

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto quanto possa, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

A Revista não endossa os conceitos emitidos em artigos assinados e matéria transcrita.

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XL OUTUBRO-DEZEMBRO, 1963 N.º 92

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

Coordenador — Elza Rodrigues Martins

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

Coordenador — Jayme Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenadora Substituta — Úrsula Albersheim

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XL

outubro-deseembro, 1963

Nº 92

SUMARIO

	<i>Págs.</i>
Editorial	3
 <i>Estudos e debates:</i>	
Mestres de amanhã — ANÍSIO S. TEIXEIRA	10
A educação em face da segunda revolução industrial — TOMÁS MAL- DONAPO	20
A significação da ciência no mundo contemporâneo — o problema brasileiro — J. LEITE LOPES	34
Admissão à universidade: análise de um projeto — VALNIB CHAGAS ...	46
 <i>Documentação:</i>	
Aperfeiçoamento de professores primários — Inquérito promovido pelo INEP	52
III Reunião Interamericana de Ministros da Educação	63
Prêmio "Ciência da Educação", 1963	66
Lei Orgânica do Ensino — Estado da Bahia	71
Estudantes para a medicina e médicos para o Brasil — ALMEIDA JÚNIOR	104
Obstáculos ao planejamento educacional nos países em desenvolvimento — JAYME ABREU	115
Conselho Federal de Educação — seleção de estudos e pareceres	121
INFORMAÇÃO DO PAÍS	158
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	165
CRÍTICA DE LIVROS: GEIGER, Pedro Pinchas — <i>Evolução da rede urbana brasileira</i> (168); MANNHEIM, KARL e STEWART, W. A. C. — <i>An Intro- duction to the Sociology of Education</i> (168); NOGUEIRA, Oraci — <i>Família e comunidade</i>	170
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: MARTINS, Mário — O pica-pau verde-ama- relo (172); WIESNER, Jerome B. — Planejamento para o ensino tecnológico e científico (173); ABREU, Jayme — A equivalência de cursos na Lei de Diretrizes e Bases (177); DELANNOY, Jean — Educação, trabalho de equipe — II (181); CUNHA, Nádia — Aspectos estatísticos do ensino médio no Brasil (186); WALLON,	

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

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

LEI DE DIRETRIZES — REFORMA DE BASE DA
EDUCAÇÃO NACIONAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CELSO KELLY

Secretário do Conselho
Federal de Educação

MESTRES DE AMANHÃ

ANÍSIO S. TEIXEIRA
Diretor do INEP

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

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

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

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

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

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS 11
escola de alunos os mais diversos nas aptidões, nas opções de estudo, na inteligência e nos objetivos escolares.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

t

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A EDUCAÇÃO EM FACE DA SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

TOMÁS MALDONADO

Da Escola Industrial de Ulm

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

J. LEITE LOPES

Do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas

I

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

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

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

II

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

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

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

processos básicos do desenvolvimento histórico das civilizações mais avançadas, que se ergueram, assim, lentamente, à custa da investigação científica e da engenhosidade tecnológica. A civilização que conhecemos no século XX — à diferença das grandes civilizações antigas — construiu sua vitalidade intelectual e seu poder material graças à eclosão da ciência, da atitude científica que historicamente desabrochou no século XVII¹ e se desenvolveu lentamente a princípio afirmando-se na Revolução Industrial e influenciando, hoje, o destino e o intercâmbio econômico e político dos povos.

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

Mas estas sociedades possuíam o conhecimento científico permeado em seu processo histórico. Possuíam uma tradição cultural que constantemente o alimentava, que florescia nas universidades² e que se refletia nos escalões inferiores do sistema educacional, cujas portas se alargaram sob a pressão das necessidades e da agressividade do progresso. O crescimento populacional, a ambição e a luta pelo aperfeiçoamento das condições de vida encarregaram-se de utilizar o conhecimento científico, retirando-o dos laboratórios e

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

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

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

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

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

III

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

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

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

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

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

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

IV

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Ver Thales Martins, loc. cit.

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

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

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

V

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

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

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

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

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

8 Ref. 7, p. VII.

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

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

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

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

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

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

VI

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

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

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

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

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

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

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

11 Ref. 10, pág. 37.

12 Ref. 10, pág. 43.

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

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

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

Assim começa o relatório da Fundação Nacional de Ciência dos Estados Unidos, no ano de 1959: "Um sentimento de crise apoderou-se dos Estados Unidos em consequência do lançamento do primeiro satélite artificial pela URSS em outubro de 1957. No ano seguinte, muitas pessoas, em todos os níveis do Governo e da vida particular, procuraram modos de aceitar o desafio que — sentiam elas — havia sido lançado com tanta força ao país".¹⁶

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

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

13 Ref. 10, pág. 95.

14 National Science Foundation, 10th Annual Report, pág. 111, Washington P.C., 1960.

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

16 Ref. 7, pág. 3.

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

VII

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

No ano de 1951, a Lei n.º 1.310 criou o Conselho Nacional de Pesquisas do Brasil, como órgão do Governo Federal, subordinado diretamente ao Presidente da República e destinado a estimular a investigação científica e tecnológica e a controlar todas as atividades referentes ao aproveitamento da energia atômica. Essa lei foi conseqüência, em última análise, dos ecos, neste país, da bomba atômica — uma nova calamidade que produziu, como já o-fizera a 1.^a Guerra com outros países em 1916, a criação pelo Governo de tão importante organismo para as pesquisas científicas. No mesmo ano, criou-se, subordinada também ao Presidente da República, a Campanha Nacional para o Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, a CAPES, destinada a conceder bôlsas-de-estudo no país e no exterior.

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

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

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

17 Ref. 14, p. 3.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VIII

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

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

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

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

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

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

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

ADMISSÃO À UNIVERSIDADE: ANÁLISE DE UM PROJETO *

VALNIR CHAGAS

Da Universidade do Ceará

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. O concurso de habilitação tem por finalidade classificar os candidatos aos cursos superiores de graduação, no limite das vagas fixadas em cada estabelecimento, e reunir dados uniformes para a sua posterior observação e orientação após a matrícula;

3. o concurso de habilitação é, assim, o estágio intermediário de um processo de seleção a longo prazo que principia na fase terminal da escola média e se conclui, em relação aos estudos profissionais, no período inicial dos cursos de graduação;

4. para atender esta nova característica do concurso de habilitação, é de toda conveniência que, ao estruturar os cursos superiores de graduação, se adote o critério de escaloná-los em ciclos sucessivos de estudos, dos quais o primeiro seja básico e, ao mesmo tempo, seletivo para o ciclo profissional imediato de um curso ou de uma ordem de cursos afins".⁵

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

4 CAPES — Id, ib., pág. 105.

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

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

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

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

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

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

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

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

Com efeito, os 65.344 jovens que concluíram o ciclo colegial, em 1961, conforme dados oficiais,⁷ representavam menos de 6% da população de dezoito anos, que não é inferior a 1.000.000;⁸ e destes foram classificados 30.375, portanto mais de 46%, no "vestibular" de 1962.⁹ Ora, se admitirmos como válidas para nós as comprovações do professor Conant, apenas 20% dentre eles teriam capacidade para prosseguir estudos em terceiro grau.¹⁰ Assim, inevitável será a conclusão de que a maioria já foi "aproveitada" como que indevidamente, embora reconheçamos que essa prática por algum tempo ainda terá de ser mantida e mesmo intensificada com moderação. A necessidade imediata de profissionais qualificados, ante uma matrícula universitária das mais baixas do mundo, torna os que hoje concluem a escola média "por demais preciosos para que os desperdicemos com muita largueza".¹¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSÔRES PRIMÁRIOS

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

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

I — Apreciação dos Cursos de Aperfeiçoamento que vêm sendo realizados

Consideram os professôres pouco satisfatória a orientação geral dos cursos, por desligados dos problemas de escola primária. Assim, 80% propõem que os cursos sofram reforma no sentido de "tratar de assuntos práticos de interesse do professor primário"; 69% sugerem que as aulas "partam de problemas reais, apresentados pelos alunos e pelo professor encarregado do curso"; 42% opinam que os cursos devem ser planejados levando em considera-

ção as sugestões dos professôres; 43%, que deve haver demonstração prática dos recursos aconselhados; 21% julgam indispensável a participação da turma nas aulas; e 13% se manifestam a favor de reuniões de discussão.

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

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

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

II — *Causas das interrupções dos Cursos*

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

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

III — *Sugestões do professorado*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV — *Dificuldades e interesses do professor*

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

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

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

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

Essa percentagem vem confirmar a indicação, feita em outro tópico do questionário, por 58%

dos professôres, de que a maior dificuldade encontrada no início da carreira é "lidar com crianças desatentas, agressivas ou indisciplinadas".

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

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

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

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

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

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

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

Continuando a classificação das escolhas feitas, temos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

— Recursos audiovisuais na Escola Primária.

— Interesses infantis.

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

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

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

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

24.º lugar — Ensino de frações (13%).

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

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

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

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

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

— Jogos e exercícios de fixação em Matemática.

— Ensino da divisão.

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

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

— Revisão de programa de Ciências.

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

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

— Arte Infantil: Teatro, Desenho e Artes Plásticas.

— Organização de material de ensino.

— Interesses infantis.

— Inglês, para leitura de bibliografia profissional.

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

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

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

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

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

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

— Interesses infantis (20%).

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

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

— Recursos audiovisuais na escola primária (idem).

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

— Inglês (10%).

Nesse e no item 7 se verifica que o professor reputa sua maior dificuldade a de se conduzir adequadamente na orientação das crianças que apresentam problemas de conduta ou de aprendizagem (os 2 itens apresentados a respeito indicam percentagens de 58 e 57%), dificuldades que sugeriram uma preparação em Psicologia mais voltada para os

problemas reais de *nossas* crianças de classe média ou pobre, faveladas, recém-emigradas, deficientes mentais providas de ambientes conflituosos, sem assistência da família: sua vida, suas necessidades, seus interesses, que deveriam constituir um dos principais focos de preocupação no preparo do professor. Em parte serão o resultado da seleção dos candidatos à matrícula nas Escolas de formação de professôres, a qual não leva em conta as aptidões e o gosto de lidar com crianças, medidos em situações reais, como já se realiza em Genebra, por exemplo.

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

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

Respostas em outros itens deixam entrever que os professôres

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

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

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

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

Igualmente se manifestam os professores sobre os problemas de

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) 53% julgam que deveriam eles receber maior assistência, em suas primeiras experiências de trabalho; 2) 47%, que deveria haver orientadores nas escolas, para atenderem aos professores novos; 3) 46%, que não se deve dar aos professores iniciantes as turmas mais difíceis (mas 17%

ESTUDOS PEDAGÓGICOS
 apenas opina que não devem eles receber turmas de 1.º ano, fazendo naturalmente a restrição de que sejam turmas normais).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) serviço cumulativo — que dá ao professor responsabilidade

de orientar um número excessivo de alunos, impede a coordenação dos trabalhos na turma do meio e esgota o professor;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VII — *Sugestões preliminares para o aperfeiçoamento do magistério*

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

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

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

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

Tais elementos seriam o foco de irradiação das mudanças necessárias.

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

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

Abrangeria êle, por exemplo:

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

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

É importante atender ao interesse do professor por todos os aspectos de renovação, entrosados, porém, o mais possível. Assim, por exemplo, preparar material, dentro da disciplina a que irá servir. O mesmo com relação aos recursos audiovisuais. E, igualmente, assistir o professor no que diz respeito à aquisição de importantes instrumentos de trabalho, como o melhor do-

mínio da língua nacional e de uma língua estrangeira — de preferência o Inglês, sem o qual é difícil acompanhar o movimento educacional que vai pelo mundo.

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

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

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

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

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

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

seja dado ao programa o necessário nível.

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

ni REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO

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

A DECLARAÇÃO DE BOGOTÁ

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

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

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

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

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

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

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

3 — para prosseguir este propósito, a educação exige uma

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

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

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

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

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

A DECLARAÇÃO DE VOTO DA DELEGAÇÃO BRASILEIRA

A delegação brasileira se absteve de assinar o documento acima,

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

Diz a declaração de voto da delegação brasileira:

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

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

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

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

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

— a cooperação internacional no campo da educação só será eficaz se estiver ligada a planos globais de desenvolvimento de

cada país, a fim de superar as estruturas iníquas atuais.

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

PRÊMIO "CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO", 1963

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

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

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

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

queles que por mais longo tempo a tenham exercido.

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

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

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

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

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

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

Se eu permitisse que tal pedagogo aqui falasse êle começaria

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

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

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

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

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

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

Afinal de contas, supunha-se que a educação pudesse ser matéria de simples exercício de nossa vontade, que se poderia pôr em marcha ou suspender, como e quando se quisesse. Por isso mesmo, entre os variados gêneros e espécies de produção, o trabalho educativo vinha sendo dos poucos, senão o único, em que o produtor se arrogava o direito de decidir do valor do produto... Não se quer dizer que

a cada educador, pessoalmente, não deva caber certa escolha dos processos de seu próprio ofício. O que se quer dizer é que, para que êle o possa fazer de modo satisfatório, terá de estudar o processo da educação em seu mais complexo contexto, inclusive em suas condições e implicações de ordem econômica, política e cultural, em geral.

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

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

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

problemas, a desafiar cientistas sociais, políticos e administradores.

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

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

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

E não terá sido por mero efeito do acaso que as láureas dêste

ano se tenham destinado, uma à Ciência da Educação, e outra também à Filosofia, aqui tão nobremente representada pelo eminente professor Leonardo Van Acker.

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

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

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

E, aqui, a confiança final: a distinção que ora recebo excede de muito a tudo quanto eu pude aspirar por minhas atividades no ensino e estudos teóricos da educação. Ela só se justifica como estímulo a jovens estudantes de hoje, coisa que fundamentalmente contenta a mes-

tres-escolas e pedagogos. Pois, ilusoriamente ou não, eles vêm no estudo e, portanto, na continuidade da cultura, alguma coisa em que encontram motivo para envaidecer-se. Não podendo desde logo "fazer", eles "ensinam". Nisso residem sua glória e seu martírio".

LEI ORGÂNICA DO ENSINO — ESTADO DA BAHIA

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

LEI ORGÂNICA DO ENSINO

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

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

TÍTULO I

Dos Serviços de Educação e Cultura

CAPÍTULO I

Dos Princípios e dos Métodos da Educação e Cultura

Art. 1.º Os serviços de educação e cultura, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, têm em vista oferecer a todos os habitantes do Estado da Bahia, sem distinção de raça crença, convicção política, condição econômica ou social, oportunidades iguais para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade a fim de habilitá-los aos benefícios da civilização, à plena participa-

ção nos direitos e deveres da sociedade e às múltiplas e variadas necessidades ocupacionais.

Parágrafo único. Para esse fim, a escola:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

d) deverá ser instituição de aprendizagem prática, utilizando

os métodos mais recomendáveis de educação ativa e progressiva, oferecendo aos alunos os meios hábeis ao seu encaminhamento para o trabalho e para a vida, dentro do regime democrático;

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

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

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

CAPÍTULO II

Da obrigatoriedade escolar

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

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

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

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

cula compulsória das crianças que as escolas comportarem.

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

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

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

- a) estado de pobreza dos pais ou responsáveis;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrículas encerradas;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

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

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

Art. 8.º As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o

ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

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

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

- a) transacionar com os órgãos da administração estadual, autarquia ou entidades de economia mista em que o Estado seja portador da maioria das ações;
- b) participar de concorrência pública ou coleta de preços pelos mesmos órgãos e entidades;
- c) pleitear ou receber favores, benefícios ou quaisquer auxílios do Estado.

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

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

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

CAPÍTULO III

*Da Educação nos Estabelecimentos
Particulares de Ensino*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

c) garantia de remuneração condigna aos professores;

d) observância dos demais preceitos legais.

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

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

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

e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos.

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

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

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

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

TÍTULO II

Do Sistema de Ensino

CAPÍTULO I

Do Sistema

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

de adultos ou supletivas e a excepcionais.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 1.º Essas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas à prestação de contas perante o Tribunal de Contas do Estado, com o parecer prévio do

Conselho Estadual de Educação e Cultura, e à aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

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

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

CAPÍTULO II

Da Educação de Grau Primário

SEÇÃO I

Da Educação Pré-Primária

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

Art. 28. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos, serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

SEÇÃO II

Do Ensino Primário

Art. 29. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento

do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO III

Da educação de grau médio

SEÇÃO I

Do ensino médio

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

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

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

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

Art. 40. O ingresso na primeira série do primeiro ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

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

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

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

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

I — Duração mínima do período escolar;

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

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

II — Cumprimento dos programas elaborados, tendo-se em

vista o período do trabalho escolar;

III — Formação moral e cívica do educando, através de processo educativo de trabalho escolar;

IV — Atividades complementares de iniciação artística;

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

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

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

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

Art. 44. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos, e diplomas de cursos.

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

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

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

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

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

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

SEÇÃO II

Do ensino secundário

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

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

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

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

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

Art. 52. Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1.º e 2.º ciclos será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 53. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

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

Art. 54. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas das quais uma ou duas Optativas de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1.º Deverá merecer especial atenção o estudo de Português, em seus aspectos lingüísticos, históricos e literários, constituindo-se disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio.

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

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

Art. 56. Nas diversas disciplinas e práticas educativas desses cursos deverá merecer especial

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

SEÇÃO III

Do ensino técnico

Art. 57. O ensino técnico, de grau médio, abrange os seguintes cursos:

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

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta Lei, bem como os referidos no artigo 64 e seus parágrafos, serão regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

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

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

Art. 59. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo, de três anos.

§ 1.º As duas últimas séries do primeiro ciclo incluirão, além

das disciplinas específicas de ensino técnico quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa.

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

§ 3.º As disciplinas Optativas serão de livre escolha do estabelecimento, dentre as relacionadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SEÇÃO IV

Do ensino normal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

escolas primárias de todo o Estado.

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

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

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

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

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

CAPÍTULO IV

Da educação de grau superior estadual

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

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

Art. 73. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

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

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

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

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

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

Art. 76. Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma dos estatutos e regulamentos respectivos, o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o período letivo tenha duração mínima de cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado às provas e exames.

Art. 77. Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequên-

cia de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino.

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

§ 2.º Nos estabelecimentos oficiais será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

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

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

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

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

84 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

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

CAPÍTULO V

Da educação de excepcionais

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

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

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

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

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

CAPÍTULO VI

Da Assistência Social Escolar Educativa

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

Art. 87. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

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

CAPÍTULO VII

Da Orientação Educativa

Art. 89. A formação do Orientador de Educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau, do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educativa com o objetivo de complementar e suplementar os trabalhos dos Serviços de Orientação Educativa.

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

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

TÍTULO III

Do Govêrno e Administração dos Serviços de Educação e Cultura

CAPÍTULO I

Do Departamento Estadual de Educação e Cultura

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

Art. 96. Constituem o Departamento :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO II

Do Conselho Estadual de Educação e Cultura

SEÇÃO I

Da organização e competência

Art. 100. O Conselho Estadual de Educação e Cultura compõe-se,

além do seu presidente, de seis membros nomeados pelo Governador do Estado, dentre pessoas de reputação ilibada, ... (vetado) com aprovação do Poder Legislativo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

possam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino;

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

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

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

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

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

o) aprovar o regulamento de renovação anual das bolsas;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) morte;
- b) renúncia;
- c) doença que exija o afastamento por mais de dois anos;
- d) ausência por mais de três sessões consecutivas, sem motivo justificado;
- e) procedimento incompatível com a dignidade da função;
- f) condenação por crime comum ou de responsabilidade;
- g) exercício de atividade político-partidária.

Parágrafo único. Vetado.

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

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

prazo não excedente a noventa dias.

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

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

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

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

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

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

SEÇÃO II

Da elaboração das normas deliberativas

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

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

Art. 111. Vetado.

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

será exercido pelo Conselho, por maioria absoluta de votos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

f) a organização das instituições de extensão cultural;

g) os casos omissos na presente Lei.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 123. As instruções do Conselho disporão sôbre:

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

b) compêndios cuja adoção seja recomendada às referidas escolas;

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

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

ministração escolar, quanto nos métodos.

CAPÍTULO III

Do Diretor de Educação e Cultura

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

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

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

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

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

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

a) condenação por crime comum ou de responsabilidade;

b) abandono do cargo por mais de trinta dias;

c) procedimento incompatível com a dignidade da função;

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

92 REVISTA BRASILEIRA DE

e) negligência ou incapacidade;

f) atividade político-partidária.

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

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

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

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

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

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

I — organizar a agenda das sessões de sua convocação;

II — apresentar e justificar as proposições;

III — opinar sobre as emendas e sugestões dos conselheiros;

IV — apresentar emendas;

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

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

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

i) convocar o Conselho;

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

REVISTA BRASILEIRA DE

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

m) planejar e organizar a rede escolar;

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

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

p) vetado;

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

Art. 131. Vetado.

CAPÍTULO IV

Dos Conselhos Municipais de Ensino

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

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

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

çam atividade" político-partidária

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

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

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

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

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

Art. 137. Vetado.

Art. 138. Vetado.

§ 1.º Vetado.

§ 2.º Vetado.

§ 3.º Vetado.

TÍTULO IV

Do Financiamento dos Serviços de Educação e Cultura

CAPÍTULO I

Do Fundo de Educação

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

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

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

III — Vetado.

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

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

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

VII — auxílios e subvenções concedidas pelo Governo Federal;

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

IX — Taxa Escolar, na forma defenida nesta lei.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 148. Vetado.

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

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

CAPÍTULO II

Do orçamento

SEÇÃO I

Da apresentação da proposta orçamentária ao Governo

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

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

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

o) Auxílio às instituições particulares de educação e de cultura ;

p) Diversos.

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

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

SEÇÃO II

Da elaboração orçamentária interna

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

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

se julgar mais eficaz e útil para o serviço.

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

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

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

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

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

- a) praticar, em cada caso, estorno de verba orçamentária;
- b) aplicar as receitas não incluídas no orçamento interno do Departamento de Educação e Cultura.

SEÇÃO III

Da Prestação de Contas

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

financeiro anterior, com especificação minuciosa.

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

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

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

TÍTULO V

Dos Professôres e Funcionários e dos Órgãos Colegiados

CAPÍTULO I

Dos Professôres e Funcionários

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO II

Dos órgãos Colegiados

Art. 173. Ficam criados, em todos os estabelecimentos oficiais de ensino de grau médio, Departamentos pedagógicos que reunirão professôres de uma mesma disciplina, ou disciplinas afins, e de prática educativa, que, em vo-

tação secreta, anualmente, escolherão seus respectivos chefes.

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

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

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

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

a) elaborar e reformar o regimento interno do estabelecimento ;

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

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

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

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

TÍTULO VI

Das Instituições Culturais

CAPÍTULO ÚNICO

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

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

- a) Biblioteca: Públicas, Especializadas, Escolares e Infantis;
- b) Serviços de Divulgação, Tele-rádio-Difusão, Cinema Educativo e Difusão Cultural e Artística;
- c) Teatros;
- d) Museus;
- e) Parques escolares.

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

TÍTULO VII

Disposições Gerais

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

§ 1.º Nas mesmas condições permitir-se-á obtenção do certificado de conclusão do ciclo cole-

gial do curso secundário aos maiores de dezenove anos.

§ 2.º Os exames, de que trata o presente artigo, serão regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura e realizados nos Estabelecimentos por êle indicados.

Art. 182. O Departamento Estadual de Educação e Cultura instituirá e amparará serviços e entidades que mantenham, na zona rural, escolas ou centros de educação, capazes de proceder à adaptação do homem ao meio e ao estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 183. O exercício do magistério de grau primário por professor diplomado em outro Estado será regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 184. O Estado estimulará a prática da educação musical nos cursos primários e médios.

Art. 185. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo seu funcionamento, para fins de validade legal, de autorização do Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 186. Os cursos de aprendizagem agrícola, industrial e comercial, admiistrados por entidades agrícolas, industriais e comerciais, nos têrmos da legislação vigente, serão submetidos ao Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Parágrafo único. Anualmente as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem agrícola industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual de

Educação e Cultura o relatório de suas atividades, acompanhado de prestação de contas.

Art. 187. Um "Livro de Honra" do Fundo de Educação será criado para registro dos nomes de todos os que devem ser considerados seus beneméritos, por doações, legados, fundações de qualquer espécie ou serviço de inestimável valor.

Art. 188. O poder público estadual estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, nível ou grau, sem finalidades lucrativas, prestando-lhes ajuda financeira.

Art. 189. Fica criada a TAXA ESCOLAR destinada à suplementação do custeio do Ensino Profissional, devida pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas de qualquer natureza — pessoas físicas ou jurídicas — sujeitas a contribuição da Previdência Social, inclusive as que se beneficiam com isenção de impostos estaduais.

§ 1.º A TAXA ESCOLAR incidirá sobre a folha de pagamento de pessoal das referidas empresas, da seguinte forma:

a) um por cento em relação às empresas de capital até vinte milhões de cruzeiros;

b) dois por cento em relação às empresas de capital superior a vinte milhões de cruzeiros ... (vetado) ;

c) vetado.

§ 2.º A TAXA ESCOLAR será recolhida, mensalmente, com os impostos e taxas estaduais devidos pelas empresas.

§ 3.º A fiscalização da TAXA ESCOLAR competirá à Secreta-

ria da Fazenda e, cumulativamente, às autoridades do Ensino em cada Município.

§ 4.º O não recolhimento da TAXA ESCOLAR, cada mês, implicará em multa variável de Cr\$ 1.000,00 a Cr\$ 10.000,00, dobrada nos casos de reincidência e nas proibições constantes das letras "a" a "c", do § 2.º do art. 8.º desta Lei.

§ 5.º Da renda resultante, sessenta por cento serão entregues aos Municípios, proporcionalmente à sua ... (vetado) população, nos termos estabelecidos no regulamento desta Lei.

§ 6.º Os Municípios prestarão contas, até 31 de dezembro de cada ano, dos recursos recebidos à conta da TAXA ESCOLAR que somente poderão ser aplicados em despesas de vencimentos de Professôres, onde inexistam escolas públicas estaduais ou elas sejam, a critério das autoridades estaduais, insuficientes.

Art. 190. Para os efeitos da cobrança da TAXA ESCOLAR considera-se o capital subscrito e recursos, exceto os obrigatórios por lei.

Art. 191. Nos Municípios limítrofes com outros Estados será permitida a organização do ensino normal, com currículos próprios e ciclo equivalente ao adotado na cidade circunvizinha, sujeito seu funcionamento a instruções julgadas oportunas e convenientes, baixadas pelo Conselho de Educação e Cultura.

Art. 192. Nas Faculdades de Filosofia e nos Institutos de Educação serão criados, para a formação de técnicos de educação, cursos especiais a que terão aces-

102 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
so os titulares desse cargo, com estágio mínimo de 3 anos no magistério.

Parágrafo único. Aos alunos que concluírem o curso a que se refere o presente artigo será facultada matrícula na primeira série das Faculdades ou dos Institutos de Educação, desde que aprovados em concurso de admissão.

Art. 193. A escola deverá existir profusamente disseminada, atendendo sua localização à distribuição demográfica e à situação econômica regional — ...
Vetado.

TÍTULO VIII

Disposições Transitórias

Art. 194. Ficam transferidos à subordinação do Departamento Estadual da Educação e Cultura todas as escolas civis, serviços e instituições de educação e cultura, de qualquer grau ou natureza, mantidos pelo Estado.

Art. 195. Vetado.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 196. Fica o Secretário de Educação e Cultura autorizado a praticar... vetado — atos necessários à constituição do Conselho Estadual de Educação e Cultura e à sua instalação.

Art. 197. As primeiras nomeações de Conselheiro far-se-ão por dois, quatro e seis anos.

Art. 198. O Diretor de Educação e Cultura organizará, no prazo máximo de noventa dias, a contar de sua posse, o estatuto dos professores e funcionários do Departamento Estadual de Educação e Cultura, a ser submetido

ESTUDOS PEDAGÓGICOS
à aprovação da Assembléia Legislativa.

Parágrafo único. Enquanto não fôr aprovado o estatuto de que trata êste artigo, os funcionários do Departamento Estadual de Educação e Cultura ficarão submetidos ao Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado.

Art. 199. Os atuais funcionários docentes, técnicos e administrativos dos serviços de educação e cultura serão transferidos ao Departamento Estadual de Educação e Cultura.

§ 1.º Vetado.

§ 2.º É vedado aos funcionários referidos no presente artigo exercer, sob regime de requisição ou de disposição, qualquer outra função pública estranha ao serviço de educação e cultura, salvo o desempenho de cargos em comissão, sob pena de perda do cargo.

Art. 200. Os titulares de cargos públicos que forem extintos por se tornarem desnecessários, em face desta Lei, serão aproveitados em função análoga ou correlata.

Art. 201. Durante o ano de 1963, o Conselho Estadual de Educação e Cultura fica autorizado a estabelecer uma estrutura de emergência para os vários graus de ensino, devendo, sempre que julgar conveniente, tomar por analogia a legislação específica Federal.

Art. 202. A regência de classe de alfabetização, nas zonas rurais, pode ser exercida, excepcionalmente e a título precário, por pessoas não diplomadas em escolas normais, devidamente habilitadas, quando, a juízo do Diretor de Educação e Cultura, o nume-

ro de professôres não fôr suficiente para atender à alfabetização.

Parágrafo único. A autorização para regência de classe nos termos dêste artigo, só prevalecerá pelo período máximo de dois anos, salvo se o regente se submeter a curso intensivo de habilitação promovido pelo Departamento Estadual de Educação e Cultura.

Art. 203. Enquanto não houver número bastante de professôres licenciados por Faculdade de Filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação para o exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência.

Art. 204. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professôres de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Art. 205. Os alunos promovidos no ano letivo de 1962 à segunda série do curso pedagógico e os reprovados nesta, de acordo com a legislação anterior, concluirão o curso dentro dessa mesma legislação, sem prejuízo das adaptações que venham a ser permitidas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Parágrafo único. O disposto neste artigo só terá vigência durante o ano letivo de 1963.

Art. 206. Os atuais estabelecimentos de ensino médio ficam independentes entre si e se integrarão, como unidades adminis-

trativas à rede escolar do ensino médio, subordinados ao Departamento Estadual de Educação e Cultura.

Art. 207. Os estabelecimentos de ensino médio elaborarão seus regimentos, de acordo com as disposições desta Lei, dentro do prazo máximo de 60 (sessenta) dias a partir de sua publicação.

Art. 208. O Poder Executivo, dentro do prazo de 60 (sessenta) dias, após a publicação desta Lei, obedecendo aos limites dos créditos constantes da lei orçamentária para o corrente exercício, publicará o orçamento analítico dos serviços de educação e cultura com a redistribuição dos recursos financeiros correspondentes à nova estrutura da administração ora constituída.

Art. 209. O Poder Executivo no prazo de 90 (noventa) dias depois da publicação desta Lei, remeterá à Assembléia Legislativa o projeto de lei de reforma administrativa da Secretaria de Educação e Cultura para atender às modificações estruturais resultantes da Lei Orgânica do Ensino.

Art. 210. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVÊRNO
DA ESTADO DA BAHIA, em
... de setembro de 1963.

Ass.) — ANTÔNIO LOMANTO JÚNIOR — Padre Luiz Palmeira — Heitor Dias — Jorge Calinon — Aloysio Sanches — Francisco Cabral — Renato Medeiros Netto — Luiz Braga — Honorato Viana — Nelson Oliveira •— José Medrado.

ESTUDANTES PARA A MEDICINA E MÉDICOS PARA O BRASIL

ALMEIDA JÚNIOR

Do Conselho Federal de Educação

Entre os 1.592 candidatos que em fevereiro último bateram às portas desta casa, a Escola Paulista de Medicina selecionou 80, com o propósito de convertê-los, através de seis anos de curso, em outros tantos médicos aptos a servirem com eficiência a população de nosso país. Os demais inscritos ficaram do lado de fora: muitos foram os chamados, poucos os escolhidos — tal como previra São Mateus, o Evangelista.

Os vestibulares de medicina

Análogo fenômeno ocorreu, por certo, nas trinta e uma escolas médicas brasileiras, perante a maioria das quais terá sido enorme, como aqui, o excesso dos inscritos sobre o total dos matriculados. Em 1961 (ano a que se refere a estatística mais recente desta matéria) houve no país 15.449 inscrições para a medicina; mas, somente 2.158 candidatos alcançaram matricular-se. De cada 15 inscritos, portanto, apenas 2 lograram êxito, e isso

mesmo porque forçaram um pouco a lotação nacional da primeira série, que foi preenchida com o excesso de 10%. Agora, passados dois anos, já se nos apresenta um indício de que a desproporção se agravou, pois a Escola Paulista de Medicina, como se viu, de cada 20 inscritos só aceitou um e recusou dezenove.

Não será isso uma iniquidade? Não será, como se tem dito, negar a milhares de moços o direito de se prepararem para a profissão que escolheram? Negar à população menos favorecida o benefício de ter quem cuide de sua saúde? Negar ao Brasil em geral um dos recursos básicos para fazê-lo crescer, fortalecer-se e ser promovido, afinal, da categoria de nação subdesenvolvida?

A fim de responder, começarei por uma dúvida; — dúvida que, aliás, já não o é para os iniciados. Terão, porventura, as 15.449 inscrições de 1961 correspondido de fato a igual número de candidatos? Seguramente não. Basta observar cada ano os anúncios dos "cursinhos", e ver nas listas relativas às diferentes escolas onde os vestibulares se processaram, como se repetem os nomes de uns tantos vencedores. É que,

por motivos óbvios, muitos candidatos acham prudente concorrer a mais de um estabelecimento. Essa pluralidade de inscrições, que no Brasil se verifica onde quer que a proximidade das escolas o permita, ocorre de há muito na Inglaterra, pois ali, segundo publicação recente, para o total de 70 mil inscritos no ano de 1955, o número dos candidatos fora apenas de 31 mil. A pluralidade de inscrições está também nos usos e costumes dos Estados Unidos, visto que, mediante carta, o mesmo jovem se apresenta simultaneamente a cinco, a dez, a quinze escolas. Daí decorre, portanto, uma primeira e importante redução a fazer-se na censura endereçada às escolas médicas do país, por sua lotação insuficiente.

Outra parcela perturbadora do cálculo, representam-na os aventureiros. Parcela volumosa no Brasil, porque aqui a aventura não custa nada, é geralmente de graça. Rapazes e moças que carecem, intrinsecamente, de aptidões para o ensino superior, ou não estão preparados, mesmo assim se lançam afoitamente na refrega. Alguns deixam, naquilo que escrevem, a demonstração irrecusável de sua insuficiência. Outros confessam essa insuficiência com perfeita candura. Lembro-me de um que escreveu assim: "Desculpe, professor, não estou ainda em condições; vim só para conhecer o ambiente. Até o próximo ano, e muito obrigado."

Essas e outras circunstâncias menos divulgadas falseiam pejorativamente as estatísticas dos vestibulares e dão ao público a

ilusória impressão de que a mocidade brasileira, depois de haver sofrido rigoroso preparo nas escolas secundárias, é frustrada nos seus desígnios pela mesquinhez da lotação do curso superior. Não creio que sob esse aspecto exista realmente mesquinhez em qualquer dos ramos do nosso ensino universitário, parecendo-me, ao contrário, que em muitos deles é maior o número dos maus candidatos, que entram, do que o dos bons, que ficam de fora — se é que esta segunda hipótese porventura se concretiza.

Esses vestibulares, cuja supressão às vezes se pleiteia a título de inovação de caráter "progressista", são absolutamente indispensáveis onde quer que exista, como no Brasil, o sistema do *numerus clausus*, e se tenha, por isso, o propósito de selecionar os melhores. Talvez aí — nessa preocupação dos vestibulares, marcada pelo verbo "selecionar", esteja a causa da ojeriza que lhe votam alguns educadores "democratas". Por que não comparam, esses democratas, o ensino médico do século passado, onde não havia limitação de matrícula, com o ensino de nossos dias, a partir da época em que essa limitação foi instituída? Uma das últimas escolas a adotá-la foi a Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil. Ali, o professor de Técnica Operatória, depois de três anos de reiteradas reclamações contra a falta de espaço, a falta de material, a falta de auxiliares e até mesmo a falta de cadáveres, declarou, em março de 1952, que tinha no 4.º ano 325 alunos, e que lhe era

"absolutamente impossível lecionar a turma tão grande." B concluiu: "Lavrando, pois, o meu protesto contra a norma vigente de turmas excessivamente grandes, lavo as mãos e declino de toda e qualquer responsabilidade pelas más conseqüências que fatalmente advirão." Aqui mesmo, na Escola Paulista de Medicina, em princípios de 1962, um dos excelentes professores do primeiro ano, cioso da eficácia de seu ensino, não concordou em que a lotação da série inicial tivesse o aumento de 20 vagas, antes que lhe fosse prometido todo o material necessário ao funcionamento efetivo de suas aulas práticas.

Mesmo sem grandes rigores de técnica, os vestibulares que se realizam com seriedade selecionam e classificam os candidatos de forma razoável. Cataloguei há poucos anos, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, alguns pormenores da vida escolar universitária de trinta alunos de três vestibulares diferentes, que haviam sido classificados nos dez primeiros lugares das respectivas turmas. E comparei aquêles pormenores com os de trinta alunos das mesmas turmas, classificados, porém, nos últimos lugares dos mesmos vestibulares. Eis aqui os resultados da apuração.

<i>Fatos registrados</i>	<i>Dos 30 melhores</i>	<i>Dos 30 piores</i>
1. Não comparecimento a exames.	6	40
2. Exames em 2. ^a época.	62	165
3. Reprovações.	5	119
4. Desistências do curso.	0	4
5. Anos perdidos.	0	21
6. Notas distintas.	152	10

Quase todos os contrastes registrados são, como se vê, bastante evidentes. E o respectivo conjunto deixa claro que os melhores alunos do grupo dos sessenta provinham quase sempre dos primeiros da classificação vestibular, ao passo que os piores provinham em maioria dos últimos. Quanto à vida profissional, cujos dados seriam do maior interesse, não tive tempo ainda para investigá-la. Sei apenas que, dos trinta primeiros, um chegou a docente de ensino superior e outro venceu com brilho um concurso de provas para o Ministério Público.

Nossos concursos vestibulares, como também os dos países onde se adotam processos equivalentes,

são defeituosos. Ninguém o nega. Mas, ao passo que nas melhores universidades estrangeiras o de que se cogita é de aperfeiçoá-los, entre nós há quem fale em suprimi-los ou em desnaturá-los. Como suprimi-los, quando se sabe que o vestibular, além de sanear preventivamente a primeira série universitária, representa no Brasil uma das poucas influências corretivas a atuar sobre as más escolas secundárias e as organizações fraudadoras dos exames de madureza? Como suprimi-los, se existe neste país a regra salutar do *numerus clausus*? E como substituir os vestibulares autênticos por artifícios que viciem a competição realmente democráti-

ca que aquêles exames representam? Será pará instalarmos de novo, no limiar das faculdades, o velho jogo das influências discriminatórias? Não podemos, no Brasil, abrir mão dos vestibulares, nem mistificá-los, nem desprezar seus veredictos, nem tampouco rebaixá-los a mínimos que iludam os propósitos que lhes são inerentes em sua qualidade de "concursos", e concursos "de habilitação".

