

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

---

VOL. XII      JANEIRO-MARÇO, 1969      Nº 161

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

C. E. T. E. R.  
BIBLIOTECA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLV

JANEIRO-MARÇO, 1966

N.º 101

45 n. 101, 109

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Diretor — Carlos Pasquale

**CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

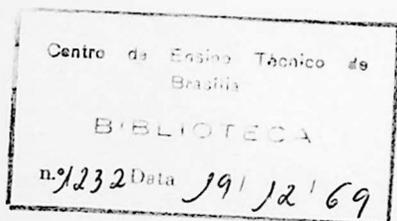
Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

CONSELHO DE REDAÇÃO

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

Redator-Chefe: Jader de Medeiros Britto



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

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XLV

Janeiro-março, 1966

N.º 101

## SUMÁRIO

	Págs.
Editorial .....	5
<i>Estudos e debates:</i>	
Planejamento da educação no Brasil — sugestões — ROBERT DAVÉE .....	8
Economia e educação — JAYME ABREU .....	38
Colégio universitário, problema universal — uma solução brasileira — PIERRE FURTER .....	45
“Colégio universitário, problema universal — uma solução brasileira” — Comentário — NÁDIA CUNHA .....	55
Missão da educadora no jardim de infância — HELOÍSA MARINHO .....	63
<i>Documentação:</i>	
Ensino e educação na mensagem presidencial .....	73
Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara — Carta do Prof. Durmeval Trigueiro à autora da pesquisa .....	77
Caracterização sócio-econômica do estudante universitário — dados pre- liminares .....	91
Aspectos da expansão quantitativa do ensino no Brasil (trabalho efetuado pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.) ....	115
Repercussões da Lei de Diretrizes e Bases na organização do ensino supe- rior — MAURÍCIO ROCHA E SILVA .....	124
Sôbre o regimento dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo — Voto do Conselheiro Carlos Pasquale .....	135
ATOS OFICIAIS: Dec. 58 023, de 21-3-66 — <i>Dispõe sôbre a educação cívica</i> (140); Dec. n.º 58 130, de 31-3-66 — <i>Regulamenta o art. 22 da Lei de</i> <i>Diretrizes e Bases, que dispõe sôbre educação física</i> (141); Port. n.º 341, de 1-12-65 — <i>Dispõe sôbre registro de professor do ensino médio licen-</i> <i>ciado por faculdade de filosofia</i> .....	142
RESENHA DE LIVROS: KILPATRICK, W. H. — <i>Educação para uma civilização</i> <i>em mudança</i> (Lourenço Filho) (145); FORACCHI, Marialice M. — <i>O</i> <i>estudante e a transformação da sociedade brasileira</i> (Jayme Abreu) (147); MIRA Y LOPEZ, Emilio — <i>Psicologia Geral</i> (Lourenço Filho) ..	149
INFORMAÇÃO DO PAÍS .....	152
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO .....	162
ATRÁVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: CESCEM revoluciona ensino — Andrejus Korolkovas (165); Uma conceituação do ensino médio — Jairo Dias de Carvalho (170); Ensino médio na Guanabara — João Roberto Mo- reira (172); Deficiências do ensino primário — Clóvis Salgado .....	175

## DEZ ANOS DE TRABALHO

*O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais completaram dez anos. Foram instituídos pelo Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Era então Presidente da República Nereu Ramos e Ministro da Educação o Sr. Aagar Renault.*

*Entre os considerandos da Resolução presidencial está "a necessidade de dotar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de meios adequados à pesquisa educacional em tôda a extensão do território brasileiro, para melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudo e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal".*

*O objetivo dos Centros, expressamente consignado no decreto que os instituiu, é a pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo. E ainda a elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país, figurando ainda o preparo de material de ensino, incluindo livros de fonte e de texto, e o treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias.*

*A estrutura do CBPE e dos Centros Regionais, até hoje inalterada, nos termos daquele ato regulamentar, é constituída por uma biblioteca, um serviço de documentação e informação pedagógica e serviços de pesquisa, inquérito e de educação audiovisual.*

*O Plano de Organização dos mesmos Centros trouxe como originalidade os estudos e pesquisas sociais, ao lado dos estudos e pesquisas educacionais. Era o início de um trabalho de profundidade para conhecimento da cultura e da sociedade brasileira e de seu desenvolvimento, em conjunto e em cada região do país, a fim de permitir a compreensão mais ampla dos fatos educacionais em suas relações com a vida social. E para isso teriam de ser consideradas as contribuições especializadas da sociologia, da psicologia social, da antropologia, da economia e demais disciplinas sociais.*

\* \* \*

*Nestes primeiros dez anos de atividade, que se poderá apresentar como resultado?*

*Comecemos pelo que produziu o CBPE em livro.*

A contribuição das ciências sociais para os estudos pedagógicos é representada por obras da importância de "O Brasil no Pensamento Brasileiro" do Prof. Djacir Menezes, "Panorama Sociológico do Brasil" do Prof. A. Carneiro Leão, "O que se deve ler para conhecer o Brasil" de Nelson Werneck Sodré, "Os Dois Brasis" do Prof. Jacques Lambert, "Regiões Culturais do Brasil" e "Imigração, Urbanização e Industrialização" do Prof. Manuel Diégues Júnior, "Geografia Agrária do Brasil" do Prof. Orlando Valverde, "Família e Comunidade" do Prof. Oracy Nogueira, "Uma Comunidade Tênto-Brasileira" da Profª Ursula Albersheim, "Menores no Meio Rural" do Prof. Clóvis Caldeira, "Evolução da Rede Urbana Brasileira" do Prof. Pinchas Geiger, "Sistema Administrativo Brasileiro" do Prof. Mario Wagner da Cunha, "Mobilidade e Trabalho" do Prof. Bertram Hutchinson, "Organização Social e Política Brasileira" do Prof. C. Delgado de Carvalho.

Entre os Guias de Ensino, além das reedições para a escola primária, há a considerar novos trabalhos como os "Jogos para Recreação na Escola Primária" da Profª Ethel Bauzer Medeiros, "Ensinando Matemática a Crianças" por um grupo de especialistas, "Leitura na Escola Primária" da Profª Juracy Silveira e "Estudos Sociais na Escola Primária" da Profª Josephina de Castro e Silva Gaudenzi.

Neste período os guias para a escola secundária foram acrescidos dos três volumes sobre "História Geral" do Prof. Carlos Delgado de Carvalho, da "Botânica na Escola Secundária" do Prof. Alarich Schultz, da "Biologia na Escola Secundária" do Prof. Oswaldo Frota Pessoa, da "Presença do Latim" do Prof. Vandick Londres da Nóbrega, do "Método Ativo do Francês Prático" do Prof. Raymond Van der Haegen.

Os livros de texto como "Iniciação à Ciência", dois tomos, de Andrade e Huxley (tradução) e "Física na Escola Secundária" de Oswald Blackwood e outros, foram rapidamente esgotados e do segundo sucedem as edições comerciais. Os livros "Teoria e Prática da Escola Elementar" do Prof. João Roberto Moreira, "Programas e Compêndios de História" do Prof. Guy de Hollanda, "Programas e Livros Didáticos de Geografia" do Prof. James Vieira da Fonseca, "O Professor Primário Metropolitano" do Prof. Luís Pereira, "Professores de Amanhã" da Profª Aparecida Joly Gouveia, "Município e Ensino no Estado de São Paulo" do Prof. Carlos Corrêa Mascaro, "Contribuição à Racionalização do Ensino Industrial" do Prof. Moysés Brejon, "Recursos Educativos dos Museus Brasileiros" do Prof. Guy de Hollanda, "Estruturas Tensionais da Censura Familiar" do Prof. Gonçalves Fernandes são contribuições aos estudos pedagógicos, alguns elaborados no próprio CBPE, todos por êle editados.

Entre os cursos e conferências de professores estrangeiros aqui realizados e reunidos em volume, figuram: "Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica" pelo Prof. George Counts, "A Educação e o Ideal Democrático" pelo Prof. Harold Benjamin, "Importância da Teoria na Educação" pelo Prof. John Brubaker, "A Era Tecnológica e a Educação" pelo Prof. Luis Reissig.

*Entre os levantamentos bibliográficos realizados pelo Serviço de Bibliografia da CBPE figuram o volume "Fontes para o Estudo da Educação no Brasil — Bahia" e a publicação dos fascículos do periódico "Bibliografia Brasileira de Educação".*

*A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, cuja publicação foi iniciada em julho de 1944, trimestral, ininterruptamente mantida até a presente data, quando atinge o nº 100, constitui, sem dúvida, a mais importante publicação brasileira da especialidade.*

*Neste decênio foram publicados 21 fascículos de outra revista — "Educação e Ciências Sociais", também editada pelo CBPE, dentro do espírito de vinculação entre a pedagogia e a sociedade brasileira.*

\* \* \*

*Os cursos principais mantidos pelo INEP, no CBPE, foram o "Curso de Formação de Pesquisadores Sociais", 1958-1960 e o "Curso de Formação de Professores-Supervisores", que desde 1963 vem sendo, ininterruptamente, ministrado a professores primários dos diversos Estados do Brasil.*

*Em 1962 e 1963, professores de Português, vindos dos Estados, receberam no CBPE aulas de professores brasileiros e estrangeiros num "Curso de Aperfeiçoamento de Língua e Literatura". Em todos esses cursos foram conferidos certificados aos que os concluíram com aproveitamento.*

*Na Seção de Audiovisuais estagiam professores de diversas disciplinas, buscando as novas técnicas de ensino.*

*Mediante Convênio com o Estado da Guanabara, funciona a Escola Guatemala, escola de demonstração da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, deste Centro.*

*A rotina burocrática do CBPE é das mais importantes tarefas por ele executadas. As entidades internacionais enviam freqüentemente questionários sobre os aspectos educacionais do Brasil. Especialistas do país e do estrangeiro escrevem pedindo informações e bibliografias para seus trabalhos. Bibliotecas solicitam nossas publicações e ainda livros adquiridos pelo INEP para distribuição aos estabelecimentos especializados.*

## PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SUGESTÕES

ROBERT DAVÉE

Perito da Unesco

Ainda não há exemplo de planejamento nacional da educação, regulado por técnicas de econometria.

Educação é, com certeza, parte do “fator residual” que, juntamente a capital e trabalho, explica o desenvolvimento, mas ainda não se pode calcular o quantum exato da educação neste fator, que, por sua vez, permitiria realizar uma estimativa do índice nacional ótimo de investimento para a educação.

O planejamento da educação tem de harmonizar o postulado de que a educação possui rendimento econômico, os níveis de formação técnica e profissional que a economia de um país reclama e metas quantitativas, dentro de princípios adotados de expansão do ensino.

*O problema da educação no Brasil é primordialmente político, e as decisões que possam orientá-lo dependem não somente das técnicas educacionais e de planejamento, como também da atitude das autoridades máximas do Governo a respeito do ensino.*

A primeira decisão é determinar o grau em que se deseja *efetivar* o princípio de que o ensino primário deve ser gratuito, universal e obrigatório.

Bem conhecidos são os índices de analfabetismo e de escolaridade no ensino primário.

Eliminar o “deficit” atual da matrícula primária exige árduo esforço: financiar um programa de construções escolares e incluir no orçamento dos futuros anos as despesas decorrentes do acréscimo das matrículas; formular um programa de formação, treinamento e aperfeiçoamento do pessoal docente primário. O esforço financeiro requerido exige por sua vez o aumento da proporção das despesas com a educação em relação aos orçamentos totais dos três níveis de governo (União, Estados e Municípios).

I. A primeira etapa do planejamento da educação no Brasil é, portanto, estabelecer projeções de matrícula que resolvam paulatinamente o “deficit” escolar primário, calcular os custos e adotar um calendário de execução que seja compatível com os recursos financeiros disponíveis.<sup>1</sup>

Do ponto-de-vista das técnicas de planejamento, êste trabalho não oferece dificuldade que não possa ser superada.

Isto obrigará as autoridades do Governo a resolver que parcela do P.I.B. (Produto Interno Bruto) e dos orçamentos públicos será reservada para educação, tarefa menos fácil.

Antes de passar a essa etapa, convém ressaltar que é provávelmente errado afirmar que só a educação técnica e a formação de pessoal qualificado e de profissionais têm efeitos diretos sôbre o desenvolvimento econômico. Se fôr êste objetivo o fundo do pensamento governamental, bastaria apenas melhorar o rendimento (quantitativo e qualificativo) e as diversificações do ensino médio e superior atuais para satisfazer a demanda do mercado de trabalho que, no Brasil, apresenta pouca elasticidade. Sem falar dos recursos da imigração<sup>2</sup> e da assistência técnica estrangeira que, historicamente, contribuíram para o desenvolvimento do Brasil, embora com uma população semi-analfabeta.

A expansão do ensino primário no Brasil pode ser um fator decisivo, não tanto apenas como solução de problema social, quanto como solução de um problema econômico.

i) A indústria brasileira tem-se equipado, talvez com excesso; e por motivos já analisados por vários economistas, o progresso de sua produtividade vem reduzindo as oportunidades relativas de trabalho.<sup>3</sup>

ii) Qualquer que seja o nome, reforma agrária ou desenvolvimento da agricultura, o Brasil exige expansão de sua agricultura, com o fim de criar uma classe média rural e aumentar a produção de alimentos

<sup>1</sup> Êstes princípios são evidentes e simples. A variedade das decisões relativas ao ensino primário nos Estados do Brasil, suas colorações políticas e eleitorais e a falta de um planejamento global da educação explicam que se faça menção a êsses princípios.

<sup>2</sup> Veja-se Anexo n.º 4.

<sup>3</sup> Média mensal dos operários ocupados (Indústria extrativas e Indústria de transformação):

1949 : 1.177.644

1959 : 1.509.713

(Censo Industrial 1960 — *Anuário Estatístico do Brasil*).

que possam baratear o custo de vida e, portanto, os custos finais de produção.<sup>1</sup>

iii) Reforma agrária, ou expansão da agricultura, ou multiplicação do artesanato e pequenas indústrias (as quais longe de desaparecer, têm aumentado em países de indústria altamente desenvolvida como os Estados Unidos e a República Federal Alemã) impõem amplo reservatório de população com conhecimentos básicos que podem ser medidos, em termos educacionais, com *oito a nove anos de ensino geral*, suplementados com o treinamento da aprendizagem industrial ou agrícola e dos colégios técnicos especializados, nos setores de trabalho que justificarem êstes suplementos de formação. No caso do Brasil, êstes oito anos seriam os quatro do ciclo primário e, quando possível, os quatro do ciclo ginásial.<sup>2</sup>

iv) A educação, principiando com o ensino primário, é um fator necessário para criar motivações, mobilizar a capacidade ativa da população e expandir o mercado interno como base da expansão da agricultura, da indústria e dos serviços no Brasil.<sup>3</sup>

II. A segunda etapa do planejamento da educação brasileira, já esboçado no ponto I, refere-se ao ensino médio geral e ao ensino médio técnico.

Um falso problema é saber se a escola primária, ou média, tem que ser "funcional", com suplementos "vocacionais", servir ou não "para o trabalho" (o propósito de toda escola, aliás, é fundamentalmente o trabalho).

i) A escola primária brasileira, com quatro anos, tem pouco tempo para fazer o que deve: ensinar a escrever, ler e calcular, além de determinados conhecimentos gerais.

ii) A força física dos alunos entre 7 e 11 anos não permite um uso significativo de ferramentas de trabalho.

iii) As organizações de aprendizagem ou ensino industrial são obrigadas a dedicar grande parte de seu horário ao ensino geral, com custos mais elevados, por receber alunos insuficientemente preparados.

<sup>1</sup> A agricultura, relativamente, tem aberto no Brasil maiores oportunidades de trabalho entre 1950 e 1960.

Pessoal ocupado na agricultura:

1950 : 10.996.834

1960 : 15.521.701

(Censo Agrícola 1960 — *Anuário Estatístico do Brasil*).

<sup>2</sup> Uma das reformas básicas para o desenvolvimento da União Soviética foi a organização dos oito anos (atualmente sete) de educação primária obrigatória.

<sup>3</sup> "... A estratégia para a modernização da agricultura há de repousar fortemente na educação. Educação no seu sentido mais genérico, que significa prever o habitante do quadro rural ter um mínimo de escolaridade, elevar-lhe os padrões culturais pela via do extensionismo e transmitir-lhe uma tecnologia nova pela demonstração" — *Programa de Ação Econômica do Governo* — 1964-1966. Capítulo XIII.

iv) Não há empresa industrial de certo volume que não seja capaz de organizar o treinamento de seu pessoal qualificado. Outras atividades de produção só admitem com treinamento especializado na empresa (construções civis, material pesado, rodovias, extração de petróleo, estradas de ferro, estaleiros). A formação de um operário qualificado para indústrias manufatureiras só deve começar depois de alguns anos de um ensino geral (linguagem, aritmética, desenho) que não se afasta, sensivelmente, da educação para todos. Aliás as qualidades que os empresários mais apreciam, e que são qualidades dos povos desenvolvidos, são de natureza ética: disciplina, pontualidade, exatidão e seriedade nas tarefas. Portanto, o fim da educação é fazer bem o que tem que fazer, que é organizar um sistema de ensino básico forte, ponto de partida para qualquer forma de educação ou treinamento.

Não haveria risco educacional no Brasil em dar um caráter geral, de currículo único, com apenas algumas disciplinas optativas durante o ciclo ginásial, que, completando o ensino primário, constituiria finalmente uma educação básica de oito anos.<sup>1</sup>

A diferenciação começaria com o ciclo colegial, o que permitiria concentrar neste nível, dentro de estabelecimentos selecionados os melhores professores e os equipamentos adequados para as orientações definitivas: secundário, comercial, industrial, agrícola e normal; aprendizagem industrial e agrícola; formação técnica no SENAI e SENAC.

Esta solução pode garantir um melhor rendimento e menores custos do ensino médio. Considerar-se-ão no Anexo n.º 5 os problemas relacionados com levantamentos de mão-de-obra que podem ajudar (só parcialmente) a definir as orientações do ciclo colegial.

O terceiro problema (não etapa) do planejamento educativo no Brasil é o seu desmedido processo de seleção (baixo rendimento do ensino primário e inadaptação numérica do ensino médio ao volume da população).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Não se pretende aqui sugerir imediatamente oito anos de educação obrigatória para a criança brasileira, porque a primeira etapa é garantir os quatro anos de primária. Praticamente, de imediato, significaria um *currículo básico único para o ciclo ginásial existente*. Porém os oito anos de ensino básico deveriam se plajar para uma etapa ulterior, provavelmente, como medida de amplitude nacional, entre 1970 e 1980.

<sup>2</sup> Para o "rendimento" do ensino primário, veja-se Anexo n.º 3. A média da educação primária brasileira é de dois anos e meio. O Plano Trienal de Educação (1963-1965) mostrou que de cada grupo de 1.000 escolares de 7 a 14 anos (situação escolar em 1959) 517 entram na Escola Primária, 40 terminam a 4.ª série do primário e 22 matriculam-se na 1.ª série do ensino médio. De cada grupo de 1.000 adolescentes de 12 a 18 anos, só 2,29% se matriculam na 1.ª série da escola de nível universitário. Em 1963, as conclusões do ciclo colegial foram de 81.736, das quais 29.867 corresponderam ao ensino secundário, 1.625 ao técnico indus-

Não está provado, por repetida que seja a afirmação, que as causas sejam pedagógicas: mediocre preparação dos professores e inadaptação dos currículos (embora ambas as causas tenham que ser remediadas). Educadores com experiência de ensino sabem que os currículos se adaptam quase biologicamente à capacidade média dos educandos e o mesmo acontece com os exames e conclusões, que refletem o nível médio, com variações anuais, dos candidatos.

Por outro lado, tornou-se normal, sob a influência das doutrinas pedagógicas norte-americanas, dramatizar os rendimentos do ensino médio em numerosas análises dos sistemas escolares, enquanto o objetivo do ensino segue sendo a seleção *aberta* dos melhores e não um processo automático de promoção. Qualquer que seja o país, são as vagas disponíveis que fornecem, em última análise, a medida seletiva do ensino. Os pontos-chave são as articulações do ensino primário e do ensino médio, entre êles e com o ensino superior. Mais necessário que o requinte dos índices atuais de rendimento do ensino médio é ampliar as bases da plataforma sobre as quais se levanta o ensino médio, o que confirma a prioridade, no Brasil, das providências que possam melhorar as matrículas e a qualidade do ensino primário.

Daí decorrem os critérios naturais do planejamento do ensino médio, que não são tanto percentagens pré-fabricadas dos grupos escolarizáveis, tomadas como metas, mas sim o cálculo das projeções de matrículas do ensino médio que advém da progressão do ensino primário, para chegar, finalmente, a um ensino de tipo obrigatório do ciclo ginásial e uma diferenciação quantitativa e qualitativa do ciclo colegial, através de uma combinação de critérios culturais e econômicos (necessidades de técnicos e profissionais).

O fato que, dentro desta política de planejamento, deverão enfrentar os planejadores, é que essa expansão inevitável do ensino se traduzirá em despesas acrescidas, as quais têm que ser somadas às despesas da expansão do ensino primário para permitir uma estimativa global do esforço financeiro aceitável e sobretudo do calendário (cronograma) deste planejamento.

O Anexo n.º 1 mostra que já existe um divórcio entre as metas do "Programa de Ação Econômica do Governo 1964-1966" e os orçamentos que correspondem a este período. As metas e normas da Revisão 1965 do Conselho Federal de Educação constituem uma etapa de racionalização dos Fundos de Ensino que representou o maior passo compatível com a ausência de planos estaduais, mas a sua realização supõe recursos orçamentários federais e estaduais superiores aos que foram fixados até agora.

---

trial, 505 ao técnico agrícola, 23.934 ao técnico comercial e 25.805 ao ensino normal; o que significa que o grupo de jovens, dos quais anualmente pode se recrutar as futuras elites, representa 1/1000 da população.

O quarto problema do planejamento da educação no Brasil relaciona-se às técnicas e estruturas administrativas do planejamento.

Não se pode coordenar um planejamento quando faltam os instrumentos. Não se fala aqui dos dados básicos e estatísticos que, embora insuficientes, podem servir para planejamentos. O fato que entorpece o planejamento da educação brasileira é que as decisões em matéria de ensino são tomadas por numerosas autoridades, descoordenadas entre si e distribuídas em três níveis de govêrno, federal, estadual e municipal, o que introduz um complexo de variáveis que não se pode equacionar dentro do quadro, necessário a um planejamento centralizado ou mesmo global.

A Lei de Diretrizes e Bases e o Conselho Federal de Educação inventaram critérios engenhosos, até brilhantes, para superar esta rigidez estrutural: normas financeiras; porém, não evitam, pelo contrário, perpetuam o que sempre foi um vício da administração brasileira: a negociação particular, individualizada, de verbas orçamentárias sem programas.

Parcece, portanto, necessário procurar regras que sejam de aplicação comum, independentes de uma determinada estrutura institucional, ou que sejam claramente da responsabilidade de um dos elementos desta estrutura institucional, estabelecendo assim áreas precisas de competência:

1. A Lei de Diretrizes e Bases há de ser provávelmente revisada para modificar os critérios de financiamento do ensino, que são arbitrários ou desproporcionados, com a expansão requerida dêste ensino: (Divisão em parcelas iguais dos Fundos do ensino primário, médio e superior; ambigüidade e insuficiência das receitas).<sup>1</sup>
2. Também tem que ser modificada a Revisão 1965 do Plano de Educação, aprovada pelo Conselho Federal de Educação.<sup>2</sup>
3. Depois de calcular o custo da eliminação do "deficit" da matrícula do ensino primário e o calendário da sua execução, se assim fôr resolvido, assim como as repercussões que se verificaram no ensino médio e o ensino superior do acréscimo da matrícula primária e de uma melhor retenção escolar ao nível primário e médio, se conhecerá o modo de revisar o artigo 92 da Lei de Diretrizes e Bases.
4. Critérios poderiam ser adotados que liquidariam as responsabilidades indiretas da União sôbre estabelecimentos de ensino primário e

<sup>1</sup> Veja-se Anexo n.º 1.

<sup>2</sup> Não há segurança de que as metas quantitativas e qualificativas desta revisão sejam executáveis no período de tempo indicado.

ginasial que seriam exclusivamente dos Estados e dos Municípios, compensando esta transferência por uma tomada de responsabilidade da União sobre os estabelecimentos públicos do ciclo colegial e superior.

Se a União se responsabilizasse pelo ciclo colegial do ensino médio e os níveis pós-colegiais e universitários, esta medida permitiria imediatamente uma concentração dos mecanismos do planejamento de educação nas mãos da União para êstes tipos de ensino, nas mãos dos Estados e Municípios para o ensino médio ginasial e o ensino primário. Não impediria que a União guardasse algumas escolas primárias e médias para experimentação e demonstração nem que os Estados ou Municípios ou emprêsas se interessassem, através de convênios particulares com Universidades, determinadas faculdades, estabelecimentos isolados de ensino superior ou colégios. Não impediria, também, que os Estados ou Municípios dessem um desenvolvimento particular às atividades de artes e ofícios em escolas especiais de ciclo ginasial ou às disciplinas facultativas mormente relacionadas com as orientações profissionais próprias de cada Estado. Nem modificaria esta reforma o estatuto atual do SENAI e do SENAC.

5. A União assumiria a responsabilidade das escolas normais, como parte da sua responsabilidade sobre o ciclo colegial. Reduzir-se-á o número das escolas normais em cada Estado, em benefício de estabelecimentos reservados para êste tipo de ensino e com maior matrícula em cada uma, corpo docente, construções e equipamento mais bem selecionados. A União criaria em cada Estado (ou regionalmente) uma escola de nível universitário que formaria os professores das escolas normais, os diretores de escola e os supervisores.

6. A União, como instrumento de auxílio supletivo aos Estados, criaria um Fundo de Construções Escolares para o Ensino primário.<sup>1</sup> Êste Fundo seria alimentado com as receitas da Lei de Salário-Educação que, parcialmente, poderiam cobrir os juros de empréstimos. Êste fundo examinaria, aprovaria e financiaria construções de escolas novas e a expansão de escolas existentes, sobre a base de projetos específicos. Critérios básicos seriam os seguintes:

i) As escolas novas ou ampliadas contribuiriam para uma redução do "deficit" escolar no Estado em questão ou serviriam uma zona prioritária de desenvolvimento agrícola ou industrial.

ii) O Estado se obrigaria a nomear professores diplomados (normalistas) para estas escolas e a assegurar serviços auxiliares (campos de desportos, eletricidade, água, esgotos) e um mínimo de serviços assistenciais.

<sup>1</sup> Fundo, no sentido legal da palavra, isto é, com autonomia administrativa e financeira, possibilidade de transferir seus recursos de um ano para outro, capacidade de contrair empréstimos nacionais e internacionais e de receber doações.

- iii) Nestas escolas não se admitiriam mais de dois turnos por dia.
- iv) A construção e o equipamento destas escolas se determinariam à base de padrões funcionais e arquitetônicos aprovados pelo Fundo.
- v) Os projetos apresentados teriam que fazer parte de um Plano Estadual de Educação.
- vi) Os projetos teriam que se referir a escolas de pelo menos duas salas (a escola de sala única sendo excluída da área deste Fundo).
- vii) Escolas rurais de duas ou mais salas teriam que incluir, nos projetos, residências construídas para os professores.

A aplicação destes critérios pode se calcular sem dificuldades insolúveis. Por um lado, estes critérios dão a cada Estado a faculdade de planejar a evolução de suas escolas próprias, com os recursos próprios para as despesas correntes e parte das despesas em capital e sem interferência desnecessária da União.

Este planejamento estadual, de formulação descentralizada, partiria da regra comum para todos da obrigatoriedade do ensino primário e do ciclo ginásial em prazos determinados (que não poderão ser os mesmos para o ensino primário e o ciclo ginásial).

O planejamento federal do ciclo colegial decorrerá das turmas esperadas do ciclo ginásial e, no ensino normal, das projeções estaduais do ensino primário. O Centro de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento poderá esclarecer sobre as quantidades de mão-de-obra qualificada, técnicos e profissionais que os colégios técnicos, o SENAI e o SENAC poderiam treinar com proveito. Os mesmos critérios servirão para o Ensino Superior.

Por outro lado, e esta fase do planejamento é a mais difícil, será indispensável comprovar se as receitas disponíveis para cada nível de governo correspondem a estas obrigações em matéria educacional. Tanto a Constituição<sup>1</sup> como a Lei de Diretrizes e Bases puseram sobre os Estados e Municípios, no quadro da descentralização institucional, obrigações de caráter educacional sem garantir que os Estados e Municípios pudessem encará-los, e esta comprovação se faz necessária, quaisquer que sejam os critérios do planejamento educacional.<sup>2</sup>

Uma conseqüência desta análise é a oportunidade de uma reestruturação do Ministério da Educação e Cultura que, presentemente, não

<sup>1</sup> Artigos 170 e 171 da Constituição.

<sup>2</sup> Veja-se Anexo n.º 1.

tem articulação administrativa encarregada do planejamento da educação. A única entidade responsável pelo planejamento da educação é o Conselho Federal de Educação, e a sua Câmara de Planejamento, os quais não dispõem de uma Secretaria técnica dedicada à formulação dos planos. Aliás, a presente heterogeneidade dos sistemas de ensino no Brasil obrigou o Conselho Federal de Educação a apresentar como plano uma definição de normas quantitativas e qualificativas que só podem regular o sistema de transferências de verbas, sem planos estaduais pré-estabelecidos e sem mecanismos de análise prévia.

A vocação de um Conselho Federal de Educação é de caráter normativo e não executivo; compete naturalmente a este Conselho de Educação definir a política educacional do país e aprovar planos educacionais de alcance federal. O mesmo princípio é válido para os conselhos estaduais de educação, que não deveriam substituir as secretarias estaduais de educação nos aspectos executivos, e deveriam aprovar (e não "estabelecer" os planos, como o indica a Lei de Diretrizes e Bases para esses Conselhos e o Conselho Federal.<sup>1</sup> Em ambos os casos, planos têm que ser preparados por repartições administrativas especiais, diretamente ligadas aos órgãos de execução e controle, que ainda não foram criadas ao nível federal.<sup>2</sup>

Se a reforma administrativa, preparada pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, fôr aprovada pelo Congresso, este vazão será corrigido com a criação de uma Secretaria de Planejamento, considerada como instrumento de programação e coordenação do Ministério da Educação, Ciências e Cultura.

Se esta reforma fôr demorada, é indispensável criar logo uma entidade de planejamento, cuja necessidade é urgente.

No âmbito do Ministério da Educação e Cultura, o INEP tem, por motivos históricos e de competência, vocação para planejamento de educação, mas ele ou, alternativamente, uma Secretaria de Planejamento (MEC) necessitariam para este fim de ser substancialmente reforçados com pessoal capacitado para essas tarefas. A presente dispersão de pessoal treinado em planejamento educacional entre o Ministério da Educação, o Conselho Federal de Educação, a CAPES e uma seção do Ministério do Planejamento é criticável e provocará uma duplicação de estudos, análises e a preparação de planos contraditórios.

Por sua natureza, o Ministério do Planejamento é principalmente responsável pela determinação de dois critérios básicos:

<sup>1</sup> Art. 93 da Lei de Diretrizes e Bases.

<sup>2</sup> A diretoria executiva da CAPES criou, para uso próprio, uma divisão de planejamento, auxiliada por um Serviço de Estatística e Documentação, "para elaboração de seus planos".

- i) Qual é o índice de investimento em educação compatível com as prioridades do planejamento global e com os índices de outros setores de investimento;
- ii) Qual é a orientação desejável nas disciplinas técnicas da educação ao nível colegial e universitário para responder às evoluções do mercado de emprego e às necessidades de produtividade nos setores de produção industrial e agrícola.

Por outro lado, é irrealístico esperar a boa execução de um plano educacional em um meio tão conservador e com tantas possibilidades de resistência passiva como o setor do ensino, se os planos educacionais vêm de fora.

Destas observações se deduz o seguinte:

- i) A maior proporção de pessoal capacitado em planejamento educacional ou a maior responsabilidade deveria se concentrar no Ministério da Educação para conduzir o esforço de planejamento da educação até a fase final que, sendo de supervisão e aprovação do plano nacional de economia, soma dos planos setoriais, é da alçada do Ministério do Planejamento;
- ii) O Centro responsável pelo levantamento de recursos humanos tem que ser organizado exclusivamente no Ministério do Planejamento;
- iii) O Serviço de Estatística da Educação deveria integrar-se ao INEP ou à futura Secretaria de Planejamento como instrumento essencial de seu trabalho e para responder com flexibilidade às necessidades do planejamento;
- iv) Uma seção normativa das construções escolares, pelas mesmas razões, deveria fazer parte do INEP ou da futura secretaria de planejamento;
- v) Os programas de formação, treinamento e aperfeiçoamento do pessoal docente não deveriam fazer parte do INEP (se o INEP se responsabiliza pelo planejamento) ou da futura secretaria de planejamento. Estes programas deveriam ficar sob a responsabilidade do Departamento (ou Secretaria) de Educação, a qual receberia maior autoridade como instrumento de coordenação dos outros níveis de ensino.
- vi) Os centros regionais de pesquisas do INEP poderiam ser representações, ao nível regional, do Planejamento do MEC e do Departamento de Educação (MEC) para pesquisas de planejamento educacio-

nal (currículos, rendimento escolar, revisão de normas e padrões de construções escolares, custos unitários, eventualmente levantamentos de mão-de-obra, etc.) e a formação de pessoal docente.

vii) De todos os modos, nenhuma repartição ou Departamento ou Secretaria de Planejamento do Ministério da Educação poderia atuar de uma forma isolada. O planejamento (MEC) precisa das sugestões do Departamento de Educação, oriundas das divisões responsáveis por cada nível ou tipo de ensino e de seus supervisores ou inspetores em relação com a política educacional. Planejamento (MEC), recíproca-mente, precisa avisar o Departamento de Educação das necessidades de formação do pessoal docente, das orientações e tipos desejáveis do ensino, decorrentes de um planejamento a longo prazo, tal como seria ultimamente aceito como parte setorial do plano nacional da economia. Planejamento (MEC) precisa, por fim, das observações do Departamento da Educação e da Contadoria do Ministério, para comprovar e eventualmente corrigir a orientação do plano.<sup>1</sup>

viii) Um Instituto Nacional de formação de planejadores em educação, recomendado por relatórios internacionais, não seria, evidentemente, inútil. Os prazos de utilidade efetiva seriam, porém, de alcance demorado, enquanto a situação é de emergência. O programa dos Colóquios Regionais de Planejamento, cuja formação está presentemente em estudo, parece responder melhor a esta situação, tanto mais que podem ser repetidos, havendo motivo, até chegar à saturação das necessidades.

Mais apropriado, como parte de um sistema puramente de formação de pessoal de administração pública, seria a criação de uma Escola Nacional de Administração Pública, a qual, entre seus ramos setoriais, teria uma seção de planejamento educacional.

Um projeto de Escola Nacional de Administração Pública poderia contar, provavelmente, com cooperação multi e bilateral. É preciso acrescentar que o melhor tipo de Escola de administração não produziria, por si mesmo, milagre nenhum e que a condição básica de uma maior efetividade da administração pública brasileira (aliás, a prioridade máxima do desenvolvimento do país) é, primeiro, a reforma administrativa, segundo, a aprovação de um estatuto da função pública que dê garantias, administrativas e financeiras, à permanência de funcionários de alto padrão.

---

<sup>1</sup> Este relatório propõe soluções de caráter orgânico. O Ministério do Planejamento está considerando, como possível alternativa, uma *junta* de Planejamento da Educação, que poderia obviamente agrupar as diversas repartições administrativas e Conselhos interessados ou participando no planejamento educacional. Esta solução refletiria, como típico pragmatismo brasileiro, a realidade atual. Porém, deixa aberto o problema da Secretaria técnica desta junta.

Alguns pontos deste relatório podem ser comentados sob o ponto-de-vista do financiamento internacional.

1. Seria útil propor à análise preliminar do Fundo Especial das Nações Unidas o ponto IV, 5 deste relatório: criação, em cada Estado, de uma Escola Normal superior para a formação de professores de Escolas Normais, Diretores de Escolas e supervisoras. O mais razoável seria sugerir não uma escola em cada Estado, mas, como protótipo, uma escola normal superior de âmbito regional, seja no Nordeste, seja no Sul.
2. Sobre a base de um ciclo ginásial único nas disciplinas obrigatórias (fora da cooperação multilateral com a exceção, talvez, do UNICEF/FISI) e de um ensino técnico de nível colegial, suplementado com três ou quatro anos de nível pós-colegial para formação de "Técnicos" (por exemplo, os técnicos em engenharia de operações) seria aconselhável explorar as intenções do B.I.D. e do Banco Mundial, seja em relação à indústria, seja para a agricultura.
3. A formação do pessoal docente para o ensino médio técnico necessitará de mais dois outros instrumentos: um Centro de formação e treinamento dos professores de escolas agrícolas de nível médio, já em processo de estudo pelo Fundo Especial das Nações Unidas e um Centro de formação e treinamento de professores para ensino médio industrial, já proposto no relatório de dezembro de 1964 da Missão da UNESCO e que deveria constituir uma empresa endossada pelo Ensino Industrial público e o SENAI.
4. É permissível pensar que uma política de seleção e concentração de escolas normais, sobre a base do ponto IV, 5 deste relatório, seria de interesse para a ajuda multilateral (UNICEF/FISI) e a bilateral (USAID).
5. A criação de um Fundo de Construção Escolar, sobre a base do ponto IV, 6 deste relatório, ofereceria uma plataforma de discussão com a ajuda bilateral (USAID) para a negociação de empréstimos, garantidos com parte das receitas deste Fundo.
6. Ajudas bilaterais européias poderiam ser obtidas para os colégios técnicos industriais e agrícolas. Também poderiam eventualmente participar na organização de um Centro de Recursos Humanos, particularmente em relações com o problema das projeções de mão-de-obra e evolução do mercado de trabalho.

Esta nota não pretende esgotar, mas apenas esboçar algumas considerações sobre o planejamento da educação brasileira. Seria a mais, e, pelo menos, necessário examinar em detalhe a organização, técnicas

e objetivos de um Centro de Recursos Humanos, considerado, do ponto-de-vista educativo, a formação e o aperfeiçoamento do corpo docente médio, a possível revisão dos currículos de ensino médio, a formação do corpo docente superior e os problemas especiais do planejamento das Universidades.

Como se indicou no princípio deste relatório, planejamento da educação é, essencialmente, uma decisão de governo. As projeções do PIB (Produto Interno Bruto) para 1966 se calculam em 40 bilhões de cruzeiros.<sup>1</sup> Se se toma as despesas com a educação, em 1966 (orçamento apresentado para aprovação do Congresso Nacional) e as normas indicadas pelo Programa de Ação do Governo,<sup>2</sup> o total das despesas de educação em 1966 seria de Cr\$ 1 200 bilhões ou seja 3% do PIB; uma percentagem de 4% daria 1 600 bilhões. A decisão básica é portanto saber se se aprova um índice mais alto de investimento para a educação em 1966 e os futuros anos (manutenção e despesa em capital).

Por precários que sejam, os cálculos do Anexo n.º 1 sublinham, porém:

1. que o orçamento-programa de 1966 só cobre as metas do próprio Programa de Ação do Governo com as arrecadações esperadas do salário-educação;
2. que o custeio do progresso da educação brasileira (metas do Programa de Ação do Governo: maior rendimento do ensino, revisando as orientações do ensino médio, sistematizando a formação e o aperfeiçoamento do corpo docente, melhorando seu estatuto profissional) exige um aumento da taxa atual de investimento em relação com o Produto Interno Bruto, com tôdas as precauções necessárias do ponto-de-vista do ritmo da formação de pessoal capacitado, do ritmo das construções escolares e da carga tributária total. O volume da expansão e melhoria do ensino dependerá estreitamente do aumento deste índice e o objetivo do planejamento da educação é precisamente calcular estes limites, combinando critérios de planejamento financeiro, projeções de matrículas e reformas educacionais.

O texto da Constituição de 1946<sup>3</sup> não ajuda a solução proposta neste relatório, segundo a qual a União administraria diretamente o ciclo colegial, o que facilitaria os mecanismos de planejamento.

<sup>1</sup> Fonte: EPEA Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica.

<sup>2</sup> Programa de Ação Econômica do Governo 1964-1966. EPEA. União: 35,2% do total; Estados e Municípios: 43,3%; Ensino privado: 16,5%; o resto, fontes externas.

<sup>3</sup> Art. 170 da Constituição de 1946: "A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios.

"Parágrafo único. O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais".

Art. 171. "Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino".

Uma alternativa seria dirigir o funcionamento dos Fundos de ensino previstos no parágrafo 1.º do artigo 92 da Lei de Diretrizes e Bases, partindo de um critério de diferenciação planejada e de equilíbrio fiscal:

- i) O Fundo de Ensino Médio sendo concentrado pròpriamente no ciclo colegial e em relação com determinadas orientações do ensino secundário, normal e técnico, sobretudo industrial e agrícola.
- ii) O Fundo de Construções Escolares usado para orientação planejada do ensino primário e ciclo ginásial.
- iii) O Fundo do Ensino Superior distribuído em relação com as necessidades específicas das universidades e estabelecimentos isolados.
- iv) O Fundo do Ensino Primário e Ginásial sendo a complementação, determinada em seu volume, pelas necessidades de equilíbrio fiscal entre as receitas federais, estaduais e municipais e as responsabilidades educacionais dos Estados e Municípios.

## ANEXO N.º 1

### O ESTANCAMENTO DO ESFÓRÇO ORÇAMENTÁRIO DA UNIÃO COM A EDUCAÇÃO

I. O orçamento da União para 1965 (Lei n.º 4 539) foi, em despesas, de Cr\$ 3 775 bilhões. O projeto de orçamento para 1966 é, em despesas, de Cr\$ 6 484 bilhões, ou seja, prevê um aumento de aproximadamente 42%. O orçamento federal da Educação (MEC) foi, em 1965, de Cr\$ 418 bilhões e, para 1966, é de Cr\$ 422 bilhões. Qualquer aumento eventual dos salários do corpo docente e administrativo será processado como parte do aumento global das despesas e a evolução do orçamento de Educação em relação ao orçamento total não será essencialmente modificada. Portanto, serão as arrecadações da Lei de Salário-Educação, não incluídas no projeto de orçamento para 1966, que medirão o suplemento de recursos disponíveis para 1966, dos quais, por outro lado, será necessário subtrair o efeito da inflação, que o acréscimo de apenas 4 bilhões, entre o orçamento da Educação em 1966 e o de 1965, não pretende compensar.

II. O Programa de Ação do Governo para 1964-1966 indicou metas de matrículas que permitirão atingir 100% do grupo etário escolarizável no ensino primário em 1970. Indicou outras metas para o ensino médio e superior, as quais, traduzidas em acréscimos médios anuais sobre o período 1965-1970 são os seguintes:

Ensino primário	605 000 matrículas (por ano)
Ensino médio	241 000 matrículas (por ano)
Ensino superior	30 000 matrículas (por ano)

Não se dispõe ainda dos custos unitários certos para as várias modalidades. O Anexo n.º 2 representa uma tentativa de calcular os custos unitários do ensino primário e médio brasileiro.

Usando estes custos, chega-se às despesas anuais seguintes:

$$\begin{array}{r} \text{Ensino primário} \\ \text{Zona Norte e Nordeste} \end{array} \quad \frac{27 \times 605\,000}{100} \times 17\,647 = 2\,882$$

*Milhões  
de Cr\$*

Resto do Brasil	$\frac{73 \times 605\ 000}{100}$	$\times$	30 250	$=$	13 404 <sup>1</sup>
Total do Primário					16 286
<i>Ensino médio</i>	241 000	$\times$	190 000	$=$	45 904 <sup>1</sup>
<i>Ensino superior</i>	30 000	$\times$	1 600 000	$=$	48 000 <sup>2</sup>

Se, como o indica o Programa de Ação do Governo, a parte que em 1964 corresponde à União dos gastos totais em educação é de 35,2% e supondo que esta proporção seja estável, o orçamento da União deveria ter um aumento cada ano de aproximadamente 40 bilhões de cruzeiros (média, a preços de 1965) até 1970, só para cobrir o aumento de matrícula projetado pelo Programa.

O orçamento de 1966 não permite, portanto, o prosseguimento das metas educacionais fixadas pelo próprio Programa.

Se, por outro lado, se pensa cobrir este suplemento de ação com as receitas do Salário-Educação, calculada em 50 bilhões de cruzeiros, desvirtua-se a letra e o propósito desta lei.

III. A situação real é, provavelmente, mais séria.

O Serviço de Estatística do Ministério da Educação baseado nas projeções dos grupos etários 7 a 11 e, assim, descontando os alunos que seguem estudos primários além da idade de 11 anos, calculou os seguintes acréscimos anuais de matrícula, como meta de ensino primário universal em 1970: <sup>3</sup>

<i>Anos</i>	<i>Acréscimo anual</i>
1965	672 063
1966	751 122
1967	833 561
1968	932 397
1969	1 043 884
1970	1 173 468
Total	5 406 495

<sup>1</sup> Custo unitário estimativo. Veja-se Anexo n.º 2. Para a explicação da divisão entre duas partes do Brasil, veja-se também este Anexo.

<sup>2</sup> Custo unitário arbitrário (entre as estimativas R. Moreira e S. Lourié). Veja-se Anexo n.º 2.

<sup>3</sup> Fonte: Subsídios estatísticos sobre a matrícula da população escolar. João Tôres Jatobá, SEEC, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, abril-junho, 1964 n.º 94.

ou seja, um acréscimo médio anual de 900 000 matrículas, em vez das 605 000 do Programa de Ação. O suplemento anual de despesas para o ensino primário seria, neste caso, de Cr\$ 24 bilhões, em vez de 16 bilhões de cruzeiros.<sup>1</sup>

IV. Outro aspecto da subestimativa dos recursos orçamentários federais para qualquer programa de expansão é o fato de que os custos unitários propostos neste Anexo são irrealisticamente baixos para o ensino médio, por partirem de um vencimento mensal médio de Cr\$ 250 000 para professoras deste ensino que, embora corresponda ao nível dos vencimentos oficiais, não permite um padrão de ensino do tipo integral. Tampouco os custos deste Anexo calcularam o custo relativamente maior do ensino técnico. Também é baixa a estimativa do custo unitário, no ensino primário.

V. Outra expressão de estancamento financeiro da educação no Brasil são as relações entre despesas com a educação, o PIB e o total das despesas públicas.

A ambigüidade da terminologia, o atraso na apresentação das contas públicas de certos Estados e Municípios, as diferenças nos critérios usados para apresentar dados financeiros, segundo as entidades ou relatórios que analisam estas contas, são tantas que levantam dúvidas sobre a validade destas comparações entre despesas com educação, despesas públicas e PIB.

Impõe-se, porém, esta comparação, porque os dados disponíveis, com tôdas as reservas indicadas no parágrafo anterior, confirmam uma falta de arrancada financeira que seja em consonância com uma política de expansão do ensino. Por outro lado, ressalta a necessidade de dados mais homogêneos e de registro mais rápido, como base indispensável de todo planejamento.

Em resposta a um questionário da OEA, a Fundação Getúlio Vargas deu as informações seguintes:<sup>2</sup>

	<i>Despesas da Educação em relação com o total das despesas</i>	<i>Despesas da Educação em relação com o PIB</i>
1957	8,9%	1,8%
1958	10,5%	2,2%
1959	10,8%	1,9%
1960	11,7%	—

<sup>1</sup> O uso de uma média anual introduz nestes cálculos uma distorção; para 1966, maiores matrículas que as do Programa de Ação terão pouca influência (18 bilhões, em vez da média 1965-1970 de 16 bilhões).

<sup>2</sup> Fonte: Fundação Getúlio Vargas. Publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 84, outubro-setembro, 1961.

Para 1964, os dados oficiais até agora recolhidos ainda não permitem conclusões que possam abranger os três níveis de governo.

Para 1963, os dados publicados permitiriam estabelecer o quadro seguinte:<sup>1</sup>

(Em bilhões de Cruzeiros)

1963	Total receitas públicas	Total receitas tributárias	Total despesas públicas	Total despesas c/a educação
União	953	846	1 277	70
Estados	831	693	950,6	157
Municípios	94	56	100	8,8
Total	1878	1595	2 327,6	235,8

Estas cifras dariam a relação seguinte das despesas com a educação (em percentagem):

	<i>Despesas com Educação relacionadas com total de receitas públicas</i>	<i>Despesas com Educação relacionadas com as receitas tributárias<sup>2</sup></i>
União	5,5%	8,3%
Estados	16,5%	22,6%
Municípios	9,3%	15,7%

A relação das despesas totais de educação com as receitas públicas totais (três níveis do governo) seria, para 1963, de 12,5% (nível de 1958 e 1959) e com o total das receitas tributárias, de 14,7%. A contribuição da União em 1963 foi notavelmente inferior à participação dos Estados e Municípios.

<sup>1</sup> Fonte: *Anuário Brasileiro de Estatística*, 1961. Recebido do Conselho Técnico de Economia e Finanças e Contadoria Geral da República. Para parte dos Estados, as Despesas e Receitas são as orçamentadas. Para a União, os Municípios e a maioria dos Estados, os mais importantes, as despesas são as executadas e as receitas as arrecadadas.

<sup>2</sup> O relatório da UNESCO (setembro de 1961) interpretou erroneamente o artigo 92 da Lei de Diretrizes e Bases, como se aplicando ao total das receitas, quando só se refere às receitas tributárias (receitas de imposto). A aplicação provável do artigo 6.º, parágrafo 2.º, da Lei n.º 4 320, de 17 de março de 1964, Administração Financeira, tem como resultado de abrir mão de verbas sobre bases que eram válidas em termos de preços, dois anos antes da execução dos pagamentos.

O total das despesas públicas com a educação (União, Estados e Municípios) foi, em 1963, de 10% do total das despesas públicas dos três níveis de governo.

O PIB foi calculado para 1965 em Cr\$ 9 847 bilhões,<sup>1</sup> o que daria uma relação de despesas com educação<sup>2</sup> do PIB de 2,38%.

Em ambos os casos, a contribuição dos orçamentos públicos e do PIB com a educação pode-se considerar como inferior às percentagens registradas em outros países, por exemplo, da América Latina.

As recomendações da Conferência de Santiago (UNESCO-CEPAL), embora não possam ser consideradas como um compromisso dos governos e sejam, portanto, recordadas aqui como ponto de comparação, teriam aberto os recursos seguintes:

4% do PIB 1963: Cr\$ 394 bilhões.

Calculadas as despesas do ensino particular em 16,3% do total das despesas com a educação, a aplicação destas percentagens (4% do PIB) haveria permitido um total de despesas públicas para a educação (três níveis de governo) de 329 bilhões, enquanto as despesas de 1963 foram de 235 bilhões.

A última observação é a de que a carga tributária no Brasil é talvez, em relação ao PIB, inferior a esta carga em outros países da América Latina. A fundação Getúlio Vargas calculou esta carga tributária em relação ao PIB em 20,5%, 19,9%, 320,3% respectivamente para 1961, 1962 e 1963. Para 1965, essa estimativa foi aumentada para 23,3% mas há de se notar que no total de impostos de 1965, ou seja, Cr\$ 6 501 bilhões, estão incluídos Cr\$ 116 bilhões das Contas de Previdência Social, que muitos economistas consideram não como imposto senão como aumento dos salários destinados a pagar serviços e benefícios pessoais. Por fim, seria preciso ter a certeza de que o PIB não é calculado, caso que acontece com certa freqüência em países em via de desenvolvimento e tributários das relações comerciais com o exterior.

<sup>1</sup> Fonte: *Anuário Estatístico do Brasil*, 1964. Recebido da Fundação Getúlio Vargas.

<sup>2</sup> Despesas públicas.

## ANEXO N.º 2

## CUSTOS UNITÁRIOS

1. Vencimentos de professores primários registrados em 1964, sobre base de amostra:<sup>1</sup>

Paraíba — Professores não diplomados	
com curso ginasial .....	Cr\$ 19 000
com curso primário .....	Cr\$ 16 000
Paraná — Professores normalistas .....	Cr\$ 69 300
Rio Grande do Sul — Professores primários estaduais	
com três anos de serviço .....	Cr\$ 64 750
Pará — Professores normalistas .....	Cr\$ 30 000
Professores regentes .....	Cr\$ 22 000
Professores leigos .....	Cr\$ 12 000
Alagoas — Professores primários estaduais .....	Cr\$ 62 700
Sergipe — Regentes .....	Cr\$ 22 300
Normalistas .....	Cr\$ 25 900
Bahia — .....	Cr\$ 43 050
Espírito Santo — Salário inicial do professor primário estadual .....	Cr\$ 29 250
Santa Catarina — .....	Cr\$ 55 100
Amazonas — .....	Cr\$ 35 800
Maranhão <sup>2</sup> — Leigo .....	Cr\$ 13 000
Regente .....	Cr\$ 23 350
Normalista .....	Cr\$ 31 200
Piauí — Inicial .....	Cr\$ 19 200
Rio Grande do Norte — Capital .....	Cr\$ 35 000
Pernambuco — Capital inicial .....	Cr\$ 61 000
Interior inicial .....	Cr\$ 56 000

Não se comenta nem a insuficiência e variedade destes salários, nem o fato de que, em vários Estados, há interesse em manter o regime dos leigos, por motivos políticos e porque facilita uma aparente expansão do ensino com custos baixos.<sup>3</sup>

Dêstes dados por conveniência de cálculo e admitindo uma leve melhoria da situação salarial no Norte e Nordeste, extraímos os seguintes vencimentos do professor primário:

(A) Zona Norte e Nordeste — vencimento por mês	Cr\$ 35 000
(B) Resto do Brasil — vencimento por mês	Cr\$ 60 000

<sup>1</sup> Fonte: Relatórios do Programa MEC/UNESCO/UNICEF de Aperfeiçoamento do Magistério.

<sup>2</sup> Supõe-se que êsses vencimentos correspondam a três níveis de leigo, regente e normalista.

<sup>3</sup> É justo salientar que, em zonas rurais, o leigo recrutado e ensinando na sua própria comunidade, freqüentemente com boas aptidões pedagógicas, é uma solução da qual não se poderá prescindir, até que se melhore o regime, os estatutos e as condições de vida em zonas rurais do professor primário.

A matrícula efetiva primária que corresponde a esta divisão territorial representa aproximadamente 2 milhões para a zona Norte-Nordeste sobre um total de 7.3 milhões de alunos, ou seja, 27% para o Norte-Nordeste e 73% para o resto do país. Supondo a proporção alunos/professores de 35 (a taxa média brasileira é bem mais baixa), a despesa de pessoal docente por aluno seria de:

Zona A	Cr\$ 12 000
Zona B	Cr\$ 20 570

As despesas correntes anuais por aluno poderiam portanto calcular-se em:

Despesas correntes		A	B
Pessoal docente	80%	Cr\$ 12 000	Cr\$ 20 570
Administração			
Materiais, conservação	20%	Cr\$ 3 000	Cr\$ 5 142
		<hr/>	<hr/>
		Cr\$ 15 000	Cr\$ 25 712

Despesas totais por aluno (nível primário por ano):

		Zona A	Zona B
Despesas correntes	85%	Cr\$ 15 000	Cr\$ 25 712
Despesas em capital	15%	Cr\$ 2 647	Cr\$ 4 538
		<hr/>	<hr/>
		Cr\$ 17 647	Cr\$ 30 250

aprox., em US\$ 10 16  
(1 US = Cr\$ 1 800)

Aplicando o mesmo método para o ensino médio e superior de um vencimento mensal médio de Cr\$ 250 000 para professor deste nível, chega-se a um custo unitário (anual por aluno) de Cr\$ 189 030, ou seja, aproximadamente US\$ 105 00. Base de cálculo para ensino médio:

1,5 professor de tempo integral por classe

médio alunos-professor: 35

Despesas correntes, despesas capital e taxa cambial:

as mesmas normas que para o ensino médio.

