ensino Programado pode vir a representar excelente meio de formação ou de reestruturação dos professores, o que, acrescentado à individualização que permite, já constitui sem dúvida contribuição bastante significativa.

Limites do ensino programado

Método de todo novo, em princípio, visto que evoca tanto a maiêutica de Sócrates como a análise cartesiana, a serviço da qual se colocou uma técnica e meios novos, assim se apresenta o ensino programado em sua forma primária.

Tem-se procurado apoiá-lo sobre a teoria mais moderna, mais científica do

condicionamento, onde se evoca tanto Pavlov como as experiências realizadas por Skinner com animais, seus trabalhos sobre os pombos, treinando-os para tocarem algumas notas em modelo reduzido de piano, ou ensinando-lhes a praticar uma espécie de pingue-pongue.

Nossa ignorância ainda muito grande, sobre o que ocorre na aprendizagem humana, deve coibir a ironia fácil em relação a esse treinamento, do qual é bem simplório achar que constitui o oposto à verdadeira educação.

É fora de dúvida que precisamos conhecer exatamente as vantagens que nos proporciona o E.P., como método, e as que nos arriscamos a desprezar, se as escolhermos às cegas. Urge considerar, a seguir, se pretendemos utilizá-lo com inteligência, a possibilidade da introdução de certas qualidades ou virtudes dos demais métodos, no próprio ensino programado.

Método Crowderiano e suas ramificações

Os próprios americanos sentiram bem isso, e tentaram remediar certos inconvenientes do sistema *Skinneriano* linear, inventando Crowder uma programação mais completa, dita *com ramificações*.

Na realidade, a multidivisão completa que decompõe a matéria a ensinar em parcelas muito pequenas, torna-se irritante para o aluno já iniciado ou cujo espírito seja muito vivo. Sobretudo quanto à linearidade, todos os estudantes são obrigados a percorrer o mesmo caminho. Isso obriga à renúncia do aspecto da individualização, pelo menos tão importante quanto o aspecto temporal, que consiste na diversidade de vias possíveis para alcançar tal aquisição. Nesse sentido, é bastante incompleta a individualização do ensino programado. As crianças que se enganam em deter-

minada resposta, o fazem por motivos bem diversos. O programa linear apresenta a resposta certa sem explicá-la e sem adaptá-la às diversas possibilidades de engano que possam surgir.

O sistema Crowderiano com ramificações oferece diversas respostas possíveis e, conforme o caso, remete o aluno, quando ele comete determinado erro a outros exercícios, através dos quais lhe será explicado o engano cometido ou receberá noções que lhe faltavam ou que esqueceu de aplicar. Já o aluno que acertou tudo, passa diretamente para a pergunta seguinte, sem as remissões corretivas. Na máquina, essas remissões são simples: basta apertar um botão e volta-se à questão inicial, melhor preparado para respondê-la. Nos livros assim programados, chamados "embrulhados", é necessário saltar de uma página para outra, voltar atrás, etc.

Apresentamos as vantagens inerentes ao sistema Crowderiano. Adivinham-se os inconvenientes paralelos: o aluno jamais redige qualquer coisa; escolhe entre as respostas propostas, já elaboradas; o caso pode fazer com que escolha sem ter compreendido; e principalmente o grande número de possibilidades e de causas de erros não pode ser inteiramente atendido. A máquina entretanto pode obter, melhor que o livro programado ou o sistema "papel-lápis" um ritmo mais atenuado, melhor adaptável ao aluno.

Método analítico sem análise real pelo aluno

Esses aperfeiçoamentos, no entanto, não resolvem os problemas criados pela escolha do método programado.

Método analítico por excelência, que começa abordando um trecho mínimo da matéria, continuado por outro igualmente pequeno, e que entrega ao aluno esses

pedaços todos analisados, todos separados dos demais, não lhe proporciona todavia ocasião de analisar ele próprio, isto é, entregar-se ao exercício de decomposição e comparação de elementos, que, não obstante, exercem tanta influência na formação do espírito. Muitas vezes ele nem sabe para onde vai, visto que o programa resolve dogmáticamente por ele.

Lógica excessivamente verbal e dedutiva

Ao esfarelamento passivo proposto pelo ensino programado, acrescenta-se a natureza quase exclusivamente verbal mesmo quando aplicada, através de máquinas mais complicadas e também mais caras, à visualização de filmes ou à manipulação de objetos, como nos casos de formação técnica.

Os programas de física, que tivemos ocasião de examinar, exigem esforço de compreensão verbal muito interessante, quando se pretende a formação verbal. Exigem que o aluno compreenda perfeitamente a informação que recebe por vários processos, quase nada divergentes da habitual exposição magistral, e que encontra a seguir o elemento que falta e do qual se utiliza para preencher a lacuna deixada na questão. Não contém, todavia, nada de científico, se me permitem a expressão, quando consideramos a ciência como a arte de aplicar a observação, depois a medida, a experimentação à hipótese formulada.

E, no caso da formação técnica, o modo de formular a observação ou a função técnica é proporcionado ao aluno já pronto, de tal maneira que este necessita apenas aplicá-lo aos objetos incluídos na lista, escrita lateralmente na tela de sua máquina. Quanta diferença da tecnologia refletida e ativa com que sonha M. Capelle!

Forma essencialmente dedutiva do raciocínio

Daí resulta essa forma essencialmente dedutiva do raciocínio que é exigida do aluno. E eu conheço a importância desse raciocínio; também sei que toda ciência deve resultar nessa formulação dedutiva, bem encadeada do conhecimento. No entanto, deverá ela representar sempre o ponto de partida para a formação? A descoberta não procede desse modo; e o desdobramento das noções, o encadeamento analítico e dedutivo do conhecimento não se arriscariam a chegar ao estudo da realidade dissecada e portanto morta, adequada talvez para satisfazer o espírito, através de um bom condicionamento, com numerosas noções, mas, não seria esse processo insuficiente para formá-lo realmente?

Receio até que a apresentação programada do ensino visual, como pela televisão, por exemplo, retira-lhe o valor específico, que consiste em ser global, permitindo à criança observar e interrogar diretamente esse real, analisá-lo e deduzir as relações ou generalizações possíveis, tomando como ponto de partida os dados por ele oferecidos. O ensino programado não nos deve fazer renunciar a essa ligação entre escola e vida que já se tornou um lugar-comum em educação.