Em matéria de vestibulares, a Escola Paulista de Medicina tem sido uma instituição pioneira, inaugurando entre nós processos modernos, de execução rápida e de fácil apuração. Foi pioneira até mesmo na ingrata mas indeclinável missão de arrastar à barra dos tribunais uma quadriilha de réus de indecorosa fraude nesses exames. Por outro lado, é digno de registro o fato de a Escola haver convocado seguidamente, para a organização e o julgamento das provas, professores familiarizados com as disciplinas do concurso e com os programas do ciclo colegial. Esta última providência deveria mesmo generalizar-se em nosso sistema universitário, pois traria consigo a vantagem de prevenir certas distorções que não raro prejudicam a precisão e, portanto, a justiça nos resultados de tais prélios. E facilitaria ainda uma outra, que se torna necessária, e que é a de conservar-se o conteúdo das provas vestibulares sempre no âmbito dos conhecimentos gerais, peculiares ao curso secundário. Sabe-se, com efeito, que a melhor base pará os estudos profissionais de nível superior não reside, como alguns

ESTUDOS PEDAGÓGICOS 107
imaginam, no estudo antecipado de noções referentes ao curso profissional, e sim em uma sólida preparação geral, abrindo horizontes para todos os quadrantes da cultura humana. A atitude oposta, que, através de seus vestibulares, algumas escolas superiores estimulam, além de nociva em si mesma, ainda se agrava cada ano pela ascensão em espiral do nível das questões propostas. Essa desarticulação entre os dois graus do ensino — o secundário e o superior — vem de uns tempos para cá anarquizando a terceira série colegial em benefício dos "cursinhos". Por outro lado, a impulsão ascendente determinada pela espiral e pelo especialismo, está exaurindo os candidatos mais sensíveis, ambiciosos de conquistar as primeiras posições. Não se estranhe, portanto, que, esgotados pelo esforço e pelas apreensões, alguns jovens de ótima qualidade, uma vez vencida a barreira de ingresso, também exaustos como o soldado de Maratona, ou desmintam o prognóstico lisonjeiro que a seu respeito se havia formulado.

Cuidemos, pois, de aperfeiçoar e humanizar os vestibulares brasileiros. O que importa na seleção dos candidatos é verificar se são equilibrados, se possuem inteligência acima da média e se têm cultura geral satisfatória, em nível de colégio. O simples verbalismo e o virtuosismo, da memória, quando divorciados do equilíbrio mental, ou dos dotes da inteligência, ou de uma integração cultural autêntica, não interessam nos candidatos ao estudo superior, especialmente neste ramo universitário de tão elevada res-

ponsabilidade social, que é o da Medicina.

Médicos para o Brasil

Examinei até aqui, necessariamente à *vol d'oiseau*, a questão da seleção do material humano com que a escola médica, equipada neste ponto a uma verdadeira usina, vai modelar os seus produtos. Agora, saltando para a outra extremidade, consideremos o mercado de trabalho, onde o produto será utilizado. À pres-

são de vários grupos que, por motivos diversos, postulam a supressão da barreira vestibular, junta-se o clamor dos que alegam a insuficiência estatística de médicos no Brasil. Essa insuficiência é, por certo, real, e, a fim de podermos melhor sopesá-la, recordemos uma das tabelas convencionais que correm mundo, e segundo as quais o valor da assistência médica de cada país, ou região, melhora na medida em que se reduz o número de habitantes por médico.

<i>Qualidade da assistência</i>	<i>Relação médico /habitantes</i>
Ótima	1/1.000 ou menos
Boa	1/1.001 a 1/1.600
Medíocre	1/1.601 a 1/3.000
Péssima	1/3.001 on mais

No Brasil de 1959 havia para cada médico 1.836 habitantes, o que equívale a dizer que, do ponto-de-vista estatístico, nossa assistência médica não era péssima e sim apenas medíocre; e até (podemos dizé-lo) quase boa. Estávamos equiparados ao Chile, cuja relação médico/habitantes era de 1/1867; e vencíamos a grande maioria das repúblicas latino-americanas, que apresentavam, de regra, índices médicos entre 1/2.000 (México) e 1/6.500 (Guatemala). Mas na própria América Latina perdíamos longe para os nossos bons vizinhos a Argentina e o Uruguai, onde a cada médico cabiam cerca de 850 habitantes. E estávamos (como

ainda estamos) em grande atraso em relação à Inglaterra, à França e à Austrália, que por volta de 1957 contavam, por médico, pouco mais de mil habitantes. E fazíamos figura muito pior em face dos Estados Unidos, da República Federal Alemã, da Tcheco-Eslováquia e da Nova Zelândia, cujos índices eram de um médico para 700 e poucos habitantes.

Seria grave a situação brasileira se, como me foi dito recentemente, o ritmo de aumento de nossa população estivesse sendo mais rápido que o do aumento de médicos. Mas felizmente não é o que está acontecendo. Eis aqui os índices de três épocas distintas:

Em 1946	1 médico para 3.033 habitantes
Em 1953	1 médico para 2.471 habitantes
Em 1959	1 médico para 1.836 habitantes

Como se vê, em 1946 estávamos ainda na faixa da assistência péssima; mas em 1953 atingíamos a da assistência medíocre. E em 1959, embora permanecêssemos na mesma faixa da mediocridade, já nos havíamos avizinhado dos limites com a assistência boa.

O índice médico de cada país, ou das diferentes regiões de um mesmo país, está sempre em correlação mais ou menos estreita com os fatores demográficos, econômicos, sociais e culturais do país ou da região. Veja-se, por exemplo, a correlação com a densidade demográfica. A República de Israel, onde há 200 habitantes por km², tem um médico para 434 habitantes, creio que o melhor índice do mundo. Na França, cuja densidade demográfica é de 76 habitantes por km², a proporção é de 1/1.093; no Brasil, cuja densidade demográfica é de 8 habitantes, aquela proporção é de 1/1.836; e no Chile, com apenas 7,5 habitantes por km², a referida proporção é de 1/1.867. Igualmente demonstrativo é o que acontece dentro dos países extensos, quando se passa de uma região para outra. Os Estados Unidos, oferecendo embora, em conjunto, um dos melhores índices médicos do mundo (1 médico para 757 habitantes há seis anos atrás), mostram os extremos desse índice nos dois Estados que constituem, de certo modo, extremas também no grau de desenvolvimento: o Estado de Nova York tem 1 médico para 523 habitantes, o Estado de Dakota do Sul tem 1 médico para 1.388 habitantes.

Os países subdesenvolvidos não apresentam, nem podem apresen-

tar índices médicos acima daquilo que o seu subdesenvolvimento comporta. Abro neste passo um rápido parêntese para perguntar: — Será o Brasil um país "subdesenvolvido"? Com receio de dizê-lo por mim mesmo, deixo o encargo da resposta aos que me ouvem; mas, a fim de ajudá-los, forneço alguns dos traços que, segundo Paulo Hoffmann, diretor do Fundo Especial das Nações Unidas, caracterizam o fenômeno. País subdesenvolvido, diz êle, é o que não possui um parque industrial suficiente, nem suficientes fontes de energia em ação. Escasseiam-lhe vias férreas, rodovias, telefones, serviços públicos dignos desse nome. Tais coisas existem por vezes nas grandes cidades, mas as outras regiões do país vegetam no isolamento. São raros os hospitais, raras as instituições de altos estudos; o analfabetismo é regra generalizada. A riqueza do país se concentra nas mãos de uns poucos, e esses poucos vivem na opulência tendo ao redor de si a mais degradante miséria. Quase não há capitais a serem aplicados; e quem os possui prefere aplicá-los no estrangeiro. As principais exportações consistem em produtos naturais e uns poucos artigos manufaturados; mas frequentemente os lucros que elas proporcionam cabem a capitalistas estrangeiros e não são investidos no país.

Esse é o retrato genérico de nação subdesenvolvida; e já agora, ultrapassada a era idílica do "Porque me ufano de meu país", ninguém terá dúvida em dizer que confere com êle o re-

trato do Brasil. A título de comprovação, é interessante referir que numa das páginas do trabalho do economista Paulo Hoffmann, que estamos citando, aparece a fotografia de um menino de doze anos: chama-se F. da S., mora numa favela, e, enquanto os pais trabalham fora, — o pai vendendo querosene e a mãe lavando roupa — F. da S., doente e em condições de esquelética magreza, cuida sozinho dos sete irmãos mais novos. Quem o arrancou da miséria, da doença e da morte próxima, foi a filantropia norte-americana, apesar de viver este menino na Cidade Maravilhosa, onde o índice médico é

de 1/425, superior ao da República de Israel. Por si só, como se vê, o índice médico não resolve.

Por outro lado, o índice médico, antes mesmo de poder ser causa de desenvolvimento, é o efeito de um mínimo de fatores, sem os quais êle permanecerá igual a zero. Comparando há seis anos atrás a proporção de médicos dos municípios paulistas, correspondente a 1953, foi-me fácil verificar que, à medida que cresce a tributação "per capita" dos municípios (índice do desenvolvimento econômico de cada um), melhoram estatisticamente seus índices médicos. Eis aqui um quadro demonstrativo:

<i>Municípios</i>	<i>Media da trib. "per capita" (em cruzeiros)</i>	<i>Hab. p. médico</i>
Capital	6.102	751
12 municípios	2.000	1.163
21 municípios	1000 a 1200	2.038
29 municípios	300 a 350	6.251
26 municípios	menos de 200	10.030

A propósito da atividade civilizadora da professora rural, escrevíamos em 1936, quando dirigíamos o ensino paulista: "Há bairros imaturos para a escola. Antes de lhes nomearmos professora, demos-lhes estradas, saneamento, casa de moradia e de aula; criemos neles um mínimo de condições materiais, para que o dinheiro gasto com a escola possa ser aproveitado, e o sacrifício da professora, além de suportável, tenha utilidade. Os serviços de viação, de engenharia sanitária, de obras públicas começarão; a escola ajudará a fazer o resto." Pode-se dizer a mesma coisa com

relação ao médico, pois existem pelo Brasil afora, não somente bairros da zona rural, mas também centros urbanos de nascimento prematuro, ou de desenvolvimento retardado, que não possuem aquêle mínimo de requisitos para a instalação e o exercício útil da profissão médica. Outros fatores, além da presença do médico, hão de estar funcionando com êste, e mesmo antes que êste apareça.

Existe em tudo isso, como demonstram os economistas, o livre jogo de inúmeras forças sociais, entre as quais seria difícil, senão mesmo impossível, apontar a de

maior importância. Nem mesmo de maior importância será o tão falado fator econômico. Gunnar Myrdal, da Universidade de Estocolmo e ex-secretário da Comissão Econômica da Europa, ao publicar em 1944 alentado estudo sobre a situação dos negros nos Estados Unidos, declarou:

"O fator econômico — que muita gente (sem falarmos marxistas) erige em fator primário — não merece esse prestígio. Em um sistema interdependente de causalidade dinâmica, não existe causa primária, pois cada fator é, por si, fator dos demais. O baixo padrão educacional, por exemplo, produz baixos salários e deficiências da saúde. Qualquer desses três termos — economia, educação e saúde — pode por sua vez ser considerado fator dos demais."

Para dar maior realce à reciprocidade dos fatores, eis ainda o que afirma o reputado economista:

"O ensino insuficiente dado aos negros, em parte porque o baixo padrão econômico não lhes permite manter os filhos na escola, em parte porque as escolas para os negros, no Sul, são de má qualidade, não somente impede a formação de bons médicos, mas também conserva em nível extremamente baixo os conhecimentos relativos ao saneamento e à saúde. Práticas mágicas ou supersticiosas persistem entre os negros

ignorantes, e os seus padrões usuais de conduta, perniciosos à saúde, são levados do Sul para o Norte. A saúde deficiente reduz as oportunidades de elevação econômica, e isso atua, em retorno, para limitar as oportunidades de obter tratamento médico adequado, ou os conhecimentos necessários para que cada um cuide devidamente de si próprio."

A propósito desta reciprocidade de causas, ou "causalidade circular" (no dizer dos mestres), não posso deixar de estranhar pela terceira vez uma afirmação que, *data venia*, considero absolutamente inaceitável, ouvida há cerca de três anos nesta mesma sala "Leitão da Cunha" de nossa Escola. Ao pronunciar aqui erudita conferência sobre o ensino superior e a pesquisa, um eminente mestre visitante, em dado momento, levantou os olhos do texto que vinha lendo e proferiu mais ou menos estas palavras:

"Há quem afirme que devemos primeiro saturar de escolas primárias o país inteiro e que só depois disto é que convém pensar no ensino superior e na pesquisa. Eu não penso assim, pois entendo que devemos primeiro tratar de enriquecer o país e só depois dar a todos educação primária."

A primeira tese, atacada pelo ilustre conferencista, pecava por seu ingênuo simplismo, e constituiria uma negação da evolução histórica e da própria realidade

112 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
contemporânea. Mas a tese oposta, que o conferencista defendeu, e que propõe a qualquer nação subdesenvolvida primeiro enriquecer para depois educar o povo, é errada e, além de errada, é desumana. Em última análise, equívale a dizer: sacrifiquemos na ignorância, no trabalho embrutecedor e na miséria, mais algumas gerações, para que uns poucos continuem a capitalizar estudos, a viver no conforto, a enriquecer-se. Tese errada, em face da lição dos economistas sobre a causalidade circular, que há pouco recordei. Tese desumana, que aconselha a frustrar o direito à educação atribuído à imensa maioria, mas monopolizado em benefício de uma minoria, cujo privilégio gera deste modo a mais odiosa das discriminações.

Ora pois: os que clamam pelo aumento desarmônicamente acelerado no ritmo de produção de profissionais de nível superior, antes que o país alcance condições de absorvê-los e aproveitá-los, estão, sem o saber, adotando a mesma tese errada e desumana que propõe, ao Brasil, primeiro enriquecer e depois educar. Essa afirmação, que postulo neste momento, constitui a resposta à pergunta feita logo no início desta aula: "Iremos negar a milhares de jovens o direito de se prepararem para a profissão que escolheram, especialmente quando essa profissão é a de médico?"

Não, não devemos negá-lo (respondendo agora) e sim atender a esses jovens; mas, na medida em que esse atendimento dependa do erário, será preciso que ele se contenha nos limites dos recursos disponíveis para isso. E esses

recursos (convém que se saiba) já estão largamente ultrapassados. Em 1961 revelou-se que os gastos da União com o ensino estavam assim distribuídos: ensino primário, 9% ; ensino médio, 15% ; ensino superior, 74%. A custa de grande esforço, o orçamento de 1962 pôde adotar uma nova proporção: ensino primário, 12% ; ensino médio, 15% ; ensino superior, 73%. Mudança praticamente nula, como se vê. Mas veio por último o orçamento de 1963. Quanto a este, disciplinado que foi pela Lei de Diretrizes e Bases, teve que repartir em três porções rigorosamente iguais a totalidade dos recursos da União. Sob o novo critério, portanto, só cabem, em verdade, para o ensino de nível universitário, como verba federal, cerca de 18 bilhões de cruzeiros. Isto posto, e visto que as despesas desse ensino já atingem, no presente ano, a mais de 30 bilhões, não nos resta invocar, pará o caso, senão a interferência do milagre.

Foi diante desse quadro desolador que o Conselho Federal de Educação, endereçando-se aos altos poderes da República, houve por bem recomendar:

"não se expanda o sistema federal de ensino superior além das universidades e escolas isoladas existentes, e intensifique o Ministério a ampliação de suas matrículas, a fim de que se obtenha, gradativamente, maior produtividade dos seus cursos."

Ke-presentará isso, porventura, uma manifestação de descaso no

tocante à preservação da saúde do povo brasileiro? Uma debilitação intencional na trincheira onde se trava a luta contra a doença? Não. O que há, na realidade, é, em primeiro lugar, a convicção de que os milhões de crianças que vegetam sem escola — e também sem saúde — nas regiões menos desenvolvidas do país, têm igualmente os seus direitos; e, em segundo lugar, o reconhecimento de que nem só pelos médicos se combate a doença.

Esta última afirmação constitui, em verdade, a grande tese que precisa ser divulgada e compreendida. Tratei dela, em termos vagos, no meu primeiro trabalho de higiene social, elaborado há 42 anos. Encarei-a de novo em várias épocas, mas especialmente em 1961, quando, no cumprimento de encargo oficial, recordei as considerações constantes de valioso opúsculo de 1935, do professor Pedro de Alcântara, e as do notável livro, sobre Higiene Rural, de meu querido colega de turma Prof. Samuel Pessoa. E ainda agora, tive o prazer de ouvir brilhantes argumentos por ela, na aula inaugural da Universidade do Brasil, proferida em 5 do corrente pelo Prof. Clementino Fraga Filho, que trouxe, em favor da mesma tese, a contribuição de sua inteligência, o prestígio de seu nome e o entusiasmo de sua mocidade.

Na presente conjuntura, embora convenha, em certos pontos do país, acelerar a produção de médicos pelo cauteloso aumento da lotação das escolas existentes, o que mais importa, de fato, é no que se refere às zonas mal servi-

das, a criação de condições materiais e culturais que preparem o ambiente para atrair os médicos —• essa multidão de médicos mais ou menos represados nos grandes centros, e alguns dos quais, bracejando para a conquista do pão de cada dia, equilibram-se com dificuldade na linha divisória entre a boa e a má conduta demarcada pelo Código de Ética. E não basta atrair, é preciso também fixar por prazo razoável. Mas, como consegui-lo se, segundo o depoimento de nossos melhores sanitaristas, mesmo os jovens que vão de boa vontade para os pequenos centros, logo desertam, pois nada encontram que os estimule e os coadjuve: nem hospitais acessíveis, nem postos de higiene, nem auxiliares qualificados, nem transporte, nem colaboração da escola, nem compreensão dos líderes locais, nem recursos pecuniários para atenuar a miséria?

Não, meus senhores! A ação coercitiva da lei, que se pretende invocar para o envio dos neófitos da profissão às zonas pouco habitadas do interior do país, não dará o resultado que se espera. Esse resultado virá, entretanto, e sem a necessidade de lei, se forem tomadas gradativamente medidas preparatórias ou simultâneas, tais como a expansão dos sistemas rodoviário ou ferroviário; a instalação de escolas que, além de alfabetizarem, eduquem para a saúde; a convocação de engenheiros sanitários, a formação de equipes volantes de que participem, conforme o caso, o médico, o farmacêutico, o enfermeiro, o técnico de laboratório, o assistente social; e, ainda, a criação de hospitais regionais, a re-

forma da casa do homem do campo, a proteção da água de beber, a guerra aos vectores de agentes patogênicos, a instalação de fossas sanitárias e, "the last but not the least", a intensificação e a diversificação da produção vegetal e animal, a fim de que se possibilite fornecer à família do campo uma melhor alimentação e, também, maior capacidade econômica.

O quadro nosológico do subdesenvolvimento resiste aos artifícios parciais que visem a mascarar êste ou aquêle sintoma isolado. O de que precisamos é atacar a enfermidade em suas próprias raízes, ou seja, no conjunto de seus fatores etiológicos. Êste tipo de tratamento não "tira a doença com a mão", como, segundo se diz, fazem alguns remédios caseiros; mas estimula o organismo inteiro a reagir contra os agentes que o agridem. Sendo, como é, uma terapêutica plurifatorial, é mais cara, mais demorada, mais difícil. Contudo, é a única realmente eficaz.

Quanto à escassez de médicos no "interland" brasileiro, sinal evidente de subdesenvolvimento, creio que devemos confiar menos na ação da lei do que na terapêutica geral que acabo de mencionar, e da qual resultará, entre outros efeitos benéficos, até mesmo o aprimoramento da consciência profissional das novas gera-

ções. Quanto a isso, meus senhores, direi apenas, a título de encerramento desta já demorada exposição, que a classe médica não deve jamais recuar de sua atitude de respeito aos princípios humanitários que a têm norteado desde as suas origens hipocráticas. Que cada novo médico, portanto, tomando por padrão os melhores modelos de todos os tempos, forme a sua consciência profissional própria e a ela se submeta. É esse, aliás, segundo creio, o compromisso implícito no espírito dos jovens que se matriculam numa escola de medicina: servir à humanidade sofredora. E num país como o Brasil, onde a população infantil e juvenil representa carga excessiva para as gerações adultas, os poucos moços que chegam à escola superior só conseguem esse privilégio à custa do abandono de milhões de crianças e jovens que permanecem na ignorância e são compelidos prematuramente aos trabalhos braçais. Essa dívida para com as gerações assim sacrificadas, o estudante universitário brasileiro — e sobretudo o futuro médico de nosso país — deve comprometer-se a minorá-la na ocasião oportuna, preparando-se através do curso profissional — não apenas para ganhar a sua subsistência, mas ainda para desincumbir-se perante a comunidade nacional da missão humanitária que livremente escolheu.

OBSTÁCULOS AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO*

JAYME ABREU
Do C.B.P.E.

1) *Dificuldades estruturais, conceituais, ideológicas.* — A primeira dificuldade a superar para adoção e execução de uma política de planejamento educacional nos países em processo de desenvolvimento é a da antinomia entre o que define a noção de planejamento e o que caracteriza estruturalmente as sociedades de cultura arcaica.

Intrinsecamente, a noção de planejamento não é outra senão a da aplicação de métodos científicos ao trato de fenômenos naturais e sociais, com o propósito de aumentar a capacidade de previsão humana e de ensejar intervenção no processo de desenvolvimento social, acelerando-o ou modificando-o.

Nas sociedades modernas, altamente industrializadas, há uma permanente reconstrução de modos de vida, normas, valores, processos organizatórios, insolúveis pelo recurso à tradição e costumes e para cuja solução é preciso apelar para a razão, expressada

por ciência, norteando a ação planejada que utiliza modos de pensar que a caracterizam, vale dizer, o pensamento objetivo, analítico, integrador, projetivo.

Ora, acontece que nas culturas arcaicas os sistemas de participação que unem os seres e as coisas são insuscetíveis de verificação pelo pensamento racional e objetivo da ciência. O universo de significação dessa cultura não corresponde aos mesmos termos de significação (inteligibilidade, finalidade, etc.) das sociedades modernas.

Como sublinha M. François Perroux ("Industrialização e Desenvolvimento Econômico e Social dos Países Subdesenvolvidos") "numa cultura arcaica toda relação econômica é também uma relação *mágica* ou *religiosa*", ou ainda, citando J. Poirier, "o objeto aí é sempre e ao mesmo tempo sujeito ou subjetividade".

As dificuldades conceituais decorrem de imprecisões freqüentes quanto ao significado exato de planejamento educacional.

Não há uma segura e disseminada compreensão do que lhe é implícito, como seja, uma articulação a mais estreita possível

* Trabalho apresentado à Reunião da ONU sobre Aplicação de Ciência e Tecnologia em Benefício de Áreas menos Desenvolvidas. Publicado pela ONU em 17/10/62, Genebra. Suíça.

116 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

entre fins e meios, um levantamento de dados com coordenação de sua significação, inter-relações e implicações educacionais, políticas, sociais, o estabelecimento de objetivos precisamente especificados a serem atingidos em determinados prazos, com hipóteses alternativas decorrentes e suas conseqüências.

É comum o equívoco entre reformas educacionais, com a fixação de objetivos da educação e de determinadas estruturas pedagógicas e planejamento educacional, com decisões em torno a opções educacionais a serem atingidas a vário prazo, com estreita correlação entre fins e meios e incorporação de uma visão coesiva e integradora das componentes do processo.

As dificuldades emergentes do plano de *ideologia* política decorrem da vigência, ainda bem consistente, daquele estereótipo a que recentemente aludia M. Pierre Masse, em conferência feita em Londres (abril, 1961), sobre "La planification Française". "Je sais bien que, dans le mode occidental, le mot *Plan* n'est pas un bon article de vente".

A adoção do planejamento em escala nacional pelos planos quinquenais soviéticos e pelo nacional-socialismo, conduz, seja pelo medo irracional à palavra, seja pelo temor do desvio para um dirigismo estatal hipertrofiado, eliminador da chamada "livre empresa", a que elites tradicionais, com interesses investidos na manutenção do "liberalismo econômico", tenham atitude de resistência à adoção da ação planejada.

Não corresponderá à realidade dizer-se que esse estereótipo atualmente esteja superado, tanto mais quanto é êle instrumento de resistência à mudança, de utilização freqüente por classes dominantes, interessadas na manutenção do *status quo*.

2) *Dificuldades decorrentes de uma conceituação tópica ou parcializante da realidade do processo social.* — Entre os conceitos categoriais aplicáveis ao entendimento da realidade do processo social, há aquêla a que se poderia chamar de tópico ou parcializante.

Conceito oposto ao de totalidade dialética do processo social global, busca a pureza do dado ou fato particular, puro, delimitado, circunscrito à particularidade, cancelado de conexões para fora, aceitando o existente sempre como local, momentâneo, finito.

Como exemplos dessa visão particularista, bastante presente em países vivendo ainda o estatuto político da colonização, com as comunicações parciais e fragmentárias decorrentes das desigualdades e desintegrações do incipiente processo de industrialização, assinalam-se posições como as de constituir a classe dominante como fronteira referencial dos problemas nacionais, como a de sobrevalorizar o regional em relação ao todo nacional, como a de acentuar hipertrofiadamente um problema específico como se fora supremo, seja êle educação, saúde, estradas, analfabetismo, por arbítrios subjetivos desligados do caráter configurador da categoria de totalidade.

Dessa visão decorrem "planejamentos" parciais do aparelho escolar, como se não funcionasse este como um sistema de vasos comunicantes e, o que também é grave, "planejamentos" educacionais desligados de uma concepção de totalidade da realidade do processo social, global, desarticulados em relação aos fatores sociais e econômicos operantes no país.

Assinalam-se então "planejamentos" de expansão da escola primária, sem qualquer articulação com o planejamento da expansão dos níveis de ensino subsequentes, elaboram-se "planos" de extensão da escolarização elementar por "seis anos" a toda população escolarizável sem qualquer planejamento econômico coincidente capaz de promover a capacidade social de absorção dos educados, sem nenhuma preocupação com as tensões sociais advindas das expectativas não correspondidas de vida e empregos urbanos, emergentes dos deslocamentos rurais-urbanos estimulados. São ainda decorrência dessa visão tópica, alienada quanto às necessidades do contexto social global e ao planejamento de uma hierarquia de prioridades conseqüente, a criação de formas ornamentais do ensino, institucionalizadoras do conhecimento sociologicamente ocioso em relação ao que seriam necessidades básicas do desenvolvimento, sobre-carregando orçamentos públicos com o preparo para ocupações simbólicas de indefinível qualificação em relação ao exercício de atividades produtivas, socialmente úteis, alimentando,, assim, for-

mas ociosas de espoliação e parasitismo dos bens da comunidade.

3) *Dificuldades inerentes às tensões do processo de desenvolvimento.* — Há uma tensão dialética inerente ao processo de desenvolvimento entre o "tradicional" e o "emergente", pela transformação qualitativa da realidade anterior, pela criação de novos conteúdos da cultura, com a industrialização.

Como sublinha Paul Baran, em "A Economia Política do Desenvolvimento Econômico", "sempre foi o desenvolvimento econômico marcado por choques mais ou menos violentos, efetuou-se por ondas, sofreu retrocessos e ganhou terreno novo, nunca foi um processo suave e harmonioso, se desdobrando, plácida, ao longo do tempo e do espaço".

Significa mudanças, comoções, rupturas qualitativas que não são simples acréscimos ou ajustamentos marginais de sobrevivência do *status quo*.

Há nele uma transposição do *tradicional* para o *emergente*, uma mudança *qualitativa* da consciência nacional.

É extremamente difícil a inserção no planejamento educacional dos novos conteúdos da cultura, penoso o reajustamento do "formal" para o "real".

Todas as forças de resistência à mudança, expressão do imobilismo substancialista e estático, procuram bloquear, como supérfluas e mesmo perturbadoras, quaisquer tentativas de planejamento enquanto expressão do consciente e deliberado propósito de influenciar no sentido de mudar a ordem de coisas existente.

Alimentam-se então falácias como as da imutabilidade dos padrões de valores, as do crescimento nacional espontâneo ou do processo de expansão inconsciente.

Há assim uma posição de luta pelo afastamento das técnicas de intervenção no processo social, que precisariam ser mobilizadas para adaptar a herança cultural às novas condições emergentes de vida.

Torna-se assim extremamente difícil um planejamento educacional coerente e coesivo em meio às situações de tensão e conflito entre motivações modernas e motivações arcaicas, em face à multiplicidade de conflitos e contradições sociais ativas no período de transição para o desenvolvimento que corresponde à fase da "quase-nação" em via de se fazer nação, pela autodeterminação quanto à realização do seu projeto coletivo de ser.

4) *Dificuldades resultantes de instabilidade política.* — É da mesma essência do processo de desenvolvimento econômico a existência de mutações profundas no número e na natureza das relações entre as classes sociais, seja do ponto-de-vista de *Status* social, seja do de *poder político* como do de situação econômica.

Os ajustes decorrentes não se processam sem conflitos maiores ou menores, conforme o grau de rigidez de estrutura econômica e das classes sociais, facilite ou dificulte a rapidez da mudança exigida pelas mudanças tecnológica e ideológica.

Essa instabilidade de poder político reflete-se na ordem administrativa, retirando viabilidade

à ação seqüente e contínua de flexíveis planos-perspectiva a mais longo prazo, esgotando-se a ação administrativa no puro imediatismo acidentalista de posições tópicas de mera circunstância, concretizadas em projetos a curto prazo e medidas de emergência, propostas apenas para visíveis efeitos imediatos.

Ademais é preciso considerar a instabilidade do poder político peculiar às sociedades arcaicas onde, freqüentemente, o exercício do poder é disputado e conseguido violentamente por grupos predatórios do mesmo, tal como sucede na América Latina, onde Merle King, em estudo sob o título de "Contribuição para uma teoria da instabilidade do poder e da política na América Latina", documenta trinta e uma deposições de governantes e presidentes, no período de 1945 a 1955.

Sabendo-se como qualquer programa de planejamento educacional a longo prazo exige um mínimo de essencial estabilidade e de continuidade, sem o que fracassa qualquer programação incorporando calculabilidade e previsibilidade, compreende-se o *handicap* que representa a instabilidade política dos países em processo de desenvolvimento, em relação ao planejamento educacional.

5) *Dificuldades da parte dos "Staffs" administrativos tradicionais e da opinião pública.* — Como dificuldades à execução do planejamento educacional nos países em processo de desenvolvimento, não são nada irrelevantes as opostas pelos *Staffs* tradicionais da administração pública.

De modo geral, pela lei da inércia, por amor à comodidade conservantista de velhas rotinas sossegadas, vêm eles no "planejamento" um puro esnobismo extravagante e inoperante, ameaçador da tranqüilidade dos velhos estilos e dos interesses investidos.

Essa atitude de resistência à mudança é freqüentemente compartilhada por boa parte da opinião pública que vê na atitude de planejamento, pura fantasia intelectual, batizando com nomes novos velhas coisas.

Pequenos projetos de planejamento, mais ou menos particularizados e imediatistas do *laissez faire* são então confundidos com os modernos princípios e técnicas de planejamento em seus aspectos de amplitude social (*over ali planning*), coordenação, integração e previsibilidade a longo prazo.

6) *Dificuldades por distorções quanto ao conceito de planejamento.* — É bastante sensível a dificuldade oriunda da distorção da concepção de planejamento, entendendo-o não como um processo criador, vivo, revisível, auto-corretivo, mas como um esquema configurador e aprisionador da realidade.

É perigoso o desvio da concepção do planejamento de um flexível quadro orientador da ação para um roteiro descritivo, detalhado, rigoroso, certo e preciso de situações a anos de distância.

7) *Dificuldade de ordem financeira e técnica* — Não são de nenhum modo irrelevantes as dificuldades de natureza financeira e técnica antepostas ao plane-

jamento educacional nos países em processo de desenvolvimento.

De modo geral, constituindo esses países expressões de uma economia subsidiária, reflexa, periférica, caudatária de outros centros ativos de poder econômico, têm eles todas as limitações próprias aos países ainda nesse baixo nível de desenvolvimento, com debilidades estruturais de recursos técnico-financeiros.

Constitui sério problema a ausência de suficiente pessoal técnico, devidamente qualificado para as tarefas interdisciplinares do planejamento educacional, envolvendo preliminarmente especialistas em técnicas de pesquisa nos campos da educação, estatística, demografia, economia, finanças, análises sociais, levantamentos de mercados e de força de trabalho e, posteriormente, planejadores aptos no *metier*.

Especialmente para certos tipos de tarefa, jogando com prospecções a mais longo prazo, com o inter-relacionamento orgânico de dados de preparação escolar considerada em função de necessidades técnico-científicas do desenvolvimento, trata-se de tarefas a bem dizer sem precedentes nos quadros locais e de não fácil utilização da cooperação técnica estrangeira, por peculiaridades dos contextos sócio-culturais em causa.

8) *Dificuldades de organização.* — A ausência de tradição quanto às tarefas de planejamento educacional leva a problemas sérios quanto à implementação desses serviços

Via de regra, não há definições suficientemente claras e precisas quanto às atividades a serem

desempenhadas pelas agências de planejamento.

Há uma certa fluidez imprecisa e vaga de conceitos quanto à exata natureza e limites da ação planejada, gerando concepções, ora hipertrofiadas, ora insuficientes, quanto aos seus objetivos, limites e possibilidades.

Há uma habitual ausência ou deficiência de coordenação e articulação, no sentido horizontal como vertical com agências outras com as quais deveria haver essa coordenação e articulação de esforços e, não raramente, são

também assinaláveis duplicações de funções e esforços inteiramente descoordenados quando não contraditórios e até antagônicos.

Registra-se também muitas vezes, na estrutura geral da administração pública desses países, uma hipertrofia da concentração de poder em órgãos de meios exercendo, freqüentemente, uma ditadura disjuntiva do normal funcionamento de órgãos de fins, que sofrem um bloqueio externo altamente impeditivo de levarem a termo eficaz seus planos de ação.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Constam desta seleção pareceres aprovados nas sessões do 3º trimestre do ano em curso.

CONCURSO PARA CATEDRÁTICO

Entendimento do art. 166, n.º VI, da Constituição

Parecer n.º 1/63, da Comissão de Legislação e Normas — Os professores Octavio Reis de Catanhede Almeida, Jorge Frederico de Souza da Silveira, Durval Potyguara Esquerdo Curty e Rufino de Almeida Pizarro, requereram sua nomeação como catedráticos efetivos das cadeiras que regem interinamente na Escola de Engenharia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, anteriormente Escola Fluminense de Engenharia, federalizada pela Lei n.º 3.958, de 13.9.1961:

O Parecer n.º 748/61, do antigo Conselho Nacional de Educação, relatado por Dona Nair Fortes Abu-Mehry, concluía que era possível deferir os pedidos, em face de precedentes administrativos. A conclusão desse parecer, entretanto, que opinava pelo deferimento nos casos concretos, diverge da conclusão constante de minha declaração de voto, nesses termos:

"Votei a seguinte conclusão: É esta Comissão de Parecer, em face da jurisprudência anterior dêste Conselho, que é possível o aproveitamento de concursos de catedráticos para investidura em outra Escola, em cadeira idêntica ou mais compreensiva, relativamente àquela do concurso anterior".

Essa colocação do problema repetia apenas em tese o princípio adotado pela administração, com base em pareceres do Consultor Geral da República, do Conselho Nacional de Educação e até em decisões judiciárias, segundo o qual a prestação do concurso satisfaz a exigência constitucional do art. 168, VI, da Constituição, não sendo indispensável repeti-lo, para a nomeação em outra vaga.

Tal possibilidade, entretanto, apenas remove o obstáculo constitucional, mas não cria, de modo algum, para os postulantes, um direito ao ser provido em vaga para a qual não prestou o concurso específico, e deixa subsistir, na decisão das pretensões individuais, todo o conjunto das considerações de conveniência administrativa que envolvem em cada situação. Por exemplo: se o concurso não é recente ou se existem outros candidatos dispostos à competição e numerosas outras ponderações, levarão a administração a preferir a abertura de novo concurso à faculdade de aproveitar o antigo para o provimento.

O processo, com o parecer do Conselho, foi ainda submetido ao exame da Consultoria Jurídica do Ministério, que discordou da conclusão do parecer quanto ao deferimento (minha conclusão não é esta, como já ficou explicado), por admitir o aproveitamento do concurso apenas no caso de transferência, em que o interessado perde o cargo anterior, trasladando-se para outro, enquanto os petionários desejam a efetivação para acumular dois cargos, o que aliás já fazem embora a título interino nas cátedras da escola fluminense.

O ilustre Consultor Jurídico julgou oportuno reabrir o debate sobre a tese, colhendo-se previamente a orientação do Egrégio Conselho Federal de Educação. Esboçando as linhas gerais desse pronunciamento, parece-nos o seguinte:

O art. 168, VI, da Constituição Federal estabelece que: "para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas".

Assim formulada a exigência, ela estará sempre satisfeita, uma vez que o candidato tenha o concurso da cadeira, dêste que não se infere imediatamente do texto a especificidade do concurso para determinada vaga.

Utilizando essa indeterminação, a jurisprudência administrativa, apoiada em pareceres de órgãos jurídicos superiores e até em decisões dos tribunais, aplicou muitas vezes o princípio de aproveitar o concurso já realizado no provimento de vaga diversa.

Essa orientação pode mudar, até mesmo em forma programática, desde que a administração entenda vincular-se ao princípio geral de só aceitar os concursos para cada vaga, mas essa variação não importa, nem precisa fundamentar-se, em inconstitucionalidade do procedimento anterior. A simples margem de deliberação que resta aos órgãos administrativos na execução das leis, de acordo com o texto respectivo, permite-lhe alterar dentro desses limites os princípios ante-reguladores de seus atos, observando, está claro, a coerência e a isonomia no tratamento dos casos semelhantes, dentro do período de vigência das diferentes orientações.

No sistema até aqui adotado, ficava a administração com certa liberdade casuística, para resolver em hipóteses concretas, pelos critérios de conveniência, a abertura do concurso ou o aproveitamento de candidato já habilitado, enquanto que na aplicação defendida pela Consultoria Jurídica, exclui-se essa flexibilidade, valendo o concurso estritamente para cada vaga, salvo o caso de transferência.

Reaberto o debate, como solicita a ilustrada Consultoria Jurídica, fica a administração, a nosso ver, em face das seguintes variantes, que esquematizamos, tendo em vista a solução do presente processo:

- 1) continuar com a jurisprudência anterior, segundo a qual é possível aproveitar concurso já realizado pelo candidato, para provê-lo em vaga da mesma cátedra;
- 2) alterar essa orientação administrativa, para declarar que doravante somente serão considerados os concursos feitos para cada cátedra.

Adotada que seja a segunda variante, acha-se, ipso facto, excluído o deferimento da pretensão dos professores da escola fluminense.

Continuando no regime da primeira, surge então a necessidade de estudar a conveniência do atendimento. As razões da Consultoria valem como fundamentação da inconveniência do deferimento, ao acentuar que se trata de acumulação, devendo-se ainda salientar que a Escola foi criada em 1952, já em regime constitucional, e os professores admitidos como interinos, situação em que os encontrou a federalização (Lei n.º 3.958, de 13/9/61). Não há, portanto, em jogo nenhuma invocação de direito adquirido, cabendo à administração livremente decidir se é mais conveniente instaurar o concurso para o provimento dos cargos de que reconhecer para esse efeito concursos anteriores, dos professores interinos.