O Prof. Roberto Moreira calculou os custos unitários seguintes:<sup>1</sup>

Primário	US\$ 14
Médio	90
Superior	850

<sup>1</sup> Inventário das necessidades de educação para o desenvolvimento econômico / Prof. Roberto Moreira.

E relatório da UNESCO (dezembro de 1964) propôs as estimativas seguintes, dividindo o total das despesas correntes de 1960 pelas matrículas:

Primário	US\$ 16
Médio	120
Superior	980

Para a lei do Salário-Educação calculou-se o custo anual *per capita* do ensino primário, à base dos critérios seguintes:

Salário do professor primário: 1,5 vezes o salário-mínimo em cada Estado; gastos de pessoal: 70% das despesas correntes totais; média alunos-professor: 30

Este cálculo (Salário-Educação) deu uma despesa média anual *per capita* para o Brasil de Cr\$ 29 278 ou seja US\$ 16.6 (despesa corrente). O custo unitário médio que resultaria do cálculo no parágrafo 1 seria Cr\$ 26 919 (despesa corrente e despesa em capital) diferença explicada pela média alunos/professor de 35 usada por este anexo em vez de 30, usada na preparação da Lei de Salário-Educação.

A convergência destas estimativas, que para o planejamento final não podem substituir o cálculo direto dos custos do programa, autoriza seu uso para estabelecer "*des ordres de grandeur*".

### ANEXO N.º 3

#### RENDIMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL

A. Turma	1957-1960	(1 000 alunos)	Índices
1. Matrícula efetiva	1957 1. <sup>a</sup> série	3 552	100
	1958 2. <sup>a</sup> série	1 462	41
	1959 3. <sup>a</sup> série	1 070	29
	1960 4. <sup>a</sup> série	707	18
Total		<hr/> 6 791	
Conclusões	1960 4. <sup>a</sup> série	471	

2. Custo total, à base de custo por aluno-ano de US\$ 15.

$$6\,791\,000 \times 15 = 101\,865\,000$$

3. Custo de cada aluno aprovado nas conclusões da 4.<sup>a</sup> série

$$\frac{101\,865\,000}{471\,000} = 216$$

enquanto cada um representou uma despesa individual total de:

$$4 \text{ anos} \times 15 = 60$$

A comparação mostra que o *ensino primário* brasileiro só *aproveita aproximadamente a terceira parte do seu custo total*.

B. Supondo um desperdício anual médio de 10%, e 80% de conclusões na quarta série do total da matrícula efetiva nesse ano, o custo total seria:

$$\begin{aligned} (1\ 000 \text{ alunos}) \quad & 3\ 552 + 3\ 197 + 2\ 877 + 2\ 589 = 12\ 215 \\ & 12\ 215 \times 15 = 183\ 225\ 000 \end{aligned}$$

Conclusões da 4.<sup>a</sup> série seriam 2 071.

Custo de cada aluno aprovado: \$ 88 em vez dos \$ 216 acima.

Por um lado, o custo total do ensino assim melhorado passaria de 102 milhões de dólares a 183 milhões.

Um melhor rendimento supõe portanto despesa maior e ainda maior do que êstes números indicam, porque um ensino de melhor qualidade exige professôres com melhor preparo, melhores ordenados que os atuais, e condições materiais de ensino também melhoradas.

Por outro lado, devemos incluir, além dêstes suplementos de despesas, outros de caráter social (transporte, serviços auxiliares, assistência social), os quais também aumentarão os custos unitários e os custos do ensino primário.

A alternativa, pois, é bem clara: ou desperdiçar numa forma disfarçada os dois terços das verbas presentemente gastas e manter as razões funcionais de um analfabetismo permanente ou dar ao ensino brasileiro as possibilidades de um bom rendimento e um ótimo aproveitamento do dinheiro público.

A NEXO N.º 4

### IMIGRAÇÃO (1963)

Embora bastante reduzida, a imigração no Brasil sempre contribui para o desenvolvimento econômico.

Em 1963, o Brasil recebeu 23 059 imigrantes, dos quais 15 020 eram adultos já formados em outros países. Se bem que 14 690 dêstes imigrantes se destinaram a atividades domésticas, o contingente da imigração em 1963 incluía 4 056 imigrados com capacidade de contribuir para a economia: 1 652 "agricultores qualificados", 1 802 "operários

qualificados" e 602 "técnicos". Coincidência, mas coincidência sugestiva, destes imigrantes de 1963, 4 563 procediam: da Alemanha (601), dos Estados Unidos (971), da Itália (867) e do Japão (2 124).

Outra coincidência sugestiva é que, em 1963, as conclusões da última série do ensino industrial para o Brasil foram 1 625 e do ensino agrícola, 505.

Com tôdas as ressalvas que se podem fazer sobre o valor das declarações dos imigrantes, estes dados mostram que a imigração contribui para a formação da população ativa brasileira no nível do operário técnico médio em proporções comparáveis com a do ensino oficial (MEC).

## ANEXO N.º 5

### MÃO-DE-OBRA, ENSINO INDUSTRIAL E ENSINO SUPERIOR

Este anexo está condenado a ser superficial porque o tema exigiria maiores levantamentos e análise mais profunda. Portanto, limitar-se-á este anexo a umas poucas observações.

1. A população ativa, em relação à população total do Brasil, evoluiu da forma seguinte:

(1 000)	1940	1950	1960
População total	41 236	51 944	70 119
População ativa	14 758	17 117	22 651
Percentagem da população ativa	36%	33%	32%

O fato de ter-se reduzido relativamente a parte da população ativa, particularmente num país com alta proporção de população jovem, é já matéria de preocupação.<sup>1</sup>

2. A população ativa empregada na indústria de transformação cresceu, porém, em proporções de pouca amplitude:

	1940	1950	1960
População empregada na indústria de transformação	1 137 356	1 608 309	2 069 962
Percentagem em relação com o total da população ativa	3,92%	4,40%	4,25%

<sup>1</sup> O programa de ação econômica do Governo calculou em um milhão o número de novas ocupações que seria preciso criar anualmente. Programa de ação. E.P.E.A.

Novembro de 1964. Capítulo IV.

Índices da população ativa (1950 ou 1951) nos Estados Unidos: 39,9; no Chile: 36,3; Peru: 38,6; Argentina: 39,1; México: 32,0; Alemanha, República Federal: 46,3; Itália: 43,1; Espanha: 38,6; Canadá: 37,9; Paquistão: 30,7; Índia: 28,5.

Os índices entre 1940 e 1950 foram os seguintes:

	1940	1950
População total	100	170
População ativa	100	152
População empregada na indústria de transformação	100	180

Se bem que o total da população ativa cresceu menos que o total da população, a parte da população empregada na indústria de transformação cresceu mais, embora com pouca expansão.

Seria interessante comparar êstes acréscimos da população empregada na indústria de transformação com o valor a preços constantes da produção desta indústria para medir sua produtividade, embora seja óbvio que esta produtividade melhorou, se se toma como índice o crescimento da indústria brasileira nos últimos anos como parte do produto interno bruto.<sup>1</sup>

Também é provável que melhor produtividade desta indústria no futuro tenderá a reduzir em certa proporção a capacidade da indústria como contribuinte ao mercado de emprêgo.

3. Tomando como norma que a terceira parte da população empregada na indústria de transformação deveria ser de operários qualificados e que êstes operários qualificados devem ser substituídos anualmente numa proporção de 3%, o cálculo mostraria que a fôrça de trabalho, nesta indústria, requer a formação profissional de aproximadamente 21 000 operários anualmente (Base 1960).

As conclusões em 1963 do ciclo ginásial industrial foram de 3 757, mas não podem pretender formar operários qualificados para a indústria.

As conclusões, neste mesmo ano, do ciclo colegial industrial foram 1 625 (ensino público e privado) que dão a medida da contribuição dêste tipo de ensino à formação de operários qualificados.

Por outro lado, as matrículas do SENAI em 1964 indicaram que os programas desta organização se ajustam adequadamente à capacidade de absorção do mercado de emprêgo industrial.<sup>2</sup>

4. Pesquisa sôbre a composição do comércio no Estado da Guanabara indicou que 53,65% dos empregados só tinham recebido educação pri-

<sup>1</sup> Veja-se Programa de Ação Económica do Governo — EPEA. 1964. Cap. IV. 4-1.

<sup>2</sup> Matrículas do SENAI em 1964 (não cumulativas): Grupos de aprendizagem: 25 205; cursos intensivos de formação: 10 693; cursos de aperfeiçoamento: 6 309; cursos intensivos MEC-SENAI: 4 415.

Fonte: Relatório 1964. SENAI.

mária, dos quais 54% completaram este nível de educação. A proporção de empregados de comércio com educação média colegial era de 9% e com formação de ensino superior de 2,40%.<sup>1</sup>

Estes baixos níveis de formação educacional se refletiam em baixos níveis de salário, porquanto 65,64% do total recebiam ordenados entre 1 e 2 vezes o salário-mínimo.

5. As próprias autoridades brasileiras têm dado uma definição adequada do *técnico*, mas nem sempre seguida ou bem interpretada: "O técnico-industrial desempenha funções intermediárias entre o profissional de nível superior (Engenheiros) e os superiores (agentes de mestria, auxiliares técnicos) . . . Entre o técnico e o engenheiro deve haver afinidade intelectual, o que exige uma formação do mesmo tipo, embora de níveis diferentes".<sup>2</sup>

Esta formação seria, em regra geral, de 3 anos após o ciclo colegial. A criação, aprovada pelo Conselho Federal de Educação, de "Técnicos em engenharia de operações" corresponde a esta fórmula.

Este problema dos técnicos, enquadrados nesta definição, põe em relevo uma insuficiência da estrutura educacional brasileira, a qual por sua vez levanta outros problemas: articulação entre o ensino médio e o ensino superior e a pergunta sobre a existência ou não de um ponto de estrangulamento no ensino superior brasileiro.

Em 1963, as conclusões do ciclo colegial (Brasil; ensino público e particular) foram as seguintes:<sup>3</sup>

Secundário	29 867
Industrial	1 625
Agrícola	505
Comercial	23 934
Normal	25 806
	<hr/>
Total	81 737

Em 1964, as inscrições para a 1.<sup>a</sup> série do ensino superior atingiram 97 481, o número de aprovações, 47 219 e o número de vagas, 57 990. O coeficiente de aprovação foi 48,6%.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Distribuição e composição ocupacional no comércio brasileiro. Rio de Janeiro. SENAC. Departamento Nacional. Divisão de ensino e pesquisas sociais.

<sup>2</sup> O ensino técnico industrial em São Paulo. Ítalo Bologna. *Revista de Ensino Industrial* n.º 4. Julho, 1963. A definição do I. Bologna corresponde à terminologia oficial das Nações Unidas. Vejam-se Resoluções da UNESCO e da OIT sobre ensino e formação técnica.

<sup>3</sup> Fonte: *Anuário Estatístico do Brasil*. IBGE.

<sup>4</sup> Fonte: CAPES. *Relatório 1965*.

Seria preciso saber se o número de inscrições não inclui inscrições cumulativas em mais de uma universidade ou estabelecimento isolado; se o coeficiente de aprovação é realmente dramático e não corresponde a um necessário processo de seleção; em que ramos do ensino superior existe mais dificuldade. Tomados em conjunto, estes dados não refletem uma situação crítica no ensino superior brasileiro e servem mais para salientar que o ponto verdadeiro de estrangulamento se encontra no ensino médio pelas razões seguintes:

i) A capacidade nas 1.<sup>a</sup> séries do ensino superior (57 990) é adequada ao presente nível de conclusões do ensino médio (81 737), levando-se em consideração os critérios de seleção e o fato que nem todos os egressos do ensino médio têm ou vocação ou necessidade de ir para o ensino superior.

ii) Seria inútil comprovar as razões pelas quais alunos do ensino médio parecem ter certa preferência para as seções comerciais e normais, considerando-as como vias de acesso para o ensino superior quando, em princípio, o objetivo do ensino médio comercial é o de ser meramente terminal e do ensino normal formar professores diretamente para o ensino primário.

iii) Se o número de inscrições em relação às vagas existentes é bastante alto em engenharia (3,6 inscrições em 1964 por vaga), em geologia (3,2), em medicina (7,6), em silvicultura (4,7), não se apresentam bastantes candidatos em outros ramos: enfermagem (0,5), Filosofia, Ciências e Letras (0,7), Serviço Social (0,9),<sup>1</sup> o que sublinha distorções (estrutura do ensino superior, mercado de emprego, ausência de incentivos), mais que uma falta de capacidade do ensino superior para absorver candidatos oriundos do ensino médio. Comentar-se-á este ponto ainda no final do anexo.

7. O estrangulamento na economia, na educação ou simplesmente no tráfego pode acontecer por duas razões: dificuldade para entrar ou produzir e falta de mercado ou avenidas para sair. Portanto, se mecanismos de levantamento de mão-de-obra ou de necessidades de profissionais são uma das prioridades das estruturas de planejamento, não terão seu pleno sentido se ficam isoladas e não formam parte de um complexo de procedimentos e decisões muito mais amplo, o qual pode se resumir assim:

i) Bases estatísticas constantemente mantidas sobre a evolução do mercado de trabalho.

<sup>1</sup> Fonte: CAPES, ib.

- ii) Avaliação das produções setoriais para determinar as variações da demanda do mercado de trabalho.
- iii) Avaliação de produtividade segundo ramos de indústria para apreciar os seus efeitos em termos seja de crescimento, seja de redução da demanda.
- iv) Sistema permanente de inquéritos através dos setores privados da produção para comprovar estas evoluções.
- v) Programação prévia ou simultânea de determinados setores públicos para deduzir os números de técnicos e profissionais requeridos ou, dentro de uma política de emprêgo, para incentivar a criação ou a procura de determinadas profissões.

8. Quatro exemplos concretos podem ajudar para esclarecer êstes princípios:

- i) *Ensino* é o exemplo mais evidente, porquanto o próprio planejamento da educação determina as necessidades de professores. Não há evidência, porém, de que se aplique no Brasil uma programação sistemática desta formação em função dos planos de educação, nem uma política de incentivos e treinamento que possa reter normalistas no ensino primário, particularmente o rural.<sup>1</sup>

Por outro lado, e dentro de uma política de profissionais de nível médio, poder-se-ia criar uma faixa de formação de pessoal docente em institutos ou escolas normais especializadas, com dois anos de estudo pós-colegial para normalistas de melhor padrão que, em vez de se dirigirem às escolas primárias, prefeririam ensinar nos dois primeiros anos do ciclo ginásial ou poderiam fornecer candidatos para carreiras de administração e supervisão. As faculdades de Filosofia, Ciências e Letras poderiam se concentrar na formação de professores do fim do ciclo ginásial e ciclo completo colegial. Isto favoreceria uma possível redistribuição das vagas existentes, segundo as necessidades dos outros ramos para maior rendimento das universidades.

- ii) *Agricultura* é um setor em que se fala com freqüência de uma inadaptação do ensino às necessidades da agricultura. Porém não há evidência de uma demanda seja no setor privado,<sup>2</sup> seja no setor

<sup>1</sup> "O professorado primário existente em 1962, na razão de 28,4 alunos/professor, ultrapassa o necessário para atender à população escolarizada em 1963, na razão de 35 alunos por professor". João Tôrres Jatobá. Subsídios estatísticos sobre a matrícula da população escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Abril-junho de 1964. N.º 94, p. 155.

<sup>2</sup> O relatório da I.B.R.D. indica que só 3% dos engenheiros agrônomos e 1% dos veterinários são empregados no setor privado brasileiro.

público da agricultura que possa sustentar válidamente uma política de expansão do ensino agrícola médio ou superior. A proporção alta, por exemplo, de candidatos para vagas de silvicultura (de tanta urgência no Brasil) se explica provavelmente não por inadaptação das universidades que, de todos os modos, facilmente se poderia corrigir, senão por falta de funções administrativas correspondentes, que, neste caso, cabe ao Ministério da Agricultura criar. O mesmo acontece, com muita probabilidade, com os técnicos agrícolas (auxiliares dos engenheiros agrônomos e agentes de extensão agrícola, com formação pós-colegial) que o ensino poderia formar para aproveitamento no desenvolvimento da economia brasileira, se o Governo criasse e financiasse as estruturas administrativas correspondentes.

iii) Pesquisa recente feita sobre *engenheiros e técnicos na indústria*, principalmente de São Paulo,<sup>1</sup> não esclarece suficientemente o problema, primeiro porque faz referência a empresas que empregavam 1976 engenheiros enquanto o total dos engenheiros trabalhando nas indústrias abrangidas pela pesquisa era de 11.151, segundo porque a pesquisa, se bem que separa os técnicos dos operários qualificados, supõe entretanto para estes técnicos formação de ensino médio, quando deveria ser de nível pós-colegial.

É aqui um caso em que a orientação deveria vir dar empresas industriais porque o sistema educativo pode imaginar e criar escolas de "nível médio estendido" que possam continuar os colégios industriais com dois ou três anos de ensino superior, embora não universitários, se várias condições fôsem preenchidas:

- a) Formação adequada do pessoal docente destes colégios;
- b) Sistema, para os alunos e professores, de estágios de trabalho prático através de convênios com as indústrias;
- c) Ausência de resistência das corporações de engenheiros que talvez receiem a concorrência dos "técnicos";
- d) Escala de salários que a indústria aceite pagar e remuneração da formação mais prolongada destes técnicos.

iv) A relação inscrições/vagas é mais alta na *medicina* e uma das mais baixas na *enfermagem*, embora o número de médicos e enfermeiros no Brasil seja, em relação à população total, acentuadamente fraco. A explicação, bem conhecida, é que zonas rurais e semi-urbanas do Brasil dificilmente podem sustentar médicos e enfermeiras. Países com vastas extensões criaram, para responder a este problema, oficiais sanitários de formação mais curta e extensas rêdes

<sup>1</sup> *O trabalho de engenheiros e técnicos nas indústrias e sua formação*. Prof. J. Faria Goes Filho e Eng.<sup>o</sup> R. Hermeto Corrêa da Costa. Fundação Getúlio Vargas. Pesquisa realizada mediante convênio com o Ministério da Educação e Cultura, 1963-1964.

de serviços públicos de saúde. As estruturas educacionais poderiam responder a estas iniciativas, sempre que os incentivos oferecidos sejam apropriados.

9. Os comentários dêste anexo, embora superficiais, permitem portanto duas breves conclusões:

i) É ilusório pretender planejar um dos níveis do ensino, por exemplo, o ensino superior, isoladamente dos outros e isoladamente da programação global da economia e dos setores públicos.

ii) Levantamentos de mão-de-obra e educação fazem parte de uma política de recursos humanos, do emprego e da distribuição da renda.

## ECONOMIA E EDUCAÇÃO

JAYME ABREU  
Do C.B.P.E.

Nenhuma contribuição poderá ser mais fecunda e oportuna do que aquela que pode trazer a economia à educação, no caso brasileiro.

Sem sombra de dúvida, nossa educação escolar viveu e vive ainda dominada pelo exclusivismo da vertente cultural, e diante dela incorporar conteúdo e sentido econômico à educação, seria nada menos que abastardá-la, degradá-la.

Se, em verdade, não se pode afirmar seja peculiar ao Brasil êste modo de ver a educação, não é menos exato que outros países despertaram — mais rapidamente do que nós — para a concepção nova de educação como importante instrumento no processo de produtividade e desenvolvimento econômico.

Seja no regime capitalista como no socialista de produção, pelos expoentes de sua prática, esta visão nova da educação é hoje pacificamente aceita, estando apenas em curso estudos de rigor acadêmico capazes de precisar, de medir mais seguramente causas e efeitos nessa relação causal educação-desenvolvimento econômico, tão plena de variáveis interdependentes que, por isso, longe está de ser simples. A última forma pela qual ainda se manifesta o velho predomínio da concepção meramente cultural da educação é a do estabelecimento nela de uma hierarquia entre o valor cultural e o valor econômico, com o atribuído primado do cultural sobre o econômico, o que representa mera especulação metafísica sem sentido real, pois o de que se trata é de relações de coesiva complementaridade, de necessária interdependência, onde dissociações de sentido hierárquico são uma falaciosa abstração.

Embora essa incorporação do sentido econômico à concepção e prática da educação seja uma vertente rica de virtualidades, nem por isso deixa de constituir dificuldade, até hoje, a obtenção de uma composição harmoniosa dos aspectos culturais e econômicos na temática da educação. De um lado, tem-se a visão tradicional do edu-

gador, para o qual o absorvente domínio na educação dos valores metafísico-culturais não enseja uma reformulação mais ampla do seu conteúdo, incorporando-lhe devidamente o sentido econômico.

De outro lado, a visão unilinear de economistas conduz muitas vezes a certas simplificações na programação educacional, que em muito restringem a amplitude de conteúdo que precisa ter, para evitar uma alienada substantivação do econômico no processo social global.

Em maior ou menor extensão, estudos e programações educacionais com ênfase no ângulo econômico não escapam, por vezes, em que pese sua indubitável contribuição positiva, a certas unilateralidades de visão, sejam êles os de um Schultz, de um Tinbergen, de um Harbison, de um Stroumline, de um Hoselitz, de um Lewis, etc., em seus modelos econométricos de planejamento educacional, ou em estudos do "fator residual" na análise dos fatores de produção.

Esforços todavia já vêm sendo desenvolvidos com o propósito de integração das aproximações cultural e econômica na temática da educação, em recentes iniciativas de planejamento educacional, tal como se dá, para lembrar um exemplo, o caso do chamado Projeto do Mediterrâneo, entre a OECD e países europeus. Entre nós, o problema já vem sendo também alvo das atenções de economistas e de educadores, nos iniciantes esforços pela implantação do planejamento educacional do país.

De modo geral, certa omissão dos educadores, desabituaados ao problema, tem ensejado avanço de economistas no planejamento educacional, registrando-se, ao lado dos aspectos positivos, certas impropriedades na delimitação precisa de áreas de competência.

Por vezes, a definição das mesmas não tem sido colocada em seus justos termos, como seriam os do *economista* balancear e precisar as necessidades sentidas e previsíveis de recursos humanos no processo de desenvolvimento, para que o *educador* planejasse, dinamicamente, seu atendimento.

Quando há exorbitância ou impropriedade na delimitação das áreas de competência, quando elas se confundem e anulam, isto é, quando o educador penetra na seara do economista e este invade a do educador, só por exceção, vale dizer, quando se trate de economista versado em educação ou vice-versa, podem não suceder desacertos e desconjuntamentos inevitáveis.

Vamos procurar dar exemplos concretos de quanto afirmamos, à base de experiências nossas a respeito.

Em seminário de educação em que tomamos parte, no país, um dos temas versados era precisamente o de "Educação e Desenvolvimento

Econômico". O relator ou principal autor do documento que versava o tema era economista reputado entre seus pares como figura das mais expressivas em seu campo, que é o da economia e não o da educação. Esse desconhecimento, essa falta de familiaridade com o que é e vale a educação ficava patente quando se examinava o esquema do *sistema escolar* que o mesmo defendia, em 1964, como o que "colocaria o Brasil em posição ímpar entre as nações do mundo:"

- a) primário básico: leitura, contas, escrita: *um* ou *dois* anos;
- b) primário: quatro anos;
- c) médio: técnico e ginásial: quatro anos;
- d) colegial: técnico e pré-universitário: três anos;
- e) universitário: técnico (três a quatro anos) e universitário normal (quatro a seis anos);
- f) pós-graduação.

"*Só o ensino previsto em "a" deve ser generalizado, isto é, deve-se com êle abranger tôdas as crianças entre sete e dez anos. Daí para cima, enquanto os recursos não forem suficientes, a formação deve ser dada a um contingente selecionado, no seu nível*".

Era com essa mortífera dieta educacional de até mesmo um único ano de educação compulsória, em pleno século XX ("enquanto os recursos não forem suficientes"), que o Brasil se colocaria "em posição ímpar entre as nações do mundo."...

Deveria desconhecer o jovem e reputado economista que educação é como medicação: tomada em dose suficiente pode ser eficaz; em dose *insuficiente de nada adiantará*, ou *mesmo prejudicará*... E essa admitida dieta de um ano (!) apenas de educação escolar compulsória, nesta hora de civilização cada vez mais complexa e mais tecnificada em que vivemos, por mais eficientes, por mais modernizadas que fôsem as técnicas utilizadas, seria *puro, total, absoluto desperdício de dinheiro*...

Mais adiante, no mesmo documento, se colocava entre os "grandes objetivos do Estado moderno: *alfabetizar* a maior percentagem da população".

Ora, só o desconhecimento da profunda revisão conceitual feita com referência à "alfabetização", substituindo-a pela educação fundamental que é muito mais do que ensinar rudimentarmente o alfabeto, contas e escrita, pode levar a se incluir *alfabetização* entre os "grandes objetivos do Estado moderno." Pelo contrário, é objetivo inteiramente revisto e excedido, por ser outro enganoso desperdício de dinheiro. Vamos citar outro exemplo, também colhido na análise de documento de responsabilidade de economista, no qual há propósitos, diagnósticos e corretivos quanto à educação no Brasil.

Seja de um como de outro aspecto — o diagnóstico e o corretivo — as impropriedades abundam.

Pode-se, por exemplo, aceitar como prognóstico correto aquêlê aplicado à situação da docência de nosso ensino primário, quando se afirma que as perspectivas inferidas da presente situação são promissoras de breve e satisfatória solução dêsse problema?

Em verdade nada justifica êsse róseo diagnóstico e ingênuo prognóstico: nem os atuais 44,1% de docentes não qualificados, nem as tremendas dificuldades assinaláveis para que o assunto, ao menos com os processos tradicionais, encontre adequada solução. A II Conferência Nacional de Educação bem o ressaltou.

Nesse mesmo estudo e sôbre o mesmo assunto há trecho em que se pintam como extremamente motivadoras as condições ora oferecidas para o exercício da docência primária, quando a situação é precisamente a oposta. Ainda nesse trabalho se diagnosticam situações e preconizam medidas corretivas para falhas do nosso sistema escolar, como as seguintes: treinamento intensivo de professores *sem diploma* para a docência no primeiro ciclo do ensino médio o que, mesmo em caráter emergencial, é absurdo, pois o máximo que se poderia tolerar seria o treinamento intensivo do professorado *sem diploma específico*, sujeitos os resultados dêsse treinamento à aferição; diagnostica-se que o ensino médio é *longo*, sem qualquer referência à duração do ensino primário que o precede; admite-se que o *ginásio técnico dê formação profissional*, o que significaria recuar a formação profissional até menores de 11 a 14 anos; mede-se a deficiência da escola secundária pelos resultados do vestibular, como se a escola secundária não devesse ter, predominantemente, objetivos autônomos e se o vestibular fôsse sempre adequado; afere-se evasão na escola secundária sem a necessária consideração às transferências dela para outros ramos do ensino médio etc. etc. Se o propósito dêste artigo fôsse de análise crítica do trabalho em questão, seria longa a messe das impropriedades a comentar.

Não se pense que educadores estejam isentos de impropriedades e de distorções quando se propõem, autônômamente, a realizar programações educacionais segregadas, estanques, como fins em si mesmas, desligadas das necessárias inserções e correlações no contexto sócio-cultural a qual se aplica a educação.

É mesmo muito freqüente em educadores essa posição alienada de substituir a educação, como se as programações educacionais tivessem qualquer valor sem conexão de sentido com programações correspondentes de desenvolvimento sócio-econômico. Assim, como dissemos, só por exceção, quando o educador tiver uma visão ampla e integrada do papel da educação como variável interdependente, em verdade

mais condicionada do que condicionante no contexto social, ou quando o economista tiver o exato sentido da presença do econômico e do cultural na temática da educação, podem suceder intervenções oportunas e equilibradas dos mesmos, numa proposição de planejamento da educação que atenda, simultaneamente, com proporção e harmonia, aos dois aspectos que nela se integram e completam: o cultural e o econômico.

Poderíamos citar vários estudos e programações da educação apresentados no exterior em que já um esforço bem orientado no sentido de se chegar a alcançar êsse desejado e difícil propósito de harmonização do cultural e do econômico no funcionamento dos sistemas escolares.

Queremos porém nos referir aqui a estudo que, pelo seu caráter de documento preliminar, "distribuído para crítica", não teve ainda entre nós a repercussão que merece.

Trata-se do trabalho "Notas sôbre programação educacional num país em processo inicial de desenvolvimento", de autoria do conhecido economista patricio Rômulo de Almeida. Como se trata de economista competente, com boa vivência e reflexão amadurecida também no campo da educação, temos um trabalho em que a consideração harmoniosa dos aspectos econômicos e culturais da educação se processa plenamente. Em verdade se trata de documento rico de análises e de sugestões que podem vir a ser extremamente operativas para os objetivos a que se propõem. O educador sentir-se-á extremamente confortado ao encontrar várias de suas teses fundamentais perfeitamente assimiladas e aceitas pelo economista. Êste último, por sua vez, sentir-se-á plenamente presente naquilo que, no texto do trabalho, representa sua contribuição doutrinária ao sentido econômico da educação.

Ademais há a considerar que o autor revela ainda a seu crédito a defesa de teses que, se não inteiramente originais, pelo menos estão muito longe de representar o mero endosso de estereótipos, "slogans", lugares-comuns muito mais promocionais do que corretos, muito mais emocionais do que expressão de uma reflexão fria e de uma análise segura. Por vêzes não serão mesmo posições populares, mas não é isso o mais importante no caso.

Numa sumária referência a algumas das teses fundamentais do autor, seleccionadas pelas virtualidades operativas que possuem, vamos começar por aquela relativa à utilização de "recursos ociosos insuspeitados" no ensino. A demonstração da importância potencial desses recursos e da necessidade de sua utilização nos países em desenvolvimento é tão rica de conteúdo que justifica atenção por suas potencialidades.

Depois, faz bem ao educador democrata ouvir de um economista: “O desenvolvimento da educação importa em elementos qualitativos mais importantes que os quantitativos, ou as estatísticas da educação. E não é só o tempo de escolaridade e nem apenas a qualidade técnica dos mestres, julgada segundo “standards” internacionais. É mais o problema de *ser a educação capaz de servir à afirmação política e cultural de um povo*”.

Adiante, numa visão lúcida da problemática educacional em países em desenvolvimento, assinala:

“O programador nacional num país subdesenvolvido tem que defender-se dos *slogans e dos messianismos*, e já hoje de um ativo *promocionismo internacional*, para evitar o mau uso dos recursos em educação. Importa, sem dúvida, fazer o máximo possível em educação, mas levando em conta:

- a) o efeito real e mais pronto para o desenvolvimento econômico;
- b) os resultados efetivos para os objetivos democráticos e culturais que a sociedade aceitou;
- c) os projetos que custem menos capital ou menos sacrifiquem outras inversões; os que menos sacrifiquem outras utilizações necessárias de pessoal qualificado;
- d) aproveitamento de recursos de pessoal e instalações não utilizados e integração do esforço das comunidades no processo do desenvolvimento.

“Uma *programação educacional deve basear-se no estado dos recursos humanos e num plano de desenvolvimento*; e deve orientar-se pelo conceito de valorização desses recursos e sua melhor utilização. É preciso abandonar a idéia de um *sistema educacional em si* e os estereótipos dos sistemas escolares tradicionais, que têm remota eficácia nos países que carecem de recursos e necessitam, entretanto, fazer uma revolução educacional”.

Nos capítulos subseqüentes, “Objetivos da Educação e Preliminares para Programação”, “Sistema de Educação e Prioridades”, “Sugestões para o Planejamento de um Sistema Educacional”, e em tópicos como “Educação e Sistema de Pré-Inversões para Desenvolvimento”, “De quem depende a Educação?”, “Para quem a Educação?” “Grande Objetivo Democrático”, “Educação não Utilitária”, “O Imperativo da Qualidade”, etc., como na abordagem do esforço intensivo e extensivo proposto para os vários níveis de ensino escolar e para as atividades para-escolares, há uma densa e sólida contribuição de que, em aspectos parciais, pode-se por vezes divergir, mas na qual é força reconhecer a nota autêntica do perito, do conhecedor dos assuntos versados. Identifica-se o profissional com real conhecimento e madura reflexão

sôbre os aspectos econômicos e culturais do processo educativo nos países em desenvolvimento, situação muito diferente da de certos improvisadores, ingênuos, apressados, unilaterais abordadores do tema. No momento em que a contribuição da economia à educação é uma necessidade premente no Brasil, não deixa de ser estimulante e promissor assinalar a presença de peritos no setor econômico capazes de ver, sentir e propor sôbre o assunto com a propriedade, a riqueza, a originalidade de vistas e a segurança do autor do trabalho citado.

## COLÉGIO UNIVERSITÁRIO, PROBLEMA UNIVERSAL — UMA SOLUÇÃO BRASILEIRA

PIERRE FURTER  
Perito da Unesco

Estas ligeiras notas, sôbre um ponto particular do sistema escolar brasileiro, não têm pretensão de originalidade, mas procuram homenagear, por um lado, o trabalho pioneiro de pesquisa pedagógica recém-concluído por D. Nádia Franco da Cunha para o C.B.P.E.; por outro lado, as experiências pedagógicas que diversas universidades realizam presentemente (UFMG, UFPB)<sup>2</sup> ou planejam realizar (UFBA).<sup>3</sup> É verdade que interessantes trabalhos já tinham sido elaborados sôbre êsse tema — e não quero deixar de incluir o nome de C. Maciel<sup>4</sup> nesta homenagem — porém êsses trabalhos, e ousou dizer até de maneira geral os “parcceres” e estudos especiais do CFE, não ultrapassaram o nível de normas e requisitos. De agora em diante, cumpre desenvolver a reflexão *partindo do que foi realizado*, apresentando-se o problema de forma tal que uma solução razoável, justa e rica em possibilidades futuras possa se impor.

Mas afinal de que se trata? De um antigo problema: o da articulação do nível médio com o nível superior do ensino. Não pretendemos repetir aqui a brilhante análise que F. Bowles realizou por conta da Unesco,<sup>5</sup> sôbre a universalidade do problema de acesso à universidade e sôbre o ponto de estrangulamento, que existe em inúmeros países, entre o ensino médio e o superior. O que importa fixar, por enquanto, é que o acesso ao ensino superior apenas representa um aspecto *particular* do problema geral: o da articulação dos diversos elementos que integram um mesmo sistema educativo. Realmente, em cada nível surge, com maior ou menor gravidade, o mesmo hiato que favorece, no Brasil, por exemplo, a rápida multiplicação de um sistema de cursos semiclandestinos, marginais (os famosos “cursinhos”). O C.B.P.E. compreendeu, na verdade, que o trabalho de D. Nádia Cunha abordou apenas uma parte do problema das articulações, cogitando agora de repetir a pesquisa para os “cursinhos” que preparam ao ginásio”.

Além de proliferar êsse sistema paralelo de forma tal que compromete o 3.<sup>o</sup> ano do colégio, a falta de articulação provoca distorções entre os diversos ramos de um mesmo nível, favorecendo o desperdício e a desorientação dos alunos. Todos nós sabemos que os cursos comercial e normal, em vez de desembocarem na carreira comercial pròpriamente dita ou no magistério primário, constituem *realmente* vias indiretas para atingir o paraíso invariavelmente representado pela universidade.

Essa malfadada paixão pela universidade, que para muitos tem o ponto final no tragicômico dos “vestibulares” — é tão forte que cria na questão do acesso ao ensino uma atmosfera passional que a autora registra ao citar a imprensa como agente que alimenta o ambiente emocional impedindo qualquer discussão objetiva e levando alguns a acreditarem que o único problema universitário é o dos lugares disponíveis (as vagas)!

Distorções dêsse tipo tornam inoperante qualquer esforço de orientação, inclusive profissional, que permitiria ao grande número de futuros candidatos desafortunados escolherem bastante cedo outra alternativa, evitando humilhações de serem reprovados em exames para os quais não possuem aptidões. Essa falta de orientação que também se exprime pela incrível disparidade entre o número de candidatos e as vagas disponíveis e pelo paradoxo de ficarem algumas escolas universitárias sobrecarregadas, enquanto outras recebem poucos alunos — além de causar prejuízo à nação, que precisa formar com rapidez especialistas em *todos* os domínios, prejudica ainda os candidatos que saem da experiência frustrados e amargos.

Por conseguinte, e pondo de lado êsse caso particular, está em causa todo o sistema de ensino. Haja vista que a característica e a contribuição decisiva da idéia contemporânea de *planejamento e de organização global do ensino* estão em nos despertar a atenção para o fato de que, tal como na fábula antiga, quando um órgão está doente, todo o corpo sofre.

Assim, examinando as análises e as soluções propostas, verificamos como raramente surge um modo sistemático de encarar o problema em sua totalidade ou então — e é o ponto-de-vista defendido por D. Nádia Cunha em seu *notável trabalho* — parte-se do postulado de que o ensino superior prejudica o ensino médio, em vez de favorecê-lo, em virtude da imposição de suas exigências. Há necessidade, portanto, de defender, antes de mais nada, o ensino médio, deturpado pela preparação com vistas ao ensino superior, recompondo-o em sua integridade educativa. Ou então — e é êsse geralmente o ponto-de-vista implicitamente aceito pelos criadores dos “Colégios Universitários” — adota-se a tese inversa, segundo a qual a universidade é que irá obrigar o ensino médio a se reformar.

Neste trabalho, após haver demonstrado inicialmente o valor da argumentação da primeira tese, que seria ineficaz na situação brasileira, examinamos a conveniência da segunda solução, que produz injustiças, e tentaremos, afinal, defender o ponto-de-vista global, mostrando de que modo o ensino superior e o secundário devem ambos, simultaneamente, se reformar num planejamento comum.

A tese de D. Nádía Cunha é corajosa, pois que denuncia a definição oficial da 3.<sup>a</sup> série colegial, segundo a qual deve ela ser ao mesmo tempo propedêutica e terminal, preparar para a universidade e finalizar a educação geral.

Na verdade, não pode o colégio de nível médio, em geral, e sua terceira série, em particular, fazer tudo. Iludem-se os que acreditam ser pedagogicamente possível, a um só tempo, habilitar o adolescente ao exame de acesso à universidade e concluir a "formação geral". Daí por que compete exclusivamente à universidade formar especialmente seus candidatos. O ensino médio, por sua vez, tem o dever e a obrigação de pensar em toda a juventude, oferecendo-lhe um ensino que favoreça o desenvolvimento da personalidade do adolescente e a aquisição de conhecimentos gerais. Se fôr realmente indispensável manter a idéia de uma terceira série propedêutica, no ensino médio, propõe D. Nádía Cunha sejam então criados em cada colégio *dois* tipos de terceira série: uma será realmente propedêutica, preparatória para a universidade; a outra, por sua vez, constituirá o primeiro passo na formação de profissionais de nível médio. Neste último caso, seria mesmo possível acrescentar à terceira série colegial uma quarta e mesmo uma quinta série, onde seria ministrada preparação técnica polivalente.

Nossa exposição inverteu a ordem desse trabalho. Realmente, D. Nádía Cunha começa por analisar a situação antes de concluir. O essencial deste trabalho consiste em demonstrar a prova daquilo que ela afirma pelo absurdo. O desenvolvimento inquietante dos "cursinhos" serve como demonstração de que a atual terceira série representa um fracasso, pois não é possível fazer tudo ao mesmo tempo. Sua investigação aborda o desenvolvimento e o estado atual dos "cursinhos" no Estado da Guanabara, de 1963 a 1964. Engloba a quase totalidade deles (cerca de 54 estabelecimentos, ou seja, 92,7% dos existentes). Além disso, interrogou ela 23% dos professores desses "cursinhos" (e 23,4% dos alunos, ou seja, respectivamente, 159 professores e 2 338 alunos). Torna-se evidente a *importância* dessa pesquisa, que precisava ser repetida ou verificada em outras regiões do Brasil, a fim de proporcionar uma imagem completa da situação.

Lamentavelmente, não podemos discutir todos os resultados desse trabalho modelar nem mesmo todas as observações da autora. Contentar-

-nos-emos em assinalar certos fatos a fim de mostrar como a sua utilização sistemática pode proporcionar numerosos desenvolvimentos posteriores.

Para começar, observemos o maciço desenvolvimento dos "cursinhos" nos últimos anos, paralelamente ao progresso das universidades. Podemos desde logo argumentar que a corrida de vestibulandos à universidade talvez tenha sido provocada ou pelo menos acentuada pela preparação maciça de candidatos nos tais "cursinhos". Por outras palavras, estamos assistindo à criação de verdadeiro grupo de pressão, que obriga as universidades a se desenvolver sem levar em conta suas reais possibilidades. Parece bastante significativo o fato de numerosas universidades não terem capacidade, ao fim de algum tempo, para absorver os candidatos aprovados, por falta de instalações ou de professores.

Além disso, e muito mais grave, os "cursinhos" tendem atualmente a estabelecer estreita ligação com os colégios, particulares ou públicos, através de verdadeiros contratos, a título dos quais, automaticamente, os alunos da terceira série são incluídos nesses "cursinhos". Embora o Conselho Federal de Educação se tenha revelado violentamente contrário a essa prática, que tenderia a reconhecer de fato esse sistema clandestino, estende-se a sua utilização. Assim, em recente viagem ao Norte do País, fui cientificado de que um CEE planejava — se já não o realizou — instituir de forma obrigatória uma quarta série colegial em todos os estabelecimentos, o que nada mais representa que a oficialização dos "cursinhos", ligados por contrato aos estabelecimentos. Tal prática demonstra que os próprios diretores dos colégios já renunciaram à defesa do seu ensino. A supremacia *de fato* do "cursinho" aparece claramente expressa através dos objetivos de diretores dessas instituições, entrevistados por D. Nádia Cunha, a qual publica e analisa esses processos verbais.

Esse sistema assim marginal constitui um bom negócio. D. Nádia Cunha calcula o montante arrecadado no ano de 1964 em cerca de 37 milhões de cruzeiros por mês, total que seria mais elevado, caso se eliminassem todos os "cursinhos" organizados pelos diretórios acadêmicos, muitas vezes gratuitos ou de módica mensalidade. Cumpre acrescentar ao total apurado, as consideráveis somas representadas pela venda de "cursos", de "resumos" e outro material didático, muitas vezes impostos ou "sugeridos" aos estudantes. A importância dessas somas demonstra que, se fôssem distribuídas às universidades para essa preparação, como acontece nos colégios universitários, poderia ser ela muito menos onerosa do que julga C. Maciel,<sup>1</sup> pois seria possível exigir taxas de inscrição elevadas, mesmo que fôssem 30% inferiores às que se cobram nos "cursinhos". Por esse esquema a Univer-

sidade, como no caso de Minas Gerais, ou mesmo outro organismo, como a Sudene, no Estado da Paraíba, poderia colocar holsas-de-estudo à disposição dos candidatos menos favorecidos.

Outro importante aspecto do trabalho consiste em mostrar que, embora marginal, êsse sistema corresponde pedagógica e didaticamente ao que de fato exigem os exames vestibulares universitários. D. Nádia Cunha revela como êsses exames (cuja elaboração e definição cabem às unidades universitárias) implicam um anticultural "propedêutico a toque-de-caixa", eriam oberrações didáticas que os "cursinhos" admitem com tôda naturalidade. Não é, pois, de admirar, que para êsse tipo de exame os "cursinhos" se mostrem infinitamente mais eficazes do que os colégios. A autora esboça mesmo uma pequena "didática do cursinho" do maior interêsse. Por outro lado, torna-se evidente que essa pedagogia da repetição, da memorização, da resposta única e indiscutível representa uma pedagogia útil apenas para deformar os adolescentes.

À universidade ficará apenas o encargo fácil de denunciar a incapacidade dos professôres do ensino médio, a ineficácia dêsse ensino, a mediocridade dos alunos. Mas a ela caberia muito melhor indagar e julgar do resultado dos "cursinhos" e de sua pedagogia.

Enfim, e êsse é um aspecto, muitas vêzes abordado por D. Lêda Jesuíno dos Santos,<sup>3</sup> os "cursinhos" impõem aos alunos da 3.<sup>a</sup> série colegial uma verdadeira dupla vida escolar e talvez mesmo uma dupla ética escolar. Só comparecem ao colégio por obrigação. Seus interêsses são outros; daí a indiferença e a instabilidade que os caracterizam.

Enfim, urge suprimir os "cursinhos", e D. Nádia Cunha propõe as seguintes providências:

- I. Reforma dos exames vestibulares, que passariam a ser comuns e únicos para tôda a universidade. Teriam antes o objetivo de classificar que o de selecionar;
- II. Criar em cada colégio dois tipos de 3.<sup>a</sup> série: uma, eventualmente propedêutica, destinada aos alunos que ingressarão na universidade; outra, terminal, que poderia prolongar-se durante um ano ou dois, em curso "pós-colegial", que formaria os quadros médios;
- III. Atribuir à universidade, exclusivamente, a total responsabilidade pela preparação do estudante, por sua seleção racional e objetiva, por sua iniciação à vida acadêmica, sob a forma de curso fundamental de dois anos, constituindo os chamados "institutos centrais" ou, sob a forma hispano-americana, a "faculdade de estudos gerais".

Logo se vê que a autora não hesita em bater-se nitidamente contra a legislação em vigor, colocando diretamente em xeque o sistema dominante.

Propõe ela um sistema *ideal* que, sem dúvida, pode ser realizado a longo termo. Na Suíça, nós mesmos defendemos uma tese semelhante. Mas, ainda assim, é duvidoso que essa atitude utópica (no sentido positivo e prospectivo) venha a atender de *imediate* à situação atual. E é visando responder à contingência imediata, procurando uma solução urgente, embora provisória, que outros pensaram em solução diversa.

É possível apreciar o problema da articulação do ensino médio com o superior sob ponto-de-vista bem diferente. Na realidade, opinam alguns, o curso secundário desenvolveu-se *historicamente em função do superior*. É pois a universidade que constitui o cliente por excelência do ensino médio. É nela igualmente que repercute a sua insuficiência. Por conseguinte, compete de direito e de fato à universidade apresentar o esquema de reforma do ensino médio. Essa idéia, muito mais difundida do que seria de esperar e de crer, explica-se, em parte, pela indistinção francesa entre a universidade — que corresponde ao estudo de nível superior — e a universidade que, nas palavras de Napoleão, engloba todo o sistema educativo.

É verdade que a universidade moderna se ressentia bastante das insuficiências do ensino médio pois seus professores — em consequência da prodigiosa evolução dos conhecimentos científicos e técnicos no século XX — têm bastante que fazer procurando completar os programas, sem ainda ficarem obrigados a completar a formação parcialmente ministrada pelo ensino médio.

Seria, todavia, injusto não ver nesse interesse da universidade pela reforma do ensino médio nada mais que manifestação de autoridade. O fato é que a preocupação manifestada pela universidade, quanto ao preparo e formação de seus futuros estudantes, implica também uma tomada de consciência de *responsabilidade*. Poderíamos até afirmar que a solução brasileira atual — segundo a qual o *Colégio Universitário é instituição universitária*, sob responsabilidade financeira e moral da universidade — representa uma consequência lógica dessa tomada de consciência das suas responsabilidades. Melhor ainda, ficamos persuadidos, após haver estudado de perto a solução da UFMG,<sup>2</sup> de que a integração do colégio universitário na estrutura global da universidade permite resolver numerosos problemas. Assim, a estrutura e o desenvolvimento ulterior do colégio universitário dependerão fundamentalmente da evolução planificada das diversas unidades universitárias. Em princípio, o número de alunos do colégio universitário é igual ou diretamente proporcional ao de lugares disponí-

veis na universidade, no ano *seguinte*. A criação do colégio universitário representa um recurso para obrigar a universidade a se planificar, a racionalizar seu desenvolvimento. Por outro lado, o ensino ministrado no colégio universitário é orientado pelos professores dos institutos centrais, o que transforma o colégio universitário em colégio de aplicação do ensino superior. Assim como em tese o colégio de aplicação das faculdades de filosofia representa o laboratório e o lugar de exercícios do futuro professorado do ensino médio, o colégio universitário será o lugar onde teórica e praticamente seria forjada a didática do ensino superior. Daí a fórmula expressiva do Magnífico Reitor da UFMG: "o colégio universitário é o curso propedêutico dos futuros professores da universidade".

Além disso, cumpre indagar ainda se a universidade é capaz — e em particular os colégios universitários brasileiros que dispõem somente de um ano — de organizar essa preparação que o grau médio não soube, ou não quis ministrar aos seus alunos. Resumamos, com fundamento em trabalho sul-americano,<sup>2</sup> as principais críticas da universidade em relação ao ensino ministrado pela escola de grau médio:

1. programa antiquado;
2. ensino enciclopédico em vez de ser "tópico";
3. conteúdos fixados sem critérios objetivos;
4. falha na aprendizagem das técnicas de trabalho pessoal (redação, resumo, leitura...);
5. não avaliação da aprendizagem real.

Com apoio no projeto do Colégio Universitário da UFBA,<sup>3</sup> o qual se inspira livremente na experiência de Minas Gerais e tenta aperfeiçoá-la em numerosos pontos — gostaríamos de mostrar que o colégio universitário responde de forma satisfatória ao problema pedagógico em causa:

1. O adolescente no colégio universitário participa já do meio universitário, integrando-se em seu núcleo mais dinâmico: os institutos centrais. Entra em contato com a vanguarda da ciência universitária.
2. Ao invés da formação enciclopédica em que se perderia, o colégio universitário, através de processo contínuo de seleção, orientação profissional e pedagógica, obriga-o a escolher entre quatro áreas de estudos:
  - I. ciências exatas e físicas;
  - II. ciências biológicas;
  - III. ciências humanas;
  - IV. letras e artes.

É importante destacar que o programa, além de especializado (por três disciplinas diretamente ligadas à área escolhida) é aberto à for-

mação fundamental comum a todo o colégio universitário (por duas disciplinas de "tronco comum", matemática e língua materna). Existe afinal a possibilidade de afirmação pessoal nos seminários, onde serão discutidos os problemas contemporâneos, e na opção de uma disciplina (línguas modernas ou práticas educativas). Assenta êle assim seus conhecimentos na língua materna e na mãe das ciências: a matemática. Além de ser submetido a um processo de especialização necessária, tem a possibilidade de afirmar suas inclinações.

3. Ficando o ensino entregue aos professores dos institutos centrais, seu conteúdo será determinado em função do futuro programa da universidade. A orientação pedagógica, e em particular o diretor de estudos pedagógicos (eleito pelo colégio universitário), deverá preocupar-se incessantemente com a qualidade e o conteúdo desse programa, o que resultará em diálogo proveitoso entre as ciências e sua didática.

4. Todo o esforço do colégio universitário se resume em formar integralmente o estudante para suas tarefas de intelectual. Êle organiza seu plano de estudos, compromete-se a apresentar trabalhos pessoais e dispõe enfim de uma biblioteca e laboratórios cujo acesso é livre.

5. O orientador profissional e o diretor de estudos acompanham e controlam a aprendizagem por meio de testes, de avaliação constante e contínua.

É evidente que essas notas não esgotam o assunto. Pelo contrário. Acreditamos, aliás, que seria útil constituir, talvez sôbre o patrocínio do Inep, um grupo de estudos pedagógicos para estruturar essa nova pedagogia.

Que se verifica, atualmente, após a criação de um colégio universitário numa cidade? O caso de Belo Horizonte — embora não seja normativo, pois em boa lógica não é possível generalizar um caso particular — é significativo. Pouco a pouco os colégios particulares e públicos suprimem a 3.<sup>a</sup> série. Na verdade, faltam instalações adequadas (laboratórios e bibliotecas, deficiência de salas disponíveis), faltam professores de tempo integral e de nível universitário, falta enfim a clientela, visto ser preferível não entrar em concorrência com o colégio universitário todo-poderoso. É certo que a Lei de Diretrizes e Bases prevê que qualquer candidato pode concorrer aos exames vestibulares universitários; os alunos do colégio universitário não dispõem de privilégios legais. Mas a realidade mostra que eles estão infinitamente mais bem preparados que os demais. Ora, essa situação *de fato* é desastrosa sob todos os aspectos. Por um lado, põe em cheque a afirmação generosa de que o colégio universitário ajudaria o ensino médio a renovar-se. Certamente, os colégios universitários

constituem fermento que agirá a longo prazo, mas agirá sôbre quem e sôbre o quê? Por outro lado, a supressão da 3.<sup>a</sup> série é escandalosa, pois pressupõe que todos os alunos do nível médio ingressarão diretamente na universidade, o que não é verdade. As estatísticas demonstram que uma importante minoria (cêrca de 40%) não segue imediatamente para a universidade. Para êsses alunos, a supressão da 3.<sup>a</sup> série resulta na diminuição em um ano do ciclo médio. Para um país necessitado urgentemente de quadros médios isso representa verdadeiro suicídio. Pode-se certamente argumentar que o ensino técnico comercial e, eventualmente, o agrícola com isso será reforçado. O que não é certo, pois êsses ramos do ensino médio se desenvolvem muito lentamente.

Daí por que acreditamos ser preciso encarar o problema em sua totalidade. Urge não apenas estudar o problema do acesso à universidade, como ainda o problema global da articulação do nível médio com o que o sucede, seja a universidade, seja a formação dos quadros médios, o que pressupõe a discussão em profundidade e a análise de um ponto delicado: será justo, desejável e razoável que todo adolescente brasileiro pretenda ingressar na universidade? Acreditamos que não. O acesso à universidade deve ser seletivo, porém de forma objetiva, em função das capacidades reais. A universidade não pode permitir-se atrair uma multidão de estudantes medíocres, talvez bastante simpáticos, mas incapazes de progredir. Esta seleção será justa quando se der aos adolescentes que não atingirão a escola superior, a possibilidade de se especializarem ao nível dos quadros médios.

Será então necessário desenvolver o ensino técnico, comercial e agrícola, atribuindo-lhe nível correspondente às exigências dos quadros médios que faltam no país. Urge contudo prever, além disso, como sugere D. Nádia Cunha, *uma escola média secundária que prepare para o curso pós-colegial, superior mas não universitário — o nome aliás pouco importa — de um ou dois anos, conduzindo às carreiras de enfermagem, assistência social, técnicas (mestres de construções, desenhistas) e administrativas*. Diminuiria assim a pressão dos candidatos sôbre o ensino superior. O país disporia, graças a essa iniciativa, de quadros médios que serviriam de intermediários entre os especialistas de nível elevado e os operários especializados. Assinale-se, ainda, e isso é importante num país onde é necessário fazer opções financeiras, que êste ensino “pós-colegial” será infinitamente menos caro e mais flexível que o atual ensino universitário para todas as carreiras. Para concluir, é louvável que as universidades brasileiras criem os colégios universitários. Somos até de opinião que essas instituições universitárias resultem diretamente da tomada de consciência da responsabilidade por parte das escolas superiores, em relação a seus futuros estudantes. Entretanto, os colégios universitários só indiretamente, e a longo prazo, poderão agir sôbre a reforma do ensino médio.

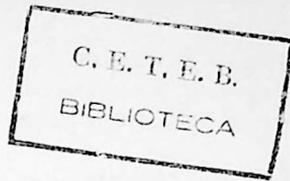
Por conseguinte, e de maneira paralela, cumpre renovar a estrutura pedagógica do ensino médio. Para isso, é necessário, de um lado, criar dois tipos de 3.<sup>a</sup> série colegial (uma "terminal", outra "propedêutica", praticamente absorvida pelos colégios universitários); de outro lado, desenvolver o ensino "pós-colegial" de um ou dois anos, abrindo novas carreiras aos inúmeros adolescentes que não podem, não querem e não devem freqüentar a Universidade. O que se revela interessante nessa proposição, decorrente de análise crítica dos trabalhos realizados seja por D. Nádia Cunha, do C.B.P.E. do Rio de Janeiro, seja pelas Universidades de Minas Gerais, Paraíba, Bahia, está em poder ela *enquadrar-se sem dificuldade no esquema aberto pela Lei de Diretrizes e Bases*. Recebe assim mais uma vez essa lei tão discutida sua verdadeira dimensão positiva: a de estimular a criação e a invenção pedagógicas.

