

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

---

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XLI      JANEIRO-MARÇO, 1964      N.º 93

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. XLI      JANEIRO-MARÇO, 1964      N.º 93

# 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.

XLI

Janeiro-março,

1964,

Nº 93

## SUMARIO

	<i>Págs.</i>
Editorial .....	3
 <i>Estudos e debates:</i>	
Plano e finanças da educação — ANÍSIO TEIXEIRA .....	6
Ginásio moderno — GILDÁSIO AMADO .....	17
A preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara — JAYME ABREU .....	31
A cooperação entre a Universidade e a Indústria — JOAQUIM FARIA GÓIS FILHO .....	49
 <i>Documentação:</i>	
Atividades do INEP em 1963 .....	52
I Reunião do Conselho Federal e Conselhos Estaduais de Educação: Recomendações .....	59
XXVI Conferência Internacional de Instrução Pública — Recomen- dações nº 56: Dispõe sobre orientação escolar e profissional; nº 57: Dispõe sobre carência de professores primários. . . . .	61
INFORMAÇÃO DO PAÍS .....	74
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO .....	80
CRÍTICA DE LIVROS: CALDEIRA, Clóvis — <i>Menores no meio rural</i> (83); NEIL, A. S. — <i>Liberdade sem medo</i> (84); UNESCO, — <i>World Survey of Education</i> .....	86
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: Ciência e cultura — J. R. OPPENHEI- MER, (88); Criatividade: a nova dimensão educacional — RAIMUNDO MATA (98); Colégio Universitário — NAIR FORTES ABU-MERHY (100); A América Latina — ESTÊVÃO PINTO (109); O professorado nos colégios de ensino geral na França — B. GTROD DE L'AIN. . . . .	110

ATOS OFICIAIS: Dec. nº 52.797, de 31/10/1963 — *Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Bibliotecas* (116); Dec. nº 53.327, de 18/12/1963 — *Cria, em caráter supletivo, as escolas primárias de fronteira* (122); Dec. nº 53.324, de 18/12/1963 — *Aprova o programa intensivo de preparação da mão-de-obra industrial e dá outras providências* (122); Dec. nº 53.325, de 19/12/1963 — *Institui o programa de expansão do ensino tecnológico* (123); Dec. nº 53.326, de 18/12/1962 — *Autoriza a criação de escolas técnicas de hotelaria e dá outras providências* (124); Port. nº 582, de 26/11/1963 — *Dispõe sobre o registro de cine-clubes* (125); Port. nº 583, de 26/12/1963 — *Dispõe sobre imprensa estudantil*. . . . .126

EDUCAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO

*Neste ano e meio de aplicação da Lei de Diretrizes e Bases, muito já se tem escrito sobre suas disposições, dirimidas controvérsias e clareados pontos obscuros.*

*Continua sendo matéria de dúvida a coexistência do sistema supletivo federal com os sistemas estaduais. O limite de competência entre o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais não é difícil de traçar, mas a natureza e o sentido da ação federal nos Estados merecem ainda cuidado e exame.*

*A tradição centralizadora nos persegue e surgem anteprojetos complementares à Lei de Diretrizes e Bases que poderão dificultar e retardar o sistema descentralizado que a L.D.B. procurou instituir.*

*Nada mais difícil nos regimes políticos do que a conceituação do Poder Executivo, do Poder Administrativo, e sua institucionalização. As dificuldades de definição em termos jurídicos decorrem da maior potencialidade do Executivo em relação aos outros dois poderes, em que se subdivide a função governativa. Judiciário e Legislativo têm a sua dinâmica mais disciplinada do que o Executivo, o mais político dos três poderes pela intensidade do arbítrio legal que a competência constitucional lhe atribui. As Câmaras e os Tribunais funcionam dentro de normas rígidas e nítidas. A ação administrativa depende não só da lei como das personalidades **que** a exercem. Em estudo recente, o professor Afonso Arinos de Melo Franco, recordando essa peculiaridade do Poder Executivo, exemplificava com a Inglaterra ao passar das mãos vacilantes de Neville Chamberlain para os punhos firmes de Winston Churchill.*

*Daí a necessidade de tãda a vigilância para se manterem o espírito e o alcance do novo sistema educativo contidos na Lei de Diretrizes e Bases.*

*A União, com o seu sistema supletivo, fundado na ajuda financeira e na assistência técnica, tem uma importantíssima função a desempenhar, que nada tem de competitiva com os Estados mas representa uma cooperação fertilíssima, desde que bem entendida e bem desempenhada.*

*O Plano de educação elaborado pelo Conselho Federal, e os Planos Estaduais formulados pelos respectivos Conselhos, são, na*

*opinião do Prof. Lourenço Filho, a maior parcela da lei "como instrumento de ação política em geral e como instrumento de boa ação administrativa".*

*É necessário, porém, nada venha a perturbar as tranqüilas relações entre a União e os Estados, que resultarão, não só de leis e regulamentos, mas do bom entendimento de políticos e administradores.*

*A assistência técnica prevista pelo artigo 95, letra b, da L.D.B., será a contribuição mais específica que a União dará aos Estados, com os serviços federais de aperfeiçoamento do magistério e o desenvolvimento da pesquisa pedagógica em cada região.*

*O Prof. Anísio Teixeira, em apoio desta conclusão, acrescenta: "Achando-se em condições de estudar e pesquisar todos os sistemas estaduais, poderá (a União) levar a um a experiência do outro, constituindo-se dêste modo, graças aos centros federais de aperfeiçoamento do magistério, a bolsa de valores de tôda a educação nacional e estendendo a cada um e a todos os benefícios da variada e rica experimentação educacional de 22 sistemas de educação". Note-se bem que o eminente educador fala em Centros Federais de Aperfeiçoamento do Magistério. Não pode haver confusão, nem competição, com a formação do magistério que deverá continuar a ser dos Estados e ali apenas estimulada e aperfeiçoada pela ação federal, com modelos e experimentações variadas. Nem o Estado deverá se julgar desobrigado de preparar o magistério, função precipuamente sua, nem a União deverá se propor substituí-lo e sim apenas assisti-lo com medidas de aperfeiçoamento, experimentos e iniciativas de caráter nitidamente complementar.*

*Não atinamos, pois, com o cabimento na sistemática da nova lei de outros "Centros Federais de Educação", nos diversos Estados. Tais Centros, nos esquemas que têm sido timidamente divulgados, constituiriam verdadeiras Delegacias, não instaladas nem mesmo na vigência da lei centralizadora da qual seriam peças naturais e indispensáveis. Sobre o assunto tivemos oportunidade de nos manifestar, individualmente, em reunião no Ministério da Reforma Administrativa. O anteprojeto, então apresentado, que continha a simples indicação dos Centros Federais, foi por nós combatido sob o argumento de que se pretende continuar uma política intervencionista nos Estados, disfarçada em institucionalização da ajuda federal. Dispensável é conhecer as funções que terão esses órgãos, cuja só presença seria uma contradição com a nova ordem educacional.*

*A nosso ver, para que a função supletiva federal se desenvolva salutarmente com os sistemas estaduais, prestigiando-os e valorizando-os, não há por que sejam centralizados os serviços federais e entregues a funcionários que disporão de tôda a máquina para competir com a Secretaria de Educação do Estado.*

*Defende-se a criação dos Centros com o argumento de que uma ação uniforme dará maior eficiência à assistência financeira e técnica da União. Voltemos, porém, às primeiras linhas destas notas, quando consideramos o poder político da administração. É preciso bem medi-lo para não haver ilusões quanto aos projetados Centros Federais. Os Estados mais necessitados serão exatamente presa fácil dessa nova fonte de poder, necessariamente contaminada pela impureza da ação arbitrária e caprichosa.*

*A projeção administrativa federal nos Estados deverá ser, por serviço, descentralizada, predominantemente de assistência técnica e de cooperação com o Estado, sob a forma quiçá de missões educacionais, junto às Secretarias de Estado da Educação, mas sem qualquer institucionalização específica. Será a forma de preservar uma influência exclusivamente técnica, despida de qualquer discriminação de ordem pessoal ou partidária.*

*Os Centros Federais de Treinamento (ou de Aperfeiçoamento) do Magistério são, por definição, escolas complementares, que nada têm a ver com aplicação de verbas, realização de obras, nomeação de pessoas, instrumentos prediletos da ação política no sentido vulgar e inferior da expressão.*

*No Conselho Federal temos defendido a tese da preservação desse órgão de uma excessiva hipertrofia burocrática. Temos sustentado que o Conselho preferencialmente deve utilizar os serviços da Secretaria de Estado para realizar levantamentos, pesquisas, estatísticas, verificações, inspeções, etc. Organizar tais serviços no próprio Conselho seria transformá-lo num superministério, ao invés do órgão técnico que êle deve ser. Analogamente, parece-nos absurdo centralizar e burocratizar a ajuda da União aos Estados, em matéria de educação. O assunto é por demais delicado e frágil para que se possa submetê-lo à prova de fogo das competições pessoais. Não esqueçamos que, normalmente, o poder administrador é o mais político (no sentido nobre da expressão) e deve assim estar o mais possível defendido das oportunidades de distorção e erro. Ê o que dispõe de maior arbítrio legal (e nem falemos das outras formas de arbítrio).*

*Por tudo isso a educação deve ter um sistema de segurança a defendê-la do arbitrário e do político.*

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Diretor do C.B.P.E.

## PLANO E FINANÇAS DA EDUCAÇÃO

ANÍSIO S. TEIXEIRA

Da Universidade de Brasília

Na comunicação que me cabe fazer, neste primeiro encontro dos representantes dos Conselhos Estaduais de Educação com o Conselho Federal de Educação, cumpre-me acentuar quanto os serviços educativos, ao contrário do que por vezes se pensa, são grandes serviços materiais a desafiar, em suas proporções, quaisquer outros serviços da sociedade.

A escola, com efeito, compreende inversão econômica do mais alto vulto em edificações e equipamento e emprega massa de pessoal técnico e de serviço, numeroso e diversificado, em proporções superiores, sem dúvida, durante a paz, aos próprios serviços de defesa de um país. Em suas edificações, constitui um dos mais complexos conjuntos, neles incluindo-se os elementos da residência humana, dos serviços de alimentação e saúde, dos esportes e recreação, da biblioteca e museu, do teatro e auditório, oficinas e depósitos, sem falar no que lhes é privativo, ou sejam as salas de aulas e os laboratórios. A arquitetura escolar, por isso mesmo, inclui todos os gêneros de arquitetura. É a escola, em verdade, o lugar para aprender, mas aprender envolve a experiência de viver, e dêste modo todas as atividades da vida, desde as do trabalho até as de recreação e, muitas vezes, as da própria casa.

Se, ao lado disto, considerarmos a população a que deve servir, ou seja, todas as crianças de 6 a 12 anos, depois, sólida percentagem dos que se acham entre os 13 e 18, no ensino médio, e, em proporção substancial, os de 18 a 24 e ainda, por fim, percentagem que começa a ser considerável de adultos, e tivermos em conta o exército de professôres, técnicos de tôda ordem e pessoal necessários ao comando e execução de tamanha atividade humana, podemos com segurança reconhecer que se trata do mais alto e mais complexo serviço existente em qualquer sociedade organizada.

Para melhor o conhecermos, imaginemos o Brasil com seus 14 milhões de crianças a educar durante seis anos, mais pelo menos 5 milhões de adolescentes a educar por mais seis ou sete anos e, pelo menos, meio milhão a estudar em universidades e instituições de ensino pós-secundário. Com essa massa de pessoas presentes em

nosso espírito, idealizemos apenas um dos elementos materiais para a construção desse mundo escolar, o das áreas de terrenos necessários para oferecer a tais crianças, adolescentes e adultos condições de aprendizagem, que já sabemos importam em nada menos do que as de viver e trabalhar, em dias completos de esforço e atividade: serão necessárias áreas para os numerosos conjuntos de escolas primárias e de escolas secundárias e para os vastos complexos das universidades, que corresponderão a muitas cidades, onde virão estudar, trabalhar, recrear-se e viver cerca de 20 milhões de brasileiros. E não há no Brasil uma cidade sequer que tenha tido o cuidado de fazer, por lei, as reservas necessárias de terrenos para um sistema educacional adequado.

Não é, entretanto, isto que mais desejo sublinhar senão a grandeza esmagadora do empreendimento material e humano que representa as escolas, empreendimento que supera em extensão o das fábricas, o dos hospitais, o dos esportes e recreação, o dos teatros o museus, o dos demais serviços públicos, o dos transportes e até o do comércio. Somente talvez o volume das casas para residência da população será maior que o das escolas. Digo, talvez, porque se as casas se fizerem apenas o lugar de dormir do cidadão moderno, também as casas poderão ocupar menor espaço que o das escolas com as áreas adequadas à variedade de suas funções e atividades.

Serviço desse vulto e dessa complexidade não é, pois, serviço apenas de pessoal a crescer caprichosa e espontaneamente, mas serviço a exigir plano, sistematização, divisão de trabalho e de responsabilidade, e mais que tudo finanças adequadas. Se o país precisa de plano ferroviário, de plano rodoviário, de planos urbanísticos, de planos hospitalares, etc., etc, muito mais precisará de plano escolar. E para o plano, de finanças adequadas, sólidas e seguras.

São estes os dois aspectos que desejo examinar em face da Lei de Diretrizes e Bases, sob cuja égide aqui nos reunimos. Creio que, pela primeira vez, temos uma lei de educação que fere ambos os pontos. Dedicou a lei à matéria, com efeito, nada menos que um dos seus títulos-, compreendendo cinco longos artigos, com quarenta e três disposições em seus artigos, parágrafos, letras e alíneas. Não faltaram assim nem ênfase nem mesmo certa abundância. Faltaram contudo clareza e espírito de sistema.

Uma lei de educação é algo, entretanto, que não existe por si mas flutua sobre o mar das instituições políticas e sociais da nação e, sob esta luz, é que se há de considerar aqueles dispositivos e interpretá-los.

Que dispõe a lei? Acompanhem-na artigo por artigo: *fixa o montante dos recursos* nas três órbitas de governo — municipal, estadual e federal; *distribui* o montante federal em *três fundos iguais de ensino* — primário, médio e superior; ordena que se elabore *plano, por prazo determinado*, para cada fundo; declara que os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios *não podem solicitar* auxílio da União se não aplicarem o mínimo percentual previsto na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino; ordena que os recursos sejam aplicados *preferencialmente* no ensino público, de acordo *com planos estabelecidos* pelo *Conselho Federal* e pelos *Conselhos Estaduais*, de sorte que se assegurem acesso à escola do maior número possível de educandos, melhoria progressiva do ensino e aperfeiçoamento dos serviços de educação, desenvolvimento do ensino técnico-científico e desenvolvimento das ciências, letras e artes; define para efeito de cumprimento do dispositivo constitucional o que seja despesa de ensino, daí excluindo as de assistência social e hospitalar, as de auxílios e subvenções para fins de assistência e cultura e as decorrentes do art. 199 da Constituição e do Ato de Disposições Transitórias. Isto nos arts. 92 e 93. Pelo art. 94, cria o regime de bônus-de-estudos e o de financiamento de estudos, determinando que os quantitativos da União para esse fim sejam transferidos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios, cujos conselhos devem organizar os serviços de bolsas fundados em prova de capacidade. No art. 95, fixa a lei as formas de cooperação financeira entre a União e os Estados, Municípios e particulares, que compreenderão subvenção direta, empréstimos e assistência técnica e no art. 96 dispõe sobre custo do ensino e as medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

São, como se vê, dispositivos que implicam colaboração e cooperação entre as três áreas de governo — municipal, estadual e federal. Não há, entretanto, algo de expresso com respeito à integração das três áreas de ação num programa sistemático e comum. As referências a planos do Governo Federal e dos Governos Estaduais deixam contudo claro que cabe ao administrador e ao político de educação armar as estruturas dos serviços educativos do país, para o efeito de distribuir entre os três governos a imensa tarefa, oferecer condições adequadas à sua realização efetiva, tornar possíveis o desenvolvimento dos planos de educação previstos e dar sábia orientação às suas finanças.

Embora não haja disposição expressa que vede a atividade de algum dos três governos em nenhuma área de educação, determinando o art. 11 da lei que a União, os Estados e o Distrito Federal organizem os seus sistemas de ensino, o que parece indicar a existência de um sistema federal de ensino, similar aos dos Estados e Municípios, o art. 13 dispõe que a União *organizará* o ensino público dos Territórios e *estenderá a ação federal supletiva* a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Deflui daí ser legítima a interpretação que confira aos Estados o dever primordial de organizar sistemas educacionais completos e considere o da União supletivo aos dos Estados, com exceção dos sistemas dos Territórios. Como ação supletiva, pois, é que a União

mantém a parte do ensino superior do país, algumas escolas médias de demonstração e o ensino técnico, agrícola e agrônômico. Além dessa ação, cabe-lhe dar auxílio financeiro aos sistemas estaduais de educação e oferecer assistência técnica, visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários.

Dentro dessa interpretação, quando a lei dispõe que a União, por intermédio do Conselho Federal de Educação, elaborará o Plano de Educação para execução em prazo determinado, de referência a cada um dos Fundos de Educação por ela criados respectivamente para o ensino primário, o médio e o superior, com obediência ao princípio da preferência pelo sistema público de ensino (art. 93) e nos limites das deficiências locais, torna-se claro que a lei subentende a ação sinérgica das três ordens de autoridade — federal, estadual e municipal — no desempenho dos respectivos deveres em face da educação nacional. Os planos de educação federais — um para cada Fundo, constituindo os três o Plano Nacional de Educação — devem coordenar a ação nacional e articular-se com os planos estaduais de educação, a que a lei faz expressa referência e a ser elaborados pelos Conselhos Estaduais de Educação, os quais, por sua vez, devem coordenar esforços municipais e com eles articular-se.

Entre as atribuições destes últimos, encontra-se, com efeito, a de que cabe ao Município o levantamento das crianças do seu território em idade escolar e a sua convocação à matrícula aos 7 anos de idade. Esta chamada das crianças, na órbita do município, une o poder municipal ao Estado, no cumprimento da obrigatoriedade escolar, e o Estado por sua vez vê-se articulado com o poder da União pelo direito de solicitar auxílio federal para a manutenção e desenvolvimento dos seus esforços quanto à educação dos seus habitantes, desde que para tal fim já tenha utilizado os seus recursos até os limites determinados pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases.

Foi dentro desse conceito de cooperação integradora que o Conselho Federal de Educação elaborou o Plano Nacional de Educação, distribuído por três planos de aplicação dos recursos específicos de cada Fundo de Educação. Não se achando elaborados os planos estaduais de educação, e desconhecendo-se com precisão os "estritos limites das deficiências locais" a que se refere expressamente a lei, o plano nacional constitui uma formulação dos objetivos nacionais da educação, nos três níveis de ensino, a indicação das prioridades com que devem ser atendidos e o método pelo qual o auxílio federal poderá ser concedido e deverá ser aplicado para que aqueles objetivos possam ser atingidos. Ao estabelecer esse método, o Conselho tomou conhecimento dos extraordinários contrastes econômicos entre os Estados, examinou os seus serviços educacionais do ponto-de-vista estatístico, e fixou um princípio da mais alta relevância, ou seja, o

de que o auxílio é em 70% inversamente proporcional à riqueza *per capita* do Estado, e em apenas 30% proporcional à população, procurando, dêste modo, tornar o auxílio federal um fator da gradual e progressiva equalização dos recursos de educação em todos os Estados Brasileiros. Ninguém deixará de perceber a importância desse princípio no que diz respeito à igualdade de oportunidades educativas em tôda a nação.

Além disto, o plano nacional, ao indicar o modo de aplicação do auxílio federal, quanto ao ensino primário e médio, estabeleceu as normas para a fixação do custo de educação e instituiu um sistema de financiamento para os investimentos a longo prazo dos serviços educacionais. Trata-se de princípios de planejamento e organização sem os quais esses serviços dificilmente poderão desenvolver-se satisfatoriamente.

À vista do disposto no art. 93, que determina que a aplicação dos recursos de educação previstos na Constituição e na lei seja feita de acordo com o plano federal, fazendo expressa referência também a planos estaduais, elaborados pelos respectivos Conselhos, de sorte que se assegurem o "acesso à escola de maior número possível de educandos e a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos seus serviços", tornou-se possível considerá-los planos interdependentes e complementares e, dêste modo, prever-se sua mútua articulação, com o estabelecimento de normas comuns de ação.

Por essas normas estabelecidas pelo Conselho Federal foram fixados para o ensino primário e médio os limites com as despesas de pessoal (até 70%, do total despendido), com a administração do ensino (até 7% do total), com as de equipamento e material didático (mínimo de 13%) e com as de prédio (mínimo de 10% para conservação e construção). Em relação a estas últimas, ou seja, as destinadas às edificações, recomenda o plano federal que os recursos atribuídos à construção de escolas venham a constituir um fundo patrimonial para o lançamento de empréstimos a longo e curto prazo, ficando o montante anual de 10% das despesas globais da educação adstrito ao pagamento dos juros e amortizações de tais empréstimos.

Em vez de se perder nas minúcias e detalhes de projetos específicos de educação, hoje tão em moda e tão necessários para atender requisitos de pedidos de auxílios internacionais, o chamado Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, procurou estabelecer as metas de crescimento impostas pela lei para os serviços escolares da nação e recomendar um conjunto de princípios, normas ou critérios para os planos estaduais de educação, e cuja elaboração, como sugere a lei, deve levar em conta o auxílio federal, que cabe aos Estados solicitar à União.

Competindo à União, com efeito, esse auxílio aos Estados, nos limites de suas deficiências, cumpria ao Governo Federal indicar o modo pelo qual esse auxílio financeiro lhe iria ser atribuído, a fim

de que as deficiências quantitativas ou qualitativas — ou seja o acesso à escola do maior número possível de educandos e a melhoria progressiva do ensino nos termos do art. 93 da lei — pudessem ser atendidas. Dêste modo, o plano nacional constitui o quadro dentro do qual se irão elaborar os planos estaduais. Com a assistência financeira, assegura-se o cumprimento da meta quantitativa e em parte da qualitativa — pois melhores recursos asseguram melhores serviços — mas será pela assistência técnica (art. 95, letra 6) a ser prestada por meio dos serviços federais de aperfeiçoamento do magistério e da pesquisa pedagógica, que a União irá dar a sua contribuição mais específica. Realmente, achando-se em condições de estudar e pesquisar *todos* os sistemas estaduais, poderá levar a um a experiência do outro, constituindo-se, dêste modo, graças aos centros federais de aperfeiçoamento do magistério, a bolsa de valores de tãda a educação nacional, estendendo a cada um e a todos os benefícios da variada e rica experimentação educacional de vinte e dois sistemas estaduais de educação.

Os Senhores Conselheiros Federais e Estaduais hão de perdoar que não encerre esta exposição sem algumas considerações aparentemente óbvias, mas necessárias, sôbre os problemas que suscitam o planejamento e o financiamento da educação. Não faltam os que julgam difíceis e abstratos tais problemas, a exigirem estranhos refinamentos técnicos. Longe de mim não reconhecer que os serviços educacionais devidamente desenvolvidos em tãda sua extensão apresentam dificuldades para ajustá-los às delicadas situações de mão-de-obra, de mercado de trabalho e da vida em constante renovação da sociedade moderna.

Estamos, entretanto, em estágio bem mais singelo. O que importa, entre nós, é sair do capricho, da desordem, do arbítrio — justificáveis porque no passado não tínhamos outro propósito senão o de educar *uns poucos* para as tarefas mais aparentemente necessárias da vida pública e social do país — para um programa de ação ordenada e tanto quanto possível sistemática, tendo em vista a educação primária do "maior número possível" de crianças brasileiras em idade escolar, ou seja, quatro a seis anos de estudos entre 7 e 14 anos, a educação média de número substancial de jovens entre 12 e 18 e a educação de nível superior a adultos a partir de 18 anos em número suficiente para a constituição dos quadros científicos e profissionais da vida nacional, mantendo em todos esses programas rigoroso critério de igualdade de oportunidades.

A idéia ou o propósito de agir *planejadamente* e não *anàrquicamente* corresponde, assim, a ordenar a nossa ação, levando em conta as necessárias *prioridades*, a fim de gradual e sistematicamente atingirmos certos objetivos quantitativos e qualitativos que tenham sido fixados. Para isto, é evidente que se fará necessário um mínimo de *organização* dos serviços educacionais, para o efeito de

contarem eles com o poder necessário de conduzir ação planejada. Constituem assim pré-requisitos para esta ação saber o que queremos fazer, dispor de órgãos capazes de ação administrativa coerente e sistemática, sem falsa divisão de meios e fins, em que os setores de meios sejam incompetentes e os de fins impotentes, e reconhecer os recursos de que dispomos para delimitar os nossos planos. Havendo tais condições, os planos defluirão quase por si mesmos. Não existindo elas, podemos elaborar os planos mais perfeitos, que nada se seguirá.

Qualquer atividade humana dificilmente terá êxito se não fôr planejada. Temos de planejar o nosso dia, planejar o nosso trabalho, planejar a nossa diversão. Qualquer boa dona de casa sabe o que acontecerá se não planejar o seu trabalho de direção da casa. E nós, professôres, sabemos bem o que é uma aula não planejada. E o diretor da escola, melhor do que ninguém, o que será não ter o trabalho escolar devidamente planejado. Plano, pois, não é nenhuma novidade nem algo que somente estranhos especialistas em planos saibam fazer. Aliás, o difícil é conceber alguém que seja especialista em planos sem que seja especialista no que esteja planejando. E isto é que parece estar ocorrendo com a idéia de que agir planejadamente seja algo diverso de agir competentemente. Ora, serão competentes os que sabem planejar, mas nada saibam do que estejam planejando? Deixaram, por acaso, de ser planejados os sistemas escolares organizados no século passado e no começo dêste século nas nações hoje desenvolvidas? Está claro que não ignoro que sabemos hoje muito mais *porque* planejamos e o *que* planejamos. Insistamos, porém, e a isto apenas quero chegar, em que planejar é um problema primeiro de poder. Depois, de querer. É indispensável que quem tenha o poder *queira* planejar a sua ação. A seguir, é um problema de competência e de método. Especialistas apenas em métodos de planejamento poderão ajudar os competentes mas não substituí-los. Contudo, o mais importante é que *queira* planejar quem tiver o poder de dirigir a ação a ser planejada.

Vejamos como se põe o problema brasileiro do planejamento educacional. Primeiro, os recursos. Dispomos de 20% da receita dos municípios. De 20% da receita dos Estados. De 12% da receita da União. Há que saber, primeiro, se tais recursos se tornarão de verdade disponíveis. E quem tem o poder de dispor sôbre sua aplicação? No plano municipal — começemos por aí — o Prefeito e a Câmara dos Vereadores. Querem estas autoridades disciplinar a sua própria ação e submeter-se a um plano de trabalho? Imaginemos que tenham a veleidade de fazê-lo. Mas, dirão, falta-lhes a técnica do planejamento. Será isto verdade? Pela Lei de Diretrizes e Bases o primeiro dever do município é o levantamento, pelos nomes, pelas famílias e pelos locais de residência, das crianças em idade escolar, a fim de se proceder à chamada para a matrícula das crianças de

7 anos, na sede do município, nos distritos e em cada cidade, vila e localidade do seu território. Tal levantamento criará um estado de consciência no município e fornecerá os primeiros dados para a localização das escolas e a avaliação do grau da deficiência local do sistema. Haverá alguma dificuldade intransponível para a efetivação dessa medida? Caso houvesse, seria impossível deixar de lembrar que ela não poderá verificar-se caso haja cooperação com as autoridades estaduais no município. Os oficiais de registro civil deverão fornecer os dados relativos ao nascimento das crianças e as autoridades deverão acolher as crianças chamadas à matrícula. É evidente que só com esse serviço se terá estabelecido a necessária articulação entre as autoridades municipais e as estaduais.

Sejamos, contudo, realistas. Nada disto se faz porque o problema escolar tem baixa prioridade entre os problemas municipais. Embora isto esteja mudando, o primeiro problema não é tanto o de planejamento quanto o de se assegurar essa prioridade. A lei já a assegurou com a fixação do mínimo de um quinto da receita para a educação. O problema, portanto, é mais político do que verdadeiramente técnico. Disposto o poder municipal ao cumprimento da lei e levado a efeito o levantamento das crianças em idade escolar, qual a dificuldade para o plano? Primeiro, conhecer os três sistemas escolares existentes no município — o das suas próprias escolas, o das escolas estaduais e o das escolas particulares. Isto posto, não será difícil imaginar a localização de suas escolas sem duplicar as demais. E dêste modo se terá iniciado o processo de ação coordenada entre as autoridades municipais e estaduais, que se sentirão integrantes da comunidade e conscientes e participantes do empreendimento comum. Até aí não haverá dificuldades técnicas intransponíveis, sendo as maiores as do mapa das circunscrições municipais,, da localização das crianças pela residência e da fixação dos terrenos a serem cedidos ou adquiridos para a construção das escolas e a dos projetos para essas escolas, no que será lícito prever a cooperação entre o governo estadual e os governos municipais.

Por que, entretanto, soa, como algo de utópico, movimento assim tão óbvio para o lançamento das bases do plano municipal, que irá, com os seus elementos, integrar o plano estadual? Por dificuldades técnicas? Por falta de saber e competência? Não me parece. Antes será por falta de articulação entre os dois sistemas de ensino — o municipal e o estadual — mas, sobretudo porque nem um, nem outro têm o *propósito* de fazer obra planejada, sob o *pretexto* de que os recursos não bastam para isto e pelo *motivo* real de ser mais interessante fazer obra ocasional, de demonstração, nos termos modernos, promocional em que o mérito individual do realizador fique bem acentuado. Se a obra fôr sistemática, metódica, planejada, as coisas perderão esse feliz ar de milagre, de proeza e, além disto,

não beneficiarão as pessoas que desejamos servir mas indiscriminadamente a todos. Sei de municípios que construíram e mantêm ginásios e alguns bem suntuosos e outros até escolas superiores, antes de cuidar do ensino primário para todos.

A primeira e maior dificuldade de ação planejada, de planejamento educacional não é técnica mas de vontade, de propósito, de aceitação da idéia e de sua institucionalização na vida das autoridades municipais e estaduais. É, em realidade, política. É necessário que a obra do governo municipal, ou estadual, seja comandada pelo interesse de todos e não pelo interesse de alguns. É necessário que o político local ou o político estadual repute a ação planejada mais útilmente política que a não planejada. E pará isto nada poderá mais contribuir do que a presente ênfase em planejamento, desde que não se esqueça que planejamento envolve mais que tudo a vontade local, a vontade estadual e por último a vontade federal, não logrando resultado qualquer planejamento de cúpula, salvo quando representar esforço para a coordenação, articulação e sistematização dessas três áreas de vontade.

Por tudo isto, é que considero importante êste encontro de autoridades estaduais e federais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob vários aspectos, é uma lei de reforma básica. A participação do Govêrno Federal nas três órbitas do ensino, com fundos federais iguais, correspondentes no mínimo, cada um deles, a 3,6% da receita federal, importará em mais do que dobrar muitos Estados os recursos locais para a educação. Em face destes fundos, torna-se possível organizar as finanças educacionais e elaborar os planos estaduais à luz dos princípios, critérios e normas constantes dos planos de auxílio federal e da própria Lei de Diretrizes e Bases.

Estabelecidos que fossem tais propósitos comuns, está claro que ainda não ocorreria o milagre. Há que inventariar o sistema existente, calcular o custo do aluno segundo os critérios do plano federal e projetar sua expansão dentro desse custo, com as correções que parecerem aconselháveis no sistema antigo e tendo em vista os objetivos fixados na lei e no plano federal. Surgirá, porém, como problema dominante, o do prédio escolar. Que se fará a respeito? Estaremos aí diante do mesmo problema da casa nas áreas urbanas. Muito poucos são os que podem construir com dinheiro à vista a sua residência. Há que recorrer ao crédito. Qual o sistema escolar que irá ter crédito para empréstimos? Aí é que parece ter suma importância a constituição do fundo de empréstimo escolar. Dez por cento do auxílio federal constituirão a soma inicial para esse fundo. A eles se deverão juntar outros 10% da despesa global de educação do Estado e, sempre que possível, dez por cento da despesa de educação de cada município. Criado esse fundo, a emissão de Obrigações Escolares se tornaria possível. Com tais apólices, ini-

ciar-se-ia o processo de empréstimo por subscrição local nos municípios, por subscrição geral no Estado e por depósito em bancos para empréstimos diretos. O plano de construções em cada município constituiria o programa para o empréstimo. Atrevo-me a acreditar que, se fôr elaborado o plano de empréstimo com a devida correção contra a inflação, essas obrigações poderão constituir o que foram as Caixas Econômicas antigas, o verdadeiro depósito das economias populares. Sem institucionalizar-se esse regime de empréstimo para as edificações escolares e a sua conservação, continuará a ser êste problema tão aflitivo, que nenhum outro existirá. Educar se fará o exclusivo problema de construir escola. Políticos, educadores, administradores se atirarão a essa tarefa, porque somente ela criará os beneméritos da educação. A dura, séria e humilde tarefa de organizar a escola, de aperfeiçoar-lhe o ensino e de conduzir a obra de educação se constituirá obra irrelevante, porque a administração, o governo, tôda a administração, todo o governo entrou a trabalhar, como se diz hoje, isto é, a construir. Construir nunca foi a tarefa específica dos governos. As cidades transformam-se hoje cèleremente com as casas de apartamentos e as residências coletivas e nunca passou pela cabeça de alguém celebrar algum governo por se ter Copacabana feito o suntuoso bairro que todos conhecemos. Quem construiu Copacabana? A especulação imobiliária. Que é a especulação imobiliária? O empréstimo em período de inflação para a aquisição de imóveis. Estarei, por acaso, recomendando uma impossível especulação com prédios escolares? Jamais o faria. Mas empréstimos para construções escolares, sob plano que efetivamente oferecesse a segurança contra a inflação, parece-me algo até sábio. E com isto, voltaríamos a olhar seriamente para a organização escolar. para a manutenção do ensino, para seu melhoramento progressivo, que, isto sim, é a obra que conta, embora não se possa fazer sem que o prédio se construa.

No conjunto de medidas que, dêste modo, se institucionalizariam para a implantação e o funcionamento dos sistemas escolares, estaria a correção de muitas distorções, entre as quais não é a menor a de se procurar fugir de um plano integrado entre municípios e Estados e, depois, entre estes e o governo federal. Logo que assim se cogitar do todo, melhorando-se o sistema escolar em conjunto, desaparecerá a luta por determinados aspectos e com ela a possibilidade do engrandecimento pessoal pelos que se devotam a obras acidentais ou a esforços puramente parciais em nosso grande esforço comum pela educação nacional.

Não sairemos do acidental para o planejado com o auxílio puro e simples dos técnicos de planejamento, embora não desconheça sua ação educativa, mas, com o desenvolvimento de nossa maturidade política e com a revelação, que ela nos trará, de que agir planejada

e sistematicamente é agir politicamente e, talvez, a forma de colher melhores resultados políticos. Adotadas as normas, princípios e critérios do plano nacional de educação, nos Municípios, nos Estados e na União, abre-se um largo campo para a atividade política cooperar, sobretudo nos planos de empréstimos para os prédios, da sua localização, dos seus projetos e da sua execução.' Lembremo-nos que será tudo isto obra cooperativa e complexa, em que o poder e a ação de líderes se fará extremamente necessária.

## GINÁSIO MODERNO

GILDÁSIO AMADO

Do C.B.P.E.

Até 1930, a organização do ensino brasileiro tinha em vista quase só as camadas da sociedade financeiramente mais favorecidas. A estas era acessível o ensino superior, que por seu turno dominava o ensino secundário, concebido então como preparatório para as academias. O próprio ensino primário, por seus programas e métodos, acorrentava-se a êste sistema consagrado à conservação de privilégios de uma minoria. A escola era homogênea, nos seus fins, nos seus processos, em sua clientela. Impregnava-a o academiismo de um a outro extremo. Circunscrita a esses limites, suas preocupações não iam além do domínio pedagógico puro e de uma pedagogia sem complexidades, adequada a um tipo de ensino seletivo e ornamental.

Com o crescimento do ensino primário e do ensino secundário, em aceleração depois de 1930, foi que se acentuou no país o dualismo educacional que na época já estava superado ou em fase de superação nos países mais adiantados.

Houve assim no Brasil, entre 1930 até hoje, um duplo movimento. Um no sentido da democratização do ensino, de generalização do ensino elementar e do ensino secundário; o outro, de reação a êste, de caracterização de dois sistemas escolares, o do povo e o da elite. A economia do país, em mudança, e suas conseqüências sociais e políticas, forçavam a procura das escolas pelo povo. Ao mesmo tempo consolidava-se a duplicidade de sistemas.