Nosso parecer¹ é no sentido da inconveniência do atendimento no caso concreto,

(A) José Barreto Filho, relator.

DECLARAÇÃO DE VOTO

Abgar Renault

O Parecer do nosso ilustre colega Barreto Filho é, como sempre, límpido, brilhante, seguro, convincente. Dele não divergimos, nem seria fácil que divergíssemos, pois apresenta duas soluções, ambas aceitáveis, posto que ambas capazes, imediata ou remotamente, de suscitar situações difíceis ou duvidosas, uma e outra com seus elementos favoráveis e desfavoráveis.

A primeira segue a linha de rumo da jurisprudência assim do antigo Conselho Nacional de Educação como da administração federal do ensino.

A segunda desvia-se dessa linha, atém-se rigorosamente à letra da lei e fixa ponto-de-vista segundo o qual a cada cátedra deve corresponder um concurso.

Aquela põe em linha de conta, acima de tudo, a consideração que parece legítima, de ser o objetivo do concurso a apuração de competência, e essa competência já ter sido provada, e nos exatos termos do art. 168, VI, da Constituição Federal, ou seja, mediante a utilização do processo estabelecido no preceito citado, processo cuja repetição seria ocioso e escusado exigir-se.

Argumenta-se que do dispositivo constitucional não se infere, necessariamente, que o concurso deve ser exigido em cada caso de cátedra vaga. Por outros termos: a prova de competência não seria exigível mais de uma vez.

Pela segunda alternativa, o concurso é para a eventualidade do preenchimento de cada cátedra e visa não apenas a apuração da competência, senão que implica também, e necessariamente, a competição ou, pelo menos, a possibilidade de competição, sim, pelo menos a possibilidade, já que, se assim não fosse, não haveria concurso em que apenas um candidato se tivesse inscrito, pela razão de que a competição deixaria de existir. Vale dizer: o simples fato de haver sido aberto o concurso tornou possível a competição, pois — graças a êle — se abriu oportunidade a todos quantos satis-

1 O último período do parecer acima, relativo à "inconveniência do atendimento no caso concreto", resultou de um adendo, apresentado por ocasião dos debates, razão pela qual as considerações dos votos em separado se baseiam apenas o texto primitivo do parecer.

façam os preceitos legais de disputar a cátedra vaga, ao passo que, na outra hipótese, se fecha, possivelmente, a porta a outros candidatos.

De outra parte, não será demasia afirmar uma vez mais a precariedade do processo de concurso, que, via de regra, é dominado por circunstâncias sem nenhuma relação com os méritos do candidato e o que menos apura, realmente, é o tipo de competência especialíssima expresso em termos de capacidade didática.

Não há a negar, porém, que, a despeito de tudo, num país como o nosso, o concurso ainda se nos afigura ser não um processo idôneo, mas o meio menos mau para selecionar os candidatos ao magistério em geral.

Exerce, fundamentalmente, uma função depuradora inicial em virtude das próprias exigências dos seus atos preparatórios. Talvez não alcance mais do que isso, mas para o nosso meio já é, inegavelmente, de muita valia.

Em princípio, pois, não somos infenso à primeira solução apresentada pelo ilustrado Conselheiro Barreto Filho em seu excelente parecer, tanto mais quanto são numerosos os exemplos de catedráticos nomeados sem concurso anterior, no caso de muitas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, dada a sua condição de fundadores, em razão de lei.

Se houvesse, em todos os casos, a segurança de que os candidatos seriam do valor intelectual e moral dos que subscrevem o requerimento anexo, não haveria nenhum inconveniente para os interesses do ensino em admitir-se para as vagas atuais a validade de concursos realizados para outras cátedras. Não há, porém, tal segurança, como não há tampouco a de que as cátedras serão efetivamente exercidas pelos nomeados, em vez de o serem por assistentes que, de resto — seja assinalado de passagem, — poderiam ser criteriosamente escolhidos e ministrar ensino de boa qualidade sob a direção dos catedráticos.

Por outras palavras: entre atermo-nos rigorosamente à lei e a ela refugirmos, desde que resguardados os interesses do ensino, nós nos inclinaremos pela segunda hipótese.

Mas, como não será possível ao Conselho decidir, em cada caso, de maneira diferente, em conformidade com o julgamento que fizer de cada candidato, o que nem sempre poderá ocorrer e, Conseqüentemente, será suscetível de eivar de parcialidade as suas decisões, ficaremos com a segunda hipótese, deixando claro todavia que, no caso vertente, não consideramos contrária, mas, ao revés, favorável aos interesses do ensino a solução contida na primeira alternativa do parecer do nosso eminente colega Barreto Filho.

(a) Abgar Renault

DECLARAÇÃO DE VOTO

Conselheiros Ajadil Lemos e
A. Almeida Júnior

1. Discordamos frontalmente da orientação adotada pelo ilustre Relator, exceto na afirmativa de que não há, para os interessados, nenhum direito adquirido em seu prol.

2. No caso concreto, desnecessário será reportarmo-nos à polêmica sôbre a conveniência, ou não, de ser mantido o sistema de cátedras vitalícias.

Trata-se, apenas, de opinarmos sôbre a viabilidade jurídica de professôres catedráticos poderem ser investidos, nessa qualidade, em cadeiras da mesma natureza por ato executivo, independentemente de novo concurso de títulos e provas. O argumento suscitado é o de que a exigência constitucional estaria satisfeita desde que os interessados já têm, na espécie, concurso nas cadeiras pretendidas e isto porque não se infere imediatamente do texto em causa a especificidade do concurso para cada vaga.

Leia-se, uma vez mais, o art. 168, VI, do Código Federal: para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Como dele transluz, a exigência de concurso é imperativa, inarredável. Não há nenhuma outra forma de provimento de cátedras, no sistema vigente, que não a de prévia concursação de títulos e provas, para cada vaga.

Para tranqüilizar o problema jurídico, o nosso eminente Conselheiro Almeida Júnior teve oportunidade de pedir pareceres, todos unânimes, dos insignes mestres Sampaio Dória, Waldemar Ferreira, Miguel Reale (também subscrito por Mário Masagão), Washington de Barros Monteiro e Anhaia de Mello, cujo inteiro teor nos permitimos pedir fique a êste incorporado, para publicação em anexo.

3. Sustenta-se que o concurso não é o método ideal de seleção para o magistério. A verdade, todavia, parece ser a de que ainda não se descobriu melhor nem de mais moralidade.

Jamais será jurídico sustentar-se que a aprovação em concurso anterior passe a valer como o próprio concurso. À tôda evidência, o concurso anterior constituirá apenas um dos títulos do candidato ao provimento de nova cátedra. O preceito constitucional não se satisfaz com títulos, mas também quer provas, abrindo-se a democrática oportunidade para todos e em a qual todos sejam iguais perante a lei (arts. 141, § 1.º, e 184).

Ademais, a questão não é a de presumir-se a capacidade em relação à dos demais concorrentes, para efeito de classificação e adjudicação, ou não, da cátedra, levando em conta, inclusive, o padrão cultural da faculdade onde tiver ocorrido a vaga.

4. Pede-se, nesta matéria, pela primeira vez, o pronunciamento dêste Conselho.

Aqui, portanto, devemos falar como educadores mais que eventualmente juristas. Por certo, a melhor lição do educador é a do exemplo. Digamos assim, menos ao Senhor Ministro que às novas gerações de universitários, que o concurso de títulos e provas para o provimento das cátedras, no Brasil de hoje, ainda é o sistema de mais moralidade e menos sensível às seduções, de qualquer ordem, que tentam debilitar ou defraudar a alta dignidade do Magistério.

Façamos ouvir essa voz, que nos é pedida, para que a Constituição seja, aqui, uma realidade viva e não um papiro esquecido numa ordem jurídica a que não é lícito alegar ignorância para descumprir a Lei.

Cumpra-se, pois, a Constituição na sua letra e no seu espírito.

Nem outro poderá ser o nosso conselho. (aa.) Ajadil de Lemos e A. Almeida Júnior.

DECLARAÇÃO DE VOTO

Conselheiro Péricles Madureira de Pinho

1. O Conselho é consultado sôbre a possibilidade ou não de serem aproveitados, em cátedras efetivas, professôres que as regem interinamente em universidade federal e são titulares, por concurso. dessas mesmas cátedras em outra universidade, também federal.

A controvérsia que se apresenta é em torno da extensão do art. 168, n.º VI, da Constituição Federal, que estabelece o princípio da exigência de concurso de títulos e provas para o preenchimento das cátedras, no ensino secundário oficial e superior, oficial ou livre.

2. Em casos tais, de simples consulta, é útil que se procure fixar a natureza jurídica dêste órgão, já que os têrmos da Lei de Diretrizes e Bases deixam margem a interpretações várias.

Há os que sustentam que o C.F.E. é um órgão de existência externa ao Ministério e acima dele, desde que o art. 7.º da LDB diz que o cumprimento das suas decisões, incumbe ao próprio Ministério.

Não nos parece, entretanto, que êste Conselho tenha tal posição. É verdade que tem competência regulamentar muito ampla, cabendo-lhe desenvolver a política geral da educação, mas em quase todos os itens de sua competência ela está subordinada à homologação do Ministro do Estado. Os atos praticados pelo Conselho não são, desse modo, atos de império e sim dão início a atos continuados, conforme a classificação jurídica dos atos administrativos.

3. No caso dêste processo, como em tantos outros, nos cabe apenas indicar solução, a ser submetida ao Ministro, deixando ainda à própria Universidade tôda a liberdade para dizer da conveniência e oportunidade das nomeações.

A declaração de voto dos eminentes professôres Ajadil Lemos e Almeida Júnior obedece, pura e simplesmente, ao dispositivo constitucional invocado.

Os votos dos ilustres Conselheiros Barreto Filho e Abgar Renault, por considerações diversas, concluem por uma interpretação mais ampla, admitindo que, uma vez prestado concurso, obedecido está o preceito da Constituição.

Todos estão acordes em que não há direito adquirido e os que votaram favoravelmente ressalvam a necessidade de exame, em cada caso, para resguardo dos interesses do ensino.

4. Não sendo o Conselho órgão do Poder Judiciário (conforme oportuno e recente pronunciamento do ilustre conselheiro D. Cândido Padim — Documenta n.º 13, pág. 31) e nos cabendo precipuamente a elaboração de uma política educacional, não há, a nosso ver, como fugir ao exame de conteúdo da norma a ser aplicada e dos seus resultados. Vivemos uma época em que a democracia deixou de ser formal e estritamente jurídica para se transformar num regime funcional e de progresso.

Edgar Faure, antigo Primeiro Ministro e figura altamente qualificada do mundo intelectual da França, em recentíssimo trabalho comemorativo da obra de Jean Jacques Rousseau, define a ordem jurídica atual como um novo contrato social. "O 1.º — diz êle — é o contrato de segurança, o 2.º é um contrato de progresso". E continua: "A concepção inicial de uma democracia é de uma demo-

cracia jurídica; a nova concepção é de uma democracia beneficiária". (Le nouveau Contrat Social — "Monde Hebdomadaire", 18-24 abril. 1963).

Para os que entendem, como nós, que o regime de recrutamento do Magistério superior deve se adaptar às exigências da vida atual, com a sua desbragada concorrência, a interpretação literal dos dispositivos da Constituição cede aos argumentos em favor dos que opinaram por um entendimento menos rígido.

Não chegamos à sátira de Pontes de Miranda, que diz nos seus comentários à Constituição:

"A União em verdade só se preocupa com o ensino superior, organizado pelos piores métodos: no começo da vida, o candidato faz a tese, submete-se a concurso, e de regra só se interessa pela profissão de médico, advogado ou engenheiro, sem aquela ligação entre ciência — que há de ser a do dia — e professorado. Não se atraem grandes especialistas, que pudessem pôr em dia o ensino. A cátedra significa prender-se a ciência, que se ensina, à eventualidade de trinta anos de alguma mediocridade que com o prestígio político, ou de família, "ganhou" o concurso. As exceções são raras, porque supõem que o vencedor continue a dedicar-se à ciência" (Com. à Constituição — Edição Borsoi de 1960, pág. 213, tomo VI).

Há, todavia, na candência desses comentários íntima relação com a necessidade de uma nova forma de acesso, dos mais capazes, às cátedras universitárias, estimulando um trabalho científico cada vez mais intenso, ao invés da mineralização a que chegou o regime das cátedras vitalícias.

Estas considerações têm cabimento num parecer em que se deixa à Universidade a escolha entre mestres já habilitados no atual regime legal ou permitir o recrutamento de elementos outros que porventura sejam também indicados para as cátedras vagas.

É um ensaio do sistema de livre escolha, que se não pode fazer sem reforma constitucional, mas, a nosso ver, de todo desejável para a reforma universitária, tão combatida por uns, tão exaltada por outros.

São os motivos que nos levam a adotar o ponto de vista sustentado pela jurisprudência, segundo o qual é possível aproveitar concurso já realizado.

(a) P. M. Pinho

INTERPRETAÇÃO DO ART. 18 DA L.D.B.

Parecer n.º 91/63, C.L.N., Aprov. em 9-5-1963 — O eminente Conselheiro Brusa Neto consulta a Comissão de Legislação e Normas sobre o verdadeiro alcance do art. 18 da Lei de Diretrizes e Bases, particularmente da expressão — aluno reprovado "mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas", nos estabelecimentos oficiais.

Tratando-se de curso seriado, o enunciado vale por si mesmo, impedindo que o aluno possa repetir a mesma série, mais de uma vez, em consequência de reprovação, de acordo com o sistema de promoções adotado no estabelecimento. Quando estiver prevista a promoção por dependência, e o aluno fôr promovido à série seguinte, é claro que não se considera reprovado na série anterior.

A dificuldade reside mais na interpretação do que seja o "conjunto de disciplinas", que não foi conceituado diretamente na lei. Como, porém, não seja de admitir nela alguma coisa de supérfluo, temos de precisar-lhe a intenção pesquisando outros dispositivos que possam esclarecê-la.

A expressão "conjunto de disciplinas" sugere a idéia de um sistema de estudos, reunindo ou agrupando disciplinas que não constituem uma série normal realizada num mesmo estabelecimento. A única hipótese que atende a esses requisitos é a que foi prevista nos §§ 4.º e 5.º do art. 79, que dispõem:

- § 4.º — O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno inscrever-se em disciplinas lecionadas em cursos diversos, se houver compatibilidade de horários e não se verificar inconveniente didático, a juízo da autoridade escolar.
- § 5.º — Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos nos diferentes cursos.

Ao lado do curso seriado, portanto, admitiu a lei a possibilidade, que só pode ocorrer em Universidade, de vir o aluno a desenvolver estudos mediante a inscrição em disciplinas lecionadas em cursos diversos, em lugar de matricular-se numa série completa do mesmo estabelecimento. Essas opções parceladas formarão, entretanto, um conjunto sistemático, de acordo com as disposições reguladoras dos estatutos ou regimentos e as condições de equivalência estabelecidas pelo Conselho Universitário. O regime de aluno vai ficar assim definido como um "conjunto de disciplinas" que êle escolheu para aquêle ano letivo.

O aluno pode preferir essa modalidade de currículo, quer para fins profissionais, isto é, para acumular créditos em disciplinas que depois de reunidos bastem para lhe fornecer um diploma válido para o exercício profissional, quer para fins puramente culturais. Cabendo ao estatuto a equivalência de estudos feitos em diferentes cursos, é da maior conveniência definir com precisão o sistema em cada universidade, atendendo aos fins a que se propõe o aluno. No caso de formação profissional, se o conjunto escolhido em cada ano corresponder ao das disciplinas de uma série de curso de graduação, embora a serem estudadas em cursos diversos, o problema do art. 18 se reduz ao da promoção por série.

Quando não coincide ou o aluno pretende simplesmente fazer um conjunto com finalidade cultural, seu regime deverá ser organizado pelas autoridades da escola, com observância do art. 18: reprovado uma vez em qualquer disciplina, isto é, dentro do conjunto adotado, terá oportunidade de escolher o mesmo ou outro conjunto no ano seguinte e, se fôr reprovado novamente em qualquer disciplina, sofrerá a eliminação prevista, (aa) José Barreto Filho, relator. A. Almeida Júnior, Ajadil de Lemos, Abgar Renault.

OS CONSELHOS ESTADUAIS E A REMUNERAÇÃO CONDIGNA DOS PROFESSÔRES

Parecer n.º 137/63, C.L.N., Aprov. em 7-5-1963 — 1. A propósito da "remuneração condigna" dos professôres, a que se refere

o art. 16 da L.D.B., o digno Cons. J. Borges dos Santos, da Comissão de Ensino Primário e Médio, formulou à Comissão de Legislação e Normas a seguinte consulta:

"A quem é que compete fixar critérios de salário? Aos Conselhos Estaduais ou ao Ministério do Trabalho? Compete aos Conselhos Estaduais fixar somente as normas para a verificação da existência de garantia de remuneração condigna, ou também o critério de remuneração?"

2. A fim de respondermos à consulta, façamos um breve retrospecto da matéria. A Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto n.º 5 425, de 1-5-43) estabelecia o seguinte:

"Art. 323. Não será permitido o funcionamento de estabelecimento particular de ensino que não remunere condignamente os seus professôres, ou não lhes pague pontualmente a remuneração de cada mês.

Parágrafo único. Cumpre ao Ministério da Educação e Saúde fixar os critérios para a determinação da condigna remuneração aos professôres, bem como assegurar a execução do preceito estabelecido no presente artigo."

Com apoio nesse artigo e respectivo parágrafo, foram expedidas pelo Ministério da Educação e Saúde sucessivas portarias, cada uma das quais procurava aproveitar a experiência ensejada pela portaria anterior e adaptar-se às mutações ocorridas na situação econômico-financeira do país.

3. Sobrevindo a Constituição Federal de 1 946, e com ela novos preceitos aplicáveis à matéria, iniciou-se controvérsia a respeito da validade do parágrafo único do art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho. E, conseqüentemente, a respeito também da vigência das portarias ministeriais atinentes à remuneração condigna dos professôres. Para melhor entendimento do assunto, transcrevemos os preceitos constitucionais de interesse para o caso:

"Art. 123. Compete à Justiça do Trabalho conciliar e julgar os dissídios individuais e coletivos entre empregados e empregadores, e as demais controvérsias oriundas de relações do trabalho, regidas por legislação especial.

Art. 157. A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão aos seguintes preceitos, além de outros que visem à melhoria da condição dos trabalhadores:

XIII — reconhecimento das convenções coletivas de trabalho.

Parágrafo único. Não se admitirá distinção entre o trabalho manual ou técnico e o trabalho intelectual, nem entre os profissionais respectivos, no que concerne a direitos, garantias e benefícios."

4. Diante desses imperativos constitucionais, o Supremo Tribunal Federal (1.ª Turma), em acórdão relatado pelo Ministro Mário Guimarães, decidiu que:

"A intromissão de um Ministro de Estado na fixação de salário poderia ser admissível ao tempo da Carta Política de 37. Hoje, porém, em face dos princípios que disciplinam a separação de poderes, não passaria de extravagância".

Por outro lado, diz ainda o v. acórdão, citando o art. 123 e o art. 157, parágrafo único, ambos da Constituição Federal:

"Tudo quanto se refere a trabalho, quer manual, quer intelectual, está presentemente cometido à Justiça Trabalhista. O art.

323, parágrafo único, da Consolidação perdeu todo vigor. Nem há necessidade de declará-lo inconstitucional porque a Carta de 46 lhe é posterior" (Recurso extraordinário n.º 21 233, acórdão de 30-7-1 953).

5. Estarão realmente revogadas todas as portarias ministeriais baixadas com apoio no parágrafo único do art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho? Inclusive a de n.º 204, que alguns consideram ainda legítima, visto ser de data anterior à da Constituição de 1 946? Contra os argumentos que sustentaram o v. acórdão relatado pelo Ministro Mário Guimarães, houve numerosas objeções de juristas de renome (V. C. Souza Neves. — "O Ensino Superior no Brasil", 1 955, III v., págs. 683-692). Mas o fato é que a Justiça trabalhista não demorou em aceitar a doutrina radical esposada naquele acórdão, como se pode ver em alguns de seus arestos.

6. Assim, por exemplo, em sua sessão de 16-5-1 957, manifestando-se sobre o dissídio coletivo 3-1 956, suscitado entre uma federação de estabelecimentos de ensino e duas entidades de professôres, o Tribunal Superior do Trabalho resolveu, mediante voto de desempate,

"considerar procedente o dissídio, para, julgando insubsistente o parágrafo único do art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho após o advento da Constituição Federal, declarar derrogadas todas as portarias emanadas do Ministério da Educação e Cultura" (D. O. da Justiça, 17-5-1 957).

7. Mais recentemente, outra decisão, da mesma natureza, e de igual sentido, chegou ao Supremo Tribunal Federal por via de recurso extraordinário e foi ali acolhida por unanimidade. Eis o que diz a respectiva "ementa" publicada em 18 de abril próximo passado:

"Ementa — Salário de professôres. Revogação do art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho pela Constituição de 1 946. Diferença entre revogação e anulação. Na espécie o que se fêz foi acatar o julgado pelo Tribunal Superior do Trabalho em dissídio coletivo do qual fora interposto recurso extraordinário sem efeito suspensivo". Relator M. Luiz Galotti. Recorrente, João M ... Recorrido — Instituto Educacional "O Piracicabana". D. O. da Justiça, 18-4-1 963, fls. 953.

8. Agora, afastadas que foram as portarias do Ministério da Educação, como fixar os critérios para o cálculo do salário dos professôres do magistério particular? Em primeiro lugar estão as leis que se venham a promulgar, à vista do disposto no art. 157 da Constituição da República, em sua alínea n.º I:

"Art. 157. A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão aos seguintes preceitos, além de outros que visem à melhoria da condição dos trabalhadores:

I — salário mínimo capaz de satisfazer, conforme as condições de cada região, às necessidades normais do trabalhador e sua família."

9. Em segundo lugar vêm as convenções coletivas de trabalho, previstas no mesmo art. 157, que determina o seguinte:

"XIII — reconhecimento das convenções coletivas de trabalho."

Tais convenções coletivas, ou "acordos salariais coletivos", tendem a ganhar terreno em relação ao magistério; mas pressupõem a existência de associações profissionais ou sindicais, conforme o previsto no art. 159 da Constituição Federal.

10. Em terceiro e último lugar está a Justiça do Trabalho, cujas decisões, nos dissídios coletivos, poderão erigir-se em "normas e condições do trabalho", segundo dispõe o § 2.º do art. 123 da Constituição Federal:

"§ 2.º A lei especificará os casos em que as decisões, nos dissídios coletivos, poderão estabelecer normas e condições de trabalho."

11. Como se vê, nos termos da Constituição Federal são três as fontes de que podem provir os critérios ou normas para a "remuneração condigna aos professores", de que trata a alínea "d" do art. 16 da L.D.B.: o Poder Legislativo, os protocolos salariais e a Justiça do Trabalho.

12. Aos Conselhos Estaduais de Educação (ou ao Conselho Federal em relação às escolas vinculadas ao sistema federal), cabe apenas isto, segundo o § 3.º do art. 9.º, combinado com o item "d" do art. 16:

"fixar normas que lhe permitam assegurar-se de que o estabelecimento particular, primário ou médio, que requer autorização ou reconhecimento, ou que funciona sob qualquer desses dois regimes, oferece "garantia" de remuneração condigna."

Quais serão essas garantias? Parece-nos difícil prevê-las todas; mas as de maior importância são a capacidade financeira e o sistema contratual adequado para atender ao pagamento da "remuneração condigna", conforme fique conceituada pelos órgãos competentes, (aa) A. Almeida Júnior, relator. Ajadil de Lemos, Abgar Renault, José Barreto Filho.

SITUAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO EM FACE DA L.D.B.

Parecer n.º 145/63, C.L.N. Aprov. em 9-5-1 963 — 1. Por ofício de 18-7-1 962, anexado ao Proc. n.º 108 781/58, a Sra. Lúcia Magalhães sugeriu que, a respeito da Comissão Nacional do Livro Didático, de que é Presidente, fosse ouvido o Conselho Federal de Educação, para dizer da situação e atribuições daquela entidade em face da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atuando em nome do senhor Ministro da Educação e Cultura, o representante de Sua Excelência no Estado da Guanabara aceitou e efetivou, por despacho de 15-2-1 963, a proposta da Sra. Presidente.

2. A matéria submetida ao nosso exame, tratada inicialmente no Dec.-lei n.º 1 006, de 30-12-1 938, e, a seguir, numa série de outros atos legislativos e administrativos do poder central da República (fls. 22-23), consolidou-se finalmente do Dec.-lei n.º 8 460, de 26-12-1 945. É a respeito da validade desse decreto-lei, primeiro em face da Constituição Federal de 1 946 e, a seguir, perante a L.D.B., que nos cabe encarar a consulta.

3. Uma primeira arguição de inconstitucionalidade, formulada contra o citado decreto-lei antes mesmo da promulgação da L.D.B. (fl. 25), apoiou-se no art. 141 da Carta Magna vigente, artigo cujo § 5.º assegura "a livre manifestação do pensamento, sem que dependa de censura", e declara que "a publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público". Quanto a esse ponto, já se manifestaram no processo, em defesa do decreto-lei, o sr. Consultor

Jurídico e outro funcionário do M.E.C. (fls. 44 e 84), para dizerem, em substância, que o que se autoriza, ou se impede, no caso, não é a publicação do livro e sim o seu uso pela escola. De fato, o mesmo princípio que permite recusar salas de aula sem luz, móveis escolares inadequados ou professores sem formação pedagógica, autoriza o poder público a obstar que o ensino da criança ou do adolescente seja feito através de livros sem correção científica, sem gramática, sem higiene ou sem moral.

4. A segunda arguição contra o Dec.-lei n.º 8 460, somos nós que a formulamos agora, e refere-se à sua incompatibilidade tanto com a Constituição Federal como com a L.D.B. O citado decreto-lei (já o dissemos) consolidou uma longa série de atos legislativos e administrativos expedidos sob a vigência da Carta Constitucional de 1 937 e inspirados no mesmo espírito centralizador que presidiu à elaboração da referida Carta. Esse elemento histórico faz prever, desde logo, que a Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1 938 e retocada ano a ano segundo a orientação dominante, não poderia ajustar-se à Constituição atual e, menos ainda, à L.D.B., nascidas ambas sob o signo da descentralização.

5. A Carta Magna de 1 946, opondo-se à de 1 937, restabeleceu e ampliou, em matéria educacional, a autonomia das unidades federadas, que a primeira Constituição republicana nos legara: "A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios"; "os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino" — declaram respectivamente os art. 170 e 171 da Carta de 1946. Se já sob os regimes de 1 891 e de 1 934, menos descentralizadores que o atual, cada Estado tinha poderes para aprovar ou recusar os livros didáticos oferecidos às suas escolas primárias, é natural que sob o regime de hoje retomem eles aquela prerrogativa e a estendam aos livros de grau médio, cujas escolas vão passar inteiramente ao seu controle.

6. A incompatibilidade entre o regime atual e a existência de um órgão censor, de amplitude nacional, para a literatura didática, torna-se mais evidente ainda se, a respeito dessa matéria, pusermos em confronto a Constituição vigente e a L.D.B. Lembremo-nos de que a ampla autonomia educacional, conferida hoje às unidades federadas, sofre limitação de duas origens: primeiro, as que constam do próprio texto constitucional; depois, as que a L.D.B. consigna. Ora, nem na Constituição de 1 946, nem na L.D.B. existe qualquer dispositivo que direta ou indiretamente aluda à literatura didática. Donde dever-se aplicar ao caso a regra constante do § 1.º do art. 18 da Carta Magna vigente:

"§ 1.º Ao Estado se reservam todos os poderes que, implícita ou explicitamente, não lhes sejam vedados por esta Constituição."

7. A conclusão se impõe: aos Estados, e não ao poder central é que cabe legislar sobre livros didáticos. Quanto à União, deve ela, no particular, cingir-se ao seu próprio sistema de ensino e ao dos Territórios (art. 170 da Const. Fed.). Poderia a União, certamente, ter chamado a si competência mais ampla, através da L.D.B.: mas não o fez. E andou bem não o fazendo, pois com isso mostrou ter-se inspirado, não apenas na própria experiência brasileira de federação, mas também na experiência das outras federações. Com efeito, a Alemanha Ocidental, a Austrália, o Canadá, os Estados

Unidos, a Índia, a Suíça, a União Sul-Africana e a Iugoslávia não possuem nenhum órgão central análogo à nossa Comissão Nacional do Livro Didático: são os Estados-membros que decidem sobre a matéria, quando não são os órgãos municipais e até mesmo cada escola ou cada professor por si (XXII Conferência Internacional da Instrução Pública, Genebra, publicação n.º 203).

8. Justifica-se, todavia, a existência de um órgão da União que, na área do sistema federal de ensino e na dos Territórios, aprecie os livros escolares que lhe forem apresentados e, de modo geral estimule o aprimoramento da literatura didática no país. (aa) A. Almeida Júnior, relator. Abgar Renault, José Barreto Filho, Ajadil de Lemos.

REGIME DE DEPENDÊNCIA EM ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO

Parecer n.º 170/63, C.E.P. e M. Aprov. em 10-5-1 963 — A consulta do Inspetor Federal José Lourenço Kunz, de Porto Alegre, transformada em consulta do Sr. Presidente do Conselho, versa sobre a legitimidade de promoção, com dependência, em escola de nível médio. Tal regime, admitido pelo Regimento do Ginásio São Judas Tadeu, de Porto Alegre, trouxe dúvidas ao referido Inspetor Federal, principalmente pela possibilidade de transferência de alunos reprovados em escola que não admite a dependência, para outra que a admite.

As principais dúvidas levantadas são de ordem jurídica e ética.

1. se tal procedimento (a transferência com promoção) não fere um ato juridicamente perfeito e acabado, já que as disposições do Regimento fazem lei entre as partes;

2. se o ato é conciliável com os princípios de ética que devem informar as relações entre os estabelecimentos de ensino.

Importa, antes de tudo, ressaltar que as dimensões humanas do processo educacional são de tal forma ricas e complexas que não podem ser reduzidas aos estreitos limites de um contrato entre partes. Não serão normas puramente jurídicas que lhe definirão as exigências. A grande conquista da Lei de Diretrizes e Bases consiste, exatamente, em ter oferecido a possibilidade de se colocar o centro do processo educacional nos interesses autênticos do estudante e no senso de responsabilidade do educador. A consequência decorrente deste espírito é o princípio, amplamente firmado por este Conselho, da autonomia da escola. Não uma liberdade arbitrária, mas a autonomia orientada para o melhor desenvolvimento humano da criança e do jovem.

Não se podem, por isso mesmo, estabelecer soluções rígidas e uniformes mas, ao contrário, deve-se permitir que a equipe de educadores de cada escola crie o sistema pedagógico julgado adequado aos seus fins e por cuja aplicação se tornará responsável perante a sociedade e os órgãos públicos encarregados de vigiar a observância da Lei e certas cautelas que assegurem um mínimo de qualidade e de segurança ao processo educacional.

É dentro de tais diretrizes que julgamos dever-se enquadrar o objeto desta consulta.

O regime proposto cuida, sem dúvida, de solucionar situações de exceção. A promoção com dependência, no nível médio, deve constituir caso raro. Principalmente porque se trata da educação de adolescente, cujo processo formativo requer maior regularidade e continuidade. Não será admissível, portanto, quando importar em desequilíbrio do processo de desenvolvimento do educando. E, mesmo quando admissível, exigirá cuidados pedagógicos especiais, capazes de promover o reajuste de uma fase deficiente da aprendizagem.

Por todas estas razões, opinamos favoravelmente à adoção do regime de promoção com dependência, em escola de nível médio, dentro das seguintes diretrizes:

1. não deveria haver dependência do 1.º para o 2.º ciclo, pois esta segunda fase tem objetivos acentuadamente diversificados, nem da última série do 2.º ciclo para um curso de nível superior; pela mesma razão não seria admissível da 2.ª série colegial para um colégio universitário;

2. não deveria haver dependências em disciplinas cujo desenvolvimento continua na série imediatamente seguinte;

3. em qualquer caso, a dependência só seria admissível em uma só disciplina, pois a imaturidade do adolescente não lhe permite maior sobrecarga;

4. o regime só seria admissível em escola que oferecesse condições suficientes para se responsabilizar pela aplicação de processos pedagógicos capazes de promover a recuperação do aluno dependente;

5. a adoção do regime deveria constar explicitamente do Regimento da escola, aprovado pelo órgão competente;

6. as transferências de alunos, entre escolas de regimes diversos, regem-se pelas normas gerais fixadas pelo órgão competente, ao qual compete corrigir possíveis irregularidades.

No presente ano letivo, a adoção deste regime não deveria ter efeito retroativo, só vigorando nas escolas que o adotaram no início do ano em seu Regimento, (aa) D. Cândido Padim, relator. José Borges dos Santos, Pe. José de Vasconcelos, Faria Góis.

ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS DA 6.ª SÉRIE PRIMÁRIA

Parecer n.º 176/63, C.E.P. e M., aprov. em 6-6-1 963 — O Sr. Cons.º Ajadil de Lemos encaminha a êste Conselho consulta recebida sobre "as exigências ou normas, para que os alunos que concluíram o 6.º ano primário, possam prestar exames, ingressando na 2.ª série do 1.º ciclo, de acordo com o parágrafo único do art. 36 da L.D.B.".

O parágrafo citado na consulta é suficientemente explícito: "Ao aluno que houver concluído a 6.ª série primária será facultado o ingresso na 2.ª série do 1.º ciclo de qualquer curso de grau médio, mediante exame das disciplinas obrigatórias da 1.ª série" (os grifos são nossos).

Cumpra apenas ressaltar as exigências decorrentes da própria natureza do exame:

1. o candidato deve apresentar documento idôneo que prove ter êle concluído, com proveito, a 6.ª série primária em escola que satisfaça às exigências dos arts. 16 e 26 da lei;
2. sendo, como é, exame de adaptação, deve ser feito na escola para a qual o aluno se transfere;

3. como para estes exames nada estabelece a L.D.B. de especial, julgo que se enquadram no dispositivo geral contido no art. 39, ou seja, ficam "a cargo dos estabelecimentos de ensino" e "serão prestados perante comissão examinadora formada de professores do próprio estabelecimento, e, se êste fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente".

Estas normas se referem ao sistema federal de ensino, uma vez que, para as adaptações, deverão respeitar-se as disposições com que, em obediência ao art. 100 da L.D.B., os conselhos estaduais, nos diversos sistemas de ensino, regularem a matéria, (aa) Pe. José de Vasconcelos, relator. José Borges dos Santos, D. Cândido Padim, Brusa Neto.

PLANO DE APLICAÇÃO DAS VERBAS VINCULADAS AO C.F.E.

Parecer n.º 187/63, C. Especial, aprov. em 29-7-1 963 — O plano de aplicação das verbas vinculadas a êste Conselho, para cumprimento da atribuição que lhe fixou o art. 96 da L.D.B. foi aprovado pelo Par. n.º 44/63, determinando que cada projeto específico de estudos fosse submetido à aprovação dêste plenário.

O Sr. Secretário Geral, em informação ao Sr. Presidente do Conselho, encaminha agora dois projetos elaborados pelos técnicos em estatística, os bacharéis Hélio Göpfert e Pedro Henrique P. Saint Martin. A informação é do seguinte teor:

- "1. De acordo com o Plano de distribuição das verbas orçamentárias, sob consignação 3-1-07; 3-1-12 e 3-1-22, para atender despesas decorrentes das atividades constantes do art. 96 da Lei n.º 4 024, de 20-12-1 961, aprovado pelo Sr. Ministro da Educação, apresento, junto, projeto referente à parte dos itens I, III e IV, ou seja:
"Estudos relativos ao funcionamento dos sistemas escolares e apuração do custo por aluno, para fins de avaliação da sua produtividade, do ponto-de-vista quantitativo e qualitativo:
a) Em ensino Primário
b) Em ensino Médio
c) Em ensino Superior.
2. Trata-se, de início, de 2 trabalhos, tendo por finalidade apresentar o custo do ensino no País, em 1 963 e os critérios técnicos indispensáveis para os levantamentos ulteriores.
3. Primeiro trabalho:
a) Levantamento do custo do ensino, por aluno, nos graus primário, médio e superior, no ano de 1 961, por Unidades da Federação, segundo as despesas realizadas, tomando-se por base as informações constantes dos formulários SDC-01, 02, 03 e 04 do Serviço de Estatística da Educação e Cultura do M.E.C;
b) Crítica e análise dos resultados obtidos;

- c) Estudo da projeção 1 962 para 1 963 e 1 964.
Tempo previsto: 3 meses.
4. Segundo trabalho:
 - a) Decomposição analítica do custo;
 - b) Elementos necessários para o cálculo do custo. «Estatística existente no País referente ao custo do ensino» sua qualidade e atualidade;
 - c) Consecução de elementos necessários para o cálculo e análise do custo. Possibilidade de obtenção destes dados através da Técnica de Amostragem; Vantagens e desvantagens. Condições imprescindíveis para a adoção da amostragem. Esquemas de amostragem que podem ser adotados especificando qual o melhor, segundo as condições de erro, tempo e custo da pesquisa.
Tempo previsto: 5 meses.
5. Serão os dois trabalhos realizados sob a responsabilidade de Hélio Göpfort e Pedro Henrique P. Saint Martin, bacharéis em Ciências Estatísticas pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas e dispoendo da colaboração do S.E.E.C.
6. Preço: Primeiro trabalho:
Cr\$ 300.000,00 (trezentos mil cruzeiros), que deverão ser pagos mensalmente em parcelas de Cr\$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros).
Segundo trabalho:
Cr\$ 500.000,00 (quinhentos mil cruzeiros), que deverão ser pagos mensalmente em parcelas de Cr\$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros).
7. A parte relativa ao funcionamento dos sistemas escolares e avaliação da produtividade do ponto-de-vista qualitativo e quantitativo constituirão estudos posteriores, baseados nos trabalhos acima indicados, a serem feitos por especialistas em educação, assessorados por técnicos estatísticos.
8. Solicito se digne V. Exa. submeter a plenário o presente projeto, dentro de um programa de execução progressiva. e, para tal, designar relator".

Ambos os projetos são, sem dúvida, de grande valia para o levantamento de dados imprescindíveis aos estudos que a este Conselho cabe elaborar para uma adequada avaliação do rendimento quantitativo e qualitativo dos investimentos no setor de ensino.

Na realidade, porém, são apenas projetos preliminares, cujos resultados permitirão o preparo de outro, de maior envergadura. para uma aferição mais segura dos índices de custo do ensino nos vários níveis.

A precariedade dos resultados do primeiro, aliás, já pode ser prevista pelos formulários que têm sido utilizados pelo S.E.E.C. do M.E.C, anexados a este processo. É o que se tornou explícito e público até mesmo em publicações desse Serviço sobre despesas com o ensino.

Justifica-se, no entanto, o levantamento desses dados existentes. para que se tenha um conhecimento, ainda que sumário, da situação efetiva no que se refere ao sistema de coleta de dados estatísticos no setor de ensino.

Sugerimos, apenas, que o encaminhamento do segundo projeto apresentado incluisse contatos informais dos técnicos encarregados com membros das Comissões de Ensino Primário e Médio e de Ensino Superior dêste Conselho para eventuais sugestões.