#### Bibliografia citada

1. CUNHA, Nádia R. da — *Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara*. Inep, Rio, 1965, 2 vols. 185 + xp e 102 págs.
2. Tivemos oportunidade de visitar o Colégio Universitário da Univ. Federal de Minas Gerais, a cuja direção agradecemos, especialmente à Dra. Magda Soares. Quanto ao Colégio da Universidade da Paraíba, inspiramo-nos no excelente relatório que a Prof.<sup>a</sup> Lêda Jesuino dos Santos preparou sobre os Colégios Universitários atualmente existentes no Brasil (sob forma de manuscrito, Bahia, 1965).
3. Quanto ao projeto da Universidade Federal da Bahia, tivemos o privilégio de entrevistar sua animadora, Prof.<sup>a</sup> Lêda Jesuino, que foi bastante amável, explicando-nos longamente o projeto. Consultamos os seguintes artigos: Dona L. J. dos Santos — Colégio Universitário: Estudo de sua problemática; o anteprojecto do C.U. da UFBA; o projeto do C.U. da UFBA; todos em forma de manuscrito, Bahia, 1965. D. Nádia Cunha teve a gentileza de mostrar-me suas interessantes observações sobre o estudo de Dona Lêda Jesuino.
4. Consultamos ainda o exaustivo estudo que C. Maciel apresentou ao Segundo Encontro dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação, publicado em *Documenta*, n.º 33-III, 1965, págs. 133-155 e intitulado "Problemática da 3.<sup>a</sup> série colegial".
5. BOWLES, F. — *Access to higher education*. Unesco, Paris, 1964/65, 2 vols.
6. Trata-se do estudo de I. Salas e I. Orellana, da Universidade de Santiago do Chile, que me foi comunicado por fineza do amável colega Prof. Dr. A. Marques, Unesco, São Paulo, Brasil.

---

O autor, especialista da Unesco agregado ao Inep, exprime sua opinião pessoal, que de modo algum compromete a Unesco ou o Inep.



“COLÉGIO UNIVERSITÁRIO, PROBLEMA UNIVERSAL  
— UMA SOLUÇÃO BRASILEIRA” — COMENTÁRIO

NÁDIA CUNHA  
Do C.B.P.E.

No artigo acima publicado, o Prof. Pierre Furter nos distingue quando coloca em destaque nossa pesquisa recém-publicada, sob o título “Preparação de Candidatos ao Vestibular de 1964 na Guanabara”, realizada no CBPE e por êste editada. Sentimo-nos assim no dever de esclarecer mais precisamente alguns de nossos pontos-de-vista por êle comentados, o que fazemos com bastante agrado, diante da acolhida favorável que lhe mereceu nosso trabalho. Além disso, a importância de algumas teses sustentadas por M. Furter nos levam a tentar certas considerações a respeito.

Inicialmente, ao tratar do problema da articulação dos níveis de ensino, de que o acesso ao ensino superior se constitui um caso particular na “articulação de diferentes elementos em um mesmo sistema educativo”, alude ao fato de a pesquisa em questão abranger uma parcela do problema da articulação, sendo por isso intenção do CBPE “repetir essa pesquisa para os “cursinhos” que “preparam para o ginásio”.

Com relação a êste propósito do CBPE, gostaríamos preliminarmente de chamar a atenção para certas diferenças a serem distinguidas entre as articulações dos vários níveis de ensino.

Do ponto-de-vista pedagógico é muito nítida a diferença entre as transições do nível primário para o médio, e dêste, para o superior. Pedagogicamente, o ensino médio (1.º ciclo) representa uma ampliação da mesma cultura geral iniciada pela escola primária.

Por isso mesmo, são imprecisos e variáveis os limites finais da escola primária e os iniciais da média. Por se tratar, assim, de cultura geral, quer como iniciação quer como ampliação, não ocorre, nesta transição de níveis, uma diferença de *natureza de cultura*.

Já na transição do ensino secundário para o superior existe a mudança de tipo de cultura: sai-se da cultura geral para a cultura técnica, nitidamente especializada. Embora a cultura geral seja base imprescindí-

vel para a cultura técnica que será ministrada no nível superior, esta última não será a ampliação da primeira, como ocorre entre os níveis primário e médio, e sim algo que a ela se justapõe ou acrescenta.

Do ponto-de-vista das implicações sociais dessas transições, do primário para o médio e deste para o superior, pode parecer muito mais dramático o ingresso no nível superior, à base da relação de matrículas atualmente existente no Brasil: aproximadamente cinco alunos na escola primária para um na média e dezesseis nesta para um na superior. Considerando-se entretanto a escolarização universal em nível médio como uma exigência inapelável de nosso tempo, a maior desproporção de matrículas entre o ensino médio e o superior (quando não tão exagerada como no Brasil) torna-se menos inaceitável do que a desproporção entre os ensinos primários e médio. A não continuação dos estudos em nível médio significa a interrupção abrupta de um processo educativo básico e por isso essencial para todos, enquanto que o não ingressar no nível superior de ensino significará, ou não, uma eventual perda no desenvolvimento mais alto de recursos humanos, em nível que, por múltiplas razões, não é para todos.

Outro aspecto a destacar no assunto é que quando se trata do acesso aos estabelecimentos de ensino médio público, de maior renome e gratuitos, como o Pedro II, o panorama da proporção vagas-candidatos atinge aspectos que nada ficam a dever aos vestibulares mais buscados e mais reprovadores; só que com gravidade social ainda maior.

Em resumo: é menor a ênfase a ser dada, na articulação, ao aspecto puro e simples de continuidade de programas de cultura técnica entre os níveis médio e superior, do que ao entrosamento harmonioso de dois tipos de cultura que confinam sem se confundirem, que se completam sem se duplicarem, que se não são rigorosamente opostos não serão também uma e a mesma coisa.

A escola média estaria liberada assim da obrigação limitativa de corresponder às exigências de caráter técnico-especializado que a escola superior lhe reclama inadequadamente. A função definidora da escola média não é exatamente a de se articular com a escola superior e sim a de realizar seus próprios objetivos, dando também lastro comum à cultura técnica dessa última, com a dimensão ampla de uma cultura geral que aproximará sensivelmente os futuros profissionais técnicos, dando-lhes uma linguagem comum na Torre de Babel da especialização, pois, como se sabe, a cultura geral une e a cultura técnica separa.

Por esta razão, julgamos sem sentido essa insistência pela "articulação", tal como vem sendo entendida e a ser feita na 3.<sup>a</sup> série do II Ciclo, onde quer que funcione, no colégio secundário ou nos colégios universitários, conforme a LDB.

Entre outros inconvenientes, ressalte-se que essa preparação, feita em um ano e portanto apressadamente, não dá ao candidato o ensejo de opção orientada e possibilitada pelo maior conhecimento, seja de si mesmo, seja das oportunidades que as várias carreiras oferecem; não leva em conta sua adequação pessoal ao desempenho de atividades em diferentes campos, nem amplia seu horizonte de escolha para além das 3 ou 4 alternativas clássicas e tradicionais tão procuradas.

Esta orientação mais apurada poderia contribuir para a distribuição mais equilibrada dos candidatos pelas diferentes carreiras, procurando-se com isso eliminar o que o Sr. Furter chama de "paradoxo" de faculdades sobrecarregadas, ao lado de outras que funcionam com capacidade ociosa, enquanto não se conta com um planejamento da organização global do ensino.

O clima emocional em que se realizam os exames vestibulares para algumas carreiras mais procuradas, pode nos fazer supor a existência da obsessiva "paixão pela Universidade" a que se refere o Senhor Furter.

Trata-se porém de demanda natural e ainda aquém do que requerem as nossas necessidades de preenchimento dos quadros profissionais de nível superior, ao menos em determinadas áreas. Basta verificarmos que a população de 20 a 24 anos no Brasil, em 1964, era de aproximadamente 7 600 000. Aceitando-se a discutível informação mencionada por Friedrich Edding em seu trabalho "The Planning of Higher Education in Federal Republic of Germany" \* de que não mais de 3 a 4% de um grupo de idade têm aptidão para estudos superiores, teríamos no mesmo ano, no Brasil, cerca de 304 000 jovens capazes para este tipo de estudo. Pois bem, a matrícula no ensino superior em 1964 era aproximadamente de 142 000 alunos, o que significa 46% dos 4% citados por Edding, ou seja, 1,8% da faixa etária correspondente. Ainda quando visto o problema em termos de *demanda*, não nos parece ser ela exagerada.

Gostaríamos ainda, de passagem, de nos referirmos à afirmação do Sr. Furter de que a "paixão" pelo "paraíso" universitário estaria desvirtuando o sentido autônomo de cursos profissionais de nível médio como o Comercial e o Normal que estariam servindo de base preparatória para o ensino superior. A pesquisa realizada pelo CBPE e levantamentos levados a efeito pela CAPES revelam que é ainda muito pequena a percentagem de candidatos ao ensino superior provenientes desses ramos de ensino no total de candidatos e no total de formados nesses ramos. Poderá vir a ser uma tendência, mas realidade ainda não é.

---

\* *Economic Aspects of Higher Education* — OECD, Paris, 1964, pp. 152/200.

Ao analisar duas das tentativas mais conhecidas de solução do problema de preparação para ingresso no curso superior, o colégio universitário ou os institutos centrais, defende o Sr. Furter um ponto-de-vista mais amplo, global, segundo o qual seria indicado processar uma reforma simultânea nos dois níveis de ensino, médio e superior. Seria essa a tentativa de uma terceira solução para o problema, sem as deformações de reformas unilaterais, seja da escola média, como talvez queiram os partidários do colégio universitário, seja da superior, como parecem propor os adeptos dos institutos centrais. Cabem aqui algumas considerações que possam melhor esclarecer nosso ponto-de-vista quanto à solução pelos institutos centrais.

Sugerimos um esquema de estrutura de nosso sistema escolar do primário ao superior, assim apresentado à página 168 de nosso trabalho:

Escola Elementar .....	6 anos				
Média .....	<table> <tr> <td>terminal .....</td> <td>4 + 3 = 7 anos ou mais</td> </tr> <tr> <td>propedêutica .....</td> <td>4 + 2 = 6</td> </tr> </table>	terminal .....	4 + 3 = 7 anos ou mais	propedêutica .....	4 + 2 = 6
terminal .....	4 + 3 = 7 anos ou mais				
propedêutica .....	4 + 2 = 6				
Ciclo Intermediário ou Propedêutico ..	1 ano.				

Não nos referimos pois a uma 3.<sup>a</sup> série propedêutica e outra terminal e sim à *escola média, propedêutica e terminal*.

Segundo esse esquema teríamos:

- a) escola secundária *terminal*:  
 objetivo central: Desenvolver a capacidade de adaptação ao desempenho de inúmeras ocupações e tarefas não especializadas;
- b) escola secundária *propedêutica*:  
 objetivo central: Ministrando a cultura geral que a distingue como ramo de ensino, em função de carreiras cuja ênfase recaia nas ciências humanas como Direito, Sociologia, Filosofia, Educação, Administração etc.;
- c) escola técnica *terminal*:  
 objetivo central: Preparar profissionais especializados de nível médio;
- d) escola técnica *propedêutica*:  
 objetivo central: Ao lado da cultura geral, preparar o futuro profissional de nível superior em campos de estudos baseados nas ciências exatas e biológicas

como os de Engenharia, Química, Física, Agronomia, Economia, Zootecnia, Medicina, Farmácia, Odontologia etc.

Surpreendeu-nos bastante o fato revelado por professores de cursinhos de que os alunos vindos das escolas industriais, por exemplo, estivessem menos preparados para os vestibulares de Engenharia ou de Química do que os das escolas secundárias, o mesmo acontecendo com os que cursaram escolas comerciais com relação às exigências dos vestibulares de Economia. Por esta razão, em parte, propusemos essa estrutura com ênfases diversificadas para o segundo ciclo da escola média. Essa proposta porém visou menos a uma preparação mais específica para as escolas superiores, o que se torna mera decorrência da estrutura adotada, do que ao atendimento da necessidade premente de estimularem-se as oportunidades de formação dos quadros técnico-profissionais do país, de nível médio.

Além dessa reestruturação flexível e adaptativa na parte do nível médio de ensino, ao se instalarem os institutos centrais teríamos igualmente um passo básico para a reestruturação do ensino superior. Para esclarecer, transcrevemos aqui as atribuições dos institutos centrais da Universidade de Brasília, e que podem ser tomadas como base para composições outras, com as adaptações que pareçam próprias, quando da instalação de alguns institutos centrais:

- “1) Cursos *introdutórios* de duas séries para todos os alunos da Universidade, a fim de dar-lhes preparo *intelectual e científico básico* para seguir os cursos *profissionais* nas Faculdades;
- 2) Cursos de bacharelado de 3 séries em qualquer disciplina departamental, para os alunos que desejem seguir a carreira do Magistério;
- 3) Cursos de formação científica de dois anos mais, após o bacharelado, para os alunos que revelem maior aptidão para pesquisas e estudos originais;
- 4) Programas de estudos pós-graduados de dois anos para os candidatos ao doutoramento.”\*

A preparação para o ensino superior *seria assim realizada na universidade e constituiria parte integrante de seus próprios cursos*. “A diplomação nas carreiras tradicionais far-se-á após cursos que, somados ao dos institutos, perfaçam o mínimo de anos de estudo exigido pela legislação do ensino para cada tipo de formação superior.”\*\*

\* Universidade de Brasília — Darcy Ribeiro — p. 43.

\*\* Idem.

Como vantagens desse sistema mais uma vez apontamos as indicadas no trabalho do Prof. Darcy Ribeiro:

- “1) Evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos, e permitir a concentração dos recursos de pessoal.
- 2) Dar ao estudante a oportunidade de optar por uma orientação profissional, quando mais amadurecido e (principalmente, achamos nós) melhor informado sobre os diferentes campos a que se poderia dedicar.
- 3) Proporcionar modalidades novas de formação científica e de especialização profissional que o nosso sistema atual não pode ministrar.
- 4) Selecionar melhor os futuros quadros científicos e culturais do país, porque ao invés de fazer-se essa seleção dentre os poucos alunos que escolhem determinada carreira, far-se-á dentre todos os alunos que freqüentam os institutos centrais e aí revelem especial aptidão para a pesquisa fundamental, para o magistério, ou a carreira em que se formarão profissionais.
- 5) Estabelecer mais nítida distinção entre as atividades de preparação científica e as de treinamento profissional. . .”

Nossa proposição é, na opinião do Sr. Furter, ideal, utópica, além de “ir claramente contra a lei existente e pôr em xeque o sistema de ensino dominante”, o que é verdade e não nos dá maior preocupação.

Não sabemos ainda se nossa tentativa de solução será ideal; quanto à “utopia” é preciso convir em que os propósitos de qualquer pesquisa se resumem afinal em duas atitudes práticas:

- a) levantamento de dados para constatação de uma realidade;
- b) estabelecimento da previsão de conseqüências decorrentes dessa realidade pesquisada, e proposição de meios para que essas conseqüências ocorram ou não, conforme o que seja julgado quanto à sua conveniência.

Tôdas as vezes que se queira sustar conseqüências indesejáveis ao êxito do funcionamento de qualquer sistema, ter-se-á que modificar êsse sistema colocando-o, obviamente, em xeque.

Quanto ao fato de estarmos “contra a lei”, pensamos que êsse “delito”, com respeito à estrutura do sistema pedagógico vigente, será mais contra suas formalidades legais do que contra a realidade vivida.

Antes da LDB, após as 3 séries do 2.<sup>o</sup> ciclo de ensino médio a grande maioria de candidatos ao ensino superior precisava de mais um ano, na melhor das hipóteses, para a preparação nos cursinhos. Após a LDB, a 3.<sup>a</sup> série pode também ser cursada na Universidade. Caberá assim à Universidade a tarefa ingrata de completar a cultura geral ministrada no nível médio e realizar a cultura técnica propedêutica aos estudos especializados de nível superior, no espaço de um ano, empreendimento já abandonado pelos colégios e jamais tentado pelos cursinhos, por inviável. Dificilmente poderá a Universidade atingir simultaneamente a êsses dois objetivos, principalmente tendo-se em vista que, além disso, deverá fazer orientação psicológica, profissional e pedagógica dos alunos, controlar-lhes o rendimento da aprendizagem por meio de aplicação de testes constantes, colocá-los ao corrente das possibilidades do mercado de trabalho etc., etc.

Os colégios universitários, neste molde, não poderão nem preparar bem, nem atender a todos os candidatos ao curso superior. Cada Faculdade que apenas mantenha um simples curso preparatório com o mesmo número, ou número proporcional de vagas relativo à lotação do seu primeiro ano de curso superior, estará criando um sistema de privilégio que prejudicará aquêles outros candidatos que, desejosos de freqüentar essa Faculdade, se vejam privados de ser por ela preparados.

Com relação ao tempo gasto com a formação de um profissional técnico de nível superior, comparando-se três situações, a saber: antes da LDB, após a LDB e a sugerida por nós com a vigência dos institutos centrais, teríamos equivalência de períodos entre as duas últimas:

$$\text{— antes da LDB } 4 + 7 = 11 + 1 \text{ (cursinho)} = 12 + 5 \text{ (Fac.)} = 17$$

$$\text{— após a LDB } 4 + 6 = 10 + 1 \text{ (3.ª série ou Col. Univ.)} = 11 + 5 \text{ (Fac.)} = \boxed{16}$$

$$\text{— com os I.C. } 4 + 6 = 10 + 2 \text{ (I.C.)} = 12 + 4 \text{ (Fac.)} = \boxed{16}$$

Em nosso esquema, aos 2 anos de I. C. equivalendo apenas a 1 ano universitário, teríamos que crescer somente 4 anos de formação superior, tomando-se 5 anos como duração média do curso superior.

Ao menos nesse aspecto, acreditamos não estar contra o realidade, que conta mais do que a lei.

O Sr. Furter afirma, e muito bem, que o interêsse da Universidade pela reforma do ensino médio não deve ser visto como manifestação de autoridade e sim como uma tomada de consciência de suas res-

pensabilidades para com a formação dos quadros profissionais de nível superior. Concordamos ainda com o Sr. Furter quanto à falsidade da crença, muito divulgada, de que tendo a escola secundária se desenvolvido historicamente em função da superior, e por sofrer esta última as insuficiências da primeira, cabe-lhe o direito de reformar a escola secundária. Acreditamos que à medida que a escola média se torne uma escola para todos, deixará de ser um mero instrumento preparador de elites (como no passado) para o ensino superior, e cada vez mais honrará seu compromisso fundamental de preparação, em nível médio, para o trabalho, das novas classes que chegam a ela e que, em maioria, não pretendem prosseguir nos estudos. Com o progressivo desenvolvimento de nossa escola média, achamos natural que cresça também o número de aspirantes à cultura de nível superior, sem que esse crescimento se constitua, insistimos, numa "paixão infeliz" pela universidade e menos ainda acreditamos que a existência dos cursinhos seja a causadora do fluxo de candidatos aos vestibulares, como sugere o Senhor Furter, pois é certo que estes, como empresas particulares de fins lucrativos, surgiram exatamente para atender a esse fluxo de candidatos. Decorreram da demanda e não geraram a demanda; foram efeito e não causa.

Finalmente, julgamos que a própria expansão da escola média, gradativamente procurada pelas nossas várias classes, se encarregará de acentuar e consolidar a tendência de sua autonomia, com o enriquecimento da formação dos quadros profissionais de nível médio. Situações como as que ora vêm ocorrendo nos colégios de Belo Horizonte, de extinção da 3.<sup>a</sup> série colegial, irão gradualmente desaparecendo, tanto quanto é possível prever. Para isso concorrerá decisivamente, e em grande proporção, a demanda crescente de profissionais de nível médio, como decorrência natural do processo de desenvolvimento em que o país se encontra.

Concluindo, o artigo do Prof. Furter é uma abordagem interessante de assunto que requer a mais aprofundada atenção das autoridades educacionais brasileiras: o controvertido e atual problema da articulação entre o ensino médio e o superior. É mais uma valiosa contribuição ao estudo do tema, a se somar a outras, de cuja análise é que poderão surgir as soluções reclamadas.

## MISSÃO DA EDUCADORA NO JARDIM DE INFÂNCIA

HELOÍSA MARINHO

Do Instituto de Educação da Guanabara

### *O jardim de infância na vida urbana*

A natureza do trabalho a ser realizado no jardim de infância determina a missão da educadora e seu preparo.

A vida urbana roubou à infância pré-escolar sua liberdade. Os pequenos prisioneiros de apartamentos e imundas favelas não têm lugar para expandir sua fome natural de movimento, não brincam ao ar livre com outras crianças, não convivem com a natureza.

A era industrial, que enriqueceu o mundo dos “grandes” com o rádio e a televisão, e facilitou o trabalho da dona de casa com a geladeira e as máquinas elétricas, esqueceu a criança pré-escolar. Arquitetos e urbanistas constroem a cidade para os adultos, os automóveis e caminhões. Neste mundo perigoso, onde fica a criança pré-escolar?

No início do século, a família que dispunha de pequeno quintal podia proporcionar a filhos pequenos boa educação. O jardim de infância tinha apenas função complementar.

E hoje? Não é possível educar crianças de dois a seis anos em apartamentos, onde não podem chegar à janela sem arriscar a vida.

Em centro urbanos, como o Estado da Guanabara, a jardim de infância não é luxo, é necessidade. A missão da educadora no jardim de infância de hoje, é dar à criança a vida que a cidade lhe roubou.

A criança precisa de espaço, de sol, da sombra amiga das árvores, de convívio social, da atividade criadora. O jardim de infância deve dar liberdade aos pequenos prisioneiros dos edifícios. Nada adianta tirar a criança do apartamento e colocá-la na prisão coletiva da escola, onde

não pode correr e plenamente viver a sua infância. Prender a criança entre a cadeira e a mesa, e submetê-la a exercícios formais, estranhos à sua natureza, é pior do que nada... O jardim de infância, que por falta de espaço e de terreno não pode dar liberdade à criança, não merece o nome de jardim, não merece existir. A professora que, por falta de preparo e sob a pressão ignorante dos pais, submete crianças de cinco e às vezes de quatro anos ao martírio de exercícios de leitura escrita prejudica a criança e sua educação.

O convívio com a professora, os companheiros, em situações naturais, é indispensável à educação no jardim de infância. A criança necessita de apoio afetivo, de atenção pessoal, para aprender a falar, para aprender a viver.

A organização de trabalho urbano perturbou a relação de pais e filhos. A convivência com o pai se limita aos domingos. O trabalho da mãe fora do lar, e os afazeres domésticos dentro de casa, sem o auxílio de empregadas, ocupam quase tôdas as horas do dia. Quanto tempo resta aos pais para conviverem com os filhos? Nossas crianças urbanas muitas vezes sofrem de carência afetiva e de pobreza intelectual. Em pesquisa realizada no Instituto de Educação, verificamos que a maioria de nossas crianças, de meio econômico pobre ou remediado, chegam a nossas escolas primárias com atraso de dois anos de desenvolvimento. Não aprendem a *ler* porque não aprenderam a *viver*. A triste verdade é que os pais não dispõem de tempo para conversar com os filhos e levá-los a passeio. A criança ingressa na escola primária, pobre de vida e de palavras indispensáveis à aprendizagem da leitura. A nossa escola primária falha e continuará a falhar enquanto não suprir vivências indispensáveis à instrução.

No jardim de infância, como no lar, deverá a criança adquirir hábitos, atitudes, conhecimentos em situações naturais de vida.

Quando a criança, por volta de um ano, se ergue para andar, ela avidamente explora seu pequeno mundo. Dentro do estreito limite das paredes de seu lar, as novidades rapidamente se esgotam. Seu mundo deixa de crescer. Cabe ao jardim de infância compensar esta pobreza proporcionando à criança vida rica em experiências, necessárias ao desenvolvimento harmonioso de tôda sua personalidade.

A *vida social* no jardim de infância deve formar hábitos indispensáveis à educação moral e cívica.

No uso do cavalete de pintura, ou do balanço, a criança aprende a difícil lição de ceder a vez; com paciência e carinho a mestra precisa saber substituir a agressão egocêntrica de arrancar a bola das mãos de um companheiro, pela atividade de compartilhar com outras crian-

ças os brinquedos de jardim. Sermões não adiantam. As crianças dos apartamentos não possuem vivências sociais, que dão significado a palavras referentes à moralidade.

### *A atividade criadora*

Comparemos os desenhos infantis reproduzidos na página 68. A evolução do grafismo desde a rabiscagem muito ensina à educadora sobre a natureza da aprendizagem infantil. Na rabiscagem, a criança por si descobre as possibilidades do material e de suas próprias mãos. Na representação de figuras reconhecíveis, educa, em exercício criador e livre, movimentos e a expressão do seu pensamento.

A atividade criadora supera em valor educativo os exercícios formais de jardim de infância tradicional. No comêço do século a jardineira ministrava a educação sensorial, com materiais destinados a comparação sistemática de formas, tamanhos, coloridos. A atividade da criança se restringia a obedecer as instruções da mestra.

No jardim de infância de hoje a mestra incentiva a evolução natural. Cabe à criança a iniciativa de organizar sua própria atividade criadora. No grafismo livre, como nas demais atividades, a criança brincando aprende a trabalhar. Ela naturalmente progride do jôgo primitivo, em que apenas exercita movimentos pelo prazer da atividade em si, para a representação da cena.

A capacidade de organizar todos os elementos da cena em conjunto único, denota maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita. A criança que desenha a casa, pessoas, árvores apoiados na linha do chão, e coloca o sol e as nuvens no céu, já organizou logicamente seu mundo espacial. A criança imatura que rabisca ou representa pessoas, objetos sem posição definida no espaço não pode aprender a discernir letras em que a mesma forma só se distingue pela posição. A criança só pode compreender o ensino dirigido da escola depois de haver organizado por iniciativa própria sua atividade livre para realização de um fim em vista.

Na expressão criadora cada criança adapta a atividade ao nível de seu desenvolvimento. Com os mesmos lápis e tintas alguns apenas rabiscam, outros desenham figuras reconhecíveis. Cada uma cresce de acôrdo com a sua capacidade. Esta adaptação natural da atividade a cada criança não pode ser realizada com exercícios formais.

A atividade criadora abrange, em conjunto único significativo, variados aspectos da educação. Rabiscos coordenam os movimentos das mãos em exercícios individualmente seriados. Na representação de figuras e cenas, exercita a criança a memória visual, a expressão do

pensamento. Ao organizar por iniciativa própria a sua experiência, a criança aprende a dirigir a sua aprendizagem. Não perde tempo à espera das ordens da professora para executar exercícios sensoriais, ou de prontidão para a leitura. O discernimento da identidade ou diferença de formas necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita, noções de côres, tamanhos, quantidades, naturalmente brotam da atividade livre e criadora.

O conhecimento da atividade criadora e da evolução natural da criança modificou o trabalho da professora do jardim de infância. A técnica rígida dos exercícios sensoriais pertence ao passado.

No jardim de infância de hoje a professora cria situações naturais de vida para desenvolver em todos os seus aspectos a personalidade infantil.

Na sala do jardim de infância estão à disposição da livre escolha da criança todos os materiais destinados às atividades criadoras. No canto da boneca e da construção, dramatiza a vida familiar e a da comunidade. Com fantoches e roupa de gente grande eria seu teatro. Livros com estampas coloridas estimulam a imaginação e acordam o interesse pela leitura. As técnicas de arte com papéis, lápis-tinta de variados coloridos incentivam a atividade criadora das mãos.

Ao ar livre, árvores, flôres, pequenos animais desenvolvem o conhecimento da natureza. O espaço amplo convida a criança para correr, dançar com os companheiros as alegres cantigas de roda.

*Qual a missão da educadora?* Não basta organizar materiais, conhecer arte, música, a natureza, a psicologia infantil. A educadora precisa amar a criança e saber educá-la para a vida pela própria vida.

#### *Curso de Especialização do Instituto de Educação E.G.*

No Instituto de Educação do Estado da Guanabara muito aprendemos de professoras e crianças no Curso de Especialização em Educação Pré-primária. *O curso de nível superior, com a duração de dois anos*, exige para matrícula diploma de curso normal, dois anos de tempo de serviço e exame vestibular. A prova de seleção consiste em descrever objetivamente experiências pessoais com crianças. Além da formação intelectual, queremos para educadora da infância formação de vida. Sòmente a vida pode dar o carinho maternal à relação do vivo interesse entre a educadora e a criança.

Por outro lado, muito nos podem auxiliar conhecimentos iluminados pelo amor. As professoras alunas dos Cursos de Especialização do Estado da Guanabara realizam pesquisas experimentais de psicologia infantil. Na primeira série do curso, aprendem a avaliar o desenvol-

vimento natural da criança. As provas são constituídas de situações naturais de vida. Desde o nascimento até o fim da idade pré-escolar, aprendem nossas alunas a conhecer e avaliar o desenvolvimento infantil. O conhecimento da criança determina a organização das atividades no jardim de infância e no curso de especialização.

A música, as técnicas de arte, a literatura infantil, variadas formas de dramatização, e conhecimento da natureza dão à professora recursos intelectuais e técnicos indispensáveis ao enriquecimento do currículo.

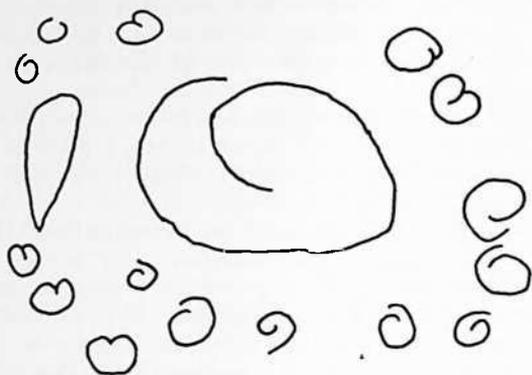
Não cabe ao jardim de infância ministrar instrução formal; no entanto, deve a professora possuir conhecimentos para que possa alimentar continuamente o vivo interesse com que a criança naturalmente investiga seu mundo. Realizando experiências de germinação, as crianças por si descobrem como as raízes procuram o solo e as folhas se erguem para a luz. O convívio com a natureza naturalmente incentiva perguntas e observações que enriquecem a expressão oral e gráfica. A professora de jardim de infância educa o pensamento enriquecendo a vida.

No Estado da Guanabara, especializamos a professora em *pesquisas de aplicação*, no convívio direto com as crianças. A professora não interrompe seu trabalho na escola, para fazer nosso curso: ao contrário, o convívio da professora-aluna com sua própria turma constitui importante aspecto do Curso de Especialização. Praticamos no Estado da Guanabara o treinamento em serviço (*in Service Training*), com tanto êxito realizado nos Estados Unidos. Nossas dedicadas mestras de Prática de Educação, professoras Helena Pinto Vieira e Maria de Lourdes Pereira da Silva, ajudam a professora-aluna a organizar o trabalho educacional em sua própria escola. Visitas a bairros distantes aumentam o horário e o trabalho. Mas os resultados compensam o esforço. Em escolas de vários meios sociais e econômicos vivemos com nossas alunas-mestras os problemas atuais da educação.

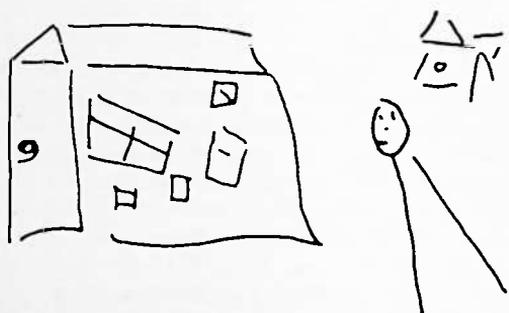
A renovação de métodos nasce do interesse da professora em melhorar seu trabalho. Em nosso curso de especialização educamos a professora, como a criança, para a vida, para a própria vida. Nosso campo de trabalho se estende a todas as escolas onde se encontram nossas alunas. Este convívio muito nos tem ensinado sobre a educação no jardim de infância e na escola primária. Há 16 anos restringia-se nosso curso de especialização à educação pré-primária. No decorrer dos anos verificamos que os ensinamentos ministrados no curso supriam necessidades da infância de nossas escolas primárias. O atraso de desenvolvimento de alunos de sete anos exigia métodos de educação pré-escolar.

Em continuação ao preparo de mestras para jardins de infância, organizamos cursos destinados à *iniciação escolar primária* e à *educação*

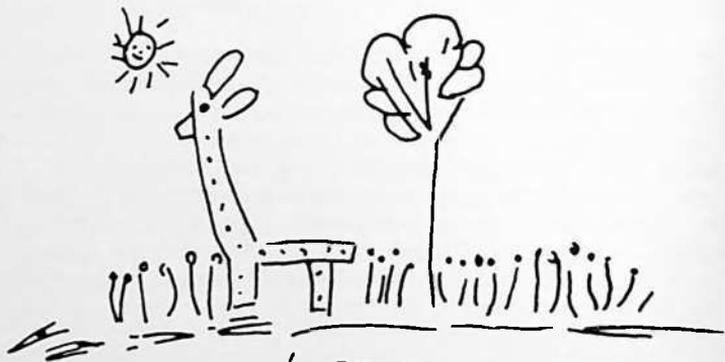
# Evolução do grafismo



3 anos



5 anos



6 anos

da *criança retardada*. Levando a vida criadora à escola primária, conseguimos alfabetizar crianças, que durante vários anos não tinham conseguido aprender a leitura. Nossos cursos de especialização em educação primária e métodos de alfabetização deitam raízes profundas no conhecimento da criança e na educação pré-escolar.

A atividade criadora em que a criança participa ativamente na própria aprendizagem deve constituir o fundamento de toda a educação. Em pesquisas experimentais de sobejo demonstramos que a criança deve aprender a ler como aprendeu a falar. As palavras impressas da leitura de nada valem sem a relação com a linguagem natural que nasce da própria vida.

Exercícios formais de leitura e escrita, nas classes imaturas da escola primária, como no jardim de infância, têm conseqüências desastrosas. Aprisionada em áridas salas de aula, perde a pobre criança os últimos restos de sua liberdade. Submetida a tarefas que não pode com êxito realizar, a criança se aborrece, se revolta ou se retrai na resistência passiva. Desde o início rejeita, efetivamente, uma escola onde não pode viver.

O trabalho criador que as nossas professoras-alunas realizam com as crianças em jardins de infância e escolas primárias nos comove. Incentivadas pelo carinho e o conhecimento da mestra aprendem a viver, a falar, a ler. A miséria de nossa infância urbana obriga o jardim de infância e a escola primária a construir vivências indispensáveis à instrução escolar.

#### *Cursos de formação de professoras*

Para a infância aprisionada nos apartamentos, casas de cômodos e favelas, o jardim de infância significa libertação, significa vida. Precisamos de educadoras, muitas educadoras, para orientar o número crescente de jardins de infância. Além de cursos de especialização destinados a professoras formadas, a necessidade da educação pré-escolar exige a formação de nova geração de educadoras.

Nos Colégios Bennett e Jacobina formam-se professoras jovens para escolas maternais e jardins de infância, em *cursos de nível colegial com a duração de três anos*. Seguindo o bom exemplo, deveriam os cursos normais ter a liberdade de reorganizar o seu currículo para abranger a idade pré-escolar. A educação adaptada ao desenvolvimento infantil favorece não só o jardim de infância, como a escola primária.

Na Inglaterra, a *Escola Infantil (Infant School)* abrange, em instituição única, o trabalho do jardim de infância e da iniciação escolar primária. O currículo, adaptado ao desenvolvimento infantil e às dife-

renças individuais, integram a instrução escolar na vida. Sem interromper vivências que dão significado à linguagem, começa a criança o aprendizado da leitura quando atinge a maturidade necessária à instrução primária. A organização administrativa da escola infantil inglesa facilita a integração da educação pré-escolar, em processo contínuo adaptado ao crescimento natural da criança.

Nos *Estados Unidos* e na *Inglaterra* cursos para a formação do professorado, em nível universitário, se fundamentam em métodos ativos e na continuidade da educação. As universidades ministram os mesmos conhecimentos fundamentais a professores destinados aos diversos níveis, desde a escola maternal à secundária. O estudo do desenvolvimento humano abrange a vida do nascimento à idade adulta. Os cursos de ciências sociais analisam problemas da sociedade atual, proporcionando conhecimentos indispensáveis ao professor.

Seguindo o exemplo norte-americano, encarregamos nossas alunas dos cursos de especialização do Estado da Guanabara de realizar *pesquisa social*. Nesse estudo, nossas alunas-mestras do Instituto de Educação aproveitaram o Censo Escolar do Estado da Guanabara para investigar as condições de vida da nossa infância pré-escolar. Os resultados foram estarrecedores. Nos meios pobres a mãe não tem condições para dar aos filhos a assistência necessária. Nossas pobres crianças sofrem de fome do corpo e fome do espírito...

A miséria de nossa criança prende-se aos grandes problemas econômicos e sociais do Brasil. A iniciativa do atual governo de substituir favelas imundas por casas, não só ajuda a resolver problemas de higiene como de vida e de educação.

O estudo dos grandes problemas da educação no Brasil deveria fundamentar o preparo do magistério em todos os níveis. O conhecimento da nossa criança e da nossa vida social é indispensável ao professor.

O trabalho criador em que o aluno ativamente participa da própria aprendizagem constitui fundamento da renovação educativa em qualquer nível. A escola brasileira não precisa de programas de matérias, precisa de programas de vida.

*O preparo do professor depende em primeira linha do tipo de educação a ser realizada.* Para conseguir atividade criadora da infância e da juventude, precisamos educar o magistério capaz de compreender e incentivar esta qualidade de educação.

*Gostaríamos de ver elevada à categoria de professoras de curso normal as mestras que no jardim de infância e no primário são capazes de viver a educação criadora.* O bom exemplo é indispensável à educação do professor. Sem interromper o convívio com as crianças, poderiam estas professoras exemplares adquirir cultura superior necessária à orientação de professores em cursos de especialização.

A professoranda só pode adquirir a prática de educação na própria vida. O melhor método de aprender a arte de educar é o de assistir e auxiliar o trabalho de uma boa professora de turma. A educação no jardim de infância não pode ser dosada em receitas, ditadas em aulas de dissertação, longe da criança. Educação no jardim de infância e na escola primária é vida que só pode ser adquirida pela própria vida.

No Estado da Guanabara, a obrigatoriedade escolar e a extensão da educação primária a seis anos aumentam a necessidade de professoras públicas. Quando será atendida a infância pré-escolar? Por falta de instituições pré-escolares, a criança pequena está perdendo saúde, está perdendo educação... No Estado da Guanabara os jardins de infância públicos não suprem as necessidades da infância. Eis a grande oportunidade para a iniciativa particular. Precisamos de jardins, muitos jardins, de professoras, muitas professoras. Os cursos normais particulares do Estado da Guanabara deveriam ser readaptados para suprir o magistério dos jardins de infância que por toda parte surgem para atender às crianças em idade pré-escolar. O emprêgo de ginásianas mal pagas, sem nenhuma formação profissional, deveria aos poucos ser extinto, a fim de dar lugar ao magistério habilitado para a nobre missão de educar a infância.

#### *A formação de professoras no Colégio Bennett*

Não quero terminar minhas considerações de hoje sem prestar homenagem a Miss Eva Louise Hyde, que em 1921 organizou, no Colégio Bennett, curso para formação de professoras primárias em nível colegial.

Em 1923, obtive meu diploma de professora primária na primeira turma de professoras formada no Colégio Bennett.

Da Universidade de Chicago, onde as idéias de J. Dewey criavam a educação progressiva, Miss Hyde trouxe para o Bennett a renovação. Educou suas professorandas no mesmo espírito com que deveriam educar as crianças. No Colégio Bennett, aprendi a estudar, aprendi a viver minha educação. Lembro-me com saudade das excursões ao Jardim Botânico, à floresta da Tijuca... das horas felizes em que usava o microscópio para desvendar os mistérios e belezas de algas vermelhas e azuis. Com Miss Hyde, aprendi botânica em convívio com a natureza. Nunca nos submeteu a memorização da nomenclatura estéril das classificações.

Miss Hyde nos ensinou amar e conhecer a criança. Nas aulas de prática de educação aprendemos a organizar projetos destinados a dar à criança a iniciativa de resolver seus problemas,

Quando em 1938, Miss Hyde me convidou para organizar no Colégio Bennett o Curso de formação de professoras pré-primárias, não fiz mais do que continuar no Instituto Técnico as linhas mestras de minha própria formação.

Com saudades me lembro das horas em que estudei com Miss Hyde a construção da Escola Maternal do Colégio Bennett. O Professor Gescell havia nos enviado as especificações para a construção do observatório de visibilidade unilateral. Miss Hyde aperfeiçoou as indicações originais, e inventou o observatório duplo que pudesse servir a duas salas contíguas facilitando a observação das professorandas. Neste ambiente, carinhosamente preparado por Miss Hyde, coube a D. Sarah Dawsey organizar no Colégio Bennett a Escola Maternal e o Jardim de Infância.

Miss Hyde legou ao Colégio Bennett, à educação brasileira, a obra de sua vida, dedicada aos ideais do cristianismo e da renovação educativa. O lema do Colégio Bennett, *antes ser que parecer*, sintetiza a personalidade de Miss Hyde. Esquecida de si mesma, sua vida e sua obra constituem unidade indivisível. Nunca apreciou homenagens, e estou certa que não aprovaria a que hoje lhe presto.

Às suas possíveis objeções, responderia: Miss Hyde, não dedico nossa homenagem à senhora como pessoa, dedico esta modesta homenagem à Senhora como simbolo de uma obra para que tôdas nós, que procuramos continuar seu trabalho, no Colégio Bennett e no Brasil, sejamos guiadas pelo espírito do Colégio Bennett, *Esse quam Videri*, antes ser que parecer.

## ENSINO E EDUCAÇÃO NA MENSAGEM PRESIDENCIAL

Ao instalar-se o Congresso Nacional a 1.º de março último, o Ministro Luiz Viana Filho, do Gabinete Civil, entregou à Mesa a Mensagem do Presidente da República, Mal. Humberto Alencar Castello Branco, em que se relata o trabalho do Governo no exercício findo, e anuncia diretrizes para 1966.

Dêsse texto, os tópicos relativos ao "ensino" e à "educação":

### I. ENSINO

Firmemente empenhado em abrir caminho para o desenvolvimento nacional, o Governo não tem poupado esforços e recursos no aprimoramento e expansão do ensino em todos os seus graus. E isso pela convicção que tem de ser impossível pensar-se em desenvolvimento sem elevar o nível cultural da população.

Embora confiado aos Estados e Municípios, o ensino primário tem recebido, por parte da União, auxílio jamais verificado. Assim é que se elevou aproximadamente a 6,7 bilhões a soma dos recursos liberados com a finalidade de ajudar a expansão e melhoria desse grau de ensino. Ao mesmo tempo em que a Merenda Escolar deverá, em 1966, alcançar 37 mil escolas, dependendo cerca de dois bilhões de cruzeiros.

Quanto ao ensino médio, cuja adequada reformulação constitui dos

mais graves problemas educacionais, também não se tem descuidado a administração federal, sobretudo interessada em oferecer, não apenas um número de professores compatível com a extraordinária expansão desse grau de ensino, mas, principalmente, pessoal docente de padrão cultural e pedagógico adequado. Nesse sentido está previsto pelo Ministério da Educação o treinamento de 5 600 professores para as disciplinas de 1.º e 2.º ciclos, além de 900 para Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Agrícolas e 1 000 de Práticas Educativas. Aos Estados foram dados recursos num total superior a três bilhões de cruzeiros.

Também em desenvolvimento apreciável estão o Ensino Comercial e o Industrial, este muito vinculado às exigências do almejado surto industrial. No primeiro, contamos com mais de 20 000 professores, que atendem a 290 000 alunos; e no último espera-se habilitar 36 000 profissionais desse tipo.

Atenção especial tem merecido o ensino superior, que fôra altamente prejudicado pela demagógica interferência, nas Universidades, de agitadores dedicados ao envolvimento de alunos, e até de professores, num clima de inquietação

política. Mas, além de buscar restabelecer um ambiente de tranquilidade, indispensável ao ensino, voltou-se o Governo para uma programação da expansão do ensino superior, em bases seletivas, ajustadas às características de nossa conjuntura. O que implicou em ampliar, preferentemente, as áreas ligadas ao desenvolvimento e ao bem-estar do povo, tais como as de engenharia, química, medicina, odontologia, farmácia, enfermagem, agronomia.

Ao ensino da engenharia, por exemplo, destinaram-se 2,1 bilhões de cruzeiros, que permitiram a matrícula de 20 000 alunos em todo o País. No ensino da química, e dentro das previsões das necessidades nacionais, serão empregados 515 milhões de cruzeiros. E no campo da medicina empregaram-se, em 1965, 2,8 bilhões de cruzeiros com a finalidade de expandir e melhorar os padrões de ensino. Ao mesmo tempo em que nos cursos de odontologia, farmácia e enfermagem de nível superior, depende-se num total de 730 milhões de cruzeiros.

Dêsse modo, a necessidade de corrigir não nos tem impedido de expandir e aprimorar os nossos cursos de nível superior, de tanta significação para o progresso do Brasil.

## II. EDUCAÇÃO

O sistema educacional brasileiro, que deveria servir como vigoroso instrumento de progresso, foi encontrado pelo atual Governo em situação delicada, sujeito que estava a um processo de deterioração progressiva. Estruturado com

graves defeitos qualificativos, submetido a baixos padrões de eficiência, não atendendo aos princípios democráticos de justiça social, o ensino brasileiro transformara-se em óbice, ao invés de atuar como alavanca de desenvolvimento econômico e social.

Após o trabalho saneador de 1964, o Governo Federal buscou, em 1965, consolidar sua decisiva ação de aperfeiçoamento da vida educacional brasileira, sem ignorar que é longo o caminho a percorrer.

No ensino primário a apuração de Censo Escolar permitiu a tomada de consciência de alguns dos problemas que o afligem e, conseqüentemente, o equacionamento das soluções respectivas, dentro de um planejamento cuidadoso, destituído de primarismos. Considerando os elevados índices de deserção e reprovação no ensino primário brasileiro, que ostenta baixos índices de produtividade, prosseguiu-se em ritmo acelerado, com os programas de treinamento de administradores escolares e aperfeiçoamento intensivo de professores leigos, iniciado em 1964. Dentro desses programas, foram formados mais de quinhentos supervisores e promovidos cerca de uma centena de cursos, interessando a 12 600 mestres sem especialização pedagógica, provenientes de todas as unidades da Federação. A Comissão Nacional de Alimentação Escolar, agindo igualmente no sentido de dar melhores condições de aproveitamento à população brasileira, ampliou suas atividades, atendendo a mais de 7 milhões de crianças.

No ensino médio, verificou-se em 1965 um auspicioso aumento de atendimento em relação ao constatado em 1964: de 1 890 000 estudantes, a população de ensino médio brasileiro passou a . . . . . 2 500 000, aumentando de 14%. Deve-se enfatizar que foram exatamente as modalidades de maior importância estratégica para o desenvolvimento nacional que mais cresceram, ou seja, os ramos normal (26%), agrícola (25%) e industrial (15%). A implantação dos ginásios orientados para o trabalho e do centro para treinamento dos professores respectivos; a realização de pesquisas sobre currículos e corpo docente do ensino secundário; o treinamento e capacitação profissional de professores e administradores de escolas médias; a inspeção das escolas industriais vinculadas ao sistema federal de ensino e o prosseguimento da formação intensiva de mão-de-obra industrial; o aperfeiçoamento do ensino comercial através dos centros, missões técnico-pedagógicas e seminários de estudos, foram algumas das importantes realizações do Governo Federal neste setor. No ensino superior verificou-se, igualmente, ponderável incremento das matrículas: de 142 mil alunos no início de 1964, atingiu-se a cifra de 156 mil estudantes de nível superior, em 1965, com o acréscimo, portanto, de 10% em relação ao total anterior.

A regulamentação do conteúdo mínimo e duração dos currículos do ensino superior, o incentivo à pesquisa nas Universidades; a elaboração e aprovação do Estatuto

do Magistério; a realização de estudos para o dimensionamento adequado das modalidades de ensino superior, que mais interessam ao desenvolvimento do País e ao bem-estar do povo. A ampliação dos auxílios para os alunos de cursos de pós-graduação e a diversificação destes cristalizaram-se em medidas concretas, há muito reclamadas pela educação brasileira. Em 1966, o Governo Federal encontrará a solução para alguns dos inúmeros obstáculos antepostos ao pleno desenvolvimento da estrutura de ensino do País.

No nível primário prosseguirão os trabalhos de assistência aos professores e educandos, de modo a propiciar aumento da eficiência do sistema, que será também ampliado, de modo que sejam reduzidos os "deficits" do País. Ao ensino médio dar-se-á especial relevância, pois este nível educacional se vem constituindo em sério obstáculo ao processo de democratização de oportunidades e em ponto de estrangulamento ao suprimento de técnicos agrícolas e industriais, indispensáveis ao crescimento econômico nacional; o ponto de partida para a ação de aperfeiçoamento do ensino médio será a implantação de bolsas-de-estudo para os filhos de trabalhadores sindicalizados, original em todos os sentidos e que dará novas dimensões à educação e ao sindicalismo no País. Ainda no ensino médio proceder-se-á ao treinamento e capacitação de 3 500 professores e instalar-se-á um centro para formação de docentes especializados para as escolas comerciais. No ensino superior,

um trabalho permanente de assistência aos estabelecimentos será realizado; a extinção da gratuidade no ensino superior federal, aos que dispõem de recursos para arcar com os ônus respectivos, permitirá o desenvolvimento de uma ação supletiva do Governo Federal mais intensa no ensino médio; além disso, prosseguirão as pesquisas e estudos visando a defi-

nir a problemática do ensino superior brasileiro.

No campo cultural, o Governo continuará exercendo sua função de promoção e estímulo, de modo a permitir ao povo brasileiro acesso cada vez mais amplo às diversas manifestações da arte e da cultura, objetivo social dos mais relevantes.

## PREPARAÇÃO DE CANDIDATOS AO VESTIBULAR DE 1964 NA GUANABARA

Sôbre o trabalho de pesquisa da Prof.<sup>a</sup> Nádia Cunha com o título acima, cujo relatório em forma abreviada foi divulgado pela Revista 100, o Prof. Durmeval Trigueiro, membro do Conselho Federal de Educação e ex-diretor do Ensino Superior do MEC, endereçou à autora a presente carta:

Prezada Professôra Nádia Cunha,

Ao ler seu valioso estudo sôbre "Preparação dos Candidatos ao Vestibular de 1964 na Guanabara", senti-me tocado pela madura inteligência com que uma jovem educadora se atira a um problema tão crucial, guarnecida pela visão de sua extensão e de suas complexidades. O título restritivo, de resto, não faz justiça ao conteúdo do trabalho que se alonga dos aspectos circunstanciais às indagações de natureza sociológica e pedagógica que configuram fundamentalmente o problema.

Vejo com prazer uma meditação séria incorporando-se ao ainda reduzido repertório de reflexões sistemáticas sôbre a nossa política educacional. Creio que a Sr.<sup>a</sup> conseguiu ir além da casuística descritiva, ou do fácil abstracionismo, integrando numa síntese articulada os dados factuais e a perspectiva doutrinária.

Esta a razão de vir trazer-lhe uma palavra de aplauso e de estímulo. A Sr.<sup>a</sup> esclarece no preâmbulo que a iniciativa de elaborar êsse trabalho foi determinada pela necessidade de ver revalidado no Brasil o seu curso de pós-graduação em Pedagogia, realizado nos Estados Unidos. Constitui um mérito suplementar a orientação que adotou: a de, em vez de contentar-se com uma prova de virtuosismo intelectual, que freqüentemente seduz as teses acadêmicas, partir, firme, para uma questão básica, oferecendo contribuição apreciável aos nossos estudos educacionais.

A minha concordância com a maioria das suas posições não exclui divergências que aqui anotarei, juntamente com os comentários de apoio — umas e outras exprimindo o interesse pela sua tese, e o desejo de colaborar na discussão de assunto tão importante. Não sendo esta a oportunidade para uma análise acurada, destacarei apenas os pontos essenciais.

O trabalho, como assinaei, cuida do sociológico ao lado do pedagógico. Acredito, porém, que a articulação dos dois aspectos nem sempre se apresenta bastante sistemática, nem a ênfase colocada

no primeiro traduz satisfatóriamente sua importância. A análise do problema das vagas nas escolas superiores, por exemplo, parece-me incompleta. A Sr.<sup>a</sup> afirma na página 179: "Sem que haja aumento de vagas, tudo o que fôr tentado como solução do problema não passará, na melhor das hipóteses, de mera perda de tempo, quando não do propósito de contornar o essencial da questão". Logo adiante, e noutros tópicos espalhados no texto, matiza seu pensamento, e indica a necessidade de o aumento das matrículas se vincular à política de "planejamento de expansão dos quadros do ensino superior". Mas essa vinculação precisa firmar-se mais nítida. A pressão dos candidatos aos cursos superiores, traduzida na luta dos "excedentes", situa-se num quadro cuja complexidade está insuficientemente explorada em seu trabalho. De resto, os elementos da análise nêle estão dispersos, faltando apenas um travejamento mais cerrado. Há uma série de contrastes que se deve fixar: entre o direito da educação expresso na postulação dos candidatos e as exigências sociais; entre a saturação e a carência de mão-de-obra qualificada, segundo as áreas geoeconômicas do país; entre os dados estatísticos, apresentados de forma puramente linear, e sua significação real do ponto-de-vista da estrutura social brasileira. Começando do último, não parece legítimo o dimensionamento das necessidades em termos globais, cotejando-se, por exemplo, os índices demográficos com o volume de quadros técnicos. Tal confronto se-

ria legítimo, se a sociedade brasileira: 1) fôsse homogênea quanto aos seus padrões de desenvolvimento, e 2) fôsse capaz de absorver os profissionais que ela forma, na medida das suas necessidades. Mas o que existe é o paradoxo de serem as comunidades mais carentes as menos aptas a fixar os profissionais de que necessitam.

No campo médico, êsse problema foi lucidamente estudado pelo Prof. Rubens Maciel, da Universidade do Rio Grande do Sul e do Conselho Federal de Educação. No Maranhão, por exemplo, apenas 11 municípios possuem médicos: não se trata de multiplicar as matrículas na Faculdade de Medicina de São Luís, pois os médicos diplomados continuarão a estabelecer-se nas cidades capazes de oferecer-lhes condições de vida compatíveis com suas naturais aspirações. No campo da tecnologia, o processo de expansão industrial não corresponde ainda às necessidades do país: mas se nos fixarmos apenas nestas, sem cuidar das condições reais daquela, estaremos laborando numa ficção. Bem feitas as contas, o "deficit" aferido na base do parque industrial não é tão assustador quanto a muitos parece, mesmo nas áreas de maior densidade industrial — pois no resto do país poderíamos estar até à beira da saturação em muitas áreas apontadas como carentes. O fato fundamental é que, não estando ainda o país organizado, social e economicamente, para resolver as suas necessidades, o ponto de estrangulamento reside nas estruturas sociais e não, prioritariamente, nos quadros técnicos. A disponibilidade da mão-de-obra de

alto nível não está longe de corresponder, em muitos setores, à atual estrutura ocupacional. Todavia, a desigualdade das regiões e a pobreza de grandes parcelas da população impedem, num regime liberal, a absorção dos profissionais em escala compatível com a necessidade de serviços reclamados pelas comunidades. A política social deve preceder e condicionar, em certa medida, a política educacional; a criação de novas condições sociais e econômicas propiciando a incorporação crescente da população brasileira dos bens da civilização, vinculados, em grande parte, à ação das elites profissionais. Por outro lado, o crescimento dessas elites concorre para a transformação das estruturas. A anterioridade a que me refiro não é quanto ao tempo, mas quanto às condições sociais básicas para uma política de emprego. E iria mais longe: dependendo da reforma das estruturas sociais, na sua vasta complexidade, de uma soma de fatores contingentes, ou menos suscetíveis de liderança voluntária, será mais fácil atuar na esfera da política de formação de quadros, cujas alavancas poderão ser manejadas de forma mais controlada e sistemática. Acompanho, portanto, os que hoje, constituindo maioria, consideram as duas áreas interligadas por um processo de reciprocidade dialética. Apenas, considero indispensável identificar, antes de mais nada, as barreiras opostas à política de formação de quadros.