Atividade de nível inferior, mais aproximada do treinamento que dos verdadeiros métodos ativos

Quer dizer que a atividade em que se pratica o ensino programado sob sua forma, não direi americana, mas primitiva, pois os próprios americanos tratam atualmente de exigir mais do E.P., não representa uma atividade completa, e sim atividade de nível inferior e secundário, em relação à verdadeira formação. Isso em nada desmerece o seu valor, no plano que lhe é próprio; entre-

tanto, para nossa concepção francesa de cultura "antes a cabeça bem ordenada que cheia de erudição", apenas possui valor sob essa primeira forma, em seu nível próprio.

O verdadeiro método ativo é o que permite ao indivíduo participar realmente na própria elaboração dos conhecimentos que a ele se pretende ministrar apresentando-lhe globalmente o objeto ou o fenômeno que se deseja que ele observe, através da análise, das relações e conseqüências por ele deduzidas, estimulando-o a construir hipóteses explicativas, que serão a seguir por ele controladas, e fazendo com que expresse em forma dedutiva, após essa análise, os resultados obtidos e controlados através dessa pesquisa. Entretanto, em muitos programas falta a própria síntese ou está ela incluída no exercício. No ponto limite, descobrir o problema e localizá-lo são as fases que mais formação proporcionam, além do método necessário para conseguir resolvê-lo. Ora, a questão é o método, bem como as soluções já estão prontas, coordenadas quando o estudante recebe o programa. Ele tem apenas que segui-las, absorvê-las e reproduzi-las. Porém, diante de um problema novo, que exija adaptação do que já é conhecido e do método, que lhe pode ensinar essa adaptação ou essa transposição? E é por aí que se avalia a verdadeira formação, por essa disponibilidade dos conhecimentos e dos métodos. E assim se abrem numerosas perspectivas sobre o que deveria constituir o verdadeiro controle dos resultados, o qual não consiste unicamente em pedir que o aluno repita aquilo que aprendeu, ou faça como o papagaio, ao qual se ensinam longamente uma frase.

Em todo caso, a ausência de iniciativa de interrogar e inventar por parte do aluno, condenaria esta forma de ensino como treinamento puro.

Por um método programado mais realmente ativo

Conhecidas as limitações do E.P., que existem em todos os métodos, resta verificar se não é possível introduzir na instrução propriamente dita algumas dessas qualidades, que a princípio não foram d'ele exigidas, em nome da concepção de condicionamento baseado na idéia simplista do reforço partindo da repetição, da imitação, do hábito servil, da motivação extrínseca, da atividade copidora, do mecanismo puro.

Devemos inicialmente reconhecer que, na proporção que o ensino comporta uma parte de treinamento puro e deve montar mecanismos, a progressão linear pode ser excelente para ministrar essa formação, com ou sem ajuda audiovisual; é o caso das línguas vivas, no início, em que se trata de proporcionar os comportamentos auditivos e vocais de forma tão instintiva quanto possível. Mas o ensino de línguas não é plenamente ativo pelo simples fato de tomar como base o emprêgo efetivamente falado de um método direto como se acredita muitas vezes; resta o problema da motivação e da disponibilidade das aquisições para outra aplicação; a forma da má apresentação das perguntas e respostas pode tornar-se bastante aborrecida, não passando de treinamento.

Assim também, até onde o ensino comporta uma parte livresca ou puramente magistral, ou repousa sobre o contato indireto entre o ensino e o aluno como ocorre no ensino pela televisão, o modo de organizar o programa pode representar um meio de ativar a transmissão.

Mas haverá impedimento em que a programação seja acompanhada de manipulação de pesquisas reais? Nós assim fizemos para a aprendizagem inicial de cálculo, partindo do princípio de que, em tenra idade, o ensino simplesmente

verbal, repousando no uso do papel e do lápis não teria valor, pois sabemos o papel que desempenha a motricidade na formação dos primeiros conceitos de números e operações. Daí haveremos decidido programar, logo que para isso a criança esteja apta, a utilização de um material, como, por exemplo, o material Diénès. E não parece ser isso difícil.

Por que não se há de ministrar esse ensino *sob forma realmente indutiva*, isto é, onde o aluno não se contenta em compreender o que o programa lhe oferece, mas deve resolver, guiado pelo mesmo programa, os problemas propostos? E por que não se pode partir de um aspecto mais global das realidades concretas ou linguísticas?

Em lugar dessa progressão, onde se representa uma frase da língua materna, na qual se substitui a seguir o verbo *is* por *est*, depois *Sicyly* por *Sicilia*, por que não apresentar ao estudante essas três frases latinas com a respectiva tradução?

Antiquae Europae chartam videmus.
Nós vemos o mapa da Europa antiga.
Europa est magna.
A Europa é grande.
Europam nunc videmus.
Vemos agora a Europa.

Depois do que se pede ao aluno que conte o número de palavras nos dois idiomas. Uma análise mais completa revela as palavras que faltam ou antes as que são representadas de forma diversa: *tabulam* = o mapa, *Europae* = da Europa.

Agora, de quantas maneiras se escreve a palavra Europa na língua materna (1 só) em latim (3)? Que é que muda na palavra? A terminação. A que corresponde essa mudança? Procuremos conhecer a função, o papel da palavra Europa na segunda frase, depois na terceira, na primeira. Mudou a função. Quando Europa é sujeito, temos em la-

tim: *Europa* e a terminação *a*; quando é complemento de objeto direto? *Europam* e a terminação *m*. Vejamos outro exemplo... Assim, devagar, partindo de um complexo pré-determinado, o aluno descobre o fenômeno que permite ao latim, juntando uma terminação como uma espécie de etiqueta colada à própria palavra, proporcionar a indicação que corresponde ao papel da preposição, do artigo e da colocação da palavra na língua materna. O aluno parte sem dificuldade do complicado problema das diferenças lingüísticas entre o latim e o seu idioma. E após esse momento indutivo do trabalho, ele mesmo leva os conhecimentos que adquiriu à forma dedutiva e sintética: no idioma nacional, é o lugar da palavra que indica a função; em latim, é a terminação. E passa a entender o sistema da declinação. Assim ele descobre paulatinamente as demais funções e as conjugações e relações sintáticas, através de um método constantemente ativo e global desde o início.

Certamente a lição oral pode seguir esse caminho, porém a programação permitirá que se faça cada aluno realizar o esforço, e controlar os resultados, caminhando pelo seu próprio ritmo individual. E a análise dos erros, das causas de engano, a ajuda emprestada a cada um pode então ser individual.