Quanto às condições de tempo e do custo dos projetos, somos de parecer que merecem aprovação dêste Conselho, (aa) D. Cândido Padim, relator. De inteiro acordo, Péricles Madureira de Pinho.

REGISTRO DE PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Parecer n.º 195/63, C.L.N., aprov. em 30-7-1 963, (Proc. n.º 19 044/51) — 1. O Senhor Ministro da Educação consulta se continua em vigor a legislação anterior à O L.D.B., na parte referente a candidatos que provem exercício de magistério em Faculdade de Filosofia.

A consulta é feita com base em sugestão do Sr. Diretor do Ensino Secundário, ao apreciar pedido do Professor Franco Lo Presti Seminério (Proc. 19 044/51), tendo em vista a redação dos arts. 59 e 117 da L.D.B., que não mais prevêm tal hipótese.

2. Êste Conselho já se pronunciou pela possibilidade de se reconhecer valor aos diplomas expedidos por algumas sociedades estrangeiras que mantêm no Brasil cursos de línguas também estrangeiras, e gozam de notória idoneidade. É o caso da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, da Alliance Française, do Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos, entidades que mantêm convênios culturais e expedem diplomas em combinação, respectivamente, com a Universidade de Cambridge, a de Nancy e a de Michigan, desde que, após, os interessados realizem o curso de didática perante Faculdade de Filosofia oficial (Par. n.º 217, in Documenta 9/24).

3. No caso concreto, o interessado comprovou satisfazer, plenamente, os requisitos culturais e funcionais para a obtenção do seu registro como professor de italiano (fls. 56).

4. Todavia, resta a indagação jurídica de saber se os registros de professôres de ensino médio podem, ainda agora na vigência da L.D.B., continuar sendo feitos com fundamento nos demais requisitos do Decr.-lei n.º 8 777, de 22 de janeiro de 1 946, que dispõe sôbre o registro definitivo de professôres de ensino secundário.

Entendemos que sim. A L.D.B. não visou a disciplinar matéria como essa que regula o registro de professôres. É verdade que, nos seus arts. 59 e 117, traçou regras a esse tocante, que, todavia, hão de ser entendidas como simples diretrizes de caráter permanente. Não desceu a uma regulamentação do assunto e por isso, não se há de proclamar que exauriu essa matéria.

Sendo assim, os casos de exceção visando a tal fim, admitidos pela legislação anterior e não expressamente revogados pela L.D.B., devem ter solução conforme o nutum da autoridade administrativa competente, após acurado exame de cada caso. (aa) Ajadil de Lemos, relator. José Barreto Filho, Abgar Renault.

OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE GRAU PRIMÁRIO

Parecer n.º 241/63, C.Ii.N., aprov. em 9-8-1 963 — A matéria dos processos anexos é uma só, consta de consultas — uma das

Empresas Incorporadas ao Patrimônio da União, outra da Rede Ferroviária Federal — e exige alta indagação, em virtude dos preceitos constitucionais nela envolvidos.

Parece-nos, entretanto, que poderia ser simplificada e talvez, resolvida satisfatoriamente, nos termos que passarei a expor:

O problema da obrigatoriedade do ensino de grau primário está consignado em dois artigos da Constituição: 167, II, e 168, III, abaixo transcritos:

"Art. 167. O ensino dos diferentes ramos... será ministrado pelos poderes públicos"

I —

II — O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário se-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I —

II —

III — as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os servidores e os filhos destes."

A nosso ver, os conteúdos desses dispositivos excluem-se reciprocamente, em seus objetivos e em seus efeitos, isto é, o art. 167, II, constitui a regra geral, o art. 168, II, é modalidade de aplicação indireta da regra geral.

Pela regra geral, o Estado reservou a si a obrigação de oferecer diretamente ensino gratuito, não a todas as crianças em idade escolar, sem ressalva, senão apenas àquelas que não hajam sido ou não venham a ser contemplados com o mesmo benefício em virtude de outro preceito, que é a exceção.

Por esse outro preceito, o Estado atribuiu a mesma obrigação, em certo caso, às empresas industriais, comerciais e agrícolas, as quais não podem, para nenhum efeito, ser confundidas com agências estatais e paraestatais.

A elas corre o dever de cumprir o dispositivo constitucional, mantendo ensino primário gratuito "para os seus servidores e os filhos destes".

A Rede Ferroviária Federal e as Empresas Incorporadas podem ser havidas por empresas particulares, — o que parece legítimo à vista dos termos da Constituição, cujo art. 168, III, não distingue entre empresas particulares ou estatais e paraestatais, — e, nesse caso, os servidores de uma e das outras, bem como os seus filhos são ou devem ser atendidos, em virtude do mesmo dispositivo e mediante o mesmo mecanismo — indireto.

A matéria parece-nos pacífica. Ainda que o não fosse, não haveria falar em violação do § 1.º do art. 141 da Constituição Federal, por força do qual todos são iguais perante a lei (como se faz num dos pareceres anexos), porque, se as empresas viessem a ser consideradas de natureza estatal ou paraestatal, aquele ensino seria ministrado — diretamente pelo próprio Estado, em escolas por êle mantidas e por intermédio de professores por êle recrutados e por êle pagos.

Concluindo, julgamos conveniente ficar consignado que o ponto crucial, em face da Lei de Diretrizes e Bases, é êste: o assunto, pela sua natureza, incide na competência dos Conselhos Estaduais de Educação, cabendo a cada unidade federativa regulá-lo da maneira que entender melhor, por intermédio daqueles órgãos, (aa.) Abgar Renault, relator. José Barreto Filho, Ajadil de Lemos.

DECLARAÇÃO DE VOTO — Acompanhando, com o voto, as conclusões do parecer do eminente Cons.^o Abgar Renault, desejo, no entanto, salientar um aspecto do problema de aplicação de recursos "na manutenção e desenvolvimento do ensino" (Const., art. 169 — L.D.B., art. 92).

Refiro-me ao orçamento das chamadas entidades paraestatais, como é o caso, que se examina, da Rede Ferroviária Federal. Cem autarquias, vinte e três sociedades de economia mista e quatro empresas públicas manipulam recursos que, somados, atingem uma cifra de Cr\$ 2 trilhões, ou seja praticamente o dobro do Orçamento da União para o ano próximo (Cf. Jornal do Brasil, 30-7-1 963, pág. 6).

Sobre êste "orçamento paralelo" não tem incidido, na dosagem exigida pelas nossas condições, o desiderato do preceito constitucional, na maioria dos casos, são dotações percentualmente mínimas, sem plano aparente, aplicadas dentro de critérios episódicos ou mesmo políticos, no sentido pejorativo do termo.

Neste ano, repetidamente proclamado como "Ano da Educação". seria louvável que os Poderes Públicos iniciassem o estudo de uma fórmula jurídica que impusesse também a essas entidades, de forma orgânica, mediante articulação com os programas da União e dos Estados, a aplicação de maior parcela de seus recursos orçamentários "na manutenção e desenvolvimento do ensino". Padre José de Vasconcelos.

EQUIPARAÇÃO DE PROFESSÔRES DE ENSINO MÉDIO

Parecer n.º 260/63, C.E.P. e M., aprov. em 9-8-1 963 — Professores de ensino técnico comercial, em exposição acolhida pelo Senhor Presidente, dirigem-se a êste Conselho, para sugerir medidas que visem a equiparar os professores desse ramo de ensino de grau médio aos do ensino secundário, possibilitando-lhes lecionar disciplinas de cultura geral nos cursos secundários.

Justificam a sugestão com a equivalência dos diferentes cursos de nível médio estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases.

É tranqüilo o entendimento de que, em face da nova lei, não mais cabe distinção entre professores de cultura geral dos diversos cursos do ensino médio.

A L.D.B. fala somente em professor de ensino médio e apenas distingue entre professores de disciplinas de cultura geral e professores de disciplinas específicas de ensino técnico. E para uns e outros, determina um único caminho para a formação profissional ou para a habilitação ao exercício do magistério (arts. 59, 117 e 118).

O registro de professor há de ser feito, agora, em disciplina de ensino médio e não mais para efeitos em um só de seus ramos (art. 98).

Resulta claro, portanto, que na vigência da Lei de Diretrizes e Bases a equiparação sugerida é legítima.

Mas, aos professôres do ensino comercial, invocando tratamento de equidade com os professôres do ensino secundário, interessa interpretar as disposições da L.D.B. como extensivas e aplicáveis aos professôres já registrados na forma da legislação anterior.

Ouvida a êste propósito, a Diretoria de Ensino Secundário opina que a aplicação plena do princípio da equivalência deverá ser condicionada à unidade de critérios para o registro de professôres. Entende, ainda, a Diretoria que a extensão do direito ao professor, com registro anterior em outros ramos do ensino médio, de lecionar no curso secundário, seja objeto de estudos individuais, atendida, em cada caso, sempre que o professor disponha de condições de formação que possibilite o registro de professor secundário.

Parece-nos, todavia, que, sem generalizar decisões que possam ferir, em seus efeitos retroativos, disposições regulamentares vigentes antes da L.D.B., a equiparação poderá ser deferida por equidade, sempre que ocorrerem situações equivalentes e se verificar, pelo M.E.C, que as provas dos exames de suficiência corresponderam aos programas exigidos no ensino secundário.

Estas disposições deverão alcançar também os professôres dos demais ramos do ensino médio, industrial, agrícola e normal, quando em condições idênticas.

Outrossim, tudo aconselha a conveniência de serem abreviadas as medidas necessárias para a unificação, em um só setor, e sob um único título de professor de ensino médio, dos serviços de registro de professôres atualmente existentes em diferentes órgãos do Ministério da Educação e Cultura, (aa.) Brusa Neto, relator. Pe. José Vieira de Vasconcelos, José Borges dos Santos, Celso Cunha, Abgar Renault, D. Cândido Padim, Faria Góis.

ADAPTAÇÃO PARA TRANSFERÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Parecer n.º 206/63-A, CE. Su., E.P. e M., aprov. em 2-8-1 963 — O eminente Conselheiro Brusa Neto, na sessão de março p.p., formulou uma designação ao sr. Presidente dêste Conselho, solicitando a indicação de relatores, um da Comissão de Ensino Médio e outro da Comissão de Ensino Superior, "para, em estudo especial, examinarem as disposições do art. 100 da L.D.B., relativos a transferências de alunos, com o fim de, posteriormente, serem expedidas normas que instruem adequadamente sua aplicação no que respeita ao Sistema Federal de Ensino e, eventualmente, no que possa interessar aos sistemas estaduais".

As Câmaras de Ensino Superior e Médio, reunidas para o debate do assunto, chegaram à conclusão de que era conveniente converter o sugerido Estudo Especial em parecer, uma vez que compete a êste Conselho dispor sôbre as necessárias adaptações para transferências no âmbito do sistema federal de ensino e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais ou particulares.

I — ASPECTO LEGAL

1. Cumpre, antes de mais nada, acentuar que o art. 100 não é o único a tratar da matéria; na L.D.B. há dois outros artigos que

versam expressamente sôbre transferência. Assim parece mais conveniente estender a eles a matéria dêste estudo. Eis os artigos:

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

art. 51, § 2.º — Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.

art. 100 (dividido em itens, para maior clareza) — Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações de acordo com o que dispuserem:

para o ensino médio	os diversos sistemas de ensino
para as universidades federais ..	os conselhos universitários
para as universidades particulares	os conselhos universitários
para os estab. de ens. superior federais	o Conselho Federal de Educação
para os estab. de ens. superior particulares	o Conselho Federal de Educação
para as universidade estaduais ..	os conselhos universitários
para os estab. de ens. superior estaduais	o Conselho Estadual de Educação

2. Cotejando os três artigos sob o ângulo do problema em foco, importa ressaltar:

a) o art. 41 se refere a uma circulação de um curso de ensino médio para outro reconhecido como de igual nível; já que o art. 100 faz surgir o problema da circulação de uma série para a seguinte (ou para o restante da mesma, se durante o ano) no mesmo curso de outro estabelecimento.

b) o art. 51, § 2.º, ao contrário, configura problema especial: ensino técnico, além dos três cursos, paralelos e equivalentes de grau médio (industrial, comercial e agrícola), pode manter cursos de aprendizagem, que terão de uma a três séries anuais de estudo (art. 51, § 1.º). A transferência de um curso destes para os ginásios de ensino técnico não se processa apenas por "adaptações", mas mediante "exame de habilitação", que indicará até mesmo "a série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido".

3. Com relação ao art. 100 convém ainda notar que, para o ensino superior, a lei atribui sempre a conselhos a competência de dispor sôbre transferências, ao passo que, no ensino médio, os "diversos sistemas de ensino" disporão de acordo com as exigências também diversas do meio.

Em resumo, parece a seguinte a competência dêste Conselho na matéria:

I — Com relação ao ensino superior: dispor sôbre as adaptações a serem feitas pelo aluno que se transfere de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escolas de país estrangeiro, quando o instituto que o recebe fôr estabelecimento isolado de ensino, federal ou particular.

Esta competência decorre do fato que o C.F.E, supre, no caso, o conselho universitário, nele inexistente.

II — No âmbito do ensino médio: estabelecer, para o sistema federal de ensino, as adaptações necessárias e, ouvidos os órgãos federais de ensino médio, as normas que devem reger as transferências.

Idêntica competência deverá caber aos conselhos estaduais de educação para os estabelecimentos isolados de ensino superior estaduais e municipais e para os institutos de ensino médio, oficiais ou particulares, vinculados ao sistema estadual de ensino.

II _ ASPECTO PEDAGÓGICO

Impondo, porém, acentuar que, antes do aspecto legal, é indispensável considerar os aspectos pedagógicos do problema transferência na vida escolar do aluno. Para que as adaptações e normas, exigidas pelo art. 100 da L.D.B., se harmonizem com o contexto legal e com a filosofia da lei, é preciso assentar alguns princípios básicos:

1. A transferência é regime de exceção — Não pode prevalecer sobre a regra geral. De acordo com as exigências de meio e com plena liberdade, "cada estabelecimento de ensino disporá em regimento ou estatutos sobre a organização, a constituição de seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático" (art. 43). Nada de uniforme, nada de pré-moldado.

Seria lamentável, por isso, sacrificar esta riqueza de flexibilidade e variedade que a L.D.B. finalmente estendeu ao ensino médio, para instalar o uniforme, com o fito de não criar dificuldades ao aluno, em caso de transferência.

2. É problema educativo mais que problema legal — O que verdadeiramente importa é descobrir e aplicar as melhores técnicas indicadas para cada caso a fim de assimilar o aluno no novo ambiente, reparando porventura o que lhe falta; e isto não é função da lei, mas do magistério. Mais que regularizar, com luxo de minúcias, as transferências, é preciso assistir aos transferidos.

3. É função da escola mais que dos sistemas de ensino — A ela cabe, em última instância, não somente ajuizar da maturidade do aluno que lhe bate às portas, mas até mesmo decidir, com inteira liberdade, sobre sua aceitação.

A transferência, reduzida a seu aspecto nuclear, se resume num juízo de rendimento escolar anterior do aluno; deve ser estendida a ela o crédito de confiança aberto pelo art. 39 aos estabelecimentos de ensino, no capítulo da apuração do rendimento escolar.

Esta verificação se faz por critérios variados, já que ficou "a cargo dos estabelecimentos de ensino". Pode, assim, não se traduzir por notas decimais, mas por conceitos ou menções; mesmo os números hão de ser interpretados à luz das normas contidas no regimento do colégio, tendo em vista, entre outras coisas, a nota estabelecida como mínimo para aprovação.

Dêste modo, para efeito de matrícula na série seguinte, o que é essencial, num documento de transferência, é a declaração "aprovado", ou "reprovado"; a linguagem desta aprovação ou reprovação — nota, conceito, menção ou crédito — embora deva constar no documento, para orientação da escola a que o aluno se transfere, não pode ser por ela tomada isoladamente.

4. Poderá parecer absurdo, à primeira vista, que o aluno reprovado, por exemplo, com 4,5 (quatro e meio) num colégio, transfira-se e, por causa da diversidade de critérios existentes entre os dois institutos, consiga aprovação em 2.^a época com a mesmíssima nota. No entanto é preciso atentar para os seguintes fatores:

a) a nota, com os dados estatísticos, não deve ser tomada materialmente, mas interpretada à luz de vários critérios. No caso, deve ser lida no contexto do sistema adotado pela escola para apuração do rendimento escolar;

b) para o caso específico da nota-limite, a aprovação ou reprovação não pode considerar-se operação aritmética, mas um julgamento pessoal, embora falível do professor. Tem importância menor, no caso, a linguagem ou nota de que se reveste êste julgamento;

c) nada exige, para o ensino médio, uniformidade neste setor de notas, quando tanto o ensino elementar como o superior sempre admitiram critérios variados.

5. Nos termos do art. 43, cabe aos estabelecimentos de ensino médio regulamentar nos seus estatutos também os exames de segunda época. Devem os colégios, neste como nos demais setores, inspirar-se nos grandes princípios da lei e nas melhores doutrinas pedagógicas, dando tratamento individual e cuidadoso aos vários aspectos do problema, à ponderação dos resultados obtidos durante o ano letivo e aos reais progressos revelados pelo aluno no segundo exame, de modo a evitar dois extremos, condenáveis ambos: frustrar a priori o exame pela ponderação demasiado rígida das notas anteriores, ou fazer dele um exame de todo independente.

Nem se compreende um exame de 2.^a época (sob qualquer denominação) que se realizasse poucos dias após a primeira, sem possibilidade real de recuperação.

6. A relativa liberdade que a L.D.B. introduziu no campo das transferências deve entender-se a serviço da eficácia pedagógica e didática. Dêste modo, — salvo casos absolutamente inevitáveis. — não se compreende, p. ex., transferência nos últimos meses do ano letivo, com desastrosas conseqüências para o proveito intelectual do aluno e possibilidade de grosseiras fraudes com vista à aprovação.

7. O problema da freqüência deve sempre ser cuidadosamente focalizado, sobretudo nas transferências durante o ano letivo ou em caso de exames de 2.^a época, para os efeitos do art. 38, VI. A freqüência à escola, em todos os graus de ensino, é uma das preocupações da L.D.B.

No ensino superior, sendo a freqüência regulada pelos regimentos, devem as normas de transferência ter êste fato em consideração.

Mesmo prescindindo do aspecto legal, a indicação da freqüência do aluno no ano anterior, bem como os motivos da transferência poderão ser elementos utilíssimos ao novo colégio na interpretação das notas obtidas e na escolha dos métodos de adaptações a empregar. (

8. A escola média é escola para todos — Êste postulado basilar, que se torna dia a dia mais universal, tem conseqüências profundas neste como em muitos outros setores. Tudo deve tender a não criar obstáculos à circulação desembaraçada, entre as diversas escolas e os vários ramos do ensino.

Nesta intenção, as normas gerais para adaptações no ensino médio serão comuns a todos os ramos dêste grau, tendo sido ouvidos

representantes dos vários órgãos federais do ensino médio (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal).

Como conclusão, a Comissão de Ensino Primário e Médio, para cumprimento do art. 100 da L.D.B., é de parecer que se sugiram, para o sistema federal de ensino, as seguintes:

NORMAS PARA ADAPTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

1. É permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino congênere e de um para outro ramo de ensino médio, feita adaptação ao currículo adotado pelo escola de destino.

2. A escola que aceitar alunos transferidos com insuficiência de estudos de disciplina de seu currículo, lhes dará assistência necessária a uma adequada adaptação.

3. Cada estabelecimento disporá em regimento ou estatutos sobre a forma de adaptação, que deverá obedecer a normas flexíveis, podendo adotar, entre outros, os seguintes critérios:

- a) de créditos
- b) de compromissos
- c) de cursos paralelos
- d) de aulas individuais

3.1. O sistema de créditos permitirá ao aluno ir sendo promovido por disciplina isolada e poderá ser utilizado:

- a) quando o estudo de uma disciplina puder ser feita independentemente do de outras;
- b) quando uma disciplina puder ser estudada independentemente de uma maior fundamentação anterior;
- c) quando o estudo de uma disciplina fôr necessário para aprimorar a formação do educando e completar o número das matérias curriculares.

3.1.1. No sistema de créditos o aluno poderá ser matriculado numa série e cursar disciplinas incluídas em séries anteriores.

3.1.2. No caso de o aluno cursar uma disciplina, por meio de sistema de créditos para completar o número de matérias curriculares, é necessário que, além da verificação do aproveitamento, seja computada a sua freqüência, a fim de que sejam preenchidas todas as condições necessárias à obtenção do certificado de conclusão do ciclo.

3.2. O sistema de compromissos poderá ser adotado quando as discrepâncias entre o tipo de ensino do qual provém o aluno e o tipo ao qual se destina, são pequenas e podem ser sanadas a curto prazo.

3.2.1. No sistema de compromissos o aluno poderá cumprir determinadas tarefas que lhe serão atribuídas pelo professor. As tarefas poderão compreender freqüências a certas aulas, leitura de determinados livros, resolução de exercícios até que seu aproveitamento seja satisfatório e lhe permita prosseguir o estudo com bom rendimento.

3.3. Os cursos paralelos serão utilizados, principalmente, quando, para a adaptação, fôr necessário ao aluno recuperar dois ou três anos do estudo de uma matéria, até então ausente em seu currículo, mas sem a qual não poderá prosseguir seus estudos no curso atualmente freqüentado.

3.3.1. No caso de tais cursos serem ministrados por instituições especializadas, nelas somente poderá ser estudada a parte da matéria que corresponder ao programa de séries anteriores, obrigando-se o estabelecimento a acompanhar o rendimento do aluno com o fim de verificar se a adaptação se processa normalmente.

3.4. O processamento da adaptação poderá incluir aulas individuais.

4. Dos documentos de transferência deverá sempre constar o sistema de apuração do rendimento escolar do colégio de origem.

5. Quando forem diversos esses processos de apuração do rendimento escolar entre a escola de origem e a de destino, esta levará em conta as notas obtidas naquela e fará a conveniente adaptação, inclusive traduzindo em valores numéricos, se fôr o caso, as que houverem sido atribuídas em forma de conceito, e vice-versa.

6. Deve ainda o documento de transferência incluir elementos suficientes, que permitam aplicar o que dispõe sobre freqüência a Lei de Diretrizes e Bases.

7. Nos ginásios de ensino técnico poderão matricular-se em série adequada para prosseguimento dos estudos, os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem, de acordo com os conhecimentos demonstrados em exames de habilitação.

8. Pode-se considerar promovido um aluno de curso de nível médio, quando transferido para uma escola em cujo currículo, na série que deveria repetir, inexistente a disciplina em que fora reprovado, devendo adaptar-se ao novo currículo, mediante processo pedagógico de recuperação a critério da escola.

9. A transferência de alunos procedentes de cursos estrangeiros de ensino médio, será feita para a série adequada, mediante adaptação, feita no próprio estabelecimento, das disciplinas não estudadas anteriormente e compreendidas:

- a) entre as obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação;
- b) entre as disciplinas específicas do ensino técnico correspondente, quando fôr o caso.

Dentro destas normas cabe a mais ampla e a mais rica variedade de métodos e processos. É possível que a experiência e o tempo levem os colégios a procedimentos mais ou menos uniformes nalguns pontos; mas esta uniformidade não deve nascer de determinações oficiais, senão do consenso a que possam chegar, estudando o problema, educadores e pais.

Como lembra com muito acerto o Cons. Anísio Teixeira, "se alguma recomendação oficial deve ser feita, será a de encarecer a necessidade de reuniões de professores e diretores de escola, para começarem a estudar o problema e propor as normas que lhes parecerem mais plausíveis e corretas. Normas devem existir, mas

estabelecidas pelo consenso da experiência profissional e sujeitas às renovações e mudanças que essa experiência profissional venha a determinar. É de toda a conveniência, para atendermos ao espírito da lei, que se comece a dar ao educador, como tem o médico, a necessária liberdade e autonomia na fixação das normas do processo educativo". (Documenta n.º 2, pág. 22). (aa.) Pe. José de Vasconcelos e Valnir Chagas, relatores. A. Almeida Júnior, D. Hélder Câmara, Péricles Madureira de Pinho, F. J. Maffei, Clóvis Salgado, Newton Sucupira, J. Borges dos Santos, Brusa Neto.

Parecer n.º 206-B/63, CE. Su. — Se é praticamente impossível, como se demonstrou na parte A deste parecer, lançar critérios rígidos de adaptação para disciplinar a transferência de alunos entre escolas de segundo grau, logo se pode avaliar a complexidade que o problema assume em relação ao ensino superior. Afinal, em que pese à "riqueza de flexibilidade e variedade que a lei estendeu ao ensino médio", força é reconhecer que os seus estabelecimentos somente gozam de inteira liberdade quando se trata de fixar normas de verificação do rendimento escolar (art. 39) e incluir, nos respectivos currículos, disciplinas complementares (art. 40, letra b) e práticas educativas (art. 35), que, mesmo assim, devem ser escolhidas de listas previamente elaboradas (art. 35, §§ 1.º e 2.º) para cada sistema.

Daí por diante, o controle do Poder Público se faz sentir com maior ou menor intensidade, embora sem mais reincidir na uniformidade asfixiante do regime anterior. Assim é que dos currículos devem constar até cinco matérias comuns em âmbito nacional e até duas em âmbito estadual (art. 35, § 1.º), com programas delimitados em amplitude e desenvolvimento pelo Conselho Federal de Educação ou por este, nas cinco primeiras, e pelos respectivos conselhos estaduais, nas de sua competência (art. 35, § 2.º, *in fine*). A primeira e a segunda séries do ciclo ginásial são idênticas no que se refere a essas disciplinas obrigatórias (art. 35, § 3.º); a matrícula deve ser feita em regime seriado; e a frequência, é uniforme para todo o País (art. 38, alínea VI).

Enquanto isto, o ensino superior se desdobra em dezenas de cursos das mais diversas durações, e não apenas em três linhas gerais de estudos de sete anos. Certo, cada curso está subordinado a um currículo mínimo comum. Entretanto, fixados como foram esses mínimos de forma bastante genérica, às escolas cabe desdobrar-lhes as matérias em disciplinas e fixar a amplitude e o desenvolvimento dos respectivos programas. Ademais, ao currículo mínimo pode o estabelecimento acrescer não somente uma ou duas disciplinas, como no ginásio ou colégio, porém tantas quantas julgue necessárias ao tipo de formação que pretenda ministrar. A matrícula da escola superior será feita por séries ou por disciplinas, abrangendo trimestres, semestres ou anos letivos; a verificação do rendimento escolar, bem como a fixação dos mínimos de frequência, constituem igualmente assunto regimental; e assim por diante.

É fora de dúvida que a esta multiplicidade de soluções corresponderá, fatalmente, uma quantidade a rigor imprevisível de "casos" que não poderão jamais ser resolvidos por disposições minuciosas e lançadas a priori. Para que se tenha uma idéia da extensão e variedade dos problemas que surgirão, vejamos algumas hipóteses

gerais dentre as que, doravante, a todo momento exigirão as mais diversas adaptações:

1. a transferência é feita (a) após concluído o período letivo ou, ao contrário, (b) ainda no decorrer dêste;
2. a escola que transfere funciona à base de semestres e a que recebe escalona os estudos por anos letivos — ou vice-versa;
3. a escola que transfere adota o sistema de matrícula por disciplinas e a que recebe adota matrícula por séries ou vice-versa;
4. a escola que transfere segue regime seriado e o aluno depende de uma ou mais disciplinas para "confirmar" sua promoção à série em que, na ocasião da transferência, se acha "condicionalmente" matriculado;
5. o currículo mínimo recebeu tratamento diverso nas duas escolas, variando quanto a um ou mais aspectos dentre os representantes pelo desdobramento das matérias em disciplinas e pela ordenação destas (séries ou pré-requisitos), assim como pela amplitude (número de semestres ou anos, aulas semanais, etc...) ou pelo desenvolvimento dos respectivos programas;
6. a escola que transfere não inclui em seu currículo nenhuma matéria além do currículo mínimo, enquanto a que recebe adota currículo complementar de uma ou mais disciplinas — ou vice-versa;
7. ambas as escolas adotam currículos complementares e estes são idênticos, porém as disciplinas que neles se incluem variam em amplitude ou desenvolvimento dos seus programas, ou em ambos os aspectos;
8. as duas escolas adotam currículos complementares, mas as respectivas disciplinas são diferentes no todo ou em parte;
9. o sistema de julgamento varia de uma para outra escola, de modo que, por exemplo:
 - a) as verificações diferem em quantidade e na forma de sua realização,
 - b) numa, a atribuição de notas se faz por letras ou menções, na outra por meio de números,
 - c) mesmo quando seja comum o tipo de notação numérica, uma emprega sistema decimal e outra adota sistema não-decimal,
 - d) são diferentes os mínimos de aprovação, embora sejam idênticos os dois sistemas de notação ou se mostre fácil a conversão de um ao outro;
10. não coincidem os mínimos de freqüência exigidos nas duas escolas.

Se cada caso concreto correspondesse sempre a uma única hipótese, admitindo mesmo que se chegasse a prever todas elas, talvez fosse possível, embora nunca se recomendasse, prescrever as soluções respectivas. Entretanto, é de supor que só raramente ocorram esses "casos simples", porquanto as escolas superiores, à medida que tomam consciência da maior autonomia que a lei lhes atribui, tendem a tornar-se cada vez mais "diferentes" umas das

outras. Daí que dentro em breve, senão já agora, a norma venha a ser a da concorrência de várias hipóteses em casos que chamaremos de complexos — como no exemplo seguinte:

O aluno J., filho de funcionário público removido, transferiu-se em pleno período letivo (hipótese 1) da Faculdade em que estava matriculado, condicionalmente, na segunda série do curso de Pedagogia por depender de Psicologia Educacional na primeira série (hip. 4).

A escola adota, portanto, o regime seriado (hip. 3) e escalona os estudos por anos letivos (hip. 2). O seu currículo não vai além do mínimo legal (hip. 6), abrangendo dois anos de Psicologia Educacional, dois de Sociologia, um de História da Educação, um de Filosofia da Educação, dois de Administração Escolar, um de Estatística e um de Introdução à Orientação Educacional, ministrando em média três aulas semanais por disciplina. O seu sistema de verificação de aprendizagem é o de provas parciais e final; as notas são graduadas de 1 a 10, sendo 4 o grau de aprovação (hip. 9); e a frequência mínima exigida é de 60% (hip. 10).

Por sua vez, a escola para onde se transferiu o aluno J. funciona à base de semestres (hip. 2) e adota o sistema de matrícula por disciplinas (hip. 3). O seu currículo compreende o mínimo (hip. 5) e uma parte complementar (hip. 6): o mínimo está representado por 8 semestres de Psicologia da Educação, 3 de Sociologia Geral e Educacional, 3 de História da Educação, 3 de Administração Escolar, 2 de Filosofia da Educação, 1 de Estatística e 2 de Biologia, enquanto a parte complementar abrange 1 semestre de Cultura Brasileira, 2 de Currículos e Programas e 2 de Técnicas Audiovisuais de Educação; a média semanal de trabalho é de cinco horas por disciplinas. A avaliação do rendimento consta de quatro tipos diversos de verificação; as notas se representam pelas menções A, B, C, D, E, sendo C a nota de aprovação (hip. 9); e a frequência mínima exigida é de 80%.

Por êste exemplo, que evidentemente não encerra um "caso" dos mais "complexos", fácil é perceber quão artificiosa e falha haveria de ser qualquer prefixação de critérios em que se pretendesse abranger, com pormenores, todas as situações de transferência que hão de surgir. Artificiosa, falha e sobretudo contrária à Lei de Diretrizes e Bases, cuja tônica é a flexibilidade das soluções com apoio numa crescente autonomia de escolas e educadores. Admiti-la agora significaria reeditar as uniformizações de antes e limitar cada vez mais a liberdade dos estabelecimentos, anulando assim a regra geral para atender à exceção da transferência.

Ora, é preciso ter em vista que o princípio da autonomia significa, na lei, menos a opção tardia de um injustificável *laissez faire* pedagógico do que o requisito indispensável da autenticidade reclamada pelas novas condições econômico-sociais da Nação. Antes, a escola superior tinha a função em parte ornamental de qualificar, pelo título, os membros de uma pequena elite a que preferencialmente se destinava. O ser bacharel, médico ou engenheiro, só por exceção, constituía um pressuposto de saber, mas era sempre uma segurança de prestígio; daí a equivalência não apenas legal como principalmente social dos diplomas.

Hoje, porém, o quadro já se apresenta bastante modificado. Às profissões tradicionais de grau universitário vieram juntar-se dezenas de outras cuja importância cresce dia a dia; o mercado de trabalho expande-se e torna-se mais exigente; o homem do povo assoma aos umbrais das escolas superiores e delas exige, na sua filosofia inevitavelmente pragmática, uma formação que lhe assegure prontas condições de trabalho e de êxito.

Em conseqüência, a validade nacional dos diplomas, que a nova lei manteve, é apenas um dado inicial a ser confirmado ou infirmado por outros meios que já se empregam para a avaliação de competência profissional; e entre estes, como ocorre em muitos países, impõe-se cada vez mais o chamado critério da "marca da fábrica", que outro não é senão o da idoneidade do estabelecimento de origem. As próprias escolas são pouco a pouco levadas a rever os seus padrões de ensino, visando a um "produto" mais bem caracterizado e ajustado ao nível e às solicitações do meio.

Até há pouco, entretanto, o maior obstáculo a essa escola com personalidade própria era a legislação rígida e uniforme que possuíamos; e justamente quando acabamos de vencê-lo, pelo menos em grande parte, seria inconcebível que anulássemos tôda a conquista realizada, impondo a um estabelecimento os padrões de outro menos categorizado apenas para "facilitar" as transferências. Aliás, exatamente para que tal não ocorresse foi que, no artigo 100, a lei previu de forma expressa as adaptações, isto é, o ajustamento do aluno à estrutura e aos padrões da nova escola, que o legislador não mais admitiu fossem necessariamente iguais aos da primeira. Satisfeita essa condição, que logicamente não admite exceções, tornou-se a transferência incomparavelmente mais ampla e livre do que antes, dela não se excluindo nem os alunos provenientes de instituições estrangeiras nem os das séries iniciais ou terminais dos cursos, como ocorria no regime anterior.

Resta agora que os critérios a serem estabelecidos para as adaptações se ajustem de fato a esse novo espírito, implicando menos a prescrição de receitas limitadoras que a sugestão de medidas capazes de abreviar as mudanças que se fazem necessárias também neste setor. É o que, como CONCLUSÃO dêste Parecer, procuramos realizar no seguinte anteprojeto de:

RESOLUÇÃO N.º ...

Dispõe sobre adaptação em transferência para cursos mantidos por estabelecimentos isolados de ensino superior federal ou particular.

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, tendo em vista o que decidiu o Conselho em sessão plenária de agosto de 1963, aprovando o Parecer n.º 206-B/63, para cumprimento do art. 100 da Lei n.º 4 024, de 20 de dezembro de 1961,

RESOLVE:

Art. 1.º As transferências de alunos matriculados em instituições de ensino superior nacionais ou estrangeiras para qualquer ciclo, série ou nível dos cursos de graduação mantidos por estabelecimentos congêneres federais ou particulares se farão mediante adaptações, na forma da presente Resolução.

Parágrafo único. Entende-se por adaptação, para os efeitos dêste artigo, o conjunto dos trabalhos prescritos pelo estabelecimento de destino com o objetivo de situar ou classificar, em relação aos seus planos e padrões de estudo, um aluno transferido de outra escola cuja estrutura didática seja diversa da sua no todo ou em parte.

Art. 2.º Na elaboração dos programas de adaptação, serão observados os seguintes princípios gerais:

- I — Os aspectos quantitativos e formais do ensino — representados por itens de programas, número de lições, ordenação de disciplinas e outros semelhantes — não devem superpor-se à consideração mais ampla da integração dos conhecimentos e habilidades inerentes ao curso no contexto da formação cultural e profissional do estudante.
- II — A adaptação refere-se aos estudos feitos ao nível de graduação, dela excluindo-se o Concurso de Habilitação e quaisquer outras atividades antes desenvolvidas pelo aluno para credenciar-se ao ingresso no curso.
- III — Em nenhum processo de adaptação poderá ser dispensada ou substituída qualquer matéria do currículo mínimo fixado por êste Conselho, quando o curso corresponder a profissão regulamentada.
- IV — Não estão isentos de adaptação os alunos beneficiados, por leis especiais, com o privilégio de transferência "em qualquer época e independentemente da existência de vaga".

Art. 3.º Aos princípios gerais contidos no artigo anterior acrescentam-se os seguintes critérios especiais:

- I — Quando o estabelecimento de que se transfere o estudante não incluir em seu plano qualquer matéria além do currículo mínimo fixado para o curso, e houver currículo complementar na escola que o recebe, é obrigatório o estudo das respectivas disciplinas pela forma que por esta vier a ser determinada.
- II — Quando ambas as escolas incluírem matérias além do currículo mínimo, sendo porém essas diferentes no todo ou em parte, poderá o estabelecimento que recebe o aluno exigir, em qualquer hipótese, o estudo de todas as disciplinas do seu próprio currículo complementar ou, como solução pedagogicamente mais recomendável, acreditar o daquelas já cursadas que, a seu juízo, apresente um equivalente valor formativo.
- III — Quando inexistir currículo mínimo fixado para o curso, por não corresponder êste a profissão regulamentada, os critérios do item anterior poderão estender-se a todas as disciplinas.
- IV — Quando as disciplinas já cursadas pelo aluno, dentre as resultantes do currículo mínimo e quaisquer outras que sejam comuns, tiverem na escola que o transfere desenvolvimento inferior ao exigido pela escola que o recebe, poderá esta realizar a adaptação por meio de exames

- especiais ou prescrevendo o estudo regular dos temas ainda não vistos que sejam indispensáveis ao prosseguimento do curso.
- V — Quando nas duas escolas não coincidirem os períodos letivos, a seriação das disciplinas ou o sistema de pré-requisitos, ou vários desses aspectos ao mesmo tempo, recomenda-se a adoção, pelo estabelecimento que recebe o aluno, de esquemas especiais de estudo que possibilitem melhor aproveitamento do seu tempo e de sua capacidade de aprendizagem.
- VI — Quando forem prescritos estudos suplementares, no processo de adaptação, poderão esses realizar-se através de matrículas por disciplinas, mesmo na hipótese de que a nova escola adote exclusivamente o regime seriado.
- VII — Quando, em transferências que eventualmente se façam durante o período letivo, o mínimo de frequência exigido pela escola de origem fôr inferior ao prescrito pelo novo estabelecimento, prevalecerá o da primeira até a data em que o aluno dela se haja desligado.
- VIII — Quando permanecerem dúvidas quanto à situação definitiva do estudante, na escola que o recebe, poderá esta conceder-lhe matrícula condicional por um período de observação e adaptação, com a assistência de professor-orientador, findo o qual confirmará ou infirmará simplesmente essa matrícula ou determinará, globalmente ou por disciplinas, os níveis ou séries a que deva corresponder a sua formação anterior.

Art. 4.º Os princípios e critérios estabelecidos nos artigos 2.º e 3.º aplicam-se a transferências que se façam para cursos afins, quando esta hipótese fôr admitida pela escola.

Art. 5.º Cada estabelecimento deverá prever, em normas especiais, as épocas regulares de recebimento de transferências, os documentos a serem apresentados para esse fim, os órgãos competentes para promover e julgar as adaptações e as disposições necessárias ao ajustamento desta Resolução às peculiaridades do seu regime didático.