Seria despropositado não nos darmos conta disso, e continuarmos a reclamar profissionais sem criar as condições de seu aproveitamento.

Caberá ao Governo, com a cooperação do setor privado, inserir o programa de formação de técnicos numa política geral e dinâmica que determinará a reformulação dos seus critérios à base da conexão efetiva de todos os setores interdependentes. No campo da assistência médica, por exemplo, o atendimento às populações do interior, desprovidas de meios para remunerar e fixar o médico, deve basear-se num sistema que mobilize outras categorias profissionais, como enfermeiros e atendentes, e permita a colaboração do médico em forma flexível, independente do seu deslocamento para o interior. Tal política, fundada na análise de nossa realidade e na experiência de outros países, foi indicada igualmente no mencionado estudo do Prof. Rubens Maciel. No essencial, ela deveria constituir norma com a flexibilidade necessária — para vários outros setores. Como pode o Ministério da Educação planejar a formação de quadros, isolado dos outros Ministérios: da Saúde, ou da Agricultura, ou — mais largamente — do Planejamento? Sendo ainda mais verdadeira a recíproca: como podem esses últimos Ministérios ignorar o da Educação, quando intervêm na política da promoção de recursos humanos? O que temos visto, desde que a demanda de matrícula ultrapassou a capacidade de algumas escolas — isto é, de uns oito a dez anos para cá —, é a perplexidade do Ministério da Educação, que não conseguiu integrar o fenômeno num contexto articulado. Tudo fica reduzido a problema administrativo de superfície, colocado em termos aritméticos, de nú-

mero de vagas contra número de candidatos. E a opinião pública permanece presa de falsos problemas, sensibilizada pelos "slogans" e por dados irreais ou incompletos como os que se referem às necessidades de técnicos, e à suposta indiferença do Governo a tão candente motivação. Pois o que se pode imputar à política tradicional do Ministério é menos a indiferença que a falta de visão adequada e de um esforço de orientação dos estudantes e da opinião pública. Quando estive à frente da Diretoria do Ensino Superior, procurei colaborar no sentido de que o problema fosse pôsto nos seus justos termos, o que constitui igualmente a diretriz do meu ilustre sucessor, Prof. Moniz de Aragão. Com a consciência clara do problema, será possível controlá-lo, e nesse caso não haveria desvantagem, talvez, em admitir, a longo prazo, a expansão das matrículas além do atual nível de emprego. Pois a mão-de-obra excedente poderá atuar em dois sentidos positivos: como força de pressão para a expansão dos serviços, e como instrumento de elevação dos quadros técnicos, substituindo-se nas várias categorias profissionais os antigos elementos por outros mais capazes. A abundância dos quadros constitui um dado ambíguo, podendo determinar o desemprego ou o subemprego, ou, nas sociedades em expansão — sobretudo em expansão ordenada —, a elevação dos níveis de trabalho. O requisito essencial é, de um lado, a avaliação prudente da elasticidade do mercado, a fim de se evitar a criação do proletariado intelectual, e, de outro

lado, a qualificação dos diplomados. Sem esta, os setores produtivos manterão a sua justa reserva contra doutores despreparados, ou se fará uma substituição de quadros sem proveito, permanecendo as atuais dificuldades dos serviços, emperrados em mãos inadaptadas mas cheias de privilégios.

Concluindo, admito que a formação de técnicos não se confina, estáticamente, às restritas possibilidades de aproveitamento de uma estrutura social em desnível com as reais necessidades do país. Que, nas atuais circunstâncias, não se trata apenas de fazer funcionar a estrutura, mas de transformá-la. Mas a percepção dos limites que ela impõe é necessária para, em curto prazo, ajustar o planejamento às possibilidades existentes e, em longo prazo, forçar a dilatação desses limites. O que atualmente ocorre é um estado de inquietação, provocado pelo empirismo canhestro das soluções e, de outro lado, a dissipação dos recursos financeiros por ausência de critérios adequados na sua aplicação. Falta estabelecer certos pressupostos fundamentais. A pouca do Governo em matéria educacional sempre foi arrastada pelo empuxão das circunstâncias e das pressões. Importante ver o que está por trás do problema, e partir para um planejamento sistemático de que a opinião pública venha a inteirar-se. Na medida em que transparecer a objetividade do plano, cessarão as tensões alimentadas pela falta de lucidez e de informação.

Ora, um dos pontos a alcançar será o relacionamento da demanda de matrícula com o mercado das

ocupações. Aí se situa o segundo dos contrastes a que me referi, entre áreas saturadas e áreas carentes. O mercado de trabalho para médicos no Rio é um caso típico, pois a procura cresce em sentido inverso ao das necessidades do mercado. Impõe-se um serviço de informações ocupacionais, que a Sr.<sup>a</sup> focaliza, com propriedade, e que cheguei a planejar, em minha passagem pela Diretoria do Ensino Superior. Por outro lado, a própria Universidade deve incluir esse critério na sua política de expansão, em vez de ficar na defensiva diante da onda dos excedentes, numa simples e atabalhoada procura de meios para atender à emergência: ampliação das instalações, dos quadros docentes, etc. É o que vem acontecendo até agora: repete-se cada ano o cotejo entre o número de candidatos e o de vagas, empenhando-se algumas escolas, com a ajuda do Ministério, em receber, com medidas extraordinárias, os "excedentes". Ao invés disso, as universidades deveriam controlar sua expansão com base numa política planejada que alargasse as oportunidades de matrícula até o nível das necessidades profissionais da área geoeconômica a que ela serve. Fixado esse nível, a universidade legitimaria a postulação de recursos ao Governo, e só a partir daí as responsabilidades dêste seriam definidas em termos que não permitiriam a sua omissão sem danos evidentes ao desenvolvimento nacional. A hesitação governamental se alimentou sempre, em relação a este problema, das obscuridades que o cercam. Se não há instalações, equipamentos e professôres

suficientes, o interesse nacional torna imperativa a mobilização dos recursos e das estratégias adequadas, inclusive pela ampliação dos percentuais orçamentários da educação. Cogitar-se-á, então, do aproveitamento integral da capacidade das escolas, ou da criação de novos cursos, etc.

Outro ponto capital, abordado de forma muito perfunctória em seu trabalho, é a relação entre a expansão de matrículas e a diversificação dos cursos, seja quanto ao nível, seja quanto às modalidades. Os clichês tradicionais que reduzem tôdas as carreiras a uma meia dúzia de categorias, nem mais correspondem à diversidade das ocupações nem às potencialidades vocacionais, estas — de resto —, em grande parte condicionadas por aquela, pelo processo de *internatização* analisado pelos sociólogos. Seria outra tarefa da universidade e dos órgãos governamentais a análise da estrutura ocupacional com as suas projeções na linha de expansão das atividades produtivas, e o propiciamento de oportunidades de formação em cursos correspondentes. Assim se ampliaria a margem de aproveitamento dos candidatos e de seus talentos diferenciados.

Resta mencionar o direito de toda vocação legítima, de ter acesso ao ensino superior. O critério de seleção, a este inerente, não obedece apenas ao imperativo social, mas também ao direito do talento, sagrado numa sociedade democrática. E aqui se insere o primeiro dos três itens da política que procurei indicar. Trata-se, já agora, de um postulado filosófico impondo op-

ções à política educacional. Dentro d'êles se combinam questões diferentes e complementares: o direito à educação, a exigência social e a existência de recursos financeiros. A política do Estado se há de basear na combinação inteligente d'esses três componentes. Em primeiro lugar, o acesso à universidade, iniscriminado para tôdas as classes, não me parece que deva sê-lo para tôdas as pessoas. A Sr.<sup>a</sup> lembrou, a propósito, a observação de Conant de que sômente 20% de um grupo total de candidatos à escola superior têm em média Q.I. suficiente para estudos universitários. Eu acrescentaria a posição de George Gusdorf, em livro recente — *La question de l'Université* — contra a universalização dos estudos acadêmicos, a qual lhe parece de certa forma contraditória. Não é a mesma a perspectiva em que se colocam o ensino universitário e os outros, fornecedores da cultura básica indispensável à expansão da personalidade e à integração social e política. Não se trata de estabelecer privilégios, mas de discriminar dentro da própria ordem natural das coisas que não deve ser violentada pela leviandade demagógica. São as pessoas dotadas de condições para os altos estudos as que devem chegar até aí, sob pena de se desperdiçarem recursos em prejuízo dos que fatalmente ficariam excluídos até do ensino primário e médio. Os três níveis de ensino devem ser encarados em conjunto, processando-se o atendimento das respectivas clientelas simultânea e harmônicamente, a partir da soma de recursos a ser entre elas repartida. Chegará um momento em que, devi-

damente implementados os estratos intermediários, se ampliará com mais largueza o ingresso na universidade. Mas essa prodigalidade de país rico não se concebe em país pobre, a não ser quando submetido às distorções do nosso. Distorções por falta de realismo e de visão de totalidade. Põe-se o ensino superior em completa autonomia, reclamando-se nêle soluções plenas — e, o que é pior, de eficácia duvidosa — quando nos outros setores do ensino não alcançamos sequer o razoável. Apesar de um radicalismo de que não partilho, vale citar a reflexão de Dolfe Vogelnick mencionada em seu estudo, de que “a educação superior é muito mais uma questão de interêsses e necessidades públicas que de interêsses pessoais”.

Não sou contra o interêsse pessoal na demanda do ensino superior, quando a justificam as aptidões do candidato. Sou contra a indistinção e a falta de perspectiva global. Sou contra o desprevenimento habitual das lideranças diante do problema da educação, arrastadas a resolver tudo de um, quando há pressão, e quase nada do resto, quando não há pressão. São os imperativos episódicos que as conduzem, por não serem capazes de antecipar-se aos acontecimentos. Uma política de solavancos interrompe, aqui e ali, a rotina sonolenta da burocracia, inclusive da burocracia universitária. Por isso, já tive ocasião de dizer, a respeito da tradição do nosso sistema educacional, que êle não promove a ordem, apenas policia a desordem.

E é lamentável essa tradição na qual alguns problemas fundamentais, que deveriam ser tratados com um ânimo de guerra, são relegados à apatia, de que só chegam a sair, desconcertadamente, sob o aciccate das pressões.

Ainda em relação ao primeiro item do meu esquema, creio que o problema da matrícula não deve ficar inteiramente ao sabor das postulações subjetivas dos candidatos. Seria um luxo que nem as nações ricas se permitem, quando se trata de financiá-lo com os recursos do Estado. Há ainda a considerar a distorção das motivações vocacionais. Esse ponto eu gostaria que fosse mais explorado na sua pesquisa, apesar do destaque que lhe deu, através do questionário distribuído entre os candidatos. Creio que tanto a coleta de dados como a interpretação deveriam ir mais longe, pela importância do tema: a sedução das carreiras prestigiosas desviando as vocações de seu caminho natural. O caso de medicina é bastante ilustrativo. Aliás, surpreenderam-me os dados que a Sr.<sup>a</sup> colheu nesse setor, seguindo o esquema de Rosemberg, pela predominância do desejo de auto-expressão e a irrelevância das vantagens da profissão. Tudo pareceria indicar, senão o inverso, ao menos uma maior acentuação de motivos como o "status" social e econômico. Tomaria a liberdade de sugerir-lhe o aprofundamento dessa pesquisa, difícil, sem dúvida, pelas sutilezas dos mecanismos com que ela tem de jogar. Entre os fatores de difícil captação está o que a Sra. apontou, o de internalização dos valores, essa espé-

cie de assimilação inconsciente dos padrões sociais que dão a aparência de espontâneo ao que é condicionado. A este propósito, sugeriria que fossem acrescentados à sua bibliografia, de resto, excelente, os trabalhos de Kardiner (*The Individual and his Society*) e Dufrenne (*La personnalité de base*).

Impressionou-me favoravelmente o material coletado em seu trabalho, e a largueza de vistas com que a Sr.<sup>a</sup> o tratou. Mas insisto em que muitos dos fatos e reflexões não ressaltam do contexto com o vigor a que se presta a amplitude da análise e o talento da pesquisadora. A Sr.<sup>a</sup> partiu dum objetivo limitado, como já acentuei, e foi-se espraiando: parece que faltou a antecipada visão dos desdobramentos e dos pontos de referência, com o que pudessem êstes destacar-se com mais energia e coerência. Quem sabe se a retomada do trabalho, já com a consciência mais alerta de suas implicações, não lhe daria ensejo de reavivar-lhe os pontos básicos e o travejamento? No tema central, de natureza pedagógica, não há restrição a fazer quanto ao essencial. Aí, os instrumentos de análise, a metodologia e as conclusões atingiram o alvo, o que não impedirá os aperfeiçoamentos que certamente virão de sua diligência. Mas, já que a Sr.<sup>a</sup> foi a outros objetivos — e tinha de ir — tenho de cobrar de sua capacidade todo o rendimento que o tema exige e ela pode oferecer.

A análise do exame vestibular, ou do concurso de habilitação, como

a Lei de Diretrizes e Bases o denomina, é perfeitamente objetiva. Dos "cursinhos", a Sr.<sup>a</sup> faz um excelente perfil, pela soma de informações, pela isenção e lucidez da interpretação, e pelas conclusões. O estudo sobre a responsabilidade do sistema educacional na perpetuação da vigente estrutura de classes sociais não me pareceu bastante convincente, merecendo o seu reexame.

As suas propostas para se sair do impasse do vestibular são apreciáveis, embora constituam, evidentemente, uma das alternativas possíveis. Os pontos essenciais de uma nova política de ingresso na universidade, inclusive o problema do Colégio Universitário, são tratados de forma pertinente, e sobre eles, quero manifestar-lhe a minha concordância.

As respostas dos alunos ao seu questionário são cheias de uma contundente vivacidade. Aliás, a Sr.<sup>a</sup> reconhece muito bem que os cursinhos, à maneira dum corte transversal, revelam o âmago do problema. Por isso mesmo, eu gostaria de acrescentar algumas observações sobre este aspecto, colaborando com o seu estudo.

Só se vê em relação aos cursinhos uma atitude de desolação contra o que parece um terrível desvirtuamento do nosso sistema educacional, no que se refere ao ensino médio e à sua articulação com o ensino superior. Ora, eu vejo exatamente o contrário: os cursinhos constituem um espelho do sistema. Devendo-se acrescentar que, dentro destes, eles se mostram mais

eficientes que os cursos regulares, do mesmo modo que o fervor é mais eficiente que a rotina.

O cursinho tem concentrado e dinâmico o que o ensino regular tem frouxo e apático.

Que é que tem de anormal, ou que nele vêem de anormal nossos assustados pedagogos? Parece-me haver, nesse susto, um pouco de cegueira ou de farisaísmo.

O erro, evidentemente, é do sistema, do qual o cursinho é apenas uma expressão, de resto inteligente, pois revela um mecanismo capaz de tirar dele todo o rendimento que possa oferecer.

Que fazem os cursinhos? Os alunos adquirem em alguns meses o que não adquiriram em três anos de colégio ou em sete de curso secundário. Mas — dir-se-á — esse esforço concentrado não significa realmente aprender, pois é sobretudo memorizador e só muito debilmente chega a enriquecer a experiência intelectual do aluno. Ora, o curso regular não leva a resultados mais brilhantes: não ensina a pensar, não desenvolve o espírito de pesquisa, não estimula o discernimento, a criatividade, a autonomia do espírito. O aluno chega ao vestibular, e este cobre como uma luva, somente aquelas incompletas e deformadas aptidões, desenvolvidas no ensino regular tanto quanto no de emergência. Onde se viu vestibular no Brasil (salvo algumas escassíssimas e tímidas experiências recentes) aferir maturidade, capacidade de raciocínio e de expressão, virtualidades intelectuais, em su-

ma? Por aí se vê que o sistema está todo êle encadeado: cursos regulares, cursinhos e vestibular espousam a mesma filosofia, a mesma atitude fundamental. A diferença entre os cursinhos e os cursos normais está em que os primeiros se mostram mais eficientes para o êxito no vestibular. Surge, então, a questão fundamental no caso: o êrro é do vestibular, que se baseia em aspectos mecânicos de aprendizagem, suscetíveis de serem manejados nesses cursos de afo-gadilho? Nesse caso, o vestibular desmoralizaria o ensino secundário, se fôsse bom; ou o desencorajaria, se pretendesse sê-lo. Ou o êrro não seria do próprio curso secundário: não faz êle o mesmo que o cursinho, com a desvantagem de ser longo? Acredito que a responsabilidade está dos dois lados, e que a relação de causalidade entre curso secundário e vestibular é recíproca. O vestibular é o que é por emergir dum sistema que assim o configurou — e a partir daí seus efeitos refluem sôbre o ensino médio, condicionando-o ao ponto de nortear-se pelos critérios do próprio vestibular. Por outro lado, é justo reconhecer que, apesar de tudo, o fruto do curso normal é mais apreciável que o do cursinho, pois êste se mostra mais facilmente sujeito a um processo de “evaporação”. Mas a vantagem está ligada muito mais à sua extensão e ritmo, certamente indispensáveis à educação, do que à sua qualidade. Existe, portanto, identidade no fundamental, entre os dois tipos de cursos. Assim como existe uma perfeita consonância entre êles e o espírito do vestibular. Se o cursinho não se encai-

xasse no sistema, não teria êxito, eis uma constatação perfeitamente óbvia. Todo o problema consiste em saber de que lado se faz o encaixe — do lado do vestibular, ou do curso secundário? Acredito que dos dois, mais acentuadamente do vestibular. O ensino médio reúne, como a Sr.<sup>a</sup> assinalou, três objetivos: a educação geral, um mínimo de preparação — ao menos potencial — para o trabalho e a formação propedêutica para o ensino superior. Com diferentes arranjos, em todos os países, aparecem êsses três componentes e em quase todos, excetuando os socialistas, a vocação para a universidade polariza as suas motivações.

Êsse aspecto psicológico é da maior importância para a ordem de problemas que a Sr.<sup>a</sup> brilhantemente abordou. O que importa para o estudante secundário é ingressar na universidade: do meio para o fim do curso colegial, êle está completamente imantado por êsse objetivo e, pois, embalado na corrida pelo vestibular. Ora, êsse fenômeno introduz um elemento mais sutil na análise do sistema, pois se refere mais profundamente à estrutura do curso secundário e à sua articulação com o ensino superior. Seria preciso que o primeiro pudesse ser mais tranqüilamente geral, propiciador de habilitações básicas — seja de natureza acadêmica, seja de natureza pragmática — e não de adestramentos imediatistas, mais ou menos mecânicos, para o ingresso na universidade ou no trabalho. Seria preciso que o vestibular, por simetria, fôsse mais tranqüilamen-

te aferidor de habilitações básicas — e não dêsse tipo de adestramento.

Por aí se vê que está errada a filosofia do ensino médio entre nós, assim como a do vestibular — e no êrro os cursinhos florescem. Eles são apenas a flor: pois as raízes e o humus em que se embebem estão no próprio sistema geral. Nessa altura, todos se atacam mutuamente, as trincheiras do vestibular e do ensino superior de armas assestadas contra o ensino médio, o mesmo ocorrendo dêste para aquê. Não é mais o caso de saber quem tem razão, nessa cerrada reciprocidade de círculo vicioso. O problema agora é romper o círculo com a colaboração de todos, inclusive do Governo. Por enquanto, insistimos na tese de que não são os cursinhos que estão errados, e que eles brilham pela sua força de representatividade do sistemas. Eles conseguem dêste sistema o que não conseguem os cursos longos. E por uma série de razões, entre as quais destacamos:

- 1) O empenho e o ritmo de "guerra", todos arregimentados para uma tarefa à vista, cujas exigências são intensamente vividas. Isso significa objetividade, sobre a qual é normal que assentem as motivações mais eficazes. Todos se dão conta da necessidade de não se deixarem muito longe do esforço escolar os motivos que devem dinamizá-lo. Ora, a escola média brasileira — especialmente a secundária, ainda embaraçada com o espectro da cultura geral, imprescindível, mas que ela não soube compreender e realizar adequadamente — é um longo tédio em

que se amofinam os interesses culturais e os interesses práticos. Tudo é rotina opaca, sob a qual se estiolam os objetivos reais. Nenhuma das três mencionadas finalidades do ensino secundário é seriamente delineada e objetivamente vinculada — como fonte propulsora — ao trabalho escolar. Por causa disso é que se aprende Francês nos cursos da Aliança Francesa, ou Inglês nos da Cultura Inglesa ou Instituto Brasil-Estados Unidos, e muito poucos aprendem qualquer dessas línguas, seja no curso secundário, seja nas faculdades de filosofia. A respeito das razões indicadas neste item, é ilustrativa a parte de sua pesquisa constante da página 85 e seguintes.

- 2) O segundo ponto é o prolongamento do primeiro, e se refere ao regime de trabalho concentrado. O estudo em tempo integral, que não ocorre na maioria dos colégios, onde o trabalho escolar se dilui na esfarelada vida do estudante.

- 3) A qualidade dos professores dos cursinhos, recrutados, segundo esclarece a sua pesquisa, entre os melhores, e animados dum excepcional entusiasmo pelo trabalho que realizam. É preciso estender aos professores as mesmas considerações feitas a respeito dos alunos: o reflexo nêles da apatia e da falta de objetividade do ambiente colegial. É preciso lembrar a lamentável desqualificação de boa parte dos professores secundários, no Rio e em todo o Brasil? Pelo que vi em sua pesquisa, a remuneração dos professores dos cursinhos deve contar para o nível de sua seleção e para o empenho com

que se dedicam a sua tarefa; ao contrário do que acontece com os desestímulos do regime salarial da grande maioria dos colégios.

Aliás, a Sr.<sup>a</sup> analisa objetivamente (página 84) êsse aspecto dos cursinhos: sua eficácia.

Apesar da identidade entre êles e os cursos regulares, quanto à filosofia, é preciso fazer algumas distinções, com base nas informações trazidas pela sua pesquisa na página 85. À pergunta constante de um de seus questionários: "Você acha que os programas da matéria que estão estudando no curso são os mesmos que estudam no Colégio?", 63,9% dos respondentes opinaram pela diferença dos programas. Essa divergência não contraria nossa tese, antes a confirma. Mais próximos da meta, que é o vestibular, os cursinhos se pautam mais estritamente por êles, o que certamente acontecerá progressivamente com os próprios cursos regulares, em decorrência de sua diversificação, autorizada pela Lei de Diretrizes e Bases. Por outro lado, tal diferença parece indicar duas coisas até certo ponto opostas: uma, a favor dos colégios, oferecendo um ensino que transcende as implicações imediatas do vestibular; outra, a favor dos cursinhos, e da objetividade de seus programas. Em que medida essa objetividade é maior que a do currículo colegial, não só quanto ao critério da organização temática do cursinho, é assunto ainda a pesquisar.

Outro detalhe importante apresentado na página 86, revelador da identidade de cursinho com o sis-

tema geral, são os métodos de ensino adotados. A Sr.<sup>a</sup> constatou o bom padrão da maioria dos professores dos cursinhos, mas, ao mesmo tempo, a persistência, nêles, de deficiências metodológicas dos cursos normais: predomínio das aulas expositivas com utilização de livros e apostilas ou sem material didático algum, em cêrca de 60,7% dos cursos. As aulas ativas, com utilização de recursos audiovisuais, significam apenas 9,8% do total. Isto parece indicar que os cursinhos procuram reforçar a sua eficiência, sem sair dos trilhos do sistema regular: sua metodologia básica é a mesma, apenas usada de forma mais sistemática e ajudada pelo clima psicológico de "guerra" em que êles se movem. Assim é que o cursinho é diferente do curso regular, no acidental, e igual no essencial: o que comprova nossa tese. Sua originalidade decorre da estratégia adotada, de inteligente coordenação dos recursos propiciados pelo sistema e pelas condições psicológicas.

Essa identidade, ou integração, entre os cursinhos e o sistema regular foi afinal reconhecida por êste mesmo, depois de uma série de escaramuças em que os colégios pretendiam eliminar a competição dos cursinhos. E a expressão mais flagrante dêsse reconhecimento está contida no relatório justificativo do convênio entre êste e os cursinhos, subscrito pelos colégios interessados, parte do qual foi reproduzido em seu trabalho (página 155): "Assim como o curso de admissão ao Ginásio forma elo entre a Escola Primária e a Secundária, assim um curso preparató-

rio ou propedêutico poderá ser o *elo* que *falta* entre a Escola Secundária e a Escola Superior”.

Apenas, a alternativa adotada por esses colégios me parece errada, do ponto-de-vista do conformismo que pode traduzir. Pois o certo seria lutar pela implantação dos verdadeiros objetivos do curso secundário e pela reformulação dos critérios do vestibular. O *elo* que se pretende deslocar para um serviço de emergência deve incorporar-se ao tecido do sistema — seja do lado do ensino médio, seja do lado do ensino superior — sob pena de admitir-se que um dos momentos mais importantes do processo escolar é insuscetível de inserir-se, adequadamente, no fluxo do sistema. De modo nenhum podemos admitir que seja impossível encontrar — ou incluir — no sistema as condições essenciais de passagem de um nível para outro; que não se leve à profundidade necessária a análise dos dados em jogo, e, sobretudo, que não se movimentem como deviam todos os órgãos da política educacional, em conexão com as universidades e com os colégios em busca da justa solução.

Tais órgãos existem para isto. De modo nenhum parecem-nos conveniente que, em vez de nos termos dedicado, já, à pesquisa radical que o problema exige, e consequentemente, a uma formulação correta da política a seguir, tenhamos de embarcar — nesse tipo de improvisações, ou de acomodações — por mais bem intencionadas que sejam — perigosas como sinal de incapacidade de vencer as deformações do sistema. E mais peri-

gosas ainda como tentativa de outorgar-lhes legitimidade doutrinária. A rigor, essas iniciativas parecem bastante explicáveis — e elogiáveis, até, a inquietação que as impulsiona — se nos advertirmos que elas florescem num terreno que não foi ocupado pela boa política. Se o sistema, tomado em conjunto, já tivesse enfrentado o desafio, teria evitado esses gestos impacientes que revelam, no fundo, a desesperança de soluções orgânicas. Ao longo da desesperança surge sempre o risco de se pretender acertar o passo com a “desordem estabelecida”.

Nas origens, a maior responsabilidade pelas distorções coube ao Ministério da Educação. Depois da Lei de Diretrizes e Bases, ela se prolonga do Ministério para outros setores de iniciativa pública ou privada, uns e outros ainda sem bastante impulso e vigor. Só quando nos aliarmos todos numa luta comum; quando nos despojarmos do *tout fait*, e começarmos a pensar a educação limpa e bravamente com o sentido e as exigências que ela contém, só então construiremos, todos, a educação nacional; antes disso, o esforço isolado correrá sempre o risco de desalentar-se, ou de esquivar-se nas soluções ambíguas.

Admito a sinceridade do documento, ao reconhecer que, nas atuais condições de funcionamento do sistema, o cursinho se tornou mais eficaz que o curso regular para o fim a que se destina. Mas, em vez de vir ao arripio da tendência que se cristaliza, preferiu-se a concessão, tirando-se o melhor par-

tido da deformação existente. As possíveis falhas da política geral da educação não autorizariam a deserção dos colégios, pois da resistência destes poderá advir, em parte, o surto renovador. Embora reconheça os motivos compreensíveis e a honesta inquietação dos dirigentes desses estabelecimentos de ensino, estamos convencidos de que a verdadeira solução deveria ser contra o *statu quo*, agora fortalecido por essa sacramentação. O zelo que inspirou esses ilustres educadores, cuja seriedade e competência me apraz ressaltar, poderia ter levado a soluções mais felizes. O de que se precisa é uma batalha contra as duas coisas: os fracassos do sistema, e os aleijões que ele gerou.

De tudo o que vimos aqui se depreende que há nos cursinhos um impulso de trabalho que esmorece nos colégios. Seu próprio caráter emergencial, na perspectiva do sistema vigente, conspira a seu favor. É psicológico, é humano. A conclusão prática seria que há duas hipóteses para superar a situação: entrarem os colégios na "trepidação", assimilando-se — ao menos na terceira série — aos cursinhos, no seu caráter emergencial, instrumental; ou lutarem no sentido de que todo o sistema (que inclui o curso médio e o vestibular) seja conquistado para o verdadeiro ritmo da educação: a tranqüilidade, o tempo da sedimentação da cultura. A segunda hipótese importa numa reformulação ampla do sistema e do seu espírito, e deve resultar de um esforço global orientado por uma instância que transcenda os dois níveis de ensino: o

Conselho Federal de Educação. Da experiência dos cursinhos, o sistema do ensino médio pode apreender a eficácia das motivações devidamente colocadas, o método do trabalho concentrado, a importância das condições de recrutamento e de trabalho dos professores, etc. Por outro lado, cabe-lhe valorizar a tranqüilidade a que me referi, não como passividade, distensão ociosa, mas como ausência de pressões imediatistas que roubam da educação secundária o seu conteúdo: a formação de hábitos intelectuais, o amadurecimento do juízo, a apropriação de métodos de trabalho e de pesquisas, a autonomia mental. A escola média tem de atrair para esse plano a sistemática do vestibular; e contar, nesse esforço, com o apoio dos órgãos do Ministério da Educação e da própria universidade. Terá esta de reconhecer que o que lhe cabe apurar no concurso de habilitação não é o que ela está apurando. E que o vestibular não é o limite de separação entre dois mundos. Pois assim é que se comportam os guardiães do templo universitário: postados no vestibulo, a verificar se os candidatos se apresentam como produtos completos e acabados do ensino secundário, ao qual será superposto um novo estrato — do ensino superior. Se eles avaliassem, não os cabedais quantificáveis trazidos do curso secundário para servirem de suporte ao superior, mas as aptidões intelectuais fundamentais, outra seria a sua atitude. Primeiramente, mudariam — enriquecendo-os — os processos de verificação, e a natureza e duração das

provas. Segundo, reconheceriam que algumas aptidões continuam do primário ao superior, em processo de expansão e aprimoramento, e cuidariam de favorecê-las no âmbito da Universidade. Se se trata de realmente verificar as aptidões básicas, o processo de habilitação visará orientar, ou reorientar os candidatos muitas vezes encaminhados para carreiras erradas; não fechando-lhes o acesso, mas abrindo-lhe outras portas.

Ora, o concurso de habilitação deve ser da mais ampla habilitação possível, isto é, deve levar o estudante até onde lhe permitirem os seus talentos, definidos quanto ao nível e quanto à forma pela qual se exprimam. Se o leque das carreiras profissionais se abraza na universidade com a latitude dos cursos correspondentes, de variados níveis e modalidades, seria

possível ajustar o curso à vocação do candidato, e reduzir consideravelmente a quantidade dos "excedentes". Teriam êstes, em cada grande campo ocupacional, diversas *saídas*, condizentes com seus talentos e com as exigências sociais, casando-se dêsse modo interêsse individual com interêsse coletivo.

Sem pretender seguir essas considerações até onde elas poderiam levar — muito além dos limites razoáveis duma carta — desejo. Professôra Nádia Cunha, para finalizar, juntar aos meus aplausos os votos que a qualidade do seu trabalho autoriza: para que continue, pois uma carreira iniciada com esta seriedade só poderá ser fecunda para a sua vocação pessoal e para os serviços da educação.

Cordialmente

**Durmeval Trigueiro**

## CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO — DADOS PRELIMINARES \*

### I — objetivos da pesquisa

Admitindo que o conhecimento das características do estudante constitui um dos pontos fundamentais tanto para a análise como para a reformulação de qualquer sistema de ensino, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais promoveu, em cooperação com os Centros Regionais e as Universidades do Paraná, de Brasília e do Ceará, a pesquisa “Caracterização sócio-econômica do estudante universitário”.

Propõe-se ela a determinar o nível sócio-econômico do aluno de ensino superior, verificando, além disso, as possíveis variações deste nível em relação às faculdades consideradas individualmente, ao ramo de ensino, à entidade mantenedora da escola, ao turno frequentado, bem como em relação ao sexo, ao estado civil e à ocupação remunerada porventura exercida pelo estudante.

\* Pesquisa realizada na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do C.B.P.E., por Célia Lúcia Monteiro de Castro (coordenadora), Aurélia Sampaio Leite, Jayme Simões Aguiar, Malvina Ghivelder, Maria Laís Mousinho Guidi, Sérgio Guerra Duarte e Úrsula Albersheim dos Santos.

Acreditamos que as informações obtidas, a partir de bases factuais, precisas e atualizadas, possam ser úteis para a análise da realidade brasileira no campo da educação superior, fornecendo ainda subsídios para uma reelaboração da política educacional universitária.

### II — amostra considerada, instrumento usado e estado atual da pesquisa

Para realizar o trabalho em dimensões nacionais, a pesquisa estendeu-se a tôdas as escolas superiores sediadas nas capitais dos Estados que contavam com o efetivo total de 4 000 ou mais estudantes matriculados, em 1964, em cursos de graduação.

Assim sendo, a aplicação deu-se em dez capitais brasileiras: Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Niterói, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Pôrto Alegre e Brasília.

A importância desta última, quer como Capital da República, quer como sede da mais avançada universidade brasileira, forçou a sua inclusão na amostra, apesar de não obedecer ao critério anteriormente mencionado.

A distribuição numérica do corpo discente universitário pelos Estados brasileiros é apresentada no quadro 1.

Deve ser assinalado que, considerando os dados de matrícula do ano letivo de 1964, nessas dez cidades se encontram 90% da população universitária brasileira.

A pesquisa foi realizada com a utilização de um questionário, contendo 69 quesitos, aplicado de junho a outubro de 1965. Dois critérios presidiram a aplicação: a não identificação do estudante (questionário anônimo) e a aplicação do mesmo em aulas de maior frequência (informação obtida nas secretarias das diversas escolas). Com tais medidas, pretendeu-se obter:

1 — maior veracidade das respostas (o que foi reforçado pela multiplicação de perguntas relacionadas ao tema);

2 — informações relativas ao maior número possível de estudantes, eliminando, logicamente, aqueles que não comparecem às aulas.

Por outro lado, visando a obter dados que dessem maior consistência a determinadas formulações teóricas relativas ao ensino superior brasileiro, possibilitando ainda uma aplicação prática à atual geração universitária, a pesquisa abrangeu os estudantes da primeira série dos cursos de graduação de todos os estabelecimentos de nível superior sediados nas capitais anteriormente mencionadas.

O número de faculdades estudadas em cada cidade, bem como o nú-

mero de questionários respondidos e a relação entre o número de informantes e a matrícula em junho de 1965, são apresentados no quadro 2.

Os dados obtidos foram entregues ao Centro de Processamento de Dados da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, estando, no momento, em fase final de tabulação, permitindo prever, para futuro próximo, a publicação do trabalho.

### III — dados decorrentes do planejamento e aplicação da pesquisa

Embora ainda não se esteja de posse de elementos para a análise do nível sócio-econômico do estudante universitário, julgamos que a apresentação de alguns dados decorrentes do planejamento da pesquisa e da própria aplicação dos questionários poderá sugerir estudos interessantes.

Para melhor compreensão dos elementos a seguir apresentados, duas ressalvas são importantes:

a) Consideramos como unidades independentes todos os cursos que, subordinados ou não a faculdades, gozavam de relativa autonomia administrativa; assim o Curso de Serviço Social, mesmo vinculado à Escola de Enfermeiras Ana Néri da Universidade do Brasil, foi tratado isoladamente; procedeu-se da mesma maneira em relação aos diversos cursos mantidos, em 1965, pela Universidade de Brasília.

b) As diversas escolas ou cursos considerados como unidades independentes foram distribuídos por

29 ramos de ensino. Dessa forma, as faculdades de jornalismo constituíram um ramo de ensino específico, enquanto que os cursos de jornalismo mantidos pelas faculdades de filosofia foram enquadrados no ramo "filosofia, ciências e letras". O mesmo critério foi utilizado para psicologia, geologia, sociologia, etc.

Feitas essas ressalvas, apresentamos a seguir os principais dados decorrentes do planejamento e aplicação da pesquisa:

1 — *diferença entre a matrícula inicial e a matrícula em junho:*

Um fato que chama de imediato a atenção é a diferença entre a matrícula inicial (meses de fevereiro, março ou abril, na dependência da época da matrícula) e a matrícula verificada no mês de junho.

Assim, nas dez cidades, para uma matrícula inicial de 28 793 alunos, foi observada, em junho, matrícula de 26 113, ou seja, decréscimo correspondente a 9% da matrícula inicial.

Como se pode ver no quadro n.º 3, tal fenômeno é variável de localidade a localidade, sendo mais nítido em Curitiba (evasão de 18%), São Paulo (16%) e Recife (14%).

Por outro lado, há também flutuações de acordo com o ramo de ensino considerado: Educação Física, Canto Orfeônico e Estatística apresentam decréscimos superiores a 15%. (quadro n.º 4).

As variações entre a matrícula inicial e a matrícula em junho em ca-

da uma das escolas estudadas são apresentadas nos anexos de 1 a 10, no final deste artigo, servindo para mostrar que o decréscimo de matrícula varia também em função de características peculiares a cada estabelecimento de ensino.

As causas para tal abandono não foram estudadas na presente pesquisa, podendo-se, no entanto, presumir que, dentre os fatores determinantes deste resultado, constem os seguintes:

- a) falta de orientação vocacional dos alunos, fazendo com que alguns abandonem o curso, tão cedo tenham contato com o mesmo, percebendo a possível falta de integração pessoal à profissão futura;
- b) falta de flexibilidade de currículos e programas não atendendo aos interesses e necessidades individuais dos alunos;
- c) falta de adaptação do estudante à estrutura universitária, pelo contraste entre a faculdade e a escola de nível médio;
- d) início de atividade remunerada, coincidindo com o ingresso na faculdade e determinando a evasão, quer pela incompatibilidade de horário, quer pelo esforço despendido.

As conseqüências desta evasão são bem claras: 2 680 pessoas que se candidataram a um exame vestibular, foram bem sucedidas e não continuaram os estudos no ano letivo em pauta. Tais indivíduos representam, na realidade, duas facetas de um mesmo problema: aumentam a capacidade ociosa das faculdades, onerando o custo do "aluno-ano" e do "aluno-conclu-

são” e impedem a entrada na escola de outros alunos, que, talvez, não a abandonassem.

2 — *diferença de matrícula segundo os ramos de ensino*

Os dados preliminares da pesquisa, referentes à matrícula segundo os ramos de ensino, confirmam estudos anteriores, principalmente os levantamentos feitos nos últimos anos, pela Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Considerando-se as 270 faculdades estudadas e sua distribuição pelos respectivos ramos de ensino, é possível verificar a extrema diversidade da matrícula na primeira série dos cursos de graduação universitária (quadro n.º 4).

De acordo com o quadro n.º 4, observa-se a seguinte distribuição da matrícula em junho (considerada esta mais representativa que a matrícula inicial, pelo que foi exposto no item 1):

- com menos de 100 alunos: Canto Orfeônico, Desenho Industrial, Diplomacia, Museologia, Nutrição, Psicologia e Teologia;
- de 100 a 250 alunos: Educação Física, Estatística, Geologia, Jornalismo, Música, Sociologia, Veterinária;
- de 250 a 500 alunos: Artes, Biblioteconomia, Enfermagem e Obstetrícia, Farmácia, Química Industrial;
- de 500 a 750 alunos: Administração, Agronomia, Arquitetura e Serviço Social;

- de 750 a 1 000 alunos: Odontologia;
- de 2 000 a 3 000 alunos: Medicina;
- de 3 000 a 4 000 alunos: Economia;
- de 4 000 a 5 000 alunos: Direito e Engenharia;
- acima de 6 000: Filosofia.

Parece, sem dúvida, haver discrepância entre a realidade manifestada pela matrícula, nessas dez cidades brasileiras, e as necessidades econômicas e culturais do país. Até que ponto podem e devem ser tomadas medidas no sentido de orientar essa procura estudantil, limitando o acesso a determinados cursos e aumentando o número de vagas em outros que habilitem a profissões consideradas socialmente mais úteis, é assunto que merece amplo debate, já que implica tomada de posição face ao poder do Estado em assuntos educacionais.

3 — *diferença de frequência dos alunos, segundo a faculdade, a localidade e o ramo de ensino considerado*

A aplicação dos questionários se fez, nas diversas escolas, durante as aulas de maior frequência, visando a obter dados sobre os alunos que efetivamente assistiam às classes. É possível, assim, dentro de certos limites impostos pela cautela, aproximar os conceitos “percentagem de aplicação do questionário” e “frequência às aulas”.

Adotando esse critério, é fácil observar a variação da percentagem de aplicação (ou de frequência),

na dependência da faculdade, do ramo de ensino e da localidade considerada.

As variações da percentagem de aplicação, observadas em cada uma das 270 faculdades estudadas, são apresentadas nos anexos 1 a 10, não nos sendo possível, no momento, apontar as causas do fenômeno.

Significativa nos parece ser a variação encontrada nos diversos ramos de ensino, segundo as localidades estudadas (quadro 5).

Do ponto-de-vista da localização geográfica, 8 cidades se dispõem entre 60 e 80% de aplicação; Brasília (com 89%) e Niterói (com 37%) são casos, à primeira vista, diferentes dos demais. É possível que circunstâncias peculiares à vida universitária em cada localidade sejam responsáveis por esta flutuação, não se desprezando as condições decorrentes da própria aplicação da pesquisa.

Por outro lado, as variações de percentagem de aplicação, segundo o ramo de ensino, podem ser resumidas como segue:

- de 20 a 30% — Teologia;
- de 50 a 60% — Artes, Música;
- de 60 a 70% — Economia, Diplomacia, Direito, Farmácia, Filologia, Jornalismo;
- de 70 a 80% — Administração, Arquitetura, Desenho Industrial, Educação Física, Engenharia, Geologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Química Industrial, Sociologia e Política, Veterinária;

— de 80 a 90% — Agronomia, Biblioteconomia, Canto Orfeônico, Enfermagem e Obstetrícia, Estatística, Psicologia e Serviço Social;

— de 90 a 100% — Museologia.

A interpretação de tal fenômeno exige estudos mais detalhados. Talvez possam ser lembrados como fatores: as exigências do próprio curso, o regime de tempo integral ou parcial, o maior controle da frequência feito pela secretaria do estabelecimento, o nível sócio-econômico do aluno, determinando ou não a atividade remunerada concomitante.

#### 4 — *diferença de oportunidades educacionais nas diversas localidades estudadas*

Considerando as oportunidades educacionais ao nível do ensino superior oferecidas nas dez cidades estudadas, encontra-se grande variedade.

Assim, para a média brasileira de de 1,78 estudantes universitários por 1 000 habitantes, a Guanabara assume posição de absoluto privilégio: 6,02%. Os dados relativos aos Estados (e não às capitais) indicam que o Rio Grande do Sul e São Paulo estão acima da média, Pernambuco e Paraná próximos a ela e os demais (Ceará, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em posição nitidamente inferior.

O quadro 6 apresenta o número de alunos de nível superior por 1 000 habitantes em todos os Estados brasileiros.

Comparemos agora a matrícula inicial na 1.<sup>a</sup> série universitária,

nos dez municípios onde a pesquisa foi realizada, com a população total respectiva (quadro 7).

A análise do quadro 7 permite algumas observações:

a) Recife e Belo Horizonte, com população aproximada, oferecem matrículas iniciais próximas (2,6% e 2,4%); situação totalmente diferente se verifica nos casos de Porto Alegre e Salvador: populações próximas e matrículas iniciais diferentes (3,5% e 2% respectivamente).

b) Curitiba, Niterói e Porto Alegre apresentaram índices relativamente altos, principalmente se comparados com São Paulo e Rio de Janeiro.

c) Considerando a proximidade geográfica de cidades como Rio de Janeiro e Niterói, facilitando a locomoção diária de elementos de uma localidade para outra, é admissível calcular a população total das duas metrópoles (4 135 000 habitantes) e a população universitária global (8 617 alunos); neste caso, a relação matrícula na primeira série/população passa a 2,1%.

d) Há certa divergência entre a relação matrícula inicial da 1.<sup>a</sup> série nas capitais/população estimada (quadro 7) e o quociente matrícula total universitária/população do Estado (quadro 6). Não possuímos elementos específicos para explicar tal discrepância, podendo, entretanto, *a priori* ser considerados os seguintes fatores:

i) desenvolvimento da rede universitária no interior de alguns Estados, diminuindo, proporcional-

mente, a importância da capital como centro de ensino superior;

ii) evasão escolar mais acentuada em alguns Estados, provocando distorção da realidade se nos prendemos exclusivamente à matrícula da primeira série;

iii) política educacional, adotada em certas localidades, no sentido de diminuir, nos últimos dois ou três anos, o número de vagas da primeira série em relação às oportunidades anteriormente oferecidas.

De qualquer maneira, é forçoso reconhecer que o problema em pauta exige estudo mais detalhado no sentido do equacionamento das causas reais.

Do ponto-de-vista do ramo de ensino oferecido, nota-se que as cinco "grandes" carreiras (filosofia, direito, engenharia, economia e medicina) são ensinadas nas dez capitais analisadas. É verdade que, do ponto-de-vista numérico, mesmo nestas profissões, a variedade é a regra; tanto assim que, para nos limitarmos a um exemplo único, no caso específico da engenharia, tomando os dados de matrícula inicial, Fortaleza apresenta 73 matrículas, Recife 268, Salvador 145, Belo Horizonte 540, Niterói 101, Guanabara 899, São Paulo 1 675, Curitiba 240, Porto Alegre 564 e Brasília 51. (Anexos 1 a 10 no final deste relato)

Pode-se afirmar que não há correspondência entre a matrícula inicial e as necessidades reais de cada localidade considerada.

Além disso, vários ramos de ensino são oferecidos em número va-

riável de capitais. O quadro 8 apresenta o número de escolas encontradas para cada ramo de ensino nas cidades analisadas neste trabalho.

Limitando-nos às dez cidades e às 270 faculdades estudadas (quadro 8), é possível esquematizar a situação da seguinte maneira:

- ramos de ensino apresentados nas 10 capitais: Economia, Direito, Engenharia, Filosofia, Medicina, Serviço Social;
- em 9 capitais — Biblioteconomia, Enfermagem e Obstetrícia, Farmácia, Odontologia;
- em 8 capitais — Arquitetura;
- em 7 capitais — Artes Plásticas, Cinema, Teatro;
- em 6 capitais — Educação Física, Veterinária;
- em 5 capitais — Administração, Geologia, Música, Química Industrial;
- em 4 capitais — Agronomia, Canto Orfeônico, Jornalismo;
- em 3 capitais — Nutrição, Sociologia e Política;
- em 2 capitais — Psicologia;
- em apenas 1 capital — Desenho Industrial, Diplomacia, Estatística, Museologia, Teologia.

Se, por um lado, há variação dos índices relativos à matrícula inicial na primeira série e se, por outro, há flutuações em relação aos ramos de ensino oferecidos, a diferença de oportunidades educacionais nas dez localidades estudadas é flagrante. Estudos posteriores poderiam indicar se tais condições se prendem a diferenças reais das necessidades regionais.

### 5 — diferenças de matrícula média por faculdade, segundo os ramos de ensino

Um ponto a ressaltar é a diferença da capacidade discente das escolas, segundo os ramos de ensino. As 270 escolas estudadas abrigam 26 113 alunos (matrícula em junho), o que dá a média de 97 estudantes por escola na primeira série dos cursos de graduação universitária (quadro 9).

Ao considerarmos, no entanto, os diversos ramos de ensino, as diferenças são nítidas, indo da média de 9 (Canto Orfeônico) à de 236 alunos (Engenharia). De forma esquemática, a matrícula média na primeira série pode ser apresentada da seguinte maneira:

- menos de 10 alunos: Canto Orfeônico;
- de 10 a 20 alunos: Diplomacia, Enfermagem, Música, Teologia;
- de 20 a 50 alunos: Artes, Cinema, Teatro, Biblioteconomia, Desenho Industrial, Educação Física, Geologia, Jornalismo, Museologia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social, Veterinária;
- de 50 a 100 alunos: Administração, Arquitetura, Farmácia, Odontologia, Química Industrial, Sociologia e Política;
- de 100 a 150 alunos: Agronomia, Ciências Econômicas, Estatística, Medicina;
- de 150 a 200 alunos: Direito, Filosofia;
- de 200 a 250 alunos: Engenharia.

A esquematização feita, mesmo de maneira extremamente simples, permite afirmar que:

- a) os "grandes" ramos de ensino (direito, economia, engenharia, filosofia e medicina) representando 80% da matrícula universitária total °, apresentam, de modo geral, as maiores médias de matrícula por estabelecimento;
- b) nos casos específicos de canto orfeônico, enfermagem e obstetrícia, geologia, música e nutrição, a matrícula média na primeira série é inferior a 25 alunos, havendo como que um número excessivo de faculdades em função do corpo discente tão reduzido.

Uma análise mais acurada deveria contar com dados relativos ao número de professores universitários brasileiros e sua distribuição pelos vários estabelecimentos de ensino.

Não obstante, os dados acima referidos são suficientes para apontar a necessidade de realizar estudos no sentido de equacionar a capacidade discente ideal para cada escola e cada ramo de ensino, desenvolvendo talvez a noção da "unidade escola" defendida por Kafuri em seu plano de Reforma da Universidade do Brasil; igualmente útil seria verificar a possibilidade de diminuição do número de faculdades em alguns ramos de ensino, deslocando talvez os alunos para um ou mais centros, evitando a dispersão dos recursos na manutenção de estabelecimentos de matrícula reduzida.

° ABREU, Jayme — Aspectos da expansão do ensino superior no Brasil — in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 43 (97): 8-13, jan./mar. 1965.

#### IV — conclusões e sugestões

Os dados apresentados no decorrer do trabalho, as dúvidas e os comentários a êles relacionados prendem-se unicamente aos resultados preliminares de uma pesquisa ainda em desenvolvimento. Predominantemente numéricos, assumem aspectos de um simples levantamento, não permitindo o relacionamento causa-efeito.

Contudo, os problemas levantados parecem indicar dois caminhos perfeitamente delineados. De um lado, a necessidade de maior número de trabalhos sobre o ensino universitário brasileiro, visando a estudar não só as características das escolas, dos professores e dos alunos (segundo a orientação sugerida pelo recenseamento feito pela Universidade do Brasil °), como também as necessidades regionais e locais face à formação de pessoal de nível superior. °°

Por outro, a necessidade de uma política universitária mais prêsã às necessidades do país em desenvolvimento, tentando, na medida do possível, solucionar questões como: evasão escolar, proliferação de determinados ramos de ensino, aparecimento de escolas com número reduzido de alunos, desigualdade de oportunidades educacionais.

- ° O recenseamento da Universidade do Brasil procurou atingir 3 aspectos da questão: alunos, professores e escolas; tal estudo, em fase final de redação, foi realizado pelo Instituto de Ciências Sociais da U.B.
- °° Como exemplo deve ser citado o trabalho de Américo B. de Oliveira e Zacarias Sá Carvalho. *A Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Económico*, Rio de Janeiro, CAPES, 1960.

## QUADRO 1

*Distribuição da matrícula do ensino superior, por Unidade da Federação, em 1964 °*

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Matrícula geral
Amazonas .....	523
Pará .....	2 415
Maranhão .....	714
Piauí .....	131
Ceará .....	4 152
Rio Grande do Norte .....	1 137
Paraíba .....	1 843
Pernambuco .....	7 719
Alagoas .....	982
Sergipe .....	383
Bahia .....	5 510
Minas Gerais .....	14 221
Espírito Santo .....	1 643
Rio de Janeiro .....	6 431
Guanabara .....	22 512
São Paulo .....	39 499
Paraná .....	9 616
Santa Catarina .....	1 518
Rio Grande do Sul .....	17 153
Mato Grosso .....	266
Goiás .....	2 709
Distrito Federal .....	989
BRASIL .....	142 396

° CAPES, *Boletim* — 147: 11, fev. 1965.

## QUADRO 2

*Número de faculdades estudadas, matrícula e número de questionários aplicados °*

CAPITAL	Número de faculdades estudadas	Matrícula**	Número de questionários aplicados	Porcentagem de aplicação
Fortaleza .....	17	1 094	532	80
Recife .....	29	2 138	1 180	69
Salvador .....	24	1 604	972	60
Belo Horizonte .....	21	2 266	1 558	69
Niterói .....	10	1 179	436	37
Rio de Janeiro .....	55	6 921	4 450	64
São Paulo .....	49	5 750	4 562	79
Curitiba .....	21	1 968	1 387	70
Porto Alegre .....	25	2 662	2 022	76
Brasília .....	19	525	471	90
TOTAL .....	270	26 113	18 220	70

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

\*\* Matrícula em junho de 1965.

## QUADRO 3

*Matrícula inicial e matrícula em junho, segundo a localização \**

CAPITAL	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Relação matrícula em junho/matricula inicial
Fortaleza.....	1 157	1 094	0,95
Recife.....	2 491	2 138	0,86
Salvador.....	1 604	1 604	1,00
Belo Horizonte.....	2 281	2 266	0,99
Niterói.....	1 198	1 179	0,98
Rio de Janeiro.....	7 419	6 921	0,93
São Paulo.....	6 858	5 756	0,84
Curitiba.....	2 406	1 968	0,82
Porto Alegre.....	2 788	2 662	0,96
Brasília.....	591	525	0,89
TOTAL.....	28 793	26 113	0,91

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

## QUADRO 4

*Matrícula inicial e matrícula em junho, segundo os ramos de ensino \**

RAMOS DE ENSINO	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Relação matrícula em junho e matrícula inicial
Administração.....	720	643	0,89
Agronomia.....	525	505	0,96
Arquitetura.....	592	572	0,97
Artes plásticas, Cinema, Teatro.....	462	396	0,86
Biblioteconomia.....	350	317	0,91
Canto Orfeônico.....	60	46	0,77
Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.....	3 590	3 241	0,90
Desenho Industrial.....	28	28	1,00
Diplomacia.....	18	18	1,00
Direito.....	4 560	4 145	0,91
Educação Física.....	280	227	0,81
Enfermagem e Obstetria.....	361	332	0,92
Engenharia.....	4 556	4 249	0,93
Estatística.....	175	102	0,58
Farmácia.....	514	448	0,87
Filosofia, Ciências e Letras.....	7 093	6 232	0,88
Geologia.....	131	115	0,88
Jornalismo.....	176	163	0,93
Medicina.....	2 198	2 083	0,95
Museologia.....	27	25	0,93
Música.....	120	106	0,88
Nutrição.....	89	89	1,00
Odontologia.....	821	765	0,93
Psicologia.....	82	75	0,91
Química Industrial.....	280	270	0,96
Serviço Social.....	530	503	0,95
Sociologia e Política.....	162	151	0,93
Teologia.....	18	18	1,00
Veterinária.....	275	249	0,91
TOTAL.....	28 793	26 113	0,91

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação, em 1965, em dez capitais brasileiras.