A educação primária estaria ao alcance e seria suficiente para as classes populares; quando muito, se tivessem de ir adiante, a elas reservar-se-iam cursos vocacionais ou profissionais que, mesmo quando classificados como de segundo grau, eram realmente escolas de educação pós-primária, terminal, com o caráter de preparo direto e utilitário para o trabalho.

O ensino secundário guardaria suas características tradicionais. Seria, como ainda acentuava a reforma de 1942, o ensino para a

preparação das individualidades condutoras, isto é, "dos homens que deverão animar as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação".

O dualismo vertical prolongava-se horizontalmente. No primário, diferenciava-se o ensino público, acessível ao povo, e o ensino privado, para os que pudessem pagar anuidades. O primeiro, superlotado, teve que reduzir horários e restringir atividades. O segundo, mais desofogado, orientava-se diretamente no sentido da preparação para o ginásio. Assim, o ensino primário particular dava maiores possibilidades de ingresso no ensino médio, tanto mais quanto sua clientela, por suas origens, por seu padrão de vida, pelo nível do ambiente familiar, apresentava condições propícias para enfrentar, com sucesso, as provas de admissão. Quanto ao ensino médio, esteve êle (e ainda está, em larga margem) sob o domínio da idéia de superioridade do ensino secundário tradicional. Êste tipo de ensino foi, por muito tempo, o caminho único para as escolas superiores. Era a chave para a conquista da situação nas classes dominantes. Os outros tipos de ensino eram, por sua natureza, curtos; quero dizer, para aquêles cujo destino, determinado por condições de classe social, seria, na melhor hipótese, o emprego direto nas oficinas, nos balcões, nos escritórios, etc.

A atitude dos governos brasileiros foi de grande interesse pelo chamado ensino secundário, mas não pela manutenção direta de escolas desse ramo. O curso secundário era nacional. Escolas do governo e particulares subordinavam-se a numerosas regras federais. Impunha o governo federal a esse tipo de ensino exigências muito mais rigorosas que aos cursos profissionais. Fiscalização mais severa das instalações e dos atos escolares. Controle muito maior da qualificação do professorado. Diploma de Faculdade de Filosofia passou-se a exigir para o ensino secundário. Era dispensável para o ensino comercial, industrial e agrícola. Para ensinar português, história, geografia, matemática, ciências, línguas vivas, no curso secundário, era preciso ser diplomado. Nos cursos profissionais, não.

Desinteressando-se pela manutenção direta de escolas secundárias, o governo central, entretanto, não recusava, ao contrário, distribuía, em larga escala, verbas para a sua manutenção ou criação. Não o fazia, porém, obedecendo a uma política geral, ou, sequer, a um método. Era uma distribuição de todo assistemática, e fragmentária, de recursos, originada no Congresso, por iniciativas isoladas de seus membros. E, em sua maior parte (mais de 80%) para o ensino particular, o que, a par de implicações com interesses eleitorais imediatos, era um comportamento que, conscientemente ou não, favorecia ou reforçava o dualismo. Beneficiavam-se aquêles que já tinham escola e, mais ainda, os que podiam pagar o que lhes fosse cobrado. Convergia quase tudo, dessa forma, para o grupo favorecido. Acentuava-se a desigualdade, e não a igualdade de oportunidades. A

maior preocupação era melhorar a educação dos que já a podiam ter. E não, ou só secundariamente, a de ampliar quadros, multiplicar matrículas, oferecer novas oportunidades.

Sob essa forma de aplicação de recursos para os que já gozavam de benefícios, ou ainda, sob a da acentuação do prestígio, da importância, dos rigores do ensino secundário, em relação ao ensino profissional, participava o governo do processo de consolidação do dualismo que, como já frisei, correu paralelamente ao movimento de expansão da educação secundária, que as novas forças da sociedade, aumentando ao ritmo do progresso econômico, desencadearam.

Cresceu extraordinariamente o ensino. Estendeu-se às camadas populares, que já não se contentavam com o ensino primário nem com seus complementos vocacionais. Aspiravam ao ensino secundário. Os ramos profissionais, dêste desarticulados, não interessavam. Essa separação impediu que se encaminhasse a massa de estudantes para os ensinos adequados às suas capacidades. Quase tôda foi levada para um ensino acadêmico que, hipertrofiando-se, teve que ajeitar-se, acomodar-se a um padrão inferior.

Propósitos que se revelaram no sentido já não diremos de fusão mas de maior identificação dos ramos, ou simplesmente de sua mais fácil comunicação, encontraram resistências e se anularam ou desvirtuaram.

Surge agora, com esse objetivo, o projeto dos ginásios modernos, que constituem o tema desta palestra.

Antes, porém, de focalizá-los e, se possível, caracterizá-los, não nos parece fora de propósito sintetizar aqui o que os povos mais adiantados estão realizando ou projetando na linha dos mesmos objetivos que animam essa tentativa brasileira.

Os Estados Unidos já apresentavam, no começo do século, um sistema público de educação, unificado e contínuo. Na Europa, o movimento de unificação iniciou-se propriamente depois da Primeira Guerra Mundial. Só então, no velho continente, começaram a ter repercussão profunda as idéias de educação universal, da igualdade de oportunidades educacionais, da distribuição dos privilégios da educação na base da capacidade individual e não de posição social e econômica.

Na Inglaterra, a lei Fisher (1918), elevando para 14 anos a obrigatoriedade da educação, abriu caminho para a generalização do ensino ulterior ao primário. Aos 11 anos, haveria o encaminhamento para a escola pós-primária, seletiva ou não seletiva, isto é, para a escola secundária tradicional ou para as outras formas que, depois da referida lei, se foram organizando, diretamente por iniciativa das autoridades locais da educação, sem legislação especial sobre a matéria, como o permitia o regime descentralizado que sempre foi uma das características do sistema inglês de educação.

Entretanto, nessa fase do processo de ampliação das oportunidades educacionais, evoluiu o sistema inglês de educação com a marca do dualismo. Paralela à educação secundária tradicional, criava-se um tipo de ensino posterior ao primário, que não equivalia ao segundo grau. Era um prolongamento daquele. Nenhum vínculo, nenhuma paridade entre um o outro, o que a própria denominação dos novos cursos (escolas primárias superiores) frisava. Nem era tanto como reflexo do princípio de igualdade que se abriam as novas oportunidades. Era muito mais por imposição de fatores econômicos. O crescimento progressivo da indústria forçava a procura de operários instruídos. Para um complemento de educação, abrir-se-lhes-iam as portas das escolas primárias superiores, que ministravam elementar aprendizado profissional com tinturas de cultura geral.

Com a Segunda Guerra Mundial, acelerou-se o processo de mudança. Mesmo antes, em 1939, elevava-se a obrigatoriedade escolar a 15 anos. Mas, foi o *Education Act*, de 1944, que consagrou os princípios que vinham fermentando a evolução educacional na Inglaterra. Confirmando a extensão da obrigatoriedade escolar, e admitindo mesmo que ela pudesse atingir, logo que o permitissem as condições econômicas do país, aos 16 anos, unificava o *Education Act* o sistema. Em vez de tipos distintos e fechados, com clientela próprias, recrutadas não por critérios escolares mas por critérios sociais, as três ordens de ensino passariam a constituir fases, sucessivas e contínuas, e com total equivalência horizontal.

Na França, o movimento de reforma seguiu as mesmas linhas gerais. Durante a Primeira Guerra Mundial, foi lançada a proposta da escola única. De 1929 a 1933, estabeleceu-se a gratuidade de educação secundária. Em 1936, a idade da freqüência escolar obrigatória elevava-se de 13 a 14 anos. Mas, foi depois da Segunda Guerra Mundial que se definiram os rumos da reconstrução educacional, na França. Ainda em Argel, o governo francês traçava diretrizes gerais de reforma. Proclamava-se que a igualdade de oportunidades educacionais era corolário dos princípios de justiça social e de reconhecimento da dignidade humana. Em 1946, surgia o relatório Langevin, que acentuava a urgente necessidade de adaptar-se a estrutura educacional à estrutura social "da nova era da mecanização, da utilização de outras fontes de energia, do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, da concentração industrial, do aumento da produção, do ingresso das mulheres na vida econômica".

A reforma — são palavras do relatório — deve realizar, na medida compatível com a diversidade das aptidões individuais, a igualdade de todas as crianças diante da educação, para permitir a cada uma, no interesse de todas, desenvolver plenamente sua personalidade.

O dualismo teria que ser substituído por um sistema uno, dividido em camadas horizontais, que permitissem o encaminhamento

dos alunos, qualquer que fosse sua origem, para o gênero de estudos que melhor conviesse às suas aptidões. O ensino elementar, sem a distinção arbitrária de um ensino especial para a clientela dos liceus e colégios, continuar-se-ia, sem qualquer obstáculo, por um ciclo de orientação de quatro anos, com um ensino essencialmente de cultura geral, segimido-se-lhe então ensinos mais ou menos especializados.

Animavam profundamente o projeto Langevin a idéia de ensino comum, com o grau de flexibilidade que permitisse alcançar a variedade de aptidões, e a idéia de estabelecimentos comuns, que recebessem todas as crianças, estabelecendo cedo, entre elas, "contatos que contribuiriam para a suficiente unidade da nação", pois não seria "separando a juventude em clãs estranhos uns aos outros ou em categorias como a dos futuros manuais e a dos futuros intelectuais que se faria nascer a compreensão mútua".

Era, naturalmente, dominante, nessa concepção de escola, o princípio da orientação. Abolido, em consequência da extensão da obrigatoriedade escolar, o exame de ingresso no ensino de segundo grau, substituía-se esse processo brutal e instantâneo de seleção pela orientação lenta e contínua, baseada em critérios pedagógicos e ao longo de um ciclo inteiro de estudos.

Tôda essa reformulação de um ensino, que era antes para um grupo restrito, rigorosa e arbitrariamente escolhido, e para um tipo único de cultura, de base essencialmente intelectual, e que agora seria para todos, devendo levar em conta a natureza de cada um, e com objetivos mais amplos, de iniciação à cultura geral, em todos os seus aspectos, e de iniciação ou mesmo de preparo profissional, exigia completa revisão de princípios e métodos pedagógicos. O ensino para a cultura do espírito, através do treino mental, teria que dar lugar a outras formas em que se equilibrassem os aspectos abstratos e concretos, teóricos e práticos.

Vários projetos sucederam-se ao da Comissão Langevin, guardando-lhe o sentido geral, embora com modificações que nem sempre eram superficiais. Nenhum deles, porém, logrou ser oficializado, antes de 1961. As novas idéias pedagógicas, entretanto, tiveram penetração, principalmente através da experiência das "classes nouvelles". Naquele ano, com fundamento na nova Constituição, o atual governo decretou a reforma, que amplia para 16 anos a obrigatoriedade escolar, cria o ciclo de observação (já não de quatro, como no projeto Langevin, mas de dois anos), tronco comum dos estudos de grau médio.

Em resumo, todo o movimento educacional nas duas grandes democracias européias, girava em torno do princípio, que inspirava a educação americana, da substituição do sistema duplo, baseado em diferenças de classe, por um sistema integrado, fundado na igualdade de oportunidades.

As dificuldades dessa integração encontram-se principalmente na educação de grau médio. Nesse nível é que mais se opõem a tradição e a renovação. E, em verdade, no regime de igualdade de oportunidades, a educação do adolescente é problema extremamente complexo. Igualdade de oportunidades não significa que a educação deva ser a mesma para todos; ao contrário, ela deve ser em grande parte diferenciada. O ensino deve preparar para as tarefas comuns, proporcionando os conhecimentos, idéias e ideais, que devem constituir o conteúdo comum de que todos precisam para, como partes integrantes vivas da sociedade, desempenharem aquelas tarefas. Mas, o ensino tem que considerar também as capacidades, os interesses, as ambições que, na adolescência, se afirmam e se diferenciam, e procurar conduzi-los no sentido que favoreça seu mais completo desenvolvimento.

Aí é que está o problema. Como atender a essa dupla finalidade? Como organizar um ensino ao mesmo tempo comum e diferenciado, para todos os adolescentes? Tipos de escolas, formas de cursos, currículos, processos de orientação? Uma escola com todos os cursos ou escolas separadas?

A aproximação maior dos cursos, quando não a completa fusão de cursos e escolas, é tendência geral. O regime de ensinos separados, mesmo nas nações menos desenvolvidas, onde ainda domina, não se tem podido manter sem maiores ou menores concessões. É a equivalência dos cursos: separados, nitidamente diferentes, mas equivalentes, em seus efeitos formais. É uma equivalência menos formal, maior semelhança de currículos e convergência de objetivos: um ensino secundário menos acadêmico e um ensino profissional menos utilitário. É mesmo a identificação parcial dos cursos: um tronco comum.

Na América do Norte, a escola secundária de cursos gerais continua fortemente consolidada. Apesar das críticas que lhe são dirigidas, não há perspectivas de mudança do conceito de que ela é "a realização do ideal americano do ensino em uma democracia".

Admite-se que ela não esteja atendendo satisfatoriamente a seu objetivo fundamental de promover a unidade e a solidariedade social; que as distinções de classe de fora da escola nela se refletem, afetando todas as suas atividades. Mas, afirma-se que esses problemas não implicam o fracasso do sistema. Indicariam eles — é a opinião de Conant — tão-somente que o planejamento da estrutura educacional americana não tem levado em conta, suficientemente, a sociologia. Esse planejamento — diz o autor citado — se tem firmado, em parte demasiado grande, na suposição de que não existem divisões econômicas, políticas e religiosas, na sociedade americana, o que, na maioria das comunidades, não é exato.

A crítica mais constante ao sistema compreensivo é, porém, a de sua quase nula preocupação pelos estudantes de capacidade intelectual superior. A idéia de escolas separadas, para alunos de capacidade diversa — são palavras de Kandell — é totalmente repelida pela convicção de que um sistema educacional democrático não pode tolerar uma segregação que promova a estratificação social ou intelectual. Mas, diz Conant, não há razões que impeçam que os alunos mais dotados tenham uma boa educação na escola secundária geral. Existe uma falsa antítese — é ainda Conant — na mente de muitas pessoas (educadores, inclusive) entre a educação para todos e a educação para os especialmente dotados. E afirma: se se deseja que a escola secundária pública americana continue a cumprir sua missão, deve eliminar-se tôda idéia de oposição entre essas duas funções.

Na Inglaterra, o número de escolas compreensivas é ainda limitado. Generalizam-se elas no condado de Londres, por influência política do partido trabalhista, que ali domina há vários anos. Os conservadores, entretanto, as combatem. Querem que as três modalidades de ensino, *grammar school*, moderno e técnico se conservem separadas, dirigindo-se os alunos para esta ou aquela, segundo suas aptidões diagnosticadas através de exame, testes, apreciação do aproveitamento no curso primário, etc. Receiam que a *grammar school* seja absorvida e anulada pela escola compreensiva.

Entretanto, outra política, que representa "um compromisso britânico entre as duas ideologias", ganha adeptos em todo o país. É o sistema de escolas multilaterais. Na impossibilidade de realizar o tipo perfeito de estabelecimento de ensino completo (escola compreensiva), a experiência se desenvolverá, diz um dos comentadores, provavelmente sob a forma de federações de escolas clássicas, modernas e técnicas, ou de grupos escolares pela geminação dos dois primeiros ou dois últimos tipos. Cada uma das partes do estabelecimento terá um diretor de estudos, mas o conjunto não deixará de ser uma só escola, que se reconstituirá nas horas dos encontros esportivos e, em geral, das atividades extraclases.

O que divide mais a opinião inglesa, em torno dos sistemas compreensivos ou não, é o problema do encaminhamento, à entrada no segundo grau. A escolha prematura (problema que não existe no sistema compreensivo) seria a negação do princípio da igualdade de oportunidades. Aos 11 anos, as aptidões estão indefinidas. Determinar o ensino certo, nessa fase, é impossível. E a escolha prematura é fator de segregação econômica. O filho de família abastada irá para a *grammar school*; se logo não ingresse, pode esperar o ano seguinte. O estudante pobre terá que seguir o ensino prático, de curta duração.

O ritmo da reforma na França tem sido mais lento, para o que terá influído provavelmente o regime de centralização. Os novos projetos, de 1959 e 1961 (êste convertido em lei) são potencialmente

ricos. Além da extensão da escolaridade obrigatória à idade de 16 anos, da ligação contínua do ensino elementar com os primeiros anos do segundo grau (ciclo de observação), além do tronco comum de todos os ensinos desse grau (gerais e técnicos), admitem e recomendam — e esta é uma de suas mais importantes disposições — o agrupamento das diferentes formas de ensino da terceira e quarta séries num mesmo estabelecimento, permitindo-se a passagem em qualquer época de uma para outra, o que importa prolongar de certa forma o período de observação, além do que representa essa reunião dos ensinos na mesma escola como aprofundamento da integração.

Destacamos da exposição de motivos ao projeto de 1959 (muito semelhante ao de 1961) o trecho seguinte: "É, pois, ao mesmo tempo, pela instituição de um tronco comum e pela organização dos diversos ramos do ensino diversificado em estabelecimentos comuns, que o presente projeto tende a abolir os preconceitos e as tradições tão tenazes na hierarquia dos estabelecimentos e das matérias, assim como o *cloisonnement* social que caracteriza ainda o sistema escolar francês.

No Brasil, não houve mudança de grande importância, depois de 1930. Os ramos de ensino continuaram estranhos uns aos outros. Todo movimento para assimilá-los ou, simplesmente, para lhes dar equivalência, encontrou oposição, aberta ou surda, e foi reduzido a proporções insignificantes, quando não de todo anulado.

A experiência levada a efeito no antigo Distrito Federal, em 1932, por Anísio Teixeira, reunindo no mesmo ensino cursos secundários, normais, comerciais e industriais, não pôde subsistir, apesar do sucesso que obteve.

As reformas Campos e Capanema procuraram dar ao ensino secundário um sentido menos propedêutico. Atribuía-lhe dupla finalidade de educação básica, terminal, e de preparo para estudos superiores. Teoricamente, o ginásio teria o caráter de uma segunda etapa geral da educação. Mas, na prática, a estrutura do curso, inflexível, com um enorme conjunto de matérias, todas obrigatórias, contrariava aqueles pressupostos. A natureza seletiva do curso não se alterou. O ginásio não deixou de ser um degrau para o nível seguinte, acessível a poucos, inadequado por seu acentuado academicismo, por seu terrível enciclopedismo, à maioria dos que, em massa o procuravam. O ginásio representava o verdadeiro ensino. Os cursos profissionais eram "ensinos especiais". O ginásio dava direito à matrícula em qualquer segundo ciclo. Os cursos básicos do ensino técnico, não.

Entretanto, não deixou de crescer a corrente que lutava (o seu maior líder é, sem dúvida, Anísio Teixeira) pela democratização do ensino médio, reformado em seus métodos e processos, em seus cur-

rículos, estreitamente vinculados ou mesmo fundidos seus ramos, reconstruído para que pudesse ser, ao mesmo tempo, pela unidade de conteúdo e multiplicidade de formas, o ensino para todos, sem distinções outras que não fossem as determinadas pelas diferenças de capacidades e tendências individuais.

Refletiu-se esse pensamento nos primeiros projetos da lei de Diretrizes e Bases (1948), que acentuavam a necessidade de ser considerado "o ensino médio, como um todo, fugindo à antiga e antidemocrática bipartição entre profissões intelectuais e manuais, através de uma franca flexibilidade de todo o ensino médio, garantida por uma série de articulações entre os diversos ramos que o constituem e de articulações com o ensino superior".

Isso era ainda uma primeira aproximação. Estabeleciam-se vínculos entre os dois campos, mas conservando-os nitidamente separados, como ainda hoje os mantém a lei promulgada, embora não tanto como nos projetos primitivos.

Haviam amadurecido, entretanto, aquelas idéias no pensamento da maioria dos educadores e dos próprios legisladores, que as inseriram em lei, na chamada lei da equivalência (1953). O que esta lei estabelecia era justamente o que tinham propugnado os elaboradores dos primeiros projetos das Diretrizes e Bases. A possibilidade de promoção não só do primeiro ciclo secundário para os segundos ciclos dos outros anos, como o inverso, a passagem dos primeiros ciclos destes ramos para o colégio secundário. Mas, neste caso, ainda com restrições que os regulamentos da lei agravavam, tornando, pode-se dizer, inconsistente a equivalência. Teria que haver aprovação em exames das disciplinas que bastassem para completar o ginásio. Aos concluintes do segundo ciclo não secundário, para efeito de inscrição nos vestibulares, impunham-se restrições semelhantes. O que a lei estabelecia não era, de fato, um regime de equivalência, já o observava Jayme Abreu, em 1953; eram possibilidades de adaptação. Adaptação exigida só num sentido: dos cursos profissionais para o secundário. No sentido oposto, a passagem era inteiramente livre. Havia assim na lei da equivalência, ainda, um abundante resíduo da concepção de dois ensinos de valores desiguais para clientela de categorias distintas.

Em 1957, registra-se uma iniciativa do Ministério da Educação que teve significação no processo de reorganização do ensino de segundo grau. Tramitava no Senado um projeto de reforma do ensino secundário, que se originara na Câmara, durante o longo período em que ali esteve parado o projeto das Diretrizes e Bases. Propusemos ao ministro Clóvis Salgado que uma comissão estudasse aquela reforma. A comissão, de que fazíamos parte, com Anísio, Montojos e outros, sugeriu fosse proposta ao Senado a revisão do projeto, porque "a reorganização do novo ensino secundário estava a exigir alterações mais profundas que as nele preconizadas". As

principais propostas eram: a) a constituição do curso ginásial com um tronco comum de dois anos e um ensino diversificado na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries. Admitia-se, nesse ensino diversificado, a inclusão de disciplinas de iniciação técnica; b) completa equivalência dos vários ramos de ensino. A passagem de um para o outro seria livre, isto é, sem exames de adaptação. Esta far-se-ia por meio de cursos de integração ou de reorientação nos próprios estabelecimentos em que se matriculassem os alunos.

O tronco comum de que tratávamos, naquela ocasião, era limitado ao ensino secundário, porque a reforma visava exclusivamente a êste setor. Mas, dizíamos: quando da tramitação da lei de Diretrizes e Bases, a idéia será retomada para que os outros ramos do ensino médio a ela se adaptem.

O Senado não aceitou as sugestões, que, entretanto, foram incluídas depois na lei de Diretrizes e Bases. A idéia de tronco comum, que a lei adotou, teve origem, portanto, no trabalho daquela Comissão. Como, da mesma forma, as idéias, igualmente vitoriosas, da inclusão no currículo ginásial de disciplinas de iniciação técnica e da equivalência total dos cursos.

Ao mesmo tempo em que o ensino secundário fazia essas tentativas de sair do rígido esquema em que fora aprisionado, de se tornar mais diferenciado, de até incluir disciplinas de iniciação técnica, em outro setor do ensino médio criavam-se condições legais que lhe teriam permitido evoluir no sentido de sua maior identificação com o ensino secundário. Refiro-me à reforma do ensino industrial, de fevereiro de 1959; sem dúvida uma de nossas leis de ensino mais importantes, mais ampla, mais renovadora, que a lei de Diretrizes e Bases, naquele campo. Ali, o ensino industrial básico é concebido sem nenhum caráter de especialização profissional. É um curso de educação geral — são palavras da lei — cujo objetivo é ampliar os fundamentos da cultura e explorar as aptidões do educando, desenvolver suas capacidades, orientá-lo na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores. É um curso tão geral como o ginásio secundário. Nada mais é que uma variedade dêste.

Abria-se caminho, assim, para que se reunissem e funcionassem num só corpo aquêles dois ramos, variedades do mesmo ensino, com os mesmos objetivos. Para que se eliminasse tudo o que ainda os separava, a começar pelas denominações. Para que se confundissem inteiramente suas áreas na administração geral e nas escolas. Não havia mais razão para que tivesse nome especial êste ou aquêle curso. Nomes diferentes como ginásio secundário ou ginásio industrial anulariam em grande parte os efeitos integrativos a que a lei, de certo, visava. A existência de unidades escolares isoladas, umas na área do ensino industrial, outras na do ensino secundário, haveriam necessariamente de refletir e alimentar os pressupostos de não

igualdade de valor dos dois ensinos. Foi com o propósito de reduzir quanto possível esse inconveniente que à comissão incumbida de regulamentar os ginásios industriais propusemos (fevereiro de 1961) que pudessem os cursos destes ginásios funcionar nas próprias escolas secundárias, o que, além das vantagens educacionais, teria a de ser uma solução mais econômica. Aproveitar-se-ia a grande rede de ginásios secundários, adaptando-os àquela finalidade. A sugestão foi aceita, mas foram criados todos os obstáculos à sua efetivação. Perdeu-se essa oportunidade de fazer evoluir o ginásio brasileiro para o ginásio geral, oportunidade que agora ressurgiu com a iniciativa dos ginásios modernos.

As tendências no sentido da unificação do ensino consolidaram-se depois de 1961. Acolheram-na os dois últimos governos.

A mensagem presidencial ao Congresso, em 1961, expressamente traduzia política nesse sentido. Frisando que no ensino médio residia o ponto nevrálgico do problema educacional que no mundo atual enfrentam todos os países civilizados, e acentuando que já não se pode compadecer a sociedade democrática com um sistema dual de ensino, um supostamente intelectual, para constituir etapa propedêutica ao ensino superior, e outro de tipo vocacional, destinado às classes menos favorecidas, punha em relevo a mensagem o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, em que todos tivessem possibilidades de ascender aos níveis mais altos da escala educacional, sem outras limitações que as oriundas de suas capacidades e aptidões.

No programa de educação, apresentado à Conferência de Santiago do Chile, em março de 1962, o governo brasileiro, depois de acentuar a concentração de matrículas em currículos do tipo acadêmico, que constituem mero instrumento de acesso a um curso superior, incapaz de atender aos poucos (30%) que concluem o curso, dizia:

"Tal situação não se corrigirá com a expansão das escolas especiais agrícolas, industriais e comerciais, que presentemente acolhem reduzido número de alunos, em oposição às escolas de cultura acadêmica. Na realidade, toda a estrutura do ensino médio deve libertar-se desse conceito dualista de educação supostamente humanística para a elite e educação supostamente técnica e específica para o povo, característica das condições culturais do século XIV. É característica de nosso século a universalização desta fase do ensino para o prolongamento da educação comum, visando a redistribuição proporcional da população nas áreas comerciais, agrícolas e industriais. É claro que essa escola moderna, embora extremamente diversificada, não exige currículos especificamente profissionais nem igualmente os supostos de cultura geral".

Assim, o governo brasileiro, a partir de 1961, definia claramente uma política integrativa, para o ensino médio. Em vez de escolas dêste ou daquele ramo, incentivava a instituição de ginásios integrados. Naquela época, estava nos seus primeiros dias de aplicação a Lei das Diretrizes e Bases. Não era nela que se calcava o projeto dos ginásios modernos, mas na legislação do ensino industrial, que certamente não poderia oferecer fundamentos para o novo tipo de ensino, com a variedade de opções que por sua própria natureza teria que abranger. A Lei de Diretrizes e Bases dar-lhe-ia fundamentos mais amplos, principalmente pela extensa variedade de cursos que admite, com flexibilidade de currículos e facilidades de articulação. Do ensino acadêmico aos de caráter acentuadamente prático ou de iniciação profissional, uma série de possibilidades curriculares se oferecem a um tipo de ginásio total, como é ou pelo menos deveria ser o verdadeiro ginásio moderno.

As características dos ginásios modernos esboçavam-se naquele documento a que nos referimos. Seriam — dizia-se ali — educandários integrados, destinados a ministrar todos os cursos de nível médio, permitindo ao aluno maior variedade de currículo e facilidades de preparação profissional aos que não lograssem concluir o curso e precisassem encaminhar-se para o trabalho.

Incorporado ao Plano Trienal de Educação, como uma de suas metas mais importantes, confirmava-se o projeto dos ginásios modernos, que ali recebiam caracterização, mais precisa, de educandários orientados para a educação para o trabalho, por intermédio de cursos comuns com opção para prática de comércio, indústria ou agricultura.

A expressão "preparação profissional", da definição anterior, era substituída pela "educação para o trabalho", certamente mais adequada.

Nos documentos complementares do Plano Trienal relativos ao assunto, alinhavam-se entre os objetivos dos ginásios modernos os seguintes:

a) dar a conhecer aos alunos os princípios científicos gerais e o valor social e econômico da produção moderna; b) desenvolver atitudes e hábitos positivos em relação às atividades técnicas, a partir do manejo dos instrumentos mais simples da produção e do funcionamento das empresas; c) eliminar qualquer antinomia entre trabalho intelectual e trabalho técnico, através da inclusão obrigatória no currículo de práticas de trabalho, integrando-as com as matérias de cultura geral.

Na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries, haveria iniciação nas práticas de trabalho. O professor, especialmente preparado, identificaria as vocações, em função das habilidades e interesses revelados pelos alunos. Incluiriam as práticas três ou mais técnicas elementares: artes gráficas,

trabalhos com madeira e elementos de cerâmica, na primeira série; trabalhos em metal, eletricidade e noções de desenho técnico, na segunda. Estas técnicas poderiam ser complementadas ou substituídas, por práticas de agricultura. Parte das tarefas administrativas das oficinas deveria ser confiada aos alunos, que ao mesmo tempo seriam levados a efetuar operações simples, como registro de entrada e saída do material, controle de custo etc, o que daria ensejo ao professor de apreciar vocações para práticas de comércio.

Na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries, haveria propriamente iniciação para o trabalho. Em função das características regionais e locais, a escola incluiria pelo menos duas das opções e, quando possível e aconselhável, as três: comércio, indústria e agricultura. Essa iniciação teria em vista dar ao aluno "capacidade de aprender a trabalhar"; não teria o caráter de treino profissional.

Esses dados são apenas um esboço de organização. Cabe, pelo menos nos enunciados gerais do projeto, mais de uma hipótese.

A mais longínqua, ao que me parece, é a do ginásio de cursos gerais. Não que a lei a contrarie. Antes, ela dá margem a uma interpretação ampla dos ginásios modernos. Por combinação das disposições legais relativas ao ensino secundário e ao ensino técnico, toda uma série de cursos tornar-se-ia possível, do tipo acadêmico aos de caráter pré-profissional. Conforme as inclinações dos alunos, poderia variar o ensino das disciplinas gerais, no máximo de 9, exigindo para o curso secundário, ao mínimo de 5, admissível nos cursos técnicos. E, paralelamente, dar-se-ia ênfase maior ou menor às práticas de trabalho, oferecendo não só destas como das disciplinas gerais variado elenco de opções.

Não creio que estejamos nesse caminho. Uma solução dessa natureza exige recursos econômicos e pedagógicos acima das possibilidades atuais. Nem há maturidade de pensamento suficientemente generalizada, para realizá-la ou mesmo admiti-la.

Noutro extremo, estaria a hipótese de um currículo único, com um conjunto fixo de disciplinas gerais e obrigatoriedade das práticas de trabalho da primeira à última série. Teríamos, então, um ginásio para um fim determinado e não para variados fins. Para uma certa clientela e não para todos os tipos de alunos. Representaria não propriamente um ginásio novo, com uma nova estrutura de ensino. Nada mais seria em verdade que uma forma de transição entre os extremos acadêmico e profissional, quando não, o que seria pior, uma soma, simples aposição de ensino especializado a ensino geral, colocados um ao lado do outro sem as gradações, sem as flutuações próprias da verdadeira diversificação do ensino baseado na variedade de aptidões. Proporcionaria um curso esquematizado, tão sem mobilidade como os que já existem. Seria além disso um ginásio de meio termo, um ginásio para estudantes mediana ou mediocrementemente dotados.

Entre esses extremos, a nosso ver, deverão procurar situar-se os futuros ginásios modernos brasileiros. Na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries as práticas de trabalho não seriam obrigatórias. Definidas as aptidões, ainda que aproximadamente, na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries, o ensino das séries finais deveria ser diferenciado, oferecendo formas com práticas de trabalho, e outras sem elas, destinadas estas aos estudantes que revelassem tendências para estudos menos práticos ou mais abstratos. Haveria, então, classes na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries que iriam para as oficinas ou para as salas-escritórios ou para os trabalhos agrícolas. E classes sem essas atividades e, portanto, com currículo de matérias de cultura geral, que poderia admitir variações no sentido das ciências experimentais ou das ciências sociais, etc.

Quando o projeto dos ginásios modernos frisa o objetivo de orientação para o trabalho, o que me parece é que o inclui entre os objetivos gerais, considera a educação para o trabalho parte da educação geral, o que evidentemente não quer dizer que todo estudante de um ginásio deva ser iniciado para o trabalho na indústria, no comércio ou na agricultura. Está claro que isso seria uma injustificável limitação de objetivos. Um ginásio que exigisse obrigatória e exclusivamente esse tipo de ensino seria apenas mais uma peça no sistema de cursos separados. Nenhuma contribuição efetiva traria ao processo de unificação.

Dependerá a realização dos ginásios modernos de inúmeros fatores. Do preparo de professores e diretores, do serviço de orientação educacional, da compreensão dos pais. Sua adequação aos fins que inspiraram o projeto dependerá sobretudo da unidade de pensamento dos seus organizadores, dos planejadores e executores, da ação harmônica de administradores e educadores. Ora, essa unidade de fato ainda não há. A reconstrução do ensino médio, no sentido da integração de seus ramos, é problema estranho a vários setores administrativos, e é combatida aberta ou astuciosamente por outros. Vejamos se o projeto conseguirá vencer as incompreensões e as resistências; se, desta vez, daremos um passo realmente firme no ainda incerto, no áspero caminho da democratização do ensino.

## A PREPARAÇÃO DE CANDIDATOS A CURSOS SUPERIORES NA GUANABARA

JAYME ABREU

Do C.B.P.E.

Quero agradecer ao meu prezado companheiro de trabalho, Prof. Moreira de Sousa, as generosas palavras com que me distinguiu e, do mesmo passo, explicar que só o atendimento aos imperativos da amizade justifica minha presença hoje aqui.

Convocado ou, mais do que isto, intimado pelo nosso caro Presidente da ABE a participar da série de palestras com que sua iniciativa vem brindando nossa querida Associação, convertendo-a num autêntico Fórum de debates sobre a educação brasileira, que valeria ser documentado em publicação, fiz-lhe sentir que o tema a ser versado não comportava, a esta altura, quanto a nós, mais do que uma comunicação no estilo usual às notas prévias das sociedades médicas.

É que a pesquisa bibliográfica e de observação direta que empreende sobre o assunto, na Guanabara, com a nossa orientação, a nossa assistente no CBPE, Prof.<sup>a</sup> Nadia Cunha, e que deveria fundamentar esta exposição, não tem, até o momento, mais de 50% de seu plano total de trabalho realizado.

Ainda assim, insistiu o Prof. Moreira de Sousa na data proposta e por isso aqui estou conversando sobre o assunto aquilo que já pode ser conversado.

### I. *O mundo ignoto e abandonado dos "cursinhos"*

Anísio Teixeira, certa feita, com a lucidez que lhe é própria, disse do nosso chamado sistema educacional, que êle em verdade se compunha de três sistemas declarados e estanques: o sistema do sino primário, o sistema do ensino secundário, o sistema do ensino superior. Se se quisesse levar mais longe esta análise, não seria inexato dizer-se que o sistema do ensino secundário sequer é um todo

Palestra proferida na Associação Brasileira de Educação, em 2 de dezembro de 1963.

integrado, uno, coeso e articulado, composto que é de dois subsistemas de características bem diversas e circulação deficitária e emperada: o subsistema do ginásio; o subsistema do colégio.

Condicionando os três sistemas expressos, havia ainda a funcionar como se fossem sistemas disfarçados e ocultos, porém tremendamente atuantes nos rumos dos três sistemas declarados, mais dois sistemas: o de preparo para os exames de admissão à escola média; o de preparo ao exame vestibular ao ensino superior.

Em total contradição com o que deve ser um sistema educacional, isto é, um conjunto pedagógico cujos estágios progressivos se articulam natural e harmoniosamente, o nosso chamado sistema educacional funciona não apenas em termos de desarticulação, porém, mais ainda, de oposição, de criação de barreiras entre os seus níveis.

Tão extravagante pareceria a assertiva que seria o caso de dizer, "não me atrevera a dizer tanto se maior não fora a prova do que o dito".

Mas em verdade a prova entra pelos olhos de ver de qualquer um, não precisando ser especialista para considerar e sentir o que anualmente ocorre a respeito, nos grandes centros urbanos do país.