Tanto isso é verdade que o ensino programado não suprime a ação do professor, torna-a aliás muito mais efici-

ente. E se, através dela, é possível ajudar particularmente aqueles que sejam mais lentos, ou tenham menos facilidade para formação de conceitos, é de crer que a sua contribuição para democratizar o ensino seja considerável.

O que parece de mais difícil obtenção e, no entanto, tem maior utilidade, sob o ponto-de-vista da verdadeira formação, é o aluno interrogar o professor ou, melhor ainda, o objeto, o fenômeno natural ou humano. Dizem que os americanos começam a considerar esse problema, que não é mais o de informação transmitida daquele que sabe, pelo papel ou pelo meio audiovisual, ao aluno que não sabe, porém o inverso. Bastante formadora essa atitude.

Não sabemos, todavia, o que permitirá a análise e a observação dos tipos de questões, da compreensão e dos erros, da diversidade dos caminhos que levam ao conhecimento e ignoramos o que permitirá a máquina. Também não sabemos direito o que será feito da motivação, do interesse da criança, no dia em que essa forma de ensino se tornar mais freqüente e habitual.

Para isso trabalham as Comissões criadas pelo Instituto Pedagógico Nacional em conjugação com o estágio contínuo de formação ou antes de pesquisas, recentemente organizado. Cabe-nos aguardar o que revelará a experiência sobre o que é possível e o que não é, avaliando-se os resultados.

FACULDADE DE COMUNICAÇÃO DE MASSAS DA UNIV. DE BRÁSILIA

Pompeu de Sousa

Com as características de amplitude e integração que seu projeto apresenta — unindo pesquisa, ensino e formação pro-

fissional, sob formas altamente experimentalistas e renovadoras — a Faculdade de Comunicação de Massas da Uni-

versidade de Brasília deverá ser a primeira assim constituída em todo o mundo.

Não podemos ignorar a existência e alta importância dos estudos desenvolvidos por instituições hoje tão ilustres como o Departamento de Pesquisa Social Aplicada, da Columbia University, ou o programa de Comunicação e Mudança de Atitude, da Yale University, onde Paul Lazaresfeld e Carl Hovland, respectivamente, realizaram os primeiros e definitivos estudos científicos da matéria. Nem a de grupos e entidades, universitárias ou não, que vêm — sobretudo nos Estados Unidos, mas também em alguns outros centros de alta cultura — prosseguindo e enriquecendo as pesquisas e métodos da nova ciência, como o Institute of Communications Research, da Universidade de Illinois, o Survey Research Center, da Universidade de Michigan, o Institute for Communication Research, da Universidade de Stanford, e o Massachusetts Institute of Technology, nem o do Centro d'Etudes des Communications de Masses (Cecmass), de Georges Friedmann, em Paris; ou o Centre National d'Etudes des Techniques de Diffusion Collective, de Roger Clause, em Bruxelas; ou o Center of Communications Studies, que o professor Asa Briggs, vice-reitor da nova e renovadora Universidade de Sussex, em Brighton, Inglaterra, vem implantando.

Foi o próprio Asa Briggs, aliás, quem nos transmitiu aquêles pontos-de-vista, quando, em fevereiro do ano passado, visitamos os centros culturais onde ora se processa a reforma universitária da Grã-Bretanha: a Faculdade de Comunicação de Massas da Universidade de Brasília seria, com tais atributos, a primeira em todo o mundo: daí nos parecer muito oportuno revelar as linhas gerais do projeto que o Reitor deverá

submeter à primeira reunião do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília.

Dedicar-se-á — a Faculdade de Comunicação de Massas — ao estudo e ensino das ciências, artes e técnicas concernentes a todos os veículos e instrumentos que, transmitindo informação, opinião, sugestão, recreação e arte, em escala industrial, intra-relacionem e inter-relacionem as massas humanas, recebendo e exercendo influências geradoras ou condicionadoras de seus estados-de-espírito coletivo. Estudará e ensinará, portanto, a melhor utilização de todos êsses veículos e instrumentos: jornais, magazines e periódicos de toda natureza, a gências noticiosas, agências de publicidades e propaganda, rádio, cinema, televisão ou, ainda, outros quaisquer que o progresso da tecnologia venha a criar ou desenvolver.

Para tanto, a Faculdade de Comunicação de Massas se comporá de três Escolas distintas, embora interligadas pela identidade dos veículos e instrumentos utilizados em comum. Serão a Escola de Jornalismo, a Escola de TV-Rádio-Cinema e a Escola de Publicidade e Propaganda. O critério que presidiu a esta divisão triplíce não foi o do veículo — como, à primeira vista, possa parecer — mas o da motivação psicológica visado, em cada caso; de vez que o Jornalismo assim como a Publicidade e a Propaganda se exercem tanto através do jornal e correlatos, tanto através do rádio, cinema e televisão. O que determinou, pois, a classificação foi a preponderância — apenas preponderância, pois que não haverá exclusividade, em nenhum caso, de uns elementos sobre os demais, na motivação psicológica respectiva: no Jornalismo, preponderância de informação e opinião; na Publicidade e Propaganda, preponderância da sugestão; em TV-Rádio-Cinema, pre-

ponderância de recreação e arte. Desta forma, estudaremos e ensinaremos Jornalismo como indústria de Informação e Opinião; TV-Rádio-Cinema, como indústria de recreação e arte; Publicidade e Propaganda, como indústria de gestão, seja comercial, seja política, social ou ideológica.

Tal estudo e ensino far-se-ão em nível de Faculdade, portanto em segundo grau universitário, após os pré-requisitos obtidos nos Institutos Centrais, especialmente nos de Letras, Artes e Ciências Humanas. Pressupõe-se, assim, uma formação humanística e científica que capacite previamente o aluno ao domínio de implicações especializadas de natureza literária, artística ou científica, que as técnicas profissionais respectivas requeiram. Assim só estudará as matérias profissionais de Jornalismo, ou TV-Rádio-Cinema, ou de Publicidade e Propaganda, quando possuir um conhecimento de Língua e Literatura, de Artes em geral, de Psicologia, Sociologia, etc., que o habilite ao estudo das técnicas especializadas da língua e literatura, das artes, da psicologia, da sociologia, etc., aplicáveis ao Jornalismo, ou à TV-Rádio-Cinema ou à Publicidade e Propaganda.