## QUADRO 5

Percentagem de aplicação dos questionários em relação à matrícula em junho, segundo os ramos de ensino \*

RAMOS DE ENSINO	PERCENTAGEM DE APLICAÇÃO										
	For- taleza	Re- cite	Sal- vador	Belo Hori- zonte	Ni- terói	Rio de Ja- neiro	São Paulo	Curi- tiba	Porto Ale- gre	Bra- sília	Geral
Administração.....	90	—	79	—	—	57	77	—	—	79	73
Agronomia.....	89	86	—	—	—	—	—	67	82	—	89
Arquitetura.....	100	98	54	78	—	61	88	—	91	97	74
Artes Plásticas, Cinema, Teatro..	—	48	54	69	—	50	82	—	52	72	58
Biblioteconomia.....	63	80	51	79	—	85	100	75	80	100	80
Canto Orfeônico.....	—	—	77	—	—	100	81	80	—	—	80
Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.....	53	58	55	66	59	68	79	72	65	78	69
Desenho Industrial.....	—	—	—	—	—	79	—	—	—	—	79
Diplomacia.....	—	—	—	—	—	67	—	—	—	—	67
Direito.....	82	67	49	67	12	57	77	70	75	81	60
Educação Física.....	—	91	—	65	—	60	90	100	82	—	74
Enfermagem e Obstetria.....	94	89	72	93	48	94	93	71	100	—	86
Engenharia.....	100	72	52	66	41	65	72	71	76	100	70
Estatística.....	—	—	—	—	—	82	—	—	—	—	82
Farmácia.....	51	55	67	60	66	57	78	68	75	—	67
Filosofia, Ciências e Letras.....	84	60	64	63	32	62	86	68	76	93	63
Geologia.....	—	86	100	—	—	64	—	—	70	77	77
Jornalismo.....	—	67	—	—	—	—	49	—	77	100	69
Medicina.....	98	70	62	85	68	80	83	66	87	98	78
Museologia.....	—	—	—	—	—	92	—	—	—	—	92
Música.....	—	—	64	50	—	55	71	—	—	71	57
Nutrição.....	—	92	35	—	—	71	—	—	—	—	79
Odontologia.....	56	83	68	70	72	70	80	68	89	—	75
Psicologia.....	—	88	—	—	—	—	—	—	—	95	89
Química Industrial.....	82	100	—	—	—	65	—	92	—	75	79
Serviço Social.....	97	90	50	79	88	65	96	86	74	100	80
Sociologia e Política.....	—	—	45	—	—	72	77	—	—	—	70
Teologia.....	—	28	—	—	—	—	—	—	—	—	28
Veterinária.....	100	76	75	86	63	—	77	—	—	—	77
TOTAL.....	80	69	60	69	37	64	79	70	76	89	70

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação, em 1965, em dez capitais brasileiras.

## QUADRO 6

*Distribuição da matrícula do ensino superior, por unidade da Federação em 1964\**

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	População (estimada)	Matrícula geral	Número de estudantes por 1 000 habi.
Amazonas.....	817 000	523	0,64
Pará.....	1 710 000	2 415	1,39
Maranhão.....	2 965 000	714	0,24
Piauí.....	1 351 000	431	0,32
Ceará.....	3 611 000	4 152	1,15
Rio Grande do Norte.....	1 243 000	1 137	0,92
Paraíba.....	2 145 000	1 843	0,86
Pernambuco.....	4 453 000	7 719	1,73
Alagoas.....	1 343 000	982	0,74
Sergipe.....	800 000	363	0,45
Bahia.....	6 457 000	5 510	0,85
Minas Gerais.....	10 705 000	14 221	1,33
Espírito Santo.....	1 343 000	1 643	1,22
Rio de Janeiro.....	3 952 000	6 431	1,63
Guanabara.....	3 710 000	22 512	6,02
São Paulo.....	14 824 000	39 499	2,66
Paraná.....	5 635 000	9 616	1,71
Santa Catarina.....	2 426 000	1 518	0,64
Rio Grande do Sul.....	6 025 000	17 153	2,85
Mato Grosso.....	1 127 000	266	0,24
Goias.....	2 343 000	2 709	1,16
Distrito Federal.....	—	989	—
BRASIL.....	79 837 000	142 386	1,78

\* CAPES, *Boletim* — 147: 11, fev. 1965.

## QUADRO 7

*População total e matrícula inicial em dez capitais brasileiras*

CAPITAL	População estimada em 1.º de setembro* (1 000 habitantes)	Matrícula inicial**	Relação matrícula inicial/ 1 000 habitantes
Fortaleza.....	699	1 157	1,6
Recife.....	965	2 491	2,6
Salvador.....	808	1 604	2,0
Belo Horizonte.....	952	2 281	2,4
Niterói.....	278	1 198	4,3
Rio de Janeiro.....	3 857	7 419	1,9
São Paulo.....	4 981	6 858	1,4
Curitiba.....	502	2 406	4,8
Porto Alegre.....	803	2 788	3,5
Brasília.....	—	591	—

\* INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — Conselho Nacional de Estatística — *Anuário Estatístico do Brasil* — 1965.

\*\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965, em dez capitais brasileiras.

## QUADRO 8

Número de estabelecimentos segundo os ramos de ensino (1965)

RAMOS DE ENSINO	NÚMERO DE ESTABELECEMENTOS										Total
	For-taleza	Re-cife	Sal-vador	Belo Horizonte	Ni-terói	Rio de Janeiro	São Paulo	Curi-tiba	Pôrto Alegre	Bra-sília	
Administração.....	1	---	1	---	---	2	3	---	---	1	8
Agronomia.....	1	1	---	---	---	---	---	2	1	---	5
Arquitetura.....	1	1	1	1	---	1	2	---	1	1	9
Artes Plásticas, Cinema, Teatro..	---	1	1	2	---	1	3	1	1	2	12
Biblioteconomia.....	1	1	1	1	---	2	1	---	1	1	9
Canto Orfeônico.....	---	---	1	---	---	1	2	1	---	---	5
Ciências Econômicas, Contábeis e Atuarias.....	1	2	2	1	1	5	7	3	2	1	25
Desenho Industrial.....	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	1
Diplomacia.....	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	1
Direito.....	1	2	2	2	1	6	4	3	2	1	24
Educação Física.....	---	1	---	1	---	1	1	1	1	---	6
Enfermagem e Obstetria.....	1	2	1	2	1	4	5	1	2	---	19
Engenharia.....	1	2	1	2	1	3	4	1	2	1	18
Estatística.....	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	1
Farmácia.....	1	1	1	1	1	1	1	1	1	---	9
Filosofia, Ciências e Letras.....	3	3	2	2	1	6	4	2	4	4	31
Geologia.....	---	1	1	---	---	1	---	---	1	1	5
Jornalismo.....	---	1	---	---	---	---	1	---	1	1	4
Medicina.....	1	2	2	2	1	4	3	2	2	1	20
Museologia.....	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	1
Música.....	---	---	2	1	---	3	3	---	---	1	10
Nutrição.....	---	1	1	---	---	2	---	---	---	---	4
Odontologia.....	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	11
Psicologia.....	---	1	---	---	---	---	---	---	---	1	2
Química Industrial.....	1	1	---	---	---	1	---	1	---	1	5
Serviço Social.....	1	1	1	1	1	5	2	1	1	1	15
Sociologia e Política.....	---	---	1	---	---	1	1	---	---	---	3
Teologia.....	---	1	---	---	---	---	---	---	---	---	1
Veterinária.....	1	1	1	1	1	---	1	---	---	---	6
TOTAL.....	17	20	24	21	10	55	49	21	25	19	270

## QUADRO 9

*Número de estabelecimentos e matrícula em junho, segundo os ramos de ensino \**

RAMOS DE ENSINO	Número de estabelecimentos	Matrícula em junho	Matrícula/faculdade
Administração.....	8	643	80
Agronomia.....	5	505	101
Arquitetura.....	9	572	64
Artes Plásticas, Cinema, Teatro, etc.....	11	396	36
Biblioteconomia.....	10	317	32
Canto Orfeônico.....	5	46	9
Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.....	25	3 241	130
Desenho Industrial.....	1	28	28
Diplomacia.....	1	18	18
Direito.....	24	4 145	173
Educação Física.....	6	227	38
Enfermagem e Obstetrícia.....	19	332	17
Engenharia.....	18	4 249	236
Estatística.....	1	102	102
Farmácia.....	9	448	50
Filosofia, Ciências e Letras.....	32	6 232	195
Geologia.....	5	115	23
Jornalismo.....	4	163	41
Medicina.....	20	2 083	101
Museologia.....	1	25	25
Música.....	10	106	11
Nutrição.....	4	89	22
Odontologia.....	11	765	70
Psicologia.....	2	75	38
Química Industrial.....	4	270	68
Serviço Social.....	15	503	34
Sociologia e Política.....	3	151	50
Teologia.....	1	18	18
Veterinária.....	6	249	42
TOTAL.....	270	26 113	97

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em dez capitais brasileiras (1965).

## ANEXO N.º 1

## MATRÍCULA INICIAL, MATRÍCULA EM JUNHO E NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM FORTALEZA \*

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho / matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>I — Universidade do Ceará</b>					
1. Escola de Agronomia.....	129	121	0,94	111	89
2. Escola de Arquitetura.....	11	11	1	11	100
3. Curso de Biblioteconomia.....	20	19	0,95	12	63
4. Faculdade de Ciências Econômicas.....	189	178	0,94	95	53
5. Faculdade de Direito.....	142	133	0,94	109	82
6. Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo	20	19	0,95	18	94
7. Escola de Engenharia.....	73	73	1	73	100
8. Faculdade de Farmácia.....	46	43	0,93	22	51
9. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras....	159	149	0,94	121	81
10. Instituto de Física.....	3	3	1	3	100
11. Instituto de Matemática.....	27	27	1	27	100
12. Faculdade de Medicina.....	90	84	0,93	83	98
13. Faculdade de Odontologia.....	55	52	0,94	29	56
14. Instituto de Química e Tecnologia.....	61	57	0,93	47	82
15. Escola de Serviço Social.....	35	33	0,94	32	97
TOTAL.....	1 060	1 002	0,94	713	79
<b>II — Estabelecimentos isolados em Fortaleza</b>					
1. Escola de Administração do Ceará.....	82	77	0,94	74	96
2. Faculdade de Veterinária do Ceará.....	15	15	1	15	100
TOTAL.....	97	92	0,95	89	96
<b>III — TOTAL GERAL.....</b>	<b>1 157</b>	<b>1 094</b>	<b>0,95</b>	<b>882</b>	<b>80</b>

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

## ANEXO N.º 2

MATRICULA INICIAL, MATRICULA EM JUNHO E NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM RECIFE \*

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matricula inicial	Matricula em junho	Matricula em junho /matricula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>I — Universidade Federal de Pernambuco</b>					
1. Faculdade de Arquitetura .....	45	45	1	41	98
2. Escola de Belas Artes .....	54	52	0,96	25	48
3. Curso de Biblioteconomia e Documentação....	55	50	0,91	40	80
4. Faculdade de Ciências Econômicas de Pernambuco .....	120	120	1	88	73
5. Faculdade de Direito .....	110	110	1	71	67
6. Escola de Enfermagem .....	7	6	0,86	5	83
7. Escola Engenharia de Pernambuco .....	111	111	1	86	78
8. Faculdade de Farmácia .....	26	11	0,42	6	55
9. Faculdade Filosofia de Pernambuco .....	387	251	0,65	110	56
10. Faculdade Filosofia do Recife .....	150	99	0,66	58	59
11. Escola de Geologia .....	28	28	1	21	86
12. Faculdade de Medicina .....	109	145	0,73	110	76
13. Curso de Nutrição .....	24	24	1	22	92
14. Faculdade de Odontologia .....	97	81	0,87	68	81
15. Escola de Química .....	26	27	1,04	27	100
TOTAL .....	1 139	1 163	0,91	817	70
<b>II — Universidade Católica de Pernambuco</b>					
1. Faculdade de Ciências Econômicas .....	98	85	0,87	31	37
2. Faculdade de Direito .....	95	96	1,01	64	67
3. Escola Enfermagem N. S. das Graças .....	12	12	1	11	92
4. Escola Politécnica .....	157	128	0,82	87	68
5. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras .....	216	216	1	111	65
6. Curso de Jornalismo da Faculdade de Filosofia .....	58	51	0,88	34	67
7. Instituto de Psicologia Aplicada da Faculdade de Filosofia .....	60	56	0,93	49	88
8. Instituto Superior de Ciências Religiosas .....	18	18	1	5	28
TOTAL .....	714	662	0,93	422	59
<b>III — Universidade Rural de Pernambuco</b>					
1. Escola Superior de Agricultura .....	78	78	1	67	86
2. Escola Superior de Veterinária .....	59	58	0,98	45	76
TOTAL .....	137	136	0,99	112	82
<b>IV — Estab. isolados no Recife</b>					
1. Escola Educação Física de Pernambuco .....	26	11	0,42	10	91
2. Faculdade Ciências Médicas Pernambuco .....	114	110	0,96	69	63
3. Faculdade Odontologia de Pernambuco .....	37	35	0,95	31	89
4. Escola Serviço Social de Pernambuco .....	24	21	0,88	19	90
TOTAL .....	201	177	0,88	129	73
<b>V — TOTAL GERAL .....</b>					
	2 491	2 138	0,86	1 180	69

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

## ANEXO N.º 3

MATRICULA INICIAL, MATRICULA EM JUNHO E NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM SALVADOR \*

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho / matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>I — Universidade da Bahia</b>					
1. Escola de Administração.....	34	34	1	27	79
2. Faculdade de Arquitetura.....	65	65	1	35	54
3. Escola de Belas Artes.....	37	37	1	20	54
4. Escola de Biblioteconomia e Documentação...	33	33	1	17	51
5. Faculdade de Ciências Econômicas.....	55	55	1	36	65
6. Faculdade de Direito.....	125	125	1	67	53
7. Escola de Enfermagem.....	25	25	1	18	72
8. Escola Politécnica.....	145	145	1	76	52
9. Faculdade de Farmácia.....	34	34	1	23	67
10. Faculdade de Filosofia.....	397	397	1	255	56
11. Escola de Geologia.....	16	16	1	16	100
12. Faculdade de Medicina.....	131	131	1	88	67
13. Escola de Nutrição.....	14	14	1	12	85
14. Faculdade de Odontologia.....	60	60	1	41	68
TOTAL.....	1 171	1 171	1	701	59
<b>II — Universidade Católica da Bahia</b>					
1. Faculdade Católica de Ciências Econômicas...	52	52	1	23	44
2. Faculdade Católica de Direito.....	70	70	1	28	40
3. Faculdade Católica de Filosofia da Bahia.....	152	152	1	128	84
4. Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.	41	41	1	19	46
5. Escola de Serviço Social da Bahia.....	32	32	1	16	50
TOTAL.....	347	347	1	214	61
<b>III — Estabelecimentos isolados em Salvador</b>					
1. Conservatório Bahiano de Canto Orfeônico....	13	13	1	10	77
2. Instituto de Música da Bahia.....	4	4	1	2	50
3. Escola de Música da Bahia.....	7	7	1	5	71
4. Escola de Sociologia e Política da Bahia.....	22	22	1	10	45
5. Escola de Medicina Veterinária da Bahia.....	40	40	1	30	75
TOTAL.....	86	86	1	57	66
<b>IV — TOTAL GERAL.....</b>	<b>1 604</b>	<b>1 604</b>	<b>1</b>	<b>272</b>	<b>60</b>

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

## ANEXO N.º 4

MATRÍCULA INICIAL, MATRÍCULA EM JUNHO E NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM BELO HORIZONTE \*

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho / matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>I — Universidade de Minas Gerais</b>					
1. Escola de Arquitetura .....	50	50	1	39	78
2. Curso de Belas Artes.....	35	20	0,57	16	80
3. Escola de Biblioteconomia.....	38	38	1	30	79
4. Faculdade de Ciências Econômicas .....	121	121	1	80	66
5. Faculdade de Direito.....	275	275	1	184	67
6. Escola de Enfermagem Carlos Chagas.....	8	8	1	7	88
7. Escola de Engenharia.....	388	388	1	230	59
8. Faculdade de Farmácia e Bioquímica.....	78	78	1	47	60
9. Faculdade de Filosofia.....	417	417	1	251	60
10. Faculdade de Medicina.....	161	161	1	136	85
11. Conservatório Mineiro de Música.....	28	28	1	14	50
12. Faculdade de Odontologia.....	115	115	1	81	70
13. Escola de Veterinária .....	50	50	1	43	86
TOTAL.....	1 764	1 740	0,99	1 158	66
<b>II — Universidade Católica de Minas Gerais</b>					
1. Escola de Cinema .....	20	29	1	18	62
2. Faculdade Mineira de Direito.....	100	100	1	66	66
3. Escola de Educação Física de Minas Gerais..	20	20	1	13	65
4. Escola Enfermagem Hugo Werneck.....	7	7	1	7	100
5. Instituto Politécnico.....	152	152	1	136	90
6. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria .....	116	116	1	83	72
7. Faculdade de Ciências Médicas.....	51	51	1	44	86
8. Escola de Serviço Social de Minas Gerais....	42	42	1	33	79
TOTAL.....	517	517	1	400	77
<b>III — TOTAL GERAL.....</b>	<b>2 281</b>	<b>2 266</b>	<b>0,99</b>	<b>1 558</b>	<b>69</b>

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

## ANEXO N.º 5

## MATRICULA INICIAL, MATRICULA EM JUNHO E NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM NITERÓI \*

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho /matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>I — Universidade Federal do Rio de Janeiro</b>					
1. Faculdade de Ciências Econômicas .....	56	56	1	33	59
2. Faculdade de Direito .....	465	465	1	56	12
3. Escola de Enfermagem .....	38	38	1	18	48
4. Escola de Engenharia .....	101	101	1	41	41
5. Faculdade de Farmácia .....	50	50	1	33	66
6. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras .....	210	210	1	67	32
7. Faculdade de Medicina .....	69	69	1	47	68
8. Faculdade de Odontologia .....	85	85	1	61	72
9. Escola de Serviço Social .....	68	53	0,78	47	88
10. Faculdade de Veterinária .....	56	52	0,93	33	63
<b>TOTAL .....</b>	<b>1 198</b>	<b>1 179</b>	<b>0,98</b>	<b>436</b>	<b>37</b>

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

## ANEXO N.º 6

## MATRICULA INICIAL, MATRICULA EM JUNHO E NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS NO RIO DE JANEIRO \*

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho /matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>I — Universidade do Brasil</b>					
1. Faculdade Nacional de Arquitetura .....	224	224	1	136	61
2. Escola Nacional de Belas Artes .....	171	131	0,77	65	50
3. Faculdade Nacional de Ciências Econômicas .....	319	319	1	224	70
4. Faculdade Nacional de Direito .....	300	300	1	150	50
5. Escola Nacional de Educação Física e Desportos .....	102	102	1	61	60
6. Escola de Enfermagem Ana Néri .....	47	45	0,96	45	100
7. Escola Nacional de Engenharia .....	530	480	0,91	253	60
8. Faculdade Nacional de Farmácia .....	40	28	0,70	16	57
9. Faculdade Nacional de Filosofia .....	730	622	0,85	370	59
10. Faculdade Nacional de Medicina .....	193	193	1	179	93
11. Escola Nacional de Música .....	33	27	0,82	8	30
12. Instituto de Nutrição .....	21	21	1	11	52
13. Faculdade Nacional de Odontologia .....	68	68	1	48	70
14. Escola Nacional de Química .....	122	122	1	80	65
15. Curso de Serviço Social da Escola de Enfermagem Ana Néri .....	25	25	1	20	80
<b>TOTAL .....</b>	<b>2 925</b>	<b>2 707</b>	<b>0,93</b>	<b>1 696</b>	<b>63</b>
<b>II — Universidade do Estado da Guanabara</b>					
1. Faculdade de Administração e Finanças .....	131	128	0,98	62	48
2. Faculdade de Ciências Econômicas .....	124	124	1	83	67
3. Faculdade de Direito .....	246	246	1	180	73
4. Escola de Enfermagem Raquel Haddoek Lobo .....	20	20	1	20	100
5. Escola de Engenharia .....	150	150	1	118	79
6. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras .....	399	297	0,74	211	71
7. Faculdade de Ciências Médicas .....	150	150	1	108	72
8. Faculdade de Serviço Social .....	34	34	1	27	79
<b>TOTAL .....</b>	<b>1 254</b>	<b>1 149</b>	<b>0,92</b>	<b>809</b>	<b>70</b>

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho /matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>III — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro</b>					
1. Escola de Biblioteconomia e Documentação do Instituto Santa Úrsula.....	22	22	1	18	82
2. Faculdade de Direito.....	101	101	1	39	37
3. Escola de Enfermagem Luiza de Marillac....	12	12	1	9	75
4. Escola Politécnica.....	219	204	0,93	139	63
5. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras....	234	234	1	167	71
6. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto Santa Úrsula.....	107	103	0,96	60	58
7. Escola de Serviço Social.....	27	27	1	20	74
8. Escola de Sociologia e Política.....	90	90	1	65	72
<b>TOTAL.....</b>	<b>812</b>	<b>793</b>	<b>0,98</b>	<b>517</b>	<b>65</b>
<b>IV — Estabelecimentos isolados no Rio de Janeiro</b>					
1. Escola Brasileira de Administração Pública.....	91	19	1	63	70
2. Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional	38	38	1	33	87
3. Conservatório Nacional de Canto Orfeônico...	2	1	0,50	1	100
4. Escola de Desenho Industrial.....	28	28	1	22	79
5. Instituto Rio Branco.....	18	18	1	12	67
6. Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas....	192	190	0,99	133	70
7. Faculdade de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro.....	300	250	0,83	135	51
8. Faculdade de Direito Cândido Mendes.....	334	334	1	170	51
9. Faculdade de Economia e Finanças do Rio de Janeiro.....	181	181	1	144	79
10. Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio de Janeiro.....	170	165	0,97	124	75
11. Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais do Rio de Janeiro.....	159	159	1	66	41
12. Escola Nacional de Ciências Estatísticas.....	175	102	0,58	84	52
13. Escola Enfermagem Alfredo Pinto.....	13	8	0,62	6	75
14. Faculdade Filosofia de Campo Grande.....	92	92	1	30	33
15. Faculdade Filosofia, Ciências e Letras do Rio de Janeiro.....	230	228	0,99	131	57
16. Escola Nacional de Geologia.....	30	22	0,73	14	64
17. Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro	147	140	0,95	93	66
18. Faculdade Medicina do Rio de Janeiro.....	64	64	1	57	89
19. Curso de Museus do Museu Histórico Nacional	27	25	0,93	23	92
20. Conservatório Brasileira de Música.....	11	11	1	8	73
21. Academia Música Lorenzo Fernandes.....	15	15	1	13	87
22. Escola Central de Nutrição.....	30	30	1	25	83
23. Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro	51	51	1	21	41
24. Faculdade Serviço Social da Guanabara.....	30	29	0,96	20	67
<b>TOTAL.....</b>	<b>2 428</b>	<b>2 272</b>	<b>0,94</b>	<b>1 428</b>	<b>63</b>
<b>V — TOTAL GERAL.....</b>	<b>7 419</b>	<b>6 921</b>	<b>0,93</b>	<b>4 450</b>	<b>64</b>

• Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

## ANEXO N.º 7

## MATRICULA INICIAL, MATRICULA EM JUNHO E NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM SÃO PAULO \*

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho /matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>I — Universidade de São São Paulo</b>					
1. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo .....	59	40	0,68	35	88
2. Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas .....	218	150	0,69	94	63
3. Faculdade de Direito .....	500	350	0,70	305	87
4. Escola de Enfermagem de São Paulo .....	33	33	1	32	97
5. Escola de Obstetria .....	30	29	0,97	27	93
6. Escola Politécnica .....	358	358	1	318	89
7. Faculdade de Farmácia e Bioquímica .....	102	76	0,75	59	78
8. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras .....	940	702	0,75	615	88
9. Faculdade de Medicina .....	111	101	0,91	89	88
10. Faculdade de Odontologia .....	101	86	0,85	69	80
11. Escola de Sociologia Política .....	50	39	0,78	30	77
12. Faculdade de Medicina Veterinária .....	55	31	0,62	26	77
<b>TOTAL .....</b>	<b>2 557</b>	<b>1 998</b>	<b>0,78</b>	<b>1 669</b>	<b>85</b>
<b>II — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</b>					
1. Faculdade Paulista de Administração de Empresas .....	126	85	0,67	51	64
2. Escola Superior de Administração de Negócios .....	184	165	0,90	138	84
3. Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuárias Coração de Jesus .....	155	138	0,89	107	78
4. Faculdade Paulista de Direito .....	97	90	0,93	71	82
5. Faculdade de Engenharia Industrial .....	600	570	0,95	339	60
6. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Bento .....	244	223	0,91	186	83
7. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Sedes Sapientiae" .....	265	219	0,94	218	88
8. Faculdade de Jornalismo "Casper Libero" .....	53	49	0,92	24	49
9. Escola de Serviço Social .....	50	51	1,02	48	94
10. Faculdade Paulista de Serviço Social .....	40	40	1	39	98
<b>TOTAL .....</b>	<b>1 814</b>	<b>1 660</b>	<b>0,92</b>	<b>1 227</b>	<b>74</b>
<b>III — Universidade Mackenzie</b>					
1. Faculdade de Arquitetura .....	68	68	1	60	88
2. Faculdade de Ciências Econômicas .....	217	200	0,93	170	85
3. Faculdade de Direito .....	315	200	0,64	97	49
4. Escola de Engenharia .....	417	330	0,79	244	74
5. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras .....	150	115	0,77	93	81
<b>TOTAL .....</b>	<b>1 167</b>	<b>913</b>	<b>0,78</b>	<b>664</b>	<b>73</b>
<b>IV — Estabelecimentos isolados em São Paulo</b>					
1. Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV) .....	40	35	0,88	29	83
2. Escola de Belas Artes de São Paulo .....	13	13	1	11	85
3. Escola de Bela Artes Santa Marcelina .....	13	12	0,92	10	83
4. Escola do Arte da Fundação Armando Álvares Penteado .....	30	27	0,90	22	82
5. Escola de Biblioteconomia de São Paulo .....	38	35	0,92	35	100
6. Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico .....	12	10	0,83	10	100
7. Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Instituto Caetano de Campos .....	13	12	0,92	8	67
8. Faculdade Direito de São Bernardo .....	200	186	0,93	159	86
9. Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo .....	150	120	0,80	106	86
10. Faculdade de Ciências Econômicas de São Luiz .....	100	80	0,80	61	78
11. Faculdade de Economia e Finanças e Administração de São Paulo .....	60	60	1	48	80
12. Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas de Santo André .....	50	47	0,94	42	89
13. Escola de Educação Física do Estado de São Paulo .....	54	40	0,74	36	90

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho / matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
14. Escola de Enfermagem Lauriston Job. Lane...	7	5	0,72	5	100
15. Escola Enfermagem São José.....	13	12	0,92	12	100
16. Escola de Enfermeiras do Hospital de São Paulo	20	19	0,95	14	74
17. Escola de Engenharia Mauá.....	300	280	0,93	210	75
18. Escola Paulista de Medicina.....	93	85	0,91	69	81
19. Faculdade de Ciências Médicas do H. S. C. de Misericórdia de São Paulo.....	100	100	1	80	80
20. Instituto Musical de São Paulo.....	8	2	0,25	1	50
21. Instituto Musical Santa Marcelina.....	4	3	0,75	3	100
22. Conservatório Musical Carlos Gomes.....	2	2	1	1	50
TOTAL.....	1 320	1 185	0,89	972	82
V — TOTAL GERAL.....	6 858	5 756	0,84	4 562	79

• Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

#### ANEXO N.º 8

#### MATRÍCULA INICIAL, MATRÍCULA EM JUNHO E NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM CURITIBA \*

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho / matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>I — Universidade do Paraná</b>					
1. Escola de Agronomia e Veterinária.....	137	125	0,91	75	60
2. Escola Nacional de Floresta.....	34	34	1	31	91
3. Curso de Biblioteconomia e Documentação.....	30	12	0,40	9	75
4. Faculdade de Ciências Econômicas.....	140	112	0,80	100	89
5. Faculdade de Direito.....	139	139	1	96	69
6. Escola de Engenharia.....	240	190	0,79	135	71
7. Faculdade de Farmácia.....	48	38	0,79	26	68
8. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.....	358	300	0,84	215	72
9. Faculdade de Medicina.....	162	140	0,86	81	58
10. Faculdade de Odontologia.....	98	75	0,77	51	68
11. Escola de Química.....	65	60	0,92	55	92
TOTAL.....	1 461	1 225	0,84	874	71
<b>II — Pontifícia Universidade Católica do Paraná</b>					
1. Faculdade de Ciências Econômicas.....	150	114	0,76	82	73
2. Faculdade Católica de Direito do Paraná.....	69	53	0,77	41	77
3. Escola de Enfermagem Madre Ma. Leônia.....	11	7	0,63	5	71
4. Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras.....	316	277	0,88	170	65
5. Faculdade de Ciências Médicas do Paraná.....	55	53	0,96	47	89
6. Escola de Serviço Social do Paraná.....	9	7	0,77	6	86
TOTAL.....	610	511	0,84	360	70
<b>III — Estabelecimentos Isolados em Curitiba</b>					
1. Conservatório Estadual de Canto Orfeônico.....	20	10	0,50	8	80
2. Faculdade de Ciências Econômicas do Paraná	175	136	0,78	79	58
3. Faculdade de Direito de Curitiba.....	100	60	0,60	40	67
4. Escola Superior de Educação Física e Desportos do Paraná.....	50	26	0,52	26	100
TOTAL.....	345	232	0,67	153	66
<b>IV — TOTAL GERAL.....</b>	<b>2 406</b>	<b>1 968</b>	<b>0,82</b>	<b>1387</b>	<b>70</b>

• Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

## ANEXO N.º 9

## MATRICULA INICIAL, MATRICULA EM JUNHO E NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM PORTO ALEGRE \*

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho / matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>I — Universidade do Rio Grande do Sul</b>					
1. Escola de Agronomia e Veterinária.....	147	147	1	121	82
2. Faculdade de Arquitetura.....	34	34	1	31	91
3. Escola de Artes.....	50	50	1	26	52
4. Escola de Biblioteconomia e Documentação..	50	50	1	40	80
5. Faculdade de Ciências Econômicas.....	294	250	0,85	135	54
6. Faculdade Direito de Porto Alegre.....	93	93	1	70	75
7. Escola Enfermagem de Porto Alegre.....	25	14	0,56	14	100
8. Escola de Engenharia.....	444	420	0,95	295	70
9. Faculdade Farmácia de Porto Alegre.....	90	90	1	68	75
10. Faculdade de Filosofia.....	300	293	0,98	232	80
11. Escola de Geologia.....	45	40	0,89	28	70
12. Faculdade Medicina de Porto Alegre.....	140	140	1	119	85
13. Faculdade de Odontologia de Porto Alegre....	45	45	1	42	93
TOTAL.....	1 757	1 666	0,95	1 221	73
<b>II — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</b>					
1. Faculdade de Ciência.....	82	82	1	64	78
2. Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas	190	173	0,91	140	81
3. Faculdade de Direito.....	90	90	1	68	76
4. Escola de Engenharia.....	120	120	1	117	97
5. Faculdade de Filosofia.....	295	282	0,96	202	72
6. Escola de Jornalismo.....	39	39	1	30	77
7. Faculdade de Odontologia.....	60	60	1	51	85
8. Escola de Serviço Social em Porto Alegre...	28	23	0,82	17	74
TOTAL.....	901	869	0,96	689	79
<b>III — Estabelecimentos isolados em Porto Alegre</b>					
1. Escola Superior de Educação Física de Porto Alegre.....	28	28	1	23	82
2. Escola de Enfermagem Madre Ana Moeller...	13	13	1	13	100
3. Faculdade de Filosofia Marcelino Champagnat	6	6	1	4	67
4. Faculdade Católica Medicina de Porto Alegre.	80	80	1	72	90
TOTAL.....	127	127	1	112	88
<b>IV — TOTAL GERAL.....</b>	<b>2 788</b>	<b>2 662</b>	<b>0,96</b>	<b>2 022</b>	<b>76</b>

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

## ANEXO N.º 10

MATRICULA INICIAL, MATRICULA EM JUNHO E NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM BRASÍLIA \*

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR	Matrícula inicial	Matrícula em junho	Matrícula em junho / matrícula inicial	Número de questionários	Porcentagem de aplicação
<b>I — Universidade de Brasília</b>					
1. Curso de Administração.....	32	28	0,88	22	79
2. Curso de Arquitetura.....	36	35	0,97	34	97
3. Curso de Biblioteconomia.....	26	20	0,77	20	100
4. Curso de Ciências Biológicas.....	23	18	0,78	18	100
5. Curso de Cinema.....	19	14	0,74	12	83
6. Curso de Comunicação Visual e Artes Industriais.....	11	11	1	6	54
7. Curso de Direito.....	102	89	0,87	72	81
8. Curso de Economia.....	47	46	0,98	36	78
9. Curso de Engenharia.....	51	49	0,96	49	100
10. Curso de Física.....	10	10	1	9	90
11. Curso de Geologia.....	12	9	0,75	7	77
12. Curso de Jornalismo.....	26	24	0,92	24	100
13. Curso de Letras Brasileiras.....	49	44	0,90	39	89
14. Curso de Matemática.....	29	18	0,62	18	100
15. Curso de Medicina.....	47	45	0,96	44	98
16. Curso de Música.....	8	7	0,88	5	71
17. Curso de Psicologia.....	22	19	0,86	18	95
18. Curso de Química.....	6	4	0,67	3	75
TOTAL.....	556	490	0,88	436	89
<b>II — Estabelecimentos isolados em Brasília</b>					
1. Faculdade de Serviço Social de Brasília.....	35	35	1	35	100
TOTAL.....	35	35	1	35	100
<b>III — TOTAL GERAL</b>					
	591	525	0,89	471	90

\* Dados referentes à primeira série dos cursos universitários de graduação em 1965.

## ASPECTOS DA EXPANSÃO QUANTITATIVA DO ENSINO NO BRASIL

Os comentários a seguir não pretendem ser mais do que uma breve nota introdutória à apreciação dos quadros apresentados, nos quais, em períodos que vão de 1932 a 1964, se expõe, à base das fontes mencionadas, a situação de matrícula geral nos três níveis de ensino no Brasil, por Estado.

No nível elementar, as matrículas são apresentadas, conforme a localização, como rurais e urbanas; no nível médio, conforme o tipo de ensino, são divididas entre as do ensino secundário acadêmico e as do técnico-profissional; no nível superior, são incluídas apenas as de cinco ramos de ensino, que congregam todavia cerca de 80% do total de matrículas (1964).

No que concerne à *matrícula geral*, que foi a citada, sabe-se que não é ela indicativa dos alunos que efetivamente cumpriram o ano escolar e que, por vêzes, é duplicativa. É, digamos assim, um dado

algo inflacionado, no que diz respeito a uma escolarização efetiva, por aluno.

Também no que tange a comparações de crescimento de matrículas é preciso agir com reservas e cautelas, pois nem sempre os dados expostos são inteiramente comparáveis, devido aos critérios não uniformes usados pelas diferentes fontes dos levantamentos, que foram utilizadas nos quadros organizados.

Isto é particularmente aplicável ao caso do ensino médio técnico-profissional. Os dados de 1935, 1940, 1950, de acôrdo com os levantamentos disponíveis utilizados, foram bem mais abrangentes, nos vários tipos de cursos incluídos como sendo de ensino médio, do que aqueles relativos a 1960 e 1964, onde, conforme a fonte consultada, foram computados exclusivamente os cursos normal, comercial, industrial e agrícola.

Também entre os quadros 1 e 2, onde se expõem a matrícula geral no ensino primário (1963 e 1964) e o Censo de crianças de 7 a 14 anos que frequentariam escola em 1964, pode-se assinalar fato que estará a exigir exame mais aprofundado.

---

Trabalho efetuado na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E., pelos professores Nádya Cunha e Jayme Abreu, com a colaboração no levantamento dos dados dos professores Pedro Melo (Capes), Juridice Pessoa Barbosa e Maria de Lourdes L.P. Dias (DEPE-CBPE).

O total arrolado no Censo Escolar de 1964, para o Brasil (quadro 2), como sendo o da freqüência à escola do grupo etário de 7 a 14 anos, é inferior ao quantitativo global assinalado como o de matrícula geral na escola primária em 1963 e 1964 (quadro 1), em 243 812 alunos (tabela preliminar do SEEC).

Ora, como êsse Censo Escolar abrangeu além dos alunos de escola primária também número ponderável de alunos matriculados no primeiro ciclo da escola média, alcançou os que "recebem, no lar, educação equivalente à ministrada nas escolas", e seus dados são exclusivamente relacionados ao ano de 1964, era de prever exatamente o contrário do que se assinala. Só nas três primeiras séries do ensino médio do primeiro ciclo, estariam matriculadas, em 1964, no Brasil, segundo a Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1964 (SEEC) 1 213 923 alunos, dos quais boa parte estaria incluída na faixa etária abrangida pelo Censo, no período dos 12 aos 14 anos. °

Como hipóteses a serem exploradas para explicarem, em parte, a ponderável diferença assinalada, podem ser aventadas, entre outras, as seguintes: grau de penetração do Censo em relação ao total de população existente; desordem cronológica de matrículas na escola primária, fazendo com que escapasse ao Censo o contingente, tal-

vez de certa expressão, de alunos já com mais de quatorze anos na escola primária; aspecto por vèzes duplicativo da *matrícula geral*; a estatística do Censo correspondeu, pela época em que foi feita, à *matrícula efetiva* (menor). De qualquer modo a diferença é por demais sensível.

Assim, esta é, entre outras, situação a ser examinada, em profundidade, pelos responsáveis por nossos censos escolares, com o propósito de se chegar a uma indispensável fidedignidade dos levantamentos feitos, nesse setor preliminaríssimo a qualquer planejamento educacional.

Feitas essas observações iniciais, valemo-nos da oportunidade para destacar alguns aspectos macrocópicos revelados por êsses levantamentos.

Assim é que a relação de matrícula geral entre as escolas primária, média, superior (referência parcial) entre 1940 e 1964 teria sido a seguinte:

	<i>Escola primária</i>		<i>Escola média</i>
1940	15	×	1
1964	5	×	1
	<i>Escola média</i>		<i>Escola superior</i>
1940	16	×	1
1964	16	×	1

Como crescimento da matrícula geral pelos vários níveis de ensino, podem ser feitas as seguintes sumárias constatações.

° CENSO ESCOLAR DO BRASIL — Resultados preliminares — Série de Separatas — Volume I.

O ensino *primário* teria crescido, de 1932 a 1940, de 48,1%; de 1940 a 1950, de 42,3%; de 1950 a 1963/64, de 117,1%.

De 1932 a 1964: de 357,8%.

Dentro dêle, o ensino *primário urbano* teria crescido do seguinte modo: de 1932 a 1940: 69,6%; de 1940 a 1950: 32,2%; de 1950 a 1963/64: 140,4%. De 1932 a 1964: 439,2%.

O ensino *primário rural* assim teria crescido: de 1932 a 1940: 23,2%; de 1940 a 1950, de 58,2%; de 1950 a 1963/64, de 86,5%; de 1932 a 1964: 263,8%.

O ensino *médio* teria crescido: de 1935 a 1940: 67,0%; de 1940 a 1950: 114,2%; de 1950 a 1960: 111,2%; de 1960 a 1964: 60,7%. De 1935 a 1964: 1 115,6%.

Dentro do ensino *médio*, assim se teria processado o crescimento do ensino *secundário acadêmico*: de 1935 a 1940: 81,3%; de 1940 a 1950: 139,1%; de 1950 a 1960: 113,3%; de 1960 a 1964: 57,5%; de 1935 a 1964: 1 358,1%.

O ensino *médio técnico profissional*, assim teria crescido: de 1935 a 1940: 45,5%; de 1940 a 1950: 66,9%; de 1950 a 1960: 105,5%; de 1960 a 1964: 69,6%; de 1935 a 1964: 746,8%.

Quanto ao ensino *superior*, nos cinco principais (pela matrícula) ramos considerados, assim teria crescido: de 1932 a 1940: - 0,2%; de 1940 a 1951: 152,8%; de 1951 a 1960: 78,1%; de 1960 a 1964: 57,2%; de 1932 a 1964: 606,5%.

Dentro do ensino superior, seria a seguinte a curva de crescimento, de 1932 a 1964:

	Crescimento		
	1932	1964	%
Filosofia	59	32 396	54 808,4
Dirceto	6 262	30 174	381,8
Engenharia	2 203	20 728	840,8
Economia	222	14 360	6 368,4
Medicina	7 197	14 183	97,0

Como se vê, ao lado dos grandes crescimentos em Filosofia e Economia, sensível aumento em Engenharia, menor progressão em Direito, assinala-se o fato, digno de atenção, do crescimento extremamente limitado de Medicina.

Chega a ser impressionante, considerado nosso crescimento demográfico, que, conforme se evidencia no quadro n.º 4, houvesse, na Guanabara, em 1932, maior número de alunos matriculados em medicina do que em 1964, trinta e dois anos decorridos, mesmo dado o desconto de criação de algumas Faculdades de Medicina, no país. E não é por falta de procura que se registra o alarmante fenômeno: é pelos sensíveis problemas para lograr ingresso.

Todos êsses números de matrícula ficam abstratos, sem sentido concreto, se não se correlacionam com a população escolar a que devem servir.

De modo geral, numa apreciação sumária condizente com os propósitos desta breve nota introdutória, o índice de crescimento da escolarização nacional (salvo em caso

excepcional, como no curso médico, no ensino superior) sobrepujou bastante o índice de crescimento populacional, perspectiva todavia que deixa de ser alentadora, se considerarmos que, mantidos os mesmos ritmos atuais de crescimento demográfico e de escolarização, várias décadas precisarão decorrer para que tenhamos atingido nível de escolarização condizente com as instâncias do nosso desenvolvimento. Será preciso acelerar bastante o ritmo, queimar etapas para que se possa descontar a carga negativa dos "deficits" de escolarização acumulados enquanto a população crescia ao ritmo violento, implacável dos 3% ao ano. O esforço financeiri-

ro necessário a essa premente arrancada de escolarização e a racionalização administrativa e técnico-pedagógica desse processo, é que estão a desafiar o empenho, a argúcia e a engenhosidade de educadores, administradores, economistas, em ação conjugada no esforço de planejamento educacional.

Evidentemente, não será mantido as mesmas estruturas e técnicas pedagógicas dos tempos em que a educação era de uns poucos que será viável fazê-la de todos ou de quase todos.

Modernizar, inovar ou atrofiar-se e perecer, êsse o dilema da educação de nosso tempo.

MATRÍCULA GERAL NO ENSINO PRIMÁRIO, NOS ANOS 1932, 1940, 1950, 1963 E 1964  
POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO

Quadro I

ESTADOS	1932			1940			1950			1963 - 1964		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Roraima.....	—	—	—	—	—	—	1 940	781	2 721	7 085	2 365	9 450
Acre.....	2 069	1 781	3 850	2 848	1 978	4 826	4 189	4 484	8 673	10 253	9 804	20 057
Amazonas.....	12 035	7 298	19 333	16 564	16 582	33 146	10 135	9 978	29 113	52 129	34 138	86 267
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	955	426	1 391	—	—	—
Roraima.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2 132	2 527	4 659
Pará.....	29 887	23 716	53 603	59 040	44 914	103 954	54 472	46 630	101 102	146 952	89 460	236 412
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	2 681	3 433	6 117	11 150	5 792	16 942
Maranhão.....	17 385	12 685	30 070	29 709	25 155	54 864	31 727	38 677	70 404	76 183	86 369	162 552*
Piauí.....	12 156	2 895	15 051	18 093	18 528	36 675	22 089	24 066	46 155	76 116	78 274	154 390
Ceará.....	27 744	29 572	57 316	58 301	37 604	95 905	91 092	74 009	165 161	167 121	149 702	316 826*
Rio Grande do Norte.....	12 791	13 786	26 577	19 643	20 794	40 437	33 010	40 169	73 179	87 999	74 256	162 155*
Paraíba.....	25 586	12 690	38 276	41 621	20 061	68 582	64 122	65 600	119 722	88 931	85 938	174 869*
Pernambuco.....	83 525	21 900	105 425	96 414	30 124	132 538	139 056	96 652	235 708	330 855	167 711	498 566*
Alagoas.....	14 453	7 295	21 748	28 650	15 945	44 604	30 901	27 078	57 979	62 899	47 773	110 672*
Sergipe.....	16 677	5 980	21 657	18 934	14 020	32 954	24 230	21 383	45 613	42 175	30 368	78 543*
Bahia.....	74 815	22 329	97 144	104 855	39 427	144 282	142 952	105 631	248 583	352 403	223 076	575 479*
Minas Gerais.....	290 859	44 729	335 588	287 900	165 079	452 988	420 664	332 733	753 397	882 060	554 031	1 437 591*
Espírito Santo.....	21 527	22 254	43 781	30 560	35 653	66 219	35 688	59 299	94 987	82 549	117 418	199 967*
Rio de Janeiro.....	69 503	48 422	117 925	90 355	81 840	172 195	102 394	82 794	185 188	339 722	156 461	469 183*
Distrito Federal**.....	170 376	11 045	181 421	198 444	10 303	208 747	187 537	19 851	207 388	390 540	—	390 546
São Paulo.....	367 292	91 112	458 404	487 953	234 690	722 643	700 958	297 907	998 865	1 565 214	505 883	2 071 097*
Paraná.....	37 395	26 409	63 804	48 006	52 556	100 562	75 153	59 063	134 816	252 375	228 799	481 174*
Santa Catarina.....	30 357	50 036	80 393	41 172	90 988	132 160	61 102	146 672	207 774	155 150	238 609	393 749
Rio Grande do Sul.....	97 620	163 827	261 447	156 453	200 875	357 328	178 399	274 573	452 972	615 770	463 450	979 220
Mato Grosso.....	13 820	2 971	16 791	20 293	6 840	27 133	31 423	16 416	47 830	88 988	54 577	143 565*
Goiás.....	15 430	6 313	21 743	26 613	8 914	35 527	44 853	27 092	71 945	158 065	84 473	242 538*
Brasília.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	38 010	1 035	39 045
BRASIL.....	1 109 640	961 797	2 071 437	1 882 445	1 185 770	3 068 269	2 485 795	1 876 057	4 366 792	5 983 935	3 499 179	9 483 114

Fonte: Dados de 1940 e 1950 — *Sinopse Regional do Ensino Primário Fundamental Comum* — dados retrospectivos 1940/1957 — MEC.

Dados de 1932 — *Anuário Estatístico do Brasil* — 1937.

Dados de 1963-1964 — *Tabela Preliminar do Serviço de Estatística da Educação e Cultura* — MEC — 1965.

- Dados referentes a 1963.
- Em 1963-1964 — Guanabara.

## FREQUÊNCIA A ESCOLA EM 1964

Quadro II

ESTADOS	CRIANÇAS DE 7 A 11 ANOS			CRIANÇAS DE 12 A 14 ANOS		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Rondônia.....	3 856	1 008	4 864	2 146	499	2 645
Acre.....	4 654	5 385	10 039	2 061	2 965	2 626
Amazonas.....	31 815	23 938	55 753	10 730	12 110	28 810
Roraima.....	1 754	1 111	2 865	897	493	1 390
Pará.....	81 224	57 130	138 354	41 521	27 749	69 270
Amapá.....	5 946	3 105	9 051	2 816	1 532	4 348
Maranhão.....	54 498	75 372	129 870	29 676	40 144	69 820
Piauí.....	41 838	39 698	81 536	23 671	24 806	48 477
Ceará.....	116 072	99 478	215 550	62 264	54 534	116 798
Rio Grande do Norte.....	53 059	43 970	97 029	27 019	23 082	50 101
Paraíba.....	69 212	52 603	121 815	37 227	29 120	66 347
Pernambuco.....	203 277	124 379	327 656	104 577	61 709	166 286
Alagoas.....	47 828	36 838	84 666	25 453	18 674	44 127
Sergipe.....	31 042	20 803	60 845	15 890	14 273	30 163
Bahia.....	231 242	175 429	406 671	116 322	92 647	208 969
Minas Gerais.....	493 879	396 557	890 436	255 190	195 695	450 890
Espirito Santo.....	57 146	77 560	134 706	29 898	36 528	66 426
Rio de Janeiro.....	259 268	113 365	372 633	124 875	52 662	177 537
Guanabara.....	337 076	—	337 076	170 623	—	170 623
São Paulo.....	884 247	434 439	1 318 686	402 231	162 830	565 064
Paraná.....	173 143	244 071	417 214	79 760	102 521	182 281
Santa Catarina.....	91 995	160 844	252 842	45 517	60 015	105 532
Rio Grande do Sul.....	276 991	309 327	586 318	146 389	138 326	284 715
Mato Grosso.....	39 909	29 585	69 494	20 556	14 112	34 668
Goiás.....	80 112	—	80 111	44 838	—	44 838
Brasília.....	23 562	1 321	24 883	11 927	636	12 563
TOTAL.....	3 694 748	2 536 316	6 230 964	1 840 577	1 167 662	3 008 239

Fonte: Censo Escolar 1964 — MEC-IBGE (1965).

Quadro III

ESTADOS	1935			1940			1950			1960			1964		
	Secun- dário	Profis- sional	Total	Secun- dário	Profis- sional	Total									
Guaaporé.....	—	—	—	—	—	—	232	58	290	—	—	—	—	—	—
Rondônia.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	422	284	706	924	425	1 439
Acre.....	36	52	88	56	51	107	209	206	415	606	405	1 011	1 270	789	2 059
Amazonas.....	699	1 241	1 940	854	1 516	2 370	2 797	1 549	4 346	4 892	3 114	8 006	5 873	5 104	10 977
Roraima.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	371	80	451
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	—	34	34	—	—	—	—	—	—
Pará.....	1 108	1 455	2 563	2 188	2 219	4 407	5 109	2 835	7 944	11 201	6 553	17 754	17 091	12 565	30 556
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	128	113	241	424	423	847	616	962	1 578
Maranhão.....	1 111	506	1 617	2 118	578	2 696	3 895	1 065	4 960	7 878	3 122	11 000	12 931	5 282	18 213
Piauí.....	730	640	1 370	1 260	824	2 084	4 859	1 005	5 864	9 144	2 020	11 164	14 292	2 517	16 809
Ceará.....	1 701	1 650	3 351	5 496	2 450	7 946	9 408	3 137	12 545	26 171	5 657	31 828	49 426	10 414	59 840
Rio Grande do Norte.....	556	732	1 288	1 158	915	2 073	3 155	1 244	4 399	6 836	1 245	11 081	10 828	7 249	18 077
Paraíba.....	815	897	1 712	1 644	1 328	2 972	4 553	1 621	6 174	9 924	5 617	15 541	16 248	10 366	26 614
Pernambuco.....	5 151	2 797	7 948	8 225	3 158	11 383	16 100	4 962	21 152	41 697	10 664	52 361	62 535	18 554	81 089
Alagoas.....	628	1 183	1 811	1 684	852	2 536	3 075	1 067	5 042	8 598	2 613	11 211	13 415	3 845	17 260
Sergipe.....	625	503	1 128	1 108	694	1 802	2 579	1 190	3 769	6 564	1 774	8 338	10 139	3 080	13 219
Bahia.....	3 525	2 079	5 604	0 023	3 552	9 575	16 296	3 891	20 187	42 639	10 588	53 227	65 583	17 080	82 663
Minas Gerais.....	10 579	11 021	21 600	17 640	10 004	27 644	53 219	16 257	69 476	107 343	39 446	146 789	167 554	64 099	232 253
Espirito Santo.....	877	993	1 870	2 434	652	3 086	6 550	2 688	9 238	11 483	5 352	19 835	24 513	8 444	32 957
Rio de Janeiro.....	5 292	1 849	7 141	9 567	2 884	12 451	21 441	6 703	28 144	50 209	15 581	65 790	83 285	27 468	110 753
Guanabara.....	19 088	8 785	27 873	31 877	14 255	46 132	63 185	19 376	82 561	106 672	20 880	127 552	163 089	41 902	205 801
Sao Paulo.....	31 098	18 413	49 511	55 498	33 216	88 714	124 255	62 675	186 930	242 302	109 643	351 945	378 180	162 332	540 512
Paraná.....	2 493	1 094	3 587	6 061	1 339	7 400	18 097	4 114	22 211	47 377	16 913	64 288	71 742	33 423	105 165
Santa Catarina.....	887	620	1 507	1 514	1 471	2 985	5 709	4 140	9 830	13 441	12 904	26 345	24 146	21 477	45 623
Rio Grande do Sul.....	5 462	4 116	9 568	10 519	7 047	17 566	32 426	8 611	41 037	85 170	24 154	109 321	125 721	47 774	173 495
Mato Grosso.....	943	788	1 731	1 842	4 911	2 333	3 707	848	4 555	9 601	1 549	11 150	14 358	3 999	18 357
Goiás.....	435	527	962	1 291	649	1 940	4 004	1 086	5 990	13 739	5 522	19 261	24 932	11 526	36 508
Brasília.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	610	110	720	7 235	3 191	10 426
TOTAL.....	93 820	61 941	155 770	170 057	90 145	260 202	400 959	160 475	557 434	808 178	309 249	1 177 427	1 368 177	524 547	1 892 724

Fontes: Dados de 1935: *O Ensino no Brasil em 1935* — SEEC — MEC.

Dados de 1940: *O Ensino no Brasil em 1940* — SEEC — MEC.

Dados de 1950: *O Ensino no Brasil em 1948-1950* — SEEC — MEC.

Dados de 1960: *Sinopse Estatística do Ensino Médio* — 1960 — SEEC — MEC.

Nota: 1) Os dados referentes às matrículas de 1935, 1940, 1950 no ensino técnico-profissional incluem, conforme as fontes utilizadas, maior número de tipos de ensino médio do que os relativos a 1960 e 1964 que abrangem os ensinos comercial, industrial e agrícola. Assim as cifras relativas a 1935, 1940 e 1950 são superiores àquelas constantes da *Sinopse Retrospectiva do Ensino (Brasil)* na parte relativa a esse ensino.

2) Em 1960 e 1964 a matrícula mencionada é inicial.

3) Dados de 1964: *Sinopse Estatística do Ensino Médio 1964* — SEEC — MEC.

MATRÍCULA GERAL NOS 5 PRINCIPAIS RAMOS DO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS  
DE 1932, 1940, 1951, 1960 E 1964, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO

Quadro IV

ESTADOS	TOTAL	RAMOS DE ENSINO E ANOS														
		Ciências Econômicas					Direito					Engenharia				
		1932	1940	1951	1960	1964	1932	1940	1951	1960	1964	1932	1940	1951	1960	1964
Amazonas .....	1 016	--	--	--	66	116	75	84	237	119	175	--	--	--	--	--
Pará .....	3 869	--	--	53	82	200	112	112	127	232	383	12	22	149	229	499
Maranhão .....	1 241	--	--	--	--	--	67	39	157	192	181	--	--	--	--	--
Piauí .....	922	--	--	--	--	--	51	31	195	168	192	--	--	--	--	--
Ceará .....	5 895	--	43	75	183	491	213	171	182	539	736	--	--	--	130	262
Rio Grande do Norte .....	1 182	--	--	--	--	143	--	--	--	129	192	--	--	--	7	79
Paraíba .....	2 264	--	--	68	108	333	--	--	48	210	219	--	--	--	145	321
Pernambuco .....	14 666	14	--	130	499	636	292	404	629	795	1 278	115	60	383	752	1 131
Alagoas .....	2 190	--	--	--	94	94	143	52	403	278	249	--	--	--	73	83
Serpepe .....	633	--	--	20	82	72	--	--	40	107	124	--	--	--	--	--
Bahia .....	10 204	--	19	44	105	362	224	227	322	693	899	100	115	395	472	529
Minas Gerais .....	23 142	--	--	130	334	946	616	536	894	1 804	3 344	487	325	988	1 792	2 885
Espirito Santo .....	2 671	--	--	--	73	137	128	94	237	506	554	--	--	--	111	218
Rio de Janeiro .....	14 004	6	--	67	178	197	657	1 180	2 075	1 576	2 201	2	--	--	360	682
Guanabara .....	53 791	79	252	598	1 606	2 635	1 869	1 069	2 919	4 743	5 016	891	987	1 774	2 131	3 987
São Paulo .....	68 692	107	289	1 075	2 483	4 261	1 042	1 093	3 453	7 256	9 371	455	450	1 979	2 926	6 924
Paraná .....	18 347	--	25	249	695	1 256	205	224	872	1 507	1 780	120	164	737	716	1 171
Santa Catarina .....	2 124	--	--	59	123	183	22	47	182	197	523	15	--	--	--	136
Rio Grande do Sul .....	26 375	16	115	413	1 188	1 980	493	373	633	1 534	2 610	96	49	592	916	1 636
Goiás .....	3 611	--	--	39	125	316	53	57	205	550	754	--	--	--	61	185
Mato Grosso .....	495	--	--	--	--	--	--	--	--	167	193	--	--	--	--	--
Brasília .....	103	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
TOTAL .....	257 347	222	774	3 020	7 934	14 360	6 262	5 793	13 810	23 293	30 874	2 203	2 172	6 907	10 821	20 728
TOTAL GERAL .....	--	--	--	26 310	--	--	--	--	89 132	--	--	--	--	42 831	--	--

Fonte: 1932 - *O Ensino no Brasil - Ano I - 1932* - Ministério da Educação e Saúde.  
 1940 - *O Ensino no Brasil em 1940* - Ministério da Educação (Serviço de Estatística da Educação e Cultura).  
 1951 - *O Ensino do Brasil em 1951-1954* - Ministério da Educação e Cultura (Serviço de Estatística da Educação e Cultura) - SEEC.  
 1960 - *Sinopse Estatística do Ensino Superior - 1960* (SEEC).  
 1964 - *Serviço de Estatística da Educação e Cultura - SEEC*.