No exame de admissão à escola secundária, particularmente quando se trata de escolas públicas de prestígio, como por exemplo o Colégio Pedro IT, o que se vê habitualmente é a sua busca por milhares e milhares de candidatos para minguadas vagas em relação ao número de pretendentes e o conseqüente dizimar de alunos, gloriado em prosa e verso pela imprensa. Nos anos de 1962 e de 1963 habilitaram-se aos exames no externato, respectivamente, 11.500 e 15.000 candidatos, para lograrem ingresso, respectivamente, 1.800 e 3.500. De modo geral constata-se proporção direta entre o resultado dos exames e a relação vagas-candidatos, a evidenciar como não funcionam em termos de um *continuum* normalmente articulado esses setores do ensino elementar e do ensino médio.

Aliás essa desarmonia estrutural entre a organização dêesses dois níveis de ensino prossegue quando se considera a organização vigente na escola primária, onde o aluno se defronta habitualmente com um ou com poucos professôres e poucas matérias e aquela das primeiras séries ginásiais, com o seu mundo de matérias e de professôres especialistas de matérias.

É claro que essa abrupta mudança de 180 graus não pode ser saudável à psicologia de ainda tímido discente, saído quase sempre do regime de presença direta de um matriarcado envolvente para o mundo impessoal, anônimo, fragmentário, distante do mundo de especialistas que passa a defrontar.

Nos exames vestibulares é o que se sabe: em 1962, no Brasil, nos dez principais ramos do ensino superior, para 41.023 vagas na

1.<sup>a</sup> série apresentaram-se 66.315 candidatos, logrando aprovação apenas 26.752. É esta uma prova, que anualmente se repete, da desarticulação entre a escola média e o ensino superior, ainda que seja uma impropriedade falar-se dos exames vestibulares como um todo único, tanto variam eles conforme a carreira e a escola que se busque.

Mas para carreiras ainda detentoras do maior prestígio, uma tradicional — medicina — outra ascendente — engenharia — nas grandes escolas o que ainda se sente é também a completa desarticulação entre as possibilidades e exigências para ingresso nelas e o que resulta da preparação nas escolas médias. Reprova-se não em função dos conhecimentos ou das potencialidades dos candidatos, mas em função, essencialmente, do número de vagas.

Deve-se reconhecer, a bem da verdade, em que pese à importância dêsses dois chamados "sistemas ocultos" nas distorções de nosso dito sistema educacional, que não se pode identificar uma preocupação dos responsáveis pela nossa educação, mais profunda, mais contínua, mais operativa para conhecer e solucionar esse estado de coisas, no que tenha de inadequado e maléfico.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais julgou importante procurar conhecer objetivamente o funcionamento mais íntimo da preparação que é feita nos dois ditos "sistemas disfarçados", montando projetos para estudo, na Guanabara, seja da situação quanto aos vestibulares, projeto ora em curso, seja quanto aos exames de admissão à escola secundária, projeto que será cumprido em 1964.

Uma verificação segura queremos de logo ressaltar entre os pressupostos que já se confirmam e aqueles que se infirmam, decorrentes da pesquisa que ora realizamos.

Os grandes preocupados, os grandes atuantes, enfrentando dificuldades e mesmo resistências sem conta, para buscar vencer as barreiras do vestibular, são os próprios estudantes, seja como alunos a expensas próprias de cursinhos particulares, seja pela atuação de Diretórios Acadêmicos organizando e promovendo cursos, ante a indiferença senão quase hostilidade dos responsáveis pelas escolas a que pertencem.

É nessa mocidade tantas vezes injustamente vilipendiada pelos beneficiários do *status quo*, com as alegações de vadiagem, desordem, "comunismo" o quejandas, que encontramos a mais viva preocupação e atuação nesse grave problema, inclusive com uma surpreendente maturidade de pensamento e uma honestidade de propósitos, que só lhes faz honra.

É um registro esse que se impõe como expressão de fria objetividade de análise de situações de *fato*, constantes do estudo empreendido.

Veja-se que para as carreiras de maior prestígio, nas grandes escolas da Guanabara, como a Nacional de Medicina, a Nacional de Engenharia, a Nacional de Filosofia, a Nacional de Direito, a Nacional de Economia, a Nacional de Química não existe qualquer providência dos seus responsáveis no sentido de auxiliar os alunos que a elas se candidatam. Sequer funcionam Comissões de Admissão e Orientação de Estudantes, articuladas com instituições de ensino médio.

É um problema com o qual, pelo visto, julgam nada ter os seus dirigentes a ver; os candidatos que busquem resolver seus problemas como melhor lhes parecer e cursos para tal, os que existem, ou são particulares ou de iniciativa do Diretório Acadêmico.

Falamos do mundo ignoto e abandonado dos cursinhos. Em verdade assim êle é, ignorado em sua existência, salvo pelos que lhe vivem a realidade, desprezado pelos que o entendem como uma chaga em nossa educação, desatentos a que são eles uma decorrência fatal dos defeitos de nosso pseudo-sistema de ensino. Funcionando como instituições vivas e atuantes em nosso *soi disant* "sistema do ensino", não têm não só qualquer reconhecimento como conhecimento oficial de sua existência. Valem apenas pelo que produzem em resultados práticos. Têm assim uma certa nota de marginalidade oficial ao arrepio do papel concreto que desempenham na tentativa de suprirem um elo no nosso sistema educacional. A atitude científica a seu respeito não poderia ser a vigente, de ignorância do que significam sua existência e seu funcionamento pelos responsáveis por nossa educação. Há que conhecê-los em sua gênese e em sua fisiologia. Porque existem e como existem. Quais, na circunstância, seus méritos e defeitos que sem dúvida os têm, estes últimos tantas vezes condicionados pelas impropriedades do exame vestibular para que devem preparar.

Vale conhecê-los, melhor diria, urge conhecê-los quem quer que pretenda ter uma informação razoável sôbre os *factos* educacionais importantes do país. Conhecê-los nas especificidades de sua dinâmica, nas tipicidades do seu modo de operar, tão diferentes da feição comum às escolas institucionalizadas que deles se diria serem um outro mundo. Um outro mundo na motivação, de regra muito mais concreta e autêntica, de docentes e discentes. Um outro mundo na sua tão estrita e talvez fatal, embora pedagogicamente indesejável, subordinação às exigências dos exames. Um outro mundo em alguns aspectos da problemática discente. Um outro mundo na copiosa literatura pedagógica para êle especificamente elaborada. Um outro mundo na variedade de situações nele existente, desde os grandes cursos famosos e supercongestionados até os discretos microcursos, para remediar falhas dos mesmos cursinhos. Um outro mundo em que a eficiência em relação aos fins propostos, aferida por alheios julgadores, é a condição única de sobrevivência e também o caminho de

largo êxito empresarial. Um outro mundo, o das aulas até nos dominóos e o reino das apostilas. Um mundo que não se pode ignorar pelos defeitos que revele e pelas inspirações positivas que sugira.

*Alguns aspectos da preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara*

Na pesquisa do CBPE a que aludimos, estão sendo utilizadas conjugadamente as técnicas bibliográfica e de observação direta, no que cabe a cada uma delas. Ao lado do levantamento e estudo do material bibliográfico existente, as técnicas de entrevista pessoal, com os diretores dos cursos e de questionários aplicados à direção dos cursos, a alunos e professores, estes últimos por amostragem representativa, vêm sendo utilizadas.

Trabalhando o material já coligido, algumas observações interessantes já podem ser apresentadas, das quais procuraremos fazer a seguir um resumo de aspectos que se nos afiguram mais significativos.

II — A estrutura material dos "cursinhos"

Jogando com os dados do levantamento que sem pretender ser exaustivo abrangerá todavia a quase totalidade da situação existente na Guanabara, identificamos, no ano de 1963, o funcionamento de 51 cursos de preparação de candidatos a cursos superiores. Pelas entidades mantenedoras eram esses cursos:

— particulares . . . . .	— 27
— de responsabilidade de diretórios acadêmicos . . . . .	— 14
— " " " faculdades . . . . .	— 10

51

Ao lado desses cursos também devemos assinalar a existência do II ciclo secundário do Colégio Piedade, estruturado, nos seus *três anos*, em termos de cursos pré-vestibulares.

Esses cursos, quanto à sua localização, estariam assim divididos, incluindo o Colégio Piedade:

28	—	na	zona	central	da	cidade
20	—	"	"	sul		
4	—	"	"	norte		

Como fato digno de nota devemos destacar que, localizados anteriormente quase exclusivamente na zona central da cidade, hoje se espriam esses cursos, em número ponderável, seja pela zona sul, como igualmente pela zona norte.

Cursos de prestígio e tradição notórios, como os cursos Bahiense, COS e Ciências Médicas, já mantêm inclusive filiais na zona sul e na zona norte.

Como poderíamos definir a largos traços a morfologia desses cursos? É ela em verdade muito variada, desde os cursos densamente freqüentados, supercongestionados em suas salas de classe, como seriam, entre outros, os casos do COS, Bahiense, Ciências Médicas, Galloti Khering, Hélio Alonso até os "microcursos", apelidados alguns deles, em gíria curiosa, de "quebra-galho", onde freqüentemente se ministra um ensino quase individual, visando a remediar problemas do ensino coletivo nos grandes cursos. Registramos inclusive, como nota pitoresca, curso onde havia maior número de docentes que de discentes, como seria o caso do Curso Boechat, ao lado de curso com um só professor para todas as matérias, como o da Faculdade de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro. Entre esses microcursos, inclusive os apelidados de "quebra-galho", podemos citar os cursos Magnus, CTG, Sorbonne, Boechat e Severo. Para que se tenha idéia da diferença em ordem de grandeza com relação à matrícula nesses cursos, assinale-se que oscilam de 5 e 10 até 700 alunos.

Alguns desses cursos têm instalações razoáveis, dispendo de salas, carteiras, material didático satisfatórios. Deve-se notar todavia que com a abolição das provas práticas no exame vestibular, alguns dispõem do material didático respectivo como se fora objeto de museu, como é o caso do Curso São Salvador, que há longos anos prepara os candidatos a medicina.

Freqüentemente encontramos cursos que funcionam pessimamente, localizados em edifícios comerciais antigos, pouco asseados, em zonas das mais movimentadas e ruidosas do centro da cidade, em condições as mais disfuncionais, muitas vezes sem acomodação sequer para todos os alunos, que se vêm obrigados a assistir às aulas de pé.

De modo geral, no caso desses cursos supercongestionados, existem, ao contrário do que sucede nas escolas secundárias, salas com capacidade para 90 e mais alunos.

Passemos agora a examinar como se distribuem os cursos pré-vestibulares, segundo os estabelecimentos de ensino superior para os quais preparam, bem como a esboçar uma aproximação do número de alunos respectivos.

Distribuição de alunos por cursos pré-vestibulares e mensalidades cobradas  
— Guanabara — 1963

Carreiras	Número de Cursos	Número de Alunos	Mensalidades Cr\$
Engenharia, Arquitetura, Geologia, Ita . . . . .	7	2 200	3.000,00 a 7.000,00
Medicina, Farmácia, Odontologia . . . . .	11'	2 000	3.800,00 a 6.000,00
Direito . . . . .	9	1 000	3.000,00 a 6.000,00
Filosofia . . . . .	12	900	2.000,00 a 7.000,00
Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais . . . . .	7	1 000	2.000,00 a 5.000,00
Química . . . . .	3	130	5.000,00 a 7.000,00
Administração Pública . . . . .	1	75	1.700,00
Belas Artes . . . . .	4	50	1.750,00 a 5.000,00
Biblioteconomia . . . . .	1	50	
Sociologia e Política . . . . .	1	17	6.000,00
Serviço Social . . . . .	4	110	2.500,00
Enfermagem . . . . .	1	—	Grátis
Diplomacia . . . . .	2	—	

Para que se tenha idéia da extensão dêesses cursos pré-vestibulares na Guanabara, basta que se considere que em relação aos que aludimos já nos foi possível identificar, faltando ainda alguns dados, totais não inferiores a 7.600 alunos e a 500 professôres.

Numa aproximação ainda bastante grosseira, mas pela qual se sente a extensão da corrida de obstáculos que são os exames vestibulares, destaque-se que somente considerando esses 7.600 candidatos freqüentando cursinhos, para eles se abrirão apenas cerca de 5.150 vagas, o que significa uma relação de 1,5 alunos para cada vaga, relação que sobe para aproximadamente 1,9 alunos por vaga se computarmos o contingente de candidatos que fazem o vestibular sem cursinhos. Aliás não faz maior sentido no caso uma correlação global dessa natureza, se se considerar a heterogeneidade das variáveis existentes no universo analisado. Basta que se leve em conta que as Faculdades de Filosofia, Serviço Social, Enfermagem, para as quais há, no conjunto, mais vagas do que candidatos, vêm operando com larga margem de capacidade ociosa, na relação vagas-número de alunos matriculados, situação precisamente oposta à assinalável nas Faculdades de Medicina e de Engenharia. No caso dessas duas carreiras, Medicina e Engenharia, teríamos na relação vagas-candidatos uma proporção aproximada de seis candidatos para uma vaga em Enge-

nharia e de dez para uma em Medicina, no total das várias faculdades, não só da Guanabara como de Niterói, para onde também se destinam candidatos aqui preparados. Em Engenharia essa relação é de 3 para 1; em Direito, 1 para 2,2; em Economia, 1 para 2, dados todos referentes a 1963. No que se refere ao *custo mensal* desses cursinhos a oscilação é igualmente muito grande. Variam desde a gratuidade total, aliás por nós assinalada apenas em dois casos, até as mensalidades que vão de Cr\$ 1.700,00 até Cr\$ 7.000,00. De modo geral, o preço desses cursos varia em relação direta com a dificuldade dos vestibulares respectivos, sendo assim os de Medicina, Engenharia e Diplomacia aqueles de mais altas mensalidades, quase sempre em torno de Cr\$ 6.000,00 e Cr\$ 7.000,00.

À base dos dados que até o momento conseguimos levantar, não seria exagerada uma estimativa de gastos com esses cursos da ordem de Cr\$ 40.000.000,00 mensais, o que implicaria, se multiplicados por 10 meses (duração aproximada da maioria dos cursos) cerca de Cr\$ 400.000.000,00 por ano. Há cursos que devem perfazer uma receita mensal de Cr\$ 5.000.000,00, o que, deduzidas despesas de manutenção, ensejará saldo altamente compensador aos seus proprietários, mesmo quando se trate daqueles que remuneram seus professores em bases inusitadas em relação aos padrões comuns, a saber, Cr\$ 2.700,00 o salário-aula.

Há cursos já de respeitável antigüidade no *métier*, como o São Salvador e o Galloti Khering com 26 anos de funcionamento ou o Moseley com 21, ao lado daqueles que se iniciam em 1963, como os da Escola Técnica de Botafogo, Miguel Couto, Curso Acadêmico Rio Branco.

Cursos existem com sentido de preparação nitidamente especializada, como seria o caso, por exemplo, do Horace Wells, voltado exclusivamente para Odontologia ou o do Curso Severo, dedicado somente a Belas Artes, ao lado de cursos como o COS, do qual se poderia dizer que funciona como uma pequena universidade pré-vestibular, preparando simultaneamente para Engenharia, Arquitetura, Ita, Medicina, Farmácia, Filosofia, Belas Artes e Química.

### III —• A Pedagogia dos Cursinhos

O que poderíamos dizer da pedagogia vigente nos cursinhos? Não é fácil uma definição em termos analíticos mais precisos em função do material de que até agora dispomos, que só nos enseja uma visão macroscópica do problema. Como, obviamente, esta situação pedagógica tem vinculação direta e fatal ao professor, comecemos por algumas considerações sobre a qualificação profissional desse magistério. Ainda uma vez é situação de extrema variedade. Nos casos de cursinhos particulares ou nos de cursos sob a respon-

sabilidade dos dirigentes de Faculdades há predominância de magistério já mais experiente e possuidor de títulos de habilitação profissional mais específicos e expressivos. Nos casos de cursos mantidos por diretórios acadêmicos onde as dificuldades a superar são bem mais ponderáveis, inclusive pelo propósito de modicidade das taxas a serem cobradas, comumente os professores são alunos das próprias Faculdades, recrutados ou não por provas de seleção. No que diz respeito ao problema de remuneração docente, que tem que ser mais baixa nas condições em que funcionam os cursos de Diretórios, registre-se que Cr\$ 500,00 por hora de aula são menos de uma quinta parte do que recebem professores dos cursos mais afamados.

No questionário que propusemos aos professores havia uma pergunta fundamental para definir o sentido da pedagogia predominante nos cursinhos. Estava assim redigida: "Acha que as exigências do vestibular obrigam a um adestramento para exame, ou permitem uma aprendizagem real?" Em que pese algumas incompreensões quanto às nítidas distinções a fazer entre "adestramento" no sentido de *chauffage*, isto é, de conhecimento que se memoriza e se esquece porque não foi *aprendido* e uma aprendizagem real, a maioria dos professores opinou no sentido de que aquilo que eram condicionados a fazer, pelas exigências do vestibular, era *adestramento para exame*. Em verdade, pelo que pudemos sentir, observar, ouvir e ler, realmente a pedagogia dos cursinhos não é, e em certa medida não poderia ser, a da participação viva do discente no processo pedagógico. É essencialmente o campo das aulas expositivas, da filiação às apostilas que constituem toda uma copiosa literatura pedagógica, para este fim expressamente elaborada.

Ao lado disso há treinamento intensivo dos discentes na solução de problemas típicos, quais os exigidos em matérias como Matemática, Física, Química, Biologia, a uma base que bem se poderia aproximar da que caracteriza a técnica do *drill* (instrução militar). Devemos também destacar que há preocupação constante de uso de instrumentos de medida capazes de aferir o que foi aprendido ou, na maioria dos casos, memorizado.

Em função dessas verificações, muitas vezes semanais, às vezes aos domingos, de retenção do conhecimento transmitido ou endoctrinado, é que o curso ganha prosseguimento. O acompanhar *pari-passu*, as chamadas questões típicas dos vestibulares para treinar sua solução é preocupação dominante. De modo geral o julgamento desses professores sobre a escola secundária foi extremamente restritivo, ainda que sublinhando certo grau de variação, conforme a escola donde proviesse o aluno. Também como índice significativo da desarticulação entre o ensino ministrado na escola média e as exigências do vestibular, salientaram situações em que matéria fora dos programas de ensino médio ou, sendo, não é dada, entra como matéria dos vestibulares.

Quanto às modificações que a Lei de Diretrizes e Bases poderia trazer em relação à situação atual dos exames vestibulares, os depoimentos foram de três tipos:

- a — o dos que julgam que a LDB abriu perspectivas mais favoráveis a soluções do problema, com as virtualidades ensejadas pelos novos tipos de cursos de colégio ou pelos colégios universitários;
- b — o dos que opinam no sentido de serem irrelevantes as perspectivas trazidas pela LDB, em relação ao que está no cerne do problema;
- d — o dos que revelaram quase total desconhecimento das modificações trazidas pela LDB.

Quanto às respostas à pergunta sobre a razão de ser dos exames vestibulares, sua eficiência como instrumento de seleção de alunos e pedido de sugestão quanto a modificações das técnicas nele utilizadas, podem elas ser assim agrupadas:

- 1) *Razão de ser dos vestibulares* — A minoria opinou no sentido de serem eles desnecessários para quantos concluíssem o ensino médio. A maioria opinou no sentido da necessidade de sua manutenção, como instrumento de seleção a carreiras que habilitam ao exercício profissional. Praticamente a *unanimidade* conveio em que seria preciso um aumento substancial de oportunidades de educação em nível superior, sem o que seria inócuo qualquer outro esforço a respeito.
- 2) *Eficiência do vestibular como instrumento de seleção de alunos* — A minoria dos ouvidos opinou no sentido de que, de modo geral, satisfaziam os processos de exame vestibular. A maioria opinou no sentido da sua inidoneidade técnica como instrumento de seleção, manifestando-se alguns violentamente contra enquanto instrumento de seleção, que, segundo eles, seria feita às avessas, à base de extravagâncias especiosas tipo *numerus clausus*. que longe estavam de selecionar os mais aptos. Bom número desses professôres opinou pela preferência do sistema de "classificação" ao invés do de aprovação e reprovação, de modo a impedir o funcionamento de faculdades com larga margem de capacidade ociosa, preenchendo-se assim todas as vagas, inclusive ministrando as escolas cursos de recuperação em matérias básicas em que o classificado se revelasse mais fraco.
- 3) *Modificação das técnicas do vestibular* — Nesse aspecto, devemos confessar que os depoimentos até agora colhidos não trazem contribuições mais pensadas e fundamentadas à solução do problema. O que se nota, como impressão global, é mais uma insatisfação com o sistema vigente do que a

proposição de meios idôneos para sanar as falhas apontadas. A nosso entender, dessas sugestões, duas se revelaram dignas de maior apreço:

- 1.<sup>a</sup> a que lembra a criação nos Estados de um único vestibular, comum às escolas do mesmo ramo, optando os alunos por aquelas que preferissem, conforme as classificações alcançadas;
- 2.<sup>a</sup> — a que sugere que nos instrumentos de medida usados no vestibular sejam utilizados os mais aptos a apurar não apenas a informação já assimilada pelo candidato mas também suas potencialidades quanto à capacidade de aquisição de novos conhecimentos, aspecto esse que os testes de inteligência poderiam apreciar; quanto à aferição do grau de conhecimento, é alvitrada a adoção de testes de escolaridade, capazes de proporcionar uma verificação segura e não aleatória do domínio da matéria, como a que produzem três perguntas ao acaso.

Devemos sublinhar como apreciação final quanto à situação pedagógica dêesses cursinhos que, com a estrutura atual do nosso ensino, para carreiras com poucas vagas e numerosos candidatos, vêm constituindo eles instrumento indispensável.

Como demonstração dessa afirmativa, basta verificar-se, de acordo com levantamento feito pela CAPES, relativo ao ano de 1962, que em São Paulo, Guanabara e Niterói respectivamente 85, 86,6 e 82% dos candidatos fizeram cursinhos para vestibular de Engenharia; esses totais foram correspondentemente de 84,2, 89,4 e 85,7% em Medicina. E quanto aos resultados nos vestibulares para essas carreiras nesses Estados, em 1962, teriam sido os seguintes:

índices de aprovação segundo freqüência a cursinhos

Estados	Engenharia			Medicina		
	Aprovados		Repro- vados	Aprovados		Repro- vados
	Com Curso	Sem Curso		Com Curso	Sem Curso	
Niterói .....	19 % 28 % 33,3%	10,9% 7 % 12,4%	70,1% 65 % 54,7%	11,7% 14,5% 15,4%	5,2% 7,5% 3%	83.1% 78 % 81,6%

IV — A *Clientela dos Cursinhos*

A nota de variedade que tem sido uma constante, definidora das situações encontradas neste estudo, atinge o máximo quando se considera a clientela desses cursinhos.

Efetivamente, trata-se de um todo altamente heterogêneo do ponto-de-vista das variáveis: idade, condição social, situação escolar, aproveitamento na 3.<sup>a</sup> série do II ciclo, revelado pela média global obtida.

Começemos pelas idades. A primeira observação de ordem geral a fazer é a de que, em média, os candidatos são mais idosos do que o eram não faz muito. Reflita-se a esse respeito que em vez dos três anos em que era feita àquele tempo a escola secundária, é ela hoje organizada em 7. A isto acrescenta-se que, agravando-se a desproporção vagas-candidatos, em certas escolas superiores, tornou-se pouco freqüente o ingresso de candidatos na primeira tentativa.

Como outra razão de ser dessa idade maior dos candidatos não se pode perder de vista o funcionamento das escolas superiores noturnas, destinadas de regra a uma população adulta que trabalha.

Dos dados já coligidos em nossa pesquisa, verifica-se assim uma faixa com sensível dispersão etária começando com aqueles poucos candidatos de 17 e 18 anos, fazendo simultaneamente a última série do colégio e os cursinhos.

Segue-se uma faixa média, mais densa, entre os 19 e 23 anos, insistindo em repetidos esforços para ingressarem nas escolas de Medicina e de Engenharia e depois, em menor extensão, as faixas mais idosas, acima de 23 anos, essencialmente existentes nos cursos noturnos, visando a melhorar uma situação de trabalho já existente.

Esta situação de alunos menos jovens se assinala também nos cursos de preparação para ingresso na carreira diplomática, freqüentados por diplomados em nível superior ou por alunos desse mesmo nível.

Para as faixas etárias mais jovens ocorre problema de difícil solução, qual seja o da coincidência de prestação de serviço militar com a preparação para os vestibulares, o que, quando coincide ser o aluno ainda da 3.<sup>a</sup> série colegial, torna insolúvel o problema.

Menor é a variação no que se refere às condições de classe social dos candidatos. Em primeiro lugar, há uma triagem feita pela escola secundária que funciona no sentido de discriminação econômica que alija candidatos que não conseguem escola pública. Em segundo lugar, porque mesmo quando este último fato ocorre — matrícula na escola pública — a necessidade de ingressar imediatamente no trabalho afasta muitos dos candidatos potenciais ao ensino superior.

Pode-se dizer, computadas as informações constantes dos questionários preenchidos pelos alunos, que, salvo casos excepcionalíssimos, tôda a clientela dos estabelecimentos do ensino privado superior pertence à classe alta e média-alta. Apenas nos candidatos às escolas públicas do ensino superior se encontram referências a profissões dos pais que os identificam como integrantes das classes populares. Esta última situação foi por nós particularmente assinalada nos pretendentes à Escola Nacional de Engenharia e à Faculdade Nacional de Filosofia. Quanto à situação escolar dos candidatos, já aí a área de variação volta a ser assinalável.

Para um determinado grupo de faculdades, como as de Engenharia, Ciências Econômicas (diurnas) e de Química, é freqüente serem os candidatos ainda alunos da 3.<sup>a</sup> série de colégio, tentando o vestibular pela 1.<sup>a</sup> vez.

Já no caso dos alunos de cursinhos prepatórios para Medicina, os dados em nosso poder revelam que a maioria deles tentará o vestibular pela 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> vez. Fato expressivo a assinalar é o de que, mesmo com seus notórios defeitos, a escola secundária vem-se revelando preparadora menos ineficaz do que são as escolas técnicas de comércio de nível médio em relação às exigências do vestibular das faculdades de ciências econômicas.

Quanto à questão de se habilitarem aos exames vestibulares alunos que seriam a nata da escola média ou representantes dos seus estratos menos qualificados intelectualmente, baseando-nos nas médias globais apresentadas nas 3.<sup>as</sup> séries colegiais, devemos dizer que sua maior incidência está entre 6 e 7 o que significa uma faixa média de aproveitamento. Em menor escala, registram-se as médias globais 5, 8 e 9.

#### *Julgamento da escola secundária e dos cursinhos*

Na maioria absoluta dos casos houve julgamento dos alunos muito desfavorável à eficiência da escola secundária. De modo geral, manifestaram-se no sentido de que o preparo obtido nos cursinhos é muito superior àquele que obtiveram na escola secundária. O principal motivo que invocam para tal é o de sua motivação ser muito maior em relação aos objetivos que visam alcançar com a freqüência aos cursinhos do que aquela que os levou a freqüentar a escola secundária, o que em muitos casos fizeram apenas para "obedecer aos pais". É realmente fato digno de destaque o amadurecer quase stíbito de um senso de responsabilidade em muitos desses alunos, talvez pela intuição do que vale entrar na faixa privilegiada do 1%, muito diferente daquele que confessam haver tido em relação a seus deveres para com a escola secundária.

Como segundo motivo, revelam que o ensino ministrado nos cursos é muito mais objetivo e concreto em relação a finalidades específicas visadas do que seria a vaga fluidez da dita cultura geral enciclopédica, fornecida pela escola média. Isto não implica reconhecer que, em alguns casos, alunos não houvessem formulado restrições aos cursinhos, chegando mesmo a classificá-los como inferiores aos cursos recebidos na escola secundária. Também se deve destacar que freqüentemente os professores dos cursinhos merecem julgamento muito favorável dos seus alunos.

#### *Programas do ensino*

Quanto aos programas de ensino ministrados nos cursinhos, cotejados com aqueles dados na escola de 2.º grau, os julgamentos dos alunos dividiram-se do seguinte modo:

- a) os que afirmaram estar em muitos casos versando, nos cursinhos, matéria nova;
- b) os que afirmaram que o que havia era um desenvolvimento mais aprofundado da mesma matéria estudada na escola secundária;
- c) os que não assinalaram diferenças sensíveis nos desenvolvimentos dos programas nos cursinhos e nas escolas de nível médio.

#### *Julgamento de fatores para sucesso no exame vestibular*

Na quase totalidade dos casos entre os fatores conhecimento, sorte e proteção, quanto aos que seriam mais importantes para êxito no vestibular, apontaram os alunos *conhecimento* como sendo o fator decisivo, acompanhado a muita distância por sorte e ainda mais remotamente por proteção. Essa escolha demonstra um saudável espírito de confiança no valor intelectual e boa expectativa quanto ao funcionamento das instituições, sem influência de fatores menos desejáveis.

#### *Razões de escolha da profissão*

São sumamente interessantes as respostas dadas à pergunta do questionário sobre que fatores teriam levado à escolha da profissão. No que diz respeito a uma correlação maior entre a profissão dos pais e a escolhida pelos filhos, não a podemos assinalar.

Quanto às influências reveladas para a escolha, é curioso registrar que no caso de candidatos a Medicina e Direito encontramos expressa uma filiação maior ao que se poderia chamar de motivos

altruístas, de solidariedade humana, quais fossem os de fazer bem ao próximo, defender os oprimidos e etc; no grupo de candidatos a Engenharia, Economia, Química etc. encontramos explicitada maior conexão com uma motivação de natureza mais pragmática, no sentido de serem profissões de futuro, seja pessoal, seja para o país.

Nesse aspecto de orientação para a escolha da profissão podemos sentir em muitos casos a necessidade do funcionamento de Serviços de Orientação Profissional. No caso do Colégio Piedade, onde o funcionamento dos cursos de colégio voltados para o vestibular durante 3 anos enseja a existência de serviços dessa natureza, a quase totalidade dos alunos ouvidos manifestou-se plenamente convencida da necessidade de receberem orientação desse tipo, salvo os que imaginaram tivesse ela poder compulsório. Essa providência pelo menos atenuaria situações como as de arriscar um ou mais vestibulares ao mesmo tempo, "por serem mais fáceis" ou a de tentar carreiras indiferenciadamente, "por não haver outra à mão".

#### V — *Síntese Final*

Creemos que os meus pacientes ouvintes já se terão convencido, pela exposição feita, de que não foi gratuitamente que a classificamos como uma simples nota prévia sobre o assunto. Na altura em que se encontra a pesquisa de campo que a fundamenta basicamente, não poderíamos chegar a conclusões mais minuciosas, que serão objeto do trabalho definitivo a cargo de nossa assistente, Prof.<sup>a</sup> Nádia Cunha. Em todo caso a reflexão que nos proporcionou a leitura da parte bibliográfica do assunto, conjugada ao material de pesquisa de campo coletado, nos permite, sem temor a maiores leviandades, chegarmos já a certas observações que não creemos venham a ser posteriormente informadas.

Em primeiro lugar, vale destacar a desproporção entre a alta importância do assunto, que de tão óbvia prescinde de maiores demonstrações, e o cuidado efetivo que a êle tem sido dispensado pelos responsáveis por nossa educação.

Trata-se nem mais nem menos do problema de abrir as portas da nossa universidade com a amplitude e adequação necessárias àquelas que em função de seus méritos e na medida das necessidades de desenvolvimento do país, deverão constituir os quadros de suas múltiplas elites intelectuais. Não podem assim perdurar os atuais processos restritivos por iníquas discriminações sócio-econômicas e com uso de instrumentos de seleção inidôneos ou insuficientes, tecnicamente. Igualmente não pode perdurar a distorção de considerar o vestibular um fim em si mesmo, quando êle não é mais do que meio adjetivo, em relação à essência do problema que é o da formação dos quadros de nível superior exigidos pelo país.

O primeiro problema a ser posto seria o da pertinência da manutenção dos exames vestibulares ou o do livre ingresso dos candidatos portadores de certificados de conclusão de cursos de nível médio. Considerando que as carreiras de nível superior dão prerrogativas de exercício profissional que, se não correspondem a uma autêntica habilitação, podem ser exercidas contra terceiros e a inviabilidade universal de toda a população escolar fazer estudos de nível superior, talvez (fazemos a afirmação com reservas) não acessíveis a mais de 20% dessa população, parece-nos pacífico dever ser mantido o processo de seleção de candidatos.

Em assim reconhecendo, não implica não proclamarmos premissa fundamental, básica, essencial que está no cerne do assunto, sem cuja solução todas as medidas alvitradas serão inócuas, meros paliativos diversionistas: a necessidade premente, inadiável de aumentar nossas oportunidades de escolarização em nível superior, aparelhando as instituições para fazê-lo sem prejuízo da qualidade do ensino ministrado.

No que respeita aos processos e técnicas de seleção de candidatos, cremos que as posições a seguir enunciadas são dignas ao menos de atenção e de estudo.

Acreditamos que o sistema de concurso de classificação até atingir o limite máximo das vagas oferecidas é evidentemente mais indicado do que o sistema de exames com aprovação e reprovação dos candidatos. Mesmo quando houvesse menos candidatos do que vagas esse concurso de classificação deveria ser feito para apurar e remediar falhas comprometedoras dos classificados.

Assim, quando alguns dos candidatos classificados revelassem deficiências em matérias *básicas*, seriam obrigados a fazer, por iniciativa da Faculdade, cursos de aperfeiçoamento nelas. Com essa providência se evitaria persistisse a situação inaceitável de faculdades que operam com número de alunos muito abaixo de suas disponibilidades de vagas, como fruto da política reprovadora nos exames vestibulares.

Quanto às medidas a serem tomadas para que este acesso de alunos aos cursos de nível superior se processe de forma adequada, cremos ser tranqüilo que o problema inicialmente haveria de remontar à escola de nível médio, donde provêm os alunos.

Seria indispensável o funcionamento dos serviços de Orientação Educacional e de Orientação Profissional, esta ao nível do II ciclo, como importantes instrumentos auxiliares de observação e aconselhamento para uma decisão tão grave, individual e socialmente, qual a da escolha da profissão. Ainda no campo da escola média haver-se-ia de procurar classificá-la não por critérios puramente formais de igualdade de cursos, mas por critérios fidedignos de apuração de equivalência de padrões reais de eficiência. Os certificados de

conclusão de curso emitidos por essas escolas teriam, pará efeito dos exames vestibulares, valores ponderados diferentemente.

Aflorando agora assunto que comporta boa margem de controvérsia, que é o da questão do preparo para ingresso em cursos superiores dever ser preferencialmente ministrado em colégios universitário?, como um ciclo básico dos cursos superiores, como se admitiu no Colóquio de Royaumont, ou em colégios de escolas médias; cremos que, em princípio, para preservar certos aspectos de unidade de objetivos e métodos do ensino médio, essa preparação, como uma de suas finalidades, deveria ser realizada em seu âmbito, o que não excluiria aprioristicamente experiências de funcionamento de colégios universitários, previstos inclusive na LDB, em que pesem aos justos temores de virem a ser instrumentos de privilégio de pequenas minorias e de perturbação de finalidades essenciais à escola de segundo grau. Cremos ser teoria pedagógica válida a de que cada nível de ensino deve preparar basicamente para obetivos próprios e complementarmente para acesso ao nível superior.

Seria assim evidentemente necessário estudar como, quando e com que grau de variação se deveria equacionar o problema para atendê-lo devidamente na escola média, sem prejuízo dos fundamentais aspectos concomitantes de ministradora de cultura geral que lhe são próprios.

Creemos também que substanciais modificações nas técnicas de seleção de candidatos deveriam ser introduzidas. A nosso entendimento, ao lado da aplicação de testes de escolaridade das matérias constantes do vestibular, de realização de entrevistas, testes de nível mental propondo-se à aferição do Q.I. do candidato e testes de conhecimentos gerais deveriam ser também utilizados. Com a adoção conjunta dêsses instrumentos de medida, ter-se-ia uma área de apreciação mais inclusiva e possivelmente menos falível dos fatores que devem contar para a seleção visada. Também, introduzido o sistema de avaliação de escolas, os resultados obtidos em escolas de nível médio entrariam como elemento a ser computado, complementarmente, no julgamento do candidato. É jogando ponderadamente com todos esses resultados que se processam as *College Entrance* nos Estados Unidos.