O Método de estudo e ensino será, preponderantemente, o tutorial, isto é, o que dá preeminência ao estudo dirigido sobre o das aulas convencionais do conteúdo discursivo. Daremos ênfase especial aos trabalhos e pesquisas de laboratório. Nosso empenho é no sentido de que o laboratório de comunicação de massas não seja, como a generalidade dos laboratórios, apenas uma imitação ou mesmo uma reprodução da realidade, mas seja, isto sim, a própria realidade. Para tanto, a UNB instituiu um organismo à parte, relativamente, autárquico, por sua própria natureza; o Centro de Teledifusão Educativa da Universidade

de Brasília (CETUNB). O Centro — além da utilização didática que os meios gráficos e audiovisuais desenvolveram nos processos atuais de educação (ver “Faculdade de Educação”) — será um laboratório-realidade da Faculdade de Comunicação de Massas.

Para isto a CETUNB criará um jornal, um magazine, uma agência noticiosa, uma agência de publicidade e propaganda, uma estação de rádio e televisão, um centro de produção cinematográfica. O produto de cada um destes setores de atividade não deverá ser, entretanto, um simples arremêdo escolar do produto comerciável corrente que a êle corresponde; deverá ser, sempre, padrão do produto respectivo, uma espécie de protótipo do desejável em cada uma das respectivas esferas: um modelo do jornal desejável, da TV desejável, do cinema desejável etc. Assim, nosso estudo e ensino de jornalismo, em tôdas as suas formas e veículos — o grafo-jornalismo, o rádio-jornalismo, o cine-jornalismo e o tele-jornalismo — e mais, o estudo e ensino de TV-Rádio-Cinema, em todos os seus gêneros e o de Publicidade e Propaganda, em tôdas as suas modalidades, se desenvolverão em torno do CETUNB, tal como o estudo e ensino de Arquitetura e Urbanismo se desenvolve em torno do CEPLAN (Centro de Estudo e Planejamento Arquitetônico e Urbanístico).

Dessa premissa decorrem duas conclusões:

a) que os órgãos de comunicação-de-massas mantidos pelo Centro de Teledifusão serão, tènicamente, tão experimentalistas, tão de vanguarda, quanto o padrão de permanente busca e prova do desejável, nos seus respectivos campos, lhes impõe:

b) que tal estrutura de estudo-ensino, pelo método tutorial, em laboratório-realidade, recomenda uma ênfase

especial na pós-graduação, com as respectivas atividades de instrutoria. Neste particular, nosso plano é apenas uma particularização do plano geral da UNB; não só destinaremos, pelo menos, metade de nossas vagas aos estudantes recrutados em tôdas as unidades da Federação, como também selecionaremos, em todo o país, os jovens graduados e até profissionais mais talentosos, para inte-

grarem os nossos quadros de bolsistas e instrutores, em regime de pós-graduação. Constituirão êstes o material humano básico nas tarefas auxiliares de formação dos estudantes de graduação, assim como nos trabalhos de pesquisa e operação dos órgãos de comunicação-de-massas do CETUNB.

(*Correio Brasiliense*, de 6-6-65 — Brasília).

NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ESTADOS UNIDOS

A propósito da nova lei de educação, intitulada "Elementary and Secondary Education Act of 1965", que define a orientação do Governo Lyndon Johnson nesse campo, o periódico *Time*, na 4.^a edição de abril último, divulgou, em sua coluna de ensaios, o seguinte comentário:

"Nada mais farei em minha vida que me entusiasme tanto ou beneficie mais a Nação a que sirvo, ou que torne a terra e seu povo melhor, mais sábio e mais forte, e, ao mesmo tempo, signifique mais à liberdade e justiça no mundo que esta Lei de educação que elaboramos".

Assim se expressou o Presidente Lyndon Johnson em seu pronunciamento e muitos educadores norte-americanos com êle concordam sobre a importância histórica da nova Lei, designada "Elementary and Secondary Education Act of 1965". "Trata-se de uma extraordinária incursão", disse o Diretor da Escola de Atlanta, John Letson. "Tão significativa quanto a aprovação da lei de previdência social", afirma Lindley Stiles, diretor da Escola de Educação da Universidade de Wisconsin. O Commissioner de Educação do Estado de Nova Iorque, James E. Allen Jr., antevê o

"tremendo impacto" desta Lei; simbolizando para êle o fato de que a explosão do conhecimento pôs fim ao mito do "self-made man", "self-educated man" tanto quanto à escola local independente.

A Lei autoriza o dispêndio de um bilhão e trezentos milhões de dólares — soma relativamente pequena, considerando-se o fato de que a despesa anual com a educação pública nos Estados Unidos eleva-se a trinta e quatro bilhões de dólares. A vitória real consiste no fato de que o Governo Federal sobre pôs-se a um velho tabu, tornando-se participante ativo na educação primária e secundária, tanto pública como particular. Thomas Braden, Presidente da Comissão de Educação do Estado da Califórnia, assim definiu esta mudança: "Dada a grande mobilidade populacional, a economia interligada e o sentido de comunidade nacional, é arcaico pensar-se que a educação não é uma tarefa de responsabilidade federal".

Mudança histórica

Somente a partir da "Northwest Ordinance", de 1787, que reservou novas terras para as escolas públicas, tem o

Governo Federal se preocupado em dar maior assistência à educação nos níveis primário e secundário. Dizia a "Ordinance": "Religião, moral e saber são necessários ao bom governo e à felicidade humana; escolas e outras formas de educação devem ser sempre encorajadas". Ainda assim, a Constituição dos Estados Unidos, elaborada no mesmo ano, nada disse sobre educação, reservando esta função aos Estados — que tomaram a si a tarefa e a fizeram tão conscienciosamente que, mesmo sem diretrizes federais, o singular impulso americano dado à educação universal, tornou-se, em breve, força poderosa a serviço do país. Educação passou a ser quase que sinônimo de democracia.

À medida que subiam os custos do ensino, o Governo Federal frequentemente era instado a agir, mas o fazia unicamente em resposta a crises específicas e com objetivos relativamente limitados, na maioria dos casos em questões vocacionais.

Assim, o "Morril Act", de 1862, que ajudou a instalar 69 land-grant colleges* para a expansão agrícola e treinamento técnico-industrial, foi parcialmente uma tática de Guerra Civil. Cada guerra inspirou ações federais semelhantes, pela manutenção, durante a I Grande Guerra, do treinamento vocacional nas escolas secundárias a fim de auxiliar os distritos escolares, com grandes concentrações de operários a serviço da defesa nacional e, mais tarde, a famosa G.I. Bill of Rights of World War II (Lei que dispõe sobre os direitos dos veteranos da II Guerra Mundial).