Quadro IV

ESTADOS	RAMOS DE ENSINO E ANOS									
	Filosofia					Medicina				
	1932	1940	1951	1960	1964	1932	1940	1951	1960	1964
Amazonas.....	--	--	--	--	144	--	--	--	--	--
Pará.....	--	--	--	183	283	179	138	183	253	438
Maranhão.....	--	--	--	172	174	--	--	--	77	182
Piauí.....	--	--	--	128	157	--	--	--	--	--
Ceará.....	--	9	353	356	1 196	--	--	43	333	559
Rio Grande do Norte.....	--	--	--	154	188	--	--	--	103	187
Paraíba.....	--	--	--	222	290	--	--	--	159	141
Pernambuco.....	--	--	448	1 242	1 779	448	413	1 182	904	1 222
Alagoas.....	--	--	--	159	217	--	--	15	140	190
Sergipe.....	--	--	19	72	49	--	--	--	--	48
Bahia.....	--	--	159	616	999	1 027	499	841	629	928
Minas Gerais.....	--	--	383	1 299	2 172	579	389	663	1 024	1 550
Espírito Santo.....	--	--	--	174	300	--	--	--	--	139
Rio de Janeiro.....	12	114	171	681	975	601	588	844	423	414
Guanabara.....	7	475	2 322	3 276	4 224	3 254	1 784	2 928	2 677	2 377
São Paulo.....	40	858	1 946	6 354	9 833	259	869	1 249	1 632	2 488
Paraná.....	--	73	561	1 558	2 547	367	444	767	1 005	1 304
Santa Catarina.....	--	--	--	153	278	--	--	--	28	178
Rio Grande do Sul.....	--	93	794	3 277	5 741	483	424	493	895	1 591
Goiás.....	--	--	89	194	702	--	--	--	34	247
Mato Grosso.....	--	--	--	--	45	--	--	--	--	--
Brasília.....	--	--	--	--	103	--	--	--	--	--
TOTAL.....	59	1 622	7 275	20 270	32 396	7 197	5 548	9 208	10 316	14 183
TOTAL GERAL.....			61 622					46 452		

Matrícula no Ensino Superior no Brasil nos cinco principais ramos de ensino \*

1932	1940	1951	1960	1964
15 943	15 909	40 220	71 634	112 641

\* Filosofia, Direito, Engenharia, Economia e Medicina.

## REPERCUSSÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

MAURÍCIO ROCHA E SILVA

Da Fac. de Medicina de Ribeirão Preto

As repercussões que teve ou tem a L.D.B. sobre a organização do ensino superior podem ser encaradas de dois ângulos, não diria antagônicos, mas complementares.

Em primeiro lugar, devemos considerar o que vem explícito na Lei e que de maneira alguma deve ser infringido. Para isso encontram-se vigilantes os 24 membros do Conselho Federal de Educação cuja função primordial é velar pela aplicação exata da Lei de Diretrizes e Bases.

Em recente viagem à Espanha, onde participei do Congresso Internacional de Alergia, tive tempo de dar uma escapada à cidade de Avila ainda cercada de suas muralhas medievais intatas. Conta-se que os cristões assediados pelos mouros dormiam dentro das armaduras com a espada ao lado, ao alcance da mão, para enfrentar o mouro em qualquer ataque de surpresa. Não direi que todos os membros do Conselho Federal de Educação mantenham o mesmo grau de vi-

gilância, mas estou certo de que qualquer ataque frontal à Lei de Diretrizes e Bases encontrará sempre o Conselho Federal de Educação a postos para corrigir a infração, porque haverá sempre aquele que dará o alarme.

O que está explícito na LDB

A esse sistema de vigilância implantado no Brasil com a criação do Conselho Federal de Educação, associaram-se paulatinamente os Conselhos Estaduais de Educação que formam hoje uma rede compacta de policiamento do ensino nos seus três graus, primário, médio e superior, com o objetivo precípuo de preservar as conquistas instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases. Portanto, podemos estar descansados de que aqueles princípios que aparecem explícitos na Lei de Diretrizes e Bases, serão cuidadosamente respeitados contra influências diversas, da política, dos diretores de colégios, reitores de universidades ou mesmo dos governos.

A questão importante é saber se de fato todos esses princípios serão benéficos, ou se um excesso de vigilância não acarretará o conge-

---

-----  
Palestra realizada na inauguração do "Centro de Debates" do Centro Acadêmico Rocha Lima, da Fac. de Medicina de Ribeirão Preto, em 28-4-65.

lamente de práticas arcaicas ou superadas de ensino, e, no caso que nos interessa no momento, do ensino superior.

É esse ponto que analisarei mais adiante, mas posso adiantar que tenho a firme convicção de que, pelo menos no que se refere à organização do ensino superior, a preocupação contida no espírito e na letra da Lei de Diretrizes e Bases, é a de abrir portas, escancarar janelas e deixar entrar tanto quanto possível o ar refrescante da iniciativa própria das escolas e do corpo docente.

O que é omissa na LDB

O outro aspecto da questão, das repercussões da Lei de Diretrizes e Bases sobre a organização do ensino superior, é exatamente o que ela não contém. Como disse, esse aspecto é complementar do primeiro e de maneira alguma se pode considerar em oposição ao que se acha estabelecido nos artigos e parágrafos da Lei como foi sancionada pelo Presidente da República.

Em algum lugar, já disse que os vetos apostos a alguns dos artigos da Lei, como fôra aprovada pelo Congresso, podem ser considerados uma tentativa de reforma do ensino superior, suprimindo as drásticas regulamentações que eram impostas ao processo de escolha do professor catedrático (Art. 75), à obrigatoriedade do ensino se fazer por meio da cátedra (Art. 74) e à obrigatoriedade de toda Universidade possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nos moldes tradicionais do

Brasil (Art. 79), todos vetados em parte ou totalmente no ato de sancionar a Lei de Diretrizes e Bases. Como exemplo, podemos transcrever aqui as razões do veto ao Artigo 75 que regulamentava o processo do Concurso para Catedrático: "Aos estatutos (das Universidades) é que cabe desenvolver o assunto, atendendo às peculiaridades de cada região, com a necessária fidelidade aos padrões internacionais e nacionais do ensino universitário. Não há que temer grandes discrepâncias, uma vez que tais estatutos estão condicionados a aprovação pelo Conselho Federal de Educação e este estará sempre vigilante quanto à necessidade de preservar os níveis do trabalho acadêmico no Brasil e de elevá-los aos padrões internacionais".

Mas deixemos por um momento esse aspecto omissivo, por assim dizer, da Lei de Diretrizes e Bases e analisemos algumas das vantagens positivas que trouxe ao ensino superior do Brasil.

#### Finalidades da educação

Em primeiro lugar, a sua filosofia, que vem expressa no Art. 1.º com as suas 7 alíneas (a-g). Existe aí uma enumeração do que se deve compreender por finalidades da educação nacional e, implicitamente, o que se deve entender por liberdade de ensino. Dentre esses itens transcreverei os seguintes: "b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibili-

dades e vencer as dificuldades do meio; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça". Tais itens não podem ser esquecidos na elaboração de qualquer estatuto universitário ou regimento de escola.

Eu me explico neste ponto. Aqui entra aquela função fiscalizadora dos Conselhos Federal e Estaduais de Ensino. Uma escola, por exemplo, que por motivos religiosos ou políticos barra a entrada de estudantes habilitados em concurso de admissão estará infringindo a alínea "g" do art. 10 da Lei de Diretrizes e Bases, mencionada acima, porque uma escola, faculdade ou universidade não pode submeter a tratamento desigual qualquer estudante por "motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, etc." Foi esse o voto vencedor no Conselho Federal de Educação quando se tratou de corrigenda ao Regimento de uma Faculdade de Serviço Social de Brasília (Parecer n.º 23/65 — Cãm. Ens. Sup.).

#### Fixação dos currículos mínimos

Um outro ponto da maior importância. A alguns tem parecido que a fixação, pelo Conselho Federal de Educação, do Currículo mínimo e duração dos cursos, como é exigido no Art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases, pode constituir uma imposição indesejável do ponto-de-vista didático ou de autonomia universitária. É possível que essa pequena perda de autonomia

exista, mas é grandemente contrabalançada pela grande conveniência de se introduzir ordem no que era um verdadeiro caos.

Todos aqueles que participaram da elaboração dos currículos mínimos para os cursos que conferem diplomas profissionais, puderam presenciar coisas estarrecedoras. As consultas prévias formuladas pelo Conselho Federal de Educação respondeu grande número de faculdades e escolas do Brasil. O que se presenciou então foi um espetáculo de completa anarquia, no que se refere aos currículos superiores. As disciplinas eram designadas pelos nomes mais esdrúxulos, constituindo o primeiro trabalho das comissões estabelecer um verdadeiro código ou dicionário, para identificar disciplinas que apareciam com nomes diversos em cada faculdade. Portanto, o trabalho do Conselho foi o de ordenar e classificar, com o fim de permitir uma simplificação que pudesse finalmente ser aceita por todos. Assim fazendo, de maneira nenhuma houve a preocupação de cercear a iniciativa das universidades e escolas que mantiveram o direito ou a faculdade de elaborar seus currículos complementares, e estender a duração dos cursos por meio de cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, extensão "ou quaisquer outros a juízo do respectivo instituto de ensino". (Art. 69 — Lei de D. e B.). A única exigência é que esses cursos figurem nos respectivos estatutos e regimentos, depois de autorizados e reconhecidos pelos Conselhos de Educação.

## Aprovação de Estatutos e Regimentos

Igualmente de grande proveito para a organização do curso superior foi a exigência de aprovação dos estatutos e regimentos, feita pela Lei de Diretrizes e Bases no seu Art. 80 (alínea "a", parágrafo 2.º). Essa exigência, aparentemente simples e para alguns até inócua, tem contribuído de maneira positiva para fazer chegar ao conhecimento das congregações e conselhos universitários a crítica geralmente benéfica do Conselho Federal de Educação.

Em primeiro lugar, simplificou a organização das escolas, com a exigência de que todos os seus regulamentos devem estar incorporados a um regimento único. Isso significa que a universidade ou escola não poderá ter além do seu estatuto ou regimento, respectivamente, qualquer outro instrumento, público ou secreto, que possa regular sua organização didática ou administrativa. Devo dizer que em alguns casos mantém-se ainda, anormalmente, a indicação no "regulamento" de que este ou aquele dispositivo constarão do regimento interno. Ora, a Lei de Diretrizes e Bases é muito clara quando menciona apenas regimento e estabelece a obrigatoriedade de sua aprovação, pelo Conselho Federal, ou Conselhos Estaduais, quando fôr o caso. No Art. 80, alínea "a" do § 2.º, vem explicitamente indicado entre as atribuições da universidade "elaborar e reformar com a aprovação do Conselho Federal ou Estadual de Educação, os próprios estatutos e os regimentos dos estabelecimentos de ensino". Tem sido estabelecido em inúmeros parece-

res do Conselho Federal de Educação que o regimento, que deve ser único, não pode prever outros regulamentos ou regimentos, os quais evidentemente teriam que ser aprovados e incorporados ao regimento único. Qualquer alteração do regimento terá que ser aprovada pelo Conselho Federal de Educação ou Conselhos Estaduais e "nenhuma alteração poderá ser introduzida para vigência no ano letivo em curso, mas apenas para o ano imediato" (Parecer n.º 40/64). Será isso vantagem ou inconveniente, proibir que diretores de escolas possam argumentar com a existência de documento secreto, contendo dispositivos que não constam do regimento aprovado? A meu ver é uma garantia para estudantes e professores, e essa medida deve ser posta entre as aquisições positivas da Lei de Diretrizes e Bases, consubstanciadas em pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação.

Essa análise dos Regimentos apresenta um outro aspecto positivo que é o de fazer chegar às Congregações e Conselhos Universitários a crítica do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais. Essa crítica pode ser de várias naturezas:

- a) Desrespeito a imposições da Lei de Diretrizes e Bases;
- b) Impropriedades na maneira de escolher o professorado e nas garantias oferecidas a este último, pela escola ou Universidade;
- c) Inadequação das relações entre a Escola e as organizações estudantis;

d) e último, mas não menos importante, erros crassos de redação e até de ortografia.

#### Eliminação de conceitos arcaicos ou superados

No que se refere ao item "a", muitos dos regimentos enviados para aprovação pelo Conselho Federal de Educação, repetiam dispositivos legais totalmente superados, tais como referir-se à "legislação vigente" para a promoção de alunos, quando a Lei de Diretrizes e Bases transferiu para o Corpo Docente toda a responsabilidade do processo de promoção; ou exigir-se "prova de reciprocidade" para a transferência de alunos de Universidades estrangeiras, as quais deviam exibir documento pelo qual demonstrassem sua disposição de receber o estudante brasileiro, em igualdade de condições; ou exigências quanto à admissão em concurso para professor de cadeiras básicas, do diploma profissional, como foi o caso de uma escola de veterinária que estabelecia que o professor de Biofísica devesse ser veterinário, cedendo à observação de que não era conhecido nenhum Veterinário Biofísico, etc. etc. A influência do Conselho, com base na Lei de Diretrizes e Bases atenuou, freqüentemente, a indicação de que a representação estudantil visava a "defesa de interesses da classe dos estudantes", estabelecendo-se que uma universidade não é estruturada em classes de professores e estudantes, mas que a vida universitária deve estar assentada numa comunhão de interesses e de idéias entre professores e alunos.

Em muitas dessas exigências era notória a influência de uma legislação de ensino totalmente superada pela Lei de Diretrizes e Bases. Mais do que isso, o uso de clichês que nos foram legados por pedagogos e legisladores de outras épocas, alguns antediluvianos, outros do Estado Novo, ainda outros, totalmente aferrados a métodos locais ou tradicionais da universidade brasileira.

Mas vejamos, ainda, um último ponto, que era o hábito desaconselhado pela Lei de Diretrizes e Bases da criação de novas cátedras por lei especial do Congresso. Era esse um processo usual, em que deputados ou senadores, não raro para agradar a afiliado político, criavam uma nova cátedra, para figurar no currículo desta ou daquela universidade ou escola. É claro que a Lei de Diretrizes e Bases não pode por si só coibir um abuso que, se consumado, deverá ser aceito ou poderá mesmo revogar um ou outro dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases. Mas pelo simples fato de existir um Conselho Federal de Educação e um dispositivo legal que a ele confere a atribuição de organizar currículos mínimos, às universidades ou faculdades, a atribuição de estabelecer os seus currículos complementares, foi praticamente extinta aquela iniciativa do Conselho Nacional de criar novas cátedras e alterar os currículos. Uma ou outra vez, o Conselho Federal de Educação é ainda consultado sobre a conveniência da criação de uma nova cátedra e inevitavelmente a resposta consiste em salientar

os inconvenientes de uma tal prática que tende a se tornar obsoleta.

### *Documenta*

Se continuássemos nessa análise das repercussões da Lei de Diretrizes e Bases sobre a organização do ensino superior, teria que re-produzir muitos e muitos pareceres contidos nos 34 volumes de *Documenta* já publicados. Limitei-me apenas a apresentar alguns exemplos concretos sobre o que considero os benefícios introduzidos pela Lei de Diretrizes e Bases.

#### Constituição do Conselho Federal de Educação

É preciso salientar, no entanto, que a Lei de Diretrizes e Bases, se é omissa em alguns casos, é também obscura e até sibilina em outros, dependendo para a sua aplicação de uma interpretação às vezes jurídica, às vezes de puro bom senso, mas que deve atender antes a argumentos didáticos em benefício da educação nacional, do que a questiúnculas de advocacia. É preciso insistir sobre esse ponto, porque, não raro, são invocados argumentos jurídicos que se podem contrapor aos magnos interesses do ensino. A isso é sempre fácil responder invocando a preocupação do Governo e da própria Lei de Diretrizes e Bases que escolheu os membros do Conselho Federal de Educação entre pessoas com "saber e experiência em matéria de educação". Na sua composição atual o Conselho Federal de Educação conta apenas com 3 juristas que poderiam ser considerados profissionais, 5 professô-

res de medicina, 4 membros da Academia Brasileira de Letras (dos quais 2 são médicos), 3 engenheiros e os demais representantes do magistério superior e secundário, da Igreja Católica, da Igreja Presbiteriana e da Associação Brasileira de Imprensa. Embora todos, algumas vezes, se transformem em juristas, não é evidentemente o aspecto estritamente jurídico que predomina nas discussões do Conselho e nisso, admito, esteja a grande força das suas decisões. Se se tratasse simplesmente de interpretar uma lei nos seus aspectos meramente jurídicos, o Conselho Federal de Educação seria uma inutilidade, porque o caso poderia sempre ser enviado à decisão dos tribunais do País. É do espírito da Lei de Diretrizes e Bases, no seu art. 8.º, que os membros do Conselho devem ser escolhidos de maneira a serem "representadas as diversas regiões do País, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular".

#### Exigência do Departamento

Até agora analisamos normas ou pontos que estão explícitos na Lei de Diretrizes e Bases. Mas a Lei de Diretrizes e Bases é um aquário, de águas às vezes turvas, onde podem ser pescados peixinhos e peixões, desde que utilizado o instrumento poderoso da exegética do seu texto. Vou dar dois exemplos apenas, para mostrar o meu pensamento. Um deles refere-se às necessidades de criação do departamento nas universidades. A lei não diz explicitamente que *deve haver* departamentos e muito menos *como* devem ser organizados os departamentos. Aqui ela usa técni-

ca que chamaríamos de *insinuação benéfica*. A Lei de Diretrizes e Bases, no seu artigo 78, referindo-se à representação do corpo discente nos órgãos colegiados da universidade, menciona especificamente "e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades".

Com essa simples indicação contida na Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho Federal de Educação vem recomendado insistentemente que as universidades organizem os seus departamentos de maneira a tornar possível a existência de um conselho departamental e que na composição deste último figurem, pelo menos 2 representantes do corpo discente. Alguns conselheiros mais exigentes procuram defender o ponto-de-vista de que o departamento deve ser obrigatório na organização de qualquer instituto de ensino superior.

#### Departamento de disciplinas heterogêneas

Não posso deixar de salientar o que pode significar para a organização do ensino superior a idéia do departamento, se bem compreendida.

Como foi deixada a questão no art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases, os estatutos das universidades e os regimentos das escolas poderão dar ao departamento a estrutura que entenderem. Portanto, haverá boas e más formulações para a solução do problema. Entre as más, compreendo a forma fictícia, como vem sendo feita em algumas faculdades do País, da reu-

nião, no departamento, de cátedras de designações diversas, incluindo portanto dentro da estrutura do departamento catedráticos de disciplinas afins, mas distintas. Assim, um departamento de ciências fisiológicas incorporaria os catedráticos de Fisiologia, Bioquímica, Biofísica e Farmacologia. Essa organização funciona apenas no papel, porque sabemos bem que um catedrático de Fisiologia dificilmente aceitará a direção de um catedrático de Bioquímica ou vice-versa, e a vida harmoniosa do departamento estará obviamente prejudicada. A meu ver, esta solução constitui mesmo um retrocesso, na organização do ensino superior porque já foi tempo em que a Bioquímica, a Biofísica e a Farmacologia pertenciam tôdas ao departamento de Fisiologia. Foi a hipertrofia de interesses e técnicas em cada uma dessas subdivisões que justificou a separação de Bioquímica da Fisiologia e a Farmacologia apareceu como disciplina independente. Mas quero salientar que êsses detalhes de organização não estão contidos na Lei de Diretrizes e Bases, mas a sua discussão tem sido suscitada pela lei.

#### Departamentos homogêneos

A forma que me parece viável para o departamento é a de reunir disciplinas de mesma designação dentro de um departamento. Assim numa universidade haverá departamento de Fisiologia, no qual tôdas as cadeiras de Fisiologia das diferentes escolas possam funcionar harmônicamente. Poderá haver disciplinas afins dentro do departamento de Fisiologia,

desde que essas disciplinas estejam realmente integradas na Fisiologia. Posso admitir mesmo que é de toda a vantagem que a Biofísica esteja intimamente associada à Fisiologia, como o é em nossa Faculdade. Mas um departamento de Fisiologia que incorpore a Bioquímica e a Farmacologia constitui tremendo retrocesso, embora seja desejável estreita colaboração entre tais disciplinas, como é desejável estreita colaboração entre os outros departamentos de uma Faculdade de Medicina, com os de Patologia, Imunologia, Clínicas Médica e Cirúrgica, e os departamentos de ciências básicas. Em Brasília foi adotado o departamento do tipo homogêneo como unidade básica na estruturação dos institutos centrais de ciência.

Mas qual a vantagem do departamento em relação às do nosso sistema de cátedras? A resposta é simples. Se a cátedra, ou várias cátedras, estão integradas num departamento, a posição do professor catedrático estará integrada num conjunto de outros professores e desaparecerá a idéia do catedrático como dono, proprietário de um determinado setor do saber humano. Todos sabem que êste é o ponto essencial na questão sempre discutida do papel do catedrático na organização do ensino superior do Brasil.

Na maioria das nossas universidades e faculdades que adotaram o regime da cátedra, a disciplina, a matéria a ser lecionada é apanágio de um único indivíduo, o catedrático onipotente.

#### Vitaliciedade do catedrático

Não uso aqui a palavra vitalício, porque o importante não é o fato de o catedrático ser vitalício na posição que ocupa. Isso cria apenas uma situação um pouco mais privilegiada do que a de qualquer funcionário público. Na minha longa carreira no serviço público, nunca vi nenhum funcionário ser demitido por relapso e ineficiente. São todos praticamente vitalícios, embora o processo pelo qual possam ser demitidos seja de certo modo mais fácil do que o do professor catedrático ou de membros do poder judiciário.

Seria pois uma crueldade expor o pobre do catedrático ao vexame de ser demitido *ad nutum*, quando até os seus funcionários mais humildes ou menos graduados estão investidos de garantias que, dificilmente, ou quase nunca, são tolhidas ou suprimidas no serviço público, em tempos normais. A vitaliciedade, a meu ver, representa uma pequena margem de direito a mais, num País em que todos são mais ou menos privilegiados, por influências pessoais ou políticas, pela tolerância de chefes e administradores. A exatidão no cumprimento do dever, a realização de grandes feitos nas ciências, nas artes, é muitas vêzes ridiculamente posta à margem no cotejo do mérito para a obtenção de um lugar no serviço público, e até mesmo nas universidades do País, e isso porque quem manda, quem escolhe, quem indica, é a maioria dos médiocres e invejosos, que os há por toda parte.

Portanto, se quisermos situar o problema do professor dentro da

universidade, não será retirando-lhe simplesmente aquele pequeno privilégio e dizer-lhe simplesmente: "Olhe aqui, mestre, dá o fora porque você está fossilizado e precisamos colocar no seu lugar um outro, mais dinâmico e inspirado no ensino da juventude."

Essa providência, embora útil em alguns casos, seria totalmente inoperante, uma verdadeira reforma universitária, por que aquele *outro*, o que fôsse substituir o catedrático fossilizado, dentro de pouco tempo estaria também fossilizado, pela nossa absurda e superada organização universitária. Como poderá um indivíduo, entra ano, sai ano, repetir os mesmos conceitos congelados, em apostilas sebentas, sem se tornar um fóssil ao fim de curto espaço de tempo?

Não se esqueçam de que, não raro, aquele fóssil que seria pôsto para fora por estar velho e gagá, pode ser um homem de passado ilustre, ao qual o nôvo candidato à fossilização talvez deva todo o seu saber e muitas das suas qualidades.

#### Escolha de novos professores

Todos dirão que, suprimindo a vitaliciedade do catedrático, o outro, o seu substituto será também substituído dentro de curto espaço de tempo, se se mostrar incapaz. Esse é um argumento ultra-simplista daqueles que ignoram o verdadeiro sentido da universidade e sobretudo dos que procuram ignorar os defeitos de tôda a nossa administração pública. É claro que a pergunta imediata é a seguinte: "Quem vai verificar a capacidade do nôvo professor?" Todos conhe-

ceamos a precariedade do sistema do concurso de títulos e de provas para a escolha do melhor. Mas, então, os professores deveriam ser escolhidos pelos estudantes? Pela manciara por que dá aulas? Pela sua capacidade de atrair a atenção numa preleção, ou apresentar o assunto de maneira atraente aos jovens? Sabemos quão falho pode ser *também* esse critério, e os vigaristas são justamente aqueles que melhor sabem atrair a atenção das suas vítimas. E quantos professores vigaristas há por aí, que são admirados pelos seus jovens e inexperientes discípulos; e só mais tarde, muito tarde, é que os mesmos descobrem que foram enleados por um vigarista!

#### O Departamento pode ser a solução

Estão vendo que, utilizando o método analítico do bisturi que corta e disseca um problema aparentemente simples, como esse da vitaliciedade do professor, imediatamente se desdobra em outros problemas vitais para a universidade. A solução encontra-se, a meu ver, na organização dos departamentos. Tornar o cargo de professor catedrático, onde fôr obrigatório, um mero cargo entre os muitos que constituem o corpo docente e de investigação do departamento e tocamos assim na questão vital que é o de como evitar a fossilização do professor e permitir que mesmo velhos e cansados professores possam transmitir aos seus colegas o muito que ainda lhes sobra de experiência, na elaboração de programas de ensino e planos de trabalho *dentro* do departamento.

Para isso é indispensável que o clima que se respira dentro do departamento seja o da harmonia e da colaboração e que muitos trabalhem para as realizações comuns no departamento. E isso, pela experiência de um milênio, nas universidades do mundo civilizado, só pode ser obtido pelo trabalho construtivo e organizado da *pesquisa*, seja ela nas ciências, nas letras ou nas artes.

#### Pesquisa na Universidade

Disse em algum lugar que a “pesquisa científica, seja ela desinteressada ou aplicada, se feita na universidade, possui a grande qualidade de se multiplicar, ser transferida a estudantes e docentes, qualquer que seja o nível do ensino, de graduação ou de pós-graduação, ou de simples especialização (*Doc. 22, pág. 25*)”.

É por isso que estabelecer como critério para a admissão de pessoal docente, a simples *carga didática* em curso de graduação, é procurar prostituir o próprio espírito da universidade, é conspirar contra o futuro do País, cujo desenvolvimento exige mais do que o simples profissional, exige o indivíduo que é capaz de criar novas técnicas, investigar as causas das nossas doenças, da nossa miséria, base de toda a corrupção porventura existente no País.

É contra essa mentalidade retrógrada de formar apenas médicos, engenheiros ou advogados que nos devemos insurgir, porque o Brasil precisa muito mais do indivíduo que descobre as causas que do que corrige sintomas, daque-

le que investiga as razões profundas do nosso subdesenvolvimento, que daquele que dá esmolas para resolver momentaneamente um mal secular.

E descobrir causas e investigar razões é o objetivo da pesquisa científica. Nisso a Lei de Diretrizes e Bases não é omissa, pelo contrário, é muito explícita, no seu artigo 66 diz textualmente: “A finalidade do ensino superior é a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, artes e letras e a formação de profissionais de nível superior.”

Se insisto neste ponto, para terminar, é porque tenho a profunda convicção de que é nesse artigo da Lei de Diretrizes e Bases que devemos fundamentar a nossa Reforma Universitária. É estranho que consideremos aqui no Brasil muito difícil construir a verdadeira universidade, quando esse problema é dos mais mezinhos e foi resolvido satisfatoriamente no mundo civilizado, se considerarmos as quase 200 universidades americanas, as numerosas universidades inglesas, alemãs, francesas, escandinavas, para só citar o que há de melhor no mundo ocidental, e sem entrar na análise das outras tantas universidades funcionantes do mundo socialista.

Perguntamos: por que o Brasil com todas as suas riquezas potenciais, seus 80 milhões de habitantes, sua vontade quase que obsessiva de se tornar uma potência mundial, considera tão difícil estruturar algumas das suas universidades em bases certas, de acordo com a Lei de

Diretrizes e Bases, que estabelece, como finalidade precípua de qualquer ensino superior, a pesquisa científica?

Falta de recursos financeiros? Não cremos. Porque no Brasil sobra dinheiro para tudo, menos para a ciência ou para a pesquisa, como se o dinheiro gasto na pesquisa fôsse improdutivo, pôsto fora. Quando sabemos, e os povos civilizados o sabem melhor do que nós, que é êsse o dinheiro que dá maiores rendimentos, que permite assentar em bases reais e produtivas o desenvolvimento de qualquer país, no mundo moderno.

Quando a França, no nôvo surto de progresso que atravessa, procura salientar o brilhantismo do seu futuro, menciona os milhares de técnicos e cientistas que possuirá em 1970. A Inglaterra utiliza anúncios nos jornais e revistas, conclamando os seus técnicos e cientistas que trabalham em outros países, notadamente nos Estados Unidos, a voltarem a sua Pátria, onde serão oferecidas novas oportunidades. E o Brasil? Talvez só o Brasil, esbanje delibe-

radamente seus talentos dificultando-lhes a carreira universitária, exportando os poucos que atingiram nível realmente internacional, os quais são imediatamente recolhidos e avidamente aproveitados pelos outros países que se consideram sempre em *deficit* de talentos, pouco importando o número já elevado que possuem .

Algum dia, no conêlho das nações, alguma voz interpelará o Brasil, na sua vontade de entrar na lista dos países completamente desenvolvidos: "Que fizeste, Gigante Adormecido, das centenas de milhares de estudantes que terminaram o curso colegial e cuja entrada na universidade foi barrada por um processo absurdo de seleção? Que fizeste das dezenas de milhares de estudantes que entraram nas tuas universidades e aos quais foi barrado o acesso à pesquisa científica? Que fizeste ainda das centenas de graduados das tuas universidades aos quais foram negados os instrumentos para desenvolver suas aptidões? Quem responderá por isso? Talvez algum dia venhamos a saber.

## SÔBRE O REGIMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO E NORMAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Foi submetido à aprovação do Conselho de Educação do Estado de São Paulo o Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal mantidos pelo Governo estadual, em número superior a 600.

Em plenário, o Cons. Carlos Pasquale apresentou voto em separado com esta fundamentação:

A LDB, no Capítulo I, do Título VII, ao dispor sobre a educação de grau médio, determina:

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

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

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

§ 3.º — O Currículo das duas primeiras séries do 1.º ciclo será comum a todos os cursos de ensino

médio no que se refere às matérias obrigatórias.”

A Lei n.º 7 940, de 7-6-1963, que conservou, como aliás não poderia deixar de fazê-lo, a competência que a lei federal outorga ao Conselho Estadual no tocante à organização dos currículos dos cursos de grau médio, arrolando, no art. 4.º, entre as atribuições conferidas a este órgão, a de

“IV — Completar, para o sistema de ensino médio, o número de disciplinas obrigatórias e relacionar as de caráter optativo, fixando a distribuição de umas e outras e definindo a amplitude e o desenvolvimento dos respectivos programas em cada ciclo.”

No uso da competência legal, o CEE aprovou a Resolução número 7/63, homologada pelo Ato número 6/64 do Secretário de Estado dos Negócios da Educação, em que se estabelecem normas para a organização do currículo dos cursos de grau médio e se dão outras providências.

Tenho, para mim, que a discordância do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado, em exame neste Conselho, com as normas ins-

tituídas, não se limita aos pontos assinalados no brilhante parecer inicial do eminente Cons. Alpinolo Lopes Casale, na forma pela qual foi aprovado pelas CREPEM.

A divergência é mais ampla e profunda, abrangendo os princípios fundamentais de flexibilidade com que, a partir da escolha das disciplinas complementares, este Conselho estruturou o ginásio único pluricurricular.

Realmente, o art. 2.º da Resolução n.º 7/63 determina que, no ciclo ginásial de todos os cursos de grau médio, as disciplinas complementares serão fixadas de acordo com um dos três seguintes critérios: a) Desenho e uma língua; b) Desenho e uma disciplina específica, e c) Língua e uma disciplina específica. Determina, ainda, a Resolução n.º 7/63 que a língua ensinada como disciplina complementar será uma dessas três: Francês, Inglês ou Latim.

A tríplex orientação oferecida para a determinação das disciplinas complementares do Sistema Estadual de Ensino procura assegurar maior flexibilidade ao currículo do ciclo ginásial, atendendo, por um lado, às exigências da formação cultural, através da escolha de disciplinas e artes não específicas, e oferecendo, por outro lado, para fins de exploração e encaminhamento de aptidões dos alunos, um grande número de disciplinas vocacionais (ciências, artes ou técnicas).

Observando o espírito da LDB, o critério adotado pelo CEE para a organização do currículo do pri-

meiro ciclo dos cursos de grau médio enseja a organização de um ginásio único, cuja finalidade será, antes de tudo, dar educação geral para todos e suficientemente flexível para oferecer opções, que, sem o risco de especializações prematuras, possam explorar as vocações dos jovens, com vistas à sua posterior distribuição pelos estudos especializados de 2.º ciclo ou pelas diferentes atividades sociais. Aliás, fundamentando o critério adotado, a justificativa que acompanha a Resolução n.º 7/63 explica:

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

"8 — Acentue-se, ainda, que, no caso do sistema estadual de ensino, a evolução para o ginásio único, dotado de real possibilidade de diversificação do currículo, reveste-se, também sob o ponto-de-vista da aplicação dos recursos públicos destinados à educação, de caráter

de medida de grande oportunidade e de relevante significação. A rede de escolas de ensino médio, mantida pelo Estado, atualmente já ultrapassa meio milhão e é constituída, com absoluta predominância, pelos ginásios e colégios secundários, dotados de estrutura curricular rígida e uniforme. O adequado enriquecimento da organização curricular dos ginásios secundários existentes representa, sem dúvida, a melhor solução para atender, mais prontamente e com menor dispêndio de recursos, à necessidade incrementar-se a exploração de vocações para os estudos técnicos e, em particular, para uma das formas desses estudos, como a comercial, de que o Poder Público Estadual se tem mantido completamente alheio."

Afastando-se da orientação adotada, o Regimento admite, no artigo 131, para a determinação das disciplinas curriculares, apenas duas hipóteses: Desenho e Inglês ou Desenho e Alemão.

Como a segunda hipótese não pode ser validamente considerada, em virtude de não figurar o Alemão no rol das disciplinas complementares indicadas pelo CEE, verifica-se que a opulência de variedades que, a partir da escolha das disciplinas complementares, a Resolução n.º 7/63 criou para a organização do primeiro ciclo dos cursos de grau médio, fica restrita a um binômio rígido — Desenho e Inglês — circunstância que anula toda possibilidade de diversificação curricular na área das referidas disciplinas.

No tocante às disciplinas optativas, que poderão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino para completar o currículo do ciclo ginásial, a Resolução n.º 7/63 oferece as seguintes opções: a) uma língua moderna ou clássica, música (canto Orfeônico); b) uma disciplina vocacional escolhida dentre as que figuram no copioso elenco das disciplinas específicas dos ensinos comercial, industrial, agrícola, de economia doméstica e de cultura artística; c) numa dada série uma das disciplinas obrigatórias não mencionadas na série e, numa determinada orientação curricular, qualquer das disciplinas complementares das outras orientações.

Nesta faixa, o Regimento restringe as possibilidades de diversificação do currículo à escolha da disciplina específica, fixando, desde logo, as demais disciplinas complementares: Francês, Ciências Físicas e Biológicas e Desenho.

Como práticas educativas, estabelece a Resolução 7/63 um elenco bastante rico: Além de Educação Física (obrigatória), Educação Religiosa, e Educação Moral e Cívica, qualquer das disciplinas optativas não adotada pelo estabelecimento como tal, feitas, neste último caso, as indispensáveis adaptações metodológicas.

Ainda aqui o Regimento retira aos estabelecimentos de ensino qualquer possibilidade de escolha, fixando três práticas educativas: Educação Física, Educação Religiosa e Música.

Em suma, no conjunto e em confronto, são as constantes do quadro abaixo as disciplinas e práticas educativas, com os respectivos

totais de aulas semanais, nas quatro séries das orientações A, B e C do ciclo ginasial secundário, estabelecidas pelo Regimento.

DISCIPLINAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	ORIENTAÇÃO		
	A	B	C
Religião.....	4	4	4
Português.....	18	18	20
Matemática.....	16	16	16
História.....	8	7	9
Geografia.....	6	7	6
Ciências Física e Biológicas.....	0 (0+3)	12 (6+0)	8 (4+4)
Desenho.....	6	8 (4+4)	4
Inglês.....	6	6	6
Francês.....	7	6	11
Disciplina Específica.....	8	4	4
Educação Física.....	8	8	8
Música.....	4	4	4
TOTAIS.....	100	100	100

Um exame mesmo ligeiro do quadro acima demonstra que, embora o Regimento mantenha a apresentação do currículo do ciclo ginasial estruturado sob três orientações distintas, na realidade uma única possibilidade de verdadeira diversificação de estudos se apresenta no conjunto das 12 disciplinas e práticas educativas que compõem o plano geral: *a escolha da disciplina específica.*

O ensino das 11 outras disciplinas será comum em todos os estabelecimentos estaduais de ensino ginasial: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Desenho, Inglês, Francês, Religião, Educação Física e Música.

Em relação a cinco dessas disciplinas e práticas educativas será comum até mesmo o número total das respectivas aulas semanais a

serem ministradas nas 4 séries das várias orientações:

Matemática	16 aulas;
Inglês	6 " ;
Religião	4 " ;
Ed. Física	8 " ;
Música	4 " ;

Em relação às 6 outras disciplinas verificam-se apenas diferenças, em geral pouco sensíveis, no número total das aulas semanais ministradas nas quatro séries:

Português:	20 aulas na orientação C, 18 nas orientações A e B;
História:	9 aulas na orientação C, 8 na A e 7 na B;
Geografia:	7 aulas na orientação B, 6 nas orientações A e C;
Ciências:	12 aulas na orientação B, 9 na A e 8 na C;
Desenho:	8 aulas na orientação B, 6 na A e 4 na C;
Francês:	11 aulas na orientação C, 7 na A e 6 na B.

A flexibilidade de organização curricular do ciclo ginasial, que o Regimento abre aos estabelecimentos oficiais de ensino secundário, reduz-se, pois, na essência, à escolha da disciplina específica, de natureza vocacional, a ser feita entre as que figuram no rol das oferecidas pelo CEE na alínea b (incisos I a V) do art. 3.º da Resolução n.º 7/63.

Forçoso é convir em que a simples diversificação de *uma dentre doze disciplinas*, associada, ou não, a variações pouco significativas dos totais de aulas semanais de algumas das outras disciplinas do currículo, constitui uma conquista pedagógica muito pouco expressiva sobre a rigidez curricular imposta pela legislação federal anterior. Mais ainda se reduz a expressão dessa conquista quando atentamos para os amplos e areja-

dos horizontes que a LDB descortina aos educadores em matéria de concepção de currículo e, notadamente, a diversificação de seu conteúdo.

No caso particular do Estado de São Paulo, cujo Governo mantém uma rede de cerca de 600 ginásios com a matrícula de quase 250 000 alunos, e cujo Conselho de Educação assegurou a essas escolas possibilidades verdadeiramente ilimitadas de "variedade, riqueza e boa dosagem de currículos", a organização curricular adotada pelo Regimento não pode ser julgada satisfatória e, praticamente uniforme como é, nem sequer justifica a sua apresentação sob a forma de três orientações.

São Paulo, 8 de janeiro de 1966.

*Carlos Pasquale*

## ATOS OFICIAIS

DECRETO N.º 58 023, DE 21  
DE MARÇO DE 1966

*Dispõe sobre a educação cívica.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º O Departamento Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação e Cultura, tomará a si estimular em todo o país a educação cívica, para o que promoverá iniciativas ou levará a sua cooperação à iniciativa de outras esferas do Poder Público ou a iniciativas privadas, usando de processos capazes de incentivar a consciência cívica de cada comunidade.

Art. 2.º A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres.

Art. 3.º A formação cívica processa-se obrigatoriamente na escola, como prática educativa, mediante atitudes frequentes que lhe assegurem a continuidade e contribuam para a consolidação dos hábitos e ideais que ela colima. Deve ser praticada em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professores em geral e, especialmente, daqueles que, em virtude de suas áreas de ensino, tenham com ela conexão, como linguagem, geografia, história, música, educação física e desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação.

Parágrafo único. O Diretor da escola, ou um coordenador, especialmente designado, responderá pelas iniciativas e oportunidades que assegurem a prática da educação cívica.

Art. 4.º Contribui igualmente para a formação cívica o uso de todos os veículos de difusão cultural, como os jornais e as revistas, o cinema e o teatro, o rádio e a televisão, os clubes de esportes e de recreação, e quaisquer acontecimentos que, em contato com a opinião, possam despertar os ideais e hábitos preconizados. O DNE solicitará a cooperação desses instrumentos de comunicação coletiva, e proporcionar-lhes-á material audiovisual especializado, capaz de enriquecer os recursos de que dispõem.

Art. 5.º É instituído, na Divisão de Educação Extra-Escolar, o Setor de Educação Cívica, ao qual competirá, em cooperação com o Serviço de Organização e Orientação, com a Campanha Nacional de Material de Ensino e com outras entidades do DNE:

a) promover e estimular a comemoração das grandes datas nacionais e dos centenários de brasileiros ilustres, bem como prestigiar as festas populares, de caráter tradicional, e as manifestações folclóricas;

b) promover a elaboração de monografias sobre, dentre outros assuntos: I) conceituação de *Estudos Brasileiros* nos três graus de ensino; II) participação de todos os professores na formação do educando, em particular na formação cívica; III) caracterização da educação cívica como *prática educativa* e orientação a ser dada aos seus coordenadores; IV) prática de regime representativo na escola; V) organização de excursões orientadas a instituições culturais — como museus, bibliotecas, monumentos históricos — e órgãos do Poder Legisla-

tivo, Judiciário e de serviços públicos; VI) significação especial da língua nacional, sua literatura, e da História do Brasil;

c) organizar concursos em tórno de livros e temas fundamentais, destinados a edições de livre iniciativa do autor, dentre outros: I) originais para compêndio de "Organização Social e Política Brasileira", com três prêmios iguais em dinheiro; II) originais para compêndio de "Estudos Brasileiros", com três prêmios iguais, em dinheiro;

d) cooperar na execução das providências e iniciativas que o DNE tomar por qualquer de seus órgãos, dentro dos es-  
mos iguais, em dinheiro;

Art. 6.º O DNE promoverá, nas capitais dos Estados e Territórios, bem como no Distrito Federal, seminários destinados a despertar no professorado local e na opinião pública interesse pela educação cívica e pelos problemas pedagógicos dessa prática educativa.

Parágrafo único. O Serviço de Assistência e Cooperação Educacionais do DNE e a Divisão de Educação Extra-Escolar elaborarão os programas desses seminários e terão a seu cargo a realização, com o concurso dos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação.

Art. 7.º O atual Setor de Estudos Técnicos passará a constituir o Serviço de Organização e Orientação, integrante do DNE, como órgão geral de consulta e estudos de todos os órgãos do Departamento.

Art. 8.º Os atuais Setores de Administração, Pessoal e Expediente e Contábil passarão a constituir o Serviço de Administração, integrante do DNE.

Art. 9.º As despesas com a execução das medidas previstas neste decreto correrão por conta das respectivas verbas orçamentárias.

Art. 10. O Ministro da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à execução do presente decreto.

Brasília, 21 de março de 1966; 145.º da Independência e 78.º da República.

H. CASTELO BRANCO  
Pedro Aleixo

(D.O. de 25-3-66).

DECRETO N.º 58 130, DE 31  
DE MARÇO DE 1966

*Regulamenta o art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, que dispõe sobre Educação Física.*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição Federal, e

Considerando que um dos objetivos da educação nacional é o desenvolvimento integral da personalidade do homem brasileiro;

Considerando que a educação do povo brasileiro está intimamente ligada aos interesses da defesa nacional, para a qual muito contribui a prática da educação física;

Considerando o que consta dos Pareceres n.º 16-62, n.º 16-A-62, n.º 29-65 e n.º 145-66 do Conselho Federal da Educação;

Considerando que o órgão de fiscalização do Ministério da Educação e Cultura tem verificado casos generalizados de deformação da regra legal, que é a obrigatoriedade estabelecida no art. 22 da Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

Considerando que as deformações identificadas vêm causando descontinuidade muito prolongada entre as atividades de Educação Física ministradas nos estabelecimentos de ensino;

Considerando que, não havendo continuidade na prática da Educação Física, os efeitos das suas atividades, da maneira como vêm sendo executadas, são nulos ou contraproducentes;

Considerando que a plenitude do acatamento do preceito legal invocado está em função do tempo durante o qual o educador possa dispor de alunos;

Considerando que tem havido dúvidas quanto ao modo de apuração da frequência às aulas ou sessões de educação física;

Considerando que tem sido muito variada a interpretação do texto da lei e das resoluções do Conselho Federal de Educação atinentes ao assunto, o que

dificulta a ação das autoridades responsáveis pelo seu cumprimento;

Considerando, finalmente, que cabe ao Governo prescrever normas que evitem distorções ou fraudes da regra legal, além do dever de zelar pela sua plena execução, a fim de que as finalidades mencionadas no art. 1.º da referida Lei de Diretrizes e Bases sejam alcançadas, decreta:

Art. 1.º A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primário e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo — físicas, morais, intelectuais e sociais — de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio.

§ 1.º Para se alcançar êsse amplo objetivo, cumpre aos estabelecimentos de ensino organizar adequado programa de atividades, distribuindo-as pelos dias da semana, de modo que os educandos se exercitem convenientemente em quantidade e por tempo que não venha a neutralizar a continuidade e interligação dos efeitos das práticas parceladas.

§ 2.º Cada estabelecimento fará constar de seu regimento a prática semanal de atividades físico-desportivas, fixando o número mínimo de sessões que garantam a continuidade dos efeitos educativos dos exercícios e seja capaz de assegurar o cumprimento do preceito legal sem ferir seu espírito, que é proporcionar aos alunos formação de acordo com os princípios gerais da educação.

Art. 2.º As aulas ou sessões de educação física serão sempre ministradas e as atividades físico-desportivas sempre dirigidas por professores devidamente qualificados.

Art. 3.º A prática da Educação Física só se fará sob assistência médica, sempre que possível especializada.

§ 1.º Os efeitos dos exercícios serão apreciados anualmente e os resultados consignados em livro ou em fichas biométricas, de acordo com o modelo fornecido pela Divisão de Educação Física.

§ 2.º Incumbe à Divisão de Educação Física baixar as instruções indispensáveis ao pleno cumprimento dêste dispositivo.

Art. 4.º Ficam os estabelecimentos de ensino obrigados ainda a inserir no respectivo regimento a frequência mínima de 75%, em Educação Física, necessária à prestação do exame final das outras disciplinas.

Art. 5.º Não será autorizado a funcionar nem será reconhecido o educandário do sistema federal de ensino que não atender às recomendações constantes dos Pareceres números 16-62 16-A-62, 29-65 e 145-66, do Conselho Federal de Educação, no que concerne à distribuição horária das sessões e demais preceitos de organização.

Art. 6.º As instalações e o material utilizados nessas atividades serão restaurados, quando estragados, ou substituídos, toda vez que seu uso expuser os alunos a perigo, pelo mau estado em que se acham, bem como melhorados e ampliados progressivamente, à medida que o desenvolvimento da Escola o exigir.

Art. 7.º A Divisão de Educação Física incentivará ao máximo, pelos meios a seu alcance, e mediante sugestões inovadoras e adequadas, a prática ginástico-desportiva e recreativa, escolar e extra-escolar, facilitando aos estabelecimentos de ensino, na medida do possível, a execução do programa a que se refere o art. 1.º, § 1.º, dêste decreto.

Art. 8.º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 31 de março de 1966; 145.º da Independência e 78.º da República.

H. CASTELO BRANCO  
Pedro Alcino

(D.O. de 5-4-66).

PORTARIA N.º 341, DE 1.º  
DE DEZEMBRO DE 1965

*Dispõe sobre registro de professor do ensino médio licenciado por faculdade de filosofia.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e

tendo em vista o disposto nos artigos 61, 68 e 98 da Lei n.º 4 024, de 20 de dezembro de 1961, bem como o que consta dos Pareceres números 15/64 e 845/65, do Conselho Federal de Educação, resolve:

Art. 1.º O registro de professor de ensino médio para licenciados por faculdade de filosofia, será concedido:

I — Aos licenciados em Filosofia — registro em Filosofia e Psicologia, Sociologia ou Estudos Sociais e História se cada uma dessas matérias figurar no currículo;

II — Aos licenciados em Matemática — registro em Matemática, Física e Desenho Geométrico;

III — Aos licenciados em Química — registro em Química, Física e, no primeiro ciclo, Matemática;

IV — Aos licenciados em História Natural — registro em Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Mineralogia e Geologia, no segundo ciclo;

V — Aos licenciados em Geografia — registro em Geografia e Estudos Sociais, desde que figure no currículo do curso, Antropologia Cultural e Sociologia;

VI — Aos licenciados em História — registro em História e Organização Social e Política Brasileira e, ainda Estudos Sociais, desde que figure no currículo do curso, Sociologia ou Antropologia Cultural;

VII — Aos licenciados em Ciências Sociais — registro em Sociologia, Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira, Elementos de Economia e Geografia Humana;

VIII — Aos licenciados em Letras — registro em Português e Literatura da Língua Portuguesa e mais uma língua estrangeira com a respectiva Literatura, conforme estabelecido no Parecer 283-62 que fixou o currículo mínimo de Letras.

1. Aos licenciados em Letras, na forma prevista na Portaria Ministerial 168, de 23-6-65, o registro em uma das seguintes hipóteses, para o 1.º ciclo:

a) Português e Literatura da Língua Portuguesa;

b) Português e uma língua estrangeira moderna, com a respectiva literatura;

c) Português e Latim, com a respectiva literatura.

2. Enquanto não houver número suficiente de professores de Letras com Licenciatura completa, e, sempre que se registre essa falta, os licenciados de 1.º ciclo poderão, mediante autorização especial do órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura, exercer o magistério no 2.º ciclo da escola de segundo grau, dentro de sua habilitação específica.

IX — Aos licenciados em Pedagogia — registro em Sociologia ou Estudos Sociais, Psicologia e as matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores do ensino primário;

X — Aos licenciados em Psicologia — registro em Psicologia em todos os seus ramos;

XI — Aos licenciados em Desenho — registro em Desenho (artístico, geométrico, técnico), Iniciação às Artes e História das Artes;

XII — Aos licenciados em Ciências Biológicas — registro em Ciências Biológicas (ciclo ginásial) e Biologia (ciclo colegial):

1. Aos licenciados em Ciências na forma da Portaria Ministerial n.º 46, de 26-2-65, registro para o 1.º ciclo em Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas e Matemática.

2. Enquanto não houver número suficiente de professores com quatro anos de curso, e sempre que se registre esta falta, os concluintes da Licenciatura de Ciências poderão lecionar no 2.º ciclo as disciplinas estudadas no currículo.

Parágrafo único. O registro correspondente às Licenciaturas de Física, Química e História Natural inclui também Iniciação à Ciência. Os licenciados em Pedagogia e Ciências Sociais poderão ensinar História a título precário desde que se verifique falta de professores registrados naquela matéria. Nas mesmas condições, o licenciado em História Natural e Ciências Biológicas poderá ensinar Química, desde que figure no seu

currículo tal disciplina. Ao licenciado em Letras, para obter registro noutra Língua estrangeira, basta cursar as disciplinas correspondentes àquela língua e respectiva Literatura, de acôrdo com o plano da Escola.

Art. 2.º Em qualquer hipótese, nenhuma disciplina poderá ser objeto de registro, quando não houver sido estudada ao longo do curso, pelo menos em dois anos letivos.

Parágrafo único. Entende-se por ano letivo, para os efeitos dêste artigo, o estudo da disciplina em oitenta horas-aula, no mínimo.

Art. 3.º Não será concedido ao licenciado em um só curso, o registro em mais de três disciplinas.

*Flavio Suplicy de Lacerda*

(D.O. de 20-12-65).

## RESENHA DE LIVROS

KILPATRICK, W. H. — *Educação para uma civilização em mudança* — (trad. de Noemy S. Rudolfer) — 4.ª edição, São Paulo, editora Melhoramentos — Biblioteca de Educação, 1965, 92 páginas.

A primeira edição deste famoso estudo de Kilpatrick, em língua portuguesa, deu-se há cerca de 30 anos. No entanto, continua atualíssimo ou mesmo mais oportuno, agora, em relação aos problemas brasileiros, que naquela época. Quando Biblioteca de Educação o lançou, tinha em vista atrair a atenção de nossos educadores, administradores, políticos e pensadores sociais, para os problemas das relações entre a educação e as transformações sociais. Tal questão, já então premente em muitas nações, apenas se prenunciava no Brasil, não sendo percebida em toda sua extensão senão por alguns poucos estudiosos, dada a escassez de estudos objetivos referentes à nossa vida social.

Não faltaram, por isso, algumas críticas à iniciativa da publicação do volume, como aliás à de outros desta coleção de cultura pedagógica, a primeira que se organizava no País, com o desejo de oferecer a educadores, e ao público em geral, motivos da séria reflexão. O tempo se encarregou de demonstrar como estavam equivocados os que julgavam que tais estudos fôsssem por "demais avançados" para as condições da vida brasileira. Os fatos que neste livro se apontam, tanto quanto as conseqüências no setor educativo, logo deveriam mostrar-se muito claros, em nossos lares e escolas, e aí estão, hoje, graves e desafiadores, aos olhos de todos.

A vida mudou, está mudando, continuará a mudar. E isso se tem dado e continuará a dar-se, por força de certas tendências da vida moderna, que se po-

dem resumir nesses três grandes aspectos: a industrialização, a expansão das idéias democráticas e a perplexidade de jovens e adultos em tomar uma firme atitude em face de novas questões de vida moral.

Maiores responsabilidades vêm assim a caber a todos quantos incumba educar e, em especial, aos mestres. Quais são elas?... Essa é a importante questão que Kilpatrick se propõe a examinar, e que algumas observações muito simples nos levam facilmente a compreender.

Quando a vida social, de geração a geração, só muito lentamente mudava, a ação educativa intencional da família e da escola não oferecia maiores dificuldades. Os filhos estavam destinados a viver como estivessem vivendo os pais, senão mesmo como tivessem vivido os avós. A educação poderia conter-se na transmissão de idéias, atitudes e sentimentos, e, bem assim, de valores e aspirações, em tudo já estabelecidos pelas instituições que existissem e como existissem. Atitudes, sentimentos e valores eram satisfatoriamente comunicados pela família, na vida da qual, de modo quase uniforme, se projetavam; os conhecimentos, como algumas das técnicas mais simples eram fornecidas pelas escolas.

Em conseqüência, o que deveria mais desejar nas novas gerações consistia em certa docilidade e conformidade, certa atitude passiva, e não, em sentido oposto, espírito crítico e capacidade criadora, atributos e personalidades fortes. À medida, porém, que as mudanças começaram tornar-se mais rápidas, já as coisas não se poderiam dar do mesmo modo. Conhecimentos, técnicas e padrões de vida social e moral, tudo em fase de revisão, não mais se coadunava com a

transmissão de produtos feitos e acabados. Uma análise mais séria das razões da mudança teria de ser empreendida, a fim de que a formação das novas gerações não viesse a ser comprometida, ou a dar-se de modo cada vez menos eficiente.