Medida que nos parece bem inspirada é igualmente aquela sugerida por responsáveis pelas Faculdades de Medicina de S. Paulo, de adoção do vestibular único para faculdades do mesmo ramo, ficando os alunos com direito de optarem por elas de acordo com a ordem de classificação que alcançassem.

Assinale-se que nessa oportuna sugestão foi incluído o restabelecimento de prova que não entendemos porque teria sido supressa, qual seja a prova prática, em cadeiras como Química, Física e Biologia.

No âmbito do ensino superior o funcionamento de "Comissões de Admissão e Orientação de Estudantes" em estreita ligação com as escolas médias seria a medida, a nosso ver, mais aconselhável.

Uma observação emergente do trabalho de pesquisa empreendido queremos finalmente fazer, especialmente endereçada àqueles que simplistamente se limitam a apodar, invectivar os cursinhos ao invés de buscarem a compreensão de sua etiologia: enquanto perdurar a estrutura do nosso *soi disant* sistema de educação, existirão eles como uma necessidade inelutável.

Estas são as despreziosas considerações que nos permitimos propor a exame do ilustre auditório, almejando possam ter elas aquele sentido de comunicação e não de comunicado, sôbre o qual tão sabiamente nos adverte o companheiro Presidente desta casa.

## A COOPERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A INDÚSTRIA

JOAQUIM FARIA GÓIS FILHO

Do Cons. Fed. de Educação

Na medida em que a tecnologia e os imperativos de aumento de produtividade ganham extensão em um país, amplia-se nele a utilização de engenheiros e, em conseqüência, multiplicam-se as matrículas nas escolas que os formam.

Tal conjunção de circunstâncias está a sugerir uma integração cada vez maior entre a escola e a fábrica.

Várias fórmulas de elaboração têm sido ensaiadas, com sucesso, em vários países, entre os quais se inclui a ajuda que pode ser dada pela experiência de homens de empresa na administração da escola e na organização dos cursos. Algumas das fórmulas dessa colaboração vão a seguir alinhadas:

- a — participação efetiva de homens de empresa nos conselhos de administração das escolas de engenharia;
- b — participação de técnicos especializados das empresas na elaboração dos planos, programas, etc;
- c — colaboração financeira das empresas na ampliação ou aprimoramento de certos setores de ensino de seu interesse;
- d — realização de pesquisas por ação conjunta de escolas e empresas interessadas;
- e — participação direta de técnicos de empresas no ensino, nos assuntos especializados, na qualidade de professores temporários, visitantes, etc.

Outra modalidade de colaboração é a que assegure contato dos estudantes com problemas vivos da produção industrial, através de visitas, estágios dirigidos, empregos em fábricas e pela alternância pelos alunos entre o ensino e um período de trabalho em estabelecimentos industriais.

Para a efetivação desse contato alude-se, com freqüência, aos estágios dirigidos.

O estágio em que o estudante apenas observa o que se passa nas diferentes seções de uma fábrica parece não ser satisfatório, nem mesmo quando precedido de um plano geral e seguido de relatório.

Os técnicos e gerentes das fábricas são homens ocupados, sem tempo para ouvir dúvidas ou pedidos de esclarecimentos dos estudantes e prestá-los com adequada minúcia. Por outro lado, a especialização marcante de certos tipos de produção nem sempre oferece a variedade de oportunidades de observação de que o estagiário está necessitando.

Ainda outro ponto focalizado é o relacionado com o que espera do estágio. Visão ao vivo de problemas científicos e técnicos ensinados na escola? Prática tecnológica de teorias aprendidas em aulas e em livros? Visão analítica e ao mesmo tempo global do processo de produção industrial? Observação da organização do trabalho? Problemas do rendimento do trabalho humano? Problemas de gerência e de supervisão? Problemas de investimento? Problemas de mercados? Problemas de custos de produção? Não é fácil obter estágios, mesmo bem planejados e orientados, observações e aprendizagens em todos os pontos acima e em tantos outros. Para a observação de alguns deles, seriam necessários estágios não em uma, mas em várias empresas, assistidos por especialistas destacados para tal fim.

Parece que a experiência de professores e administradores de alguns países industrializados é no sentido de restringir o estágio a objetivos mais limitados. Muitos acham inviável que os estudantes treinem durante os estágios como se fossem engenheiros. A aprendizagem possível nessa fase é a das tarefas de operários ou dos auxiliares que os engenheiros dirigem.

Outro problema de elevada freqüência é o do estudante de engenharia que estuda e trabalha por necessidade de sua manutenção. Nem sempre o seu emprego está relacionado com os seus estudos, mesmo quando engajado em firma industrial. Por sua vez o emprego impede a freqüência regular às aulas e o estágio em outras empresas.

Acreditamos que os cursos "sanduíche" foram organizados para fazer face a todas essas realidades. Nestes, como é sabido, os alunos são todos empregados em algumas fábricas, mediante acordo especial. Os jovens freqüentam a escola e as empresas em horários alternados, um período cheio, de semanas ou meses, em cada. Na escola estudam o dia inteiro e na fábrica recebem para executar tarefas próprias de operários.

Os objetivos principais do sistema:

- a — assegurar um salário regular a estudantes sem prejuízo de freqüência às aulas;
- b — aprender processos de produção;
- c — aprender a receber e a executar ordens;
- d — aprender a conviver e a compreender o meio fabril.

Por esse caminho estão os estudantes aprendendo a conduzir serviços e os problemas de trabalho humano, matéria difícil de ser ensinada em sala de aula.

A indústria se caracteriza por ser o mundo das máquinas e de elevado número de homens. Pelo menos por enquanto, no que se refere a aglomeração humana. O conhecimento de máquinas pode a escola de engenharia ministrar, mormente dos princípios e leis básicos que presidem a sua estrutura, sua construção e seu funcionamento. Os seus livros, laboratórios e usinas-pilôto podem mostrar o essencial, neste terreno. Mais difícil à escola é ensinar toda a gama de ações e reações do homem sobre as máquinas e sobre os outros homens que povoam a fábrica. Entretanto, cabe ao engenheiro conhecer este capítulo do saber, tanto quanto o outro, dado que vai planejar e conduzir o trabalho humano. Talvez resida neste ponto a maior contribuição da cooperação indústria-escola.

Daí também as recomendações, hoje numerosas em muitos países, no sentido da atenção pelos engenheiros e a cultura humanista, em paralelo com os de caráter tecnológico.

O sistema é um pressuposto de que o estudante de engenharia deve receber da escola, sobretudo, os fundamentos que lhe permitam continuar estudando e aprendendo pela vida afora as técnicas que estão sendo renovadas continuamente.

E é depois de formado, como auxiliar ou assistente de um engenheiro experimentado, que começará a treinar em funções de engenharia propriamente ditas.

Convém deixar assinalado que o regime "sanduíche" traz consigo, inclusive, a grande vantagem de permitir a duplicação da matrícula da escola, dado o regime de alternância a que acima nos referimos, desde que se reduza um pouco o período anual de férias.

Muitas são as hipóteses focalizadas quanto à época do estágio, entre as quais anotamos as que o admitem desde o início dos cursos, ou só após a sua parte fundamental ou só durante as férias, ou durante uma parte do dia, ou durante todo o dia, com aulas à noite, etc.

A verdade é que, como ocorre em outros casos, não há uma solução idêntica para todas as escolas. Cada uma deve ser bastante livre e possuir organização flexível que permita estudar e ensaiar soluções, até fixar-se na que lhe fôr mais adequada ou possível.

Forma valiosa de ligação entre a escola de engenharia e a indústria reside na realização de cursos de pós-graduação. Após a primeira graduação, ingressa o jovem engenheiro nos degraus iniciais de sua carreira na fábrica. Após alguns anos, descoberto seu verdadeiro caminho e as suas preferências, retorna à escola pará um ano ou mais de aprofundamento de estudos, visando à conquista de melhores postos. Infelizmente ainda são esparsos as práticas de tais cursos, em nosso meio, salvo os casos de estudos de aperfeiçoamento em universidades estrangeiras, mas freqüentes nos últimos dez anos.

## ATIVIDADES DO INEP EM 1963

Do documento apresentado pelo Diretor Substituto do INEP, Dr. Péricles Madureira de Pinho, ao Ministro Sambaquy, expondo as realizações do INEP e Centros de Pesquisas Educacionais no ano de 1963, extraímos esta sùmula:

### CURSOS DE TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

#### 1. *Curso de Formação de Professores-Supervisores*

Os Cursos de Formação de Professores-Supervisores foram previstos no Plano Nacional de Educação e sua realização está disciplinada no Plano Trienal de Educação.

O objetivo desses cursos é dotar o País de um grupo de professores capazes de orientar regentes leigos do magistério primário, já em exercício, em localidades que não dispõem de professores diplomados em número suficiente para atender ao total de crianças em idade escolar.

Essa preparação a ser realizada em 6 meses, compreende:

- a) o estudo dos objetivos da escola primária, como instituição essencialmente educativa;
- b) conhecimento de novas técnicas de ensino, inclusive recursos audiovisuais;
- c) elaboração de programa de aperfeiçoamento do magistério

de acordo com as necessidades individuais e as necessidades sócio-econômicas das regiões por êle atendidas;

d) análise e prática da função de Supervisor e elaboração de planos de supervisão a serem realizados nas localidades onde bolsistas deverão trabalhar, orientando, pelo menos, 10 professores não diplomados.

O currículo do Curso compreende: Fundamentos da Educação, Currículo e Supervisão, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, Recreação e Jogos, Arte Infantil, Artes Industriais e Música na Escola Primária e a parte prática recebe especial ênfase.

Estava programado, para o corrente ano, a formação de 1.500 tanto, em consequência da redução de mais 50% das verbas destinadas ao INEP, somente se pôde proporcionar treinamento a 800 professores-supervisores.

*Em Salvador*, o curso está sendo realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, de julho a dezembro. Suas atividades se estão desenvolvendo em regime de tempo integral, em dois turnos, sendo um destinado a aulas e estudo dirigido e outro a observação e prática nas Escolas-Classe e na Escola-Parque do Centro Educacional Carneiro Ri-

beiro e no Centro de Recursos Audiovisuais.

Estão freqüentando o curso 90 bolsistas: 62 da Bahia, 14 de Alagoas e 14 de Sergipe.

*Na Guanabara*, o curso se iniciou em julho, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, onde são realizadas as aulas e seminários com estudo dirigido; as observações e prática estão sendo feitas no Centro Experimental de Educação Primária do INEP (Escola Guatemala), devendo estender-se a escolas rurais do Estado. Os 51 bolsistas distribuíram-se nesta ordem: Paraíba — 24; Rio Grande do Norte — 15, Pará — 11, Piauí — 1.

*No Espírito Santo*, o curso está sendo realizado, desde junho, no Centro Educacional de Colatina, em regime de internato.

Participam do curso 61 bolsistas, sendo 33 do Espírito Santo, 17 do Piauí, 5 do Amazonas, 3 do Acre e 3 do Maranhão.

*Em Minas Gerais*, os cursos, que se processam em Ibirité (Fazenda do Rosário) e Belo Horizonte, foram respectivamente iniciados em abril e maio do corrente ano e programados para um total de 137 bolsistas, em regime de internato. Estão sendo treinados 81 bolsistas: 11 do Estado do Rio de Janeiro e 70 de Minas Gerais; em 12 de setembro foi iniciado o terceiro curso com 56 professores provenientes de Mato Grosso, instalado no Horto, bairro de Belo Horizonte.

*Em Pernambuco* (Recife), os cursos vêm sendo ministrados no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP e o nú-

mero de bolsistas é de 115, sendo 51 do Ceará e 64 de Pernambuco. A prática desenvolve-se nas Escolas Primárias do Estado.

*No Rio Grande do Sul*, os cursos realizam-se em Porto Alegre (38 bolsistas), em Pelotas (28 bolsistas) e em Santa Maria (43 bolsistas). Funcionam em dois turnos: das 8 às 11 horas e das 14 às 19 horas, diariamente. Das 109 bolsistas, 58 são do Estado de Santa Catarina e 51 do próprio Estado.

*Em Goiás*, os cursos tiveram início em agosto para 77 bolsistas do próprio Estado, na cidade de Inhumas, próximo de Goiânia.

*Em Mato Grosso*, os cursos se iniciaram em 16 de agosto para professores do próprio Estado, no Centro de Treinamento do Magistério, em Cuiabá, no bairro de Coxipó, com 37 bolsistas.

*Em São Paulo*, os cursos programados para professores foram iniciados com 92 bolsistas, assim distribuídos: Maranhão — 13, Ceará — 16, Paraíba — 6, Paraná — 57.

## 2. *Cursos de Especialistas em Educação*

Ainda no CRPE de São Paulo, o INEP realiza no corrente ano os cursos a seguir relacionados:

### *Especialistas em Educação*

Êste curso decorre de uma decisão tomada na Reunião de Ministros de Educação realizada sob o patrocínio da UNESCO, em Lima, em 1957, e compreende,

além de bolsistas brasileiros, educadores latino-americanos custeadas as despesas pelo Ministério das Relações Exteriores.

Iniciado em março, deve prolongar-se até dezembro e de seu currículo consta, após um período introdutório de preparação geral de "Fundamentos da Educação", especialização em Administração Escolar e Formação de Professores.

Estão freqüentando o curso 18 bolsistas brasileiros e 18 latino-americanos.

### *Pesquisas em Educação*

#### (II Seminário para Treinamento de Pessoal)

O Curso, realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, destina-se a preparar pesquisadores em Educação para Centros de Pesquisas e para assessorar os Secretários de Educação dos Estados, nos levantamentos básicos e estudos necessários à orientação de administradores e professores, na resolução dos problemas educacionais.

Os bolsistas são em número de 38, assim discriminados: Amazonas (1), Bahia (3), Brasília (1), Ceará (1), Espírito Santo (4), Paraná (3), Pernambuco (2), Rio Grande do Norte (3), Goiás (2), Mato Grosso (2), Minas Gerais (4), Rio Grande do Sul (3), Estado do Rio de Janeiro (1), São Paulo (3), Pará (2), Maranhão (1) e Paraíba (2).

### *Especialistas em Recursos Audiovisuais*

Curso realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, com a finalidade de preparar pessoal capaz de difundir e desenvolver, nos Estados, junto às Secretarias de Educação ou em Centros de Recursos Audiovisuais, estes modernos recursos de ensino.

A preparação, em tempo integral, feita em pequenos grupos, tendo em vista a intensidade da parte prática, abrange no ano corrente bolsistas dos Estados da Bahia (1), Brasília (1), Espírito Santo (1), Goiás (1), Maranhão (1), Minas Gerais (1), Pará (1), Paraíba (1), Paraná (2), Pernambuco (1), Rio Grande do Sul (1), São Paulo (1), Sergipe (1) e Ceará (1).

#### 3. *Treinamento de Pessoal em Planejamento Educacional*

Este curso teve início no corrente ano e suas atividades decorreram do Convênio recentemente firmado entre o MEC, a UNESCO e a UNICEF, ratificando o Plano Mestre de Operações para um Programa de Auxílio Técnico e Financeiro atinente aos aspectos básicos do Plano Trienal de Educação.

Em face deste convênio, foram instalados os seguintes Centros de Treinamento do Magistério:

— *Inhumas — Goiás — Coordenação Estadual: Prof.<sup>a</sup> Sônia Seabra*

Os trabalhos de instalação do Centro compreenderam: compra

de todo o material necessário aos alojamentos, cozinha, copa, refeitório, lavanderia, suites de treinamento, salas de aula e dependências administrativas; escolha do corpo docente; escolha do pessoal administrativo; recrutamento e seleção dos bolsistas; complementação dos prédios.

A construção e a complementação dos prédios esteve a cargo do Governo do Estado de Goiás, através da SUPLAN, que os entregou no tempo previsto, completamente acabados.

O curso de professores supervisores teve início a 9 do mês de agosto, congregando 10 professores e 77 bolsistas. Dos professores, 8 são oriundos do Estado de Minas Gerais, colocados à disposição do projeto por gentileza da Secretaria de Educação e Cultura daquele Estado.

O programa das atividades foi organizado de modo a oferecer aos bolsistas amplas oportunidades de prática de supervisão em escolas primárias locais. Paralelamente, foi planejado e já entrou em execução um programa de entrelaçamento entre a comunidade e o Centro, de modo que este se torne, num futuro próximo, um núcleo de irradiação da cultura pedagógica a todos os professores da região.

Os professores são normalistas, com, pelo menos, três anos de experiência docente e prática em três graus de ensino primário.

— Cuiabá — Mato Grosso —  
Coordenação Estadual:

Prof.<sup>a</sup> Ângela Jardim Botelho

Neste Centro desenvolve-se um programa de formação de profes-

sôres supervisores. Este curso e todas as demais atividades do Centro estão sediados em um amplo prédio localizado no distrito de Coxipó da Ponte, na cidade de Cuiabá, o qual, após as obras de adaptação já programadas, abrigará confortavelmente todos os bolsistas e professores.

O prédio foi construído pelo Ministério do Interior e Justiça há cerca de 10 anos, destinando-se a abrigar menores abandonados, não tendo sido utilizado para este fim.

Não obstante, a situação do prédio não foi definida quanto à sua utilização pelo Ministério da Educação e Cultura. Aguarda-se a solução de expediente encaminhado ao Senhor Ministro do Interior e Justiça e a tramitação, pelo Congresso, de projeto de lei que define esta pendência.

Em face das dificuldades de se obter professores (docentes) para o Centro de Treinamento, transferimos parte do curso para Belo Horizonte, onde funciona sob a responsabilidade do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP.

Os bolsistas estão, assim, distribuídos em dois grupos: 37 em treinamento no Centro em Cuiabá (Coxipó da Ponte) e 56 em treinamento no CRPE de Belo Horizonte (Horto).

## OUTROS CURSOS

*Centro Regional de Pesquisas  
Educativas de São Paulo*

Neste Centro estiveram em treinamento, sob a supervisão do Prof. Staney Applegate, técnico em educação da UNESCO, 10 pro-

fessôres do Estado de Goiás e 10 do Estado de Mato Grosso. Os primeiros, coordenados pela Prof.<sup>a</sup> Clara Alterman Colotto e os segundos pela Prof.<sup>a</sup> Anne Marie Davée Guimarães.

A esses professôres, de conformidade com suas aptidões, foram ministrados cursos de supervisão, planejamento educacional e Especialistas em recursos audiovisuais.

*Centro Regional de Pesquisas  
Educaçionais da Bahia*

Estiveram em treinamento neste Centro, com bôlsas-de-estudo providas pelo FISI, 91 professôres normalistas, sendo 78 no Curso de Supervisores e 13 no Curso de Treinamento de Professôres Primários.

*Total de Bolsistas*

Os professôres em treinamento nos Centros mencionados, supridos com bolsas do FISI, atingiu a um total de 281, assim distribuídos, por Estado de origem dos bolsistas:

— Mato Grosso	— 10 em São Paulo, 37 em Cuiabá, 56 em Belo Horizonte.
— Goiás	— 10 em São Paulo, 77 em Inhumas
— Bahia	•— 62 em Salvador
— Sergipe	— 15 em Salvador
— Alagoas	— 14 em Salvador
Total	— 281 bolsistas

4. *Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar.*

O PABAAE foi criado pelo Convênio assinado em 11 de abril de 1956 entre os Governos Brasileiro e Americano, com os seguintes objetivos:

- a) treinar supervisores de ensino primário e professôres de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professôres;
- b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professôres;
- c) selecionar professôres competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar.

Atualmente, o programa está sendo dirigido tendo em vista a preparação de professôres para os Centros de Treinamento do Magistério, instituído no Plano Trienal e destinados à formação de professôres primários, supervisores de ensino e diretores de escolas primárias.

As atividades do PABAAE se iniciaram em 7 de agosto de 1957, no Instituto de Educação de Belo Horizonte. Desde então o MEC, através do INEP, vem custeando, de acordo com o Convênio referido, todas as despesas do Programa no Brasil, no que concerne a pessoal, material e auxílio aos bolsistas dos vários Estados da Federação, e, ainda, no que se refere a passagens dos professôres brasileiros que vão aperfeiçoar-se nos Estados Unidos, anualmente.

Em 1963, no primeiro curso, foram treinados 84 professôres com bolsas do INEP, e no segundo estão sendo aperfeiçoados 91.

A partir de 5 de setembro último, nos termos do próprio Convênio, passou a integrar o CRPE de Minas Gerais, sob a direção da Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do mesmo Centro.

#### 5. *Cursos de Artes Industriais*

Prosseguindo o trabalho, iniciado há 10 anos, com a formação de professôres e supervisores de Artes Industriais, atividades da 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries primárias, o que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, terá amplo desenvolvimento, o INEP programou, para o ano corrente, a formação de 97 professôres de Artes Industriais procedentes dos vários Estados da Federação e que estão sendo treinados no Rio e em São Paulo.

Os bolsistas do curso do Rio se especializarão em algumas das seguintes técnicas: Cestaria, trabalhos em Couro, Desenho, Cartonagem, Cerâmica, trabalhos em Metal e Madeira, Tapeçaria, Estamparia, execução de Fantoques, Tecelagem, Mosaico, Esmaltação a fogo, Artes Gráficas, Encadernação e Douração. Êste curso visa tanto a formação de professôres de Artes Industriais como de Supervisores.

O curso de São Paulo inclui desenho, Modelagem, trabalhos em Madeira e Metal, Escovaria, Cartonagem, trabalhos em Couro e

Cestaria e se destina apenas à formação de professôres.

Estes dois cursos formarão 67 professôres e 38 supervisores de Artes Industriais.

#### 6. *Curso de Aperfeiçoamento de Professôres para Crianças Excepcionais*

Tem por fim proporcionar a professôres dos vários Estados da Federação oportunidade de observação e estudo de crianças excepcionais. Está sendo realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no Estado da Guanabara, e freqüentado por 10 professôres dos Estados de: Alagoas (1), Pernambuco (1), Espírito Santo (1), Minas Gerais (2), Paraná (3), Rio Grande do Sul (2).

#### 7. *Cursos na Escolinha de Arte*

Realizado na Escolinha de Arte do Brasil, neste Estado, com o fim de estimular iniciativas e dar aos professôres interessados em arte na educação possibilidade de trabalho de pesquisa para entrosamento de novas experiências na escola, vem sendo freqüentado por 14 bolsistas: Amazonas (1), Piauí (2), Ceará (5), Pernambuco (1), Alagoas (1), Bahia (2), Paraná (1) e Rio Grande do Sul (1).

#### 8. *Curso de Língua e Literatura*

Curso realizado no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais com o objetivo de melhorar o pre-

para dos professôres de Língua e Literatura, de Escolas Normais, propiciando condições para formação mais satisfatória desses profissionais nas Facilidades de Filosofia.

Iniciado em 1962 com 9 bolsistas, para ser ministrado em dois anos, prosseguiu em 1963 com 7 bolsistas de: Bahia (3), Minas

Gerais (1), São Paulo (1), Estado do Rio (1) e Rio Grande do Sul (1).

#### 9. *Cursos Avulsos*

Canto Orfeônico — 1; Mestre de Banda — 1; Estágio na Escola Guatemala — 1.

## REUNIÃO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E CONSELHOS ESTADUAIS

No último trimestre de 1963, o Conselho Federal de Educação promoveu uma reunião com os Conselhos Estaduais, realizada nesta capital na 1.<sup>a</sup> quinzena de novembro. Após os debates sobre competência, intercâmbio, planejamento e problemas do ensino, foram adotadas as seguintes sugestões, a serem consideradas pelas autoridades educacionais:

1.<sup>a</sup> Os Estados, o Distrito Federal e os Territórios promoverão, nos termos do art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases, o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, dentro do primeiro trimestre de cada ano, utilizando-se de recenseamento escolar e de registro civil, bem como de quaisquer outros dados estatísticos do I.B.G.E, e dos municípios.

2.<sup>a</sup> Á chamada anual da população escolar de sete anos para matrícula na escola primária, nos termos do art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases.

Para esse chamamento, poderá servir de modelo o Edital baixado pela Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, instituindo os atestados de isenção.

Autoridade municipal utilizará os dados estatísticos coordenados pelo I.B.G.E., o levantamento da população escolar feito pelos Es-

tados e dados e pesquisas diretas a seu alcance.

3.<sup>a</sup> Os Estados e os Municípios deverão adotar, para solução de medidas de mútuo interesse em matéria de ensino, a fórmula dos convênios, cada qual inspirado efetivamente nas necessidades e possibilidades locais, guardando, sempre que possível, os preceitos de unidade administrativa.

4.<sup>a</sup> Esses convênios terão, dentre outros, os seguintes objetivos preferenciais:

a) o estudo, em conjunto, das necessidades do município em ensino primário e médio, dentro das metas do Plano Nacional de Educação, e o atendimento a essas necessidades pelo Estado, pelo Município e pela iniciativa privada, concluindo por indicar o *déficit* escolar efetivo, a ser considerado pela União, mediante o auxílio que lhe proporcionará o Plano Nacional de Educação;

b) a designação de um diretor de grupo estadual, com funções de diretor de ensino no município, ou de uma junta integrada também por elemento municipal para a coordenação das atividades educacionais no município, sem quebra de sua autonomia;

c) a elaboração até agosto de cada ano pelos Conselhos Estaduais dos respectivos planos estaduais, compreensivos das atividades a cargo dos Estados e Municípios, integrados também pela atividade dependente de auxílio da União;

d) o estudo em cada município do custo do ensino, consideradas as unidades federais, estaduais, municipais e particulares, para o efeito do art. 96 da Lei de Diretrizes e Bases:

e) a previsão de programas de construção de prédios escolares, com o concurso das três esferas da administração pública, mediante financiamento a longo prazo.

5.<sup>a</sup> A próxima Reunião do Conselho Federal de Educação com Representantes dos Conselhos Estaduais considerará, em seu temário, o programa de construção de prédios escolares e as modalidades de financiamento dos serviços de educação.

## XXVI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Reunida em Genebra em sua 26.<sup>a</sup> sessão, de 1.º a 12 de julho de 1963, por convocação da Unesco e do Bureau Internacional de Educação, a Conferência adotou as seguintes recomendações, dirigidas aos Ministérios de Instrução Pública:

Recomendação n.º 56

### ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

A Conferência Internacional de Instrução Pública, considerando

que a orientação escolar e profissional deve permitir a cada um o completo desenvolvimento de suas aptidões, o uso total de sua capacidade e a expansão de sua personalidade,

que essa orientação se torna indispensável, uma vez que, pela elevação do nível de conhecimentos e qualificações, se deseja sanar as dificuldades criadas pelo aceleramento da evolução técnica, econômica e social, e a assegurar a utilização racional do conjunto dos recursos humanos,

que o desenvolvimento da sociedade não estaria assegurado se

a maioria das pessoas não pudesse escolher uma profissão conforme seus interesses e aptidões e não experimentasse a satisfação de vencer nessa profissão,

que o conceito de orientação está evoluindo e é considerado hoje como esforço contínuo, estreitamente ligado à ação educativa da escola,

o acréscimo constante dos efetivos escolares e a necessidade de oferecer conselhos individuais aos alunos desde a idade em que começam a tomar consciência de suas responsabilidades perante a comunidade a que serão chamados a se integrar e participar como membros úteis,

que a orientação será mais eficaz na medida em que se apoiar num conhecimento mais profundo da criança, observada durante período suficientemente longo nos diversos aspectos de seu comportamento e diferentes etapas de seu desenvolvimento,

que a orientação pode constituir laço entre a escola e o trabalho, influenciar a estrutura, a organização do conteúdo do ensino, e

Estas recomendações foram traduzidas do *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, n.º 148, 3.º trimestre de 1963, por Heloisa Guimarães Monteiro, de nossa redação.

contribuir para o sucesso do planejamento econômico e social do país,

que o adulto pode sentir-se em certos momentos de sua carreira profissional, diante da obrigação de mudar de rumo ou desejar adquirir qualificação mais elevada,

que as possibilidades de ampliar a orientação, apesar de tudo, estão ligadas ao avanço do ensino e do desenvolvimento econômico e social do país considerado e suas diversas regiões,

que a orientação escolar e profissional não poderá ser eficaz sem que antes se assegure a gratuidade do ensino, a ajuda material aos alunos desde que necessária, e ausência de toda discriminação racial, social ou qualquer outra,

que muitas das recomendações feitas ultimamente pela Conferência Internacional de Instrução Pública, especialmente a de n.º 25, que dispõe sobre o desenvolvimento dos serviços de psicologia escolar e a Recomendação n.º 49 concernente ao recrutamento e formação de quadros técnicos e científicos, adotadas respectivamente a 28 de junho de 1948 e 5 de julho de 1954, focalizam medidas relativas ao desenvolvimento da orientação escolar o profissional,

além disso, a recomendação referente à orientação e conselhos profissionais, aprovada a 8 de junho de 1949 pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, a recomendação que dispõe sobre a formação pro-

fissional, de 6 de junho de 1962, pela Conferência Geral desse mesmo órgão, e a recomendação relativa ao ensino técnico e profissional, de 11 de dezembro de 1962 da Conferência Geral da Unesco.

ainda as diversas recomendações e resoluções adotadas sobre plano não governamental focalizando um ou mais aspectos da orientação escolar e profissional,

que, a despeito de aspirações semelhantes, países diferentes devem dar a esse problema soluções diversas,

submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países a seguinte recomendação:

#### *Natureza da orientação escolar e profissional*

1. As autoridades responsáveis» se encontram hoje em presença dos vários sistemas ou concepções de orientação escolar e profissional; esses sistemas, embora atendendo a preocupações e necessidades diversas, podem, sob certos aspectos, se influenciar e mesmo se completar reciprocamente; por conseguinte não devem ser considerados incompatíveis; no momento de fazer sua escolha, os países podem tomar em consideração as características próprias aos principais sistemas existentes. a saber:

a) sistema de orientação profissional extra-escolar, que se baseia numa vasta experiência em alguns países;

b) o sistema que apoia o programa do ensino sobre informação e orientação profissionais, sem re-

correr a serviços especiais e que se inspira na concepção de ensino que favorece a iniciação ao trabalho e dá ao aluno consciência de suas responsabilidades futuras com respeito à sociedade;

c) o sistema que dá um caráter de orientação à estrutura do ensino de segundo grau, com primeiro ciclo compreendendo classes de observação e orientação que levam a estudos diferenciados ao nível do 2.º ciclo; êste sistema se harmoniza com a existência de serviços de orientação escolar e profissional alheios à escola mas que com ela participam dessa orientação;

d) o sistema de orientação escolar e profissional contínua, estruturado sob forma de serviços de consultas e de conselhos que seguem os alunos no seu desenvolvimento físico e intelectual, ajuda-os a resolver suas dificuldades pessoais e guia-os nas decisões que serão chamados a tomar futuramente.

2. Na escolha de um sistema de orientação escolar e profissional as autoridades responsáveis deverão ter em conta os diversos fatores, dos quais convém assinalar particularmente:

a) a estrutura do sistema escolar, suas modalidades atuais e possibilidades de mudanças;

b) medidas já adotadas sobre o assunto;

c) meios materiais ou outros de que disponha o país para generalizar essa orientação;

d) características da vida econômica e social do país, o grau já alcançado e o que se propõe atingir no seu desenvolvimento.

### *Princípios Gerais*

3. Qualquer que seja o sistema de orientação adotado atualmente pelas autoridades responsáveis, é necessário considerar alguns princípios gerais aplicáveis às diversas situações.

4. A orientação deve permitir ao indivíduo resolver os problemas resultantes da escolha de seus estudos e sua profissão, esforçando-se em determinar por diferentes meios quais são seus interesses e capacidades, tanto intelectuais como físicas, ensinando-lhes a se conhecer e informando-lhes sobre as profissões e estudos a que se dedicam.

5. A orientação deve, por outro lado, considerar a evolução social e econômica do país e as necessidades atuais e futuras da sociedade, garantindo a liberdade de escolha do indivíduo, isto é, ser responsável tanto em relação a si mesmo quanto à sociedade.

6. É dever de cada país prever uma orientação escolar e profissional e encorajar os alunos de todos os graus a se beneficiarem de seus conselhos; o ensino deve oferecer número suficiente de opções para que cada um, a qualquer momento, possa escolher um caminho correspondente a seus interesses e capacidades.

7. É conveniente assegurar a gratuidade dos serviços de orientação escolar e profissional amparada pelos serviços públicos, de maneira que as pessoas desejosas de a eles recorrerem não se encontrem impedidas por considerações de ordem econômica; uma ajuda financeira poderá ser con-

cedida a serviços de orientação, de iniciativa particular, sem fins lucrativos.

8. Cabe às autoridades escolares assumir em primeiro lugar a responsabilidade pela orientação; quanto à orientação profissional, devem as autoridades escolares entrar em contato com as autoridades de que dependem os serviços do trabalho e da indústria, dos assuntos sociais, da juventude, etc.

9. Qualquer que seja o sistema em vigor, convém estabelecer órgão consultivo permanente compreendendo representantes das partes interessadas.

10. Meios suficientes devem ser previstos, permitindo a expansão progressiva do sistema de orientação a todos os jovens, em todas as regiões, rurais e urbanas, e aos diversos níveis de ensino.

11. Os países que ainda não dispõem de recursos necessários para organizar um sistema generalizado de orientação devem tentar a experiência em certo número de centros ou escolas-piloto, que podem servir de modelo e se estender gradualmente pelo país.

#### *Processos e técnicas de orientação*

12. Qualquer que seja o sistema adotado, é essencial que a orientação se baseie no estudo e na observação de cada indivíduo, considerando-se todos os aspectos de sua personalidade, de seu desenvolvimento intelectual, físico e afetivo, de seus resultados escolares e circunstâncias familiares e sociais que exercem influência sobre seu comportamento.

13. Os testes de psicologia aplicada destinados a medir o nível de inteligência e a descobrir as aptidões e os interesses devem ser cientificamente elaborados, suficientemente variados e adaptados para se considerar as características do país e seus diferentes níveis sociais e culturais.

14. Em qualquer sistema de orientação escolar e profissional, a avaliação do desenvolvimento e das possibilidades do adolescente deve ser baseada não somente pelo que foi revelado nos testes psicológicos mas também pelos resultados dos testes de conhecimentos gerais, do trabalho escolar, dados do exame médico e por informações de ordem familiar e social; a colaboração dos pais é indispensável.

15. A adoção da ficha cumulativa do aluno durante toda a sua escolaridade com indicações sobre seus progressos nos estudos e comportamento é indispensável desde que a cargo de educadores experientes; essa documentação deve permanecer confidencial e não pode ser utilizada para outros fins.

16. Em qualquer sistema de orientação é essencial prever uma série de entrevistas pessoais para ganhar a confiança do adolescente e seus pais; essas entrevistas também ajudarão ao adolescente a se conhecer melhor e a compreender as oportunidades que se lhes oferecem.

17. Nesses sistemas é essencial conceder maior importância à informação sobre as profissões e sobre os estudos a que se dedicam; esta informação, que inte-

ressa tanto aos alunos como aos pais, deve ser integrada no sistema de orientação escolar e profissional e feito em colaboração com serviços especializados; deve ser dada à escola e divulgada amplamente através de folhetos, palestras, filmes, pelo rádio, pela televisão e pela imprensa.

18. Com o intuito de facilitar a orientação, atividades práticas preparatórias \ vida profissional podem ser organizadas na escola e, eventualmente, completadas por visitas ou estágios nas empresas.

19. A despeito das dificuldades inevitáveis que isto comporta, é conveniente encontrar meios de seguir os alunos orientados; tal controle será útil não só aos interessados, mas contribuirá para a avaliação e aperfeiçoamento sistemáticos e contínuos dos métodos de orientação; estes trabalhos devem ser confiados a serviços de pesquisa adequados,

#### *Pessoal encarregado da orientação*

20. Em toda parte onde técnicas psicológicas são empregadas para a orientação escolar e profissional, é conveniente confiar a aplicação a pessoas titulares de uma qualificação em psicologia (pessoas portadoras de títulos em psicologia) e com estudos de nível superior.

21. Desde que existam serviços de orientação escolar e profissional operando fora da escola, deve-se confiar a responsabilidade a pessoas com estudos de nível superior e que possuam formação especializada no campo da psico-

logia e suas aplicações, ciências econômicas ou sociais e problemas de educação, do trabalho e da juventude, podendo contar com auxílio de pessoas de qualificação menos elevada.

22. Nos países onde a informação e orientação profissionais são integradas no ensino, convém que, em cada escola, um ou mais membros do corpo docente sejam formados em face deste trabalho e estejam suficientemente informados sobre as profissões e seus caminhos de acesso; além disso, lições sobre os princípios, métodos e prática da orientação escolar e profissional devem estar incluídos no programa de formação de mestres.