O Sputnik Soviético, em 1957, assustou o Congresso fazendo-o promover o "National Defense Education Act", que

* Escolas estaduais de ensino superior, agrícola e industrial, dos Estados Unidos, que recebem ajuda federal sob a forma de terras ou de subvenções.

mantém o ensino da ciência, matemática e línguas nas escolas públicas e concede empréstimos aos estudantes de nível superior. As necessidades da defesa e de pesquisas cósmicas fizeram com que o Governo Federal concedesse subsídios de pesquisas a estabelecimentos de ensino superior e tirou muito bom professor da sala de aula para trabalhar em laboratório.

O auxílio federal destinado à educação totaliza agora cerca de 5 bilhões de dólares anuais. Ainda assim, esse auxílio não atende às necessidades do conjunto dos 26.000 distritos de escolas públicas.

Projetos de assistência geral à educação vêm sendo debatidos no Congresso, desde 1867, em cerca de 96 sessões. Seus autores têm geralmente argumentado que as diferenças acentuadas entre e dentro dos Estados, nos gastos com a educação, frustram a igualdade de oportunidade para os estudantes. Exemplo: Mississippi despende 273 dólares por aluno. Nova Iorque 790 dólares; no Estado de Connecticut, Darien despende 697 dólares e Montville 298.

As propriedades são frequentemente sobrecarregadas de impostos para manutenção das escolas locais, e os Estados se arriscam a afugentar a indústria se aumentarem os impostos locais; o auxílio federal aliviaria esses problemas. No entanto, todos os projetos anteriores de auxílio geral caíram porque se amaranharam em três problemas: ajuda às escolas religiosas, ajuda às escolas de segregação racial e receio do controle federal.

Lyndon Johnson obteve sucesso porque evitou os erros dos seus predecessores e conseguiu fazer uma Lei engenhosa, que, nitidamente, desarmou aquelas explosivas questões. É uma Lei que combina a autonomia local com uma

grande parte da iniciativa federal deixando ampla margem de liberdade às experiências criativas.

O estudante pobre e a suplementação

O Título I, que desperta maior atenção e concentra a maioria dos recursos (um bilhão e seis milhões de dólares), visa prestar ajuda aos projetos dos distritos escolares locais que auxiliam crianças sem meios para se educar. Tais recursos serão canalizados às autoridades estaduais de ensino, que decidirão sobre os projetos específicos originados nos distritos de escolas públicas locais que devam ser contemplados. O U.S. Office of Education pode vetar um projeto, cabendo, entretanto, a seu autor o direito de recorrer à justiça. Cada distrito pode pleitear um montante igual à metade do que o Estado despense na educação de cada criança, multiplicado pelo número de crianças de tôdas as famílias de seus distritos com rendimentos (anuais) abaixo de dois mil dólares, o que representará, no caso de Mississipi, um aumento de 25% nos fundos de suas escolas públicas e de 4% nos de Nova Iorque. Nenhum distrito se pode valer dessa suplementação para baixar o nível de sua quota local destinada à educação.

Os fundos não devem ser empregados para fins gerais, como, por exemplo, elevar salários de professores e construir salas de aula; mas, por outro lado, a única limitação é o espírito de iniciativa local.

Relatório do Senado enumera 50 possibilidades, desde a que permite contratar professores adicionais para reduzir o total de alunos por classe, até o fornecimento de roupas e calçados aos necessitados e à designação de assistentes sociais para suas famílias. A Geórgia pretende financiar jardins de infância

que têm alcançado resultados altamente satisfatórios, facilitando a transição por que as crianças passam de um mau ambiente caseiro para a escola. Atualmente, apenas a metade dos distritos de escolas públicas dos Estados Unidos os mantém. Cleveland planeja estender seu dia escolar além das 3,30 da tarde, para permitir classes de aperfeiçoamento de leitura, aritmética e orientação individual como também aconselhamento pessoal e vocacional. O Estado de Atlanta espera instalar oficinas para professores que ensinarão no meio operário, pois, sendo êsses professores, em sua maioria, oriundos de classe média, podem estar fora de contato com as crianças dêsse nível sócio-econômico.

As escolas públicas que dispõem de classes especiais para crianças com problemas de ambiente, serão solicitadas a aceitar alunos semelhantes de escolas particulares em regime de cooperação — o que já vem sendo praticado há muito tempo em algumas comunidades onde alunos da escola paroquial freqüentam certas classes de escolas públicas. Uma vez que o Título I se refere apenas aos níveis estaduais de manutenção do ensino, espera-se que daí resulte uma real suplementação quando os Estados verificarem que, a cada dólar por êles adicionado à sua própria manutenção, corresponderá equivalente ajuda federal. Começando em 1966, os distritos que aumentarem suas despesas pelo menos em 105%, por aluno, poderão solicitar igual quantia a Washington também por aluno. Espera-se que êsse programa custe cerca de quatrocentos milhões de dólares no próximo ano.

Bibliotecas e outros projetos

O Título II estabelece uma dotação fixa de cem milhões de dólares para compra de manuais didáticos e expansão de bibliotecas escolares, incluindo a aquisição

ção de livros, revistas e gravações educativas. Os recursos serão transferidos diretamente às agências estaduais e serão movimentados inteiramente pelos Estados, devendo a distribuição do material escolar ser feita equitativamente às escolas públicas e particulares, de conformidade com as leis estaduais. Para evitar complicações legais, a posse do mencionado material ficará sob guarda daquelas agências. O programa não será limitado ao estudante pobre: fundos serão divididos entre os Estados, de acordo com suas porcentagens dos alunos da escola primária e secundária de toda a nação. Esse dinheiro será ansiosamente absorvido: no momento, cerca de um terço, apenas, das escolas mais deficientes dos Estados Unidos tem bibliotecas. Nas escolas públicas de Boston, 55.000 alunos não dispõem de nenhuma biblioteca, o mesmo acontecendo com umas 100 escolas primárias de Filadélfia. A propósito, observa Francis Keppel, Commissioner of Education dos Estados Unidos que "uma escola sem biblioteca é uma escola mutilada".

O Título III despertou maior entusiasmo entre os educadores de vez que não implica qualquer limitação e prevê a melhoria dos serviços educacionais aos estudantes de escolas públicas ou particulares, na forma julgada conveniente pelas autoridades locais. A concessão de cem milhões de dólares no ano inicial foi incluída, certamente, para estimular a competição nos debates pela aprovação dos projetos locais. De acordo com este tópico da Lei, os distritos entender-se-ão diretamente com Washington: O Commissioner Keppel selecionará os projetos melhor estruturados. Dos fundos disponíveis, duzentos mil dólares devem ser reservados para cada Estado e os restantes noventa milhões, aproximadamente, serão divididos entre os Estados, de duas maneiras: metade

à base de sua população em idade escolar e a outra metade de acordo com sua população total.