À época, Kilpatrick delineava esse esquema com certo ar profético. Hoje esse tipo de análise se impõe como indispensável, à vista de novos estudos de psicologia social, de política, de economia, de antropologia cultural, de todos os meios, enfim de conhecimento da vida coletiva. De qualquer forma, a questão capital é esta: de onde procedem tantas e tão variadas transformações na vida familiar, nos centros de recreação e trabalho, na vida econômica, cívica, religiosa, moral? . . .

Entende o autor que um denominador comum existe, e que ele pode ser mencionado como uma nova atitude em face da vida e do mundo, decorrente da aceitação cada vez mais ampla do "pensamento baseado na experimentação". Isto é, de um pensamento que cada vez mais se modela pelos resultados da ciência e suas aplicações. Esse modo de pensar exalta a confiança de cada pessoa em si mesma, em suas capacidades e possibilidades, ao mesmo tempo que, ao menos numa primeira fase de mudança, deprime os sentimentos de comunidade. Desse modo, já não variam apenas os costumes, mas o tipo mesmo de "civilização".

Aplicado a todas as formas de vida, o desenvolvimento tecnológico torna-se perturbador, ou produz efeitos de certa desorganização da vida social. A produção passa a ser feita "em massa", com o correlativo da divisão de tarefas e especialização crescente do trabalho. E tais resultados traduzem-se numa nova exigência por assim dizer contraditória do sentimento do poder individual: maior interdependência entre os homens, entre grupos, entre comunidades locais e regionais, regionais e nacionais, nacionais e de grupos de nações.

Para que haja ordem carece-se de certa unificação ou integração da vida coletiva; mas tais resultados agora reclamam novas bases, ou nova orientação educa-

tiva, não só na família, como na escola e instituições complementares que a coordenem com a comunidade próxima, tanto quanto esta deverá coordenar-se com a vida nacional. A educação do passado especialmente se fundava na ação formadora que emanava dos grupos primários, ou daqueles em que as relações humanas se dão face a face. Na situação atual, os grupos secundários e intermediários — sindicatos de empregados e empregadores, partidos políticos, agremiações para ação social, religiosas ou outras, agrupamentos ideológicos quaisquer — vêm a assumir relevante papel.

E não é só. Em consequência da própria expansão tecnológica, um novo fator em tudo isso interfere, de modo muitas vezes anárquico. É o efeito dos grandes instrumentos de difusão, tais como a imprensa, hoje dotada de novos recursos, o cinema, o rádio, a televisão. A ação derivada dos grupos primários, dantes tão forte e segura, agora se dilui se não de muitos modos vem a ser ameaçada.

Pelo simples fato de não existirem antes essas condições, não poderiam elas ser consideradas pelo tipo da família e da escola de outros tempos. Portanto, não se poderá negar que os educadores de hoje têm de considerar novos princípios de ação, ou uma nova filosofia, como novas formas de trabalho, ou uma nova metodologia. Se assim não fizerem, seus esforços perderão muito de seu valor, ou se tornarão inteiramente vãos.

Até aí, o diagnóstico. Agora, a terapêutica. De onde se deverá partir para que bem se proceda à revisão dos fins e dos meios de educação? . . .

Em todas as situações, Kilpatrick nos aconselha a considerar o que parece ser também um aspecto comum nas relações humanas de nosso tempo: o declínio dos processos de controle social autoritário, a serem substituídos por outros, que possam conduzir à criação de autoridade interna em cada indivíduo, em razão da qual se construa uma personalidade forte, dotada de autodomínio. Na obtenção de tal resultado, é evidente, não há propriamente novidade alguma. O ideal educativo, em todos os tempos, tem sido formar a personalidade do alu-

no, de modo pleno, e essa plenitude não se obtém senão quando o autodomínio se estabeleça.

Mas a verdade também é que a educação não era dantes concebida como uma oportunidade a ser a todos oferecida, em sociedades abertas, com livre circulação de valores humanos, sem exame de sua origem, fortuna ou condição outra. Assim, a expansão da democracia, como sistema de vida, passa a ser considerado um objetivo, sempre em ascensão, e condição necessária ao desenvolvimento individual.

A mudança social apresenta muitas dimensões, e, porque as apresenta, a revisão dos fins cresce em importância, para que um pensamento seguro possa animar a renovação dos sistemas escolares, os procedimentos didáticos, o tipo de relações entre mestres e discípulos. Como quer que seja, a função social da escola avulta. Nas cidades, ou nas grandes cidades, que a industrialização faz surgir, a ação educativa da família declina, entre outras razões, pelo trabalho feminino fora do lar.

Até que ponto, e com que recursos, as instituições escolares poderão atender a essas novas necessidades?...

Tôda a última parte do trabalho é dedicada ao exame desse assunto. Kilpatrick examinava recursos e métodos, segundo os quais a escola pode ser revitalizada, engrandecida em suas funções animada de novo espírito criador. Certo que, em tôda essa parte, como também no exame dos fundamentos, em que o autor se detém, várias de suas idéias ou algumas conclusões, devem ser discutidas. A própria tese geral de que a expansão do pensamento "fundado na experimentação" condiciona o progresso humano, deverá sê-lo.

O que não se poderá negar é que o estudo que êle aqui nos apresenta é dos mais sugestivos, dos que levam a pensar, a rever idéias, a estimular o pensamento criador dos mestres.

Nesta hora, em que tantas e tão sérias transformações se dão na vida brasileira, será de especial vantagem que muitos pais e mestres leiam êste livro,

que discutam, e que nêle encontrem razões para não descreer do progresso moral do homem.

L. F.

FORACCHI, Marialice M. — *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* — S. Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965. 317 págs.

De certo tempo a esta parte se vem assinalando saudável movimento no Brasil, no sentido do enriquecimento da visão que se adquire da educação, despedagogizando-a, se assim podemos dizer, ultrapassando a fase puramente didática ou meramente pedagógica, dentro da qual tantas limitações e distorções alienadas se processavam.

Dentre nossos educadores mais responsáveis, Anísio Teixeira foi daqueles que mais atuaram nessa linha inovadora de alargamento da compreensão do empreendimento educacional, agindo não somente pela palavra como pela ação.

A criação dos Centros de Pesquisa Educacional visou expressamente a êsse propósito de fertilizar a ação educacional com o ingrediente trazido pelas ciências sociais.

Se, na prática, a idéia vem encontrando ainda compreensíveis dificuldades de execução, nem por isso esvaíram-se suas fecundas virtualidades, que já vêm, de certo modo, produzindo seus frutos.

Entre outras dificuldades a superar, uma delas e não das menos importantes, era a de que os cientistas sociais brasileiros não eram *educational minded*, isto é, não faziam da temática e da problemática de nossa educação campo de eleição para seus estudos e interesses.

Hoje as coisas já não se põem assim. Livros-fonte, trabalhos de pesquisa incidindo na área da educação, colocados no ângulo das ciências sociais, já se vêm desenvolvendo, numa contribuição, a mais oportuna e pertinente, à compreensão da educação, tão inclusiva e multidimensional em seus aspectos constitutivos.

Dentre os novos trabalhadores dessa seara, releva destacar a contribuição do

grupo de cientistas sociais, liderado por essa admirável figura de sociólogo que é o Professor Florestan Fernandes, da Universidade de São Paulo.

Não faz muito, Luiz Pereira, um dos mais promissores integrantes desse grupo, elaborou o excelente trabalho *O Professor Primário numa área Metropolitana*, exemplo vivo das fecundas virtualidades que se contêm no pensamento conjugado do educador e do sociólogo.

Depois, o mesmo Luiz Pereira e Marialice Foracchi escreveram valioso livro-fonte, "Educação e Sociedade (leitura de sociologia da educação)" que deveria ser instrumento de trabalho necessário não apenas a professores de sociologia da educação, como a educadores, educacionistas, administradores escolares em geral.

Agora, novamente Marialice Foracchi acaba de lançar *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*, sobre o qual tecemos o comentário a seguir.

Resalvamos preliminarmente que as observações feitas não são colocadas do ângulo de um especialista em ciências sociais, mas do educacionista, consumidor obrigatório de ciências sociais, na medida em que esclarecem a visão da educação que necessita ter.

Pretender entender-se educação sem o conhecimento crítico da sociedade a que serve e que lhe é matriz, é uma substituição alienada do processo educacional, expressão de pedagógico abstrato, sem nexos genético com o tempo-espaço social.

Se "O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira" não é, como diz Florestan Fernandes, "simples componente das contribuições sociológicas que interpretam o Brasil", porque será mais do que isto, é preciso todavia não subestimar a importância dessas contribuições.

Em verdade, não é possível interpretar o Brasil e a educação que nele se processa se não se analisar, com rigor sociológico, o papel que em sua sociedade atual representam, por exemplo, a mulher brasileira, das senhoras da CAMDE

e da MAF à jovem universitária; o burocrata brasileiro; as forças militares; o clero; o empresário industrial; o fazendeiro; o político; o profissional liberal; o comerciante; o operário; o trabalhador rural; o intelectual; o cientista, etc. etc. Claro que outros esquemas de referência podem ser preferíveis, por mais operativos ou mais viáveis, na abordagem.

Como síntese integrativa dessas análises do sentido e significado desses grupos na sociedade nacional brasileira surgiria a exposição de *A Educação e a Sociedade Brasileira*, que estudiosos do assunto já tentaram esboçar entre nós, como, por exemplo, Robert J. Havighurst e João Roberto Moreira, em livro recente, Anísio Teixeira, no ensaio sob esse título, a integrar a reedição do livro de Lynn Smith — *Brasil, retrato de um semicontinente*, todos eles porém tomando como ponto de referência uma periodização cronológica global de educação e sociedade brasileira: educação e sociedade na Colônia, na Monarquia, na República, etc.

Em *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*, visa a autora conciliar a atuação do cientista-pesquisador com a do cientista-acadêmico.

A pesquisa de campo se processa em anotação de estudantes da Universidade de São Paulo, inserida num contexto urbano-industrial; a pesquisa bibliográfica incide em análise de documentos de associações estudantis, locais e da UNE.

Do ponto-de-vista acadêmico, teórico, é profunda, minuciosa e perecificante a análise da problemática estudantil, que nos revela o estudante em suas ligações e condicionamentos, seja pelo projeto da família, como pela limitação de classe social, ou pelos problemas inerentes à profissionalização, ou pela força da *praxis* estudantil, afinal por toda uma situação coativa profundamente complexa e por vezes singularmente contraditória, da qual emerge, apesar de tudo e a grosso modo, o jovem estudante em seus dinâmicos anseios renovadores e radicalizadores, em seu campo, na profissão, na sociedade global.

Do ponto-de-vista da pesquisa de campo, seria interessante verificar em que

medida as situações nela reveladas podem reproduzir-se em áreas outras do país, não urbanizadas e industrializadas como São Paulo, para que se pudesse falar, válidamente, em termos de representatividade brasileira, como expressão de um todo nacional.

Como ligeiras observações que testemunham o aprêço que merece o excelente trabalho feito, alinhariamos as seguintes.

A abordagem feita não envolve sentido diacrônico, isto é, não há qualquer perspectiva histórica no desenvolvimento do estudo, o que poderia ser interessante e fecundo para evidenciar o que mudou, como mudou e porque mudou, em relação ao estudante e a transformação da sociedade brasileira.

Ainda que a autora incorpore e busque unificar no desenvolvimento do trabalho explicações outras além da sociológica, que é, compreensivelmente, a dominante, quer-nos parecer, *data venia*, que em aspectos como, por exemplo, os da relação estudante-família, haveria mais o que sacar da vertente da explicação psicológica, a qual, aliás, poderia, em certos casos, não endossar certos pressupostos referenciais da explicação sociológica, no que tivesse de mais linear e esquematizante.

O estudante a que se reporta o trabalho é apenas o estudante *universitário* de São Paulo. A vivência com o meio estudantil brasileiro nos leva todavia à afirmação de que, desde a escola secundária, precocemente ou não, o estudante secundário brasileiro já é, por intermédio de suas associações, um preocupado, por vêzes instintivamente, com a transformação da sociedade brasileira.

A autora tira conclusões, aponta contradições, identifica limitações puramente à base dos textos de certos manifestos estudantis, sem nada todavia conceder a eventuais impropriedades de expressão, não representativas do que seria o pensamento real dos manifestantes, podendo, por vêzes, ser elas compreendidas como simples tomada de nuvem por Juno.

Pelo menos seria uma hipótese a formular, com eiva de plausibilidade, em certos casos, máxime em se tratando de

estudantes, essa eventual imprecisão ou infidelidade entre pensamento e doutrina e a expressão dos mesmos.

Capítulo bastante elucidativo é aquele em que se trata da "Educação e mobilidade (a ilusão de ascensão)", no qual encontramos endosso do cientista social à posição que, como educacionista, esposamos em trabalho nosso, anterior. E vale a pena ressaltar a frase onde a autora sublinha "esta camada valoriza a educação como fator de ascensão social, mas procura, ao mesmo tempo, preservar o seu conteúdo tradicionalista", o que, evidentemente, está longe de ser inocente.

Como síntese do seu ponto-de-vista sobre o papel da juventude em nossa sociedade, valem destacadas as seguintes afirmações:

"A juventude representa, efetivamente, uma força dinamizadora do sistema social que, associada a outras nêle atuantes, acaba por transformá-lo". "A juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo, engajando-se". O jovem estudante é "porta-voz insistente de tôdas as reivindicações e o denunciador implacável de tôdas as formas de opressão". Livro altamente oportuno, de perfeito rigor metodológico e sugeridor de outros na mesma linha e da mesma qualidade, êsse de Maria Alice Foracchi, demonstração convincente do seu mérito, do valor da escola a que pertence e do alto interesse que pode ter a contribuição do cientista social à educação.

J. A.

MIRA Y LÓPEZ, Emilio — *Psicologia Geral* — Melhoramentos, São Paulo, 1965, 265 págs.

Este livro apresenta uma visão geral, muito clara e atraente, do objeto dos estudos psicológicos, seus métodos e conclusões atuais. Obra dêsse tipo reclama autores excepcionais, seja em que disciplina fôr, e, com maior razão, na psicologia, dada a complexidade da matéria e diversidade das perspectivas com que é investigada. Reclama, enfim, grandes mestres, pois, segundo uma conhecida frase, "uma hora de síntese na ciência há de repousar em milhares de horas de análise".

Ninguém melhor que Emilio Mira y López, cujo recente passamento tanto é sentido por inumeráveis discípulos e admiradores, em nosso país como no estrangeiro, estaria em condições de empreender esse trabalho, dando-lhe a devida riqueza de conteúdo, visão orgânica e perfeita consciência do valor de cada aspecto especial a ser tratado.

A primeira condição para isso seria a atenção harmoniosa que realmente concede, tanto às questões teóricas como aos problemas de aplicação, os quais, longe de se oporem entre si, emprestam-se mútuo apoio. A segunda, a essa por muitos aspectos ligada, seria a de manter uma atitude eclética, perfeitamente isenta, entre correntes, orientações e modos de conceber a Psicologia.

É assim que, logo nas primeiras páginas, depois de a essas concepções fazer referência, Mira y López escreve: "Nosso primordial objetivo é dar ao leitor uma visão equidistante entre as exigências dos programas didáticos e o panorama real das concepções psicológicas mais modernas, sem nunca esquecer que essas concepções não são puras abstrações, e, sim, idéias derivadas do enorme caudal de resultados experimentais, o que as torna imediatamente aplicáveis e proveitosas, de vários modos, para quem as comprove e as siga em seu trato pessoal".

Tudo isso, no entanto, não satisfaria aos exatos objetivos de uma boa exposição do gênero, se acaso não dispusesse o autor das extraordinárias qualidades didáticas, que realmente possuía. A esse ponto ela atende pelo desenvolvimento da matéria, capítulo a capítulo, e parágrafo a parágrafo, como facilmente se poderá ver pelo índice. Ou, mais simplesmente ainda, pelas três grandes questões que abrem o texto: "Que é a Psicologia, para que serve, por que é preciso estudá-la?..."

Tais indagações orientam tôda a exposição, imprimindo-lhe perfeito equilíbrio. O autor começa por esclarecer questões por assim dizer propedêuticas — os campos dos estudos psicológicos, os métodos as características gerais das atividades psíquicas, suas bases orgânica, seus aspectos funcionais mais am-

plios ou de mais fácil reconhecimento. Gradativamente, passa depois a examinar o papel dos motivos, as funções da aprendizagem e de organização do pensamento, o papel das influências sociais. E, afinal, propõe as mais altas questões da estrutura dicotômica das realidades psicológicas — o "eu" e o "não-eu" — com exame dos problemas da personalidade, seus tipos, sua genética, sua dinâmica.

Sem parecer que o seja, o plano a que a obra obedece é nitidamente original, recurso expositivo que só os grandes especialistas numa matéria qualquer chegam de fato a dominar, quando para cada hora de síntese realmente possam servir-se dos resultados de milhares de horas de análise.

Não temos dúvida em que este livro será recebido com especial agrado, tanto pelos que desejem uma segura introdução aos estudos psicológicos como por estudiosos, já graduados, que busquem numa obra concisa indicações bibliográficas das mais completas e atualizadas, com referência aos diferentes setores da especialidade.

Obra de publicação póstuma, ficará entre os mais belos trabalhos com que o grande Mestre enriqueceu a psicologia.

• • •

Emilio Mira y López nasceu em outubro de 1896, em Santiago de Cuba, aonde seu pai havia sido enviado, pelo governo espanhol, como médico militar. Pouco depois a família regressa à Espanha, fixando-se em Barcelona. Aí o futuro cientista realizaria seus estudos primários e secundários, licenciando-se pela Faculdade de Medicina local em 1917. Doutorou-se pela Faculdade de Madrid, em 1923. Inicia, então, uma brilhante carreira docente e científica: médico do Serviço Psiquiátrico da Municipalidade de Barcelona, em 1925; diretor do Instituto de Orientação Profissional da mesma cidade, em 1929; professor de Psiquiatria da Faculdade de Medicina, em 1933; presidente, logo no ano seguinte, da Sociedade Catalã de Psiquiatria e Neurologia, e depois, sucessivamente, vice-presidente da Associação Espanhola de Neuropsiquiatria, membro do Conselho Superior Psiquiá-

trico de Madrid e de numerosas associações científicas de seu país e estrangeiras.

Em 1938, exerce a chefia dos serviços Psiquiátricos do Exército da República Espanhola, até que se viu obrigado a deixar o país. Dirige-se então à Inglaterra, onde atua em 1939 como "Research-fellow" da "Society for Protection of Science and Learning". Realiza depois cursos de conferências em diversas universidades norte-americanas, inclusive nas de Princeton, Chicago e Harvard, bem como na Universidade de Havana. Em 1940, é chamado a participar das atividades de vários institutos científicos na Argentina.

Seu renome, como psiquiatra e psicólogo, estava de há muito firmado, graças a estudos e pesquisas que havia publicado, bem como à sua atuação em diferentes congressos internacionais, para um dos quais, o de Copenhague, em 1932, foi eleito presidente. Seus trabalhos no campo especial da Orientação Profissional, campo que realmente ajudou a definir e a expandir, desde 1919, o tornaram membro do Conselho Diretor da Sociedade Internacional de Psicotécnica, no ano de 1928, quando já diretor do Instituto de Orientação Profissional de Barcelona. Esse importante núcleo científico, que se transformou depois no Instituto Psicotécnico da Catalunha, teve a fecunda orientação de Mira por mais de dez anos. Confirmando tal prestígio, deu a conhecer valiosas pesquisas de Psicologia aplicada e criou novas técnicas de exame.

Depois de seus trabalhos na Argentina, passou Mira y López a atuar no Uruguai, de onde, em 1945, foi chamado a ministrar cursos especiais de Orientação e Seleção Profissional, no Departamento Administrativo do Serviço Público, de nosso país. Logo depois, foi incumbido de organizar e dirigir o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, da Fundação Getúlio Vargas, ISOP, com sede no Rio de Janeiro, pósto em que permaneceu até janeiro de 1964, desenvolvendo, sem cessar, extraordinária atividade científica, administrativa e didática.

A contribuição que Mira y López deu ao desenvolvimento dos estudos psicológicos em nosso país, nestes últimos dois decênios, é bem conhecida para que se tenha de insistir. Organizou e dirigiu cursos de formação técnica, coordenou grandes pesquisas, secretariou a Associação Brasileira de Psicologia Aplicada, bem como a importante publicação, que fundou, *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, hoje em seu 16.º ano, e que desfruta de renome universal. Deve-se notar que também no Brasil foi que Mira y López completou e deu mais amplamente a conhecer o seu famoso "Psicodiagnóstico Miocinético", conjunto de provas agora utilizado nos mais diversos países, através de sua tradução em francês, inglês, espanhol e alemão.

As obras de Mira y López ascendem a mais de vinte volumes, convindo entre elas destacar as seguintes: "Teoria e Prática da Psicanálise", 1926; "Manual de Psiquiatria", 1936; "Problemas Psicológicos Atuais", 1940; "Manual de Psicoterapia", 1941; "Psicologia Evolutiva da Criança e do Adolescente", do mesmo ano; "Fundamentos da Psicanálise", 1943; "Psiquiatria de Guerra", 1944; "A Criança que não Aprende", 1944; "Manual de Psicologia Jurídica", "Manual de Orientação Profissional", "Quadro Gigantes da Alma", "Psiquiatria Básica", "Psicodiagnóstico Miocinético" e "As Vocações e Como Descobri-las". Essas obras na maioria estão traduzidas em várias línguas.

Estudos menores, na forma de comunicações a congressos científicos, na de colaboração em obras-fonte, de relato e interpretação de pesquisas, publicadas em revistas especializadas de numerosos países, excedem duas centenas.

Em número especial, dedicado à memória de Mira y López, os "Arquivos Brasileiros de Psicotécnica", órgão do Instituto de Seleção e Orientação Profissional, da Fundação Getúlio Vargas, apresentam completa documentação sobre essa imensa obra e os principais aspectos da vida do grande Mestre, cujo desaparecimento constituiu irreparável perda, que só pelo exame dessa documentação poderá ser devidamente avaliada.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### Decreto Presidencial poderá democratizar o ensino

A assinatura do decreto que institui programa especial de bolsas-de-estudo (PEBE) para trabalhadores sindicalizados e seus dependentes, destinado a assegurar ensino médio a estudantes carentes de recursos, abrindo perspectivas no sentido da democratização das oportunidades. A distribuição das bolsas-de-estudo far-se-á através de sindicatos e se encontra previsto o custeio das despesas essenciais à educação de nível médio (secundário, industrial, comercial, agrícola e normal), inclusive gastos de alimentação, vestuário, material escolar, transporte, assistência médica e odontológica.

O PEBE será administrado por um Conselho constituído por cinco membros, presidido pelo Ministro do Trabalho e Previdência Social e integrado por representantes do Ministério da Educação e Cultura, do Ministério do Trabalho e Previdência Social e dois representantes das Confederações Nacionais de Trabalhadores.

Eis o decreto, na íntegra:

DECRETO N.º 57 870, DE 25  
DE FEVEREIRO DE 1966

*Institui o Programa Especial de Bolsas-de-Estudos para trabalhadores sindicalizados e seus dependentes.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Fica instituído o Programa Especial de Bolsas-de-Estudo — P.E.B.E. — destinado a assegurar ensino médio através de bolsas-de-estudo a estudantes carentes de recursos.

Art. 2.º A distribuição das bolsas-de-estudo decorrentes do Programa instituído neste decreto far-se-á através dos sindicatos, e a elas somente terão direito os trabalhadores sindicalizados, seus filhos e dependentes.

Art. 3.º As bolsas-de-estudo suprirão o custeio das despesas essenciais à educação de nível médio (secundário, industrial, comercial, agrícola e normal) inclusive gastos de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica e odontológica.

Art. 4.º O P.E.B.E., sem prejuízo das subvenções e auxílios admitidos em lei, será custeado pelos seguintes recursos:

- a) dotações específicas incluídas no Orçamento da União;
- b) rendas de tributos federais que para esse fim forem criados;
- c) contribuições, donativos e legados de entidades públicas e privadas;
- d) recursos previstos em acordos internacionais;
- e) rendas eventuais do patrimônio e serviços do Programa.

Art. 5.º O P.E.B.E. será administrado por um Conselho Administrativo constituído de cinco membros e, além do Ministro do Trabalho e Previdência Social, que presidirá, será integrado por:

- a) um representante do Ministério da Educação e Cultura;
- b) um representante do Ministério do Trabalho e Previdência Social;
- c) dois representantes das Confederações Nacionais de Trabalhadores.

§ 1.º Será de 3 (três) anos o mandato dos membros do Conselho Adminis-

trativo enumerados nas alíneas "a" e "b" e de um ano o dos enumerados na alínea "c", não podendo estes últimos serem reconduzidos.

§ 2.º Os representantes do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério do Trabalho e Previdência Social serão designados por ato dos respectivos Ministros.

§ 3.º As Confederações Nacionais de Trabalhadores, com direito a um voto cada uma, elegerão seus representantes e respectivos suplentes junto ao Conselho Administrativo, e suas investiduras serão feitas por ato do Ministro do Trabalho e Previdência Social.

§ 4.º Em seus impedimentos eventuais, o Ministro do Trabalho e Previdência Social designará seu substituto na presidência do Conselho, resguardando a composição do órgão por cinco membros.

§ 5.º O poder de representação do órgão caberá ao Presidente nato do Conselho Administrativo, ou ao substituto por ele designado, inclusive para a movimentação dos recursos que será feita conjuntamente com um dos membros do Conselho.

Art. 6.º O Conselho Administrativo será assessorado por uma Secretaria Executiva, junto à Divisão de Atividades Culturais e Assistenciais do Departamento Nacional do Trabalho, à qual competirá apreciar, preliminarmente, todos os assuntos e documentos que forem submetidos à decisão do mesmo.

Parágrafo único. Ficam criadas, na Secretaria do Conselho Administrativo, as seguintes funções gratificadas:

2 — F. Chefe de Secretaria

4 — F. Chefe da Seção de Expediente

4 — F. Chefe da Seção de Concessão de Bólsas

4 — F. Chefe da Seção de Contabilidade.

Art. 7.º Compete ao Conselho Administrativo:

a) estabelecer normas e critérios para aplicação dos recursos destinados ao P.E.B.E.;

b) organizar o plano anual de aplicação de recursos e aprová-lo;

c) fixar, anualmente, as quotas destinadas às bólsas-de-estudo a serem distribuídas por intermédio dos sindicatos;

d) entrar em contato com os órgãos sindicais, divulgar as oportunidades oferecidas pelo P.E.B.E. e coletar os questionários para a concessão das bólsas;

e) decidir sobre o montante da bólsa a ser concedida a cada candidato, tendo em vista suas necessidades e critérios estabelecidos, solucionando os casos controvertidos;

f) acompanhar e fiscalizar a execução do P.E.B.E., coletando toda a documentação que serviu de base à concessão das bólsas;

g) providenciar para que os bolsistas recebam conveniente assistência educacional, designando, sempre que possível, um educador ou orientador educacional para assisti-los na solução dos problemas relacionados com seus estudos, em harmonia com a família e a escola;

h) verificar os casos de insatisfatório aproveitamento escolar de bolsistas, tomando as providências adequadas;

i) apreciar e aprovar relatórios apresentados pelos órgãos incumbidos da execução do P.E.B.E. e da aplicação dos recursos;

j) receber, estudar, examinar e encaminhar aos órgãos próprios as prestações de contas relativas às aplicações de recursos e pagamentos feitos à conta do P.E.B.E.;

l) apresentar, anualmente, ao Presidente da República, relatório geral das atividades do P.E.B.E., enviando cópias ao Ministério da Educação e Cultura, ao Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica e às Confederações Nacionais de Trabalhadores;

m) elaborar e aprovar seu Regimento interno;

n) decidir sobre os casos omissos.

Parágrafo único. O Conselho Administrativo poderá delegar atribuições aos órgãos regionais dos Ministérios da Educação e Cultura e do Trabalho e Previdência Social.

Art. 8.º Compete aos sindicatos:

a) divulgar entre seus filiados as oportunidades oferecidas pelo Programa instituído neste decreto;

b) receber os pedidos de bolsas-de-estudo;

c) informar-se sobre a situação econômica dos candidatos e sindical de seus responsáveis, efetuando as inscrições em conformidade com as normas e critérios fixados pelo Conselho Administrativo;

d) conceder as bolsas-de-estudo e opinar sobre o montante para cada candidato, obedecendo as quotas e limites fixados pelo Conselho Administrativo;

e) encaminhar ao Conselho Administrativo, logo depois de concedidas as bolsas-de-estudo, todos os pedidos recebidos, devidamente informados, de modo a possibilitar a decisão sobre o montante e a expedição dos documentos necessários ao pagamento das referidas bolsas;

f) assinar documentos que visem à habilitação de bolsistas ou seus responsáveis perante as agências pagadoras das bolsas-de-estudo, ou delegar poderes para esse fim, na forma de instruções expedidas pelo Conselho Administrativo;

g) sugerir e propor planos especiais de trabalho ou de atuação que visem ao aperfeiçoamento e difusão dos objetivos colimados neste decreto.

Art. 9.º O Ministério da Educação e Cultura e o Ministério do Trabalho e Previdência Social prestarão ao P.E.B.E. toda a colaboração de que necessitar, inclusive no que se refere a pessoal.

§ 1.º Os servidores públicos, de autarquias ou de sociedades de economia mista que forem designados para servir ou prestar colaboração ao P.E.B.E. terão assegurados todos os direitos e vantagens dos cargos que ocuparem em seus setores de origem.

§ 2.º Para a execução de serviços de natureza intermitente, o Conselho Administrativo poderá contratar pessoal para pagamento por tarefa, sem vínculo empregatício, utilizada a figura da locação de serviços.

Art. 10. O Banco do Brasil S.A., mediante convênio com a União,

executará através de sua rede de agências, plano que assegure o cumprimento, quando apresentadas, das autorizações de pagamento das bolsas previstas neste decreto, a débito da conta referida no artigo 12.

Parágrafo único. Na mencionada conta serão debitadas também as despesas bancárias decorrentes da execução dos serviços objeto do convênio de que trata este artigo.

Art. 11. A concessão das bolsas de estudo decorrente do sistema instituído por este decreto implicará na entrega, aos responsáveis dos bolsistas, pelos órgãos próprios da administração do P.E.B.E., de autorizações de pagamento a serem cumpridas pela agência do Banco do Brasil, quando apresentadas dentro das épocas e condições fixadas pelo Conselho Administrativo e pelo convênio aludido no artigo anterior.

Art. 12. Os recursos destinados ao Programa Especial de Bolsas de Estudos serão depositados no Banco do Brasil S.A., em conta própria sob o título "Depósitos de Poderes Públicos à vista — 10 Governo Federal — Outras Contas — Programa Especial de Bolsas de Estudo — P.E.B.E.", e sua movimentação ficará sob a responsabilidade do Conselho Administrativo do mencionado programa, o qual baixará normas e delegará poderes para a execução do plano de pagamentos referido nos artigos 10 e 11 deste decreto.

Art. 13. A comprovação dos pagamentos efetuados na forma dos artigos 10 e 11 deste decreto será feita através de extratos de conta fornecidos pelo Banco do Brasil S.A., ao Conselho Administrativo do P.E.B.E., nos quais constarão os elementos essenciais à identificação dos referidos pagamentos.

Art. 14. O Conselho Administrativo poderá reservar, anualmente, uma percentagem dos recursos não superior a 10% (dez por cento) para fins de assegurar o funcionamento do P.E.B.E. no início do exercício seguinte.

Art. 15. Os saldos de recursos não utilizados no próprio exercício constituirão um fundo especial de natureza

bancária e poderão ser aplicados no custeio de atividades dos exercícios seguintes.

Art. 16. No plano anual de trabalho, o Conselho Administrativo reservará quota dos recursos destinados ao custeio das atividades-meio necessárias ao funcionamento do sistema do pagamento e controle das bolsas-de-estudo referidas neste decreto.

Art. 17. O Conselho Administrativo terá como sede provisória a cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara.

Art. 18. O exercício das funções de membros do Conselho Administrativo será considerado como serviço relevante.

Art. 19. Os recursos destinados ao P. E. B. E., para o exercício de 1966, serão depositados na conta referida no artigo 12.

Art. 20. O Conselho Administrativo do P. E. B. E., expedirá os atos necessários à execução deste decreto e à fiel observância de seus preceitos.

Art. 21. O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 25 de fevereiro de 1966; 145º da Independência e 78º da República.

H. CASTELLO BRANCO  
Pedro Aleixo  
Walter Peracchi Barcellos  
Roberto Campos

(D.O. de 28-2-66).

#### Curso de Preparação para a TV Educativa

Por iniciativa do Departamento Nacional de Educação realizou-se no Rio, de 17/1 a 16/2 último, o 1.º Curso de Preparação para a TV Educativa, contando com a participação de 56 alunos, 22 professores, 5 técnicos de artes gráficas e 14 de operação.

O objetivo principal do curso era dar aos professores e técnicos de TV interessados em TV educativa uma visão

global dos problemas de instalação, operação de emissoras e uso de programações educativas.

Supervisionado pelo Gen. Taunay Coelho dos Reis, o curso foi coordenado pelas professoras Alfredina Paiva e Souza e Leticia Maria Santos de Faria, contando com a colaboração do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Ministério da Aeronáutica, Departamento de Correios e Telegrafos e as companhias Eletrônica Alvorada de Itajuba, Splex e Maxuell Eletrônica, além da TV Rio.

A organização do Curso obedeceu ao seguinte programa: a) Conhecimentos básicos de eletrônica, equipamento de emissora e legislação vigente sobre radiodifusão; b) Teoria e prática da produção de programas de TV-Educativa, TVE — cultura geral e TVI — ensino curricular; c) Técnicas da organização e controle de uma rede de recepção organizada pelo TVI, abrangendo alfabetização funcional para adolescentes e adultos (leitura, escrita, educação sanitária, civismo, conhecimentos) e ensino de nível médio (curso de madureza); d) Orientação geral sobre centros de produção, avaliação e intercâmbio, visando à economia de tempo, pessoal, material e recursos financeiros. Estruturação possível de uma rede de TV educativa, com um número reduzido de estações originadoras e numerosos postos de transmissão e retransmissão nas áreas mais carentes quanto ao atendimento escolar comum e especializado.

Como experiência pioneira entre nós e com a duração de um mês apenas, o curso pôde oferecer estes resultados: 1. proporcionou aos alunos que estão realizando ou em vias de realizar programas de TV Educativa, uma perspectiva geral dos problemas e enfrentar para eficiente estrutura dos trabalhos em âmbito local, regional e nacional; 2. estimulou o espírito de cooperação de entidades oficiais e particulares; 3. provou a exequibilidade, em curto prazo, de instalação e operação de emissoras com finalidades exclusivamente educativas; produção de seis aulas pelos alunos (curso de madureza e alfabetização funcional) com transmis-

são das mesmas pelo Canal 11, mediante autorização especial do Conselho Nacional de Telecomunicações, em cadeia com o Canal 13 (TV-Rio); 4. demonstrou a capacidade da indústria nacional em fornecer o equipamento para instalação das emissoras de televisão; 5. proporcionou uma experiência avaliativa de equipe, cujos resultados poderão servir para maior eficiência na execução de cursos congêneros.

#### **Escola Técnica do A.B.C. prepara técnicos em tempo integral**

Com funcionamento parcial de suas instalações desde 1965, a Escola Técnica Industrial de São Bernardo do Campo pretende contribuir para a solução do problema de escassez de técnicos médios de nível elevado.

O curso de máquinas e motores, já em segunda série, conta com a frequência de 43 alunos, embora a capacidade permita o acolhimento de número superior. Para a 1.ª série do ano corrente, a direção da escola espera matricular no mínimo 80 novos alunos, devendo os candidatos aprovados no exame de seleção apresentar comprovação de término do curso ginásial ou equivalente.

A instalação e funcionamento do curso de eletromecânica estão previstas para 1967, encontrando-se ainda em fase de construção o pavilhão a êle destinado.

Surgida do convênio do MEC com a Secretaria de Educação do Estado e uma das prefeituras do A.B.C., a Escola Técnica Industrial de São Bernardo do Campo conta atualmente com 32 mil metros quadrados de área construída em terreno de 69.773 metros quadrados doado pela Prefeitura local.

O Governo Federal já aplicou em equipamento e construção dos pavilhões 3 bilhões e 700 milhões de cruzeiros, em cumprimento ao seu compromisso no convênio, enquanto o Estado arca com o pagamento dos professores e manutenção da escola, estando sujeita as Leis Trabalhistas a contratação do pessoal.

Os cursos se compõem de matérias de cultura geral e de cultura técnica, podendo os técnicos formados pela Escola ingressar na Faculdade de Engenharia Industrial.

As disciplinas de cultura geral compreendem: biologia, ciências sociais, elementos de legislação aplicável, inglês ou alemão e português. As de cultura técnica incluem desenho técnico, elementos normais para máquinas eletrotécnica, ensaios tecnológicos, estruturas metálicas, física (aplicação técnica), máquinas, equipamentos e aparelhos em geral, máquinas, operatrizes e dispositivos, máquinas de transporte (em oficinas), matemática, cálculo técnico, mecânica técnica, mecânica aplicada à resistência dos materiais, órgãos de recuperação (em oficinas), química na aplicação técnica, técnica de produção, higiene e segurança do trabalho, elementos de custo industrial e elementos de estatística, tecnologia dos materiais, das ferramentas e das máquinas operatrizes.

A escola funciona em tempo integral das 7,30 às 17,10 horas, com período para almoço na própria escola.

Situada na principal zona industrial do Estado, ela visa principalmente atender à necessidade de técnicos dos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano.

(*Tribuna*, Santos, 20-3-66).

#### **Televisores adaptados para captar as TV Educativas**

Os receptores de TV a serem construídos no Brasil, a partir deste ano, deverão ser equipados para recepção em qualquer dos canais a serem utilizados pela Rede Nacional de Televisão Educativa. Com êste objetivo a Comissão de Estudos e Planejamento do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa pediu ao Conselho Nacional de Telecomunicações que exigisse de todos os fabricantes de televisores no país que os receptores sejam construídos com dispositivo para ligação de conversor de frequência, uma vez que os aparelhos de televisão comuns só captam estações que transmitem através dos 12 canais conhecidos do público.

O Departamento Nacional de Educação se encarregará de produzir vídeo-tapes e outros materiais, inclusive filmes educativos, contando com a cooperação do Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa, do Instituto Nacional de Cinema Educativo, do Centro de Pesquisas Educacionais da Aliança para o Progresso e outras instituições interessadas na utilização de métodos audiovisuais.

Com êsse objetivo já estão sendo selecionados e coligidos materiais e projetos relativos às seguintes campanhas em que se encontra empenhado o DNE em cooperação com os Estados e a iniciativa privada: educação de base para pessoas de dez a 30 anos, compreendendo além da alfabetização a formação de hábitos essenciais à saúde, ao trabalho e à cidadania; educação cívica, nos planos escolar, extra-escolar e de difusão cultural; vulgarização da ciência e estímulo à invenção, com a finalidade de aprofundar as relações entre o ensino e a técnica. Paralelamente, a Rede de TV-Educativa apresentará programas culturais e recreativos de alto nível.

(*O Globo*, Rio, 2-4-66).

A Universidade de São Paulo será dotada da mais moderna estação de televisão do país

Com a instalação de equipamento doado pela Fundação Ford, a estação, considerada superior às emissoras comerciais, por ser toda transistorizada, dispensando utilização de válvulas, deverá iniciar seu funcionamento até o mês de agosto próximo.

A Reitoria da Universidade pretende estabelecer intercâmbio de vídeo-tapes com outras universidades que também dispõem de circuito-fechado de televisão.

Inicialmente serão transmitidas aulas de psicologia devendo em fase posterior estender-se o ensino através de TV a outras matérias.

Para montagem do "tape" estão sendo utilizados todos os recursos disponíveis: filmes, fotografias, cenários e gráficos, dependendo da natureza da aula, pouco diferindo sua produção de um programa comum.

(*Jornal do Brasil*, Rio, 8-4-66).

## A primeira Escola Superior de Cinema do Brasil

Já se encontra em funcionamento em São Paulo, junto à Faculdade de Economia do Colégio S. Luis, possuindo dois cursos — de formação e de especialização; o primeiro com duração de dois anos, o segundo, de quatro. O currículo abrange Introdução à Arte, História da Arte, Filosofia da Arte, Arte Dramática, História do Cinema, Expressão Técnica, Sonoplastia, Estética e Estilística aplicadas à Cinematografia; são ainda ministrados conhecimentos gerais sobre crítica cinematográfica, psicologia do cinema, cinema e educação, cineclubismo, didática, desenho, fotografia, filmagem, humanidades, psicologia, sociologia, legislação do cinema e social, história das religiões, literatura, musicologia, folclore, "ballet" e ética profissional.

(*Diário de São Paulo* de 27-2-66).

## Faculdade de Comunicações Coletivas

De acordo com o plano apresentado pelo professor Luís Beltão ao reitor da Universidade de Brasília, a Faculdade de Comunicações Coletivas a entrar em funcionamento em Brasília compreenderá três cursos distintos: *Curso de Comunicações Gráficas* — para formação de pessoal que se destina às atividades jornalísticas, incluindo redatores de serviço público, assessores de imprensa, bibliotecários e arquivistas de empresas jornalísticas e agentes de relações públicas; *Curso de Comunicações Audiovisuais* — para formação de especialistas em transmissões audiovisuais, especialmente produtores de programas informativos de rádio e televisão e de cineastas habilitados à prática do jornalismo cinematográfico e documental; *Curso de Publicidade e Propaganda* — para especialistas em "indústria da sugestão", que formará pessoal não somente destinado a funções de redação, como aos demais departamentos das agências de publicidade e serviços de propaganda, inclusive setores de pesquisa sobre a opinião pública.

(*Diário de Notícias*, Rio, 1-1-66).

### Introduzido nos vestibulares sistema de provas coloridas

O "quadro-espelho", ou prova colorida, modalidade de provas introduzida nos vestibulares, aplicada pela primeira vez aos candidatos à Faculdade de Direito Cândido Mendes e de Ciências Políticas e Econômicas, além de dispensar inspeção severa, apresenta a vantagem de facilitar a correção. A equipe de professores responsável pela iniciativa vem recebendo de vários pontos do país pedidos de informações acerca do sistema, já estando previsto pela direção daquela faculdade, órgão de ensino superior, estudo para avaliação de seus resultados.

No próximo ano, na correção de provas será empregado o cérebro eletrônico.

(*O Globo*, Rio, 2-2-66).

### Escolares elegem dirigentes para Centros de Civismo

Para escolha dos dirigentes dos centros de civismo escolar na Guanabara foram realizadas eleições entre os alunos das escolas primárias estaduais, numa verdadeira iniciação das crianças no processo democrático.

Orientados pelos professores, os alunos promoveram reuniões tendo recebido noções sobre a maneira de confeccionar o material eleitoral: cédulas, cartazes, faixas, montagem de cabines, urnas e preparação e realização de comícios.

(*O Globo*, Rio, 11-4-66).

### Bancos de Livros

Em trinta dias de funcionamento durante o corrente ano, o Banco dos Livros do Estado da Guanabara já atendeu a mais de 1 200 estudantes que obtêm livros didáticos mediante troca por outros já usados, na impossibilidade de adquiri-los nas livrarias.

(*Jornal do Brasil*, Rio, 17-3-66).

### CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO NORTE-NORDESTE

Em sua primeira reunião efetuada em Belém, de 9 a 12 de janeiro último, a

Conferência debateu a seguinte temática:

1. Normas para real execução dos Planos Estaduais de Educação, articulados com o Plano Nacional de Educação;
2. Formas de intercâmbio educacional nas regiões Norte-Nordeste;
3. Integração da Escola ao Meio, aprovando estas recomendações:

A Conferência, considerando que

- a) a política educacional brasileira deve ser orientada no sentido de ajustamento dinâmico do indivíduo através de processo educativo patriótico e cristão, visando ao desenvolvimento social pela educação dos membros da comunidade;
- b) o Plano Nacional de Educação só se afirmará como realidade autêntica se traduzir aspirações de todo o território nacional;
- c) a estruturação dos organismos responsáveis pela execução do programa educativo não atende às reais necessidades das unidades federadas;
- d) a necessidade de mútua ajuda entre as Unidades Federativas que compõem as duas regiões é inadiável, face aos precários recursos de que dispõem para sua sistematização educacional;
- e) tal ajuda deve fundamentar-se em bases válidas, realistas e concretas;
- f) apreciável esforço tem sido feito por todas as Unidades no sentido de uma arrancada definitiva para o desenvolvimento;
- g) esse esforço será inútil se não partir da valorização do Homem;
- h) só a Educação dará ao Homem real consciência da tarefa que lhe compete como artífice de sua própria afirmação;
- i) as Agências de Desenvolvimento (tanto as específicas, como quaisquer outros organismos que, de algum modo, promovem Desenvolvimento) não podem relegar a plano secundário o Homem, através do qual e para o qual se constroem riquezas;
- j) tais organismos, dentro dessa perspectiva, não podem deixar de manter estreito contato com os responsáveis pela Educação, auscultando seus anseios, sen-

tindo seus problemas e valorizando seus planos;

l) as providências supramencionadas visam, em última análise, a integração da Escola ao Meio,

RECOMENDA quanto à

I — EXECUÇÃO DOS PLANOS, que

1. os organismos educacionais possuam real conhecimento da situação dos Estados e Territórios, mediante acurado trabalho de pesquisa e planejamento. Para isso é aconselhável a criação de órgãos especializados na estruturação das Secretarias de Educação;

2. o intercâmbio do Ministério da Educação e Cultura com as Unidades Federadas seja intensificado e visa a uma identificação de objetivos e realização de uma política educacional unificada e integrada na realidade brasileira;

3. a delimitação de competência das Secretarias e dos Conselhos seja definida de modo a evitar atritos ou invasão da esfera de ação de cada órgão, visto como devem eles funcionar independente e harmoniosamente;

4. os Planos Estaduais de Educação devam atender a uma política desenvolvimentista, articulando os problemas educacionais com o progresso social, econômico e cultural do País, sem esquecer o educando — elemento fundamental do processo educativo;

5. a continuidade dos Planos Estaduais de Educação seja observada, não devendo cingir-se a administrações, mas tão-somente à política educacional nêles fixada;

6. os organismos educacionais desenvolvam sua atuação na ordem direta das soluções pretendidas, traçando diretrizes ao encaminhamento dos objetivos imediatos da Educação;

7. os Planos Estaduais de Educação se constituam de metas qualitativas e quantitativas, realizáveis a curto e a longo prazo, além de metas parciais e metas globais que assegurem uma política educacional permanente para os Estados e Territórios da Federação;

8. os Planos Estaduais de Educação se estruturam à luz das necessidades reais e se caracterizem pela objetividade e exequibilidade;

9. os recursos destinados à Educação, para efeito de elaboração e execução dos Planos Estaduais, sejam discriminados de modo a evitar possibilidade de redundância ou omissão;

10. a liberação dos recursos federais destinados aos Estados, para a Educação, seja feita, mediante convênio, nos próprios exercícios financeiros, obedecendo a um cronograma preestabelecido;

11. os percentuais correspondentes à distribuição de recursos fixados pelo Plano Nacional de Educação devam ser entendidos como tais para o Estado que não haja apresentado o seu plano, e que tal efeito cesse no momento em que os Estados submetam ao Conselho Federal de Educação proposta justificada que propicie tratamento especial e possa receber desse órgão pronunciamento favorável

12. a criação de fundo estadual seja promovida e o mesmo constituído de verbas federais, verbas estaduais, recursos destinados à Educação e ainda doações e legados;

13. a criação de fundos de educação nos municípios seja igualmente providenciada, vinculando-os, preferentemente, aos Conselhos Municipais. Seria conveniente que a execução da política por êsses traçada fôsse executada por Fundações;

14. ação fiscalizadora seja conferida às Secretarias de Educação, de modo a evitar a sonegação ocorrente com relação ao Salário-Educação sem o que o mesmo não produzirá os efeitos pretendidos;

15. o perfeito entendimento entre todos os organismos educacionais — imprescindível à realização do processo educativo — independa das atribuições a êles conferidas ou da esfera estatal em que estejam situados, cabendo a cada um a obrigação de colaborar no desenvolvimento, expansão e melhoria dos programas de educação;

16. o Conselho Federal de Educação acolha estatgiários credenciados pelos Conselhos Estaduais com o objetivo de promover um intercâmbio d'esses colegiados e a atualização de informações mútuas absolutamente indispensável à realização de um programa educacional autêntico;

17. os Estados e Territórios encaminhem ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos plano hierárquico de atividades, para d'ele merecer orientação e assistência necessárias;

18. as Secretarias de Educação ofereçam aos Municípios os meios necessários e suficientes para o efetivo planejamento e execução de seus programas educacionais;

19. os Estados ofereçam ajuda e assistência técnica, dentro das conveniências e possibilidades próprias, aos Territórios Federais;

20. as Secretarias de Educação se estruturarem, de modo a corresponder às necessidades da região e a desenvolver satisfatoriamente a execução dos planos estaduais;

21. um setor de planejamento seja imediatamente instalado junto às Secretarias de Educação;

22. a vigorosa atuação dos Conselhos Estaduais de Educação se afirme para o fiel cumprimento dos preceitos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

23. urgente solução seja dada ao problema da inexistência de Conselhos nos Territórios Federais de modo a atender e auxiliar a política educacional dos mesmos;

## II — FORMAS DE INTERCÂMBIO, que

24. as Agências de Desenvolvimento atentem para seus principais objetivos, fixando, no Homem, pela Educação, a valorização das áreas Norte e Nordeste;

25. os programas das Agências de Desenvolvimento tenham presente os Planos Educacionais das Unidades Federa-

das, solicitando em tempo hábil a audiência dos responsáveis por êsses Planos;

26. as Agências de Desenvolvimento propiciem ampla assistência técnica às Unidades das áreas Norte e Nordeste do País, para programas de cooperação mútua;

27. assistência técnica para programas de cooperação mútua seja fomentada entre as Unidades da Federação, numa conjugação de esforços para o soerguimento das áreas Norte e Nordeste do Brasil;

28. um *sistema de parceria*, sobretudo técnica, se estabeleça nos programas educacionais;

29. cada Unidade das regiões promova também o sistema de parceria entre seus Municípios;

30. as Unidades Federativas do Norte e do Nordeste do Brasil fixem o sistema de convênios entre si, nos quais se ajustem bases de cooperação econômica e financeira para os programas de Educação;

31. as Agências de Desenvolvimento do Norte e do Nordeste do País fundamentem seus programas na valorização e no aproveitamento integral das áreas;

32. a idéia e a ânsia do desenvolvimento, mediante o estímulo que deve proporcionar, e o aproveitamento de todo o potencial de esforço humano, impulsionem a Educação em sua totalidade: govêrno, escola, família, comunidade e quaisquer outros grupos sociais vinculados ao processo educativo;

33. Centros de Habilitação Profissional e Tecnológica, de âmbito interestadual, se estabeleçam, capazes de preparar pessoal técnico nos vários níveis e propiciar a mão-de-obra qualificada;

34. as escolas de fronteira, surgidas dos *programas de periferia*, sejam objeto de acurado estudo, estando previstas pelo próprio sistema educacional de cada Unidade e conscientes da multiplicidade de seus objetivos;

35. o estabelecimento de um *sistema de comunicação de resultados*, seja ponto pacífico do trabalho educacional dos Estados pertencentes ao Norte e ao Nordeste;

36. as Unidades da Região canalizem os recursos destinados à Educação, aproveitando, na execução de seus programas, todos os esforços que as comunidades menores, os Municípios, os Estados e a Região possam proporcionar, com vistas à sua integração total na política educacional do País;

37. o esforço privado se oriente no sentido de sua integração na política educacional do País, da Região, do Estado, do Município e da Comunidade, evitando-se a dispersão de forças e os empreendimentos paralelos;

38. os Estados-membros da Conferência busquem uma visão, sob todos os ângulos, da problemática educacional a fim de que, por si e em conjunto, caminhem para o desenvolvimento através da Educação;

39. as Secretarias de Educação, das áreas Norte e Nordeste, organizem, en-

tre outros, variados cursos de formação de professores de práticas educativas e, em salutar intercâmbio, mediante convênios, procurem despertar o interesse dos diversos Estados das duas áreas geográficas, para que, de maneira eficaz, se cumpram os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagrados pelo Conselho Federal de Educação no que lhe diz respeito.

### III – INTEGRAÇÃO DA ESCOLA AO MEIO, que

40. a flexibilidade na organização do período letivo seja atendida, de conformidade com as condições mesológicas e econômicas de cada Unidade Federada;

41. o período de férias, atualmente concedido durante o mês de julho, se redistribua em quatro parcelas de oito dias, por ocasião, respectivamente, dos festejos natalinos, carnavalescos, pascais e juninos;

42. a fixação de um único período letivo se promova nos termos do item quarenta do presente documento.

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### CHINA: simplificação do alfabeto

A China Popular vem realizando intenso esforço visando a alfabetizar toda a população. Entre as medidas tomadas merece destaque a transcrição do alfabeto chinês em caracteres fonéticos simples, com base no alfabeto latino. Este sistema foi adotado na aprendizagem da escrita pelas crianças. O problema não consistia apenas em romanizar um alfabeto pictural, mas também em escolher um só dialeto entre os diversos que são falados na China continental e reduzi-lo a uma espécie de esperanto chinês, baseado na pronúncia de Pequim. As crianças e adultos, alfabetizados pelo novo sistema, alcançaram sucesso mais rápido que pelo método convencional, pois, enquanto conseguiam memorizar pelo sistema antigo 200 caracteres por trimestre, podem agora aprender mais de 300 em transcrição.

Essa forma de escrita não deverá, no entanto, substituir a usual. Ela vem sendo impressa em justaposição a fim de simplificar a aprendizagem da leitura, como, por exemplo, a das palavras difíceis nos jornais.

### EQUADOR: instrução primária obrigatória dos 15 aos 50

A partir de 1963, o governo equatoriano passou a orientar a Campanha de Alfabetização, dirigida até essa época por entidades particulares. Promulgou então uma lei tornando a instrução elementar obrigatória para todos os equatorianos entre 15 e 50 anos. Doravante considerada como fator essencial no pla-

no de desenvolvimento do país, a alfabetização será encarada com prioridade em determinados setores da economia e para certos grupos etários, adaptando-se o ensino ao meio rural ou industrial e completado por uma formação técnica ou profissional. Com essa campanha, espera-se alfabetizar 621 000 adultos até 1970. Dela participarão as forças armadas, a Missão Andina da ONU, universidades, sindicatos, escolas radiofônicas, o Instituto da Reforma Agrária e comunidades religiosas.

### ITÁLIA: ensino secundário pela televisão

A "Telescuola" — organização independente da televisão educativa que trabalha junto ao Ministério de Instrução Pública — vem promovendo cursos secundários, de acordo com o programa oficial, a fim de atender aos jovens residentes nas áreas rurais que não dispõem de estabelecimentos de nível médio. As emissões realizam-se em seis dias da semana, de outubro a junho, das 8.30 às 14.30, abrangendo as seguintes matérias: italiano, francês, inglês, latim, matemática, história, geografia, ciências naturais, música, arte, instrução religiosa, trabalhos práticos e ginástica. Os cursos são ministrados por uma equipe de 30 professores das escolas públicas, especialmente treinados no ensino pela televisão. Até agora, cerca de 23 000 alunos acompanharam essas transmissões, formando pequenos grupos que se reúnem em casas de família, instituições religiosas ou hospitais. A organização dos cursos é similar à dos cursos por correspondência. Os professores anotam mensalmente os progressos alcançados pelos alunos e verificam seus cadernos escolares. No fim do ano, os alunos podem apresentar-se aos exames das escolas públicas, seja

-----  
Noticiário extraído do *Bulletin du Bureau International d'Education*, n.º 157, 4.º trimestre de 1965, Genebra.

visando passar para uma classe superior, seja para obter o diploma de conclusão de curso. A percentagem de aprovações é a mesma dos estabelecimentos públicos normais.