23. Nos países em que a orientação constitui elemento separado do programa do ensino, apesar de algumas vezes confiada a alguns professores, convém que estes sejam devidamente preparados para essa tarefa especializada; deve-se assegurar uma distribuição equilibrada entre sua função de conselheiro e de mestre, de maneira que possam consagrar tempo suficiente a cada uma dessas funções.

24. Os especialistas em orientação devem sempre exercer sua tarefa em colaboração contínua com o corpo docente, com o médico, o psicólogo e o assistente social ligados à escola.

25. No quadro de um 1.º ciclo de ensino secundário concebido como ciclo de orientação, é indispensável que o pessoal responsável conheça as diversas técnicas necessárias a assegurar o enca-

minhamento dos alunos pelos estudos diferenciados do 2.º ciclo.

26. Os métodos de orientação e informação escolar e profissional devem ser constantemente renovados e atualizados, podendo o pessoal encarregado da orientação contar com os meios necessários e oportunidades de aperfeiçoamento.

27. Por tôda parte onde os serviços de orientação escolar e profissional necessitem do emprego de pessoal especializado não pertencente ao corpo docente, conviria adotar estatutos regulamentando as modalidades da profissão e fixando remuneração desse pessoal especializado, levando-se em conta a preparação e os títulos exigidos para o exercício da função.

28. As autoridades e organizações especializadas responsáveis pelos serviços de orientação escolar e profissional devem elaborar regras de ética profissional estabelecendo normas para o cumprimento de suas funções e relações de ordem profissional.

#### *Ação Internacional*

29. Os países que não dispõem de recursos financeiros e de pessoal qualificado para assegurar a organização ou o desenvolvimento da orientação escolar e profissional deveriam receber a ajuda de outros países ou organizações internacionais sob a forma de assistência técnica, abrangendo especialistas, bôlsas-de-estudo e de viagem, material, créditos, etc.

30. Todos os países, independentemente da natureza ou grau

de desenvolvimento do seu sistema de orientação, têm interesse em considerar a experiência dos outros; é preciso, pois, facilitar tanto o intercâmbio de publicações, contatos pessoais por intermédio de visitas recíprocas, como conferências, estágios de estudos ou cursos reunindo pessoas dos diferentes países interessados nesses problemas.

31. Deve-se recomendar o prosseguimento de estudos comparados, ressaltando as semelhanças e diferenças entre os sistemas atuais de orientação; enfim, permitindo o esclarecimento da situação, êste gênero de pesquisas poderá sugerir a introdução de úteis aprimoramentos nos sistemas existentes.

#### *Aplicação*

32. Convém que o texto da presente recomendação seja objeto de vasta difusão por parte dos ministérios de instrução pública, das autoridades escolares, dos centros de documentação pedagógica, das associações internacionais e nacionais de orientação profissional, de pais ou professores, etc; a imprensa pedagógica, oficial ou particular, deve procurar difundir amplamente esta recomendação junto aos serviços interessados, pessoal administrativo e do ensino, e público em geral.

33. Nos países em que se julgue necessário, os ministérios de instrução pública são convidados a encarregar os órgãos competentes de proceder a diversos trabalhos, por exemplo:

a) examinar a presente recomendação e comparar seu conteúdo com o estado de direito e de fato existente em seu país;

b) considerar as vantagens e inconveniências da eventual aplicação de cada um dos artigos que ainda não estão em vigor;

e) adaptar cada artigo à situação do país, caso sua aplicação seja julgada útil;

d) enfim, propor as disposições e medidas de ordem prática que assegurem a aplicação do artigo considerado.

34. Os centros regionais da Unesco são convidados a facilitar, com a colaboração dos ministérios interessados, e na medida de suas posses, o exame desta recomendação e sua adaptabilidade às características regionais.

#### Recomendação n.º 57

### CARÊNCIA DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

A Conferência, considerando que a falta de professores primários e a crise de recrutamento que dela resulta se fazem sentir na maioria dos países,

que esta carência não somente constitui um obstáculo ao desenvolvimento quantitativo da escola mas também afeta perigosamente a qualidade do ensino,

que a crise de recrutamento para o nível de ensino primário acarreta graves conseqüências a todos os países e principalmente àqueles que ainda não atingiram o período da escolaridade obrigatória,

que na maioria dos países em pleno desenvolvimento, os professores primários desempenharão tarefas importantes no que concerne à expansão das comunidades situadas em zonas rurais,

que urge analisar a fundo as causas diversas e as características da falta de mestres nos países em que isto ocorre,

o grau das necessidades educativas e o desenvolvimento contínuo dos efetivos escolares que se manifestam em todos os países do mundo,

que, entre as medidas a tomar na luta contra a carência de professores primários, convém dar prioridade às que apresentam menos falhas do ponto-de-vista da qualidade do ensino,

recomendações anteriores, principalmente as de n.º 36, 37 e 55, adotadas nas 16.<sup>a</sup> e 25.<sup>a</sup> sessões e relativas, respectivamente, à formação do professor primário, situação desse pessoal docente e aperfeiçoamento dos mestres em exercício,

que, a despeito de aspirações semelhantes, países diferentes devem contribuir de maneiras diversas para a solução do problema em questão,

submete aos ministérios de ins-<sup>1</sup>trução pública dos diferentes países a seguinte recomendação:

#### *Estudo das causas*

1. As medidas tomadas para remediar a falta de professores primários devem basear-se em dados objetivos resultantes de pesquisas e estudos científicos con-

sagrados às causas econômicas, sociais e culturais que determinam essa necessidade e também as vantagens e inconvenientes ligados a cada solução, particularmente no que concerne à utilidade prática e oportunidade dessas medidas.

2. Nos países onde esta carência é geral, e sobretudo naqueles em que isto constitui grave ameaça ao desenvolvimento e à eficácia do ensino de 1.º grau, é indispensável proceder a estudos desse gênero, usando a contribuição dos órgãos interessados.

3. Nos países que dispõem de um ou mais órgãos encarregados do planejamento do ensino, são esses departamentos os mais indicados para empreender ou pôr em execução tais estudos visando à aplicação das medidas que se impõem.

4. Dada a complexidade do problema, os estudos sobre a natureza e evolução da necessidade de professores primários não se limitariam à pesquisa das causas de ordem puramente escolar, mas considerariam outros fatores que possam ser igualmente originários dessa carência.

5. Além disso, deve-se procurar definir o caráter permanente ou passageiro de cada uma das causas assim apuradas, relações entre elas e o sentido provável de sua evolução: tendência a se agravarem, a se estabilizarem ou a se extinguirem.

6. A situação demográfica constitui um dos pontos essenciais em que se deve apoiar qualquer estudo prévio sobre o problema;

assim, convém avaliar até que ponto a crise de recrutamento está ligada ao índice de natalidade e aos movimentos da população e enfrentar as consequências da evolução demográfica ulterior.

7. Nos países em que o princípio da escolaridade obrigatória não é integralmente aplicado, tais estudos deverão determinar em que grau esta carência pode impedir ou retardar a realização dessa medida.

8. Quanto aos países em que o prolongamento da escolaridade obrigatória constitui uma das causas determinantes da carência de professores primários, devem eles empreender a análise das necessidades de professores.

9. As condições de vida dos professores e sua remuneração são muitas vezes insuficientes e com freqüência consideradas uma das causas principais da falta de mestres; assim, devem-se iniciar, o mais cedo possível, estudos que permitam comparar a situação de professores primários com a de membros de outras profissões que tenham qualificações e responsabilidades equivalentes.

10. A carência de mestres pode ser notada de maneira desigual em um mesmo país, devendo ser encarado o estudo de sua distribuição seja por regiões ou por zonas, urbanas ou rurais, e mesmo no interior de cada uma dessas zonas; além disso, convém determinar se esta carência é de maior ou menor incidência em relação ao elemento masculino ou feminino.

11. Cabe investigar outros casos que, sem se enquadrarem de modo geral nos itens enumerados, possam desempenhar papel importante na crise de recrutamento por que passam certos países, tais como o prolongamento da duração dos estudos dos candidatos ao magistério, a diminuição do efetivo das classes, redução das horas de serviço, o desejo de seguir cursos superiores, a transferência de professores primários para outras funções, outros graus ou tipos de ensino e também outras ocupações.

*Medidas destinadas a melhorar a situação dos mestres*

12. Enquanto os professores primários de alguns países não conhecem as condições de vida à altura de suas qualificações e responsabilidades, será necessário atender às dificuldades de recrutamento ou de desinteresse pelo magistério; também, dentre as medidas propostas convém garantir que a situação material seja pelo menos tão boa quanto a dos membros da comunidade que tenham a mesma formação e responsabilidades equivalentes.

13. A melhoria da situação material dos professores se justifica aos olhos dos responsáveis pelo financiamento da educação, para os quais a afluência escolar constitui, de agora em diante, elemento fundamental intimamente ligado ao desenvolvimento econômico e social dos povos.

14. É indispensável que todos os países estabeleçam normas relativas às condições econômicas,

sociais e profissionais do pessoal docente, contribuindo assim para o reconhecimento do valor dos professores primários perante a coletividade.

15. Além disso, em toda parte onde esse regulamento e as condições de previdência social (seguro médico, seguro de vida, condições de aposentadoria, etc.) realçam a situação desfavorecida do pessoal docente em relação a outras categorias de serviços públicos, convém extinguir, na medida do possível, essa desigualdade prejudicial.

16. Nos países em que a carência de professores primários é mais acentuada no meio rural ou regiões isoladas, deve-se oferecer aos professores rurais vantagens compensadoras: abonos especiais, limitação da permanência nas regiões isoladas ou insalubres, facilidades de moradia e abastecimento, gratuidade de meios de transporte, de serviços de assistência médica para a família, facilidade de internato e educação para os filhos, autorização de cultivar parte do terreno pertencente à escola, etc.

*Medidas para facilitar a formação de mestres*

17. Manter o equilíbrio entre as necessidades atuais e futuras quanto ao número de professores e as possibilidades de garantir a formação regular deve ser preocupação constante das autoridades escolares; principalmente nos países em que a carência de mestres é consequência da introdução, generalização e o prolonga-

mento da escolaridade obrigatória, convém iniciar a criação e o desenvolvimento progressivo de estabelecimentos de formação indispensáveis ao reforço de pessoal qualificado que será necessário no futuro.

18. Essa falta se fazendo sentir, na maioria das vezes, em zonas rurais, que se criem estabelecimentos de formação nessas regiões, devendo seus programas considerar as características do meio sem, entretanto, serem inferiores, em dimensões e qualidade, aos estabelecimentos situados em áreas urbanas; onde não houver a possibilidade de se criarem tais estabelecimentos, constituir-se-iam equipes móveis de inspetores escolares para facilitar a formação e o aperfeiçoamento dos mestres rurais ou daqueles em exercício nas áreas de difícil acesso.

19. Onde o magistério não atraia número suficiente de candidatos, devem as autoridades responsáveis pelo recrutamento de alunos-mestres, as associações profissionais e os próprios mestres, organizar campanhas que tornem mais conhecidas as características da profissão; pode-se recorrer à difusão de publicações, palestras, conferências, artigos na imprensa, emissões radiofônicas e de televisão, visitas a escolas e, mesmo, curtos períodos de estágio para os futuros mestres, com a colaboração eventual de serviços de orientação profissional.

20. Convém seguir com interesse as experiências feitas em alguns países visando facilitar aos trabalhadores e empregados o

acesso a estudos pedagógicos, quer em escolas normais noturnas, centros de formação funcionando com horário apropriado. cursos por correspondência ou rádio, exercícios práticos, estágios, seminários, demonstrações; todas as facilidades devem estar ajustadas pelas companhias empregadoras, com a colaboração eventual das autoridades escolares a esta categoria de candidatos ao ensino primário.

21. Bom meio de favorecer o recrutamento de candidatos seria a concessão de ajuda material aos alunos-mestres: gratuidade de estudos e material, bolsas, redução de preços ou gratuidade para internato, abono a fim de compensar a falta de rendimentos.

*Medidas urgentes para a formação mais rápida, aperfeiçoamento e recrutamento de professores*

22. Apesar das lacunas evidentes que apresenta, a formação acelerada ou de urgência deve ser adotada em alguns países como solução provisória até que se completem os quadros; é preciso ainda encorajar os professores assim formados a completarem sua preparação interiormente.

23. Na medida do possível, as condições de admissão de candidatos à formação de urgência não devem ser inferiores às requeridas para os estabelecimentos de regime normal.

24. É pelo período de estudos que a formação dita de urgência pode diferir dos estudos pedagógicos de tipo corrente, convindo

diminuir a duração prevista o menos possível.

25. Atenção especial deve ser dada à elaboração do plano de estudos e de programas de cursos acelerados; escolha rigorosa de matérias e de seu conteúdo permitirá eliminar os conhecimentos considerados secundários conservando apenas o essencial do que deve conferir valor a esta preparação intensiva; dadas as dificuldades inerentes a esta espécie de preparação, convém que ela seja confiada a professores particularmente qualificados e experientes, tanto do ponto-de-vista cultural como didático.

26. Em muitos casos, as autoridades escolares foram obrigadas a recorrer a professores sem a menor preparação profissional; mas esta medida de exceção é apenas temporária, sobretudo em países que podem dispor de outros meios para sanar essa carência de professores.

27. Uma vez provada a necessidade absoluta de se recorrer a esse tipo de professores, cuidado especial deve ser tomado na escolha dos candidatos; é sempre indispensável que eles tenham, pelo menos, boa cultura geral e que se submetendo a prova de aptidões pedagógicas, sintam-se atraídos pelo ensino; os interessados deverão ter a possibilidade de se formar ou se aperfeiçoar no decorrer do exercício a fim de adquirir as qualificações necessárias e atingir o nível profissional requerido.

28. Para a formação de mestres ainda sem preparação profissional, as autoridades escola-

res devem escolher a fórmula que melhor convenha a seu país: cursos regulares, cursos de férias, por correspondência, seminários, estágios, demonstrações, etc.; todas as facilidades organizadas visando oferecer aos professores a oportunidade de aperfeiçoamento sem prejudicar, no entanto, o recrutamento regular de mestres.

29. Os professores que fizerem curso de formação de urgência de nível equiparado ao dos cursos regulares devem se beneficiar dos mesmos estatutos e salários dos mestres qualificados; os que não atingirem o mesmo nível dos cursos regulares mas que compensem suas deficiências em cursos de aperfeiçoamento, deverão ter os mesmos direitos; os mestres sem prévia formação profissional que, durante o seu exercício, freqüentem com proveito os cursos de formação para eles organizados devem usufruir de estatutos e remuneração equivalentes aos de professores regulares qualificados.

#### *Medidas diversas*

30. Desde que exista forte desequilíbrio entre as possibilidades de recrutamento de professores de ambos os sexos, medidas apropriadas (campanhas de propaganda, por exemplo) devem ser tomadas visando cessar esse inconveniente. Entre essas medidas figura a possibilidade de oferecer às professoras casadas o direito de continuar em seu posto ou retomá-lo se, por acaso, o abandonaram; convém permitir, se houver interesse, a transferência de

um posto para outro mais próximo de sua residência ou do trabalho do marido.

31. O aproveitamento de mestres aposentados, na medida em que seu estado de saúde e equilíbrio psicológico o permita, é uma das contribuições indicadas para a solução do problema; nos países carentes de professôres em que a aposentadoria é dada relativamente cedo, deve-se procurar persuadir esses professôres a continuarem no serviço ativo.

32. Algumas providências de organização escolar que contribuam para o melhor aproveitamento do pessoal disponível devem ser adotadas onde pareçam indicadas; reorganização da rede escolar, reagrupamento de pequenas escolas desde que os meios de transporte ou a criação de internatos o permita, criação de escolas de mestre único, onde o efetivo escolar não exija a presença de dois ou três professôres, adoção do ensino misto, caso a presença de um professor e uma professora não se justifique.

33. Havendo extrema necessidade, deve-se dar aos professôres primários especializados no ensino de uma só matéria os meios de completar sua formação para que possam transmitir conhecimentos gerais.

34. Para remediar a falta de professôres deve-se buscar a aplicação de novos métodos de ensino que exijam menor número de professôres do que os métodos tradicionais, como, por exemplo, o sistema de monitores e instrução programada.

35. A exemplo de muitos países, os cursos noturnos para adultos devem ser confiados a professôres de ensino primário, mediante um abono especial que contribuirá para a melhoria de sua situação material, sendo dada preferência aos professôres primários em exercício.

36. Nos países em que exista a tendência de generalizar com rapidez a escolaridade primária, a necessidade de recorrer a medidas especiais, como o aumento do número de alunos por classe ou por professor, a redução do horário de presença dos alunos na escola ou a adoção do sistema de classes alternadas, estas providências devem ser consideradas provisórias em face dos inconvenientes que daí possam resultar, tanto para os alunos, como para os professôres.

#### *Colaboração internacional*

37. Tôda assistência técnica e financeira capaz de permitir a abertura de novos estabelecimentos de formação de professôres primários constitui um dos meios mais eficazes no combate à falta de mestres, especialmente nos países em que a escolaridade obrigatória ainda não se realizou.

38. Convém que as organizações internacionais de educação como a Unesco possam continuar a experiência já tentada com sucesso nos países em desenvolvimento que lutem com o problema, colocando à sua disposição, quando solicitados, técnicos e especialistas encarregados de estudar o assunto nos seus diversos aspectos

e sugerir as providências a serem adotadas; a organização de cursos de aperfeiçoamento para mestres insuficientemente qualificados e produção de material didático adaptado às necessidades dos países considerados devem constar do programa de atividades a cargo desses especialistas, assim como colocar à disposição desses países uma documentação referente às experiências realizadas por outros.

39. A assistência técnica deve se empenhar sobretudo no aperfeiçoamento de professores e na fórmula capaz de dar, a cada um desses países a solução para o provimento de suas próprias necessidades; apesar das vantagens inegáveis das trocas internacionais de professores nos casos em que se faça necessário o contrato de professores estrangeiros, esta medida deve ser acompanhada do desenvolvimento da formação dos professores nacionais a fim de evitar que o país dependa estritamente de assistência exterior.

*Aplicação da presente  
recomendação*

40. É necessário que o texto desta recomendação seja objeto de divulgação por parte dos ministérios de instrução pública, das autoridades escolares de nível de ensino mais diretamente interes-

sadas, centros de documentação pedagógica, associações internacionais e nacionais de pais e mestres, etc; a imprensa pedagógica oficial ou particular deve desempenhar papel importante na difusão desta recomendação junto aos serviços interessados, pessoal administrativo e do ensino, e também junto ao público em geral.

41. Nos países em que se julgue necessário, os ministérios de instrução pública são convidados a encarregar os órgãos competentes de proceder a diversos trabalhos, por exemplo:

a) examinar a presente recomendação e comparar seu conteúdo com o estado de direito e de fato existente em seu país;

b) considerar as vantagens e inconveniências da eventual aplicação de cada um dos artigos que ainda não estão em vigor;

c) adaptar cada artigo à situação do país, caso sua aplicação seja julgada útil;

d) enfim, propor as disposições e medidas de ordem prática que assegurem a aplicação do artigo considerado.

42. Os centros regionais da Unesco são convidados a facilitar, com a colaboração dos ministérios interessados, e na medida de suas posses, o exame desta recomendação e sua adaptabilidade às características regionais.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### FILMES PARA A EDUCAÇÃO

Dando seqüência a sua programação, o Instituto Nacional do Cinema Educativo do M.E.C, produziu em 1963 cerca de 18.000 metros de cópias de filmes, abrangendo tópicos diversos do currículo secundário. Além dos filmes de 16 mm. preparou o INCE uma série de diafilmes versando temas de ciência, história, arte, economia e literatura. Editou-se novo Catálogo com a relação completa dos documentários educativos. Professôres, estabelecimentos de ensino e entidades culturais interessadas podem dirigir-se à Filmoteca do INCE (Praça da República, 141-A — 2.º andar — Rio — GB.) O Serviço de Empréstimo estende-se também aos Estados.

### NOVOS MÉTODOS DE ENSINO DA FÍSICA

No ano de 1963, a Universidade Católica do Rio promoveu com êxito um curso de verão para professôres de física de todo o Brasil, utilizando o sistema adotado pelo Physical Science Study Committee dos Estados Unidos. O curso procura atualizar o ensino da matéria, abarcando 80% de sua conceituação.

No campo universitário, o objetivo é ensinar nos dois primeiros

anos todos os conceitos da física moderna, de modo a levar os alunos nos anos ulteriores a aprofundar o que já aprenderam, desde que possuirão conhecimentos mais adiantados de matemática, habilitando-se a resolver problemas mais difíceis.

A principal vantagem que êste sistema oferece é de ordem psicológica, pois mantém o interesse e o entusiasmo do aluno. Além do mais, a física evolui tão rapidamente e tantos conhecimentos lhe são acrescidos que se torna imprescindível estabelecer uma física básica e dar aos alunos meios de desenvolvê-la, mantendo-os atualizados com as conquistas da ciência.

### EDUCAÇÃO DE BASE NO NORDESTE PELA SUDENE

Através de convênios firmados com os governos estaduais do Nordeste, a Sudene vem executando um programa de ensino primário e de educação de base, visando alfabetizar até 1967 tôda a população entre 7 e 14 anos e, no mesmo prazo, reformar 30% das salas de aula ora existentes. Prevê-se, também, a alfabetização de 80% da população adulta das zonas urbanas e rurais da região até 1970.

### INSTITUÍDA A 6.<sup>a</sup> SÉRIE PRIMÁRIA

*Foi recentemente instituída por decreto presidencial a 6.<sup>a</sup> série primária a fim de beneficiar*

*os candidatos não habilitados aos exames de admissão ao ginásio do Colégio Pedro II e*

*congêneres. Apreciando a iniciativa do Govêrno, a Prof.<sup>a</sup> Lúcia Marques Pinheiro, técnica de educação do INEP, expendeu estes conceitos:*

Em alguns países da Europa e das Américas, os cursos são mais demorados, em média 7 anos para o primário e 10 para o ginásial. Em nosso país, conforme o Estado, o primário era de 4 ou 5 anos, com aulas diárias de 4 horas e meia, às vezes 3, tempo insuficiente para melhor aproveitamento dos estudos, apesar da boa-vontade de professores e alunos. Esse tempo, durante 5 anos, equivaleria praticamente a 3 anos se as aulas fossem ministradas em horário integral.

O projeto inicial do Ministério da Educação e Cultura, por iniciativa do INEP, previa o funcionamento do 5.º e 6.º anos em horário integral, parte dedicada a estudos de Matemática, Português e Ciências Naturais e Sociais, e outra parte ocupada com artes industriais, atividades de biblioteca, auditório e outras extraclases, dando aos alunos hábitos de trabalho, para formação integral, e não apenas intelectual.

O decreto recém-assinado beneficiará, também, os Estados, que economizarão a quota de Educação destinada a cada criança. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a medida permitirá o acesso ao 2.º ano ginásial, motivo por que no convênio entre o MEC e estabelecimentos de ensino primário e médio da Guanabara, fica mencionada a 6.ª série primária como equivalente ao 1.º ano ginásial.

O ideal seria que a escola primária proporcionasse curso em horário integral, em benefício dos próprios alunos, para melhor rendimento de seus estudos e para evitar que as crianças fiquem desocupadas a maior parte do dia, na rua, com grave risco para sua formação moral. Contudo, por falta de verbas para a manutenção de mais salas de aula, o ensino tem que ser ministrado mesmo em horários limitados, para atender a grande número de alunos.

Pelo decreto assinado na segunda-feira, o MEC fica autorizado a promover convênio com escolas do ensino primário e médio, da Guanabara, para a constituição, mediante custeio de bolsas-de-estudo, de turmas de 6ª série primária, destinadas à matrícula de candidatas não habilitadas nos exames de admissão ao curso ginásial do Colégio Pedro II e congêneres. Na impossibilidade de criação dessas séries em estabelecimentos já existentes, o Ministério da Educação e Cultura promoverá sua instalação em próprio da União ou, ainda, em prédios particulares de associações familiares sob a forma de ginásios da comunidade.

O valor das bolsas-de-estudo integrais e de complementação será fixado no ato do convênio, cuja fiscalização caberá à Diretoria do Ensino Secundário, por intermédio das Inspetorias Seccionais, assegurando-se ainda a modicidade do ensino e remuneração condizente do pessoal docente e administrativo. As medidas previstas serão aplicadas nos demais Estados e Territórios da Federação dentro dos limites das deficiências locais.

#### ALMEIDA JÚNIOR, PROFESSOR EMÉRITO

*Em reunião efetuada a 16 de dezembro passado, a Congregação da Faculdade de Medi-*

*cina da Univ. de São Paulo concedeu ao Prof. Antônio de Almeida Júnior o título de*

*Professor Emérito pelo notável trabalho que realizou a serviço da educação, da cultura e da ciência médica do país. Agradecendo, o homenageado proferiu esta oração:*

"Lanço um olhar para o meu passado, cuja extensão já é do domínio público. E pergunto a mim mesmo como aconteceu que um menino nascido de família pobre em modesta vila do interior de São Paulo; desajeitado por natureza, tímido por temperamento, arisco para a vida social, e jamais ajudado por padrinhos políticos, tenha chegado um dia, faz agora trinta anos, a cátedra de uma das escolas médicas brasileiras da mais alta categoria, e dela venha receber agora, em reunião solene, o título de professor emérito.

Começo por tranqüilizar a assistência. Embora esse exórdio faça desconfiar de autobiografia, não vai haver autobiografia. Uma autópsia, meus senhores — e uso aqui a expressão "autópsia" no sentido etimológico de exame de si mesmo — uma autópsia praticada na presença de pessoas amigas, poderia agradar ao narcisismo de quem a realizasse; mas seria fastidiosa para aqueles que, por dever de amizade, se resignassem a ouvi-la. Entremos, pois, direta e exclusivamente, no exame do meu caso com a Escola Paulista de Medicina.

Em 1933, Otávio de Carvalho, em crise de exaltação que poderia parecer delirante se não revelasse apenas a legítima expressão de sua capacidade de iniciativa, resolveu fundar uma escola de medicina na Capital paulista. E começou por organizar-lhe a futura congregação — uma congregação que, segundo dizia, se impusesse desde logo pela integridade moral e capacidade científica de cada um de seus elementos. Tudo correu bem enquanto se tratava das cadeiras básicas ou das clínicas, pois a

rica sementeira representada desde 1913 pela Faculdade de Arnaldo Vieira de Carvalho, já começara a enriquecer São Paulo com sua excelente produção. Mas, sobrava a medicina legal! Onde achar quem a quisesse? Havia, é certo, Flaminio Favero, o jovem mestre que vencera com galhardia na disputa da sucessão de Oscar Freire. E havia o selecionado de seus brilhantes assistentes. Todos, porém, submetidos ao vínculo do tempo integral. Outros existiam, certamente; mas, como de costume, a ninguém interessava essa modesta cátedra do curso médico, a despeito de ter ela, no Brasil, coberto de glória imorredoura o grande Nina Rodrigues.

Foi então (suponho eu) que o fundador da nova Escola se recordou de que na Academia do largo de São Francisco já andava a lecionar, nesse tempo, um médico da Faculdade de Arnaldo, formado na turma de 1921, e que conquistara naquela Academia, em 1928, mediante concurso de títulos e provas, a situação de livre-docente de medicina legal. Foi a esse outro discípulo de Oscar Freire, a esse profissional de inclinações menos exclusivas; mais precisamente, foi a mim (pois era eu o livre-docente em causa) que se dirigiu o fundador da Escola Paulista de Medicina. Ouvi com espanto o seu convite, e recusei-o. Recusei-o por achar (como ainda acho) temerário aquêlê empreendimento. Mas Otávio de Carvalho não é homem que recue facilmente. Argumentou; e, diante dos nomes a que aludiu, das cifras que mencionou e dos cálculos que fêz; diante sobretudo de sua inexaurível capacidade de persuasão, acabei concordando. Concordei especialmente porque no último momento êle apelou para a fórmula mágica que naquele ano de 1933 hipnotizava os paulistas: era tudo, disse êle, era tudo para o bem de São Paulo; "Pro São Paulo fiant eximia".

Carrei fileiras, pois, ao lado dos demais professôres da nova Escola; e no devido tempo iniciei as minhas aulas. Tive como auxiliar, na qualidade de assistente, esse profissional de extraordinário valor, esse homem de caráter sem jaca que é o Dr. Joaquim Vieira Filho, já então médico legista de longa experiência, cirurgião dos mais reputados e, poucos anos depois, livre-docente da cadeira, mediante concurso.

Para o ensino da minha disciplina em nossa Escola, poder-se-á dizer, parafraseando o pai da Medicina, que a arte era longa, o tempo breve, os recursos materiais escassos, e moderado o interesse dos alunos. Quanto a essa moderação, havia exemplos no passado. Em princípios do século dezenove Roberto Christinon inaugurou na Universidade de Edimburgo o ensino da medicina legal. Vieram ouvi-lo no primeiro dia alunos de medicina e alunos de direito; mas, à medida que as aulas prosseguiam, aumentava na sala o número dos juristas e diminuía, até reduzir-se a zero, o dos jovens esculápios. Não pretendo discutir agora os fatores que podem levar a essa situação. Registro simplesmente o fato de que, mais felizes do que Christinon, sempre tivemos auditório: eu, nas aulas com que abrangia os temas fundamentais da disciplina, e meu digno companheiro, Dr. Vieira Filho, nas demonstrações e atividades práticas de sua competência.

No que tange a essas demonstrações, apraz-me assinalar um pormenor significativo. Dada a carência de instalações próprias, a parte de autópsias teria sido prejudicada se não houvéssimos contado com a liberalidade, que nunca nos faltou, do Instituto Médico-Legal do Estado, cujos sucessivos diretores sempre franquearam a nossa cadeira tudo quanto ali nos pudesse ser útil. De sorte que, em virtude daquela carência, tivemos, não um

prejuízo e sim um benefício, concretizado êste na possibilidade de contato de nossos alunos com a imensa variedade de fatos médico-legais daquele prestigioso instituto.

Na categoria de disciplina fundamental da cadeira, não poderia estar ausente a ética profissional. Tanto mais que, de cinco anos para cá, os dois elementos docentes de Medicina Legal — o Dr. Vieira Filho e eu — fomos membros do Conselho Regional de Medicina, cujos arquivos vieram a ser para nós um inesgotável repositório de clínica deontológica. A leitura desse documentário, de que cada página fora vivida por nós através dos debates do Conselho, oferece uma visão panorâmica dos tipos de infrações ocorrentes no Estado, e até mesmo uma idéia a respeito de sua distribuição regional. Infere-se por ali que, entre nós como no resto do mundo, aquelas infrações se incrementam na proporção em que cresce a densidade médica da região. É um dos sintomas da concorrência de estilo comercial, o sinal denunciador da luta pela vida, quando os que concorrem ou lutam não levavam consigo, ao entrar na profissão, freios morais suficientemente robustos para os deterem em face das tentações.

Um outro fenômeno também merece registro, e esse é a tendência, por ora apenas bruxuleante, no sentido de confundir os interesses econômicos da categoria médica com os interesses morais da profissão: estes, de caráter imperativo e universal; aquêles, transigíveis e variáveis no tempo e no espaço. Se bem que não se possa estabelecer, no caso, nenhuma fronteira rigorosa, o fato é que os interesses materiais não podem sobrepor-se aos de natureza moral e nem sequer equiparar-se a eles. Trata-se de noção básica de que todo moço deve impregnar-se antes de receber seu diploma. E é um dos ônus — se não fôr o maior

— da profissão médica- Essa profissão pode dar renome, fama e glória. Pode enriquecer. Pode polarizar a gratidão da clientela, a gratidão da cidade, do País, do mundo inteiro. Mas exige um compromisso prévio: o de certa dose de renúncia aos interesses materiais, em face de situações, objetivadas sobretudo pelo perigo à vida ou à saúde de outrem.

É por isso, meus senhores, que não consegui até agora convencer-me de que também aos médicos aproveita o direito de greve, quando entre os efeitos dessa greve se inclua, por exemplo, o abandono dos postos de assistência em cuja atuação repouse a tranquilidade pública. Tranquilidade pública apenas, não! Mais do que isso, pois da ausência do médico no seu posto poderá resultar um dano à saúde ou mesmo a própria morte do paciente eventualmente forçado a procurar socorro. Reivindique o médico os seus direitos; reclame contra os abusos do poder ou contra a iniquidade: mas não abandone o posto a que serve antes que lhe dêem substituto. É o que me parece certo. E é, aliás, felizmente, a atitude tradicional da classe médica em nosso País.

A iniciação na atitude de renúncia aos proventos materiais em favor do cumprimento de um dever indeclinável, os médicos formados pela Escola Paulista de Medicina hão de tê-la recebido, não apenas nas aulas de deontologia, mas também através do exemplo de seus professores. Desde a fundação do estabelecimento, em 1933, até a sua federalização em 1956, todo o pessoal docente da casa trabalhou, mais por amor ao ofício do que pelo valor da remuneração pecuniária. Foi o que demonstrou, em patético relatório de 1953, o então diretor da casa, Prof. Jairo Ramos, num expressivo confronto entre o que percebiam na época os professores do ensino oficial e a irrisória quantia atri-

buída aos mestres de nossa Escola, durante os vinte anos anteriores. Mesmo assim, continuavam combatendo na trincheira. E combatendo sem desfalecimento. Tudo isso porque o espírito que aqui vem prevalecendo desde a fundação até hoje, é o da curiosidade científica, o da auto-crítica, o da cooperação, o da renovação didática- Nunca o da ambição do ganho.

Pois bem: essa nobre atitude dos professores tem influído sobre o próprio corpo discente para fazê-lo compreensivo e propenso a colaborar com os esforços da Escola. Nossos alunos, saibam os de fora, quando vistos de longe são iguais ao tipo comum do universitário brasileiro: gostam do "trote" ao calouro, cultivam a vaia com certo virtuosismo, publicam jornais humoristas, escrevem lemas partidários nos muros exteriores, e esperam salvar o País desde que consigam eleger seu candidato à presidência do Centro Acadêmico. Devo acrescentar ainda que, como sei de ciência certa, alguns, para recuperar o sono perdido em suas vigílias, dormem nas aulas teóricas. Contudo, à hora de reagir pelo bom nome da Escola — o que quer dizer pelo bom nome do ensino — reagem como se fossem um só.

Foi o que se viu exatamente há um ano, em junho de 1962. Estávamos, de Norte a Sul do País, em plena rebelião acadêmica deflagrada sob o pretexto de uma confusa reforma universitária, cuja base seria a representação dos estudantes calculada na proporção de um terço da congregação. Mas a palavra serena e objetiva do diretor Marcos Lindenberg — um diretor que não teme dialogar com os estudantes e tem tato para fazê-lo — levou os moços a debater o problema, a refletir e a tomar a sua própria deliberação: pugnar, sim, como os outros, pela reforma universitária prevista na

lei; mas não através da greve, da violência ou da desordem. E disseram ainda uma vez a sua confiança num melhor entrosamento entre professores e estudantes.

Esses alunos de junho de 1952 (entre os quais figuravam os de minha última turma nesta Escola) fizeram-se nesse dia mestres de seus colegas do Brasil inteiro; mestres, talvez, de muitos mestres de então; mestres até (por que não dizê-lo?) de altas autoridades da época, que não haviam conseguido ler com sabedoria o texto da reforma.

Meus senhores! Espero que o título que hoje me é outorgado não me afaste, antes me aproxime ainda mais da Escola Paulista de Medicina. E, ao dizer esse nome — Escola Paulista de Medicina — encaro o conjunto de seus mestres de todos os graus, de seus servidores administrativos, de seus alunos de todos os tempos. E envolvo também a Escola de Enfermeiras do Hospital São Paulo, com a qual colaborei durante muitos anos, primeiro ao lado de Madre Dominecq, depois ao lado de Madre Áurea; Escola que tantas vezes me homenageou e que teve para mim o mérito excepcional de aproximar-me ainda mais daquele que foi sempre meu bom e carinhoso amigo, o saudoso arcebispo de São Paulo, dom José Gaspar d'Affonseca.

Senhoras e senhores!

É êste, por certo, meu último pronunciamento em atmosfera acadêmica, e sob o revestimento das insígnias do magistério — dessa nobre profissão que foi, durante mais de meio século, o meu enlevo e o meu estímulo. Do magistério, principalmente do magistério, fiz o ganha-pão para mim e para os meus. Nele encontrei o tipo de trabalho a que mais se afeiçoou o meu temperamento, e pelo qual me foi dado servir ao País em que nasci. Foi êle para mim, também, a fonte de alegria interior em que me refugiava nos maus momentos da vida. Dele me despeço, portanto, com profunda saudade.