As expressões intencionalmente vagas do Título III sugerem "centros e serviços suplementares" e a Lei contém apenas três indicações gerais sobre o que esses deveriam fazer: proporcionar novos e amplos serviços de comunidade aos escolares, elevar a qualidade dos serviços existentes e organizar programas-módulo. Com base na teoria de Keppel de que "educação é importante demais para ser deixada apenas aos educadores", esse programa acentua a participação da comunidade.

Obviamente tais serviços seriam bibliotecas ambulantes e laboratórios portáteis de ciência, a fim de atender a estudantes isolados e classes para excepcionais. Contudo, a fim de que se estabeleça a competição, conviria tentar além do óbvio, e um projeto imaginoso, tal como o do Centro Harkness, de Nova Iorque, mantido por 18 distritos escolares perto de Buffalo, parece dos mais viáveis. O Centro ministra cursos, treina professores, mantém uma biblioteca com 2.400 filmes, tem um computador que prepara folhas de pagamento e fichas individuais para todos os membros das escolas. St. Paul espera ser qualificada com a sua "Operation Fresh Start", que tenta atrair para cursos vocacionais alunos que não terminaram o curso secundário.

O Rockland Community College de Nova Iorque planeja um centro cultural com biblioteca, museu, planetarium e circuito fechado de televisão educacional, que beneficiaria também as cidades vizinhas. Paul W. Briggs, Superintendente de Educação de Cleveland, tem planos para um Centro que ofereça "inovações quase ilimitadas, diferindo de qualquer edifício escolar construído anteriormente. Por esse plano, violinis-

tas da escola elementar teriam permissão para trabalhar em pequenos grupos com destacados elementos da Orquestra de Cleveland, e pesquisadores industriais categorizados trabalhariam em laboratórios com crianças de talento”.

Reccios que decresem

O Título IV prevê uma ajuda de cem milhões de dólares para contratos de pesquisa que o Commissioner Keppel pode assinar com qualquer universidade, faculdade, entidades públicas semelhantes ou instituições particulares gratuitas”. Razões para isso: Dos trinta e quatro bilhões de dólares atualmente despendidos na educação pública, menos de um quinto de 1% vem sendo aplicado em pesquisas sobre novas técnicas e concepções pedagógicas.

O Título V prevê situações de ineficácia da Lei por falha de direção nos Estados. Vários departamentos estaduais de educação se acham, lamentavelmente, mal servidos de funcionários, quase sempre incompetentes e com remuneração inadequada. Já que o volume de trabalho aumentará rapidamente com a nova Lei, vinte e cinco milhões de dólares passarão aos Estados a fim de reforçar tais departamentos.

O Ato procura antes sugerir que forçar a melhoria educacional nos Estados e distritos locais. Esta responsabilidade deveria servir de estímulo ao invés de controle. Haverá fiscalização contra a flagrante má aplicação de verbas. Entretanto, a presença federal far-se-á sentir apenas pela exigência de que os projetos referidos no Título I sejam anualmente revistos para verificar a real utilização dos recursos destinados aos fins visados. Daí poderia resultar a aplicação de um teste nacional que permitisse a avaliação dos progressos obtidos, medida essa que sempre alarma os

diretores de escola. Contudo, um eventual resultado daquela providência pode bem ser uma forma de verificação dos níveis educacionais mínimos do país.

As despesas federais com a educação, sem dúvida, continuarão crescendo; e a influência do Commissioner Keppel, já em plena expansão, será considerável. Mas, de maneira acentuada, também cresce o antigo receio do controle federal. Diretores de escolas vêm trabalhando com verbas federais há vários anos e ainda que protestem contra os excessos burocráticos, reconhecem que até agora o Governo Federal jamais pensou em orientá-los sobre o que ensinar e como fazê-lo. “Creio em controle local”, diz o Commissioner Allen, de Nova Iorque, mas controle local também significa deixar que a comunidade permaneça tão pobre quanto ela queira — e nós não podemos prolongar tal situação por mais tempo”. Braden, da Califórnia, contesta a suposta ameaça existente na questão do controle federal: “Já temos, na Califórnia, assistência federal que se eleva a 4% do nosso orçamento escolar e não tem havido semelhante tentativa de controle”.

A Lei evita qualquer controvérsia racial, já que o “Civil Rights Act of 1964” havia estabelecido que nenhum fundo federal pode beneficiar qualquer projeto discriminatório. No entanto, haverá rigorosa vigilância nas escolas públicas distritais do país, a fim de verificar se elas agem de acordo com o mencionado Ato. O Commissioner Keppel tem recomendado com insistência às escolas distritais do Sul que, ou apresentem planos específicos para suspender seus duplos sistemas escolares dentro de quatro anos ou permitam abertamente o ingresso de estudantes negros em qualquer escola de sua livre escolha, exceto nas que se encontrem superlotadas. Até agora, foram aceitos os planos de apenas 12, em 2.000

distritos do Sul, e no momento encontra-se retida a distribuição de aproximadamente duzentos milhões de dólares em auxílio federal, mediante entrega antecipada de programas. Sua visão crítica também alcança muitos distritos escolares do Norte, que manobram no sentido de criar virtualmente escolas só de negros ou só de brancos. Vem-se notando declínio generalizado na campanha dos grupos pelos direitos civis, com o afastamento de grande número de alunos para fora dos distritos a que pertencem êsses grupos.

Não obstante, cêrca de 12.000 distritos ainda não fizeram declarações de integração racial que tenham satisfeito o Commissioner Keppel.

O Governador da Georgia, Carl Sanders, telefonou ao Commissioner Keppel protestando: "Minha administração deseja mais tempo para reorganizar seu sistema. Se qualquer negro deseja ir a uma escola de branco ela está comprometida a deixá-lo entrar. Por Deus, que quer você ainda? Que se faça publicidade para conseguir adeptos?" Resposta de Keppel: "Sim".

Ignorância ou impostos

A controvérsia religiosa foi evitada, de um lado porque a Lei oferece sômente assistência indireta às escolas paroquiais e, de outro, porque grande parte dessa assistência beneficia crianças pobres — uma situação difícil de atacar. Contudo, as escolas paroquiais foram também incluídas no amplo Título III, o que agrada particularmente os educadores católicos, pois constitui uma séria investida à bem fundamentada assistência geral. Em larga escala isso tornou-se possível pela tendência ecumênica nos Estados Unidos de hoje, que

vem diminuindo as tensões religiosas. (O Presidente Kennedy impusera-se uma norma: Nada fazer que pudesse ser interpretado como pró-Igreja Católica.)