Parágrafo único. As normas expedidas na forma dêste artigo serão comunicadas ao Conselho Federal de Educação e incorporadas ao Regimento da escola na primeira oportunidade de sua reforma. (aa.) Valnir Chagas, relator. A. Almeida Júnior, Clóvis Salgado, Josué Montelo, Newton Sucupira.

APLICAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS DA UNIÃO NA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

Parecer n.º 207/63, C.L.N., aprov. em 6-8-1 963 — 1. Face a incontestável relevância da obrigatoriedade da aplicação dos recursos financeiros da União na manutenção e desenvolvimento do ensino, pediu o Sr. Presidente dêste Conselho o pronunciamento da Comissão de Legislação e Normas.

2. O expediente vem instruído de uma informação do Secretário-Geral, Professor Celso Kelly, e de um estudo da lavra do Sr. Carlos de Sousa Neves.

3. A matéria está proficientemente versada e obteve a concordância desta Comissão.

Em conseqüência, parece oportuno e bastante dar-se tais trabalhos como fazendo parte integrante dêste parecer, que lhes dá assim sua chancela.

4. Outrossim, afigura-se-nos recomendável que êste Conselho, no fiel exercício de suas altas finalidades, se dirija aos Exmos. Srs. Presidente' da República, Ministro da Educação e Cultura e Ministro da Fazenda, dando-lhes conhecimento dêste pronunciamento e pedindo sua urgente consideração para os seguintes pontos conclusivos:

- a) a irredutibilidade absoluta do montante a ser aplicada efetivamente, e não apenas orçado, no desenvolvimento do ensino, em virtude do art. 169 da Constituição de 1946 e, ainda, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de n.º 4 024, de 20 de dezembro de 1961), a qual determinou o aumento daquele montante para 12% da receita tributária e de outras leis, igualmente anteriores ao Orçamento vigente, que concederam auxílios ordinários a certos estabelecimentos de ensino;
- b) a possibilidade de serem excluídas desse montante as despesas destinadas a outros fins, que não a manutenção e desenvolvimento do ensino; e
- c) a consideração suprema de que o ensino é matéria de salvação pública, na sábia expressão do Presidente Getúlio Vargas, (aa.) Ajadil de Lemos, relator. A. Almeida Júnior, José Barreto Filho.

CONTENÇÃO DE DESPESAS NO ANEXO DO M.E.C. DO ORÇAMENTO PARA 1963

(Estudo da Secretaria Geral do Conselho Federal de Educação)

Dispõe a Lei n.º 4 177, de 11-12-1962, que "estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 1963", no art. 7.º e parágrafo único, que:

"O Poder Executivo fica autorizado a apresentar, no início de 1963, um plano de contenção das despesas Orçamentárias que não sejam fixas de até 45% (quarenta e cinco por cento), para aprovação pelo Congresso Nacional.

Parágrafo único. Fica entendido que, se no decurso do exercício a arrecadação superar a receita prevista, poderão ir sendo liberadas, proporcionalmente, as dotações incluídas no Plano de Contenção".

Por outro lado, prevê a Constituição Federal de 1946, no art. 169, que:

"Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino"

e a Lei n.º 4 024, de 20-12-1 961, que "fixa as diretrizes e bases da educação nacional", no art. 92 e parágrafo 1.º, que:

"A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos...

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

Ora, em face do "Orçamento Federal de 1 963" e das disposições legais acima transcritas, temos:

Cr\$	
Renda tributária em 1 963 (previsão)	678.248.004.000,00
Orçamento do M.E.C, em 1 963 (geral)	96.003.974.970,00
Total das dotações enquadradas na "manutenção e desenvolvimento do ensino nos termos do art. 93, § 1.º, da Lei n.º 4 024/61:	
10% da receita tributária	67.824.800.400,00
12% " " "	81.389.760.480,00

À vista do exposto, cogita-se de indagar se pode o referido "plano de contenção de despesas" incidir sobre o Anexo do Ministério da Educação e Cultura, do Orçamento Geral da República, e em quais rubricas e dotações e até que limites. É o que será objeto da exposição abaixo, dentro do caráter sintético desta apreciação.

Estabelece a Constituição Federal de 1 946, no art. 73, § 2.º, que

"O orçamento da despesa dividir-se-á em duas partes: uma fixa, que não poderá ser alterada senão em virtude de lei anterior; outra variável, que obedecerá a rigorosa especialização".

Comentando o preceito, diz Themistocles Brandão Cavalcanti (A. Constituição Federal Comentada, Konfino, editor, 3.ª edição, 1 956, vol. II, pág. 175):

"A despesa pública, sob o ponto-de-vista orçamentário, compreende uma parte fixa e outra variável, a primeira alterável apenas em virtude de lei anterior, a segunda obedecendo a um critério de rigorosa especialização.

A parte variável compreende também as despesas com o pessoal variável, contratados, etc, bem como a verba material, de consumo, permanente, e outras despesas diversas".

Pontes de Miranda, interpretando o mesmo art. 73, § 2.º, da Carta Magna (Comentários à Constituição de 1 946, 3.ª edição, Borsoi, 1 960, tomo III, pág. 10), assim elucida o seu conteúdo:

"Parte fundada e parte flutuante do orçado. — Uma parte do orçado é consolidada, — é dita fundada; outra, flutuante. A parte fundada não se volta a votar, porque já é lei, e só uma lei a pode revogar. A Constituição não permite que se vote,

no orçamento, a revogação, nem que nela se faça modificação, — só a lei anterior a êle tem tal direito. Isso não impede que, durante a feitura dele, se revogue, normalmente, em lei especial, a lei que nele se atendia e a tempo se corrija a verba orçamentária. ... Quanto à parte dita flutuante ou variável, a Constituição só lhe exige a especialização rigorosa."

Vê-se, pois, que a parte fixa, ou consolidada, compreende toda despesa não só permanente como a reservada, ou vinculada, a fins vitais ou urgentes do Estado. Fundadas são, assim, as percentagens de 3% da receita de impostos, destinada pela Constituição Federal (art. 198), para "obras e serviços de assistência econômica e social do plano de defesa contra os efeitos da denominada seca do Nordeste", de 3% "para execução do plano de valorização econômica da Amazônia", como também a percentagem nunca inferior a 10 consagrada pelo art. 169 da mesma Carta Magna para "manutenção e desenvolvimento do ensino". Consolidadas são ainda, além de outras, as despesas previstas em "fundos especiais" para objetivos também fundamentais da Nação.

Êste é também o conceito de Aliomar Baleeiro ("Uma Introdução à Ciência das Finanças", Revista Forense, 2.^a edição, 1958, volume I, págs. 115-116):

"Quanto ao Brasil, no regime da Constituição de 1946, poder-se-ia estabelecer uma classificação baseada no texto supremo:

- a) despesas fixas, subdivididas em: 1) constitucionais e 2) legais;
- b) despesas variáveis.

As despesas fixas, segundo esse critério do direito positivo brasileiro, seriam:

1.º) as constitucionais, isto é, as que o Congresso está vinculado a conceder por expresso dispositivo da Constituição, como os subsídios dos membros do Poder Legislativo e Executivo (arts. 47 e 86); o teto mínimo para os serviços de educação (art. 169); as condenações judiciais contra a Fazenda Pública (art. 204); as dotações mínimas obrigatórias para as zonas das secas do Nordeste, valorização da Amazônia e aproveitamento do vale do rio São Francisco (arts. 198 e 199 e também art. 29 das Disposições Transitórias).

2.º) as legais, isto é, determinadas por lei, que só por via destas podem ser alteradas (art. 73, § 2.º).

As despesas variáveis, pelo mesmo critério, são todas as demais, autorizadas por créditos orçamentários ou extraordinários e sujeitas à "rigorosa especialização", isto é, discriminação para cada fim.

Uma diferença jurídica profunda, por suas conseqüências práticas, distingue as despesas fixas e as variáveis, segundo esse critério: as primeiras vinculam o Executivo a sua execução, ao passo que as segundas não passam de meras autorizações, entregues ao poder discricionário das autoridades públicas, que são os juizes de sua conveniência, oportunidade ou exequibilidade prática. Por outro lado, o Congresso está vinculado a expedir as leis e conceder os créditos para as despesas constitucionais."

Cabe, portanto, destacar que, enquanto a parte fixa é imperativa, por força da Constituição e leis respectivas, a variável é meramente autorizativa, em cada orçamento. Além disso, entre as despesas fundadas, há que distinguir, como se viu, entre as determinadas pela própria Constituição e as criadas por leis especiais.

A exegese dos enunciados não deixa dúvidas: assim como a lei substantiva não pode ser alterada pela adjetiva, a Carta Magna não pode ser modificada por simples lei ordinária. Carlos Maximiliano, com sua autoridade (Hermenêutica e Aplicação do Direito, Freitas Bastos, 7.^a edição, 1961) fulmina qualquer objeção a respeito:

"No Brasil e nos países de regime semelhante ao dos Estados Unidos é mais vasto o campo de ação da crítica: além da autenticidade, deve também a Constitucionalidade do dispositivo ser objeto de exame preliminar. Um preceito contrário ao estatuto supremo não necessita de exegese, porque não obriga a ninguém: é como se nunca tivesse existido".

Cumprir inquirir se foi prolator da norma o poder competente — Congresso, Presidente, Ministro, etc; ... Desde que o elaborador ultrapassou os limites das próprias atribuições, o juiz nada interpreta; nega eficiência ao texto, porque não se trata de disposições válidas, e, sim, de um excesso de poder, a que se não deve acatamento: nullus major defectus quam defectus potestatis" (pág. 63)

Por ser a Constituição também uma lei, que tem apenas mais força do que as outras às quais sobreleva em caso de conflito..." (pág. 379)

"Legis virtus haec est: imperare, vetare, permittere, punire — "é função da lei: ordenar, proibir, permitir, punir." Desta frase de Modestino abrolhou a classificação das leis em imperativas, proibitivas, permissivas e punitivas. A última categoria não durou muito tempo; ... Às três restantes houve quem acrescentasse mais duas — interpretativas e supletivas..."

(pág. 271-272)

"... alguns autores só admitem duas categorias de normas: imperativas ou preceptivas (leges coeagentes) e permissivas. dispositivas ou declarativas..." (pag. 272)

"As leis imperativas, quando não têm apenas um caráter proibitivo do que é contrário à injunção expressa, em regra só prescrevem formalidades. Dividem-se estas em substanciais ou essenciais, e secundárias ou acidentais. Da inobservância decorre a nulidade de pleno direito, quanto às primeiras; ..."

(pág. 276)

Em face do exposto, conclui-se que o Orçamento, elaborado pelo Poder Executivo (art. 87, item XVI, da Constituição) e votado pelo Congresso Nacional (art. 65, ibidem), não pode alterar a parte fixa particularmente as disposições que integram o corpo da própria Carta Magna, sendo nula, como se viu, qualquer iniciativa nesse sentido.

Por isso, a modificação da "Lei de Meios", nos termos da autorização legislativa, para atender a "planos de economia", necessários por motivos urgentes e de força maior, não pode afetar a» dotações orçamentárias vinculadas ao art. 169 do Estatuto supremo, incluída entre as de direito público e para finalidade vital da Nação. como seja a educação e cultura do povo. A parte variável, não vinculada, flutuante no dizer de Pontes de Miranda, esta sim é que parece não oferecer obstáculos jurídicos, e também por não atingir os fins precípuos do Estado, mas predominantemente a atividade meios.

Não obstante a juridicidade negada por muitos, inclusive por Pontes de Miranda no trecho acima transcrito, que entendem não poder uma lei especial, como a de Diretrizes e Bases da Educação, ser modificada por outra orçamentária, e ainda mais por se tratar de uma lei complementar à Constituição Federal, quando muito, a título de colaboração do Ministério no Plano de Contenção, possa o corte atingir o excesso de 10% (dez por cento) para 12% (doze por cento), existente entre o texto da Constituição (art. 169) e o art. 92 da Lei n.º 4 024/61.

Conseqüentemente, de qualquer forma, são intocáveis e irreduzíveis os recursos destinados a "manutenção e desenvolvimento do ensino", como tal considerados apenas os específicos definidos no art. 93 e § 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

(Êste trabalho foi elaborado pelo encarregado do Setor de Jurisprudência, Sr. Carlos de Sousa Neves, em maio de 1 963.)

EFETIVAÇÃO COMO PROFESSOR CATEDRÁTICO

Parecer n.º 208/63, C.L.N., aprov. em 1-8-1 963 — 1. O Sr. Chefe do Gabinete do Sr. Ministro da Educação e Cultura encaminhou a êste Conselho o expediente em que pleiteia a efetivação do Prof. AMARO SOARES QUINTAS como catedrático de História Moderna e Contemporânea da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade Católica de Pernambuco.

Desde logo, cumpre ressaltar que somente o Presidente da República e o Ministro da Educação é que têm prerrogativa de solicitar o pronunciamento do Conselho (L.D.B., art. 9.º, letra o). Todavia, para não embaraçar a apreciação do assunto, chamo a mim o patrocínio da consulta, para, a seguir, respondê-la.

2. A Diretoria do Ensino Superior e a Consultoria Jurídica do M.E.C. já se pronunciaram a respeito, de modo erudito e exaustivo (fls. 11-12 e 14-18), opinando pelo indeferimento.

3. Êste Conselho já tem deliberado sôbre o assunto, reafirmando, mais de uma vez, em orientação que já se vai tornando pacífica, que, a partir da Constituição de 1 946 (art. 168, VI), só há uma forma lícita de prover-se a cátedra universitária, seja no ensino superior oficial ou livre: mediante concurso de títulos e provas.

4. Destarte, somos de parecer que não merece amparo a pretendida efetivação, embora o parecer favorável do Conselho Técnico-Administrativo daquela Faculdade, (aa.) Ajadil de Lemos, relator A. Almeida Júnior, José Barreto Filho.

EXAME DE MADUREZA NOS CURSOS BÁSICO E TÉCNICO

Parecer n.º 184/63, C.L.N., aprov. em 8-8-1 963 — Solicita o Senhor Ministro de Estado da Educação e Cultura o pronunciamento do Conselho Federal de Educação sobre o Projeto de Lei n.º 1 452/60, que faculta a prestação de exame de madureza aos maiores de 18 anos, nos cursos básico e técnico do ensino comercial.

Sendo anterior à Lei de Diretrizes e Bases, o projeto antecipa a assimilação de todos os cursos de nível médio, para o efeito do exame de madureza, que veio a ser considerado no art. 99, combinado com o art. 34 da referida lei, com a vantagem de ter diminuído a idade de 18 para 16 anos no ciclo ginásial e de 21 para 19 anos no ciclo colegial. O Projeto, portanto, é supérfluo e ultrapassado.

Razão não menos importante a desaconselhar o projeto reside no fato da extensão dada ao exame de madureza utilizado pelo mesmo para assegurar direito ao exercício profissional, quando, pela L.D.B., o citado exame é exclusivamente uma verificação da maturidade intelectual do jovem para fins de realização de estudos no nível colegial ou superior, como aliás ficou expressamente acentuado no Par. n.º 74/62 deste Conselho.

Não nos parece que o exame de madureza seja o indicado para a verificação de capacidade profissional. Desempenharia mal tal função e seria desviado da que lhe é própria.

Com a adoção da idéia, estaríamos voltando ao regime de profissionais provisionados, compreensível nos casos de carência de graduados, mas com soluções já previstas na legislação em vigor.

Quanto à sua inconveniência intrínseca, além da crítica procedente contida no parecer da Diretoria do Ensino Comercial, salientamos a necessidade de não intervir na harmoniosa execução da lei básica da educação com medidas parciais intercorrentes, que perturbam a harmonia de sua sistemática, pelo menos por um período prolongado, — que permita experimentar-lhe as conseqüências na evolução educacional; até que seja possível recomendar com mais objetividade e segurança — possíveis modificações de regime. Esse é um ponto-de-vista geral deste Conselho, (aa.) José Barreto Filho, relator. A. Almeida Júnior, Ajadil de Lemos.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

MINISTRO INTERINO NA PASTA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Em substituição ao Dep. Paulo de Tarso, foi designado para exercer, interinamente, a Pasta da Educação e Cultura o Dr. Júlio Sambaqui.

Diretor Geral de Administração do Ministério, o novo Ministro é pessoa há longos anos ligada à Secretaria de Estado, onde ocupou as funções de Diretor da Divisão de Orçamento, antes de assumir a Direção Geral.

O Ministro designou o técnico de educação José Carlos Nogueira Ribeiro para chefiar seu gabinete.

MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, sugerida por um grupo de cientistas ao Ministro Amaral Peixoto, já está incluída em termos concretos no anteprojeto da reforma administrativa, e conta com o apoio do Presidente João Goulart, segundo êle próprio manifestou em reunião ministerial.

Na Academia Brasileira de Ciência e no CNPq foi constituído um grupo de trabalho para prestar assessoria ao Ministro Amaral Peixoto, medida tomada numa reunião extraordinária da qual participaram, entre outros, os cientistas Artur Moses, Presidente da entidade; Almirante Álvaro Alberto, fundador do CNPq; seu atual Presidente, Atos da Silveira Ramos, Carlos Cha-

gas, Paulo de Góis, H. Mous-satché, Sílvio Fróis de Abreu. Amadeu Cúri, Antônio Couceiro e Leite Lopes.

Tomando esta iniciativa, há muito reclamada pelos cientistas, o Brasil será o primeiro país americano a ter todo o seu trabalho científico-tecnológico dirigido por um Ministério, já existente na Inglaterra, RAU, Alemanha Ocidental e na Índia. Na União Soviética, tal como um Ministério, funciona a Academia de Ciências.

Um dos idealizadores da criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, o Professor José Leite Lopes, Diretor-Científico do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e conselheiro do CNPq, abordado pela imprensa carioca, expendeu esses conceitos:

"A influência da ciência e da tecnologia no desenvolvimento econômico é, hoje, reconhecida em todo o mundo. Os países avançados — e o são em razão disto — compreendem o papel básico da pesquisa científica e tecnológica, e tomam medidas concretas para o desenvolvimento dessas atividades. No Brasil, o organismo encarregado da matéria é o Conselho Nacional de Pesquisas, criado em 1951. Apesar dos benefícios que trouxe aos institutos de pesquisas do País, êste órgão já não satisfaz às necessidades que o País reclama para o seu desenvolvimento, como a experiência dos últimos anos o demonstrou. Urge, assim, a criação de um organismo que o substitua e que atenda ao estágio atual das necessidades neste setor. Deve ser

capaz de formular uma política científica nacional, deve ser politicamente prestigiado, possuir autoridade científica e dispor de recursos para executar todo o seu programa.

COORDENAÇÃO

Lutam os cientistas para que a política científica do País fortaleça a pesquisa científica e amplie o campo do ensino científico, ao mesmo tempo em que fortaleça a pesquisa tecnológica, considerando as suas relações com os programas de desenvolvimento econômico. O Ministério da Ciência e Tecnologia precisa funcionar em estreita cooperação com os órgãos de planejamento econômico; fazer inquéritos e levantamentos sobre os institutos e as atividades científicas e tecnológicas do País, correlacionando-as com as informações estatísticas e econômicas. E, com base nestes dados, deve coordenar as atividades do País no setor, executando uma política de desenvolvimento científico e tecnológico.

A lei de criação do Ministério da Ciência e Tecnologia deveria consolidar a legislação esparsa no País sobre as pesquisas científicas e tecnológicas, constituindo-se numa Lei de Diretrizes e Bases da Pesquisa Científica e Tecnológica. A este Ministério passariam a pertencer todos os institutos científicos e tecnológicos do Governo Federal, distribuídos e muitas vezes mal colocados em outros Ministérios e outros órgãos federais.

ABSORÇÃO

O Ministério da Ciência e Tecnologia seria constituído, entre outros, de um Departamento Nacional de Pesquisas Científicas, um Departamento de Pesquisas Tecnológicas, um De-

partamento de Energia Nuclear (em substituição à Comissão Nacional de Energia Nuclear), um Departamento de Treinamento de Pessoal e Informação Científica, absorvendo a CAPES e Cosupi. O Ministro de Estado seria assessorado por um Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia constituído por personalidades científicas, com funções normativas e deliberativas. Cada departamento poderia ser subdividido em seções para execução das atividades do Ministério.

O Departamento Nacional de Pesquisas Científicas poderia abranger uma Divisão de Pesquisas Matemáticas e Astronômicas, uma Divisão de Pesquisas Físicas, uma Divisão de Pesquisas Biológicas e uma Divisão de Ciências Sociais e Econômicas, as quais atenderiam às necessidades e às atividades do Ministério, bem como de outros órgãos de cada especialidade dos demais institutos e universidades do País. Os demais departamentos teriam subdivisões correspondentes.

Para o Ministério da Ciência e Tecnologia poderiam ser transferidos órgãos como o Observatório Nacional, Instituto Oswaldo Cruz, Jardim Botânico, Museu Nacional, Instituto de Pesquisas da Amazônia, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o Instituto de Energia Atômica, o Instituto Nacional de Tecnologia e muitos outros. Alguns dos institutos e serviços poderão ter apenas parte de suas seções transferidas para o Ministério.

Argumentam os cientistas que a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia não acarretará gastos excessivos e nem oferecerá margem a empreguismo, pois o novo órgão teria sua verba resultante da aglutinação de todas as instituições federais ou subvencionadas, e o seu corpo administrativo seria constituído

pelo pessoal dessas mesmas instituições".

A propósito da falta de recursos destinados à Ciência e Tecnologia no Brasil, o Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas, Professor Atos da Silveira Ramos, assim se manifestou:

"O Conselho Nacional de Pesquisas, criado pela Lei n.º 1310, de 15-1-51, tem como finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento. Esses objetivos, o Conselho procura alcançar através de bolsas e auxílios, concedidos de acordo com normas estabelecidas em Instruções publicadas e amplamente divulgadas entre pessoas e instituições credenciadas para a execução de atividades experimentais. As bolsas do Conselho são concedidas a pesquisadores, visando a assegurar-lhes tranquilidade financeira, capaz de traduzir-se no desenvolvimento dos seus trabalhos de investigação; e a recém-formados, ou mesmo a alunos de cursos superiores, a fim de que a vocação para atividades científicas, neles identificada, possa afirmar-se.

Os auxílios são destinados à aquisição e instalação de equipamento, ao custeio de serviços de natureza técnica ou especializada, à contratação de pesquisadores estrangeiros, a publicações científicas, a congressos e outras reuniões, excursões e missões científicas etc. A estrutura do Conselho reflete seu campo de atuação, no trabalho de amparo e estímulo à pesquisa científica. Pode-se afirmar que não existe no Brasil nenhuma instituição, categorizada, que não tenha recebido auxílio do CNPq. Assim, até o ano de 1962 foram distribuídas 3 503 bolsas, das quais 671 utilizadas no exterior. A importância despendida em auxílio para equipamento de

laboratórios, aquisição de livros e periódicos especializados, contratação de pesquisadores estrangeiros, realizações de simpósios e outras reuniões científicas, atingiu o total de Cr\$ 561.977.705,00.

Não menos importante para o País é a atuação de seus órgãos subordinados, tais como o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, Instituto de Pesquisas Rodoviárias e Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais, e até princípio de 1964, o Instituto de Energia Atômica, destinados não só à pesquisa de base, como à investigação tecnológica, à bibliografia e às atividades espaciais. Tem ainda em funcionamento o Serviço do Sincrociclotron que se encontra à disposição de pesquisadores e estudiosos.

As dificuldades que mais obstáculos têm criado ao Conselho Nacional de Pesquisas nos seus 12 anos de profícua existência situam-se principalmente em dois planos:

- 1.º — Insuficiência de dotações orçamentárias;
- 2.º — Remuneração inadequada dos cientistas e Professores Universitários.

Mesmo que a muitos esta afirmação pareça um tanto vazia de conteúdo acadêmico, parece-me que bem reflete a relativa lentidão da evolução da ciência num país de imensos recursos naturais como o Brasil. Senão, vejamos: Quando se observam as dotações orçamentárias dos países mais desenvolvidos e mesmo a de alguns em fase de desenvolvimento, conclui-se, ine-

vitavelmente, que a recomendação determinada pela experiência é a de ser consignada à Ciência e à Tecnologia, em qualquer nação que pretenda alcançar progresso real, uma percentagem nunca inferior a 1% de seu recolhimento bruto, ou melhor, que atinja 2 ou 3%, como é já praticada em diversos países. Posso, entretanto, assegurar que o atual Governo não subestima a Ciência e a Tecnologia, mas, pelo contrário, promove os mais sérios estudos que já se fizeram neste País, para assegurar uma política científica que traduza planejamento, execução, estímulo e coordenação. Uma política voltada para o desenvolvimento econômico e científico do País, com alicerces sólidos na investigação científica básica, indispensável para o progresso tecnológico.

A segunda dificuldade, a que se refere ao salário dos cientistas e dos professores de nível superior, é de caráter traumatizante, prejudicando qualitativa e quantitativamente a produção científica brasileira. Os efeitos negativos da má remuneração dos homens de ciência terão maior repercussão nas próximas gerações, que verão seus professores universitários e seus cientistas selecionados, principalmente entre aqueles que não conseguiram alcançar os postos altamente remunerados das grandes empresas.

Há vários anos venho pregando e trabalhando, ao lado de muitos outros professores, no sentido de dar aos profissionais da ciência e do magistério superior uma posição digna na sociedade em que vivem. Digna, através de um salário que os mantenha na posição hierárquica que já lhes coube neste País, e que é desfrutada atualmente por seus pares de outras Repúblicas democratas ou socialistas. Digna, por ocupa-

rem, como ocupam, posição de grande relevo e respeito na sociedade em que vivem, mas também por serem assim considerados pelas autoridades governantes que lhes devem conferir, no seu código de precedência, uma posição compatível com o mérito e responsabilidade de suas funções.

Se bem que vivendo uma etapa em que enfrenta, um corte de 40% em suas dotações, de acordo com o plano de contenção, o CNPq., sente, por parte do Governo, uma séria intenção de aprovar uma substancial melhoria em seu orçamento para 1964, como também com elevado interesse do Excelentíssimo Senhor Presidente da República e de seu Ministro Especial para a Reforma Administrativa em estudar, assessorado diretamente pelo CNPq o projeto de reforma que dê ao órgão de cúpula da Pesquisa Científica e Tecnológica no Brasil a amplitude de atribuições e de prestígio que lhe compete.

Quanto aos salários de cientistas e professores universitários, o CNPq retomará, brevemente, sua campanha, iniciada em 1959, pela implantação do regime de dedicação exclusiva, agora nos moldes mínimos já estabelecidos no Estado de São Paulo mais evoluídos e justos do que os previstos na Lei n. 3.780, de 12-7-60, que restabeleceu o chamado "tempo integral".

CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Para cooperar no aperfeiçoamento do magistério, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, o Ministério da Educação e Cultura instituiu, em cada sede das Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário, uma unidade especial, denominada "Centro Federal de Educação e Cultura".

Nesse sentido, a Diretoria de Ensino Secundário tomou uma série de providências visando à concretização de um plano de ação que já foi enviado a todos os inspetores seccionais para uma tomada de conhecimento.

O projeto elaborado pelos setores técnicos da DES se prende a dois pontos fundamentais: a) entendimento dos inspetores seccionais com os serviços especializados dos Estados e Municípios, a fim de obter, no prazo de trinta dias, a cessão de terrenos com média de sete mil e quinhentos metros quadrados no mínimo, em locais adequados, para a representação federal no âmbito educacional e cultural; b) entendimento com a Delegacia Fiscal nos Estados, a fim de obter pronta liberação de recursos orçamentários específicos, à base de dotações que permitam o reaparelhamento de Inspetorias Seccionais, inclusive ampliação, instalação e equipamento.

Conforme as instruções enviadas aos Estados pela Diretoria de Ensino Secundário do MEC, os Centros Federais de Educação e Cultura obedecerão a uma linha arquitetônica uniforme, podendo cada projeto, se assim fôr necessário, ser adaptado à conformação e dimensões de terreno obtido dos Governos Estaduais e Municipais. Toda a assistência técnica abrangendo o projeto, especificações, normas contratuais, qualidade, material ou outras será fornecida pela própria Diretoria do Ensino Secundário do MEC. As obras, segundo recomendação expressa do professor Oliveira Lima, deverão ser feitas sob o regime de administração, tendo em vista que sua evolução se dará à medida que forem consignados recursos específicos nos orçamentos da União. A construção destes Centros será efetuada por etapas, podendo, inclusive, ser terminadas em partes.

CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA ENSINO DE ALTA QUALIDADE

Apresentando como tema de estudos "Condições de trabalho para um ensino de alta qualidade", realizou-se no Hotel Glória do Rio de Janeiro, entre 7 e 13 de agosto último, a XII Assembleia de delegados da Confederação Mundial de Organizações do Professorado (CMOP), que reuniu representantes de 79 países.

Na escolha do tema procurou-se atender ao fato de que o crescimento da população mundial, a aceleração do progresso científico-tecnológico e a multiplicidade de meios de comunicação aproximando indivíduos e nações impelem todos os países a ampliar, em graus variáveis, os programas pedagógicos e modificar as estruturas de ensino, visando proporcionar igualdade de oportunidades de educação e assegurar um ensino de qualidade em todos os níveis.

A Conferência ressaltou como requisito essencial para alcançar ensino de alta qualidade a formação adequada de educadores capacitados, detendo-se no exame dos principais problemas que afligem o magistério em sua formação geral e profissional; seleção e aperfeiçoamento; remuneração à altura de suas responsabilidades, aposentadoria e sistema de previdência social para educadores.

Também foi ressaltada a necessidade de cursos de aperfeiçoamento, informação e adaptação para professores em exercício, bem como o direito de representação e participação das associações profissionais na elaboração de programas pedagógicos e planificação do ensino, o respeito pela liberdade de associação, liberdade sindical e o reconhecimento pelos poderes públicos das entidades da classe.

Outros problemas concernentes ao magistério, como a garantia

de condições sociais desejáveis ao desenvolvimento da criança, visando obter o máximo resultado na educação ministrada, foram também considerados, estabelecendo-se que às organizações do professorado compete trabalhar para a consecução desse objetivo.

A XII Assembléia Geral solicitou ao Comitê Executivo da

CMOP a organização de uma biblioteca de compêndios utilizados em várias regiões do mundo para consulta por educadores, eruditos e pesquisadores. Considerou ainda a necessidade da assistência e cooperação ativas das nações desenvolvidas às nações ainda em desenvolvimento, sempre que se faça respeitar devidamente sua cultura e independência.

SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Realizado em Brasília nos dias 11 e 12 de setembro passado, por iniciativa da Prof^a Dorina Gouveia Norwill, coordenadora da Campanha Nacional do Cego, do Ministério da Educação, e com a participação de educadores de todo o país, o Simpósio aprovou estas conclusões que foram encaminhadas ao Ministro da Educação:

"1 — Lembrar que os excepcionais são elementos da coletividade tão dignos de consideração como a maioria dos cidadãos que corresponde aos padrões normais e, por isso, os recursos disponíveis não podem ser destinados unicamente a essa maioria.

2 — Criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um organismo nacional com a finalidade normativa de pesquisa, treinamento e técnicas, planejamento e ajuda financeira aos programas de educação e reabilitação dos excepcionais.

3 — Realização do censo nacional dos excepcionais, medida indispensável para que o poder público possa conhecer a extensão do problema, especialmente no que diz respeito ao número de deficientes mentais, de audição, da visão e do aparelho locomotor (defeitos ortopédicos), para o que oferecem, como subsídio, a minuta de decreto em anexo.

4 — Estabelecer percentagem fixa, destinada à educação especial, em todos os planos de financiamento da Educação, espe-

cialmente quando se trate de aplicação dos fundos criados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em cumprimento ao disposto nos artigos 88 e 89 da referida lei.

5 — Incentivo à pesquisa de nível superior, especializada, sobre todos os aspectos da educação dos excepcionais (causas, freqüência, métodos etc), que possam servir de retaguarda científica aos profissionais que cuidam da educação e reabilitação de tais deficientes.

6 — Reconhecendo insuficiente o número de técnicos e professores, recomenda o máximo incentivo e financiamento de cursos especializados, bôlsas-de-estudo, estágios, congressos no Brasil e no estrangeiro etc, destinados à formação e aperfeiçoamento de técnicos nos múltiplos setores abrangidos pela educação especial, cujo objetivo final é a integração ao excepcional como elemento ativo da comunidade.

7 — Incentivo e financiamento à criação e ampliação de órgãos oficiais e particulares que se dediquem à educação especial,

garantindo-lhes principalmente eficiente assistência técnica, quando necessária.

8 — Realização sistemática de campanhas de esclarecimento destinadas a garantir cada vez mais a aceitação dos excepcionais como membros integrantes da comunidade, na família, na escola e na sociedade.

9 — A educação dos excepcionais deve, sempre que possível, realizar-se em classes comuns. Os órgãos competentes deverão oferecer todas as facilidades para instalação de classes especiais, escolas especiais, ensino itinerante, ensino domiciliar, na conformidade das necessidades de cada educando.

10 — É conveniente que os poderes públicos baixem instruções para facilitar e tornar efetivo o ingresso de excepcionais nas classes comuns.

11 — Promover a admissão dos excepcionais nos cursos complementares primários, agrícolas, industriais e de economia doméstica, e outros oferecidos pelo ensino profissional."

HUMANIZAÇÃO DA RODOVIA

Num programa conjunto de que participam o Ministério da Educação, o da Viação, Estados da Federação e Municípios, vem-se realizando um trabalho de educação de base junto às populações que se acham concentradas ao longo das rodovias.

Iniciando a experiência, foi enviada uma equipe volante do Departamento Nacional de Educação, composta de um Coordenador — Dr. Fernando Duque Estrada, de uma Assistente Social — Dra. Maria Stella Ramos, de uma Técnica de Educação — Prof.^a Maria Olindina, de um dentista e um encarregado de relações públicas.

Foram visitadas oito cidades do interior de Minas no período de uma semana, levando a equipe uma orientação nova às professoras locais, abrangendo os aspectos pedagógico, social e sanitário.

Durante o segundo semestre do ano em curso foram enviadas outras equipes, dando continuidade ao trabalho iniciado.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

A TECNOLOGIA NOS LICEUS FRANCESES

A título experimental, a tecnologia foi introduzida no plano de estudos da 4.^a série dos liceus técnicos e de grupos experimentais compostos de liceus e colégios vizinhos de estabelecimentos técnicos. A iniciação tecnológica começará pelo exame de mecanismo simples ou de pequenas máquinas que os alunos, depois de as ter desmontado e remontado, deverão aprender a representá-las por um desenho técnico. Quatro horas por semana são destinadas à tecnologia — **duas** horas reservadas ao desenho e duas à oficina. Os alunos terão a máxima liberdade a fim de desenvolver sua capacidade criadora.

MISSÕES CULTURAIS MEXICANAS

A educação de base é assegurada pelas missões culturais motorizadas que dispõem de pessoal especializado e são dotadas de equipamento funcional e moderno que lhes permite deslocar-se facilmente numa área preestabelecida. Onze missões desse gênero funcionam atualmente. Cada uma tem três veículos a seu serviço: uma unidade-piloto e duas unidades auxiliares equipadas de aparelhos audiovisuais e material, de pequenas oficinas e de grupos eletrógenos, de material agrícola e de cozinha. Além do chefe, fazem parte da missão motorizada

mestres diplomados, um médico, monitores de alfabetização, organização do lazer, ensino agrícola de base e de trabalhos de oficina, assistentes sociais e operadores para os aparelhos audiovisuais.

ESTATÍSTICAS EUROPÉIAS

Segundo estatísticas recentes, a proporção professor-estudante é a seguinte em alguns países da Europa: há 2,3 professores e encarregados de cursos para **100** estudantes de ensino superior na Itália; 3,1 na França; 4,8 na República Federal da Alemanha; 7,1 na Bélgica; 8,7 na Suíça e 11,4 na Inglaterra.

GRUPO DE "CIBERNÉTICA E PEDAGOGIA" NA ALEMANHA

Um grupo denominado "cibernética e pedagogia" foi constituído recentemente no quadro do conselho científico do Ministério da Educação. A criação desse grupo é o resultado dos seguintes fatos: 1) a utilização da matemática nas ciências se faz em ritmo muito rápido e é necessário estudar as leis desse processo; 2) a cibernética já é utilizada na formação de **calculadores** técnicos e no ensino programado; 3) novas profissões terão em breve estreitas ligações com a cibernética (engenheiros eletrônicos, construtores de autômatos, etc); 4) novas disciplinas devem ser introduzidas nos programas (bases da auto-

mação, pesquisa de dados, etc); 5) o resultado dessas considerações é que o pessoal docente se incumbirá de novas tarefas, para as quais se deve preparar desde agora.

NOVOS PLANOS DE ESTUDOS NA BULGÁRIA

No decorrer do ano escolar 1961-1962 um novo plano de estudos foi estabelecido para a 9.^a classe das escolas politécnicas secundárias, compreendendo 2 novas disciplinas: mecanização da agricultura (2 horas por semana) e desenho (1 hora por semana). As horas destinadas a certas matérias foram igualmente aumentadas: matemática, desenho industrial, estudo de máquinas. Por outro lado, introduziu-se o aprendizado no setor produtivo durante 2 semanas, com 5 horas diárias, no fim do ano letivo.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NOS ESTADOS UNIDOS

Com o apoio de 2 grupos nacionais — a Federação Geral de Clubes Femininos e a Associação Nacional de Educadores de Escolas Públicas para Adultos — o Gabinete de Educação contribui para a alfabetização dos 8 milhões de adultos ainda iletrados nos Estados Unidos. Conta-se igualmente com a ajuda eficaz de escolas públicas, colégios e universidades, clubes femininos e todas as organizações nacionais de trabalho comunitário para eliminar definitivamente o analfabetismo. Um alfabeto "operacional" acaba de ser criado, assim como uma série de 100 lições televisionadas para que adultos possam aprender a ler e escrever.

ESTUDOS PEDAGÓGICOS PLANO DE ESTUDOS NA UNIÃO SOVIÉTICA

Os programas escolares da escola de 8 anos foram elaborados de maneira a dedicar 43,2% do horário ao ensino de humanidades (língua materna, literatura, história, Constituição da U.R.S.S., línguas estrangeiras, desenho, música e canto); 35,1% às matérias científicas e matemáticas (matemática, física, química, biologia, geografia física, desenho industrial); 15,2% a todos os gêneros de aprendizagem do trabalho e 6,5% à cultura física.

O horário da nova escola secundária divide-se da seguinte maneira: 30% para humanidades (literatura, história, sociologia, geografia econômica, línguas estrangeiras); 31,7% às matérias científicas e matemáticas (matemática, física, química, biologia, astronomia, desenho industrial); 33,3% às disciplinas técnicas gerais, à aprendizagem (teórica e prática), à produção e trabalho produtivo; 5% à cultura física. As escolas secundárias noturnas comportam um horário de 20 horas semanais, das quais 15 são dedicadas às matérias de cultura geral, 2 horas ao aperfeiçoamento profissional e 3 horas às consultas.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA ÍNDIA

O 3.^o plano quinquenal adotado pelo Govêrno da Índia em 1961 acentuou a importância primordial da educação de adultos, inclusive a alfabetização e os esforços empregados visando transformar a estrutura da vida comunitária. Algum progresso já foi obtido graças à criação de centros comunitários e de salas de leitura nas pequenas cidades, a organização de grupos de jovens e associações femininas, e ainda o novo impulso dado aos panchayats e às coope-

rativas nas pequenas cidades. Em 1961, a proporção de alfabetizados na população ainda não atingia 24%.