Em relação à Escola Paulista de Medicina, entendo que em nosso encontro de contas prevalecerá meu débito para com ela. Aqui pude fortalecer velhas amizades e fazer amizades novas; pude ampliar meus conhecimentos e inspirar-me para o aperfeiçoamento de minhas técnicas didáticas. Aqui, enfim, pude experimentar o prazer de sentir-me integrado numa equipe de homens cultos, dignos e laboriosos, que trabalham empenhadamente pelo bem da comunidade e para o constante desenvolvimento da ciência.

A todos, pois, expresso nesta oportunidade minha imperecível gratidão".

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### **CÍRCULOS DINAMARQUESES DE EDUCAÇÃO POPULAR**

Existem atualmente 65 círculos de educação popular na Dinamarca. São instituições particulares que contam com o auxílio governamental para remuneração do corpo docente, manutenção dos prédios e material didático. Aceitam estudantes maiores de 18 anos, sendo que muitos deles recebem ajuda financeira calculada à base do salário familiar. Os cursos de inverno têm a duração de 5 meses, enquanto os de verão, 3 meses. Frequentemente uma escola se especializa em agricultura, movimento cooperativo, esportes, e organização dos círculos. Além dos assuntos especializados, há matérias comuns a todos os círculos, tais como: história, literatura, línguas estrangeiras, psicologia e educação cívica. Seu objetivo é despertar o interesse pelos problemas sociais e humanos, questões políticas e internacionais ou ainda desenvolver a ação social.

### **"CENTROS DE INTERESSE" MOTIVANDO O ENSINO**

O ensino das três primeiras classes primárias no Laos baseia-se, de agora em diante, no método dos "centros de interesse". Exercícios de observação, lições da língua materna (escrita, oral e leitura), desenho, cálculo e, na medida do possível, geografia, história, ciências naturais, moral, religião desenvolvem-se em torno do centro de interesse escolhido

para o mês. Os temas principais são: a escola, a religião nacional, a família, a cidade, os recursos naturais, artesanato local, vias e meios de comunicação, relações políticas internas e externas.

### **ARQUITETURA E EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS**

As escolas públicas norte-americanas estão sendo construídas visando adaptar a arquitetura às exigências da pedagogia moderna.

O Laboratório de Planejamento de Escolas da Universidade de Stanford fixou quatro princípios básicos para os edifícios escolares: flexibilidade, diversidade no tamanho das salas, condições para equipamentos eletrônicos e uso múltiplo de instalações permanentes, como, por exemplo, os auditórios. De acordo com esses princípios, a Escola Elementar Belaire, de San Ângelo, no Texas, foi construída em forma circular, composta de oito salas de aula dividida por paredes móveis.

O objetivo primordial da adoção das novas técnicas de arquitetura para estabelecimentos educacionais é, sem dúvida, o de facilitar o ensino e torná-lo mais agradável.

### **A ESCOLA OITO-MAIS-TRÊS NA UNIÃO SOVIÉTICA**

De acordo com informações das autoridades escolares na União Soviética, o ensino secundário passará por grande transformação. Durante a escolaridade obrigatória de 8 anos (escola da

massa) a criança adquire não somente boa educação geral, mas prepara-se, também, física e psicologicamente para o trabalho.

Nos três últimos anos, dois terços seriam dedicados à educação geral e um terço a adquirir ofício ou profissão. Além desse caminho, outras opções são oferecidas: o aluno poderá ingressar em uma escola técnica para trabalhadores altamente especializados ou, numa terceira escolha, entrar, para um colégio secundário especial técnico, que não seria estritamente técnico mas também um colégio médico de 3 ou 4 anos de curso; daí, já um assistente de hospital, rumaria, após esse treino, para o ramo de especialista de "média qualificação". Terminados esses estudos, estariam os alunos prontos a se submeter a exames de admissão nos estabelecimentos de grau mais elevado (universidade), de acordo com a sua especialização.

A maior flexibilidade na estrutura do ensino secundário visa formar número mais elevado de especialistas nos diversos setores.

#### FORMAÇÃO TÉCNICA INTENSIVA NO MÉXICO

Atendendo às necessidades do país em técnicos semiqualeificados, o Ministério da Educação adotou um programa de formação técnica intensiva de duração variável entre dezoito meses e dois anos para milhares de jovens que não podem prosseguir os estudos secundários ou superiores após o término do ensino primário. Os cursos propostos têm sido escolhidos em razão de sua utilidade imediata nos domínios da indústria e da agricultura, principalmente as indústrias mecânicas e elétricas, a pecuária e a administração. Preparam-se atualmente os instrutores encarregados da formação dos professores destes cursos técnicos intensivos.

#### EDUCAÇÃO CINEMATOGRAFICA DA JUVENTUDE

Representantes de dezesseis países europeus e americanos tomaram parte em uma conferência internacional sobre educação da juventude para a apreciação de filmes e programas televisionados, que teve lugar em Leangkollen, Oslo, de 7 a 13 de outubro de 1962. As recomendações votadas no final dos trabalhos dispõem, entre outras, sobre a necessidade de integrar a "educação cinematográfica" (screen education) em programas escolares e sua inclusão nas atividades extraclases.

#### A TÉCNICA INVENTA O "MESTRE-ROBOT"

Um técnico húngaro criou um "mestre-robot" capaz de dar lição, acompanhada de música e ilustrada com projeções, e de propor questões ao auditório. O mecanismo disto é simples: compõe-se de um magnetofone que reproduz a voz, um fundo musical e um "robot" projetor, que funciona sob comando, surgindo então ilustrações na pequena tela. A máquina lança também as perguntas e três sugestões para as respostas. A pessoa interrogada indica a resposta correta pressionando um botão, e o "mestre-robot" anota o número de respostas certas da pessoa interrogada, depois continua sua lição...

#### "CLASSES DE MER" NA FRANÇA

Aproveitando o exemplo das "classes de neige", as companhias marítimas francesas adotaram interessante sistema no seu programa de transformação dos navios disponíveis em navios-escola. Na estação apropriada esses navios lançam-se ao mar e fazem escalas nos portos escolhidos por seu valor educativo.

### **O TEATRO NA EDUCAÇÃO**

A Universidade de Teatro das Nações promoveu, de janeiro a julho de 1963, a terceira série dos cursos anuais sob o patrocínio do Instituto de Teatro Internacional, compreendendo quatro setores diferentes que tratam do teatro em geral. Participaram desses cursos cerca de 250 estudantes. Constam do programa as seguintes matérias: o teatro completo, o teatro épico, as tendências do teatro de vanguarda, o teatro nos países em desenvolvimento, o teatro como fator educativo e o teatro a serviço da paz.

### **ABECEDARIO MUSICAL ADO- TADO NA UNIÃO SOVIÉTICA**

Em reunião de musicólogos e pedagogos realizada em Lenin-

grado, aprovou-se o primeiro abecedário musical para crianças -em idade pré-escolar.

### **EDUCAÇÃO E NÍVEL MENTAL NA GRÃ-BRETANHA**

O sistema educacional da Grã-Bretanha está passando por fase de completa reformulação. O relatório recentemente publicado e que trata da educação de crianças de capacidade média ou inferior, entre as idades de 13 a 16 anos, intitulada "Half our Future" (Metade do nosso Futuro) é exemplo notório. Com a afirmação de que "todas as crianças devem ter igual oportunidade de desenvolver sua inteligência, seus talentos e habilidades ao máximo", as primeiras providências são tomadas no sentido de enfrentar pelo menos alguns dos problemas analisados pela Comissão Newson.

## CRÍTICA DE LIVROS

CALDEIRA, Clóvis — *Menores no Meio Rural*, Rio, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. 1960, 190 págs.

Há livros que são felizes enquanto lançadores de temas relevantes tanto do ângulo teórico quanto do prático, mas cujo mérito principal não vai muito além disso por deficiências sérias que apresentam quanto à exploração dos problemas por eles próprios formulados. Tal é o caso da obra em apreço, que poderia constituir-se numa contribuição bastante valiosa ao estudo de dois "grandes problemas brasileiros" atuais — o agrário e o educacional — focalizados a partir da condição econômica, social e cultural dos menores no meio rural.

Na primeira — e melhor — parte do livro, o Autor nos oferece, com caráter introdutório, uma visão panorâmica da situação do menor rurícola, para tanto recorrendo a cifras censitárias, informes e recomendações da Organização Internacional do Trabalho, etc. Sempre preocupado com as diferenças entre o "mundo desenvolvido" e o "subdesenvolvido", trata da composição etária e das migrações das populações rurais; das taxas de participação dos menores no contingente economicamente ativo ligado ao setor primário de atividades; das condições de moradia, alimentação, trabalho e escolarização desses menores; e das limitações legais e sua efetivação deficiente ao emprego dos menores naquelas atividades.

O restante do livro versa especificamente sobre a realidade brasileira. Em sua segunda seção — a mais longa e também a mais vulnerável — expõe os resultados de um

"Inquérito sobre Trabalho e Escolarização de Menores na Agricultura", baseado em sucinto questionário (publicado em apêndice), preenchido por agentes de estatística locais (funcionários do IBGE), destinado a apreender algumas características da situação dos menores da zona rural de mais de uma centena de municípios: "idade em que os menores geralmente começam a trabalhar", "serviços que os menores executam", se "os menores trabalham de preferência com a família (ou) por conta própria", "mês ou meses em que é mais intensa a utilização do trabalho dos menores" "fase ou fases da atividade agrícola (capinas, colheitas, etc.) em que mais se utiliza a mão-de-obra dos menores", "salário mais freqüente que recebem os menores quando trabalham por conta própria", se "é habitual o deslocamento temporário de menores para alguma atividade industrial", "razões por que os menores faltam às aulas", etc.

Como se nota, tais quesitos incidem sobre aspectos cruciais do problema que o Autor se propõe investigar. Do ponto-de-vista dos requisitos mínimos de uma pesquisa empírica os dados colhidos são, porém, muito precários devido a sua duvidosa validade, pois as respostas ao questionário utilizado dependem, em sua maioria, do "ôlho-metro" dos agentes de estatística locais tomados como os únicos informantes. E, ainda no plano estritamente técnico, cabe destacar que o tom de generalidade conferido às perguntas não é, absolutamente, adequado ao registro dos dados indispensáveis ao conhecimento empírico dos fenômenos abordados pelo questionário. A má impressão que, pelos motivos

expostos, o "Inquérito" deixa no leitor fica minorada pela terceira e última parte do livro — "Pesquisa entre Famílias Rurais na Área de Colatina" (Espírito Santo) — efetuada entre dez famílias desse município, "a fim de que ao estudo sobre trabalho e escolarização de menores no meio rural brasileiro não faltasse uma nota mais viva, capaz de imprimir-lhe maior autoridade". Na verdade, esta ligeira "pesquisa de campo" apenas indica o início do caminho a ser seguido para que o tema do livro possa ser convenientemente investigado.

Em suma, as graves deficiências ligadas às dimensões técnicas da pesquisa comprometeram demais, e infelizmente, o esforço do Autor, que chega a concretizar-se positivamente apenas como exploração preliminar de um problema importante. Como se registrou no princípio, êste é o grande mérito da obra em foco. Das limitações desta o Autor parece estar mais consciente do que declara expressamente. Ressalte-se, contudo, que não se trata de esperar outra proposição da questão: há de se concordar com o Autor quanto ao fato de que "a rigorosa colocação do problema do menor na agricultura exigiria uma análise da estrutura de classes da sociedade rural" — em outras palavras, um estudo das relações sociais de produção vividas direta ou indiretamente por mais da metade da população brasileira.

Luis PEREIRA

NEIL. A. S. — *Liberdade sem Medo*, trad. de Nair Lacerda, São Paulo. Ibrasa, 1963, 357 págs.

Em bem cuidada tradução de Nair Lacerda, temos agora em língua portuguesa o relato minucioso do que está sendo a falada experiência pedagógica da Escola Summerhill, fundada na Inglaterra, na aldeia de Leiston, em 1821, por A. S. Neill.

Precedido por um criterioso prefácio de Erich Fromm, o livro de

Neill desenvolve-se em sete capítulos, subdivididos em vários tópicos que nos relatam não só a organização intrínseca e extrínseca de Summerhill desde a idéia que a fundou, mas, sobretudo, nos falam esmiuçadamente do que tem sido a arrojada experiência pessoal desse educador.

Absolutamente convicto de que a educação progressiva, que veio renovar os princípios pedagógicos, na primeira metade do sec. XX, não atingiu os seus objetivos educativos integralmente, porque não substituiu, como devia, a autoridade pela liberdade. A. S. Neill concebe um sistema educacional onde a autoridade "manifesta" ou "anônima" fosse totalmente abolida. Dessa idéia nasceu Summerhill. Escola *sui generis*, que acolhe uma média de quarenta alunos por ano e funciona em regime de internato, sob o governo dos próprios alunos; é deles que emanam todas as decisões.

Em Summerhill, portanto, a liberdade é absoluta. Divididos em pequenos grupos, de acordo com a idade (que varia dos 5 aos 16 anos), os alunos são os verdadeiros "donos" da escola; porém, o espantoso é que isso não leva à anarquia. Segundo a afirmação de seu idealizador, ali "todos têm direitos iguais" e (o que é de pasmar!) ninguém ultrapassa os limites dos seus próprios direitos.

Concordemos ou não com a atitude pedagógica assumida por Neill há já quarenta e dois anos, não podemos deixar de reconhecer que Summerhill é, talvez, a experiência mais radical que até agora já se fez em matéria de orientação educativa.

Nitidamente orientado pela concepção freudiana do homem (e daí a supervalorização da liberdade sexual que o marca), Neill criou e desenvolveu um método pedagógico cuja idéia fundamental é a educação isenta do medo, da imposição ou do autoritarismo do adulto. Dentro de suas diretrizes metodológicas o aluno adquire, antes de mais nada, o direito e a possibilidade de desen-

volver livremente, sem coações nem sugestões, a sua personalidade. Não é obrigado nunca a assistir às aulas; pode deixar de frequentá-las durante anos se assim o desejar. Todavia, assegura o A., as crianças acabam procurando as lições e o serem privadas delas é olhado como castigo.

Pelo que se pode concluir da leitura deste surpreendente livro, Neill parte do princípio "rousseauiano" de que "o homem é bom; a sociedade é que o deforma". Neill acredita na bondade natural da criança e na sua potencialidade positiva. Daí a liberdade total que lhe é concedida em Summerhill, liberdade do tal maneira radical que difícil se nos torna crer que realmente esteja produzindo os frutos positivos de que nos fala o A.

Fundando essa escola onde as crianças teriam "a liberdade de ser elas próprias", Neill, para reagir contra a escola dogmática e autoritária do passado, cai (se não incorremos em erro) no extremo oposto: renuncia "inteiramente à disciplina, à direção, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa". acreditando firmemente que "se fôr entregue a si própria, sem sugestão alguma ela se desenvolverá tanto quanto fôr capaz de se desenvolver".

Na verdade, não acreditamos que todas as crianças poderiam receber uma educação livre como a de Summerhill, pois nem todas possuem em potencial, aquêle "gênio criador" de que nos fala o A. e assim nem todas poderiam, por si só, sem sugestão alguma do adulto, encontrar o caminho certo para chegarem ao desenvolvimento integral de sua personalidade. Escolher caminhos é muito difícil, mesmo para nós. adultos: que dirá para uma criança... Entretanto Neill acredita nisso firmemente e terá razões que não nos cabe discutir aqui.

Porém, deixando de lado esse P outros radicalismos que espantam e que chegam mesmo a fazer sorrir cèpticamente a professôres e orientadores educacionais, temos de con-

vir que nessa ousada experiência muita coisa existe de positivo, de aceitável para uma verdadeira renovação educacional. Senão, vejamos: — Neill não perde de vista que o objetivo último da educação é a felicidade do ser humano, isto é. a integração da personalidade do educando no processo vital.

Descrê da educação puramente intelectual que não permite o desenvolvimento emocional e artístico do indivíduo. Daí a sua sistemática oposição a todo sistema educacional que tenda a provocar uma dissociação entre cérebro e sentimentos, dissociação que redundaria, segundo êle. nas neuroses do homem contemporâneo. (Aqui, entretanto. Neill por vezes parece cair no extremo oposto esubestimar "a compreensão intelectual do mundo", como diz Fromm, "preferindo-lhe a compreensão artística e emocional").

Neill chama ainda a atenção para a aplicação dos princípios psicológicos à educação (o que, acreditamos, nunca deveria ser esquecido por professor algum), lembrando que as solicitações às reações e ao interesse da criança devem forçosamente corresponder ao seu estado psíquico para que dêem frutos positivos.

Abole sistematicamente a disciplina e o castigo aplicados dogmaticamente, pois tal procedimento entrava o harmonioso desenvolvimento psíquico da criança. É, pois, através do amor, do interesse pelo aluno que o professor deverá corrigir-lhe os erros.

Como vemos, estes são pontos fundamentais em qualquer organização educacional e deles Neill não se afasta. A par, todavia, dessas atitudes que nos parecem plenamente razoáveis e lógicas sentimos o apontar de certa incoerência interna no seu método pedagógico. Desde o início do livro o A. não nos esconde que não está absolutamente satisfeito com a sociedade de hoje (e quem o está?), apontando nela muitos e muitos defeitos a que poderíamos levantar objeções. Mas

isso enfim não vem ao caso. O que resulta dessa atitude anti-social é a já citada incoerência. Pois se Neill (como o diz textualmente em vários trechos) não procura educar as crianças para ajustá-las ao meio social, à ordem existente no mundo em que vivem, como pode pretender (e diz que o consegue) educá-las apenas para serem seres humanos felizes? Aqui está o ponto vital da incoerência apontada: poderia o homem realizar plenamente o seu destino humano sem achar-se integrado na sociedade em que vive? Contrariamente à opinião do A., julgamos que não. Deixemos de parte os casos de exceção.

Porém, concordando ou não inteiramente com as posições assumidas por Neill, não duvidamos de que a leitura desta curiosa experiência será de grande valor para todos aqueles que têm a seu cargo tarefas educativas. Para todos nós que nos preocupamos com a orientação dos jovens, "Summerhill" (título original de "Liberdade sem Medo") é um livro que faz pensar.

NELLY NOVAIS COELHO

UNESCO, *World Survey of Education III — Secondary Education*, Paris, 1961, 1482 págs.

Uma das maiores dificuldades encontradas por todos aqueles que se dedicam ao estudo da Educação Comparada consiste na obtenção de material informativo atualizado e que inspire confiança. Notadamente, sobre os sistemas e as realizações educacionais dos vários países.

A publicação acima indicada, cujas qualidades e grande utilidade seria praticamente impossível ressaltar numa simples resenha, preencherá, sem dúvida, uma grande lacuna na bibliografia pedagógica. Prestará inestimáveis serviços a professores e estudantes de Educação Comparada e de Administração Escolar, e a todos os que se interessem pelo conhecimento do tra-

balho educacional de outros povos, dos problemas e das particularidades dos sistemas escolares de dezenas de países. Ela é a terceira de uma série iniciada em 1955, e foi preparada de acordo com a resolução (1.22) adotada pela Conferência Geral da UNESCO, em sua décima sessão, realizada em novembro-dezembro de 1958, em Paris. Essas três obras constituem o "único trabalho padrão de referência que fornece, em forma sistemática, descritiva e estatística, informações sobre a educação em todos os países e territórios do mundo".

O primeiro volume da série *World Survey of Education*, publicado em 1955, apresenta um quadro geral dos vários graus e ramos dos sistemas escolares dos vários países. O segundo volume, publicado em 1958, é dedicado principalmente ao ensino elementar, além de fornecer informações complementares que possibilitam situá-lo melhor no contexto geral. O terceiro volume, elaborado sob orientação semelhante aos dois anteriores, além do estudo dos sistemas escolares de um modo geral, apresenta uma análise mais minuciosa e mais profunda do ensino médio. Consta de duas partes precedidas de um prefácio, das convenções adotadas, além de uma substancial introdução, redigida pelo Secretariado da UNESCO. Ela visa a facilitar ao leitor a utilização da obra e a adverti-lo a respeito das cautelas que devem ser tomadas ao se pretender realizar quaisquer comparações ou generalizações relativas aos vários países. São também apresentados os objetivos, os princípios obedecidos na organização do trabalho, uma visão geral dele, além de esclarecimentos relativos aos diagramas e glossários, às tábuas e sumários estatísticos.

Na primeira parte, o Secretariado da UNESCO procurou "traçar um quadro de conjunto e resumir as tendências e os problemas atuais do ensino". Compreende oito capítulos:

I. "Survey da educação no mundo, de 1953 a 1957", em que são

oferecidos um sumário e dados estatísticos sobre o movimento escolar em geral, no período considerado.

II. "População em idade escolar e população escolarizada", referente às relações entre a população escolarizável e a população escolarizada, com interessantes e úteis tabelas e diagramas.

III. "O progresso da educação média desde 1930", que oferece um levantamento quantitativo da evolução do ensino médio d© 1930 a 1957.

IV. "Tendências da mudança educacional", apresentando o conteúdo e a evolução qualitativa do ensino médio, principalmente no que se relaciona com as suas mudanças de estrutura e de organização.

V. "A expansão do ensino de segundo grau", onde são feitas, entre outras, referências sobre o estabelecimento de novos sistemas sobre a expansão das oportunidades educacionais e a estratificação das escolas na Europa.

VI. "A transição do primeiro para o segundo grau", dando especial relevância aos problemas de articulação do grau elementar com o grau médio.

VII. "Tendências do currículo da escola média", em que se estuda a evolução e a organização do currículo da escola média principalmente com relação às realizações científicas e tecnológicas, e ao desenvolvimento de uma sociedade democrática.

VIII. "Periódicos dedicados ao ensino de grau médio", que consiste na indicação, por país, de uma bibliografia de periódicos sobre ensino médio.

A segunda parte apresenta estudos sobre os sistemas escolares nacionais de duzentos países e

abrange a maior parte da obra ou, mais precisamente, 1322 de suas 1482 páginas. Essas duzentas monografias foram escritas ou revistas por autoridades escolares dos vários países dos Estados membros da UNESCO.

Os elementos descritivos dos capítulos sobre o sistema escolar de cada país se referem principalmente às características gerais desses sistemas; ao desenvolvimento da educação média, em que se incluem elementos sobre a sua administração, supervisão e financiamento; aos tipos de escola média, às suas tendências e problemas; e à bibliografia. Os diagramas sobre os sistemas escolares constituem importantes elementos de recorrência. Muitas vezes apresentam os nomes das escolas na linguagem oficial ou nacional, acompanhados de um glosário em inglês. As tabelas estatísticas oferecem dados sobre escolas, professores e alunos por grau e tipo de escola, de 1953 a 1957, inclusive. Acrescentem-se ainda as tabelas sobre finanças educacionais.

Nesta excelente obra, lamentamos apenas algumas imprecisões de terminologia. Reconhecemos também que seus planejadores deveriam ter sido mais vigilantes em relação à rigorosa observância de normas gerais que permitissem descrições e dados mais fidedignamente comparáveis. Não duvidamos, contudo, das dificuldades de tal empreendimento e louvamos o muito que já foi feito pela UNESCO. Certamente, em trabalhos futuros cada vez mais se atingirá o rigor de precisão, à medida que se aperfeiçoam as experiências de pesquisas e os estudos dessa louvável instituição, que é a UNESCO, por todos os títulos digna da confiança dos educadores do mundo inteiro, com inestimáveis contribuições.

MOYSÉS BREJON

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### CIÊNCIA E CULTURA

J. R. Oppenheimer

Vivemos num mundo diferente, marcado por enormes e irreversíveis mudanças, ocorridas no espaço de uma geração. Vivemos numa época onde nosso conhecimento e compreensão da natureza se faz num ritmo inigualado, mais amplo e mais profundo; onde os problemas da aplicação destes conhecimentos às necessidades e esperanças humanas são novos e só parcialmente esclarecidos por nosso passado histórico.

De fato, nas sociedades tradicionais, tem sido sempre a grande função da cultura conservar as coisas um tanto estáveis, quietas e imutáveis. Tem sido a função da tradição assimilar uma época a outra, um episódio a outro, até um ano a outro. Tem sido a função da cultura explicitar o sentido, discriminando os traços constantes ou recorrentes da vida humana, sobre os quais se falou, em dias mais tranquilos, como de "verdades eternas".

Nas sociedades mais primitivas, segundo os antropologistas, a principal função do rito, da religião, da cultura, é, de fato, quase a de sustar a mudança. É fornecer ao organismo social o que a vida fornece, como de modo mágico, ao organismo vivo, uma espécie de homeostase, uma capacidade de permanecer intato, de responder muito pouco às óbvias convulsões e alterações do mundo ao redor.

Hoje em dia, a cultura e a tradição assumiram uma finalidade intelectual e social muito diferente. A principal função das tradições

mais vitais e mais vivas de hoje é precisamente fornecer o instrumental para a mudança rápida. Muitas coisas há que confluem para trazer esta alteração na vida do homem, sendo entre elas, provavelmente, a mais decisiva a própria ciência. Usarei esta palavra num sentido lato, significando as ciências naturais, as ciências históricas e todos aqueles conhecimentos, em relação aos quais os homens podem conversar objetivamente entre si. Não tornarei a repetir a distinção entre ciência como esforço para pesquisar e entender o mundo, de um lado, e ciência, em suas aplicações tecnológicas, como esforço para realizar algo de útil com o conhecimento adquirido, de outro lado. É preciso, entretanto, certo cuidado, pois, ao chamarmos esta época de "época da ciência" incorreremos em mais de um tipo de simplificação. Ao falarmos hoje em dia em ciência, é provável estarmos pensando no biólogo com seu microscópio ou no físico com seu ciclotron, mas é quase certo que grande parte daquilo que ainda não é matéria de um estudo bem sucedido virá a sê-lo mais tarde. Penso têmos hoje sob pesquisa provavelmente apenas pequena parte do terreno, que se franqueará às ciências daqui a um século. Penso no crescimento consideravelmente rápido em muitos setores da biologia, e, agourento embora não sem esperanças, no fato de ser o homem uma parte da natureza acessível ao estudo.

A razão desta notável passagem de um mundo lento, mundo quase estático, para o mundo em que vivemos, é o caráter cumulativo, a segurança e a riqueza do que se descobriu sobre a natureza. E ver-

dade que se transcende êste plano ao entrarmos em outras esferas da experiência. Aquilo que é verdadeiro na escala da polegada ou do centímetro pode não ser na escala de um bilhão de anos-luz; pode não ser nem na escala do centésimo bilionésimo de centímetro; permanece, porém, verdadeiro onde é provado. Dêste modo, tudo que se descobre acrescenta-se ao que já anteriormente era conhecido, enriquece-o e dispensa ser feito. Êste caráter essencialmente cumulativo e Irreversível de apreender as coisas é o signo da ciência. Significa Isto que na história do homem as ciências provocaram mudanças que não podem ser afastadas nem desfeitas. Permitam-me citar dois diferentes exemplos. Muito se discute sobre a supressão das bombas atômicas. Gosto desta conversa, mas não nos devemos iludir. Façamos o que quisermos com as bombas atômicas, o mundo, porém, não será o mesmo, exatamente porque não é passível de eliminação o conhecimento de sua fabricação. Ela está aí, e todos nossos arranjos para vivermos na nova era tem que levar em conta sua virtual onipresença, bem como que ninguém pode mudar tal fato. Exemplo diferente: nunca teremos ilusão sobre a centralidade e importância do nosso *habitat* físico, agora que sabemos alguma coisa da posição do mundo no sistema solar e sabemos que há centenas de bilhões de sóis na nossa galáxia e centenas de bilhões de galáxias ao alcance dos grandes telescópios do mundo. Nunca mais podemos basear a dignidade da vida do homem no espaço e no tempo, no caráter especial do lugar onde êle vive.

Há mudanças irreversíveis; assim é que o caráter cumulativo fornece paradigma a alguma coisa que é sob outros aspectos, muito mais questionável: a idéia do progresso humano. Não se pode duvidar que, nas ciências, a única direção de crescimento é o progresso. É isto verdadeiro tanto do conhecimento do fato, quanto da compreensão da natureza, quanto do conhecimento

da habilidade, da tecnologia, quanto da aprendizagem da execução das coisas. Quando alguém aplica isto à situação humana e lastima-se de que realizamos grandes progressos em automação, processamento de dados e pesquisa espacial, não se realizando, entretanto, progresso moral comparável, está com isto demonstrando uma total incompreensão quanto à diferença entre estas duas espécies de progresso. Não quero dizer que o progresso moral é impossível; mas não é, de modo algum, automático. Retrocesso moral, como vimos na nossa época, é igualmente possível. O regresso científico não é compatível com a prática continuada da ciência.

E fato verdadeiro, e nós nos orgulhamos de que assim seja, que a ciência é internacional e que realmente é a mesma (com diferenças mínimas de ênfase) no Japão, na França, nos Estados Unidos e na Rússia. A cultura, porém, não é internacional; na verdade sou daqueles que esperam não venha a sê-lo nunca, num certo sentido, e que a influência do nosso passado a de nossa história que é diferente da de outros povos por suas razões próprias, se fará sentir e não se perderá numa homogeneidade total. Não posso subscrever o ponto-de-vista de serem ciência e cultura coextensivas, de serem a mesma coisa com nomes diversos; e não posso subscrever a opinião de ser a ciência algo útil, embora essencialmente desvinculado da cultura. Penso que vivemos numa época que encontra poucos paralelos na história, onde existem problemas práticos de instituições humanas, como o de tornarem-se elas obsoletas e inadequadas, problemas do intelecto e do espírito, os quais, se não são mais difíceis que o eram em outras épocas, são diferentes, e também difíceis. Talvez possa oferecer uma sinopse do que sejam estes problemas. Relacionam-se com o fato de ter acontecido a revolução científica no momento em que se deu o crescimento característico das ciências com sua peculiar estrutura interna; com a conexão entre a des-

coberta nas ciências e as idéias gerais dos homens em questões que não se vinculam diretamente às ciências; com a liberdade e necessidade nas ciências, e com a questão do caráter criativo e aberto (sua infinitude); com o rumo que devemos tentar seguir para trazer coerência e ordem à nossa vida cultural, fazendo o que é próprio para um grupo de intelectuais, de artistas de filósofos, professores, cientistas, estadistas, a fim de ajudar a remodelar a sensibilidade e as instituições, que pedem que as remodelemos, se quisermos sobreviver.

Não é questão simples responder por que a revolução científica se deu em certo momento. Todos os historiadores de peso concordariam em ter ela começado no fim da Idade Média ou início da Renascença, e em ter sido muito lenta a princípio... Tôda cultura importante possuiu curiosidade, reflexão, contemplação e pensamento. "Conhecer as causas das coisas" foi sempre almejado pelos sábios, e sempre procurado pelas sociedades sábias. Em tôda cultura de peso houve gênio inventivo. Se atentarmos na cultura grega e nos subseqüentes períodos helenístico e romano, é particularmente desnorteante o não se ter dado, então, a revolução científica. Os gregos descobriram algo sem o que o mundo contemporâneo não seria o que é: a idéia de prova, de necessidade lógica, a idéia de que uma coisa implica noutra. Sem isto a ciência é praticamente impossível, porque não existindo uma estrutura quase rígida de correlação e necessidade, não existe meio de apuração e correção do erro, de localização do ponto errado quando aconteça alguma coisa inesperada e adversa. E isto foi o que os gregos tiveram desde muito cedo em sua história. Eram curiosos e inventivos, não experimentaram na escala dos dias modernos, mas realizaram muitas experiências; tinham (como só ultimamente aprendemos a apreciar) alto grau de sofisticação técnica e tecnológica. Eram capazes de fazer instrumentos muito com-

plicados e sutis, e o fizeram, embora pouco tenham escrito a respeito. Possivelmente não fizeram a revolução científica por causa de alguma falha quanto à comunicabilidade. Formavam uma sociedade pequena e talvez não houvesse bastante gente interessada no assunto.

Num tema de história, não podemos indicar uma causa única, precisamente por ser o acontecimento, em si, único: não se pode fazer um teste, para verificarmos se estamos certos. Contudo, afigura-se que aquilo de que a ciência necessitava não estava presente na civilização chinesa, era totalmente ausente na civilização indiana, e também ausente na civilização greco-romana. Era necessária uma idéia de progresso não restrita a uma "compreensão melhor", porque esta idéia tinham-na também os gregos. Foi preciso uma idéia de progresso mais ligada à condição humana, a qual é expressa, à excelência, pela segunda parte da famosa dicotomia cristã: fé e obras; a idéia de que a melhoria da condição humana, sua civilidade, têm sentido, de que todos temos uma responsabilidade e um dever para com o homem. Penso que foi quando esta idéia básica sobre a condição humana, que complementa os outros aspectos temporais da religião, se robusteceu e frutificou, entre os séculos XIII e XV, com a redescoberta dos cientistas, filósofos e matemáticos do mundo antigo, aí então se iniciou a era científica. Durante o século XVII havia um punhado de homens empenhados em desenvolver o conhecimento humano ou "conhecimento útil" (como se dizia então) daí resultando a formação da *Royal Society* e das Academias, onde as pessoas podiam dialogar, trazendo para o desenvolvimento da ciência aquele indispensável elemento do trabalho em comum, da comunicabilidade, da correção por uns dos outros dos outros e reciprocamente. da admiração pela habilidade dos outros, criando-se, assim, então, as primeiras comunidades verdadeiramente científicas.

Pouco antes de Newton. Hobbes escreveu: "As ciências são pequeno poder; porque não eminente, e daí não serem admiradas por qualquer homem, nem por um só. mas por poucos e nestes, só quanto a poucas coisas. Porque a Ciência é de tal natureza, que ninguém pode compreender o que seja, mas tal como a experiência cautelosa a atingiu. Artes de uso público como fortificações, fabricação de máquinas, outros instrumentos de guerra, porque eles servem à defesa e à vitória, constituem poder".

Foi o século seguinte que colocou a ciência num contexto de fraternidade, e até de irmandade universal. Foi este século que encorajou a opinião política igualitária, permissiva, pluralística, liberal, tudo aquilo, enfim, a que a palavra "democrático" é hoje justa e exatamente aplicada. O resultado é que o mundo científico de hoje é também muito amplo; um mundo aberto, onde, de fato, nem todo o mundo faz tudo, onde nem todo o mundo é cientista ou primeiro ministro, mas no qual lutamos com energia contra a arbitrária exclusão de pessoas de quaisquer obras, de qualquer deliberação, ou pronunciamento, de qualquer responsabilidade para os quais seus interesses ou suas habilidades as impelem. O resultado é que nos defrontamos com nossos povos problemas, criados pelas conseqüências práticas da tecnologia, e com as grandes conseqüências intelectuais da ciência em si, no contexto de um mundo de dois ou três milhões de pessoas, uma sociedade enorme para a qual as instituições não foram, em verdade, planejadas. Temos diante de nós um mundo onde o crescimento é característico não só das ciências, mas da economia, da tecnologia, de todas as instituições humanas. Ninguém pode abrir um jornal sem constatar as conseqüências.

O crescimento científico pode ser medido por certo número de maneiras, mas é importante não encambulhar as coisas. A excelência do cientista não muda muito com

o tempo. Seu conhecimento e seu poder mudam, não, porém, a alta qualidade que o torna grande. Não nos parece que alguém seja melhor que Kepler e Newton, como também não achamos que alguém seja melhor que Sófocles, nem alguma doutrina seja melhor que o Evangelho segundo São Mateus. Contudo, podemos medir as coisas e isto tem sido feito. Pode-se medir quantas pessoas trabalham nas questões científicas: podemos contá-las. Pode-se notar quanto tem sido publicado.

Estes dois critérios mostram uma duplicação do conhecimento científico em cada dez anos. Casimiro calculou que se a "Physical Review" continuasse a crescer tão rapidamente como entre 1945 e 1960 ela pesaria mais do que o mundo no próximo século. Em quinze anos, o volume dos químicos abstratos tinha quadruplicado; na biologia as mudanças são ainda mais rápidas. Hoje, se você conversar sobre cientistas (querendo se referir com isso a pessoas que dedicaram suas vidas à aquisição de novos conhecimentos), verá então que 93 por cento de nós ainda estamos vivos. Este crescimento consideravelmente rápido mantido por mais de dois séculos significa, sem dúvida, que homem algum aprendeu enquanto menino mais que pequena fração daquilo que ele virá a saber como adulto em seu próprio domínio.