Na verdade, existem ainda problemas religiosos a serem resolvidos em programas conjuntos. Sam Hamerman, funcionário do Departamento de Educação de Los Angeles, fêz esta consulta: "Poderão as freiras apresentar-se em seus hábitos nas classes de escola pública? Deverão as crianças da Paróquia ficar juntas ou divididas nas classes de escola pública?" Indubitavelmente, há pela frente inúmeras questões judiciais por decidir. Mas, o Governô acredita que elas não terão maiores conseqüências.

Os Estados Unidos defrontam-se com uma nova era na educação. Mesmo no mais elementar nível de vida, o conhecimento é a chave da sobrevivência; estando à beira do espaço, testemunhando, pelo computador, a vertiginosa extensão da cultura humana, os americanos mais do que nunca necessitam de amplitude de conhecimentos e pedagogia adequada.

Na realidade, a nova Lei de educação não oferece condições para tanto, nem mesmo contém uma filosofia educacional, e teria deixado, com certeza, indiferentes os educadores americanos de Horace Mann a John Dewey.

Nada responde quanto ao caráter que a educação nos Estados Unidos deverá adquirir ao despertar de sua longa noite de tolerância e métodos de produção em massa; no entanto, dá grande estímulo à busca de respostas. Sintetizando, embora não garanta excelência, garante aperfeiçoamento. E começa a cumprir a recomendação que, em 1830, nos fêz Thaddeus Stevens, Congressista da Pensilvânia: "Precisamos ensinar nossos cidadãos a temerem mais a ignorância que os impostos".

UNB: ESCOLA DO NÔVO

Ayres de Sá

Parece ser um fato inédito, em todo o mundo, uma cidade nascer e crescer com a sua universidade, como acontece em Brasília. São conhecidos os casos em que o desenvolvimento de um estabelecimento de ensino superior determinou o aparecimento de aglomerados citadinos no seu entorno. Muito mais comum, tradicional mesmo, é o acontecimento inverso: a urbe determinando, como complementação do seu processo de vida, o aparecimento do centro de ensino. Num e noutro caso foram as necessidades decorrentes o fator determinante da construção da cidade e da universidade.

Com Brasília e o UNB as razões de compromisso são de outra ordem. Elas não se destinam uma à outra. Nem se fez a Capital para que servisse à Universidade, nem se constrói esta para atender àquela. Ambas têm uma característica comum nos destinos paralelos dos respectivos campos de ação. Ambas representam uma mudança de conteúdo nacional. E, por isso, ambas são novas.

A Universidade de Brasília é essencialmente nova. Nova no espírito com que foi idealizada, nova na concepção, nova na maneira como estrutura suas atividades, nova principalmente no modo como vem sendo construída: um verdadeiro mutirão de administradores, técnicos, professores, alunos e servidores, todos conscientes da grandeza, do significado e, sobretudo, dos objetivos da obra que realizam.

Quando da sua recente visita ao nosso país, o presidente De Gaulle, ao escolher essa Universidade para falar à juventude brasileira, mostrou compreender bem o que animava o processo de formação da "Universidade mais nova do mundo latino". Salientou mesmo a "am-

bição e audácia do empreendimento". Ambição e audácia, no bom sentido, são qualidades intrínsecas da anti-rotina, do não-conformismo, do espírito que cria, do que projeta, do que busca o nôvo.

Disse-nos um entusiasmado professor que a Universidade de Brasília, na sua construção lhe parece como a semente de uma das frondosas espécies vegetais da planície amazônica germinada no solo do cerrado. Condicionada geneticamente a um desenvolvimento veloz, estranha às adversas condições ecológicas, sente a carência de nutrientes, exige cuidados especiais para superar as agruras do meio, contorce o seu caule, e sobe lentamente. Em compensação, reveste-se de defesas, aprofunda raízes e implanta-se firme, vence os obstáculos, cresce e floresce.

Falta de recursos financeiros, longas distâncias dos centros de abastecimento de pessoal e material, idéias novas enfrentando a inércia muito compreensível de uma formação escolar estacionária, são as dificuldades a serem transpostas. Para tanto existem, porém, as armas da "ambição e da audácia" dos milhares de pessoas que vivem a vida da Universidade. Além da esperança de milhões que desejam vê-la transformada na árvore de fronde suficiente para abrigá-los.

Cada ano que passa — e passaram-se apenas três — a Universidade de Brasília apresenta concretos sinais de que resiste às adversidades e as vence. No ano passado, pouco mais de 700 candidatos concorreram às 360 vagas dos seus cursos de Arquitetura, Direito, Economia, Administração, Letras, Biblioteconomia, Jornalismo e Psicologia.

Este ano, ampliadas as possibilidades de ensino, com o início do funcionamento dos novos cursos de Artes Industriais, Comunicação Visual, Música, Cinema, Medicina, Ciências Biológicas, Engenharia, Física, Química e Matemática, mais de 1.600 jovens, de todos os recantos do país, acorreram aos exames de seleção. Outros 600 novos alunos estão agora trabalhando nos diversos Departamentos, não apenas no sentido do aprimoramento dos seus conhecimentos e da sua formação técnico-científica ou artística, mas ao mesmo tempo cuidando que o arbusto ainda tenro se torne a árvore desejada.

Ampliam-se os cursos, novos professores chegam, mais alunos se incorporam e assim se fortalece o corpo vivo da Universidade. As vagas são ainda poucas em relação ao número de postulantes capazes? Os laboratórios de ensino e pesquisa não atendem a tôdas as necessidades? Não há alojamentos para os jovens que se deslocam de todos os Estados atraídos pela Escola Nova?

Exatamente, é o fortalecimento desse corpo que alargará os limites físicos que as dificuldades financeiras, entre outras, teimam em manter restritos.