CRÉDITOS DA N. A. S. A. PARA AS UNIVERSIDADES

A N. A. S. A. (National Aeronautics and Space Administration) concedeu recentemente créditos no valor de 6,4 milhões de dólares a 5 universidades americanas para a instalação do equipamento necessário ao ensino das ciências e tecnologia espaciais. Estas subvenções, as primeiras a estarem afetas às pesquisas espaciais, são destinadas à Universidade Berkeley (Califórnia), Universidade de Chicago, Instituto Politécnico Rensselaer, à Universidade do Estado de Iowa e à Universidade de Stanford.

ESTUDOS ESPACIAIS NA FRANÇA

Uma comissão de representantes da Universidade e de diversas outras grandes escolas estudou, com a ajuda do centro nacional de estudos espaciais, a integração de um ensino de ciências e técnicas espaciais no terceiro ciclo de estudos superiores universitários e de grandes escolas. Uma "opção espacial", abrangendo cursos, seminários,

trabalhos práticos e complementada por conferências de especialistas, de demonstrações e visitas técnicas, é oferecida tanto a estudantes quanto a engenheiros. Bolsas concedidas a alguns estudantes facilitarão a continuidade dos trabalhos de laboratório na França e no estrangeiro.

NOVOS MÉTODOS DE SELEÇÃO NA DINAMARCA

Operou-se uma reforma radical no sistema educativo da Dinamarca, prevendo, além de outras, uma importante mudança nos métodos de seleção para o ensino secundário. Anteriormente, os alunos dinamarqueses que começavam seu período de escolaridade obrigatória aos 7 anos para terminar aos 14, passavam por exames de seleção aos 11 ou 12 anos. Considerando-se que esses testes eram o início da escola secundária, aqueles que eram mal sucedidos nos exames permaneciam na escola primária até o fim da escolaridade obrigatória. Sob o novo sistema, não haverá exame antes do término da escolaridade obrigatória e as escolas primárias vão efetuar, elas mesmas, a seleção, baseando-se nos resultados obtidos por aluno e encaminharão os melhores elementos para a escola média, rebatizada "escola real" que freqüentarão durante dois anos antes de entrar no ginásio.

CRÍTICA DE LIVROS

GEIGER, Pedro Pinchas — *Evolução da rede urbana brasileira*, Rio, tontro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1963, 462 págs.

Consultado a título particular, por um grupo de economistas e sociólogos franceses, da nova geração, sôbre alguns livros de consulta obrigatória acerca dos problemas brasileiros, incluí entre eles, o importante trabalho de Pedro Pinchas Geiger, "Evolução da Rede Urbana Brasileira", porque o considero, de fato, um dos estudos mais sérios ultimamente publicados, e de leitura rigorosamente indispensável, para uma exata compreensão de alguns aspectos de nosso desenvolvimento.

Não há neste trabalho de pesquisa feito em termos de ciência, escrito com clareza e elgância, um capítulo supérfluo ou desvinculado do conjunto; não há improvisação, mas uma sistemática demonstração de teses; não há excesso de estatísticas. embora todas as indispensáveis sejam de primeira mão e de primeira ordem, desenvolvendo-se o estudo por lances sucessivos até chegar ao eapítulo final "Urbanização e Industrialização", que, em poucas páginas, representa como que uma síntese filosófica do livro, escrito por mão de mestre.

O trabalho de Pedro Pinchas Geiger diz-nos bem como já saímos da fase do impressionismo na pesquisa, análise e crítica dos nossos grandes problemas, como o desenvolvimento atinge as áreas intelectuais e como um brasileiro, servindo-se de uma bibliografia ao mesmo tempo vasta, séria e rigorosamente selecionada, combinando isto com o estudo direto, a observação pessoal, inquéritos conduzidos com imensas dificuldades e, direi mesmo, riscos, pode chegar à realização de

uma obra que, por todos os títulos está ao nível de grandes trabalhos do gênero publicados no estrangeiro. Mas êste é bem brasileiro, pelo autor, pela matéria e pela abordagem, onde métodos comprovados são aqui aperfeiçoados e aplicados com autonomia e originalidade.

Ninguém hoje poderá estudar o desenvolvimento do Brasil sem consultar o livro de Pedro Pinchas Geiger.

O autor é licenciado pela Fac. Nac. de Filosofia da Univ. do Brasil, geógrafo do Conselho Nac. de Geografia e tem publicados já vários trabalhos sôbre geografia econômica.

PAULO DE CASTRO

MANNHEIM, Karl e STEWART, W.A.C., *An Introduction to the Sociology of Education*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1962, 187 págs.

Ao que se noticia, esta é a derradeira das obras póstumas de Mannheim. Nela, Stewart é menos do que o co-autor e mais do que simples editor: selecionou, organizou e até reconstruiu notas ou apontamentos restantes de Mannheim, relativos à educação, sem que tenha conseguido, devido ao material escrito original — e como o declara — impedir que êste livro se mostre como a mais fragmentária das obras póstumas dêste Autor.

Como se sabe, o estudo sociológico da educação é dos que mais se beneficiaram dos interesses ao mesmo tempo teóricos e pragmáticos de Mannheim. Focalizando a educação como técnica social, evidenciou com profundidade as suas potencialidades inovadoras e concedeu-lhe posição das

mais relevantes dentre as forças de controle suscetíveis de manipulação racional num processo deliberadamente provocado e dirigido de reconstrução da ordem social. O reconhecimento da grande contribuição de Mannheim a este campo de estudos independe de críticas que lhe possam ser feitas — aqui não discutidas — acerca do seu diagnóstico da situação do mundo moderno e do decorrente reformismo inerente à sua concepção da "sociedade democrática planificada", proposta como o "terceiro caminho", e de síntese, entre o *laissez-faire* de um lado e, de outro, os totalitarismos da direita e da esquerda.

"An Introduction to the Sociology of Education" pertence ao que se chamaria segunda fase da carreira intelectual de Mannheim. Trata-se da fase era que se dedicou predominantemente ao estudo do processo de intervenção deliberada na realidade social e tomou, neste contexto, a educação como um dos seus temas centrais de investigação. Neste sentido, a obra em questão coloca-se ao lado de "Man and Society in an Age of Reconstruction", "Freedom, Power & Democratic Planning" e "Diagnosis of Our Time". Posta em confronto com outras obras do Autor, ela contém certa originalidade, ligada ao material com que lida, mais maciça ou compactamente educacional. Entretanto, no plano das interpretações mais amplas não diz, a rigor, nada que já não tenha sido enunciado, e de melhor modo, nos trabalhos do Autor anteriormente publicados, particularmente nos acima citados. Por isso, e nesta linha de apreriação comparativa, este trabalho de sociologia da educação se apresentaria como "obra menor" dentre as que levam o nome de Mannheim.

Deixando de lado a "Introdução" assinada por Stewart, o livro começa por firmar o ponto-de-vista sociológico na bordagem da educação: à maneira de Durkheim, esta é entendida como processo social inclusivo, que assume formas múltiplas e apresenta, analiticamente considerada, dupla dimensão (psicossocial e sociocultural). Daí a

concepção da sociedade como sendo toda ela, desse ângulo, uma situação educativa ("educative society"). Segue-se uma análise sociológica de fatos da história e da filosofia da educação, evidenciando a sua vinculação à estrutura social. A dimensão psicossocial do processo educativo constitui objeto de vários capítulos destinados ao estudo da aprendizagem e dos condicionantes socioculturais da personalidade. Este assunto toma, no livro, extensão demasiada em face da ocupada pelos demais temas, o que se explicaria facilmente pelo fragmentarismo deste trabalho. Três capítulos subsequentes versam (a aceitar-se o título da seção que compõem) assuntos mais especificamente sociológicos: cuidam, respectivamente, das funções socializadoras dos grupos primários, do grupo de ensino e do significado da sociologia na formação intelectual do educador. A última parte do livro (um capítulo apenas) corresponde a uma tentativa de integração dos resultados dos capítulos anteriores, tentativa essa fiel à posição manheimiana segundo a qual à sociologia competem tarefas integradoras no campo das ciências humanas: "Nenhuma atividade on pesquisa educacional é adequada, no presente estágio de tomada de consciência, a menos que seja concebida em termos de uma sociologia de educação". Nessa última seção são ainda retomadas concepções fundamentais do pensamento manheimiano melhor expostas em outros trabalhos mais "acabados" e que informam, sem nunca serem suficientemente aprofundadas, o conteúdo todo da obra em foco. E são retomadas em termos de análise prospectiva, no plano do pensamento planificador em que Mannheim

desenvolve suas reflexões "_____ pela investigação sociológica devemos descobrir o que os fatos são e, de outro lado, o que deve ser feito a fim de produzirmos certos resultados". Infelizmente, a "Introdução" de Stewart é muito ligeira ao procurar explicitar conexões entre esta obra e as principais teses e preocupações manheimianas.

Obra menor no conjunto da produção de Mannheim, "An Introduction to the Sociology of Education" apresenta-se, no entanto graças à amplitude do pensamento do Autor e não obstante limitações que contenha, ligadas às condições de sua elaboração, — como um dos mais vigorosos e sugestivos trabalhos dentre os que, publicados em inglês, são por seus autores intitulados obras específicas de sociologia da educação. Além disso, seu conteúdo não se acha, ao contrário do da maioria destas, por demais referido empiricamente a uma realidade social particular e estranha à nossa, como em geral sucede com os compêndios e antologias norte-americanos. Tendo em vista a necessidade de expansão da literatura sociológica no Brasil — seja por produção autóctone, seja por incorporação, através de tradução, de trabalhos estrangeiros selecionados criteriosamente — essa outra característica deste trabalho de Mannheim aparece como mais uma das suas qualidades que mereceria a atenção dos interessados na edição, entre nós, de obras gerais de sociologia da educação.

Luiz PEREIRA

NOGUEIRA, Oraci — *Família e Comunidade*, um estudo sociológico de Itapetininga, Rio, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962, 541 páginas, com ilustrações.

Em 1947, iniciou o Autor uma sondagem em diferentes municípios paulistas, visando à realização de futuro trabalho de pesquisa sociológica, e fixou sua escolha no de Itapetininga, por motivos em sua maioria de ordem prática: facilidade de obtenção de dados históricos, facilidade de comunicações com a Capital, que permitia idas freqüentes para efetuar o trabalho. As razões de ordem teórica também existiam: depois de terem sido estudados no Estado de S. Paulo dois municípios por onde passara o ciclo do café (Cunha, cujas condições sociais Emílio Willems analisara, e Gua-

ratinguetá que fora objeto de um trabalho de Lucila Hermann), estudar-se-ia agora um município que se mantivera à margem da onda dos cafêzais.

A pesquisa estendeu-se de 1949 a 1956, utilizando o Autor toda espécie de técnicas na obtenção dos dados. Para os históricos, foram consultadas as fontes impressas (livros, revistas, almanaques, coleções de jornais e de documentos em geral), pertencentes tanto a arquivos oficiais quanto privados; completaram-nos entrevistas e histórias de vida de pessoas idosas de todas as camadas sociais. Os dados que permitem formar idéia da fisionomia sócio-econômica atual do município foram colhidos em estatísticas que figuram nos recenseamentos e outros repositórios semelhantes, e por meio de amostragem sistemática de que se valeu o autor para obter um levantamento demográfico em 1949, na zona urbana, e em 1952 e 1956, na zona rural. Completaram esses materiais outros colhidos por meio de entrevistas, histórias de vida, depoimentos pessoais de indivíduos de idades variadas e de todas as camadas sociais. Assim, em 1956, estava o autor de posse de importantíssima documentação, cuidadosamente recolhida, de cuja elaboração surgiu o presente trabalho.

Quis o autor que seu trabalho fosse " eminentemente histórico e sociográfico", fazendo, pois, objetivo magno a reconstrução da origem e do desenvolvimento do município, juntamente com a descrição da sua realidade sociológica atual. Para a zona rural, assim se expressa: "percorrendo-se o Município, em diferentes direções, (...) colhe-se a impressão de que, ou nunca foi superada a miséria generalizada constatada por Saint Hilaire, no primeiro quartel do século XIX. ou a ela se retornou, por toda parte, depois de um efêmero surto de prosperidade"; proprietários ou não, os sítiantes, que formam 70% dos habitantes rurais do município, moram em casas de sapê e piso de terra batida. caixotes fazendo as vezes de móveis, latas vazias substituindo o vazilhame. O milho é produto plantado na maior

área do município, seguindo-se-lhe o arroz e o feijão; estas produções de cereais contribuem para definir o quadro econômico rural que é predominantemente agricultura de subsistência.

Contrastando com a penúria do meio rural, a cidade apresenta certo conforto. Dos domicílios urbanos, segundo o censo de 1950, 50% eram dotados de água corrente; 87% possuíam luz elétrica; 95%, instalações sanitárias. A área da cidade quadruplicou de 1900 a 1950, e sua população se tornou 7 vezes maior. Inexplicável semelhante progresso, num município de agricultura pobre e que se mantém estagnada desde a época colonial, conforme a reflexão do A. reproduzida acima, não fossem duas circunstâncias importantes. Em primeiro lugar, sua posição geográfica, que lhe deu função conspícua com relação ao comércio de animais e, mais tarde, em relação à defesa de território paulista, diante de possíveis invasões procedentes do Sul. Em segundo lugar, o fato de ter sido berço do estadista Fernando Prestes, o qual desde cedo voltou suas vistas para o desenvolvimento de seu arraial político. Assim, conseguiu localizar ali a primeira Escola Normal fundada para o interior, mantendo-se a cidade até 1930, como uma das mais favorecidas

do Estado no que toca a escolas públicas de grau elementar e de grau médio. Assim se explica por que uma cidade como esta conseguiu um nível apreciável de vida para seus moradores, muito embora a zona agrícola em que se localiza tenha ferido a atenção do A. pelo seu atraso e pobreza.

Estas pequenas reflexões indicam a importância do material oferecido, mostrando que a simples leitura atenta de suas páginas nos faz atinar com explicações plausíveis de paradoxos como o acima apontado. Seria necessário, agora, que fosse efetuado um levantamento dos problemas sociológicos que os diferentes aspectos registrados vão sugerindo. Procurou o A. furtar-se a qualquer interpretação ou indagação mais profunda, buscando manter-se estritamente fiel ao seu propósito de nos apresentar um trabalho sociográfico. Abarcou inegavelmente a grande maioria dos aspectos históricos, sociais e econômicos, apresentando o quadro completo de um município, na sua dualidade urbana e rural. Oxalá outros trabalhos sérios, e bem executados como êste, venham enriquecer mais a miúdo nossa biblioteca de Ciências Sociais.

MARIA ISAURA PEREIRA DE QUEIRÓS

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O PICA-PAU VERDE-AMARELO

Mário Martins

Mesmo sem tempo, gente que tem filho em colégio vez por outra está obrigada a meter os olhos nos livros escolares da meninada. Por mil razões, inclusive para não ficar muito por fora, nas conversas de casa. Cumpro, pois, como Deus é servido, o que me toca no caso. Sempre em **déficit**, confesso. Assim, só agora, quase no fim do ano, dei com aquêlo trecho, na obra "Português — 4.^a Série ginásial", de Domingos Pascoal Cegalla, a propósito de Monteiro Lobato:

"Infelizmente, quase todos os livros do criador do Jeca **Tatu** hospedam idéias perniciosas e atrevidas afirmações de irreligiosidade, contra as quais é oportuno prevenir os jovens leitores."

O exemplar que tive em mãos já está na sétima edição e é, oficialmente, adotado no Pedro II. De êxito garantido, portanto. De vendagem assegurada pelo Estado.

Temos, daí, o nosso Lobato apontado como um corruptor da infância brasileira, com idéias nocivas à formação de nossos jovens em quase todos os seus livros. Sei que a acusação não é inédita, embora ridícula e filha de odientos sectarismos, quando não de burrice chapada. Não supunha, porém, que estivesse aprovada em nosso ensino oficial.

Contra Lobato se pode alegar agnosticismo e certo pessimismo, não contidos, entretanto, em suas

obras de literatura infantil. Ao contrário. Nenhum, mas nenhum mesmo, escritor brasileiro teve tanta fé na inteligência e no patriotismo de seus jovens leitores. Nem houve entre nós quem mais despertasse no Brasil o gosto pela leitura e o interesse pelos costumes nacionais, nossas tradições de família e pelos problemas básicos da Pátria. Em qualquer outro país, escritor desse porte teria estátua em todas as cidades que possuísem mais escolas do que cadeias públicas. Aqui, como se vê, pode haver escolas, mas persiste o tacanho espírito policial, inconformado por Lobato ter morrido fora do cárcere, a perseguir sua memória, a aspergir a infusão de cicuta da taça que lhe foi servida em vida pela Ditadura de Vargas.

Era realmente Lobato um rebelado contra a pasmaceira, a mediocridade, a venalidade e a empáfia dos políticos e funcionários que carneavam o Brasil. Seu pessimismo era contra esse tipo de gente, nunca contra o País nem contra os seus legítimos valores humanos. Nessa gente, por certo, não cria e aos seus crimes não silenciava. Foi, aliás, por não se acomodar com aquêles que entravavam o desenvolvimento nacional, e por não descrever de todos, que acabou sendo vítima de uma das maiores indignidades do Estado Novo:

Acreditando em Getúlio Vargas, com quem se correspondia, certa feita lhe dirigiu uma carta denunciando a sabotagem contra o surgimento do petróleo nacional, campanha a que se encontrava dedicado de corpo e alma, nela

empregando todas as suas economias de editor e escritor. Era o patriota a advertir a quem cabia. Em missão apostolar. Não teve resposta da carta, mas uma ordem de prisão devidamente sacramentada pelo famoso Tribunal de Segurança que o lançou em masmorra, forçando-o ao exílio mais tarde, como um réprobo.

Depois, as previsões petrolíferas de Monteiro Lobato se confirmavam, bem como as revelações que fizera sobre os trustes internacionais. Por uma ironia divina o ouro negro jorrou na Bahia, precisamente em um lugarejo que a Geografia registrava com o seguinte nome: Lobato ...

Foi, pois, exclusivamente por mão de Deus, a única homenagem a marcar o seu nome em luta tão grande e na qual fora o grande precursor e mártir. Para os homens descuidados, entretanto, Monteiro Lobato morreu sendo apenas um contador de histórias para crianças. E, como se verifica, para certo tipo de homens mais vivos, contador de histórias perniciosas que cumpre afastá-las de nossa juventude, já que a cicuta levou o seu autor sem que as suas obras tivessem o idêntico fim. Como atestam, indiscutivelmente, tanto a irrequieta Emília quanto o circunspecto e judicioso Visconde de Sabugosa, a comprovar que não há reinado dos homens que valha uma simples Reinação né Narizinho.

(Jornal do Brasil, Rio)

PLANEJAMENTO PARA O ENSINO TECNOLÓGICO E CIENTÍFICO

Jerome B. Wiesner *

O problema de conseguir mão-de-obra bem adestrada e em

* Do Escritório de Ciência e Tecnologia da Casa Branca.

quantidade suficiente exige a máxima atenção em todos os países e é, aparentemente, um dos mais difíceis de resolver.

No desenvolvimento sócio-econômico de todas as nações, o ensino geral e o treinamento especial constituem elementos-chave e exigem a atenção pessoal dos líderes políticos e dos planejadores. A educação não pode ser deixada para o fim, como já aconteceu em muitos casos, como se não passasse de uma questão secundária, a ser resolvida depois de satisfeitas todas as outras necessidades.

Conquanto variem, de país para país, os problemas específicos de educação e mão-de-obra, os princípios básicos do bom ensino são quase idênticos em toda parte.

Eis alguns dos importantes papéis que, a meu ver, cabe à educação desempenhar em qualquer nação. Primeiro, evidentemente, deve colocar-se a necessidade de alfabetização geral. Sem educação, não se forma um grupo de cidadãos bem informados; não se permite aos indivíduos desenvolverem plenamente suas aptidões; dar a qualquer agrupamento humano um sentido de unidade, denominador comum (e com isso não me refiro ao conformismo); nem proporcionar um "dispositivo de busca e seleção" que permite aos mais habilitados ocuparem seus devidos lugares, profissional, técnica, administrativa e politicamente falando.

O objetivo mais evidente do ensino científico ou técnico, deste ponto-de-vista, é o de proporcionar às pessoas as aptidões necessárias para que funcione bem uma sociedade moderna. A especialização é indispensável em quase todos os setores, desde o funcionamento de uma usina hidrelétrica até o de um ministério, desde o uso dos adubos até a utilização do crédito ban-

cario. Há centenas de aptidões especiais que podem ser estranhas à tradição de uma determinada sociedade mas necessárias à introdução bem sucedida de novas técnicas.

A esse respeito, vale dizer mais uma palavra. Muitas vezes, quando se fala em ensino, presume-se tácitamente que bastam alguns cursos de treinamento para produzir técnicos capazes de fazer funcionar um tipo de máquina ou equipamento.

Nesta última década, uma coisa que aprendemos sem sombra de dúvida é que a moderna tecnologia não se pode transferir intacta de um ambiente para outro. Além disso, o ritmo do progresso tecnológico é tão rápido que as pessoas precisam estar aptas a ajustar-se sem dificuldade a situações novas.

O que nos cumpre criar por meio da educação é um sentido de inovação e de capacidade inventiva e uma certa flexibilidade ao enfrentar novas situações. Isso se torna necessário em todos os níveis do ensino, de modo que as novas técnicas possam adaptar-se a todos os meios e que a própria sociedade possa contribuir para a criação da tecnologia e da organização de que precisa.

Nos Estados Unidos, sabemos que há carências semelhantes no ensino. Aliás, já pusemos em execução programas interessantes destinados a aperfeiçoar a instrução em engenharia e ciências nas faculdades, além das escolas primárias e secundárias. Já se iniciou também o cumprimento de programas para adaptar novos materiais e novas técnicas a serem empregados na África, na Ásia, na América Latina e na Europa.

Gostaria de chamar a atenção para dois outros papéis que o ensino deve desempenhar nos setores da ciência e da tecnologia.

Um deles é o conjunto de atitudes que o ensino de ciências pode ajudar a inculcar nos alunos. A ciência vem sendo a força dominante que amolda nossas vidas no presente século, não só pelo que aprendemos, mas pelas mudanças de atitude causadas pelo progresso da ciência.

Uma das principais lições da ciência, por exemplo, é a de que o mundo que nos cerca é compreensível e pode ser amoldado para servir às necessidades do homem. Além do mais, as ciências que estudam a conduta do homem começam a dar-nos melhor entendimento a respeito de nós mesmos, e isso, a longo prazo, poderá concorrer para preencher as lacunas entre os diversos sistemas culturais e sociais de hoje.

O ensino da ciência, portanto, pode produzir forte impacto sobre a atividade do indivíduo em relação ao seu meio, não só o meio físico como, muitas vezes, o social e o político. As tradicionais barreiras ao progresso — que impedem o desenvolvimento material e social de uma sociedade — não resistem às novas atitudes inculcadas pelo estudo das ciências.

Assim, o ensino da ciência pode constituir uma das maiores forças que contribuem para o progresso, mas, vale assinalar, somente se esse ensino fôr de boa qualidade. Alguns dos métodos "tradicionais" de ensinar ciências quase não contribuíram para criar essa atitude mental e, na verdade, pouco efeito surtiriam.

O outro assunto digno de menção é o fato de que o sistema de ensino em qualquer sociedade deve representar o melhor esforço intelectual dessa sociedade, à qual cabe assegurar que isso de fato acontece. Não vivemos só para o progresso material: precisamos, no fim de contas, de sociedades que permitam a todos se realizarem plenamente. Esse

sentido de realização precisa ocorrer em todos os níveis, mas o ensino superior reveste-se de especial importância porque estabelece as metas para o futuro de todo o sistema educacional e, portanto, para o futuro da própria nação.

Não se pode ter um sistema de ensino descuidado e, ao mesmo tempo, ir ao encontro das futuras carências quando se trata de progresso material e intelectual. Nisso, a ciência desempenha papel importantíssimo, porque a pesquisa básica é um dos mais nobres esforços intelectuais do homem; deixá-la de lado por qualquer motivo — mas principalmente sob o pretexto de não interessar ao progresso na nação — é, a meu ver, uma loucura.

Falei, até agora, dos requisitos do ensino em qualquer país, em linhas gerais, e, portanto, de alguns dos objetivos que cumpre aos governos levar em conta ao decidir sobre a forma, a natureza e o volume de seus investimentos na educação do país, sobretudo na educação científica e tecnológica. É claro que traduzir essas idéias gerais em planos específicos é tarefa extremamente difícil, e essa dificuldade varia de país para país.

Num país de recursos limitados, só se podem tolerar os mais modernos materiais de ensino de ciências. Não deve haver um tipo de física, ou biologia, ou química, ou matemática para os países maduros e outro tipo para aqueles que lutam por erguer uma base científica para suas economias. O melhor que há deve estar à disposição de todos.

Todo sistema de ensino deveria incluir ciências e tecnologia desde a escola primária, mas, seja qual for a prioridade dada nessa ou no ginásio, é preciso encontrar recursos para um bom sistema universitário. Sem êste, não creio que uma nação possa produzir a mão-de-obra para uma sociedade complexa.

Não se trata simplesmente de adestrar um pequeno grupo de pessoas. Ao contrário, cumpre preparar uma boa equipe de cientistas e engenheiros capazes de entender o que há de mais novo em outros países e relacioná-lo com a situação em sua própria terra.

Os técnicos estrangeiros podem colaborar, mas alguém tem de solicitar essa ajuda e essa própria solicitação pressupõe a existência, no país, de pessoas dotadas de conhecimentos suficientes do problema. Subseqüentemente, o técnico de outra nação precisará estar em condições de comunicar suas idéias a outro que as entenda, que possa modificá-las segundo as condições locais e que possa, então, pô-las em execução.

O preparo de cientistas e engenheiros cabe, quase exclusivamente, às universidades. Aqui, desejo reiterar que é um engano pensar-se que o problema pode ser resolvido inteiramente com o simples fato de se enviarem técnicos para aperfeiçoamento no exterior. Não só fica muito caro, como também os conhecimentos por eles adquiridos nem sempre estão suficientemente relacionados com as necessidades do país.

De importância pelo menos igual é o fato de que a liderança intelectual, o exame crítico das questões em apreço, a busca de soluções convenientes, a adoção de novas idéias, tudo isso vem dependendo, tradicionalmente, dos corpos docentes de grandes universidades. Numa sociedade a que falte esse elemento faltará um ingrediente básico para o progresso e a liberdade.

No ano passado, vieram do exterior, para estudar em faculdades e universidades norte-americanas, cerca de 60.000 estudantes. O número já é grande e esperamos que aumente. Além disso, estamos criando programas, em algumas de nossas universi-

dades, com o intuito de dar mais ênfase do que nunca aos problemas técnicos das regiões menos desenvolvidas, e isso contribuirá para que o adiestramento recebido pelo estudante estrangeiro seja mais estreitamente relacionado com as condições de seu próprio país.

Entretanto, embora nos agradasse ver aumentar o número de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos, acreditamos, ao mesmo tempo, que esse número deveria representar apenas uma pequena percentagem do total de universitários nos países de origem. A educação no exterior só deverá continuar como fator primordial do programa de fomento ao ensino quando se tratar de trabalhos de pesquisa da maior importância em laboratórios de primeira ordem.

A decisão de criar e manter um sistema de universidades de primeira classe que ofereçam o melhor ensino científico e tecnológico, seria extremamente louvável, mas, uma vez feita, suscitaria várias questões de ordem prática.

É evidente que uma nação com recursos limitados não pode, simplesmente, oferecer facilidades de ensino em todos os campos da ciência, e é difícil resolver quais os setores mais importantes. As decisões terão que ser guiadas pelo bom senso unido à compreensão dos problemas locais.

Talvez a melhor maneira de abordar o assunto seja o estímulo à pesquisa e ao ensino em matérias mais estreitamente ligadas ao desenvolvimento econômico, tais como a geofísica e as ciências relacionadas com saúde pública e agronomia; e o fato de estar um país disposto, com recursos limitados, a atender a pedidos de universidades e indivíduos desejosos de realizar trabalhos avançados nas ciências mais teóricas, como a física e a matemática.

Outra questão de normas, que freqüentemente surge no estágio do planejamento, é a melhor maneira de criar um bom sistema de ensino superior e de pesquisas. Será aconselhável dar-se apoio a todas as universidades já existentes, boas ou más, no intuito de construir uma ampla e forte base? Ou conviria mais limitar o apoio aos centros que já tenham firmado sua competência e tomem atitudes acertadas com referência à pesquisa e ao ensino em geral?

Nesse assunto, a experiência dos Estados Unidos, e de muitos outros países, merece ser citada: é essencial dar-se a máxima atenção aos centros realmente bons, permitindo-lhes expandir-se e adiestrar um número cada vez maior de alunos. Qualquer outra decisão resultaria, acredito eu, num sistema universitário de segunda categoria.

Isso pode levar, evidentemente, a decisões extremamente difíceis, pois pode significar o desenvolvimento de um ou alguns centros em uma parte do país, à exclusão de outros. Assim mesmo, creio que, com recursos limitados, e aliás mesmo com abundância de recursos, esse é o melhor caminho.

Os países mais adiantados podem dar as melhores contribuições dentro de seus próprios sistemas, se trabalharem rumo à criação de grandes centros de ensino. Esses países podem ajudar a outros, oferecendo adiestramento em alto nível, professores traquejados, durante algum tempo, para colaborar diretamente em programas de ensino e pesquisa, e propiciando verbas para equipamentos, textos etc. desde que o governo do país se tenha comprometido a desenvolver certas instituições.

Além disso, acordos de cooperação entre universidades, como os que atualmente existem entre estabelecimentos de ensino supe-

rior norte-americanos e cerca de 100 congêneres em todas as partes do mundo, podem propiciar importante e estreito apoio, além de assistência científica.

Ao concluir, repetirei mais uma vez minha convicção de que o ensino em geral e, especificamente, o ensino científico e tecnológico, são fatores da maior importância no desenvolvimento sócio-econômico de qualquer nação. Um bom sistema pedagógico pode ser a flor do desenvolvimento econômico, mas é também a semente. (Diário de S. Paulo)

A EQUIVALÊNCIA DE CURSOS NA LEI DE DIRETRIZES E BASES

Jayme Abreu

O conceito exato de equivalência de cursos, filiado à correta semântica da expressão equivalente, isto é, valor igual, só muito lentamente vem permeando a hermenêutica educacional brasileira.

Até bem pouco, equivalência de cursos era entendida (ou mal entendida) como identidade ou igualdade formal de cursos, quanto ao elenco de matérias e ao número de anos letivos, o que, evidentemente, não era equivalência, isto é, não se atribuía valor igual ao diferente.

Como típica demonstração dessa distorção no exato entendimento de expressão equivalência, tivemos o caso da Lei 1 821, de 12 de março de 1953, dita de "equivalência dos cursos dos vários ramos do nível médio" e seu regulamento, desnaturados para uma lei de adaptação de cursos, ao exigir do candidato à equivalência o exame daquelas matérias que não se contivessem no currículo do ramo do ensino médio em que fora matriculado.

Onde, assim, a equivalência?

Analisando esse período de educação brasileira, da igualdade formal dos cursos de estudo, escreve Anísio Teixeira: *

"A legislação dos últimos tempos, uniformizando essa preparação intelectual da forma mais rigorosa, obrigou as escolas, sejam lá quais fossem os seus professores ou o local em que estivessem, ou os objetivos a que visassem, a seguir o mesmo currículo e o mesmo programa de ensino, o que determinava que nem sempre essa obediência fosse além do cumprimento formal das condições estabelecidas pela lei".

Gildásio Amado, em "Aplicação do Fundo Nacional do Ensino Médio", trabalho apresentado ao 1.º Encontro Nacional de Educadores em Brasília, comentou do seguinte modo essa distorção brasileira na exegese do sentido de equivalência de cursos: "A lei de equivalência, sem dúvida de real importância por sua significação, não teve praticamente a repercussão que deveria ter, porque se reduziu, em verdade, a algumas possibilidades de adaptação de um para outro curso".

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é que começou verdadeiramente a se estabelecer, legalmente o entendimento próprio do sentido de equivalência de cursos, cuja correta aplicação vai depender, todavia, fundamentalmente, dos seus intérpretes.

Com ela se instaurou no país uma nova era de liberdade pedagógica e de consciência profissional, substituindo o cartorial "legalismo", formalista e burocrático, do período anterior.

* Anísio Teixeira — Nota introdutória ao estudo: "As classes secundárias experimentais. Balanço de uma experiência em quatro anos de vigência".

No período desse "legalismo" cartorial, formalista e burocrático, decidir sobre a equivalência flexível de cursos, fossem eles de que nível fossem, era tarefa confiada à miopia de qualquer burocrata, bastando conferir-se, no papel, os nomes das matérias eram os mesmos e iguais os anos letivos.

Se assim não ocorresse, a "equivalência" estaria liminarmente fulminada, com um tranqüilo "não há o que deferir"...

O verdadeiro, todavia, vale dizer, o real, o autêntico, o plástico, o flexível, o qualitativo, o diversificado equivalente, o que conta, em suma, no vivo processo educativo, não era sequer objeto de cogitação.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases, sublinha ainda Anísio Teixeira, no trabalho mencionado, é que realmente se "veio a tornar legal no país o conceito fundamental de que o aluno se educa ou aprende por diferentes caminhos, importando mais do que tudo o desenvolvimento da aptidão intelectual e da capacidade de estudar e aprender por si; educar é ensinar a aprender."

Pela Lei de Diretrizes e Bases, currículos integrados de matérias diferentes, na escola secundária, têm sua equivalência reconhecida; por ela, o estudo das matérias obrigatórias da escola secundária, feito em maior ou menor número de anos letivos, tem valor equivalente; por ela podem ser diferentes os programas e os processos de verificação da aprendizagem, mais ou menos exigentes, sem afetar o reconhecimento da equivalência dos resultados obtidos.

Ainda pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 47, se prevê a existência de ginásios e colégios técnicos (industrial, agrícola, comercial) de valor equivalente aos do ensino secundário, possibilitando, assim, diferentes caminhos, de

valor equivalente, como via de acesso ao ensino superior.

Joaquim de Faria Góis, tecendo considerações sobre a diversificação flexível e equivalente dos cursos de ensino médio, ensejada pela Lei de Diretrizes e Bases, mostra a latitude dessa orientação, ao assinalar: * "A Lei de Diretrizes e Bases não só previu a flexibilidade de tipos de escola secundária, como admitiu implicitamente a existência de padrões diferentes, quando estabeleceu que os sistemas de ensino são estaduais e a inspeção das escolas primárias e de nível médio caberá a cada unidade da Federação (artigo 47). Por outro lado, não dá a citada lei competência à União para a fixação de padrões para os Estados".

Gildásio Amado, no trabalho antes citado, também sublinha, na mesma ordem de considerações: "Nesse campo a Lei de Diretrizes e Bases abre certamente outras perspectivas. Não só por englobar todos os ramos no mesmo capítulo, sob o título de ensino médio, mas por outras razões substanciais. Estabelece realmente equivalência tanto horizontal, admitindo circulação franca, sem o obstáculo de processos formais de adaptação de um para outro ramo, como vertical, tornando elegíveis seus graduados, também sem aquele obstáculo, do primeiro para o segundo ciclo e dêste para a Universidade, sem qualquer discriminação".

Tudo isto assim por que, pela Lei de Diretrizes e Bases, destaca Anísio Teixeira no trabalho citado, se firmou o conceito de que a liberdade pedagógica é uma liberdade "que se disciplina pela experiência e pelo saber da experiência resultante", com "o

* Joaquim de Faria Góis — Avaliação de escolas de nível médio. Documento n.º 11, janeiro-fevereiro de 1963.

tranquilo reconhecimento de que o processo de ensino está mais sujeito aos progressos da técnica de ensinar e da consciência profissional do que a dispositivos legais", por que, em verdade. "não se regula por leis, mas pela consciência profissional dos mestres".

Na praxis, muito mais definidora da realidade concreta do que formulações legais, já se identificam alguns sinais promissores de adesão do Ministério da Educação e Cultura a uma interpretação congruente do sentido de equivalência de cursos.

Tal é o caso, por exemplo, do conceder equivalência de direito ao exercício profissional do magistério secundário de Inglês, em todo o território nacional, aos portadores de diplomas de cursos superiores feitos inteiramente em Faculdade de Filosofia e aos diplomados pela Cultura Inglesa com um ano de curso de Didática em Faculdade de Filosofia, variando os dois tipos de curso não só quanto à estrutura como quanto ao número de anos letivos.

Outrossim, nos critérios de concessão de gratificação especial de nível universitário a Técnicos de Educação, não se vem escravizando o Ministério a critérios exclusivistas, considerando equivalentes ao Bacharelado em Pedagogia, títulos como os de habilitação em concurso para a função ou mesmo provas internas para o desempenho da mesma, feitas posteriormente à nomeação.

E, como demonstração máxima de ampla homologação do sentido correto de equivalência de cursos, tivemos a iniciativa da Diretoria do Ensino Secundário com as classes secundárias experimentais em que, currículos, programas, duração de períodos letivos por matéria, processos de verificação da aprendizagem etc. constituem matéria de inteira liberdade pedagógica, a critério

da consciência profissional dos educadores, com plena equivalência de seus resultados aos obtidos nas escolas do modelo pedagógico imposto por lei.

O exato entendimento do sentido de equivalência de cursos comporta, em sua aplicação, vários ângulos de interpretação que lhe confirmam, do mesmo passo, latitude e autenticidade.

A questão de subordinação estrita a anos letivos cumpridos, por exemplo, não pode prevalecer, pura e simplesmente, sem maior exame, pois, se assim acontecer, pode configurar-se a extravagante hipótese de cursos intensivos, em tempo integral, nos quais o aluno estudou maior número de horas letivas em menor número de anos letivos, serem inferiorizados em relação a cursos onde o aluno estudou menor número de horas letivas em maior número de anos letivos.

Isto dando de barato que por pura comodidade administrativa, sem qualquer suporte em fundamentação científica na moderna psicologia, se continue rotineiramente aferindo o nível acadêmico alcançado mediante apenas o tabu do falso igualitarismo de anos letivos cumpridos, quando se sabe tranquilamente o que são as enormes diferenças na velocidade de rendimento escolar mercê de talentos e aplicações individuais, extremamente desiguais.

Igualmente, a questão de exame dos programas cumpridos e onde foram cumpridos, com teor mais ou menos elevado, é outra situação que não pode ser subestimada em uma análise mais acurada dos vários aspectos envolvidos na equivalência de cursos.

Aí, outro princípio educacional importante emerge para ser levado em consideração, como corolário da equivalência, que é o que corresponde aos créditos das es-

colas onde foram ministrados os cursos, e que começa a despontar para a educação brasileira, mercê da atuação do Conselho Federal de Educação.

Princípio que tem sua vigência prática no mecanismo de avaliação e acreditação de escolas, em uso no sistema escolar norte-americano.

Como, igualmente, da equivalência de cursos surge a cogitação de medidas em torno à licença profissional, como habilitação, a posteriori, ao exercício profissional.