Há muitos pontos que devemos ter em mente. Alguém poderia pensar que, se estamos publicando tanto, se-lo-á trivial. Julgo que isto não é verdadeiro: toda comunidade científica de pessoas sadias se protegeria contra isto: porque temos que ler o que é publicado. O argumento de não permitir o acúmulo de trivialidades, de coisas sem importância e já conhecidas, que nada acrescentam ao já sabido, é todo poderoso.

O segundo ponto é podermos afirmar que cada coisa nova aprendida torna desinteressante o já conhecido, que se esquece tão rapidamente quanto se aprende. Em parte, isto é verdadeiro: sempre que há uma nova compreensão, um novo e

importante elemento de ordem, uma "nova teoria" ou uma "nova lei da natureza", e então muito do que antes era considerado isoladamente ganha ligação e conexidade e se torna, de certo modo, implícito e simplificado. Contudo não se pode esquecer o que veio antes, pois habitualmente o significado do que é descoberto em 1962 é encontrado em termos de descobertas de 1955 ou 1950 ou mais cedo ainda. Com base nos termos destas coisas é que se fazem as novas descobertas, que se originam os instrumentos que nos dão as novas descobertas, que se originam os conceitos mediante os quais chegamos às descobertas novas, que se originam a linguagem e a tradição.

Um terceiro ponto: ao considerarmos o futuro de alguma coisa que duplica cada dez anos, virá o tempo em que isto deva parar, exatamente como a "Physical Review" não pode pesar mais que o globo. Sabemos que haverá um ponto de saturação, e provavelmente a um nível mais alto que o atual; virá o tempo em que a taxa de crescimento da ciência não seja igual à atual, sendo, entretanto, a quantidade de conhecimentos até então acumulada muito maior que a existente. Semelhante taxa de crescimento sugere que, do mesmo modo como o profissional que quer permanecer profissional deve viver uma vida de estudo contínuo, também possamos encontrar uma pista para o comportamento em geral do intelectual em relação a seus próprios interesses e aos de seus colegas em campos de certo modo diversos. Pela maneira mais prática poderá chegar a uma escolha: poderá continuar a estudar em seu próprio campo de uma maneira profunda, detalhada e com todo o conhecimento possível, de forma a obter acesso a tudo concernente a seu assunto. Mas, então, não terá um campo muito largo. Seu conhecimento será altamente especializado, embora seja muito profundo e completo naquele determinado campo. Pode êle, diferentemente, escolher

para estudo, de maneira superficial e generalizada, muito do que existe em matéria de ciência, abrindo mão da competência, do domínio, da profundidade, da penetração. A razão de dar ênfase a tudo isto está em que os valores culturais da vida da ciência radicam quase todos num estudo penetrante: aqui estão as novas técnicas, as lições difíceis, as escolhas reais, as grandes descobertas, os grandes desapontamentos.

Tôda ciência desenvolve-se a partir do senso comum, da curiosidade, da observação, da reflexão. Começa-se depurando a observação e as palavras de alguém, e explorando e avançando um pouco mais longe do que ocorre na vida diária. Nesta novidade há surpresas; muda-se a maneira de pensar sobre as coisas para obter-se acomodação às surpresas; então a velha maneira de pensar pode tornar-se tão incômoda e imprópria, que se conclui haver necessidade de uma mudança, recriando-se, assim, a maneira de pensar acerca desta parte da natureza. Aprende-se, destarte, a dizer o que se fez, o que se achou e como ser paciente e esperar pelos outros para ver se também acham as mesmas coisas, bem como a reduzir a uma medida insignificante o elemento vital de ambigüidade habitualmente dominador na palavra humana. Vivemos sendo ambíguos, não esclarecendo coisas por dispensarem elas ser esclarecidas, sugerindo mais de uma coisa, por motivo de a co-presença delas na memória poder ser uma fonte de beleza. Mas, em se tratando de ciência, a ambigüidade cessará ao chegarmos ao cerne. Aí teremos que contar ao companheiro o que fizemos em termos inteligíveis para êle porque êle foi preparado para compreendê-los, e contamos-lhe, precisamente, o que achamos e como o fizemos. Se êle não entende, vamos visitá-lo e ajudá-lo; caso êle não entenda, voltamos para casa, e tentaremos novamente. E assim SR estabelece a firmeza e a solidez da ciência.

O que se passa então? Estudando as diferentes partes da natureza, exploram-se, com diferentes instrumentos, assuntos diversos, e tem-se uma ramificação do que, em algum momento, foi conversa comum, senso comum. Cada ramo desenvolve novos instrumentos, idéias, palavras próprias para descrever aquela porção do mundo da natureza. Essa estrutura semelhante a uma árvore, com ramos saindo do tronco comum da experiência primordial comum dos homens, tem ramos em todos os sentidos, não mais ligados pela mesma questão, nem pelas mesmas palavras, nem pelas mesmas técnicas.

A unidade da ciência, aparte do fato de ter ela sua origem na vida ordinária do homem, não é uma unidade mediante dedução de uma parte da outra, nem resultante do fato de se encontrar uma identidade entre uma parte e outra (digamos entre genética e topologia para dar dois exemplos impossíveis, onde há, na realidade, alguma conexão). Esta unidade consiste em duas coisas: em primeiro lugar e mais destacadamente, uma ausência de desarmonia. Assim podemos falar da vida em termos de propósito, adaptação e função, mas não encontramos entre os seres vivos traças armadas com as leis da física e da química. Encontramos e, espero, encontraremos uma harmonia total, e entre objetos diferentes, mesmo tão remotos como genética e topologia, uma ocasional ligação mútua e ajuda. Eles projetam luz um sobre o outro: têm algo a ver um com o outro: muitas vezes, as maiores coisas nas ciências ocorrem quando duas descobertas diferentes, feitas em diferentes campos, revelam ter tanto em comum, que passam a ser exemplos de uma descoberta ainda maior.

A imagem não é a de uma série organizada de fatos, na qual cada um procede, de certo modo, de um fato fundamental. É antes a imagem de um ser vivo como uma árvore. tendo como as árvores ramos que crescem juntos e se separam

novamente numa grande rede. O conhecimento que cresce desta maneira extraordinária é inerente e inevitavelmente muito especializado. É ele diferente para o físico, o astrônomo, o microbiologista, o matemático. Há conexões, há muitas vezes esta mútua interdependência. Mesmo na física, onde lutamos com energia para impedir que as diferentes partes do nosso trabalho se dispersem (de tal modo que um companheiro fique a par de uma coisa e outro de outra, não podendo conversar entre si) não alcançamos inteiro sucesso, apesar de uma paixão muito forte pela unidade. As tradições da ciência são tradições especializadas, é esta sua força, que consiste em usarem elas as palavras, as imagens, os conceitos. as teorias que estão de acordo com seus assuntos; eles não se desgastaram pela tentativa de se acomodarem a outra ordem de coisas.

São as tradições especializadas que dão enorme impulso e poder à experiência científica. Isto também serve ao problema do ensino e explicação das ciências. Quando obtemos algum resultado geral muito poderoso, que ilumina uma grande porção do mundo da natureza, é pela virtude da sua generalidade no sentido lógico, de jeito a abraçar uma enorme quantidade de experiência; nos seus conceitos e na sua terminologia é tão altamente especializada, que se torna quase ininteligível para aqueles que não trabalhem naquele campo. As grandes leis da física de hoje (que não descrevem tudo ou nós quedaríamos sem trabalho, mas que classificam, ordenam, quase tudo o observado pela experiência humana de todo dia, acerca do mundo físico) não podem ser formuladas em termos razoavelmente definidos sem um longo período de cuidadosos estudos. E isto é verdadeiro, por comparação, em outros assuntos.

Constituem-se, então, nestas especialidades, comunidades profissionais das diversas ciências. São elas íntimas, trabalham muito unidas,

conhecem-se mutuamente pelo mundo afora. Estão sempre excitadas, algumas vezes ciumentas, mas em geral satisfeitas quando um membro da comunidade faz uma descoberta. Penso, por exemplo, que aquilo que chamamos agora "psicologia" um dia será, talvez, muitas ciências, que haverá muitas comunidades diferentes praticando estas ciências, que conversarão entre si, cada uma na sua própria profissão e na sua própria maneira. Estas comunidades especiais ou "guilds" são uma experiência comumente para aqueles que delas participam. Tem havido muitas tentações para se descobrirem analogias para ela sem outras atividades humanas. Ouve-se muito dizer: "se os físicos podem trabalhar juntos em países de diferentes culturas, de diferentes políticas, de diferentes religiões, mesmo em países que são obviamente de políticas hostis, não será este um meio de trazer o mundo à união?"

Os hábitos especializados das ciências têm sido até certo ponto transladados pelos artifícios das universidades para outros trabalhos, para a filosofia e a arte. Existe uma "filosofia técnica" que é filosofia como arte, existe para os artistas e os críticos. No meu modo de ver quaisquer que sejam as vantagens que tenham estes trabalhos para preparar "ferramentas profissionais", eles constituem profundo engano, e, ainda mais, profunda subversão das verdadeiras funções da filosofia e da arte, pois estas têm por finalidade o problema humano em geral, e se dirigem não a todo mundo, mas a qualquer um, e não somente a especialistas.

É claro que nos defrontamos aqui com problemas formidáveis de comunicação, e de divulgação. É um imenso trabalho de ensinar em todos os níveis.

Muitas vezes se pensou que as grandes descobertas da ciência ao acontecerem, em certo momento, na vida dos homens, afetam as suas atitudes no que se refere a seu lugar na vida, suas opiniões, sua

filosofia. Há alguma verdade neste exemplo. (\*)

Se as descobertas da ciência devem ter um efeito honesto no pensamento humano e na cultura, precisam elas ser compreensíveis. Isto provavelmente só será verdadeiro nos primórdios de uma ciência, quando se fala de coisas próximas da experiência comum. Algumas das grandes descobertas do século são chamadas de Relatividade e Incerteza, e ao ouvirmos estas palavras podemos pensar: "esta é a maneira como me senti esta manhã: eu estava relativamente confuso e bastante inseguro". Esta não é, em absoluto, uma noção das questões técnicas ou das lições envolvidas nestas grandes descobertas.

Penso que a razão da hipótese de Darwin ter tido tal impacto foi, em parte, por se tratar de uma coisa simples em termos de vida comum. Não podemos falar acerca de descobertas contemporâneas no terreno da biologia com esta espécie de linguagem, ou nos referindo apenas às coisas que já experimentamos.

Assim, penso que os grandes resultados da ciência em estimular e enriquecer a vida filosófica e os Interesses culturais se confinam necessariamente aos primeiros tempos do desenvolvimento de uma ciência. Há ainda outra qualificação. As descobertas só terão realmente ressonância e mudarão o modo de pensar dos homens, quando alimentem alguma necessidade ou esperança pré-existentes na sociedade. Penso que as reais fontes de Iluminismo, um tanto alimentadas pelos acontecimentos científicos da época vieram na redescoberta dos clássicos, da teoria política clássica,

(\*) Em muitos exemplos dados, incluem-se geralmente Newton e Darwin. Newton não é um exemplo muito bom, porque se observarmos com atenção, ficaremos impressionados pelo fato de que, no sentido do Iluminismo, no sentido de casar a fé no progresso científico e na razão do homem com a crença no progresso político e na secularização da vida humana, o próprio Newton em nada era *newtoniano*. Seus sucessores sim é que foram.

talvez sobretudo da dos Estóicos. A fome do século XVII de crer no poder da razão, o desejo de derrubar a autoridade, de secularizar, de uma concepção otimista da condição humana, utilizou-se de Newton e de suas descobertas como ilustração de algo em que já se acreditava profundamente, e que nada tinha a ver com a lei da gravidade e com as leis do movimento. A fome com a qual o século dezenove se utilizou de Darwin tem muita vinculação com a crescente atenção à história e à mudança, junto com uma grande vontade de naturalizar o homem, de identificá-lo com o mundo da natureza, que já existiam muito tempo antes de Darwin, e que, portanto, o acolheram como bem-vindo.

Vi um exemplo neste século, quando o grande físico dinamarquês Niels Bohr encontrou na teoria do *quantum* (ao ser ela desenvolvida há trinta anos) êste traço notável: consiste na descrição de um sistema atômico, só que muito menos completa do que no caso de se tratar de objetos em grande escala. Temos certa escolha quanto aos traços do sistema atômico que queremos estudar e medir, e quanto aos que devem ser abandonados, mas não temos a opção de realizá-los todos. Esta situação que todos nós reconhecemos sustentou em Bohr sua opinião, por longo tempo mantida, sobre a condição humana, isto é, que há maneiras mutuamente exclusivas de usar nossas palavras, nossas mentes, nossas almas, qualquer das quais é aberta para nós, mas que não podem ser combinadas: maneiras, por exemplo, de preparar-se para agir e de entrar numa busca introspectiva das razões da ação. Esta descoberta não penetrou, penso eu, na vida cultural em geral. Gostaria que o tivesse feito; é um bom exemplo de alguma coisa que poderia ser de importância, caso pudesse ser compreendida.

Einstein disse, certa feita, que uma teoria física não era determinada pelos fatos da natureza, porém, pra uma invenção livre da mente humana. Isto levanta a questão de

quão necessário é o conteúdo da ciência; quanto ela é alguma coisa que somos livres de não encontrar; quanto é alguma coisa que poderia ser de outro modo. O que radica, é certo, na questão de como poderemos usar as palavras "objetividade" e "verdade". Quando achamos algumas coisas, inventamos ou encontramos? Somos, é certo, livres — não na nossa tradição e nossa prática, e numa extensão individualmente limitada — de decidir para onde olhar na natureza e como olhá-la, quais as questões a pôr, com quais instrumentos e com qual propósito. Mas em nada somos livres quanto a estabelecer o que achamos. O homem pode, certamente, ser livre de inventar a idéia do *quantum* de luz, de neutrino, de massa, como fêz Newton (e foi retomado e redefinido). Mas assim o tendo feito, não fomos livres quanto a achar que outra coisa não é senão zero. Somos livres para iniciar alguma coisa. Somos livres no modo de nos acercarmos, mas a solidez daquilo de que é constituído o mundo informa esta liberdade com uma resposta necessária. Isto é assim, porque as interpretações ontológicas da palavra "objetivo" pareceram inúteis, e ainda a usamos para significar clareza, falta de ambigüidade, eficiência na maneira de comunicar-nos nossos achados

Assim, em ciências, proposições universais, usando a palavra "tudo" ou "todo" sem restrições, raramente aparecem. Em tôda investigação e ampliação de conhecimento somos levados a uma ação; em tôda ação somos levados a uma escolha; e em cada escolha somos levados a uma perda, a perda do que não fizemos. Deparamos com isto nas mais simples situações. Deparamos com isto na percepção, onde a possibilidade de perceber coexiste com a de ignorar muitas outras coisas paralelas. Deparamos com isto na fala, onde a possibilidade de uma linguagem compreensível reside no fato de não se prestar atenção a muita coisa que anda em geral entre as ondas sonoras no ar. O significado é atingido

a troca do desprezo de algumas coisas. Deparamos com isto também na idéia de complementação (aqui em forma aguda) como um reconhecimento de que a tentativa de se fazer qualquer espécie de observação sobre determinado sistema atômico exclui outros. Temos a liberdade da escolha, mas não podemos escapar ao fato de, fazendo algumas coisas excluirmos outras.

Em termos práticos, isto significa, sem dúvida, que nosso saber é finito e nunca poderá abranger tudo. Há sempre muito que perdemos, muito de que não podemos estar conscientes, porque a própria ação de apreender, de ordenar, de encontrar unidade e sentido, o próprio de falar sobre alguma coisa, significa deixar muita coisa de lado.

Façamos a pergunta: *Poderia ter a mesma física outra civilização baseada na vida em outro planeta muito semelhante ao nosso na sua capacidade de manter a vida?* Não se pode formar uma idéia quanto a saber se teriam a mesma física ou não. Poderíamos estar falando acerca de questões, na verdade, diversas. Isto faz nosso mundo aberto e sem limites. Eu tinha um amigo Sanscritista na Califórnia que costumava dizer brincando que se houvesse alguma vantagem na ciência seria muito mais fácil um homem ser culto hoje em dia do que na geração passada. Isto porque ele pensava que o mundo estava fechado.

Os motivos que nos fazem escolher uma série de questões, um determinado ramo de pesquisa em detrimento de outro são inerentes às tradições científicas. Nas ciências desenvolvidas, cada homem tem apenas uma limitada oportunidade de liberdade para modelá-las ou alterá-las: embora elas próprias não sejam totalmente determinadas pelos achados da ciência. Participam muito do caráter estético. As palavras que usamos: simplicidade, elegância, beleza, indicam que não é só em busca de conhecimento que nos movemos, mas também de conhecimento que possua ordem, harmonia, e que apresente continuidade

com o passado. Queremos encontrar algo novo, mas não demasiado novo. É quando falhamos nisto, que se fazem as grandes descobertas.

Parece-me que todos estes temas - a origem da ciência, os padrões de seu crescimento, sua estrutura reticular ramificada, sua crescente alienação da compreensão comum do homem, sua liberdade, o caráter do sua objetividade e de sua abertura — são de importância para as relações entre a ciência e a cultura. Creio que podem e devem ser mais robustas, mais íntimas e mais frutíferas do que o são hoje.

Aqui não estou pensando no assunto popular de "cultura da massa". Ao tratar deste assunto parece-me que se deve ser crítico, porém, acima de tudo, humano: não se deve ser um esnobe; deve-se ser tolerante e quase terno. É um novo problema; não se pode esperar resolvê-lo com os métodos da Atenas de Péricles. Nos problemas de cultura da massa e, acima de tudo, da massa média, não se trata primariamente da questão de ausência de qualidade. O trabalhador modesto da Europa ou da América tem provavelmente ao seu alcance música melhor e maior quantidade de boa música, arte boa e boa leitura, do que jamais tiveram seus predecessores. Antes parece que as boas coisas se perdem em tal corrente de coisas pobres, que o nível de barulho é tão alto que algumas das condições para apreciar a qualidade estão ausentes. Não se come bem a não ser com fome exige-se uma certa frugalidade para a melhor cozinha: e algo disto não anda certo com a massa média. Mas este não é meu problema por agora.

Antes penso vagamente no que podemos chamar de comunidade intelectual: artistas, filósofos, estadistas, professores, homens de várias profissões, poetas, cientistas. Este é um grupo aberto, sem linhas rígidas segregando dele aqueles que julgam pertencer a ele. É uma facção crescente de todas as pessoas. Está encarregada do grande dever de alargar, preservar e transmitir

nosso conhecimento e nossas habilidades, e, de certo, nossa compreensão das inter-relações, prioridades compromissos, injunções, que ajudam os homens a lidar com suas alegrias, tentações, tristezas, e com sua limitação, e com sua beleza. Tal como as ciências o fazem em larga escala, algumas destas coisas se referem à "verdade proposicional", por exemplo, a proposições que dizem "se você faz isto e aquilo, você verá isto e aquilo"; estas são "objetivas" e podem ser checadas e contra-cheçadas; embora seja sábio duvidar de tempo em tempo, há sempre modos de se pôr um fim à dúvida. Isto é o que se passa com RS ciências.

Nesta comunidade há outras espécies de pronunciamentos, que "dão ênfase a um tema" de preferência a declararem um fato. Podem ser pronunciamentos de conexão ou relação ou importância, ou podem ser de um modo ou de outro, pronunciamentos de compromisso. Para eles a palavra "certeza" que é uma norma naturalmente aplicável às ciências, não é muito sensata — profundidade, firmeza, universalidade, talvez mais — contudo, certeza, que se obtém pela verificação não é o principal critério na maioria das obras de um filósofo, um pintor, um poeta ou um dramaturgo. Pois estes não são, no sentido que expliquei, "objetivos". Entretanto, para qualquer verdadeira comunidade, para qualquer sociedade digna deste nome, preciso é que tenha um elemento de comunidade, qual de ser comum, de ser pública, de ser relevante e de significação para o homem, não necessariamente para todo mundo, mas certamente não apenas para especialistas.

Muito me preocupou o fato de termos perdido habilidade de conversar um com o outro, de aumentar nossa cultura comum e mútua compreensão, neste mundo de mudança e de crescimento científico. E assim é que sofreu o setor público de nossas vidas, aquilo que mantemos e temos em comum, tal como sofreram a iluminação nas artes, o

aprofundamento da justiça e da virtude, e o poder de enobrecimento de nossa linguagem comum. Tornamo-nos, por este motivo, menos homens. Nunca na história do homem floresceram como hoje as tradições especializadas. Temos nossas belezas particulares. Mas naqueles altos empreendimentos em que o homem alcança força e penetração através da qualidade pública e social nós empobrecemos. Temos fome de nobreza, de palavras e atos de valor que harmonizem simplicidade e verdade. Nesta carência vejo alguma relação com os grandes problemas públicos e resolvidos: sobrevivência, liberdade, fraternidade.

Nesta carência eu vejo a responsabilidade que a comunidade intelectual tem para com a história e seus semelhantes: uma responsabilidade que constitui condição necessária para se refazerem as instituições humanas tal como precisam elas ser refeitas, para que haja paz, para que se possam praticar mais integralmente todos aqueles compromissos éticos, sem os quais não poderemos viver verdadeiramente como homens. Pode isto significar para a comunidade intelectual um esforço muito maior do que no passado. A comunidade crescerá, mas penso que a qualidade e valor daquilo que fazemos também precisam crescer. Penso, de fato, que com a crescente riqueza do mundo e a possibilidade de que ela não seja toda usada para fazer novos cometimentos, haverá na verdade real lazer e que o grande compromisso para com este lazer deva ser que mais fortemente unamos a linguagem e a compreensão entre os membros de nossa comunidade.

Quanto a este ponto, julgo que todos temos que preservar nossa competência nas nossas próprias profissões, a fim de preservar o que conhecemos intimamente, a fim de preservar nossa mestria. Isto representa, em verdade, nossa única âncora na honestidade. Precisamos também aceitar os outros tipos de vidas complementares, não intimi-

dados delas nem as desprezando (como muitos o fazem hoje em relação às ciências naturais e matemáticas). De início, temos que; aprender novamente, sem desprezo com paciência a conversar com os outros, e devemos ouvir.

(*Cadernos Brasileiros*. Rio»

### CRIATIVIDADE: A NOVA DIMENSÃO EDUCACIONAL

Raimundo Mata

Há uma nova dimensão educacional que os recentes estudos da psicologia educacional têm posto em evidência, nas suas implicações com o mundo moderno; a criatividade. As pesquisas da criatividade tomaram intensidade a partir de 1950. depois que Guilford, presidente da Associação Americana de Psicologia. chamou a atenção para essa dimensão da personalidade, até então objeto das preocupações dos educadores, em sua relação com o aprendizado estético, mas pouco relacionada aos interesses do aprendizado geral.

As investigações de Getzel e Jackson (na Universidade de Chicago), resultaram no aperfeiçoamento de um teste de criatividade. que está provocando sérios abalos na tradição das medidas de previsibilidade escolásticas, firmada nos testes de Q. I. e de aptidões até agora em uso. Sidney Parnes (da Universidade de Buffalo) acentua mesmo que "A performance criativa", como medida pelos testes do Getzel e Jackson é de implicação decisiva para a educação, como novo critério de seleção educacional.

Os estudos da criatividade estão revelando que certos comportamentos intelectuais que a tradição escolar às vezes, até, considerava "negativos", servem para identificar o tipo de "pensamento divergente", caracterizado por traços de flexibilidade mental, "influência ideacional" "grande originalidade", nem sempre

revelados pelos testes de inteligência até agora usados. Certa acentuação formal de aplicação, a superavaliação do tempo de reação e a uniformidade de respostas desses testes, são ampliados geralmente, na situação comum de aprendizado escolar, resultando que grande número de indivíduos de pensamento divergente sejam prejudicados.

Descobriram os psicólogos da criatividade, que todo esse mecanismo força uma estrita "conformidade" (convergência), o que, em linhas gerais, é muito valorizado na organização escolar. A exigência de atendimento a padrões e *standards* de rendimento, "fechados" em limites de expectativa restrita, — quando muito variada admitindo duas ações entre certo e errado, ainda que sob a aparência das "respostas múltiplas" — é desestimulante e, mesmo, repressora da criatividade.

No entanto, a criatividade é uma dimensão valiosa no processo educacional, numa época em que todo o mundo se enfrenta com problemas críticos, exigindo soluções variadas. para o que a escola deve preparar os que terão de encontrar tais soluções. Assim, como a ciência tende a mostrar que não há somente os "dois lados da questão", o contra e o favor da tradição dialética, mas que o homem, pelo seu poder criador, é capaz, e deve ser estimulado. de criar variadas formas para enfrentar-se com os variados problemas a soluções que o mundo atual lhe exige, a educação deve abandonar o acento exagerado da "conformidade" que tem explorado o "pensamento convergente", e desenvolver o Potencial da criatividade, característico do "pensamento divergente".

Daí, em termos da prática educacional, a importância da descoberta dos "divergentes" que anualmente são sacrificados pela padronização da eficiência escolar, quando planejada sem pensar no valor da imaginação, da originalidade, da criatividade. Estes valores até bem pouco só eram relacionados com aspectos estéticos do currículo, — artes, trabalhos manuais, literatura

— quando, na verdade, são fundamentais a todos os campos da atividade humana, quer no ponto-de-vista científico-cultural, quer do ponto-de-vista pragmático-social.

Da mesma sorte, muitos comportamentos "divergentes" que eram interpretados em termos de desajustamentos emocionais, olhados pelas suas conseqüências ou causas aparentes, deixavam de ser relacionados como efeito da mesmice e da rotina escolares, da padronização, enfim, da "conformidade" com esquemas previamente estabelecidos pelos professores, na repetição de conhecimentos estagnados. Esses comportamentos passaram, agora, a ser melhor analisados, em função dos valores da criatividade.

Disso resultou que já se vem procurando estruturar situações de aprendizado que estimulem o desenvolvimento da "fluência ideacional" e sobretudo da "flexibilidade mental", significando esta última, como acentua Guilford (Factors that aid and hinder creativity — T. C. Records Fevereiro de 1962): "uma mudança de espécie — uma mudança de sentido, interpretação ou uso de alguma coisa, uma mudança de entendimento de uma tarefa, uma modificação na estratégia no fazer alguma tarefa, ou uma mudança na direção do pensamento, que pode significar uma nova interpretação do objeto".

Não há dúvida de que a dimensão da criatividade, transplantada para o campo educacional, importa em revisão de planos e sobretudo de métodos de trabalho, tanto em relação ao currículo, quanto ao "processo do aprendizado". Mas, sobretudo importa a reformulação do que se concebe como "produto do aprendizado", de que nem sempre se dão conta os que falam e discutem a psicologia do aprendizado. E o que é mais importante: como a concepção da criatividade impõe uma maior latitude reacional no comportamento, do qual se infere o "produto do aprendizado", essa reformulação atinge a Didática. impondo, sobretudo, novos esquemas

de preparação do professor, para que possa enfrentar os alunos de tipo de "pensamento divergente" sem frustrá-los. Antes, estes eram eliminados pelo próprio valor negativo concedido à divergência, em si mesma entendida como não adaptação aos standards da expectativa escolar, favorecendo assim o pensamento convergente que leva à "conformidade".

E esse é o sentido da observação de que "incidentalmente as pesquisas sugerem que as crianças altamente criativas (divergentes) são muitas vezes antipatizadas pelos professores..." Por quê? Cada um que medite nisso e ponha a sua mão na consciência.

Outra implicação importante, dos estudos da criatividade, é a de que as pesquisas estão revelando tratar-se, em muitos aspectos, de traço ou traços aprendidos. Diz Maltzman (Universidade da Califórnia) "...a originalidade é uma forma aprendida de comportamento que não difere em princípio de outras formas do comportamento operativo".

Confirma Sidney Parnes, já citado anteriormente: "As perspectivas têm demonstrado que o comportamento criativo é aprendido, e isso tem motivado o surgimento de cursos em solução criativa dos problemas". Equivale dizer que não estava errado Guilford, quando, em 1950, sugeriu a hipótese de que "como qualquer outro comportamento o. atividade criadora provavelmente representa muitas habilidades aprendidas".

Isto é pois importante para o mundo de hoje, que é um mundo de competição criadora. Vivemos a era da ciência, de inventos e descobertas sucessivas que, numa reação em cadeia, provocam novos inventos e novas descobertas, a cada momento. E é para este mundo que a educação tem de cumprir seu desideratum fundamental, com relação às crianças e aos jovens.

Daí a oportunidade da advertência de Paul Davis, no Journal of

Higher Education (número 23/1962) de que a profissão do magistério terá de tornar-se mais científica pela diminuição da ênfase dada à memória (como fator convergente) e maior valor ao pensamento criativo (fatôres divergentes), pois a "capacidade criadora do indivíduo tem sido freqüentemente reprimida pela educação, e de tal sorte, que êle já nem pode mesmo reconhecer seu próprio potencial criativo". — (*Diário de Notícias*, Salvador).

## COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Nair Fortes Abu-Merhy

### I — INTRODUÇÃO

Só quem não se deu conta do caráter eminentemente renovador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional poderá implantar, de imediato, um Colégio Universitário.

De há muito se vinha reclamando a restauração do Colégio Universitário, instituído entre nós pela Reforma Francisco Campos, para estabelecer passagem mais natural do nível médio ao superior. O grande entusiasta dessa instituição, Ernesto de Sousa Campos, muito trabalhou para seu desenvolvimento. Depois do interregno da Reforma Capanema, que o abolira, cogitou-se do mesmo problema, quando da oportunidade da Reforma do Ensino Médico, coordenada pelo então Diretor do Ensino Superior, professor Jurandir Lódi. Ali se previa o curso vestibular, com duração de um ano, seguido do exame de admissão à escola superior. Tal Reforma não se converteu em lei e agora deixou de ter objetivo em face da LDBEN, que enseja uma reformulação completa tanto do nível médio quanto do superior ao prever o Colégio Universitário.

Agora, que já se reconhece que nada se deve fazer em matéria educacional sem cuidadoso planejamento, considerações de várias ordens deverão ser examinadas e

sopesadas, a fim de encontrarmos os meios adequados para alcançar os fins propostos pela Lei.

Não é difícil compreender que a Reforma Universitária, no sentido pedagógico, tem que começar pelo ensino primário e pelo médio, pois o ensino superior é, ao mesmo tempo, causa e efeito do ensino que lhe antecede.

De modo algum podemos pensar em alargar a rede de ensino médio sem que tenhamos tomado as devidas precauções em formar, em nível universitário, o professorado que vai servi-lo; de igual modo, a prioridade para o ensino primário não pode significar apenas aumento de prédios, salas de aula e turmas, mas principalmente de pessoal qualificado para ministrar o ensino, pessoal que se forma em nível médio, havendo aspirações no sentido de que essa formação se faça em nível superior.

Tal como se apresenta o panorama educacional brasileiro, a escola primária ainda não recruta tôda a população escolarizável, não abrangendo senão cerca de 50%, em média. Desse grupo chega ao nível médio contingente pouco expressivo, e ínfimo, ao nível superior. Entretanto, os métodos didáticos do nível elementar, desenvolvidos em função de um currículo padronizado, têm dado ênfase ao ensino verbalístico, procurando, desde então, uma preparação remota para o superior. Basta atentar na preocupação com definições e dissertações sôbre temas gerais. No nível médio, o acento que se tem dado à cultura geral decorre do fato de considerar-se essa fase meramente preparatória para o nível superior. Assim, o currículo predominante é o de humanidades. Os métodos didáticos não procuram identificar os interesses próximos dos estudantes e, portanto, não lhes abrem perspectivas de compreensão do seu mundo atual, nem os habilitam a nele ajustar-se melhor, proporcionam-lhes um círculo mais amplo de fatos ou conceitos, preparando-os para o supremo teste

em que se constitui o exame vestibular.

Verifica-se, assim, que esse exame tem exercido influência das mais poderosas na orientação geral dos cursos que lhe antecedem, mas ainda não teve forças para mudar a natureza das séries iniciais do curso superior.

Para que seja realmente equacionado o problema do exame vestibular, temos que examinar a verdadeira função do Colégio Universitário, sendo portanto imprescindível que a regulamentação do exame se apoie na estrutura do curso.

Na elaboração do plano para a organização desse Colégio, devemos ter sempre presente que todo planejamento é um *continuum*. Processados os estudos de base para a estruturação do Colégio, projetado e criado, começará êle a funcionar. À medida que se vão desenvolvendo suas atividades, os desvios do planejamento vão sendo corrigidos. À luz dos seus resultados vamos orientar o replanejamento pará fases sucessivas. As fases constitutivas do processo administrativo não são estanques; antes, interpenetram-se.

Para que se estruture o Colégio Universitário, torna-se imprescindível fixar, em primeiro lugar, quais são os seus objetivos próximos dentro do prazo de funcionamento que lhe é reservado anualmente. **Tais** objetivos têm que relacionar-se, obrigatoriamente com a clientela, que é a matéria-prima da administração. Em função desses elementos principais é que se buscam os meios. O primeiro deles é o parque escolar — o edifício com seu equipamento adequado. O segundo refere-se ao recrutamento e à seleção do corpo docente, em função do currículo que se elaborou. É o corpo docente quem vai fazer a programação do ensino e dar-lhe a orientação devida. Haverá serviços auxiliares: uns administrativos, que permitam o desenrolar da rotina; outros, assistenciais e, finalmente, técnicos, como o

Serviço de Orientação Educacional e Vocacional.

Com esses dados, está o administrador habilitado a elaborar o Orçamento, na parte que se refere a despesas do curso.

Dentro dessas perspectivas, vamos abordar alguns pontos que nos parecem dignos de maior reflexão.

## II — FINALIDADES E OBJETIVOS NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Admite-se, de há muito, que a principal finalidade do Colégio Universitário é orientar o estudante do nível médio para o superior, isto é, estabelecer a articulação perfeita e natural de um nível pará outro. É nesse sentido que se usa o termo "habilitação". Isso está claramente expresso no projeto de lei, a que me referi, sôbre a reforma do ensino médico: "O curso vestibular se destina a preparar os alunos para as provas de nível de conhecimento exigidas no concurso de admissão." Ali se chama *curso vestibular* o que a lei hoje denomina curso do Colégio Universitário, e de *exame de admissão*, o atual vestibular. Não se pode pretender que essa habilitação seja no sentido de terminar um conjunto de estudos que sirvam de imediato para uma profissão. Temos que rejeitar, no transcórre do curso médio, a predominância da função propedêutica sôbre as demais; parece, entretanto, fora de dúvida que, no âmbito do Colégio Universitário, a função propedêutica deve superar as demais. Aliás, é claro o § 2º do art. 46 da LDBEN:

"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". (Grifo nosso).

Esse aspecto torna o Colégio Universitário uma preparação bem

marcada para o nível superior e dificulta, se não impossibilita, o funcionamento dessa classe como equivalente a uma classe terminal que conduza a uma profissão de nível médio. A menos que o Colégio Universitário funcionasse após a conclusão do nível médio, parece que se criarão problemas complexos entre as finalidades dos cursos médios, pelo menos os de natureza técnica, e as do Colégio Universitário, conforme aliás já tive oportunidade de chamar atenção no artigo "O Vestibular e a Lei".

Se se tiver como assente que os alunos, que vêm tendo acentuada formação técnica, buscam os cursos superiores que se orientam no mesmo sentido, sempre lhes faltará perspectivas das questões mais amplas, oferecidas pelo estudo de matérias de cunho geral. Mas se os alunos, advindos de cursos técnicos, quiserem modificar completamente a direção de seus estudos, ingressando em curso superior que não guarde a menor afinidade com a sua preparação anterior, então tais problemas se tornarão mais complexos.

Se os cursos superiores compreendessem um ciclo de matérias básicas, permitindo o alargamento da cultura geral, como o que oferece o "College" americano, estas questões deixariam de existir. Entretanto, temos que encarar a nossa realidade educacional e projetarmos para ela.

Assim, um dos objetivos do Colégio Universitário é habilitar o estudante a cursar o nível superior. Não é uma função que surge aí, pois todo o sistema deve orientar-se nesse sentido, embora não de maneira exclusiva como o vinha fazendo o curso secundário. Todo ensino deve ter, ao mesmo tempo, uma finalidade própria, que com ele se exaure, e outra que permita prolongá-lo até que se alcance a especialização.

O segundo objetivo é o de selecionar, antes do mais, o estudante, a fim de colocar o indivíduo capaz

num curso que corresponda às suas aptidões. Dadas as nossas minúsculas reservas didáticas, temos que selecionar, dentre os capazes, os melhores, aqueles que têm mais possibilidades de êxito nos estudos e, de certo modo, na profissão a que os mesmos conduzem.

Impõe-se, assim, não somente um Serviço de Orientação Educacional e Vocacional, como setores que permitam perfeita integração desse serviço com o corpo docente.