Provas de confiança

Muito jovem ainda, a Universidade de Brasília já é bastante conhecida. No país e no estrangeiro suas qualidades positivas despertam a atenção. Estimulam as doações dos que querem colaborar para uma obra que se prenuncia grandiosa tanto pelo seu planejamento, como pelo entusiasmo e confiança com que vão sendo completadas as etapas desse planejamento. Seja a Ford Foundation contemplando com ajuda financeira a sua Biblioteca Central, seja o British Council oferecendo valioso equipamento ao laboratório dos cursos de Pós-Gra-

duação do Instituto Central de Química, desde a UNESCO possibilitando a contratação de professores no exterior, até a França contribuindo para a implantação de um centro de estudos tecnológicos da Região do Cerrado, existe na realidade um movimento de cooperação internacional em relação à Universidade de Brasília que só se compreende admitindo uma generalizada confiança na obra em construção.

Essa confiança é que tem levado inúmeros cientistas e pesquisadores a abandonar a tranqüila abundância de recursos dos tradicionais centros de pesquisa nacionais ou estrangeiros, para vir a Brasília construir, eles mesmos, os seus laboratórios, equipá-los, dar-lhes a nova orientação que associa a conquista científica com a conquista da natureza, que dá à busca do conhecimento a dimensão mais alta do benefício geral.

Integração cultural

Da mesma maneira que o país percebeu, na sua nova Capital, o sentido de integração nacional que se justifica e revalida cada dia, a mocidade estudiosa vê na UNB não apenas mais uma universidade regional erguida no centro do Brasil. Sente que essa integração tão necessária à formação de uma nacionalidade forte, acaba de ganhar no setor cultural o seu mais eficiente instrumento. E procura, em massa crescente cada ano, seus exames vestibulares.

Já aí se defrontam com uma concepção nova e vislumbram o verdadeiro significado do espírito universitário. São submetidos a um exame de capacitação que não se cinge à apuração de uma, às vezes superficial, demonstração de conhecimento específico, mas antes avalia da sua potencialidade em adquirir os conhecimentos que lhe vão ser oferecidos à curiosidade e ânsia de saber.

Escolha êle a Engenharia, a Música, a Física Pura, o Cinema, as Ciências Biológicas ou o Direito como objetivos da sua formação profissional, científica ou artística, e terá que submeter-se a testes que vão do Português à Química, da Matemática à História do Brasil. É, pois, uma apuração global do estado intelectual do candidato, a qual permite tanto quanto possível obviar as deformações com que um ensino secundário des-nivelado e nada uniforme, como o que temos, fatalmente marca os vestibulandos provenientes de regiões social e economicamente desiguais.

Temos então, nesse primeiro passo de ingresso na UNB, a manifestação de seu espírito de integração que o aluno verá afirmar-se cada vez mais na medida em que dá os passos subsequentes na sua caminhada pelas salas de aula e laboratórios de ensino, convivendo lado a lado com colegas de outros cursos, assistindo aos trabalhos de pesquisa, deles participando junto com os professores. É-lhe facultado mesmo, no decorrer de um ciclo básico de estudos, e dentro das possibilidades, corrigir um eventual desvio vocacional e mudar o rumo de suas aspirações.

Para mostrar, como o próprio crescimento da Universidade de Brasília exemplifica êsse espírito universitário de oferecer a aquisição de conhecimento em todos os setores, harmônicamente, sem particularismos que não se coadunam com a própria definição de Universidade, podemos citar entre os diversos cursos inaugurados êste ano, o de Química e o de Cinema. Dois setores de ensino inteiramente diversos na sua estrutura e motivação, com objetivos imediatos essencialmente divorciados nos seus fundamentos, mas tão igualmente necessários quanto ambos foram objetos da

escolha de jovens que os estão frequentando com entusiasmo e dedicado afinho.

O Instituto Central de Química — que faz parte do importante grupo dos Institutos Centrais de Ciências — ministra o ensino daquela disciplina a tôdas as carreiras que exigem em grau maior ou menor o conhecimento da matéria. E promove nos seus Cursos de Pós-Graduação as pesquisas próprias do seu âmbito de atividade, tendo em vista principalmente o aproveitamento do potencial de riquezas naturais do país, especialmente na região do Cerrado.

Com os Institutos Centrais de Física, de Biologia, de Geo-Ciências e de Matemática, constitui o alicerce básico de onde se levantarão as diversas Faculdades de formação profissional.

O Curso de Cinema que ora também se inicia, faz parte da Escola de TV-Rádio-Cinema que, junto às Escolas de Jornalismo e de Publicidade e Propaganda, compõe a Faculdade de Comunicação-de-Massas. Afirmou-nos um professor que esta Faculdade, nos moldes como está estruturada e com as características que lhe foram dadas, é única no mundo. Existem, nos países mais avançados culturalmente, cursos isolados das diferentes modalidades de comunicação. Nada, porém, como essa interligação planejada que decorre da identidade dos veículos e instrumentos utilizados, e onde a classificação por escolas deriva apenas de uma certa preponderância em cada caso dos elementos de comunicação que são a informação, a opinião, a sugestão, a recreação e a arte.

Na medida em que se fôr completando o quadro dessa Faculdade, a Universidade de Brasília editará um jornal, terá no ar uma emissora de rádio e televisão, fará funcionar uma agência de publicidade e produzirá filmes. Aliás, já

neste primeiro semestre será rodado um filme intitulado "Fala Brasília", um documentário sobre a reunião na Capital da República de todos os falares peculiares das diversas regiões do país, com suas entonações características e seus modismos.

O apoio que os Podêres Públicos devem à Universidade de Brasília, não tem como única justificativa a lamentável disparidade hoje verificada entre o número de jovens que procuram o ensino superior e a reduzida parcela de possibilidades que lhes são oferecidas. Se, mais que nenhum outro, um país que assume a tarefa do seu desenvolvimento tem a necessidade de capacitar a sua juventude para a grande empreitada, essa capacitação não é alcançada apenas pela multiplicação de bancos de aula. É preciso que essa natural multiplicação seja acompanhada por uma transformação de métodos que associe qualidade ao aumento da quantidade. É pre-

ciso não só transmitir o conhecimento, já adquirido em todos os ramos do saber, mas principalmente buscar novos conhecimentos. É preciso ensinar para a pesquisa e desenvolver esta pesquisa para dar novos níveis ao ensino, sob pena de conformar-se um povo à triste posição de retaguarda.

A mentalidade literalmente acadêmica das nossas universidades vai, felizmente, cedendo lugar a esse espírito renovador. Vagarosamente, retardadas pela inevitável reação que o velho sempre opõe ao novo.

A UNB não encara esta espécie de obstáculo. Tem um planejamento moderno que não sofre das peias de uma estrutura assentada em bases que possam amarrar o seu vôo para as posições do mundo de hoje. É a própria Escola do Novo.

(*Diário Carioca*, Rio, 4-4-1964).