**IUGOSLÁVIA:** estudantes de liceu trabalhavam em fábrica

Os alunos do Nono Liceu de Belgrado, por ocasião do último ano escolar, estagiaram parte do tempo na Fábrica Nacional de Motores e de Tratores, exercitando-se em diversas tarefas nas oficinas de produção. Continuando essa experiência, procurou-se elaborar um programa de diversões e intercâmbio entre a escola e a empresa. Os alunos do liceu organizarão representações e bailes e assistirão às reuniões dos organismos de autogestão da empresa, enquanto a fábrica colocará à disposição da escola diversas máquinas para o ensino e permitirá aos alunos novas visitas a fim de adquirir conhecimentos práticos relativos ao processo de produção.

**FRANÇA:** clínica psiquiátrica para professores esgotados

Em La Verrière, Seine-et-Oise, foi criado pela "Mutuelle générale de l'Enseignement", o Instituto Psiquiátrico Marcel-Rivière, onde são acolhidos professores com o equilíbrio interior momentaneamente abalado, bem como as famílias dos professores e o pessoal não docente da Educação Nacional que esteja necessitando de tratamento especial. Os métodos aplicados em La Verrière baseiam-se no sistema denominado "open-door" e o espaço entre o hospital e os diversos centros comunitários é concebido de maneira a favorecer relações simples e espontâneas, profundas e complexas com o mundo e a sociedade; relações que foram momentaneamente alteradas devido à doença. O Instituto pode receber 300 pacientes e seu pessoal eleva-se a 330; há um zelador para dois doentes.

**UNIÃO SOVIÉTICA:** iniciação precoce à música

A Escola de música de Bodolsk, perto de Moscou, recebe crianças de 3 a 4 anos, e até menos, sem que hajam manifestado antes especial inclinação para

a música. O estabelecimento pretende demonstrar que se pode desenvolver um bom ouvido musical, não importa a idade da criança. O princípio didático aplicado procura despertar uma reação ativa à música: as crianças não apenas escutam música, mas tocam-na, dirigem, fazem mímica e se exprimem pelo desenho ou pintura, escolhendo certas cores para certos sons, dando-lhes uma forma gráfica; ou ainda a descrevem por meio de palavras. Admite-se que a interação do ouvido, da vista e do movimento favorece o desenvolvimento da criança e que sua participação numa orquestra é não somente boa para sua educação musical, mas também para a cultura geral.

**ESTADOS UNIDOS:** satélites artificiais revolucionam comunicações

É ponto pacífico hoje o reconhecimento da excepcional importância dos satélites artificiais como instrumento de difusão de informações e de cultura a pelo menos 90% da população da Terra, simultaneamente.

Os satélites artificiais de comunicação proporcionarão aos telespectadores de todo o mundo a possibilidade de escolherem entre mais de mil canais de televisão em diversos países, captando informações sobre Ciência, Literatura, Arte, técnicas e programas recreativos.

Há pouco tempo, uma procissão de Corpus Christi no Vaticano foi captada nos Estados Unidos pela televisão, graças a um engenhoso processo de retransmissão utilizado pelo satélite *Pá-saro Madrugador*.

Embora a exploração espacial esteja restrita às grandes potências, os satélites de comunicações são de grande utilidade para todas as nações de modo geral e, em particular, as subdesenvolvidas, uma vez que lhes possibilita a disseminação rápida de cultura e conhecimentos técnicos nas zonas mais distantes ou de acesso difícil.

**UNESCO:** dados sobre o ensino superior no mundo

São estas as principais informações divulgadas pelo *World Survey of Educa-*

tion (vol. IV: Higher Education), edição da Unesco:

- a Ásia possui o maior índice de alunos matriculados em nível superior;
- a Europa o maior número de escolas superiores proporcionalmente ao número de habitantes;
- a África apresenta a maior percentagem de aumento de matrícula no ensino superior registrada na última década;
- a proporção de estudantes de ciência e tecnologia aumenta de ano para ano; enquanto as inscrições nas universidades aumentaram em 50%, entre 1950 e 1960, as matrículas dos colégios técnicos que funcionam fora de um contexto universitário elevaram-se a cerca de 200%;
- a explosão de conhecimento que caracteriza o momento atual da História torna cada vez mais difícil os cientistas se manterem em dia com os últimos progressos, até mesmo em suas respectivas especialidades. Anualmente são editadas cerca de 70 000 revistas dedicadas aos especialistas de ciências físicas e biológicas;
- paradoxalmente, o progresso registrado nas especializações faz com que o especialista dependa mais que antes de questões que parecem alheias ao setor em que trabalha. Por exemplo, atualmente se pede a um cristalógrafo que aplique seus conhecimentos especializados a problemas de química, biologia e história;
- setenta e cinco por cento dos médicos e 30% dos engenheiros soviéticos são mulheres.

(*Le Courier*, Unesco, março de 1966).

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### CESCEM REVOLUCIONA ENSINO

Profunda e, oxalá, permanente remodelação dos currículos e dos métodos do ensino secundário brasileiro, com o objetivo de repô-lo no seu devido lugar e visando à sua constante atualização e paulatino aprimoramento, como base segura sobre a qual edificar o curso universitário, é a meta que se traçou — e está fadada a atingir, mais depressa do que imaginara — a Fundação Carlos Chagas, entidade mantenedora do Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas do Estado de São Paulo (CESCEM).

Fundado a 1.º de julho de 1963, com a finalidade de “realizar as provas de seleção de candidatos a essas escolas superiores e promover o aperfeiçoamento dos métodos para tanto utilizados”, o CESCEM, como consequência lógica do propósito original que lhe inspirou a criação, está, na verdade, fomentando e realizando verdadeira e duradoura revolução no ensino secundário no Brasil.

Reconhecendo que os exames vestibulares, tal como eram efetuados nas diversas faculdades de ciências médicas e biológicas até há dois anos — e ainda o são, infelizmente, nas que não aderiram ao CESCEM — vinham exercendo influência deletéria sobre o ensino de grau médio, substituindo o nobre objetivo de conferir ao aluno uma formação humanística por uma especialização precoce, mesquinha nos seus propósitos e feraz no seu imediatismo, o colegiado dirigente da Fundação Carlos Chagas decidiu, como primeira medida do seu programa, modificar radicalmente o conteúdo dos vestibulares, de maneira a transformá-lo em avaliação do aproveitamento global do curso secundário, embora não perdesse de vista a impor-

tância fundamental das ciências. O desenvolvimento desse plano, de maneira progressiva, para evitar uma transição brusca que poderia ser prejudicial aos candidatos a escolas médicas e biológicas — alunos que ainda cursavam o colégio — já surtiu resultados promissores, que se prenuncia serão fecundos, para maior progresso do ensino no Brasil.

Ao lado da benéfica e oportuna reestruturação de currículos e da inadiável modernização dos métodos didáticos efetuadas por vários colégios de São Paulo, para que não se desviassem de sua finalidade primordial mas se ativessem à sua função precípua — que é a de proporcionar aos jovens a imprescindível base humanística sobre a qual edificar, sólidamente, nos bancos universitários — diversas faculdades de outros Estados, como as de Medicina e de Engenharia do Rio de Janeiro e da Guanabara, seguindo o exemplo das paulistas, já adotaram o sistema instituído pelo CESCEM; outras, como as da Bahia e de Pernambuco, mostraram tal interesse por essa iniciativa pioneira que pediram amplas e autorizadas informações a respeito, com vistas à adaptação desse tipo de exames vestibulares para as faculdades do Nordeste brasileiro.

### Histórico

Limitação das questões a disciplinas diretas e estreitamente relacionadas com a carreira que o candidato pretende seguir, subjetividade dos examinadores, condições psíquicas momentâneas normalmente adversas dos candidatos, preponderância do fator acaso em virtude do reduzido número de testes apresentados — são estas algumas das inúmeras e gritantes falhas dos exames vestibulares, tanto na sua estruturação como na própria execução, realizados segundo os tradicionais e, importa dizer, obsoletos,

inoperantes, anacrônicos e superados métodos ainda utilizados pela maioria de nossas faculdades.

Animado do propósito altruista de não só impedir que os colégios desvirtuassem a função essencial do curso secundário, que, nos últimos anos, se vinha afastando indesejavelmente do seu mister fundamental, mas também de encontrar uma solução satisfatória e possivelmente ideal e definitiva para os graves problemas enfrentados pelos egressos dos colégios que iam bater às portas das escolas médicas e biológicas, entre os quais sobressaía a penosa contingência de se submeterem a exames em várias faculdades, na esperança de lograr direito à matrícula em pelo menos uma, o professor Walter Pereira Leser, da cadeira de Medicina Preventiva da Escola Paulista de Medicina e de Higiene da Faculdade de Farmácia e Bioquímica da Universidade de São Paulo, dedicou-se durante muitos anos ao estudo e à experimentação de um sistema racional e objetivo de seleção de candidatos. Após maduras reflexões e bem sucedidas experiências, numa reunião de professores da Universidade de São Paulo apresentou, em 1956, o plano que, rejeitado então, foi posteriormente aceito e desenvolvido, resultando na criação, em 1963, do Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas do Estado de São Paulo.

No ano de 1965, este organismo, no qual estiveram representadas sete Faculdades, dispondo de 670 vagas, distribuídas em 10 cursos diferentes, agrupados em medicina, farmácia e bioquímica, veterinária e biologia, incumbiu-se pela primeira vez — experiência pioneira na América Latina — da seleção de candidatos às essas escolas. Tão palpáveis foram os resultados que, neste ano de 1966, mais quatro Faculdades estão realizando exames vestibulares em conjunto com as sete primitivas. Espera-se que, no próximo ano, reconhecendo a negável superioridade do sistema adotado pela Fundação Carlos Chagas e aproveitando-se da experiência desta, todas as escolas médicas e biológicas do Estado de São Paulo efetuem a seleção dos candidatos através do CESCEM. Outrossim, seria de toda conveniência e demonstração de bom-senso por parte dos res-

ponsáveis que, diante do evidente êxito do empreendimento daquele organismo, escolas superiores outras, tais como as de Engenharia, Direito e Ciências Econômicas, adaptassem o processo de seleção de candidatos ao sistema adotado pelo CESCEM. Com isso viriam beneficiar-se tanto os estudantes melhor qualificados, que contariam com maiores probabilidades de ingresso nas escolas, como as próprias Faculdades, que preencheriam as suas vagas com elementos mais bem dotados para o aprendizado e, mais tarde, o exercício efetivo da profissão escolhida. O lucro líquido seria do Brasil.

#### Objetivos visados

"Toda a evidência disponível faz crer que, como alicerce para a educação em nível universitário, se deva exigir que tenha sido realizado o objetivo do ensino secundário, ou seja, o de conferir ao aluno uma formação humanística capaz de lhe permitir uma visão das ciências, das artes, das letras e da filosofia, compatível com a fase de evolução de seu espírito."

Partindo desse princípio normativo, os exames organizados pelo Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas do Estado de São Paulo visam precipuamente aos seguintes objetivos, que estão sendo plenamente atingidos:

- 1) Impedir especialização precoce. Para tanto, os vestibulares do CESCEM constituem, de fato, prova de aproveitamento global do curso secundário, embora não percam de vista a importância fundamental das ciências.
- 2) Acompanhar a evolução que se processa mundialmente no ensino de ciências. Efetivamente, ora se desenvolve no Brasil um esforço — liderado pelo IBECC — no sentido de "transformar um aprendizado livresco e memorizado em ensino prático e objetivo capaz de despertar e desenvolver no aluno o hábito de pensar cientificamente, observando, experimentando e analisando resultados, na busca de conhecimento", visto que, segundo as novas concepções relativas ao ensino das ciências, ao amontoamento de fatos devem sobrepor-se os conceitos gerais que os explicam.

3) Tornar inteiramente objetiva a apuração do grau de conhecimento dos candidatos. Para conseguir isso, foram eliminados todos os fatores subjetivos: a própria atribuição de nota ou escore é tarefa desempenhada por computador eletrônico, a que se confiou também a classificação dos candidatos segundo o resultado alcançado e as opções feitas no ato da inscrição.

4) Possibilitar a análise de provas, com vistas ao seu constante e progressivo aperfeiçoamento. Realizada com a finalidade de selecionar os candidatos mais bem dotados, a análise crítica das provas faculta não só determinar o coeficiente de fidelidade, que mede fundamentalmente como variariam os resultados de um mesmo candidato se ele repetisse a prova grande número de vezes, esquecendo-se das que fizera anteriormente (com o que se avalia o grau de precisão das medidas efetuadas pelas provas), como também medir a capacidade discriminadora de cada item ou questão através dos coeficientes de discriminação. Com essas providências, o CEECEM vai aprimorando cada vez mais os exames de seleção. As questões, que possuem alta capacidade discriminadora, são preparadas por professores de reconhecida competência, sob a direção de um coordenador, e, em seguida, submetidas à análise crítica de outro especialista na matéria que, coadjuvado pelos diretores da Fundação Carlos Chagas, seleciona as que julga preencherem melhor as finalidades dos exames vestibulares.

A título de ilustração, no exame de Conhecimentos Gerais do ano passado, uma das questões consistia em apontar o descobridor da dirigibilidade dos balões entre as 5 alternativas seguintes: Malthus, Bertrand Russell, Dag Hammarskjöld, Rommel e nenhum dos acima citados. É incrível que alguém, que tenha feito o curso secundário no Brasil, ignore que foi Santos Dumont o pai da aviação. Entretanto, dos 2 290 candidatos que fizeram este exame, 1 111, ou seja, cerca de 50%, responderam erradamente: 483 optaram por Malthus, 204 por Bertrand Russell, 83 por Dag Hammarskjöld e 341 por Rommel.

### Classificação dos candidatos

Constaram os exames organizados pelo CEECEM, este mês, das seguintes matérias: dia 10, Português, 125 questões, peso 70; dia 11, Nível Intelectual, 75 questões, peso 100, e Inglês, 75 questões, peso 40; dia 12, Física, 75 questões, peso 100; dia 13, Química, 75 questões, peso 100; dia 14, Matemática, 50 questões, peso 60, e Conhecimentos Gerais, 75 questões, peso 40; dia 16, Biologia, 75 questões, peso 100.

Os exames práticos, de Física, Química e Biologia, a que os candidatos serão submetidos no próximo domingo, dia 23, terão, cada qual, o peso 30.

Sob a direção do Colegiado da Fundação Carlos Chagas e fiscalização de docentes das faculdades integrantes, as provas foram realizadas no Interior e na Capital. No Interior, a cidade escolhida, em razão da preferência de maior número de candidatos, foi Ribeirão Preto, tendo os 793 estudantes prestado exames ou no Instituto de Educação Ottoniel Mota (13 classes) ou na Associação de Ensino de Ribeirão Preto (6 classes). Na Capital, os 3 837 candidatos foram distribuídos entre o Liceu Pasteur (22 classes), o Colégio Rio Branco (23 classes), o Colégio Dante Alighieri (23 classes) e o Colégio Estadual Brasilino Machado (18 classes).

O comparecimento dos candidatos aos exames, que se iniciavam às 7 horas e 30 minutos e se prolongavam até às 12 horas, foi maciço. Apenas cerca de 9% deixaram de prestá-los, seja pela ausência, seja por atraso na chegada.

O prazo de inscrição para os exames foi de 9 de agosto a 3 de setembro. Os candidatos receberam então instruções impressas sobre as normas gerais das provas. Tiveram, em consequência, tempo suficiente para familiarizar-se com o que deles se exigiria. Conforme essas instruções, vários tipos de testes foram adotados nos exames, à semelhança do que ocorreu no ano passado, tais como:

*Tipo 1 — Proposição incompleta ou pergunta.* Este é o tipo de teste mais simples e mais conhecido. Consiste em uma proposição incompleta ou pergunta, seguida de vários (usualmente 4 ou 5)

complementos ou respostas, dos quais um, e apenas um, completa ou responde corretamente à proposição ou pergunta.

*Tipo 2 — Associação.* Neste tipo, há uma lista de enunciados precedidos de uma letra; segue-se outra lista de palavras ou frases numeradas. Para cada frase ou palavra numerada deve-se escolher o enunciado (um e apenas um) que com ela mais estreitamente se associe. Um mesmo enunciado pode estar associado com mais de uma das frases ou palavras numeradas; também pode ocorrer que não se associe com nenhuma delas.

*Tipo 3 — Análise de relações.* Este tipo apresenta uma sentença com duas partes distintas: uma asserção e uma razão para aquela asserção.

*Tipo 4 — Complementação múltipla.* Este tipo de teste tem a mesma estrutura que o tipo 1; entretanto, pode acontecer que nenhum complemento, ou apenas um, ou mais de um ou todos eles constituam respostas corretas à proposição inicial; a resposta é dada pelo candidato de acordo com um código que contém as várias combinações possíveis.

*Tipo 5 — Entendimento de textos.* Um texto, em português ou em inglês, é apresentado, sendo a seguir formulados testes, de tipo 1, sempre em português, a respeito do que se encontra no texto, devendo o candidato basear-se, para a resposta, unicamente nas informações que o texto lhe fornecer.

## Resultados

Nos exames escritos foram classificados 1 080 candidatos (dos quais 170 em Ribeirão Preto), cuja relação está afixada nas Faculdades que integram o CEECEM. Esses 1 080 classificados serão submetidos, no próximo domingo, dia 23, a partir das 7 horas, nas instalações do Conjunto das Químicas, na Cidade Universitária "Armando Salles de Oliveira", a exames práticos de Química, Física e Biologia, que constarão de testes relativos a experiências montadas naqueles pavilhões da Universidade de São Paulo.

Os candidatos convocados que fizeram as provas escritas em Ribeirão Preto serão transportados para São Paulo em ônibus especiais que partirão daquela cidade no dia 22, às 8 horas da manhã, da Praça XV de Novembro. Ficarão alojados no Conjunto Residencial da Universidade, regressando a Ribeirão Preto na noite do dia 23.

Apurados os resultados das provas práticas e acrescentados aos das escritas, o computador fará a relação dos candidatos indicados para matrícula em cada uma das Faculdades e Cursos, levando em conta a classificação obtida e a ordem das opções. Essa convocação para matrícula será feita no dia 26 de janeiro, ou antes, se possível. As matrículas dos candidatos assim convocados serão recebidas, nas Secretarias das Faculdades, até o dia 28 de janeiro, às 17 horas, impreterivelmente.

Prevê-se que, como ocorreu em 1965, se verifiquem desistências, isto é, não sejam preenchidas todas as vagas existentes em todas as Faculdades. O computador procederá, então, ao remanejamento completo dos candidatos, fornecendo no dia 31 uma segunda convocação. Poderá suceder, então, que:

- a) candidatos já indicados para uma Faculdade ou Curso possam ter atendida, em função da sua classificação, uma opção anterior à que fora possível atender na primeira convocação;
- b) candidatos cujos nomes não figuravam na primeira convocação podem ser chamados nessa segunda lista, sempre em função da sua classificação e das suas opções.

Os candidatos que estiverem nas condições da alínea "a":

1 — se já tiverem feito sua matrícula na Faculdade para a qual haviam sido indicados, deverão, se desejarem, valer-se da nova possibilidade, cancelar essa matrícula, na dia 1.º de fevereiro, até às 17 horas, recebendo da Secretaria da Faculdade em causa um comprovante do cancelamento. Com esse comprovante, deverão dirigir-se à outra Faculdade, para nela fazerem sua matrícula. Em hipótese alguma a matrícula será feita sem o comprovante de cancelamento;

2 — se não tiverem feito a matrícula na Faculdade para a qual estavam convocados, deverão retirar, da mesma forma, na Secretaria da Faculdade em causa, o comprovante de que não estão ocupando a vaga que lhes coubera. Sem esse comprovante não poderá ser feita a matrícula na outra Faculdade para a qual forem indicados na segunda convocação.

Os candidatos que estiverem nas condições da alínea "b" poderão dirigir-se diretamente às Faculdades para as quais foram convocados.

As matrículas decorrentes dessa segunda convocação serão recebidas, nas Secretarias das Faculdades, até o dia 4 de fevereiro, às 17 horas, impreterivelmente.

Se ainda restarem vagas abertas, depois da segunda matrícula, far-se-á novo remanejamento total.

#### Cursos e vagas

No ano passado, o CEECEM se incumbiu pela primeira vez da realização dos exames vestibulares às escolas médicas

e biológicas do Estado de São Paulo, para disputar as 670 vagas, distribuídas por 10 cursos; apresentaram-se 2 465 candidatos. Este ano, com a adesão de outras quatro faculdades, o número de vagas subiu a 1 050, distribuídas por 17 cursos, às quais concorrem 4 630 candidatos.

São as seguintes as escolas superiores representadas no CEECEM: Faculdade de Medicina da USP, Faculdade de Odontologia da USP (cursos diurno e noturno), Faculdade de Farmácia e Bioquímica da USP (cursos diurno e noturno), Faculdade de Medicina Veterinária da USP, Escola Paulista de Medicina, Faculdade de Medicina da Universidade de Campinas, Faculdade de Medicina de Sorocaba da Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu (cursos de Medicina, Veterinária e Biologia), Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Faculdade de Farmácia e Odontologia de Ribeirão Preto e Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (cursos de Medicina e Biologia).

Os cursos disputados este ano são os seguintes:

#### OPÇÕES

<i>Cursos</i>	<i>Total</i>	<i>Média por curso</i>	<i>Número de vagas</i>
Médicos (6) .....	24 864	4 144	500
Odontológicos (4) .....	5 115	1 279	230
Farmacêuticos (3) .....	3 430	1 143	140
Biológicos (2) .....	2 456	1 228	60
Veterinário (2) .....	1 949	975	120

O grande número de opções por Medicina, em comparação com as outras ciências médicas e biológicas, não significa que os candidatos tenham vocação unicamente por aquela carreira. A sua escolha, na grande maioria dos casos, deve-se ao desconhecimento ou a noções muito vagas e imprecisas que têm das reais possibilidades oferecidas pelas carreiras afins. Para sanar esta deficiência, diversas medidas se impõem de imediato: 1) — elevação do nível de ensino e atualização do currículo — se ainda não o fizeram — da parte das faculdades menos procuradas a fim de que atraiam e fixem os estudantes que nelas ingressem, alguns contrariando o

que consideravam ser a sua vocação única; 2) — divulgação, por parte das Faculdades pouco escolhidas pelos candidatos ao ingresso numa escola superior, das perspectivas que se oferecem aos diplomados; 3) — transmissão, por parte de professores secundários, tanto em colégios como em cursos de preparação aos vestibulares, de conhecimentos relacionados com as possibilidades de todas as carreiras de nível superior, a fim de que, pelo menos os estudantes, os mais interessados na questão, não tenham a falsa impressão — tão arraigada e dominante no Brasil — de que só existem três carreiras dignas de sua escolha: médico, advogado e engenheiro.

Tampouco a opção esmagadora por cursos médicos traduz ou exprime a necessidade relativa de nosso País no tocante a esses profissionais de nível superior. Não resta dúvida de que o Brasil precisa de médicos, muito médicos. Entretanto, o mercado de trabalho no nosso meio é ávido por profissionais de nível universitário em tôdas as muitas especialidades que, mercê da fundação e multiplicação de escolas superiores, ora se oferecem aos jovens. No âmbito das ciências médicas e biológicas, por exemplo, além de médicos, o Brasil precisa de dentistas, para atender a sua numerosa população. Precisa também, e com urgência, de milhares de farmacêuticos-bioquímicos, para impulsionar sua florescente indústria químico-farmacêutica; de outros milhares de veterinários, para zelar pela higiene e pelo aprimoramento da raça de nosso imenso rebanho bovino, um dos grandes esteios da economia nacional; e, ainda, de milhares de biólogos, para cuidar da combalida saúde pública do povo brasileiro, coadjuvando as atividades neste setor de outros profissionais de nível universitário.

#### Opinião dos candidatos

Em geral, os candidatos expressam-se, alguns até de maneira entusiástica, franca e inteiramente favorável ao processo de seleção adotado pelo CEECEM. Resaltaram, em particular, quatro aspectos positivos desse tipo de exames vestibulares:

- 1) Abarcamento, por igual, do programa inteiro do curso secundário.
- 2) Atualização dos conhecimentos exigidos.
- 3) Objetividade das questões.
- 4) Possibilidade de selecionar os candidatos mais qualificados. A inclusão de muitas disciplinas e de número elevado de questões de alta capacidade discriminadora demonstra não só o acerto dos diretores do CEECEM na escolha dos testes como também comprova ter sido alcançado seu propósito.

*Andrejus Korolkovas*

(Estado de São Paulo, 18-1-66).

#### UMA CONCEITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

1. Representa este artigo modesta contribuição no sentido de, apreciando o ensino médio do Estado da Guanabara, sugerir aos órgãos de Educação médias e providências que possibilitem mais eficiente participação de nossas escolas e ginásios no processo do desenvolvimento nacional.

Transcorridos quatro anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, imperioso é procedermos ao estudo de suas repercussões no sistema escolar brasileiro.

Objetivemos com o Estado da Guanabara, onde se exerce nossa atividade profissional, e limitemos nossas observações ao campo do ensino médio, especialmente o curso ginasial.

Parece-nos que o grande alcance da LDBEN foi justamente o de permitir aos Estados a organização de seus próprios sistemas de ensino, o que entre nós ocorreu com a Lei n.º 812, de 22 de junho de 1965, publicada no "Diário Oficial" de 20-7-65.

Entretanto, por motivos vários, as amplas oportunidades de renovação pedagógica se tem cingido a tentativas isoladas, que não alteram a rotina escolar. Resolvido o problema quantitativo de assegurar, até obrigatoriamente, a instrução básica a toda a população em idade escolar, cumpre verificar se os padrões de ensino atendem às necessidades crescentes de um Estado que precisa desenvolver-se industrialmente.

2. A complexidade da vida moderna, numa cosmópole como o Rio de Janeiro, ressalta a importância do curso ginasial, como aquele que forma verdadeiramente o cidadão.

Na presente situação, o curso ginasial desdobra-se em três modalidades distintas: o ginásio secundário, o ginásio industrial e o ginásio comercial.

Devemos dizer, a bem da verdade, que, em muitos casos, essas modalidades pouco se distinguem, assemelhando-se inclusive na distância em que se encontram do ritmo de trabalho de nosso tempo.

Estuda-se, é certo, a implantação do ginásio vocacional, estabelecimento de ensino orientado para o trabalho. Mas se essa expressão não refletir uma consciência atualizada dos problemas de educação e uma segura política educacional, retornaremos ao estágio anterior, frustrando-se ainda esperanças de renovação.

Necessário é que nossos ginásios se integrem na zona geográfica, econômica e social em que se localizam, projetando-se como centros ativos de educação interna e externa.

Em ginásios assim, quer secundários, industriais ou comerciais, haverá lugar para práticas ou disciplinas que estudem os problemas da Guanabara, noções básicas de produtividade, trânsito, higiene, alimentação, saúde, relações com a comunidade, desenvolvimento industrial, problemas da adolescência, técnicas modernas, não como atividades extraclasse, mas sim como núcleos de educação, perfeitamente integrados no currículo escolar.

As próprias disciplinas fundamentais — Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes — orientar-se-iam metodologicamente no sentido dessas finalidades, que visam a elevar os padrões culturais e econômicos, sem desajustar o aluno do meio social e geográfico em que vive, e onde vai trabalhar.

Este é um ponto capital. Quase sempre essas noções insinuam-se pàlidamente na aprendizagem intelectual ou tecnológica, ou se corporificam, por vezes, numa disciplina não bem definida, como os Estudos Sociais da Guanabara. O que se pretende é diverso: trata-se de converter uma agência de instrução em agência de educação, ou seja, restabelecer o primado das concepções educativas sobre os fatos meramente instrutivos.

Cada época tem seus padrões de educação. A nossa, assinalada pela democratização da cultura, fenômeno a que José Ortega y Gasset deu o expressivo nome de "Rebelião das Massas", requer economia de tempo e amplitude de difusão, o que somente se pode alcançar com permanente atualização de técnicas

e processos. Devemos supor que a cada ciclo econômico corresponde uma nova educação, entendida esta como processo contínuo de ajustamento social.

3. Com referência ao ensino médio estadual, a iniciativa compete aos Departamentos, Divisões e Serviços da Secretaria de Educação; mas não se deve limitar exclusivamente a eles. O sistema de ensino público estadual pode articular-se melhor com o sistema de ensino federal: SENAI, SENAC, com as próprias emprêsas e serviços particulares que se disponham a crescer com o Estado da Guanabara.

O professorado de ensino primário e médio deve ser incentivado, assistido de instrumentos que o levem a aperfeiçoamento constante, em cursos ou estágios. A Universidade do Estado da Guanabara, em convênio com órgãos estaduais ou federais, públicos ou particulares, desta ou de outras unidades da Federação, poderia ampliar sua participação pedagógica e tecnológica, que se estenderia também a todos que, direta ou indiretamente, entram no processo educativo. As agências de cultura (museus, bibliotecas, teatros, corais etc.) não devem aguardar passivamente que os povos as descubram: ao contrário, devem organizar-se para atuar no momento presente.

O Seminário de Educação para o Desenvolvimento, realizado nesta Cidade, representa pois uma tomada de posição. Se a educação por si só não pode resolver tôdas as dificuldades brasileiras, é certo que ela é parte importante na solução de todo e qualquer problema.

Os órgãos públicos e particulares que se congregaram neste Simpósio atenderam à convocação que lhes fez a Universidade do Estado da Guanabara e o Clube de Engenharia. Assim, mais fácil será aproveitarmos a experiência de todos e conjugarmos esforços para fazer da Guanabara o Estado pioneiro do desenvolvimento nacional.

4. Concluindo, propomos uma reformulação conceitual das disciplinas que integram os currículos de curso médio, para que essa modalidade de ensino corresponda às necessidades do mercado de trabalho.

O ginásio não deve ser entendido como degrau de acesso a cursos superiores. Deve ser a base de nossa vida social e comunitária, curso de cidadania aberto a toda a população carioca. Mas esses objetivos pragmatistas somente poderão ser alcançados, se renovados, em perspectiva brasileira, processos e técnicas de ensino. A própria idéia vulgar que se tem do curso ginásial precisa ser substituída, pois o ginásio moderno é uma oficina e um laboratório.

No mundo contemporâneo não há outros títulos de nobreza senão os que se conquistam no trabalho. Distinguem-se os cidadãos por sua eficiência profissional, por seu grau de produtividade. A erudição só é legítima quando se transforma em alavanca do bem comum, como igualmente toda empresa, visando ao lucro, tem concomitantemente um destino social.

Esses fatos simples não penetraram todavia na consciência popular.

Para o homem do povo o ginásio é passo inicial na obtenção de um diploma de doutor, substitutivo do pergaminho aristocrático do Império. Daí a grande procura dos ginásios secundários e o menor interesse pelos estabelecimentos de ensino profissional.

Também grande parte de nossos educadores, porque se formou em estabelecimentos tradicionais, não tem nítida compreensão de que o ginásio é a escola de todos, mais valendo um cidadão útil à comunidade que um jovem impregnado de saber sem aplicação.

Recentemente escolas e colégios abriram suas portas para abrigar vítimas da intempérie. Foi uma atitude simbólica: no movimento de afirmação social e econômica da Guanabara, a educação é uma das forças de vanguarda.

Jairo Dias de Carvalho

(*Jornal do Comércio*, Rio, 6-3-66).

## ENSINO MÉDIO NA GUANABARA

A universidade medieval se preocupava sobretudo com os estudos teológicos e filosóficos, agregando-se-lhe, apenas nos

séculos XV e XVI, os cursos jurídicos e de Medicina. Formava, por isso, uma elite reduzida, absolutamente necessária não só ao governo da Igreja como também ao governo civil.

A formação de uma elite maior, capaz de tomar conta das posições que a crescente complexidade social, resultante do desenvolvimento econômico, primeiramente capitalista mercantil e depois capitalista industrial, ia criando, determinou o aparecimento dos cursos secundários ou de nível médio. O humanismo renascentista dominou, de imediato, o currículo de tais escolas, mas, no século XVIII, as ciências físicas e naturais, que se desenvolviam, passaram a fazer parte dele.

O ensino secundário no Brasil surgiu quase no mesmo tempo em que começava a expandir-se pela Europa, tanto por iniciativa dos Príncipes, como da Igreja e das novas seitas protestantes que lá se formavam. Foi ele um dos objetivos da Sociedade de Jesus, no seu afã de proteger a fé católica romana, formando uma elite capaz de resistir aos embates ideológicos e teológicos de então. E a nossa primeira escola secundária foi o Colégio dos Jesuítas, cujo objetivo era tanto o de preparação de uma elite, como o de encaminhamento dos mais capazes para o ensino superior. "O ensino jesuítico montado na Colônia, para a mocidade em geral, abrangia em quase todos os colégios o curso de letras, ensino médio de tipo clássico, atingindo, em algumas casas, como no Colégio Central da Bahia e no do Rio de Janeiro, o curso de artes, intermediário entre o de humanidades e o de estudos superiores", esclarece Fernando de Azevedo, em *A Cultura Brasileira*.

Expulsos os jesuítas, que daqui saíram em 1760, não havia no Rio outras instituições escolares, senão uma *aula de artilharia*, criada em 1732, além dos dois seminários, o de São José e o de São Pedro, estabelecidos em 1739.

Em 1772, doze anos depois da expulsão, são instaladas aqui, já na Cidade-Capital da Colônia, aulas de gramática, de latim, de grego, além das de primeiras letras. Dois anos depois, são instaladas aulas de grego, de hebraico, de Filosofia e de Teologia, por iniciativa dos

frades franciscanos. Em 1783 é que o Vice-Rei Luís de Vasconcelos atribuiu uma aula de retórica e poética ao poeta Silva Alvarenga. Em 1800 começa-se a ensinar, em aulas desse tipo, desenho, aritmética, geometria e francês, como elementos de instrução militar.

Sobre o que foram as aulas régias, cabe-nos ainda citar Fernando de Azevedo: "Se, com a reforma pombalina, não houve uma fragmentação essencial da cultura, porque a união da Igreja e do Estado e a própria tradição cultural ainda mantinham resistente e extremamente viva a unidade, de fundamento religioso e humanístico, é certo que, do ponto-de-vista formal, de organização, a unidade de sistema sucedeu a fragmentação na pluralidade de aulas isoladas e dispersas. Essa fragmentação de estrutura tornou-se tanto mais grave quanto o Governo reformador não soube ou não pôde recrutar os mestres de que tinha necessidade..."

Entretanto, se perdido foi o sistema, no Rio de Janeiro, alguma coisa se fez ou se procurou fazer para que as aulas pudessem continuar o trabalho interrompido. As atividades desenvolvidas pelos beneditinos e franciscanos que as abriam, em seus conventos ou mosteiros, para estudantes seculares, impediram que acontecesse aqui o que foi muito comum em quase toda a Colônia: sua decadência e não aceitação "em virtude de seus mestres leigos não assimilarem o espírito da reforma pombalina", demonstrando, "segundo o testemunho da época", não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico.

Essa foi a herança da Colônia. D. João, o Príncipe Regente, quando a Côrte aqui se instalou, fez alguma coisa pelo desenvolvimento do ensino mais necessário à própria Côrte e aos serviços administrativos e políticos, não cuidando, porém, do ensino de nível médio. Só depois de proclamada a Independência, foi que o Governo imperial pensou em organizar o ensino secundário, começando no próprio Município Neutro o colégio que recebeu o nome de Pedro II, fundado em 1837. Criado nesse ano, o Colégio apresentava, em 1865, a ma-

trícula de 327 estudantes, ao passo que 2 223 se distribuíam por outros cursos e colégios devidos à iniciativa privada, principalmente das ordens religiosas. Tal matrícula nas escolas privadas significa, sem dúvida, pressão por parte das elites cariocas, por mais educação, dando margem a que tais escolas frutificassem e prosperassem.

Seria irreal, porém, não reconhecer o papel do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Geralmente os seus mestres foram escolhidos entre o que havia de melhor nos grupos intelectuais da Côrte. Seus reitores, como eram chamados os diretores então, foram dos mais ilustres, desde sua instalação. A este respeito basta consultar Escragnolle Dória, que bem lhe descreve a trajetória humanístico-cultural em sua *Memória Histórica do Colégio Pedro II*, que foi uma espécie de Faculdade de Letras que selecionava rigorosamente os seus alunos, e deles muito exigia, não só nos estudos como nos exames, concedendo-lhes um título de bacharel, ao fim de 7 anos de estudo.

Foi essa a realização do Império em matéria de ensino secundário no Rio de Janeiro. Predominando nas suas classes um ensino intelectualista e de cunho humanístico, em sentido restrito, quase não houve oportunidade para tentar realizar ensino técnico, agrícola, comercial ou industrial. Entretanto, registram as estatísticas que, por volta de 1864, havia mais ou menos 50 alunos matriculados nas poucas escolas desse tipo, criadas no Rio de Janeiro, em Pernambuco e no Pará. Não temos dados seguros que nos permitam avaliar a sua constituição aqui na Guanabara, nem tampouco a percentagem ou parte daquele escasso número de alunos, aqui matriculados.

A Constituição republicana de 24 de fevereiro de 1891 assegurou, à União, competência para legislar sobre o ensino superior da Capital da República e dava-lhe, não privativamente, atribuição de criar instituições de ensino secundário e superior no Distrito Federal. Estabelecia ainda a laicidade do ensino administrado nos estabelecimentos públicos e garantia o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial. Disso resultava a possibilidade de organização, simultânea e para-

lela, de dois tipos de sistemas escolares: o sistema escolar federal, constituído dos ensinos secundário e superior; o sistema escolar das autoridades municipais do Distrito Federal, sem o ensino superior, com a União se reservando o poder de organizar a instrução em todos os seus graus.

Praticamente nos primeiros 40 anos de vida republicana, o sistema escolar no Distrito Federal se fracionou em duas partes: a do ensino primário e profissional, que passou a pertencer à alçada municipal, e o ensino secundário e superior, a cargo da União.

No que diz respeito ao ensino profissional pouco foi realizado durante o primeiro período republicano. Fernando de Azevedo estranha que, apesar do surto industrial de 1885 e do que se processou e sucedeu à Primeira Guerra Mundial, não se tenham, o Governo e a classe empresarial, interessado por esse ramo de ensino. Entretanto, convém lembrar que os estudos de educação comparada revelam não ser a fase de instalação de um processo industrial favorável ao desenvolvimento do ensino profissional de formação e capacitação para o trabalho. Na Inglaterra, durante todo o século XIX, se tentou estabelecer um sistema de ensino profissional, contra o qual se insurgiram os próprios industriais. Apenas em nosso século ele prosperou e produziu resultados aproveitáveis. Logo, não seria de esperar que, em nossa Cidade, antes dos dias atuais, a tecnologia industrial pudesse ser ensinada em escolas tanto de nível médio como de nível superior, tendo em vista necessidades de obra especializada.

Em 1911, Álvaro Batista empreendeu a organização do ensino técnico profissional, criando escolas, entre as quais a escola Sousa Aguiar, sob a orientação de Corinto da Fonseca. Apesar das experiências realizadas, não foram colhidos os resultados que se esperavam. A Escola de Artes e Ofícios Venceslau Brás, fundada em 1919 pelo Governo Municipal, para a formação de mestres e contramestres, transfere-se mais tarde para o Governo da União com o objetivo de formar professores para as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas pelo Go-

vêrno de Nilo Peçanha (1909-1910), nos Estados, e destinadas à educação profissional de crianças pobres.

Apesar do lirismo com que Rui Barbosa se havia referido ao Liceu de Artes e Ofícios que fôra criado em 1856, o que marcou definitivamente o destino de instituições desse tipo foi o de considerá-los como próprios para as classes pobres. Como procuravam as escolas pós-primárias apenas as camadas médias e superiores da sociedade brasileira, é lógico que a clientela dos Liceus de Artes e Ofícios teria que ser reduzida e não permitiria que eles alcançassem os objetivos desse tipo de ensino.

Não foi por capricho ou por incapacidade administrativa de nossos governantes que se verificou uma dualidade de sistemas, sobrepostos, "constituindo dois mundos que se mantinham separados desde o Império, entre os quais a República não procurou lançar as pontes de ligação: o ensino primário, normal e técnico-profissional de uma lado, e o ensino secundário e superior de outro", disse Fernando de Azevedo. A sociedade criada pelo sistema de produção latifundiária, monocultora e escravagista, foi a principal responsável por esse dualismo que, só nos nossos dias, começa a desfazer-se, em virtude de a industrialização, a urbanização e a modernização das técnicas agrárias de produção estarem reestruturando a sociedade nacional e, portanto, criando novas necessidades educacionais, sentidas tanto pelo povo quanto pelas classes empresariais.

Sabemos que a reforma tentada por Fernando de Azevedo, entre 1928 e 1930, cuidara de organizar o ensino vocacional e profissional, como separado do ensino secundário propriamente dito. Somente Anísio Teixeira, entre 1932 e 1935, demonstrou compreender o problema, procurando pragmatizar o ensino secundário, torná-lo mais compreensivo e menos teórico, menos de letras, pela introdução de atividades de oficina, de certas práticas industriais ou de manualidades. De fato, no sistema de valores ainda vigente na sociedade nacional, outra não podia ser a solução. Era preciso valorizar o trabalho e isso só se poderia fazer através do próprio sistema educacional existente. Essa foi a so-

lução que Anísio Teixeira procurou e que não foi inteiramente frustrada porque até hoje o ensino de nível médio, mantido pelo Estado da Guanabara, ainda não distingue ou separa entre o que é profissional e o que é formação propriamente dita, de modo que a distinção entre escolas para pobres e escolas para as classes sociais superiores, aqui não foi acentuada.

Todavia é interessante observar que o artigo n.º 139 da Constituição de 10 de novembro de 1937, diz: "O ensino pré-vocacional e profissional, *destinado às classes menos favorecidas*, é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado".

Talvez por isso é que, depois de definitivamente organizado e regulamentado o ensino profissional, em seus ramos industrial e comercial, só o segundo prosperou de fato, porque passou a significar um ensino de nível médio fácil e não requerente das custosas instalações que supunha o técnico-industrial.

Aqui, na Guanabara, porém, a Escola Técnica Industrial teve êxito, alcançando matrícula abundante e contribuindo para a formação de um número razoável de profissionais especializados de nível médio, inclusive preparando-os para o ingresso em escolas superiores de Engenharia. As condições da Cidade-Estado permitiram isso, não só como centro industrial que é essa grande área metropolitana do Brasil contemporâneo, mas também como foco de irradiação da industrialização em áreas vizinhas.

Quando, depois de 1945, surgiram as escolas do SENAI e do SENAC, também apresentaram, nesta Cidade, resultados dos mais satisfatórios, desenvolvendo-se extraordinariamente.

Parece que todas as iniciativas educacionais estão destinadas a medrar ou frutificar aqui, onde uma população de alguns milhões de habitantes tem perspectivas de ascensão social, de trabalho e de melhoria de padrão de vida, me-

dante os estudos escolares. Na Guanabara a escola já é, de fato, uma larga ou ampla estrada de mobilidade social.

Com o Colégio Pedro II desdobrando-se em seções por várias áreas da Cidade, com mais de uma escola normal oficial, com os ginásios e escolas profissionais do Estado a se multiplicarem, com as escolas do SENAI e do SENAC, com o desenvolvimento inegável da Escola Técnica Industrial, com o seu velho e sempre procurado Colégio Militar, com as inúmeras escolas privadas de nível médio, pode-se dizer que, em nossos dias, tal ensino, em toda a Cidade, tende a tornar-se suficiente para atender suas necessidades maiores. Neste setor, é, também, inegável a ação da atual administração do Estado, que não tem poupado esforços para melhorar e desenvolver a rede estadual de ensino médio. Já neste ano de 1965, como vimos, se tomam medidas para transformar em obrigatório o ensino do primeiro ciclo (4 anos) nesse nível.

Mas, hoje, a escola de nível médio deixa de ser a instituição apropriada para a formação de nossas elites, em virtude de se ter convertido em uma escola desejada por todos, como necessidade social, econômica e cultural. As novas elites se formam nos cursos universitários, já que ensino secundário se converte, cada vez mais, em educação para todos, seja sob sua forma acadêmica, seja sob a de escola profissional, porque ambas se tornaram equivalentes. É isso o resultado da nova mentalidade educacional da Guanabara e do Brasil.

João Roberto Moreira

(*Jornal do Brasil*, Rio, 21-10-65).

## DEFICIÊNCIAS DO ENSINO PRIMÁRIO

### I.

A deficiência do ensino pode ser vista na qualidade e na quantidade oferecidas. Esses dois aspectos podem ser objetivamente analisados através de índices numéricos. O censo escolar de novembro de 1964 irá fornecer-nos dados relativos à deficiência de matrículas, de

professôres habilitados e de salas de aulas. Temos em mãos os dois primeiros, para todo o Brasil.

1 - Crianças de 7 - 11 anos .....	1 373 060
Matriculados .....	890 436 - 64,9%
Não matriculados .....	482 624 - 35,1%
2 - Crianças de 12 - 14 anos .....	678 166
Matriculados .....	450 890 - 67,9%
Não matriculados .....	227 276 - 32,1%
3 - Crianças de 7 - 14 anos .....	2 031 226
Matriculados .....	1 341 326 - 67 %
Não matriculados .....	709 900 - 33 %

Assim, a terça parte das crianças mineiras, em idade escolar primária (dos 7 aos 14 anos), estaria fora da escola. Teríamos que instalar mais 17 570 classes de 40 alunos, e construir 8 750 novas salas de aula, para preencher a lacuna existente.

Esses números brutos foram por mim divulgados nesta coluna. Penitencio-me por não tê-los analisado convenientemente.

De fato, há crianças a deduzir:

a) Crianças de 7 anos em novembro de 1964 - 294 685. Matriculadas - 116 944, não matriculadas - 117 741.

Na realidade, a escola primária só admitiu aquelas crianças que haviam completado 7 anos até 30 de abril. Mas o censo registrou os que completaram 7 anos até novembro, isto é, durante 11 meses. Proporcionalmente, até abril, deveriam ter completado 7 anos apenas 133 995. Portanto, 160 630 não tinham ainda idade para ser admitidos. Esse número não pode ser computado como deficiência.

b) Crianças de 12 a 14 anos.

Das 227 276 não matriculadas, na verdade, muitas já teriam passado pela escola primária. Dado que 77,5%, das crianças de 11 anos frequentam escola, é provável que daquelas 227 276, cerca de 171 200 já tivessem escolaridade primária. Esse número também não deve ser computado como deficiência escolar.

Assim, deduzidas essas duas parcelas, no total de 331 830 crianças, a deficiência escolar primária baixaria para 378 070 matrículas, melhorando considerável-

Os números brutos, relativos à deficiência de matrículas em Minas Gerais são os seguintes:

mente nossa situação. Relativamente, teríamos fora da escola primária, na faixa de 7 a 11 anos, 26,7%, na de 7 a 14 anos, 20%.

Se não instalarmos novas salas de aula nos próximos cinco anos, aquela deficiência de cerca de 400 000 matrículas será acrescida de cerca de 180 000 crianças, correspondentes ao crescimento vegetativo da população escolar. O governo que agora se inicia, se quiser preencher a lacuna provável, de cerca de 580 000 matrículas, terá de instalar 14 500 classes, em 7 250 novas salas de aula. Seria necessário construir, por ano, 1 450 salas, correspondentes a cerca de 7 250 milhões de cruzeiros. Para tanto, a União dará ao nosso Estado, este ano, 5 008 milhões. Se acrescentarmos outro tanto do salário-educação, serão cerca de 10 000 milhões destinados ao ensino primário, suficientes para cobrir o custo das obras. Isso sem falar nas contribuições do Estado e municípios, e na ajuda estrangeira. Parece, pois, favorável o panorama do ensino primária quanto ao preenchimento do espaço escolar em falta. Sendo a deficiência apenas de 20% na faixa dos 7 - 14 anos, mesmo que se atenda apenas à metade do "deficit", chegaremos a 1971 com 10% de deficiência de matrículas em curso primário que vai se estendendo a seis anos, o que se pode considerar situação favorável.

Nossa maior fraqueza não está na quantidade, mas na qualidade do ensino oferecido, como veremos a seguir.

## II.

No artigo anterior, examinamos a deficiência escolar primária em nosso Estado, sob o ponto-de-vista quantitativo,

ou seja, do número de matrículas oferecidas. Com base no Censo Escolar de Novembro de 1964, devidamente analisado, chegamos à conclusão de que o "déficit" de matrículas, na população escolar de 7 a 14 anos, era da ordem de 20%. "Déficit" menor do que se esperava, e que poderá ser coberto nos próximos cinco anos.

No presente artigo, examinaremos a deficiência escolar do ponto-de-vista qualitativo. Sob esse aspecto, aquele Censo nos fornece um dado importante, qual seja o da qualificação do corpo docente. É claro que a boa qualidade do ensino depende de outros elementos, além do professor. Basta que se lembrem a duração dos estudos, as instalações, os equipamentos, o material escolar, os métodos pedagógicos, a cooperação da família e da sociedade — para que se tenha uma idéia da complexidade do problema. Entretanto, sobre todos esses fatores de eficácia escolar, para a importância do professor, definido em sua formação profissional, que abrange aspectos vocacionais, intelectuais e morais. No final das contas, o professor é o resumo e a base da educação escolar. O mais são acessórios úteis e até utilíssimos, mas apenas acessórios ou meios auxiliares de facilitar a tarefa do mestre. É sabido que Hipócrates, o pai da medicina, reunia seus discípulos debaixo de um frondoso plátano, na ilha de Cós. Isso há 2 500 anos atrás. Por sinal que a árvore ainda vive. Um galho foi plantado no Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Uma fôlha me foi trazida por Ivolino Vasconcelos. Guardo-a com carinho devoto e um tanto supersticioso.

Pois bem, para 1 341 320 alunos matriculados nas escolas primárias, em novembro de 1964, havia 45 081 regentes de classe, o que equivale a um professor para cerca de 30 alunos. Situação mais favorável do que a de São Paulo, onde 1 883 750 matriculados dispunham de 54 914 regentes, ou um professor para cerca de 34 alunos. Alguns dirão que Minas desperdiça a capacidade didática do professor. Se dêssemos 35 alunos a cada professor, poderíamos admitir mais 225 000 alunos, sem prejuízo do ensino e sem acréscimo de despesa.

Dêsse 45 081 regentes de classe, 24 917 são normalistas e 19 839 ou cerca de 4%, não o são. Em São Paulo, dos 54 914 regentes, apenas 1 972, ou cerca de 3,6%, não são normalistas. Isso mostra como, mesmo em relação ao Brasil, estamos atrasados. Dos 1 972 professores paulistas, não normalistas, somente 592 têm nível primário. Em Minas, dos 19 839 regentes não normalistas, 15 206 ou 80% são de nível primário.

Na zona rural de Minas, a situação é ainda pior. Nela estão 15 087 regentes de classe, dos quais apenas 1 872 são normalistas. Quer dizer, 13 215, ou cerca de 91%, não são normalistas. Dêsse, 11 630 só têm instrução primária, sendo que 2 133 não chegaram a concluir o curso primário. Em São Paulo, os números comparáveis são: dos 808 não normalistas, apenas 390 são de nível primário.

Em resumo, ainda temos, em conjunto, 44% de regentes de classe não normalistas. Na zona rural, essa cifra se eleva a 91%, com 77% de professores de instrução primária completa ou parcial. O resultado é fácil de imaginar-se. Os 15 206 regentes de nível primário têm a seu cargo cerca de 456 180 alunos. São alunos sacrificados em seus estudos e aspirações. No conjunto, representam 34% dos alunos das escolas primárias de Minas. "A deficiência em qualidade é, pois, alarmante". Infelizmente não temos dados comparativos de 10 anos passados, para sabermos se o número relativo de professores mal preparados que se chamam, entre nós, de professores leigos, têm aumentado ou diminuído. À primeira vista, a impressão é que a quantidade tem sacrificado a qualidade.

Não podemos pensar no remédio heróico, que seria dispensar os leigos e substituí-los por normalistas. Sem falar na falta de normalistas e na sua resistência ao meio rural, basta considerar-se que todo esse professorado leigo é efetivo ou estável, para se ver, desde logo, a impossibilidade da aplicação de medidas radicais. O que se deve fazer é adotar um plano de subscrição gradativa, preparando-se normalistas para a zona rural. É o que se faz, por exemplo, na Escola Normal da Fazenda do Rosário. Por outro lado, é preciso melhorar os

atuais professores leigos, mediante cursos de treinamento sistemático. Foi o que se fez em Leopoldina, dentro do projeto de erradicação do analfabetismo ali instalado em 1958. Todos os 50 professores leigos então existentes no município foram recuperados pela Escola de Treinamento especialmente fundada, em regime de internato, mediante cursos de 3 meses, em 3 anos consecutivos. Agora, aquela Escola dedica-se ao professorado de outros municípios. Esse é o caminho. Para palmilhá-lo, o Plano Nacional de Educação dedica verbas significativas. É tempo de usá-las com energia perseverança.

### III.

Nos dois artigos anteriores, tentamos analisar os dados do Censo Escolar de novembro de 1964, para deles extrair índices numéricos das deficiências quantitativas e qualitativas do ensino primário em nossa terra.

As quantitativas referiam-se ao "deficit" de matrículas oferecidas, que anda por 20 por cento, o que é menos mau do que se esperava. As qualitativas foram aferidas pela qualificação do professorado, encontrando-se 44 por cento de regentes de classe não normalistas, o que é considerado alarmante.

No que se refere a prédios escolares, ficou dito que, para cobrir a deficiência escolar até 1970, será necessário construir mais 7 250 salas de aula, o que é exequível com os recursos atuais.

Hoje, examinaremos a situação dos prédios existentes, com os resumidos dados divulgados pelo Censo, comparando-os com os de São Paulo.

Para seus 1 341 320 alunos matriculados, Minas possui 14 738 prédios escolares; para 1 833 750 matriculados, São Paulo dispõe de 13 319 prédios. A primeira vista, nossa situação seria mais favorável. Mas logo se vê que os prédios paulistas devem ser de maior capacidade. E o prédio maior significa redução de despesa com a administração, por aluno.

No particular, convirá analisar separadamente o que acontece na zona urbana e suburbana (área da sede e de seus distritos) e na zona rural.

Na zona urbana e suburbana, Minas conta com 3 355 prédios escolares, ... 748 969 professoras. Resultam, em média, classes de 25 alunos, 223 alunos em cada prédio, ou 9 classes. Com dois turnos diários, teremos em média, prédios de quatro salas de aula. Comparativamente, São Paulo conta com 3 138 prédios, e 1 286 481 alunos, 39 289 professores, 32 alunos por classe, 15 classes em cada prédio. Com dois turnos, são prédios de 8 salas.

Considerando-se que a despesa com a diretoria, a secretaria e certos ensinamentos especializados, como música e educação física, é a mesma, para escola de 4 ou 8 salas, resulta que poderíamos reduzir à metade tais despesas se nossos prédios tivessem a capacidade dos paulistas.

Na zona rural, a diferença entre Minas e São Paulo é pequena. Temos 11 383 prédios, 592 252 alunos, 52 em cada prédio, 15 087 professores, ou 39 alunos por professor. Resulta que, na sua maioria, as escolas têm uma só classe. Em São Paulo, comparativamente, ... 10 181 prédios, 597 269 alunos, 58 alunos em cada prédio, 15 625 professores, 38 alunos por professor. Assim, em sua maioria, as escolas têm uma só classe.

Temos construído milhares de prédios escolares. Isso é motivo de orgulho. Mas, por esse ou aquele motivo, adotamos unidades escolares de pequena capacidade nas zonas urbana e suburbana, o que encarece o ensino. Daqui por diante seria bom tentar corrigir o erro. Uma das maneiras possíveis seria não criar novas unidades mas ampliar as existentes. Temos de construir mais 7 250 salas de aula até 1970. Construamo-las anexadas aos prédios atuais sempre que possível. Aliás, é a solução que o Ceará adotou, segundo me informa o Deputado Paulo Sarasate. É claro que estamos falando com dados deduzidos de números gerais. As autoridades responsáveis devem ter dados mais objetivos sobre que fundar uma política realista de construções escolares.

Clóvis Salgado

(Estado de Minas, 15-1. 9 e 12-2-66 - Belo Horizonte).