No sistema da avaliação e acreditação de escolas tem-se a adoção de normas que conduzem a assegurar a latitude de critérios de equivalência do que é diferente, variado e flexível, dentro da real autenticidade qualitativa.

Escolas com cursos e programas diferentes terão resultados reconhecidos como equivalentes se se equívalem nos créditos qualitativos, graduando-se o valor dêesses resultados de acordo com o nível de padrões de qualidade atingido.

Na equivalência a **posteriori**, isto é, na licença para o exercício da profissão depois da formação acadêmica recebida, **tem-se** o outro caminho para tornar de valor equivalente cursos recebidos em padrões diversos de qualidade.

Controvertida ainda, às vezes, a legitimidade de sua aplicação, corresponde todavia ela, a nosso entender, à medida necessária para tornar autêntico e não formal o sentido de **equivalência**, em âmbito nacional, de cursos de heterogêneo padrão qualitativo.

Já no exercício de várias profissões, entre nós, o consenso em torno à imperiosidade de sua vigência vem sendo tranqüilo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a oportuna projeção do sentido autêntico de equivalência flexível de cursos,

como corolário lógico dessa posição será mister estudar e pôr em execução essas duas aplicações decorrentes: avaliação e acreditação de escolas; licença para o exercício profissional.

Sem isto, ter-se-iam inconvenientes tão grandes quanto os relativos à situação que vigorou até pouco, isto é, do falso e inautêntico conceito de igualdade formal, à base de cursos iguais apenas no nome das matérias e nos períodos letivos.

Conceda-se equivalência ao diferente, ao flexível, ao variado, desde que os padrões de qualidades atingidos assim o justifiquem.

Porque, em verdade, conceder automaticamente equivalência a cursos ministrados numa pequena escola de interior, sem professorado idôneamente selecionado, sem condições reais de ensino em relação a cursos ministrados em escolas do país ou do estrangeiro, de tradição acadêmica e de rendimento comprovados, só porque os nomes das matérias coincidem e os períodos letivos são os mesmos, será consagrar a igualdade formal em detrimento de equivalência real. (Correio do Senac, Rio)

EDUCAÇÃO, TRABALHO DE EQUIPE (II) *

Jean Delannoy

O estabelecimento

A equipe dos professores de classes quanto mais estável, melhores resultados ela pode alcançar. Contudo, ela se modifica um pouco de um ano para outro. A nova equipe se organiza tanto mais facilmente, quando há espí-

REVISTA BRASILEIRA DE rito de cooperação no ginásio. Aliás, o que vale para a classe, aplica-se também ao conjunto do estabelecimento: a boa interpretação, o hábito do trabalho em comum, o intercâmbio de tarefa aumentam a eficácia de cada um.

No entanto, as condições administrativas favorecem pouco a criação deste espírito de equipe no Ginásio. Os primeiros anos de exercício de um professor deveriam ter por finalidade ensinar-lhe, entre outras coisas, cooperar com os colegas. A esse respeito, nada é mais decepcionante do que a instabilidade permanente a que são submetidas, entre nós, os jovens professores adjuntos, auxiliares, delegados, distribuídos de uma extremidade a outra da academia, sempre em mudança, sempre à procura de um quarto ou prontos a partir para algum lugar, sem domínio fixo. Todos, sem dúvida, executam bem o trabalho, mas nem sempre se integram nele, nem sempre fazem a aprendizagem que é indispensável ao jovem professor, ou seja, seu introsamento na equipe.

Outra coisa aflitiva: a maneira de começar o ano escolar, cada um com seu horário determinado. Sabe-se que se entrará em contato com certa classe em tal dia e hora. Anteriormente, nossos alunos começavam o ano escolar sem que soubéssemos de nada, sem que participássemos do acontecimento. O ano escolar vende-se ao metro; abre-se não importa onde; corta-se dentro, vá, vire. Toma-se o horário no dia fixado pelo ministro e o espoliamos desde o início e durante os nove meses. Com que colegas vamos trabalhar? As vezes só vamos saber quinze dias depois, por acaso, num encontro: "Ah, então! É você quem ensina história na classe onde ensino francês? Muito bem!" Somos engajados em

nossa equipe de aula com tanta indiferença como os viajantes que, tendo assegurado seu lugar, partem numa condução. Ninguém nos apresenta uns aos outros, nada de reunião da equipe antes da entrada, as relações humanas se reduzem à contabilidade dos horários e dos quadros de serviço. Alguns alunos já chegaram, mas nada assinala o início das aulas. Mais ainda: eles chegam com uma dose de boa vontade que logo se esvai; no primeiro dia, os jovens estudantes estão lá chamejantes, e nada de professor. Ao meio dia os pais perguntam: O professor é bom? Que fez você? Nada, ficamos em serviço.

Conviria que se elaborasse uma psicologia da recepção, pois esta situação é bastante delicada. Atualmente, nada se faz nesse sentido, o que é de lamentar.

No entanto, é inquietante pensar nas cerimônias ridículas que um ministro poderá instituir no estilo das distribuições de prêmios ou da saudação às cores do tempo de Vichy. Nos colégios ingleses, o dia começa pela prece. God save the King, os avisos, etc: é geralmente, parece mera formalidade, o que não impede que haja qualquer aspecto a estudar. Minha opinião, bastante sentimental e à flor da pele, é que um sociólogo deveria aprofundar-se no problema, bloquear a necessidade, procurar meios naturais de solucioná-los. Antigamente, havia formalidades mundanas: visitas do professor recém-nomeado, dia de recepção da esposa do reitor, etc. É aborrecido, mas isso favorecia certos contatos. Era preciso descobrir outra maneira, dentro de uma camaradagem franca, num estilo social diferente e conveniente a um ensino muito mais democrático. A administração é geralmente

concebida como se fosse um conjunto de compartimentos estanques, jamais como vida ou ação comuns. Cada um é alojado no seu pequeno setor, os dias são semelhantes aos dias, as semanas às semanas. Por vezes uma tradição permanece, a de São Carlos Magno, por exemplo, e o Diretor deve encarregar-se de suprimi-la. Mas, no conjunto, restringindo-se ao regulamento, falta à vida universitária a flexibilidade de um meio mais caloroso, o ambiente é parecido com uma sala de espera de estação ou de hospital. É uma tradição administrativa cartesiana ou antes napoleônica, a da caserna. Acredita-se que tudo funcionará bem se fôr rotulado, previsto num esquema regular. A uniformidade é a regra da Universidade. Seria necessário tomar iniciativas, deixar passar um pouco de ar através da fina rede milimétrica onde as administrações traçam a curva de nossos dias e de nosso trabalho. Isso adquire especial importância num ambiente destinado aos jovens.

Se o ano começa mal, não terminará melhor, êle se dissolve. Há uma série de frustrações, o motor se esfalca. Ninguém sabe se se trabalha ou não. Diante da porta, os alunos percebem que o professor não está e sem dúvida não voltará mais. A esse respeito parece-me muito acertada a idéia de liberar as classes que o bacharelado e o B.E.P.C. já não podem reter: seria desejável que o ano escolar, feitas as revisões necessárias, tivesse uma consequência, uma organização. Na escola primária, manda-se limpar a carteira, dispor os lugares, classificar livros e cadernos; seria isto muito pueril para o secundário? No fim da quarta série, pede-se os cadernos de francês existentes desde o início do ginásio; faz-se um pacote: eis o trabalho de três anos.

Mas basta de detalhes. Sôbre os recursos que o espírito de equipe pode aplicar no estabelecimento, será preciso mostrar-se absolutamente pessimista? Não, certamente, e isto por duas razões. Primeiro, porque existem, apesar disso, elementos positivos; em seguida, porque as lacunas só são explicáveis quando há alguém a ser advertido.

Intercâmbio do Serviços, Chefes de Departamento

Os professôres, apesar disso, não ficam encerrados no seu egoísmo e na sua especialidade, mas ajudam-se mutuamente. O professor de física é de uma condescendência e de uma habilidade inesgotáveis para improvisar um aparelho qualquer que o colega precise, ou reparar um projetor. O professor de história empresta de boa vontade seus mapas ao de latim que explica as guerras púnicas. O cinéfilo registra um documentário interessante e o requisito de cinemateca. Cada vez mais se instaura o sistema anglo-saxão do chefe de departamento. Trata-se tão-sòmente da utilização dos créditos e da encomenda do material; o responsável é designado, um pouco automaticamente, segundo a regra do mais velho no grau mais elevado. Pouco importa estarmos no começo de uma organização concebida segundo o princípio dos átomos justapostos e que se ignoram. O conselho de ensino caminha no mesmo sentido, cabe a nós fazer com que não seja mera formalidade.

A Escola do Músculo — Sindicato e Associação

Eu gostaria de me estender um pouco mais sôbre um hábito

que se estabeleceu com Biarritz com o nome irônico de Escola do Músculo: trata-se de uma sessão semanal de ginástica para professores. Uma sessão, ou melhor dizendo, duas: uma para os homens, com o professor de educação física dos meninos, e uma para as senhoras, inteiramente distintas, com a das meninas. As senhoras, que são dez ou doze, seguem as lições de educação física com seriedade, são razoáveis e metódicas. Os homens, quinze ou vinte, aí vão sobretudo, creio, para se divertirem, para descansar: corre-se atrás da bola, brinca-se uns com os outros, ri-se como meninos. Os mais velhos podem ter 45 ou 47 anos, os mais jovens 25 ou 27, sem contar os professores do internato; diante deles, nós da velha guarda, já não podemos competir, estamos esfaledos: será necessário formar logo duas equipes. Pouco importa: a sessão de sexta-feira, onde somos todos jovens, é um elemento a considerar na vida social.

Nós nos reunimos então no campo de esportes do ginásio e a primeira vez que os alunos nos viram aí, não cederiam por nada sua posição de espectador. Depois se habituaram. Com efeito, a figura de um de nós de short continua a fazê-los rir; mas, na realidade, esse riso não é isento de simpatia, e creio bem que no fundo eles acham seus professores menos embrutecidos do que supunham. O grupo masculino encerra cada ano escolar com uma festa ao ar livre, para a qual, em agradecimento, convidamos nossos professores de ginástica.

Algum tempo depois nos reuniremos em outra ocasião: prestação de contas das viagens. Como todo mundo, o pessoal universitário viaja mais do que -antigamente e traz de suas esta-

das no estrangeiro uma coleção de documentos variados: testemunhos individuais recolhidos em contatos com pessoas do país visitado, filmes, diapositivos, etc. Tivemos assim relatórios sobre a Grécia, a Iugoslávia, a Rússia, Israel, etc. Essas entrevistas familiares servem, frequentemente, de ilustração às sessões destinadas aos alunos.

Falo do que se faz no meu ginásio porque o conheço bem; mas existem certamente em outros estabelecimentos outras formas de vida social interior: biblioteca circulante, grupo de compras, etc. Seria interessante fazer um inventário desses recursos.

Resta falar da vida sindical, que parece de grande importância para nossa matéria. É, efetivamente, no plano da profissão e de sua defesa que se apresentam, talvez, as primeiras ocasiões de contato entre todos os adultos que trabalham num estabelecimento de ensino: a reunião sindical. Somente lá veremos sentados lado a lado o professor adjunto saído há pouco do colégio, o professor agregado de longa tarimba, o professor do internato, o supervisor geral. Dessas entrevistas nasce o sentimento da solidariedade docente, que muitas vezes se refletirá num sentido reivindicativo, mas também desenvolverá um "espírito de grupo", uma dignidade profissional, elementos positivos para a boa marcha do estabelecimento. E, no entanto, só se fala na famosa reclassificação: A reunião sindical, é também por vezes um círculo de estudos pedagógicos; por exemplo, quando um relatório deve ser discutido, tendo em vista o congresso anual, ciclo de observação, bacharelado, etc. Com ou sem razão uma vida sindical pobre me pareceria, para um estabe-

lecimento, um sinal inquietante, ou pelo menos negativo.

Perspectivas — Obstáculos

As iniciativas que acabo de referir, têm uma visão limitada. Seria possível, no entanto, ultrapassá-las, bastaria começar o ano por uma reunião amigável com todo o pessoal, para a qual todos seriam convidados, sem exceção, desde os professores do internato, até o porteiro, os inspetores, que têm papel relevante e que estão em contato com os alunos por uma infinidade de questões materiais; se eles não se associarem a nós, correrá o risco de ter uma ação pouco educativa. Nessa reunião é que se travaria conhecimento com os novos colegas e os membros da equipe de classe tomariam ou retomariam contato com eles. Cada um poderia receber, por exemplo, a lista completa das equipes de que faria parte. Assim, antes da chegada dos alunos, os professores já estariam autoconscientes.

Estou certo de que por meios análogos ou por outros, os numerosos diretores pensam em dar mais dinamismo ao seu setor de trabalho, tornando-o não somente um serviço bem administrado, mas também uma equipe orgânica à qual se sintam felizes e orgulhosos de pertencer. E sem dúvida, mesmo no quadro atual, por suas iniciativas, por sua ação pessoal, os diretores podem muito, mas é preciso não esquecer que eles se deparam com obstáculos de toda espécie.

De início nunca há entendimento. O pessoal do ginásio é um conjunto de individualidades originais, que podem concordar ou não. Isso depende do temperamento, da idade; uma equipe feliz e ativa é como um amigo, como um grande amor, o resultado de um encontro imprevisível; a explicação é

quase sempre esta: porque era êle, porque era eu. Sou muito apegado a meu ginásio, porque nele encontro um espírito de equipe que tem certos acasos felizes. Um deles é o efetivo dos mestres: vejo bem o que pode ser uma equipe de 30 professores; não posso imaginar o alcance da palavra de um dirigente, responsável por um corpo docente de 150 membros.

Por outro lado, as normas administrativas limitam qualquer iniciativa. Nada é oficialmente previsto para a vida social do ginásio, com exceção, talvez, de um pátio, de um parlatório e da sala do diretor, por vezes também concebida para as recepções oficiais do Segundo Império. Se o ano tivesse início por um aperitivo pedagógico e amigável de tomada de contato, não seria preciso em certos casos pedir a cada participante que pleiteasse aumento sobre seus duzentos francos, e ainda que algum deles ridicularizasse o ordenado, o efeito psicológico da reunião seria o mesmo.

Mas há outros obstáculos muito mais sérios ainda. No início das aulas para conservar o mesmo exemplo — os administradores estão em face de alguns problemas insolúveis: há carteiras suficientes para acomodar todos os alunos, lugares suficientes nas salas para pôr todas as cadeiras, estrados para cada professor? Compreende-se que o diretor relegue os modos de acolhimento e o papel de anfitrião universitário que lhe houvéssemos sugerido. É fácil falar de psicologia da recepção, o título faz pensar num hotel de luxo; quando na realidade um ginásio é apenas uma pensão muito movimentada, até que, graças a um sistema de tempo parcial, se torna uma espécie de residência, que vê desfilar cada dia duas séries de aula no mesmo local. O problema quanti-

tativo põe-se nos mesmos termos com referência à habitação e à escolarização; a solução nos dois casos tem sido a despersonalização. Realizar-se-á o jovem que dividirá sua mocidade entre a comunidade do colégio e sua classe de 50 alunos? Dia virá talvez em que os homens saberão, e, sobretudo, quererão encontrar uma solução humana para o problema da cidade; talvez seja preciso esperar muito tempo para que se afirme a personalidade e se eduque toda uma juventude para fazê-la viver numa dimensão humana. Tudo isso nos ultrapassa certamente e Le Corbusier morrerá sem ter visto na França sua "cidade verde", mesmo assim não houve tempo perdido.

Enfim é preciso ter em conta o estado de espírito dos professores, estado de espírito que se prende à insuficiência da remuneração que recebeu. O mesmo professor que passa, gratuitamente, dias inteiros no seu laboratório a preparar esse ou aquele aparelho de projeção de seu ginásio, não terá por nada desejo de comparecer a uma reunião suplementar prevista pela administração e que não será gratificada. Para êle é uma questão de princípio sindical, e tom razão não se justifica o trabalho gratuito. O nível de nossos ordenados e as condições de nosso trabalho não são favoráveis a tais iniciativas. Nesta questão, pode-se, quando muito, sonhar, em se tratando de um ginásio experimental, no qual os professores estariam submetidos a condições de trabalho particulares e diferentes daquelas que conhecemos, ou então associar-se às idéias que o professor canadense Mr. Wilfenberg expôs recentemente na revista Educação Nacional. Há na França professores excelentes, mas seu rendimento pedagógico é dos mais fracos, em virtude de uma

administração demasiado rígida, uniforme, centralizada. De início, seria preciso dar, no plano financeiro, mais autonomia aos diretores de estabelecimento, apoiando-se numa direção colegial, com um conselho interno ativo e responsável; os diretores poderiam agir de modo que um ginásio fosse mais que uma simples justaposição atomizada de professores.

Três Etapas da Formação de Professores

Uma palavra, para terminar, sobre nossa preparação profissional.

Quase sempre alguém se torna professor porque gosta da matemática, espanhol ou latim, e sem pensar objetivamente que êste amor terá de se manifestar, no final das contas, diante de uma classe de quarenta alunos. A primeira etapa da formação, a dos estudos para a universidade, é unicamente consagrada à matéria de ensino; a existência dos alunos é lembrada na segunda série, de instituição mais recente: o ano de estágio do C.A.P.E.S. Mas há uma terceira etapa, que consiste em descobrir que a profissão abrange não apenas crianças, mas ainda colegas. Nenhum de nós está só diante de seus alunos; outro professor os teve uma hora antes, em uma outra matéria, e um ano antes na mesma matéria; um outro os terá uma hora depois e um ano depois. A idéia do professor cerceado num esplêndido isolamento é utópica. Afirmarões como esta: "Eu faço o que tenho de fazer e não me ocupo dos outros", é condenar-se em parte à inatividade e à limitação. Somente quando, na classe e no estabelecimento, se conseguiu integração numa equipe de trabalho, é que nos tornamos realmente um professor. Enfim,

apesar das aparências e de uma tradição de independência mal compreendida, é talvez na comunidade de um grupo atuante, que viveremos as mais gratas alegrias.

ASPECTOS ESTATÍSTICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nadia Cunha

Analisando-se o crescimento estatístico do ensino médio brasileiro, de 1961 para 1962, à base das Sinopses Estatísticas do Ensino Médio, do MEC, verifica-se que o total de matrículas subiu de 1.308.044 para 1.469.361, significando um aumento percentual de 11,9.

Note-se que esse crescimento assinalado representa já um progresso em relação ao registrado entre 1960 e 1961, quando o percentual de acréscimo foi de apenas 11,2, muito embora esteja este aumento muito aquém da meta ideal de 28% ao ano, para alcançar uma escolarização, em 1972, de 90% da população de 12 a 18 anos.

Se correlacionarmos o crescimento de matrículas ocorrido de 1961 para 1962 (11,9%) com o crescimento da população escolarizável, de 12 a 18 anos, que, de 10.169.446 em 1961, passou a 10.525.376 em 1962, verificamos que o acréscimo absoluto de 355.930 havido na população, corresponde a um crescimento relativo de apenas 3,5%.

Sabemos, entretanto, que, mesmo tendo o percentual de acréscimo de matrícula superado em quase quatro vezes o percentual de crescimento da população escolar, acentua-se o déficit em números absolutos entre população escolarizável e escolarizada, neste nível de ensino.

Uma vez que o crescimento de •matrícula não ocorre de maneira

uniforme em sua distribuição pelo país, seria irreal considerarmos o fato como um todo, sem a análise desse crescimento em zonas configuradas à base de um critério cultural-econômico.

Para isso analisaremos a situação nos Estados da Federação que, por suas condições culturais e econômicas, integram 3 zonas bem definidas, a saber:

- 1) **Norte-Oeste** — com os seguintes Estados e Territórios: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Goiás e Brasília (DF).
- 2) **Nordeste** — com os seguintes Estados: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.
- 3) **Sul** — com os seguintes Estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Com relação à primeira zona — Norte-Oeste — assinala-se um registro de 83.847 matrículas em 1961 e de 95.345 em 1962, tendo havido portanto um aumento absoluto de 11.489 e relativo de 13,7%. A população escolarizável de 12 a 18 anos era em 1961 de 1.205.128, havendo um déficit de matrícula de 1.121.281 em números absolutos, e o relativo correspondente de 93%. Em 1962, a população escolarizável da mesma faixa etária cresceu para 1.247.307, sendo pois nesse ano o déficit absoluto de matrículas de 1.151.962 e relativo de 92,4%, o que significa ter havido uma baixa de déficit em relação a 1961 de somente 0,6%.

Em 1961 o total de matrícula na zona do Nordeste abrangeu 217.288, crescendo em 1962 para

240.856, ocorrendo um aumento absoluto de 23.568 e relativo de 10,8%. Nesta mesma zona havia em 1961 uma população escolarizável, de 12 a 18 anos, de 2.996.543 com um déficit absoluto da matrícula de 2.779.255 e relativo de 92,7%. A população desta mesma faixa etária cresceu em 1962 para 3.101.422 à taxa de crescimento de 3,5%, registrando-se um déficit absoluto de matrícula de 2.860.566 e relativo de 92,2%, verificando-se uma baixa de déficit em relação ao ano anterior de apenas 0,5%.

Na zona Sul computou-se a matrícula de 1.006.899 em 1961, subindo a mesma em 1962 para 1.128.160. Registrou-se nesta

zona um aumento absoluto da matrícula de 121.161 e relativo de 12%. A população escolarizável de 12 a 18 anos neste ano de 1961 era de 5.967.775, sendo o déficit absoluto de matrícula portanto de 4.960.876 e relativo de 83%. Em 1962 a população escolarizável de 12 a 18 anos cresceu para 6.176.646, acusando um déficit absoluto de matrícula de 5.048.486 e relativo de 81,7%, caindo o déficit percentual de não mais que 1,3%.

Uma rápida análise da matrícula nos diversos ramos de ensino médio nos dará uma visão de como se distribuiu esse crescimento nos anos de 1961 para 1962.

MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO

1.º e 2.º Ciclos

Ramos de Ensino	1961	1962	Aumento
Secundário	960.489	1.074.813	11,9%
Comercial	209.733	231.978	10,6%
Normal	100.369	— 113.834	12,9%
Industrial	30.759	36.560	18,8%
Agrícola	6.694	7.176	7,2%

A partir de 1962 começaram a existir estabelecimentos de ensino médio em municípios que não os possuíam anteriormente. Assim na zona Norte-Oeste 58 municípios passaram a ter escolas de nível médio, na zona do Nordeste mais 107 e na zona Sul mais 9, sendo essa nova situação base possível para menores déficits futuros de escolarização.

Atentando para o insuficiente índice de crescimento de matrícula registrado em todo o país em 1962, quando o déficit dessas

matrículas caiu apenas de 87,1% em 1961 para 86%, ou seja do índice de apenas 1,1% e atentando-se ainda para o índice 3,5%, geralmente aceito, de aumento da população escolarizável, conclui-se que mantida essa taxa de progressão de aumento de matrícula, em breve será ela absorvida pela taxa de crescimento da população. Se calcularmos o índice de crescimento populacional à base de 3,5% ao ano, teremos dentro de 10 anos uma população de 12 a 18 anos de 14.840.000. Sabendo-se

por outro lado que o índice de matrícula cresceu de 1961 para 1962 de apenas 11,9%, vemos que êste índice representa menos da metade do índice ideal de 28%, que seria necessário para atendermos a 90% da população escolarizável que teremos em 10 anos.

Um outro aspecto interessante em relação ao aumento dos efetivos da matrícula no ensino médio, é o que ocorre no ensino secundário: a diferença de ritmo de crescimento entre o ensino público e o privado. De 1961 para 1962, por exemplo, o crescimento percentual registrado na matrícula da escola pública foi de 17%, ao passo que o registrado na particular foi de 8,7% apenas. Na Guanabara, em 1961, o total de matrícula foi de 27.609 na escola pública, subindo no ano seguinte para 38.163 em números absolutos e relativos de 30%. No mesmo período de tempo a escola particular registrou um aumento percentual de apenas 5%, tendo-se em vista as matrículas de 94.079 e 97.708 nos anos de 1961 e 1962 respectivamente.

Em São Paulo a matrícula na escola secundária pública, crescendo nestes dois anos de 134.154 para 155.487, subiu 15%, enquanto na escola particular a matrícula passou de 120.878 para 128.852, representando um aumento de apenas 7%.

Os dados estatísticos em análise revelam-nos ainda que em 1962 efetuaram-se 417.860 matrículas na escola secundária pública e 656.953 na escola secundária particular. Deduzindo-se, porém, em cálculo aquém da realidade, 130.000 bolsas pagas pelos cofres públicos federais, estaduais e municipais às escolas secundárias particulares e

mais 2/3 das matrículas da Campanha de Educandários Gratuitos, cujo financiamento corresponde aproximadamente a 2/3 de recursos públicos e 1/3 privados, representando esses 2/3: cerca de 45.500 matrículas na sua escola secundária, teríamos, já em 1962, cerca de 593.360 alunos freqüentando a escola secundária às expensas do poder público e de 481.453 alunos freqüentando a escola secundária pagos pelo particular.

Vemos por aí que, contrariamente à impressão generalizada de que os gastos com a escola secundária brasileira estão principalmente a cargo da contribuição direta de particulares, na realidade o esforço público tem-se revelado atuante em proporções apreciáveis, ensejando ao lado das bolsas concedidas, com o crescimento de 17% de matrículas em seus estabelecimentos de ensino de 1961 para 1962 contra o índice de crescimento de matrícula da escola particular no mesmo período, que foi de apenas 8,5%, um crescimento relativo 100% maior que o do setor privado.

Fato também interessante a assinalar é o da transferência de matrícula da escola secundária para os demais ramos de ensino, ao fim do 1.º ciclo. A análise da matrícula da 4.ª série do 1.º ciclo do curso secundário e da 1.ª série do 2.º ciclo dos outros ramos, técnico e normal, evidencia o quanto tem a escola secundária funcionado como escola comum no 1.º ciclo, fornecendo contingentes ao segundo ciclo dos demais ramos.

Pelo quadro a seguir, podemos mostrar o que significa percentualmente a matrícula nos dois ciclos dos vários ramos do ensino médio.

MATRÍCULA NOS DOIS CICLOS DO ENSINO MÉDIO
1962

RAMOS	1.º CICLO		2.º CICLO		PROPORÇÃO ENTRE OS DOIS CICLOS	
	Matrícula	Percent. do total	Matrícula	Percent. do total	1.º Ciclo	2.º Ciclo
Secundário .	936 541	83,5%	138 272	41%	7	1
Comercial ..	131 336	11,1%	100 642	31%	1,3	1
Industrial .	24 348	2,2%	12 212	3,6%	2	1
Agrícola	5 325	0,5%	1 851	0,4%	3	1
Normal	31 050	2,7%	82 784	24%	1	2,7
	1 128 600	100%	335 761	100%		

A maciça concentração de matrícula na escola secundária, 83,5% do total no 1.º ciclo cai para a metade no 2.º ciclo: 41%. Por outro lado, a matrícula do 1.º ciclo do curso Comercial é oito vezes menor que a matrícula do secundário no mesmo ciclo, enquanto no colegial a

matrícula do curso secundário é apenas 38% maior do que a do curso Comercial.

O quadro a seguir nos dará em números absolutos uma visão da situação da matrícula na 4.ª série do primeiro ciclo e na 1.ª série do segundo ciclo:

RAMOS	1961	1962
	1.º CICLO-4.ª SÉRIE	2.º CICLO-1ª SÉRIE
Secundário _____	129 154	85 141
Comercial	16 788	46 268
Normal	5 927	33 213
Industrial	2 740	5 827
Agrícola	655	872

Note-se que em todos os ramos, à exceção do secundário, registra-se um aumento substancial de matrículas da 4.ª série do 1.º ciclo para a 1.ª série do 2.º ciclo. Seria interessante apurar-se quanto da queda de matrícula no 2.º ciclo do secundário teria se redistribuído pelos outros ramos de ensino.

Será plausível admitir que as crescentes oportunidades de trabalho especializado decorrentes

do atual processo de desenvolvimento e seus reflexos em nossa estrutura ocupacional sejam as principais determinantes dessa procura de capacitação profissional ainda no nível médio.

Aspecto significativo a notar nos dados estatísticos é ainda, tal como ocorre em outros países, como por exemplo os Estados Unidos, a crescente presença feminina no magistério

secundário. A Sinopse Estatística de 1962 registra já uma quase equivalência de docentes de ambos os sexos no 1.º ciclo, onde para 26.237 professoras existem 25.435 professôres. Já no 2.º ciclo a situação se modifica havendo maciço predomínio masculino.

Dois fatos interessantes revelam-nos ainda os dados estatísticos comentados:

- 1) a proporção professor-aluno no 2.º ciclo do curso Industrial público, onde, para 2.989 alunos, existem 727 professôres, isto é, a média de 4 alunos para 1 professor;
- 2) a persistência de um predomínio absoluto do sexo feminino no corpo discente do 2.º ciclo do ensino normal, onde para 78.985 alunas existem apenas 3.799 alunos.

No que concerne à presença feminina quase absoluta no magistério primário do país é fenômeno mais ou menos comum a vários países; no que se refere à relação professor-aluno no ensino Industrial público, deve-se entretanto concluir que infelizmente estas instituições vêm ainda funcionando mais em termos de proporcionadores de oportunidades de empregos do que de estabelecimentos, de educação de alunos, em número ainda tão reduzido para atender às necessidades de industrialização do país. (Correio do Senac, Rio)

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA *

Henri Wallon

Em nossa época, todas as nações do mundo estão preocupa-

* O presente trabalho foi dos últimos elaborados pelo professor Wallon, que faleceu a 1.VI/1962.

das com os problemas do ensino — consequência de um crescimento intelectualista em ritmo acelerado. Seguramente, as dificuldades diferem para cada população, com seu nível de evolução técnica, social e cultural: não podem ser as mesmas quando se trata das que apenas emergem do analfabetismo ou que estão mergulhadas na exploração colonialista, ou das que estão ainda submetidas à exploração capitalista e à lei do lucro máximo: ou, enfim, daquelas cujo objetivo é desenvolver, em cada indivíduo, a maior quantidade de valores humanos de que seja capaz, penhor de sua fidelidade e de sua dignidade.

Não obstante, não há entre todos esses sistemas de educação, de finalidades diferentes, certas origens comuns que devem ser descobertas na psicologia da criança e nas necessidades do homem?

Alfabetizar um povo de iletrados não é somente ensinar a cada um de seus membros o uso dos sinais gráficos, é ao mesmo tempo operar profunda mutação em seus meios de informação; e é levá-lo a confrontar, e mesmo a opor, o livro ou o jornal à tradição oral ou ritual, ao imobilismo, o gosto do novo, que ficará superficial ou discordante se não assimila o que há de assimilável na antiga cultura. Devem-se operar sínteses entre as exigências da vida moderna e os vestígios das tendências e das experiências ancestrais.

Oposições análogas são encontradas nas sociedades de tipo contemporâneo. A novidade está aqui de certa maneira em estado permanente: é a técnica, e ela não cessa de transformar a existência, quer pelos resultados, quer por seus imperativos; ela apaixona os espíritos, especialmente de numerosa s crianças. Qual deve ser sua

função na cultura do povo e, mais particularmente, no ensino? A resposta a essa questão é oposta nos países sob regime capitalista e sob regime socialista.

Para tomar o exemplo da França, onde a pressão das circunstâncias põe na ordem do dia, desde a Primeira Guerra Mundial, uma reforma do ensino, esta patinha de projeto em projeto, que refletem, cada um, de maneira mais ou menos parcial, as necessidades da produção ou a pretensão de constituir pela intelectualidade uma elite na sociedade. Historicamente, a burguesia francesa, ascendendo à superioridade econômica, quis se emancipar da tutela espiritual exercida pelo clero. Seus eruditos, seus moralistas foram buscar na antigüidade greco-romana os modelos humanos, os princípios de ação e de conduta que pudessem ser opostos aos dos textos sagrados. É assim que suas origens fazem de nossa cultura uma cultura clássica, voltada para o passado. Tendo facilitado a eclosão do espírito laico e depois despida de sua ponta agressiva contra a Igreja, a qual, ao contrário, adota como emoliente, como disciplina intelectual de educação, ainda que seja assim considerada atualmente apesar de seus empobrecimentos sucessivos, ela continua, para uma parte da opinião, como uma cultura de prestígio.

Na verdade, esse prestígio se liga menos às matérias ensinadas que à dificuldade de acesso a êle, o que faz dele um instrumento de seleção para a elite que deverá assumir as funções de responsabilidade intelectual no país. Porque a seleção, a constituição de categorias sociais distintas, parece ser uma tendência constante do regime capitalista e que, freqüentemente, repercute sobre os projetos para reorganizar as instituições de ensino. Poder-se-ia crer, por vezes, que a tarefa dessas insti-

tuições é menos a de ensinar as crianças do que de distribuí-las, tão precocemente quanto possível em categorias, que prejudicariam — desde logo — seu futuro profissional e social. E para isso, basta justapor um "ensino curto", de perspectivas muito limitadas, a um ensino longo, êste somente dando direito aos estudos superiores. Em lugar de organizar em cada estudante as funções de concepção teórica, de realização técnica, de execução material, faz-se das três seções distintas, três espécies de formação para corresponder, pensamos, às estruturas necessárias da indústria: a especialização torna-se o objetivo; a psicologia do trabalho profissional tende a invadir a escola às expensas da psicologia escolar. Por seus métodos seletivos, essa psicologia do trabalho se arrisca a justificar divisões nocivas ao desenvolvimento polimorfo do indivíduo e à pesquisa de suas aptidões pessoais e fundamentais.

Se o fim da educação é desenvolver ao máximo as virtualidades de cada um, é em cada um que se devem pesquisar as possibilidades de supremacia, de compensação, de equilíbrio funcionais. Longe de levar à dissociação funcional, é preciso facilitar as sínteses interfuncionais mais enriquecedoras para a atividade e para a personalidade do indivíduo. É o método que tem a preferência dos educadores nos países socialistas. A tríade teoria-técnica-prática parece aos educadores desses países ter muito boa aplicação em pedagogia, não como princípio de diferenciação entre as crianças e jovens, mas, ao contrário, como uma obrigação de organizar, para cada um deles, todas as formas possíveis de atividades, quer sejam manuais ou intelectuais, desde as manipulações até as conceituais. Ao invés de fazer delas atributos exclusivos, pro-

curam fazer com se completem mutuamente. Seu objetivo é realizar a educação integral preconizada por Marx sob o nome de educação politécnica, que deve pôr à disposição de todo ser humano toda a cultura de seu tempo.

É a essa pesquisa que correspondem as experiências realizadas nas escolas soviéticas sobre a coordenação do ensino científico, com suas aplicações técnicas e os estágios nos estabelecimentos de produção industrial. Os problemas que surgem são concernentes à melhor distribuição no tempo das lições e dos exercícios; são, relativos a diversas matérias, mas solidários e suscetíveis de cooperar nos usos de compreensão ou de combinação e de construção que delas o estudante pode fazer. É assim que Ananiev mostra como, da geometria à geografia, o estudo do espaço se presta a aproximações estimulantes para o espírito do educando.

Mas, é sobretudo pelas sínteses funcionais que o psicólogo se deve interessar. Desde o nascimento da criança, suas ações e reações são permeadas ou unidas por um processo circular às situações, externas ou subjetivas que as acompanham. Isso resulta dos circuitos associativos que as estruturas do sistema nervoso utilizam evidentemente, mas que têm suas próprias estruturas funcionais, onde são registradas as experiências do indivíduo, as repetidas mais freqüentemente ou as mais decisivas de seu comportamento. Indo das mais elementares para as mais complexas, assim se constitui um material de condutas disponíveis, na falta das quais podem aparecer graves lacunas nas atividades da criança.

Um bom exemplo dessas carências funcionais é o caso das crianças que não podem aprender a cantar e nas quais Leo-

nitiev reconheceu uma incapacidade de distinguir dois sons de tonalidades diferentes, e nas quais êle restabeleceu esse poder exercitando-as a reproduzir, primeiro em uníssino, depois consecutivamente, sons os mais desprovidos possível de outras características que não a da tonalidade. A ligação que uma audição discriminativa exige entre a excitação acústica e os movimentos fonatórios não se produz espontaneamente; mas o fato de que essa ligação pode ser obtida mostra bem que não se trata de uma anomalia orgânica mas de uma falha da evolução funcional.

Inversamente, podemos supor que um rico ambiente sonoro seja suscetível de estimular o mimetismo vocal, em idade muito precoce em que é particularmente eficaz, e de orientar mais tarde os indivíduos para os gozos ou para a criação musicais. Assim, as famílias de músicos seriam explicadas mais por uma ambiência favorável do que por bem improvável hereditariedade biológica.

Uma observação de Leontiev é da mais alta importância em razão de seu alcance geral na psicologia da criança: o resultado procurado só é obtido quando a criança se torna capaz de situar o som emitido numa série tonal compreendida nos limites de seu registro vocal. Construir uma série composta de termos suficientemente homogêneos para serem agrupados corresponde a uma etapa marcante do desenvolvimento intelectual, mesmo que se trate apenas de séries puramente empíricas. As mais precoces são as seqüências sensoriais. Segundo W. Stern, que ensinou sucessivamente em Breslau e Hamburgo, as cores das paisagens dessas duas cidades, sendo diferentes, as crianças de cada uma delas tinham por base, em sua percepção das cores, cores diferentes, e, assim,

o reconhecimento e a identificação de uma gravura mais cheia de nuances se operava por contrastes cada vez mais finos entre coloridos vizinhos.

Antes da disposição em série, a criança é capaz apenas de fazer grupamentos binários: é o pensamento por pares, a primeira forma do pensamento, cujos vestígios são ainda muito encontráveis nas crenças e na linguagem dos primitivos. Antes de serem pensadas isoladamente e por eles próprios, os objetos, as impressões recebidas das coisas, o são em relação a qualquer outra coisa que as completam. O pensamento não é, afinal, essencialmente uma atividade de estabelecer relações? São relações de coexistência, de reciprocidade, de aproximação, de contraste. Destas últimas, são particularmente freqüentes as do tipo anões-gigantes. A criança parte voluntariamente de idéias ou de imagens-limite e entre esses extremos elabora, gradualmente, uma escala de dimensões aplicáveis às personagens reais de seu conhecimento. Se é verdade que os brinquedos e os contos estão freqüentemente em relação com as funções em curso de formação e de exercício, o sucesso mundial e duradouro de Alice no país das maravilhas, essa história em que o tamanho dos personagens varia, não será porque corresponde a uma fase de evolução da criança na qual aparecem problemas relativos à estatura dos indivíduos?

Mas há séries que a criança não poderia descobrir por si mesma e que devem ser ensinadas: a dos números, por exemplo. Num estudo, prestes a ser publicado, que fizemos em colaboração com Mme. Rachel Santerey sobre Pluralidade e número, constatamos que entre as duas noções há etapas que a maioria das crianças não vence antes dos 5 ou 6 anos.

É esse gênero de temas que concernem às séries de referências necessárias ao conhecimento das coisas e à compreensão das operações intelectuais que devem preocupar os educadores, para evitar de inculcar aos alunos fórmulas de rotina esterilizantes para o espírito. Trata-se de cultivar a criança, a partir de suas próprias raízes, que mergulham em sua experiência cotidiana e que a ligam não somente a ela própria mas também a seu tempo. Entre a escola e sua vida, seus hábitos, seus interesses cava-se um fosso que torna as crianças estranhas umas às outras: daí os freqüentes fracassos atribuídos ao ensino e as acusações de indolência e de instabilidade levantadas contra os estudantes, mas cuja aplicação, repetidas vezes, pode ser tenaz e prolongada quando a atividade por eles realizada tem para eles uma significação.

Desde antes da freqüência à escola, a criança constitui um estoque de ligações elementares que se arriscam a ficar incultas se o professor negligencia explorá-las. Se essas ligações não são realizadas e o educador desconhece sua existência, arrisca-se a atribuir à deficiência de uma função superior as incapacidades devidas a uma das suas componentes, eventualmente reeducável. Sem dúvida, nem sempre um professor pode proceder, por si mesmo, a essa análise: é função do psicólogo escolar assisti-lo nessa tarefa.

Com a aceleração precipitada das mudanças que as descobertas da humanidade produzem em suas condições de existência, nos costumes e mesmo nos princípios do conhecimento, a colaboração da psicologia torna-se cada vez mais necessária aos educadores. Não estamos mais nos tempos em que se pode crer na perenidade de uma civilização, na verdade absoluta de suas bases. O meio real em

que se banha a criança, desde sua mais tenra idade, deposita nela os traços de experiências que freqüentemente se furtam às explicações ou às justificações tradicionais. É preciso saber descobrir em seu comportamento as influências que ela sofre, a imagem por vezes barroca que a criança faz de seu meio. É preciso saber reconhecer o que é devido ao conteúdo das próprias experiências e o que deve ser atribuído às limitações intelectuais da criança e às suas compensações imaginativas. Para bem guiar uma criança é preciso bem compreendê-la. — (Diário de Notícias, Rio).

COMENTÁRIOS A LEI ORGÂNICA DO ENSINO BAHIA

Raimundo Matta

O anteprojeto Anísio Teixeira

A Constituição do Estado da Bahia foi promulgada a 2 de agosto de 1947, trazendo no seu corpo de mandamentos a notável inovação que a inscreveria, definitivamente, na história da educação brasileira e, quiçá, da América do Sul, como a primeira carta política estadual a formular um sistema autônomo para a educação e a cultura. Era o instituto do governo da educação, separado do governo da política e das coisas públicas de administração geral.

Ainda que não totalmente o idealizado por Anísio Teixeira, o texto constitucional era a vitória de uma ideologia educacional por êle defendida imamente na própria conceituação democrática e que tem vicejado, lisonjeiramente, em latitudes de civilizações mais avançadas, pela vivência de soluções adequadas

para os problemas humanos. Custara uma árdua batalha legislativa: mas valeria uma guerra de idéias, num desafio ao futuro que a Bahia visionava num Brasil em plena florescência restauradora do regime constitucional.

"A função da educação e ensino compete ao Estado, na forma da Constituição Federal, incumbindo sua superintendência e direção ao Conselho Estadual de Educação e Cultura, órgão autônomo administrativa e financeiramente, nos termos desta Constituição e da lei orgânica do ensino." (Art. 117, cap. II da Constituição Estadual de 2/8/1947.)

Assim, retirou a Constituição baiana a atividade educacional das malhas tumultuosas da administração geral, isto é, âmbito de uma Secretaria, alforriando-a da trama burocrática, para assegurar-lhe autogoverno. Eis os seus fundamentos:

1) Um Conselho, integrado de seis cidadãos de ilibada reputação, nomeados pelo Governador, com aprovação da Assembléia, tendo como presidente o Secretário de Estado "encarregado dos negócios da Educação", e com seus mandatos renováveis pelo terço, de dois em dois anos."

2) Um diretor de Educação, escolhido pelo Governador em lista tríplice a ser eleita dentre "pessoas de notório saber em questões de ensino," e com mandato de 4 anos, detendo as funções de administração do sistema estadual de ensino e cultura, inclusive o poder disciplinar, e nos termos da lei orgânica e com a aprovação do Conselho de nomear, promover, aposentar, exonerar ou demitir os membros do magistério e funcionários de serviços de educação e cultura.

Completando essa delegação expressa, atribuiu-se ao Conselho "também, iniciativa para

propor à Assembléia Legislativa as Leis complementares" etc... o poder de baixar instruções; e, com aprovação do Governador, regulamentos para a sua fiel execução etc.

Assim definidas a estrutura e as competências, assegurou a Carta Magna ao Conselho e ao Diretor os fundamentos de sua autonomia de ação, instituindo sobretudo a unificação do poder de decisão e do poder de execução, e inclusive da manipulação dos meios financeiros e materiais e de pessoal, na instância única dessa autonomia só limitada pelo Poder Legislativo ordinário.

Foi a inspiração dessa grande vitória da ideologia democrática de educação, que animou o governo Mangabeira, na mensagem encaminhada à Assembléia em 23 de outubro de 1947, isto é, dois meses e vinte dias após a promulgação da nossa Carta Política, o anteprojeto de Lei Orgânica do Ensino, justificada por concisa e confiante exposição de motivos do Sr. Anísio Teixeira, Secretário de Educação do Estado.

"Todo o anteprojeto — dizia o memorável documento — é uma afirmação da confiança que o Estado, em pleno renascimento democrático, deposita na instituição que, por excelência, anima o povo para a conquista da igualdade fundamental entre os homens, a escola. Por isso mesmo sublinha, com intencional relevo o caráter político da educação, que constitui o direito dos direitos."

O anteprojeto era, assim, como não poderia deixar de sê-lo, uma tomada de posição em que não se fixava apenas o "caráter individualista da educação, mas seu caráter social." Daí aquela "insistência por definições," que acentuava o Sr. Anísio Teixeira com particular ênfase, sobretudo ao esclarecer os legisladores

sobre pontos fundamentais da proposição.

"O Governo e a administração dos serviços de educação tiveram, como era de rigor, um desenvolvimento maior. Além de fixarem os deveres e atribuições de novo organismo de direção de ensino e de cultura, procurou-se definir o campo de sua ação regulamentar, deixando-se para a flexibilidade dos regulamentos e das instruções muito do que, por falta de um órgão dessa natureza, venha sendo consagrado em lei, com real prejuízo do espírito de ensaio e experimentação que deve presidir a implantação e a expansão dos serviços de educação e cultura em nosso país."

É que para o autor do anteprojeto a lei não deveria ser senão "um sistema de faculdades, dependendo a educação do que delas fizerem o magistério, e os administradores do ensino. Arte e ciência como a medicina e a engenharia, as fontes de educação não estão nas Leis. mas na perícia, competência e visão dos seus servidores."

Tivessem — cremos — muitos dos que se esforçaram no trabalho estafante de adaptação do projeto Anísio Teixeira — José Mariani, ao "espírito da Lei de Diretrizes" meditado (se lidos ou conhecidos) nesses notáveis pensamentos da exposição de motivos do Secretário de Educação do Governo Mangabeira, e, talvez, outros fossem os resultados de seu trabalho.

O Epílogo de Uma Grande Reforma

Tivessem vingado no Brasil do fim do século passado os ideais educacionais propugnados nos Pareceres de Rui Barbosa, para a reforma do ensino, e este País estaria hoje numa situação de desenvolvimento educacional invejável, porque

amadurecido o consciente de seus destinos históricos, sem o perigo de transformar-se em presa fácil de aventureirismo político e demagógico ou das improvisações a que a sua imaturidade educacional o tem levado e podem levar ainda mais. Isto sobretudo, numa época em que a "guerra fria" tendo a transplantar as disputas pela sobrevivência mundial, dos campos de batalhas para os campos da produção econômica, e, destes, para os campos de produção científica. É a era em que os povos se afirmam já não mais apenas pela consciência cívica do seu nacionalismo político ou econômico, mas também pelos valores que com ciência a passa utilizar na reconstrução da sua filosofia de vida para ajustamento imediato às conquistas científicas e tecnológicas que, diminuindo as distâncias no espaço e no tempo, alargaram, de modo extraordinário e desconcertante, seus correspondentes categoriais no espírito humano.

E como a educação e o ensino são fontes geratrizes da ciência, a "guerra fria" da era atual está assumindo, cada vez mais, o caráter de uma guerra fria de educação e ensino, já que os grandes povos líderes do mundo moderno não escondem a grande corrida em que se empenham nesse domínio. Tanto russos como americanos voltaram-se como jamais antes o fizeram, ou jamais outros o fizeram ou têm feito, para o que se tem chamado no mundo ocidental o "pursuint of excellence."

Tivéssemos, também vingado, no fim da década de 40 deste nosso século, os ideais educacionais propugnados, defendidos e praticados, na Bahia, por Anísio Teixeira e nosso Estado estaria hoje liderando no Brasil, com justo direito de procedência ideológica no campo político

e pedagógico, aquela construção da filosofia de vida, em que o mundo se lança. E, possivelmente, outras poderiam ser as coordenadas dos grandes debates nacionais, que ecoam no vazio do próprio campo da educação, em que formalmente todos se empenham, mas onde, realmente, nem todos podem encontrar soluções adequadas para a realidade do nosso subdesenvolvimento.

Não ouvindo Rui, retardamos o desenvolvimento educacional brasileiro; demorando em ouvir Anísio e ouvindo-o mal, para justificar a não compreensão lamentável das suas teses, a ponto de ingênua ou enfaticamente as desfigurarmos, com pretensões de aperfeiçoá-las ou adaptá-las, deixamos de fazer, na Bahia, a mais corajosa e notável experiência educacional deste século.

Estas considerações servem de preâmbulo, à guisa de tomada de posição, para justificar os comentários que iremos desenvolver, numa série de artigos, sobre a Lei Orgânica do Ensino sancionada, parcialmente, pelo Governador que lhe após alguns vetos. Esta lei, em que pese a sua importância, fora votada, em terceira discussão, ao apagar das luzes da Legislativa passada, isto é em março, mas somente 4 meses depois teve a sua redação final em plenário, apesar de não publicado anteriormente seu "vencido." Tal irregularidade legislativa é sem precedentes nos Anais brasileiros e baianos, conquanto marque o encerramento de uma batalha de 16 anos para o processamento da tão esperada reforma da educação que a Constituição de 1947 consagrara nas suas linhas gerais, num exemplo notável para o Brasil.

É que uma reforma educacional baiano, inspirada num lampejo de inteligência e nutrida pela mais corajosa afirmação

de princípios da Constituinte de 1947 e do Governador Otávio Mangabeira, veio ter seu epílogo tristonho, em 1963, como um soldado desconhecido que tomba traiçoeiramente no front, ao contrário de cair ante a intrepidez dos adversários, em luta de campo aberto.

E os ideais educacionais de um homem que é respeitado e cultuado dentro e fora do País, como uma das nossas maiores autoridades em educação, Anísio Teixeira, foram melancolicamente postos de lado, como se algo mais não merecessem na consideração dos que têm a responsabilidade de zelar pelo renome de nossa Terra. A verdade é que uma concepção digna do gênio baiano terminou sendo transformada num emaranhado caprichoso de dispositivos desencontrados e contraditórios, pretendendo à denominação de Lei Orgânica do Ensino.

Fixar posição a respeito da Lei Orgânica é pois imperativo de consciência, para julgamento das gerações futuras, sobretudo tendo em vista protestar contra a distorção do pensamento de Anísio Teixeira, além do mais as incongruências dos remendos ainda que ingênuas tentativas de acomodação a conveniências atuais, implicam a completa desfiguração de todo o sistema pioneiro e singular, por êle idealizado para a Bahia.

O projeto do sr. Anísio Teixeira, enviado à Assembléia pelo Governador Otávio Mangabeira, era a súmula de um sistema coerente e definido; mas o que dele resulta em termos de lei é um agregado de contradições, em que não se identifica sequer uma filosofia oposta, como na

ESTUDOS PEDAGÓGICOS 197
primeira legislatura baiana se tentou formular, mas, tão-somente uma grotesca confusão de princípios indefinidos e contrários entre si, como se demonstrará sobejamente.

Daí que estes comentários visam dois objetivos principais:
a) isentar o sr. Anísio Teixeira das responsabilidades de uma reforma que só apenas historicamente poderá ter seu nome e esclarecer a opinião pública sobre os males das distorções a que sempre nos leva o processo legislativo, em casos semelhantes; b) definir uma posição pessoal ante o problema da Lei Orgânica e os vetos, por um dever de ofício e consciência, para que amanhã não se queira inquinare de omissão a atitude que tomei diante da matéria, quer como Superintendente de Ensino Elementar, quer como Secretário de Educação, ainda, como jornalista e professor.

Para isso, começaremos por fazer um breve histórico do Capítulo de Educação, na Constituição Baiana de 1947 para fixar a grande contribuição ideológica de Anísio Teixeira nos debates da Constituinte, fixando a seguir os aspectos mais notáveis da chamada Batalha da Lei Orgânica do Ensino, donde chegaremos às distorções do Projeto frente à Constituição e frente ao espírito da Reforma, o voto governamental, em seus propósitos e conseqüências. E é isso tudo que nos levará ao que a consciência de uma formação educacional autenticamente baiana considera como "Epílogo Tristonho de uma Grande Reforma". — (Diário de Notícias, Salvador.)

ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº 52.267 — DE 17 DE
JULHO DE 1963

Dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste, Centro-Oeste e em outras áreas em desenvolvimento do País a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição e

Considerando a conveniência de levar a Educação de Base e Cultura Popular às populações das áreas em desenvolvimento, no País;

Considerando a experiência adquirida e os excelentes resultados já apresentados pelas Escolas Radiofônicas implantadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil,

Decreta:

Art. 1º O Governo Federal dará todo apoio ao Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), empreendido através de Escolas Radiofônicas no Norte, Nordeste, Centro-Oeste e em outras áreas em desenvolvimento do País.

Art. 2º O MEB, na execução de seu Plano quinquenal, deverá instalar Escolas Radiofônicas em expansão de ano para ano dentro das possibilidades financeiras que lhe

forem concedidas através de verbas orçamentárias.

Art. 3º A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil submeterá à aprovação do Presidente da República, até 31 de janeiro de cada ano, o plano de trabalho a ser executado pelo MEB no exercício seguinte, com a estimativa das despesas necessárias à sua realização.

§ 1º A decisão do Presidente da República será comunicada ao Ministério da Educação e Cultura e aos demais órgãos cooperadores a fim de que as dotações respectivas sejam incluídas na proposta orçamentária a ser enviada ao Congresso Nacional.

§ 2º As verbas orçamentárias destinadas ao MEB serão liberadas bimensalmente, em cotas postas à sua disposição no Banco do Brasil S.A.

Art. 4º Os Órgãos cooperadores mencionados no artigo 8º ficam autorizados a utilizar, desde logo, as verbas constantes do Orçamento em vigor ou arroladas em restos a pagar, originárias do Decreto n° 50.370, de 21 de março de 1961.

Art. 5º As prestações de contas anuais deverão ser feitas, pela entidade executora, aos órgãos competentes.

Art. 6º O MEB, através de seu Conselho Diretor, poderá solicitar ao Presidente da República a requisição de funcionários federais e autárquicos para serviços julgados indispensáveis aos objetivos do Movimento.

Art. 7º Deverão estabelecer convênio com o MEB os órgãos públicos federais mencionados no artigo 8º, cuja colaboração seja por aquele

considerada necessária para a execução de seus programas e planos de ação nas regiões mencionadas no art. 1º deste decreto.

Parágrafo único. Os convênios a que se refere este artigo deverão ser previamente submetidos à aprovação do Presidente da República.

Art. 8º Colaboração com o MEB os seguintes setores da administração pública federal, dentro das suas possibilidades técnico-administrativas de atendimento, mediante convênios a serem firmados:

a) O Ministério da Educação e Cultura, especialmente através do Fundo Nacional de Ensino Primário e pelos seus órgãos, sistemas, planos e campanhas, destinados a promover a Educação de Base e a erradicação do analfabetismo entre crianças e adultos;

b) O Ministério da Agricultura, especialmente pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, pelo Serviço de Informação Agrícola, pelo Departamento de Administração e pelo Departamento de Promoções Agropecuárias;

c) O Ministério da Saúde, pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais, especialmente seu Serviço de Educação Sanitária, pelo Serviço Nacional de Educação Sanitária e pelo Departamento Nacional da Criança;

d) O Ministério da Aeronáutica, pelos Serviços de Transporte da Força Aérea Brasileira;

e) O Ministério da Viação e Obras Públicas, pelo Conselho Nacional de Telecomunicações, pelo Departamento Nacional dos Correios e Telégrafos, pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, pelo Departamento Nacional de Obras e Saneamento;

f) Serão considerados órgãos operadores, ainda, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), a Superintendência da Política Agrária (SUPRA), a Comissão do Vale de São Francisco e a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia.

Art. 9º A CNBB poderá promover a personalidade jurídica do MEB.

Art. 10. Em lista que lhe será apresentada pela entidade executora do presente decreto, o Presidente da República designará 25 membros para compor o Conselho Nacional de Representação e Consulta do MEB.

Art. 11. O Presidente da República designará pessoa de sua livre escolha para integrar o Conselho Diretor Nacional do MEB.

Art. 12. Dentro de 45 dias da data da publicação deste decreto, os Órgãos Cooperadores mencionados no art. 8º deverão estabelecer ou atualizar convênios com a UNBB para cumprimento dos objetivos do presente decreto.

Parágrafo único. A Secretaria Executiva de que trata o Decreto 46.386, de 7 de julho de 1959, adotar as providências necessárias à efetivação das medidas indicadas neste artigo.

Art. 13. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogado o Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961.

Brasília, 17 de julho de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

JOÃO GOULART

(Publ. no D.O. (le 22/7/1963))

DECRETO Nº 52.456 — DE 10 DE SETEMBRO DE 1963

Dispõe sobre a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º A Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) passará a ter dois objetivos fundamentais:

a) colaborar com as Universidades e Escolas Superiores do país em seus planos de reestruturação e para o revigoramento de suas ati-

vidades de ensino e pesquisa, amparando núcleos nelas já existentes ou estimulando o surgimento de novos, sempre que comprovar disponibilidade de pessoal qualificado para o ensino e a pesquisa e possibilidade de constituírem, em curto prazo, órgãos centralizados de atividades científicas e didáticas, e

6) incrementar a formação de tecnólogos, especialistas e técnicos auxiliares, através de medidas que se fizerem mais apropriadas ao substancial aumento do número de vagas nos cursos de engenharia e à elevação do padrão dos referidos cursos.

Art. 2º Para alcançar o primeiro objetivo, deverá a COSUPI concentrar e coordenar esforços e recursos financeiros, inclusive decorrentes de empréstimos externos, visando a fortalecer setores do conhecimento que mais de perto interessam ao plano de educação para o desenvolvimento: Matemática, Química, Física, Biologia, Geologia e Economia.

Art. 3º Para a consecução do segundo dos objetivos indicados no artigo 1º, a COSUPI favorecerá mediante convênios com Universidades e Escolas de Engenharia a criação de "centro de formação básica", onde será ministrado ensino correspondente ao ciclo básico dos cursos de engenharia, com a finalidade de habilitar maior número de alunos para ingresso aos cursos de Engenharia ou às Escolas Técnicas.

§ 1* As entidades de ensino superior que firmarem convênio com a COSUPI para a criação de "centros de formação básica", terão a responsabilidade do programa em âmbito regional, podendo associar-se ao convênio outras Escolas do mesmo nível ou Escolas Técnicas da mesma região.

§ 2º A COSUPI procurará sediar os centros de formação básica nas regiões onde a demanda do matrículas mais se vem fazendo sentir.

§ 3º Tendo, ainda, em vista o aproveitamento de maior número dos alunos que concluírem o ciclo de estudos nos cursos básicos, em

caráter temporário, poderá a COSUPI firmar convênios de cooperação financeira, visando à ampliação do corpo docente, do equipamento e instalação mais adequada de laboratórios das Escolas de Engenharia que tiverem expandido substancialmente o número de alunos por série do ensino profissional ou diversificação de cursos.

Art. 4º A COSUPI poderá, ainda, assistir núcleos ativos já existentes, sob a forma de institutos ou não desde que disponham de pessoal qualificado para o ensino e a pesquisa dentro dos campos de interesse já definidos, e assegurem meios de continuar as atividades quando cessar a cooperação da COSUPI.

Art. 5º Os auxílios da COSUPI só serão concedidos quando comprovada a impossibilidade de a Universidade, a Escola ou instituição outra realizar, com seus próprios recursos regulares, os programas previstos.

Art. 6º Em qualquer caso, a cooperação prestada pela COSUPI terá sempre caráter temporário, cuja duração deverá ser estabelecida por convênio, não podendo seus recursos cobrir despesas de manutenção ou substituir os recursos regulares das instituições assistidas.

Art. 7º A COSUPI, diretamente e subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura, será constituída de um Superintendente, de um Conselho de cinco membros, nomeados pelo Presidente da República, e de dois Secretários executivos.

Art. 8º O Superintendente da COSUPI será o Diretor do Ensino Superior e terá as seguintes atribuições:

a) executar a política definida no art. 1º;

b) presidir o Conselho;

c) representar a COSUPI;

d) firmar convênios;

e) fiscalizar, com a ajuda do Conselho e dos Secretários Executivos, a fiel aplicação dos recursos distribuídos pela COSUPI;

l) supervisionar os serviços técnicos e administrativos.

Art. 9º O Conselho, previsto no art. 7º, será órgão deliberativo e terá as seguintes atribuições:

a) estabelecer, em cada exercício, dentro do orçamento previsto, os planos para aplicação dos recursos destinados à COSUPI pelo Orçamento da União;

b) estabelecer as normas para solicitações de auxílios, fixar prazos para seu recebimento e julgamento e as condições a serem estabelecidas por convênios com as instituições assistidas;

c) concluir, até o dia 30 de março de cada ano, o plano de aplicação para os recursos disponíveis;

d) estabelecer, até o dia 15 de abril, proposta de Orçamento para o ano seguinte;

e) apreciar a utilização pelas entidades dos auxílios que lhe foram distribuídos no exercício anterior.

Art. 10. Os Membros do Conselho terão mandato por dois (2) anos, renovável uma vez, e seus serviços serão considerados relevantes.

Art. 11. A COSUPI terá um Secretário executivo para cada objetivo dos constantes no art. 1º de escolha do Conselho e incumbido de executar o programa determinado pelo Superintendente.

Art. 12. Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 10 de setembro de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

JOÃO GOULART
Paulo de Tarso

(Publ. no *D.O.* de 11/9/1063)

PORTARIA Nº 232, DE 22 DE
JULHO DE 1963

Autoriza a Diretoria do Ensino Superior a instalar nos Estados serviços para registro dos diplomas.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e considerando o que consta do processo nº 93.892-62, resolve:

Artigo único — Fica a Diretoria do Ensino Superior autorizada a promover a instalação, em Estados da Federação, de setores com a atribuição principal de, após examinar a regularidade da vida escolar dos diplomados pelos estabelecimentos de ensino superior, processar o registro dos respectivos diplomas, nos termos da Lei.

Paulo de Tarso

(Publ. no *D.O.* de 5/8/C3)

PORTARIA Nº 233, DE 23 DE
JULHO DE 1963

Dispõe sobre a Comissão de Cultura Popular.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, resolve:

A Comissão de Cultura Popular, instituída pela Portaria Ministerial nº 195, de 8 de julho de 1963, terá âmbito nacional e destinar-se-á a promover levantamentos e pesquisas sobre questões de natureza cultural, a fixar normas de trabalho para este fim, a incentivar, desenvolver e aprimorar a cultura popular, preservando, em cada região do país, as características que lhe são próprias e que deverão ser aproveitadas como elementos integrantes da educação de base das populações locais.

A Comissão de Cultura Popular será integrada por cinco membros designados por ato do Ministro, que também indicará o respectivo presidente e o substituto eventual dêste.

Subordinada à Comissão de Cultura Popular, funcionará uma Secretaria Executiva, que terá a seu cargo a administração de todas as atividades da referida Comissão, servindo ainda de órgão de ligação entre esta e as Comissões Regionais de Cultura Popular, que forem instituídas.

Pará a realização das atribuições que lhe competem, a Secretaria Executiva compreenderá um Setor Administrativo e um Setor Técnico.

A Secretaria Executiva será dirigida por um Secretário Executivo e os Setores por Assistentes Executivos, todos designados pelo Ministro.

As Comissões Regionais de Cultura Popular serão integradas no mínimo por três membros, representantes do Ministério da Educação e Cultura, das instituições de cultura popular e das entidades universitárias locais, designados por ato do Ministro, que indicará o presidente, seu substituto eventual e o Secretário Executivo.

Os planos de trabalho elaborados pela Comissão de Cultura Popular, com discriminação das despesas previstas, serão submetidos à aprovação do Ministro.

Os recursos para a manutenção dos trabalhos da Comissão de Cultura provirão de resíduos de exercícios anteriores e destaques dos Fundos criados pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, os quais serão creditados em conta especial no Banco do Brasil, sob a denominação "Comissão de Cultura Popular — Ministério da Educação e Cultura".

A conta a que se refere o artigo anterior será movimentada conjuntamente, pelo Chefe do Gabinete do Ministro e pelo Secretário Executivo.

A Comissão de Cultura Popular deverá elaborar e submeter à aprovação do Ministro, no prazo máximo de 30 dias, o seu Regimento Interno, no qual serão fixadas as atribuições dos órgãos que a compõem, as suas relações com as Comissões Regionais de Cultura Popular e a competência destas.

Os membros da Comissão de Cultura Popular não poderão integrar as Comissões Regionais.

A presente Portaria Ministerial entrará em vigor na data de sua

publicação, revogadas as disposições em contrário.

Paulo de Tarso

(Publ. no D.O. de 5/8/1963)

PORTARIA Nº 237, DE 24 DE
JULHO DE 1963

Institui na Diretoria do Ensino Superior as Comissões de Matrícula por Setores.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições,

Considerando a frequência **com** que, em certos setores do Ensino Superior, o número de candidatos classificados em concursos de habilitação excede o das vagas oferecidas à matrícula em cursos de formação profissional;

Considerando que as imediatas necessidades do país em mão-de-obra de nível superior exigem o aproveitamento máximo dos candidatos mediante, inclusive, a diversificação desses cursos e a conseqüente ampliação das oportunidades de formação de todas as modalidades profissionais requeridas pelo mercado de trabalho, especialmente no que diz respeito às metas estabelecidas pelo Plano Trienal de Educação;

Considerando, por isso, a conveniência de mobilizar, para esse efeito, todos os setores do Ensino Superior que estejam ou venham a ser reclamados por aquelas necessidades práticas da comunidade,

Resolve:

Art. 1º Ficam instituídas, na Diretoria do Ensino Superior, as Comissões de Matrícula por Setores (CMPS), incumbidas de:

I — Proceder anualmente a levantamento da real capacidade de matrícula em cursos de formação profissional ministrados por estabelecimentos, agrupados ou não em universidade, e por órgãos cooperadores (art. 67, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961);

II — Estimar analiticamente o montante dos recursos de pessoal e de material necessário à ampliação, quando fôr o caso, do número de vagas oferecidas à matrícula;

III — Estabelecer critérios, de acordo com os princípios fixados pelo Conselho Federal de Educação, para a diversificação dos cursos em função das demandas de mão-de-obra de nível superior pelo mercado de trabalho do país.

Parágrafo único — Para os efeitos dêste artigo, as CMPS levarão em conta, nos estabelecimentos de Ensino Superior e nos órgãos cooperadores:

I — O pessoal docente disponível;

II — O regime de trabalho a que esteja legalmente obrigado, inclusive a divisão de trabalho de cada cadeira ou disciplina, departamento, ou órgão equivalente;

III — As possibilidades de imediata aplicação do regime de dedicação exclusiva por parte do pessoal docente;

IV — As instalações e equipamentos que existem ou precisam de ser proporcionados;

V — Outros elementos que se faça mister considerar sistematicamente.

Art. 2º Haverá tantas CMPS quantos sejam os setores em que, a juízo do Diretor da Diretoria do Ensino Superior, forem eventualmente correlacionados, para os efeitos do artigo 1º, os cursos de graduação afins do Ensino Superior.

Art. 3º Cada CMPS será constituída de tantos membros quantos sejam os estabelecimentos e órgãos cooperadores que do respectivo setor estejam em causa.

Art. 4º Os trabalhos de cada CMPS serão presididos pelo Diretor do Ensino Superior ou por quem, no impedimento dêste, fôr escolhido pelos respectivos membros.

Art. 5º A convocação de cada CMPS será feita pelo Diretor da Diretoria do Ensino Superior, que solicitará dos estabelecimentos e órgãos cooperadores em causa a designação dos seus representantes.

Art. 6º Os casos omissos serão decididos pelo Ministro da Educação e Cultura.

Paulo de Tarso

(Publ. no D.O. de 5/8/1961)

PORTARIA Nº 269 — DE 14 DE AGOSTO DE 1963

Dispõe *sobre as Comissões Regionais de Cultura Popular.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, resolve:

Art. 1º Às Comissões Regionais, de Cultura Popular, criada nos Estados, incumbe dirigir todos os trabalhos de Cultura Popular ligados ao Ministério, programando-lhes as atividades, disciplinando a sua execução e aplicando os recursos que lhe forem destinados.

Art. 2º Aos Secretários Executivos das Comissões Regionais de Cultura Popular caberá submeter anualmente às mesmas o Plano de Trabalho, cuidar da sua realização, propor a contratação do pessoal necessário e, em conjunto com mais um membro da Comissão, movimentar os recursos financeiros.

Art. 3º O Plano Anual das Comissões Regionais de Cultura Popular deverá ser aprovado pela Comissão Nacional de Cultura Popular e homologado pelo Ministro de Estado, para efeito de atribuição dos recursos indispensáveis à sua execução.

Art. 4º No prazo de 30 dias após a sua constituição a Comissão Regional deverá apresentar à Comissão Nacional de Cultura Popular o seu regimento interno.

Paulo de Tarso

(Publ. no D.O. de 16/8/1963)

PORTARIA Nº 348-A — DE 16 DE SETEMBRO DE 1963

Baixa normas para a expedição de registro de professor do ensino médio.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições,

buições e de acordo com o que dispõe o artigo 98 da Lei nº 4.024, de 20-12-1961, resolve:

Art. 1º A expedição de registros de professores de quaisquer ramos do ensino médio obedecerá às normas gerais instituídas na presente Portaria.

Art. 2º Passam a denominar-se Registros de Professor de Ensino Médio os atuais registros de professor de ensino secundário, de ensino comercial e de ensino industrial, assim como todos os demais que forem ou venham a ser expedidos para o exercício do magistério em qualquer ramo do ensino médio.

Parágrafo único. Os órgãos próprios do Ministério da Educação e Cultura promoverão a substituição dos atuais registros de professores de que trata a presente Portaria, a fim de que passem a ter denominação constante neste artigo.

Art. 3º A competência para a expedição de instruções atinentes a registros de professor de ensino médio caberá aos seguintes órgãos:

a) Diretoria do Ensino Secundário, para as disciplinas e práticas educativas denominadas de cultura geral e para as referentes a artes e ciências;

b) Diretoria do Ensino Industrial, para as disciplinas e práticas educativas específicas de formação técnica para atividades profissionais, de nível primário e secundário;

c) Diretoria do Ensino Comercial, para as disciplinas e práticas educativas específicas de formação técnica para atividades profissionais de nível terciário;

d) Departamento Nacional da Educação, para as disciplinas que correspondam à formação técnica necessária ao exercício do magistério primário, assim como para educação física e outras disciplinas e práticas educativas não compreendidas nas alíneas precedentes.

§ 1º Os órgãos do Ministério da Educação e Cultura, a que se refere o presente artigo, expedirão instruções conjuntas sobre o processa-

mento dos registros de professor de ensino médio em tudo o que comportar tratamento comum.

§ 2º Serão igualmente adotadas providências pelos órgãos, no sentido de que sejam unificados em um só serviço comum, no âmbito regional, os trabalhos relativos à expedição de registros de professor de ensino médio.

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura manterá registros de professor de ensino médio:

a) Para todas as disciplinas constantes dos planos de estudos das Faculdades de Filosofia e a que correspondam os estágios de curso realizado para obtenção do diploma de licenciado;

b) para todas as disciplinas e práticas educativas constantes das relações expedidas pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação;

c) para todas as disciplinas constantes dos planos de estudos das escolas de nível médio reconhecidas pelos órgãos competentes;

d) para o exercício profissional de atividades técnico-pedagógicas previstas em Lei, recomendadas pelos Conselhos de Educação e existentes nos planos de trabalho escolar das escolas de nível médio.

Parágrafo único. Para o exercício das atividades constantes da alínea "d" do presente artigo, exigir-se-á registro na Diretoria do Ensino Secundário, nas mesmas condições estabelecidas para o exercício do magistério de nível médio e de acordo com as instruções que, sobre o assunto, forem baixadas pela referida Diretoria.

Art. 5º Os portadores de diplomas de universidades estrangeiras poderão obter o registro de professor de ensino médio, na forma das normas que, sobre o assunto, forem adotadas pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 6º O exercício do magistério nas condições admitidas pelo artigo 118 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, constituirá estágio a ser orientado pelas Diretorias do

Ensino, na forma das instruções que expedirem.

Art. 7º Além dos registros que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio, o Ministério da Educação e Cultura, por solicitação dos interessados, expedirá registros especiais correspondentes a graus sucessivos de aperfeiçoamento técnico-cultural.

Art. 8º Nos casos de abertura de novas escolas médias no período que medear entre o início da atividade magisterial e o exame de suficiência a que se refere o artigo 117 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ministério da Educação e Cultura dará autorização precária para exercício do magistério na forma das instruções que se expedirem.

Art. 9º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Paulo de Tarso

(Publ. no D.O. de 2/10/1963)

PORTARIA N' 347 — DE 16 DE SETEMBRO DE 1963

Aprova normas para orientação e assistência aos ginásios modernos pelas Diretorias do Ensino Secundário, Comercial e Industrial.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e considerando que o mais estreito entrosamento das três Diretorias que superintendem o ensino médio do País (D.E.S. — D.E.I. — D.E.C.) se faz necessário à eficiência do trabalho desenvolvido pelo M.E.C.;

considerando que existem áreas comuns na atuação das três Diretorias, não se justificando superposição de planos e diretrizes;

considerando a conveniência de serem as três Diretorias integradas num Departamento de Ensino Médio que abranja as áreas atuais do

Ensino Secundário, Técnico e inclua o Normal e outros ensinos existentes ou que venham a existir no âmbito do nível médio;

considerando que o chamado ginásio moderno é tentativa de aplicar na Escola Secundária a experiência do Ensino Técnico Industrial e Comercial e que só trabalho de conjunto das três Diretorias capacitará o M.E.C., para esforço realmente válido;

considerando que cada uma das três Diretorias possui recursos, experiência e pessoal, que articulados produzirão os resultados visados com a política ministerial de implantação dos ginásios modernos;

considerando que o esforço conjunto do M.E.C., já foi unificado através do Plano Trienal, não se justificando a disposição de esforços pelas Diretorias, que executarão no nível ministerial este plano;

considerando que embora não se justifiquem — no 1º ciclo do Ensino Médio — especializações profissionais de Ensino Comercial e Industrial, é de alto interesse educacional inserir na Escola Secundária (1º ciclo) atividades características da moderna sociedade industrial;

considerando que o ginásio moderno não é uma tentativa de profissionalização do 1º ciclo médio, mas o aproveitamento — na Escola Média, geral e comum — da experiência dos demais ramos de ensino, com vista ao processo de desenvolvimento do País;

considerando, por fim, a proposição conjunta apresentada ao Ministro de Estado pelas Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial sobre a necessidade de medidas administrativas que visem à integração cada vez maior das três Diretorias de Ensino Médio do Ministério, resolve:

Aprovar as seguintes normas destinadas a orientar a assistência a ser dada pelas Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial na implantação e orientação dos ginásios mo-

dernos, previstos no Plano Trienal de Educação:

1. A implantação dos ginásios modernos constante do Plano Trienal de Educação será esforço comum das três Diretorias dirigido a toda rede escolar de grau médio no nível do 1º ciclo.

2. Neste esforço caberá à Diretoria de Ensino Secundário:

o) treinar os futuros diretores dos ginásios modernos de modo a capacitá-los para orientar esta nova forma de escola média geral e comum;

b) treinar o pessoal técnico e administrativo, compreendendo como tal os orientadores pedagógicos e educacionais, incentivadores de atividades extracurriculares e outros participantes do processo educacional que não se enquadrem na denominação geral de "professor";

c) orientar o aspecto didático (didática geral) do treinamento promovido pela Diretoria do Ensino Industrial, pela Diretoria do Ensino Comercial, de modo a criar uma área comum de entendimento e planificação entre os professores das diversas disciplinas e práticas educativas;

d) tomar aí os problemas de treinamento e orientação dos professores de cultura geral em toda área do ensino médio do primeiro e segundo ciclos dos cursos secundários, comerciais e industriais e de outros cursos existentes ou que venham a existir, Serviço Social e outras.

3. Caberá à Diretoria do Ensino Comercial e à Diretoria do Ensino Industrial:

a) dividir entre si o treinamento dos professores de disciplinas e práticas educativas que não se enquadrem na denominação de cultura geral (Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Artes Femininas, Enfermagem, Serviço Social e outras);

b) caberá, especificamente, à Diretoria do Ensino Industrial o treinamento de professores cuja espe-

cialidade didática encaminhe os alunos para as atividades primárias e secundárias (indústrias extrativas, pecuária, agricultura e indústria) e à Diretoria do Ensino Comercial o treinamento de professores cujas especialidades didáticas encaminhem os alunos para atividades terciárias (serviços) tanto referentes ao 1º como ao 2º ciclo.

4. As três Diretorias planejarão atuação comum junto aos estabelecimentos do ensino médio no 1º ciclo (ginásios, ginásios comerciais, ginásios industriais e escolas normais regionais), dividindo entre si, de acordo com suas áreas específicas, os ônus e encargos decorrentes.

5. Quanto ao 2º ciclo, cada Diretoria fará planejamento específico, que se integrará num plano conjunto quando se referir ao interesse do estudante em ingressar em escola de nível universitário.

6. A Diretoria do Ensino Comercial e a Diretoria do Ensino Industrial criarão imediatamente setores especiais para orientar as atividades novas decorrentes da implantação dos ginásios modernos e da supervisão de outros tipos de cursos, de modo que todas as modalidades de ensino de nível médio tenham entrada no 1º ciclo na forma de orientação vocacional e se constituam cursos profissionais e autônomos no 2º ciclo.

7. As despesas decorrentes da implantação dos ginásios modernos, exceto as de construção e equipamento correrão por conta de um fundo comum constituído pelas três Diretorias, com dotações provenientes do Plano Trienal de Educação.

8. A implantação dos ginásios modernos, decorrendo da exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 44, § 2º, que determina a presença de disciplinas ou práticas educativas vocacionais no curso secundário) visa a todo atual sistema escolar de ensino médio independentemente dos objetivos próprios do Plano Trienal.

9. As Três Diretorias orientarão os sistemas estaduais de ensino médio no cumprimento desta determinação legal, agindo para esse fim na conformidade do planejamento para implantação do ginásio moderno.

10. Quanto ao 2º ciclo, entender-se-á como disciplinas ou práticas

educativas vocacionais a intensificação e aprofundamento do estudo das disciplinas que conduzam o estudante a determinada escola superior de sua escolha.

Patilo de Tarso

(Publ. no *DO.* de 2/10/1963)