O Colégio Universitário, ao recrutar para determinado curso, vai ter decisiva importância para a seleção da profissão a que o curso leva, salvo se se modificar a estrutura do curso superior, estabelecendo-se um ciclo inicial, básico, que permita articulação dentro de uma esfera comum a diversos cursos.

Um terceiro objetivo é o de exercer direção sobre o ensino médio que antecede essa série terminal e, de tal forma, que o Colégio Universitário acabe por exigir certas condições desse ensino. Abrir-se-ão oportunidades para que cada Universidade acredite determinados estabelecimentos de ensino médio. Como se sabe, as Universidades americanas usam o sistema de *accreditation*, segundo o qual cada um só recebe alunos de escolas médias (*high-school*) que lhes mereçam confiança.

Se encararmos o ensino médio que está em fase de profunda transformação com a Lei, observamos que há um anseio de renovação didática. Fala-se muito em *estudo dirigido* e alguns estabelecimentos proclamam tê-lo organizado, mas só poderemos aceitar a implantação desse regime em estabelecimento que ofereça as condições básicas para que ele se desenvolva (biblioteca, gabinetes, laboratórios, professores preferentemente de tempo integral).

Um quarto objetivo é a introdução paulatina do estudante do nível médio no meio universitário, mediante contato com o ambiente que, sob diversos aspectos, tem que diferenciar-se do nível médio.

Esses quatro objetivos conjugados formam o arcabouço para a articulação do nível médio com o superior, que constitui a grande finalidade do Colégio Universitário.

Voltemos nossa atenção para quem vai ocupar o centro dessa instituição.

Assistimos, em todo o planeta, a uma explosão demográfica, e nosso país é dela teatro. Sem cuidarmos de alargar as oportunidades educacionais, não sairemos do subdesenvolvimento econômico, pois êste é ao mesmo tempo causa e efeito do sistema escolar.

Essas oportunidades educacionais só podem ser abertas mediante sadia política de educação.

Atualmente, abre a Lei caminho para uma multiplicidade de cursos, sobre os quais dispôs explicitamente no nível médio, quanto às modalidades já sistematizadas pela Reforma Capanema, cuja regulamentação ampliou, fazendo surgir, dentro delas, vários tipos. A maior transformação incidiu realmente sobre o curso secundário, que se disciplinou em quatro direções.

A Lei enseja a possibilidade de os Conselhos Estaduais regulamentarem todo e qualquer ensino médio por ela não abrangido, o que poderá acarretar a sistematização de vários cursos existentes entre nós, inclusive os que se criaram como de emergências. Pará isso, torna-se imprescindível que, no planejamento, sejam utilizadas medidas do mercado atual de trabalho regional e de seu crescimento, conforme sabidamente já recomendara o professor Joaquim Faria Góis Filho, no opúsculo "Produtividade, aspecto educacional".

A equivalência completa entre os cursos médios para efeito de matrícula no superior acaba de ser implantada, de maneira definitiva, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A articulação, em nível médio, embora date das Reformas Capanema, nunca surtiu os efeitos que dela hoje se reclamam, uma vez que se

processava no pressuposto de que o simples exame adaptava um curso a outro. Em última análise, a adaptação significava exame de validação do curso secundário, tanto mais que o legislador exigia, no exame vestibular, o programa do curso secundário. Parece evidente que o legislador foi coerente, pois sempre se teve como necessária uma cultura geral antes da especialização do nível superior. Se quisermos instituir, como estamos fazendo, a multilateralidade de cursos médios com equivalência para ingresso ao superior, teremos que encontrar um ponto, no sistema escolar, para alargar as perspectivas do estudante, de modo a não criarmos "uma máquina armazenadora de conhecimentos específicos", ao invés de "um homem capaz de compreender as perspectivas amplas da profissão que escolheu", como sagazmente observou, recentemente, o professor Válder Leser.

Essa equivalência de cursos é agora muito ampla, tais as oportunidades de transferência oferecidas pela LDBEN (artigo 41). Verificando-se as modalidades de nível médio regulamentadas e em vias de o ser, bem como as variantes que cada uma pode comportar, viremos a ter possibilidade de combinações. O *exame* não será o meio de adaptação de um curso a outro, a não ser no caso de matérias em que se exigem habilidades específicas (dactilografia, taquigrafia, por exemplo), mas ensinará a experiência de sistema de créditos e todo e qualquer recurso adequado para recuperação ou reorientação do estudo.

O assunto foi minudentemente estudado por uma Comissão reunida na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, da qual tive a honra de participar, do que se originou a Circular nº 9, de 17 de julho de 1962, da Diretoria do Ensino Secundário.

Por outro lado, a articulação vertical poderá ser feita de diversas maneiras dentro dessa pluralidade

de caminhos abertos no nível médio, sendo facultado ao estudante, em qualquer fase do curso, passar de uma a outra modalidade.

### III — A CLIENTELA

É evidente que, mesmo tomadas as medidas apropriadas, que estão consubstanciadas naquela Circular, com o fim de uma adaptação que resguarde a formação do estudante, a unidade do trabalho e a eficiência escolar, chegará ao Colégio Universitário, com o correr dos tempos, uma clientela muito diversificada, não somente quanto às aptidões e interesses, como também quanto a seu cabedal de conhecimentos. Impor-se-á, como primeiro passo, a sua identificação, para que se proceda a uma seleção que possibilite uma classificação própria.

Essa identificação deve iniciar-se muito antes de efetivar-se a matrícula no Colégio Universitário. A administração dêste deverá começar por imprimir uma ficha contendo claros a serem preenchidos pelos candidatos, visando a colher informes gerais sobre eles. Os estudantes ficaram alertados, por todas as formas possíveis, já no segundo semestre da 2ª série, que devem ser preenchidas tais fichas e encaminhadas às Universidades em que os candidatos pretendem matrícula. Haverá encarregados especializados para o estudo dessas fichas, que examinem, a par das exigências curriculares do estudante, suas aspirações, sua situação econômica. A ficha deve ser planejada de tal forma que ofereça uma série de informações a respeito do postulante, inclusive sua possibilidade de pagar ou não os estudos, as razões pelas quais escolhe tal ou qual Universidade, e por que pretende seguir tal ou qual curso. A análise de tais dados deve ficar ao cuidado do Serviço de Orientação Educacional e Vocacional. Por outro lado, o Ministério da Educação e Cultura deveria projetar material a ser im-

presso e divulgado entre estudantes do nível médio, esclarecendo os seguintes pontos:

1. localização de nossas escolas superiores e cursos que oferecem, sua duração e títulos que conferem;
2. regime de trabalho de cada uma — horários, número de trabalhos práticos, etc;
3. quais as Universidades que mantêm Colégio Universitário e que espécie de curso oferecem, uma vez que tudo indica que o Colégio abrangerá apenas modalidades que conduzam a seus cursos;
4. que contribuições terá que fazer o candidato, em que casos e condições;
5. de que modo poderá habilitar-se a bolsas (quais são, quem as distribui, seu montante e suas condições);
6. quais as aptidões especiais exigidas em cada carreira e quais as contra-indicações;
7. qual o mercado regional de trabalho, quer para o exercício direto da profissão, quer para a pesquisa, quer para o magistério, quer como constelação de um grupo profissional mais amplo;
8. qual o número de profissionais reclamados, em cada região, para cada especialidade, e qual o número existente;
9. todo e qualquer esclarecimento que facilite a escolha do curso, por parte do estudante.

Se os candidatos se familiarizassem com essa literatura, estariam muito mais aptos a enfrentar o trabalho do Colégio Universitário, inclusive para compreender seus objetivos, e para realizar uma escolha mais adequada.

É necessário conhecer o nível de expectativa dos estudantes quanto aos cursos, enquanto a Universidade deverá estabelecer o que ela espera dos estudantes. Como esses ficarão apenas um ano nessa instituição, é preciso que, após o exame de sua escolaridade, aliada ao estudo de

suas perspectivas em relação à provável carreira, se proceda ao primeiro teste de seleção, para medir o quociente intelectual, não se devendo admitir, como candidato a curso superior, estudante que não tenha alcançado certo Q.I. a ser fixado pela equipe própria do Serviço de Orientação Educacional e Vocacional. Em seguida, aplicar-se-ão testes de personalidade. Conjugados os resultados, poderão ser classificados os estudantes segundo os cursos a que se destinam e o regime do trabalho a que devem estar sujeitos. Será tarefa demorada e reclama uma boa equipe de psicólogos e orientadores que assessorem o administrador escolar.

Não sendo mais exigido exame algum de adaptação para que jovem, terminado curso médio qualquer, ingresse na 3ª série de outro de natureza completamente distinta, haverá muito problema de ajustamento, que só poderá ser solucionado mediante adequada classificação, acarretando diferenciação de currículos ou, pelo menos, de programas, de regime de trabalho, etc.

A Lei nº 1.821, de 12-3-1953, com a liberal regulamentação de que foi objeto, deu equivalência para a matrícula no curso superior, aos cursos secundários completos, técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola (com duração de sete anos) e normal, com a mesma duração de 7 anos ou de nível idêntico admitido pela legislação dos Estados e do Distrito Federal (6 anos), bem como o curso de seminário de nível equivalente pelo menos ao secundário, e realizado por estabelecimento idôneo.

A equivalência, admitida pela LDBEN, abrange os cursos médios nela especificados: os por ela regulamentados (artigo 47), os que vierem a ser regulamentados pelos sistemas estaduais de educação (parágrafo único do art. 47).

A lei determina no art. 69, que:

"Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de *graduação*, abertos à matrícula de candidatos

que hajam concluído o ciclo colegial ou *equivalente*, e obtido classificação em concurso de habilitação".

Como os cursos secundários e técnicos têm dois ciclos chamados ginásial e colegial, que significação terá essa palavra "equivalente"? Administrar-se-ão cursos não subordinados à administração geral dos sistemas escolares?

Se o critério de equivalência é o relativo à maturidade do estudante, admite-se que, como norma geral, os estudos da mesma extensão proporcionam as mesmas possibilidades, embora variem as matérias deles constitutivas. Passa-se, então, a admitir que todos os cursos de sete anos de duração média equivalem-se para o efeito de matrícula no nível superior.

A interpretação do Conselho Federal de Educação, no substancial Parecer nº 58/62, foi que "o concurso de habilitação está aberto, independentemente de adaptação, a todo estudante que haja concluído o ciclo colegial ou equivalente de curso *reconhecido* como de nível médio". (Grifo nosso). Logo, é necessário o reconhecimento do curso como tal, pelo órgão próprio dos diversos sistemas escolares.

Assim, quando o egrégio C.F.E., em tese, declara que a questão de equivalência deve ser solucionada pelo próprio estabelecimento do ensino superior a que se candidata o estudante, "nos termos da legislação vigente" (Parecer nº 65 e 66/62), parece referir-se à própria LDBEN e não à Lei nº 1.821, considerando-se essa completamente revogada.

Esclarecidos esses pontos, cumpre voltar a nossa atenção para o ambiente onde situar tão variados elementos.

#### IV — AS INSTALAÇÕES

O edifício que a Universidade colocará à disposição do Colégio Universitário limitará o número de estudantes. Daí dizer-se que haverá

um pré-vestibular para preencher tais vagas.

Todas as nossas Universidades aspiram a um "Campus". Atualmente, porém, a maior parte delas possui escolas situadas em diferentes partes. Cumpre, pois, decidir se o Colégio Universitário vai ser uma instituição centralizada ou se vai anexar-se a cada escola. Parece ter sido intenção do legislador a criação de um Colégio unificado, tanto assim que não deu aos estabelecimentos isolados o direito de criá-lo. Certamente teve receio de assemelhá-lo a um curso pré-vestibular com as características dos tradicionalmente criados. Permanecerá o problema de articulação dos cursos nos estabelecimentos isolados, tema que foge ao objetivo deste artigo.

Sendo uma série tão rica de significação, as classes não podem constituir-se de muitos alunos, não devendo a matrícula exceder a 30, máximo que não deveria mesmo ser atingido. Não poderá haver mais de dois turnos, para que, enquanto um se beneficia das aulas, o outro esteja em estudo nas instalações adequadas.

Não vamos insistir sobre a necessidade de um excelente equipamento.

A Biblioteca merecerá especial cuidado, não somente pela sua organização, quanto pela sua administração. Já amadurecemos para utilização de biblioteconomistas, que dinamizam esse setor.

Os métodos didáticos, reclamando demonstração constante, necessitam apoiar-se nos recursos audiovisuais, razão por que devem ser previstas salas-ambiente e almoxarifado com numerosos apetrechos de demonstração, afora os Laboratórios e Gabinetes, destinados às ciências experimentais.

Acredito que este seja o ponto de mais difícil preenchimento. Talvez se pudesse utilizar o Colégio de Aplicação, existente na maior parte de nossas Universidades. Isto apresentará vantagens e inconvenientes.

A principal vantagem é a existência de prédio planejado para Colégio. Entretanto, entre as desvantagens, coloca-se, em primeiro plano, o fato de tratar-se de estabelecimento que visa a permitir a iniciação à prática pedagógica. Embora possa ser muito bem supervisionado, parece que é contra-indicado dar ao Colégio Universitário o caráter de campo de experimentação, pois se trata de série crucial. A não ser que os professores da Universidade assumam a responsabilidade integral dessa série e que os alunos-mestres coadjuvem apenas em aspectos práticos, nada aconselha esta série lhes seja entregue.

De qualquer maneira, não pode a administração furtar-se ao exame dessa questão.

De modo geral, há que atentar no espírito da Lei, que é o de fazer o Colégio Universitário o ponto ideal de articulação de um nível escolar com outro mais alto, sem prejuízo da formação humana.

As instalações devem, assim, atender a todos os requisitos de higiene do trabalho escolar e possibilitar a atividade individual dos estudantes num ambiente enriquecido de instrumental adequado, sem o que ficará limitada e até anulada a ação didática,

## V — CORPO DOCENTE

Afora a questão já levantada no artigo anterior, surgirá, de início, a relativa à qualificação do professor mais conveniente para o Colégio Universitário. Caberá entregar o curso aos cuidados de professorado secundário ou de nível superior? Essa questão poderia parecer acianiana a quem tem prerrogativas, pela lei, para lecionar em curso médio, cuja série terminal se realiza em Colégio Universitário. Embora o professor secundário deva ter formação em nível superior, parece mais indicado que, nessa fase, atue o professor de nível superior. E que os estudantes já se vão iniciar no trato de métodos de ensino su-

perior. Por outro lado, o estudante está na ante-sala da Universidade e deverá ir conhecendo seus futuros professores, não já de chôfre, como altos especialistas no nível profissional.

Parece estar sendo esse o entendimento do legislador. Atualmente transita no Parlamento o projeto de Lei nº 3.715-61, "que dispõe sobre o salário-mínimo dos professores do ensino particular e dá outras providências", em que se procura estabelecer uma relação entre salário de magistério particular e salário-mínimo. Nesse projeto fixa-se o salário de professor de ensino superior em igualdade de condições com o do curso pré-vestibular que, agora, é o do Colégio Universitário.

De fato, nessa fase, devem merecer preferência os professores mais experimentados e que tenham atuado tanto no âmbito do ensino médio quanto no do superior, ou apenas neste.

Mesmo que se admitam pontos-de-vista contrários aos aqui expendidos, este problema não pode ser posto de lado sem exame minucioso sobre as inferências de um ou de outro procedimento. Daí é que se pode partir para o recrutamento e a seleção do professorado desse Curso.

Há, porém, um ponto delicado a ser debatido. Em geral, quem leciona julga seus alunos, pois é no trato dêsses que se tornam conhecidos certos aspectos da sua participação nas atividades escolares.

Para colocarmos, porém, os estudantes do Colégio Universitário em igualdade de condições com os provenientes de outros estabelecimentos, como determina a LDBEN (§ 3º, art. 79), impõe-se, a meu ver, o exame por banca diferente daquela que lecionou. Na legislação anterior, mesmo quando havia o Colégio Universitário, era proibido participar da banca examinadora quem tivesse lecionado o aluno. Há mesmo quem advogue que os exames sejam processados por espe-

cialistas, que formulem provas objetivas, problemas ou questões com antecedência, para que sejam bem propostas, mimeografando-as para distribuição na hora. Esse procedimento poderia acarretar a padronização das questões no exame vestibular, o que traria várias vantagens, uma das quais seria classificar o aluno para todos os estabelecimentos congêneres, ficando a critério do candidato a escolha dentro das vagas, em relação à sua classificação.

Nada, porém, nesse sentido já se realizou entre nós, que aconselhe a fazer uma experiência desse tipo. Parece prudente, agora, que cada estabelecimento poderá desenvolver seus próprios procedimentos, deixar que eles atuem com liberdade, para que dessa experiência nos advenha um entendimento comum, embora não unificador. Essa a grande vantagem da autonomia universitária. Sendo também diferentes os padrões de ensino das nossas escolas superiores, é claro que devem variar as condições de ingresso. Se não podemos nivelar para cima, não devemos fazê-lo para baixo. Somente o tempo fará despontar, através de análises minuciosas, os meios de ir elevando cada vez mais o nível médio e o superior.

As Congregações dos estabelecimentos de nível superior estão certamente atentas a esse problema e o discutirão, sob ângulos mais amplos que os aqui apresentados, considerando as peculiaridades regionais.

O certo, porém, é que do êxito da seleção adequada do corpo docente dependerá a do destino do Colégio Universitário.

Desse professorado será escolhido o diretor do Colégio Universitário, que deve possuir qualificações especiais, pois de sua capacidade administrativa dependerá, em muito, o êxito da instituição. Um dos pontos em que será decisiva a sua orientação é o que se refere à seleção adequada da matéria constitutiva do curso.

## VI — CURRÍCULO

Dada a variedade de clientela que chegará a essa terceira série, surgirá o problema de saber como equilibrar os seus conhecimentos.

O currículo vai depender da natureza do exame e o exame dependerá do currículo. Se o exame procurar medir certa qualidade de conhecimentos em determinadas matérias que se consideram, tradicionalmente, indispensáveis à iniciação nos estudos superiores, certamente nem todos estarão aptos a fazer o curso no mesmo período de tempo. Nem se deveria correr o risco de promover o curso para todos em um ano apenas. Os que fracassarem terão razões de sobra para lamentar o tempo perdido. Para eles teria sido melhor uma programação da 3ª série em dois anos.

De acordo com a LDBEN, a 3ª série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores, abrangendo, no mínimo, 4 e, no máximo, 6 disciplinas (§ 2º, art. 46).

Admite-se que essa organização, para determinadas universidades, se centralizará em 6 tipos de currículo:

1. Para medicina, farmácia, odontologia, enfermagem, história natural, nutrição, veterinária.

2. Para engenharia, física, química industrial, estatística, matemática, agronomia, agrimensura, ciências contábeis e atuariais.

3. Para direito, serviço social, pedagogia, ciências sociais, psicologia, geografia, história, jornalismo, ciências econômicas.

4. Para letras.

5. Para artes.

Conforme a proveniência do estudante e a sua exata classificação, deve a administração proporcionar meios para que os estudantes, embora matriculados numa classe diferenciada, tenham oportunidade de

cursar uma ou outra matéria que vise a equilibrar a sua escolaridade-anterior.

Isso não constitui problema fácil, donde a necessidade de ser equacionado muito antes de se iniciarem as atividades escolares.

Os estabelecimentos terão liberdade de escolher a forma de seu vestibular, logo terão o direito de organizar o seu currículo.

Mesmo aqueles que se preocuparem mais em medir a capacidade de aprender do que o aprendido, não podem considerar indispensável certo lastro básico de conhecimentos, pois toda a cultura se constitui numa escala ascendente e, sem o domínio de certos fundamentos, o curso superior se tornaria ininteligível. Este ponto certamente merecerá exame acurado para que, procurando corrigir os procedimentos rígidos do passado, não venhamos a cair em erros opostos e mais graves.

Há mesmo os que advogam a eliminação do vestibular. A Lei, nesse particular, foi explícita, exigindo a sua realização. Entretanto, a forma do exame ficará a cargo de cada estabelecimento — e, nesse ponto, o egrégio Conselho Federal de Educação foi preciso no Parecer nº 58-62.

Há quem julgue que o exame não precisa incidir em matérias do curso, sendo suficientes provas de seleção com critérios mais amplos.

Os que desejam que a Universidade esteja aberta a todos, sem necessidade de qualquer exame, pelo menos estarão de acordo que, no nível superior, se façam classes de recuperação. Ninguém, em sã consciência, pode dizer que os cursos médios estão preparando realmente alunos para cursarem nível superior. A experiência docente revela-nos, até, que muitos aprovados em exame vestibular deviam voltar ao nível médio. Se não devemos evitar o exame vestibular, esse não deve ser organizado de tal forma que procure impedir os capazes de proseguirem curso de nível superior.

Mesmo com a forma atual do exame, admite-se tratamento diferente, como as conhecidas propostas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, veiculadas no número 18 da Revista "Educação e Ciências Sociais", 1961, Rio, e a maneira de tabular os resultados, como proposta pelo professor Wagner W. Martins, da Universidade de São Paulo, no seu trabalho "Sistema de Versão Analítica de Notas e Classificações aplicado aos Exames Vestibulares".

Esses estudos tendiam a classificar todos os capazes e aproveitar os melhores dentro dos limites das vagas fixadas. Evitaria uma segunda chamada, que não deve mais ter sentido dentro do conceito atual do exame e que, além do mais, perturba, de maneira grave, o início do ano letivo nos estabelecimentos de ensino superior. O retardamento, agora, do início das aulas, acarretará, segundo a LDBEN, o adiamento do término do ano letivo, para que se desenvolvam 180 dias de aulas, o que trará uma série de problemas administrativos, de difícil tratamento.

Muitos transtornos seriam evitados se já houvesse uma orientação educacional através de todo o sistema escolar. Não se pode mais adiar a existência de tal serviço no âmbito do Colégio Universitário. — (*Diário de Notícias*, Rio).

## A AMÉRICA LATINA

Estêvão Pinto

Há cerca de quatro anos, Lewis Hanke publicou interessante ensaio sobre a América Latina, que foi, posteriormente, tal o seu valor e atualidade, divulgado por uma das nossas melhores revistas de cultura.<sup>1</sup> Lewis Hanke — de quem tomei conhecimento, pela primeira vez, em 1939, através de outro ensaio,

em língua espanhola — começa por estudar a impropriedade da expressão "América Latina" surgida no século XIX, em face da reação dos novos países americanos contra as duas mães-pátrias das quais acabavam de libertar-se. A França, a esse tempo o paradigma dos libertadores e caudilhos, era considerada a campeã por excelência da cultura latina. Cultura a que o Brasil se achava associado por sua língua e por muitos dos seus costumes.

Por América Latina, como se sabe, entendem-se os países de língua espanhola e portuguesa. Poder-se-ia, então, creio eu, dar-lhe a denominação de Ibero-América; mas acontece que se inclui nessa designação geral o Haiti, cuja língua é a francesa.

Lewis Hanke chama a atenção do leitor para um dos mais graves problemas da América Latina — sua *instabilidade*. Tal instabilidade deve-se, como salienta Crouzet, à estrutura antidemocrática da sociedade, ausência de classe média numerosa, à miséria e ignorância das massas. Uma situação de instabilidade que engendra o caudilhismo e ainda hoje não desapareceu, como o atestam as perturbações ocorridas recentemente na Argentina, no Equador, nas Honduras, na Guatemala, na República Dominicana e na Venezuela. Na Venezuela, por exemplo, em menos de dois anos houve sete golpes-de-estado. Mais de quatorze milhões de índios (numerosos vivendo em situação arcaica) e outros tantos negros ou mestiços agravam a situação. Wagley, quando pesquisou as causas de algumas "barreiras" à educação, na América em geral, chegou à conclusão de que algumas delas são devidas a preconceitos raciais (na América Anglo-saxônia) e outras são devidas a preconceitos sócio-econômicos (na América Latina). Ao subdesenvolvimento da América Latina estão ligados problemas re-

<sup>1</sup> — *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, de Belo Horizonte.

<sup>2</sup> — *Gilberto Freyre — Vida y obra — Bibliografía — Antologia*, New York, 1939; com fotografias e ilustrações.

ferentes às suas condições geográficas e às suas estruturas econômicas. E não sabemos se são causa ou efeito de tal subdesenvolvimento a desonestidade administrativa, a corrupção, os orçamentos deficitários, a política financeira desastrosa, a incompetência dos governantes, os desperdícios ou gastos excessivos, o empreguismo, o regime do pistão e do coronelismo, o analfabetismo, o superurbanismo, a alimentação defeituosa, o banditismo e os abusos do capitalismo nacional e estrangeiro.

Lewis Hanke chama a atenção para as palavras de uma das maiores autoridades em assuntos latino-americanos: Guy Inman. Segundo Guy Inman, o mundo dificilmente irá buscar na América Latina "liderança em democracia, organização, negócios, ciência e rígidos valores morais"; a América Latina, entretanto, vem contribuindo para o mundo industrializado e mecanizado naquilo "que se refere ao valor do indivíduo, ao lugar da amizade, ao uso do lazer, à arte da conversação, às atrações da vida intelectual, à igualdade das raças, à base jurídica da vida internacional, ao posto do sofrimento e da contemplação". Em suma, àquilo "que não é prático" ou "à importância das pessoas sobre as coisas e as normas". Outra grande contribuição da América, já salientada por Afrânio Peixoto, teria sido o milho (equivalente ao trigo na Europa e ao arroz na Ásia), a batata (de origem andina), o tabaco, o cacau e o chocolate (naturais do México), o feijão, a farinha de mandioca, o *cautchuc*, a coca (bolívio-peruviana), o mate (nativo nos Pampas), o guaraná (da Amazônia), o ananás o sapotí, a goiaba, o araçá, a jabuticaba, o jenipapo, o caju, o maracujá, a mangaba, a pitanga, a castanha (do Pará). O carmim ou ruge vem da cochinha mexicana; a baunilha é a "alma perfumada" dos doces de sobremesa. Muitas dessas riquezas são exclusivas da América Latina.

Um aspecto, esquecido por Levis Hanke, seria o que o Bouillon e Sorlin denominam de "a personalidade do latino-americano", ou melhor, a originalidade do pensamento latino-americano, expresso das obras de José Luís Borges (argentino), de Jorge Icaza (equatoriano), de Rômulo Gallegos (venezuelano), de Gilberto Freyre, de José Lins do Rego, de Jorge Amado e de tantos outros. E isso sem falar na arte de Niemeyer, de Villa-Lôbos, de Portinari, de Rivera e de Orozco, para citar apenas alguns exemplos.

Não devemos esquecer, finalmente, que o Novo Mundo tem sido o asilo dos perseguidos e degredados por crimes ideológicos. E também não olvidemos que na América em geral ocorreram muitas invenções modernas — o descaroçador de algodão, o freio de ar comprimido, a vulcanização da borracha, o lampião a gás, o ferro elétrico, o aspirador de poeira, a geladeira, o fogão a óleo, o fonógrafo, a lâmpada de filamento. Acrescentem-se a essa lista o bote-a-vapor (Fulton), o telégrafo eletromagnético (Morse), o aeroplano (Santos-Dumont), a máquina de escrever (Thurber), o pára-raios, a fechadura de segurança (Yale), o microfone (Edison), várias vitaminas, a vacina anti-poliomielítica, o celulóide, o nylon, a linotipia, o leite condensado, as lentes bifocais, a terramicina, a máquina registradora, etc. — (*Jornal do Comércio*, Recife).

## O PROFESSORADO NOS COLÉGIOS DE ENSINO GERAL NA FRANÇA

B. Girod de L'Ain

Os Colégios de Ensino Geral (ex-cursos complementares) vivem há alguns anos um período de extraordinária expansão. Eles aco-

Traduzido do *Le Monde* de Paris (seleção hebdomadária de 4 a 10 de julho de 1963) por Heloísa Guimarães Monteiro, de nossa redação.

lheram neste ano 710.000 alunos contra 207.000 em 1950. A progressão é mais rápida ainda que a dos liceus, que contam atualmente com 1.100.000 alunos contra 409.000 em 1950.

Mas o que são esses Colégios de Ensino Geral? Estabelecimentos de 2º grau, anexos a escolas primárias, regidos sempre pela Lei de 30 de dezembro de 1886, onde os mestres são obrigatoriamente professores vindos do ensino primário e tendo alguns recebido formação complementar.

### I. A UNIDADE DO CORPO DE PROFESSÔRES

Há vários anos, é fato conhecido, a situação é insustentável. Os ministros sucessivos, após manifestarem a intenção de modificá-la, prudentemente suspenderam, mais uma vez, o andamento do projeto, quando se convenceram de que teriam pela frente a oposição total da mais poderosa organização de mestres, o Sindicato Nacional de Professores Primários (S.N.I.). M. Fouchet, após ter também hesitado e recebido várias vezes os dirigentes desse Sindicato, decidiu-se a agir. Um projeto dos estatutos dos Colégios de Ensino Geral, elaborado pelos estabelecimentos independentes das escolas primárias, recebeu no Conselho Superior de Educação Nacional a aprovação de diferentes sindicatos, com exceção do S.N.I.; um projeto de estatuto pessoal deve ser preparado até o fim do ano. Enfim, uma circular que acaba de ser enviada aos reitores e inspetores de academia modifica profundamente o processo de recrutamento e o sistema de formação dos futuros professores dos Colégios de Ensino Geral.

### DO MATERNAL AO GINÁSIO

O Sindicato Nacional de Professores Primários defende sempre a tese de unidade do corpo docente

do maternal ao fim da escolaridade nos colégios (classe de *troisième*). Reafirmou, nas noções votadas durante seu congresso de julho de 1962, a seguinte declaração:

"Ser professor antes de ser especialista. As escolas normais devem ser o ambiente de formação comum, abrangendo inicialmente todos os níveis. Os Colégios de Ensino Geral constituem um prolongamento natural da escola primária e devem, assim, conservar a leveza dos antigos cursos complementares, suas estreitas ligações com a escola primária, as famílias, o bairro, o meio social..."

Essa posição é baseada em razões morais e também táticas. Os militantes do Sindicato Nacional de Professores Primários insistem no valor dos métodos pedagógicos do ensino primário, e na importância que se dá ao trabalho global da criança. Acreditam, e não estão errados, que as crianças não são bem guiadas nas pequenas classes dos liceus e que as provenientes de meios mais modestos não podem, muitas vezes, ser sustentadas por suas famílias e se desorientam em contato com tantos professores sem tempo de conhecê-las.

Por outro lado, todos os dirigentes do sindicato são antigos professores primários de regiões rurais onde os Colégios de Ensino Geral não eram efetivamente, há poucos anos, mais do que simples anexos da escola primária. "O Sindicato Nacional de Professores Primários, dizem seus próprios membros, estará perdido assim que encontrar um cidadão a sua frente". O que não deixa de ser paradoxal, uma vez que a maioria dos estudantes de hoje reside nas cidades.

Enfim, essa unidade do corpo docente dá a sua organização uma supremacia no meio da Federação de Educação Nacional que congrega todos os sindicatos autônomos de mestres (exceto do superior). Usufruindo de um quase monopólio da representação dos

mestres, o Sindicato, graças às inumeráveis comissões paritárias, dispõe de um poder realmente considerável, especialmente para nomeações e promoções.

O secretário geral do sindicato — M. Dênis Forestier, foi o exemplo marcante durante anos — discutia em pé de igualdade com o ministro e tinha, às vezes, mais autoridade do que êle junto às diretorias.

Mas, infelizmente, o Sindicato, depois de lutar desde antes da guerra por uma reforma democrática do ensino, no decorrer dos últimos anos usou seu prestígio para manter sua hegemonia.

#### MUROS PACIENTEMENTE LEVANTADOS

Essa obstinação em recusar admitir que a prodigiosa expansão dos ensinamentos de 2º grau não mais permitia a manutenção das fronteiras de outros tempos, ou de distinções contrastantes entre professores primários e secundários, provocou profundo mal-estar na Federação de Educação Nacional e suscitou a criação de uma organização rival — o Sindicato Nacional dos Colégios. Ainda assim, a influência do Sindicato Nacional de Professores Primários era indiscutida porque foi promulgado a 21 de outubro de 1960 decreto criando um "certificado de aptidão pedagógica para os colégios de ensino geral".

Para a elaboração desse certificado, um segundo texto da mesma data criou, em cada academia, um centro regional de formação, onde somente têm acesso os professores primários que já exerceram suas funções "em uma classe durante o período mínimo de 3 anos (dois, se têm o certificado de propedêutica)".

A escolaridade de 2 anos nestes centros foi restabelecida em um ano, a título transitório, e por motivo de carência de professores. Esses candidatos, tendo então aban-

donado seus estudos há alguns anos, devem, e esta é uma tarefa árdua, realizar estudos propedêuticos e outros de pedagogia na escola normal. Em certos departamentos, o horário de pedagogia é tal que os alunos dispõem de tem muito reduzido para freqüentar a faculdade.

A tese do Sindicato havia triunfado: é preciso ser professor de classe primária para chegar à esses centros; a parte teórica do exame é distinta da propedêutica, que não é indispensável.

A lealdade, isto é, a necessidade de professores revelada pelos Colégios de Ensino Geral, já começou a demolir esses muros pacientemente levantados. Decreto de 23 de agosto de 1961 autorizou os alunos-mestres das escolas normais primárias a entrar diretamente nesses centros de formação sem haver, anteriormente, dirigido uma classe. Mas devem, para obter o título, passar esses três ou dois anos no ensino primário. Na verdade, esta disposição não foi aplicada. Todavia esses normalistas, sempre em virtude da unidade do corpo de professores primários, devem, para se diplomar, ainda que tenham obtido o certificado de aptidão ao professorado dos colégios de ensino geral, apresentar o certificado do término dos estudos normais e certificado de aptidão ao ensino elementar. Por outro lado, esse acesso direto de normalistas aos centros de formação, autorizado prudentemente pelo decreto feito a título transitório, não oferece senão aos alunos-mestres admitidos numa ampla convocação, o primeiro concurso de ingresso nas escolas normais (nível do 1º colegial). Esta oportunidade é negada aos recrutas do 2º concurso (depois da segunda parte do «baccalauréat»\* e bem entendido, aos bacharéis não normalistas.

\* N. da R. — O "baccalauréat" no sistema escolar francês é o exame que se realiza após a conclusão dos estudos de nível muito médio, cujo certificado permite o acesso às escolas superiores.

Essas disposições, que reduzem consideravelmente o recrutamento de professores dos Colégios de Ensino Geral, são suprimidas pela nova circular.

## II. NOVO CORPO DOCENTE

"Será preciso em futuro próximo, segundo informação do ministério de educação nacional, recrutar 5 mil professores por ano para os Colégios de Ensino Geral". A fim de atingir esse objetivo — recrutam-se atualmente 3 mil professores por ano — e para aperfeiçoar sua formação teórica e pedagógica, novas medidas são anunciadas em circular que acaba de ser enviada aos reitores e inspetores de academia. Eis as principais disposições que devem ser aplicadas em oportunidade próxima:

### MAIOR ACESSO AOS CENTROS DE FORMAÇÃO

O Decreto de 21/10/60, que criou em cada academia um centro de formação para professores de C.E.G., limitou o acesso aos mestres que exerceram sua profissão durante 3 anos em escola primária. A circular prevê a admissão de todos os alunos-mestres, desde que tenham entrado na escola normal, no 1º ano colegial (classe de *seconde*) ou no terceiro ano (depois da segunda parte do "baccalauréat"). Os estudantes bem sucedidos em exame de propedêutica científica ou literária poderão também ser admitidos. São oferecidos a esses estudantes quinhentos lugares — além dos 4 mil previstos para as outras categorias.

Esta disposição deveria entrar em vigor no ano passado, como anunciou M. Capelle, diretor geral da organização e dos programas escolares em maio de 1962. No entanto, M. Suidreau voltou atrás diante da forte oposição do Sindicato Nacional de Professores Primários.

Os portadores do propedêutico foram convidados pelo Ministério a apresentar suas candidaturas aos reitores antes de julho próximo. Podem ser igualmente candidatos os titulares desse diploma, já engajados na vida ativa, por exemplo, auxiliares em exercício nos liceus. Esses propedeutas serão nomeados professores-substitutos para estar em conformidade com a lei em vigor, e receberão por esse título um salário mensal de cerca de 500 francos a fim de realizar durante 1 ano a formação complementar.

### PROPEDÊUTICA OBRIGATÓRIA

Atualmente os professores primários titulares ou os alunos-mestres que preparam o professorado de C.E.G. são obrigados a prosseguir apenas em escolas superiores os estudos de propedêutica e podem, mesmo se fracassam, ser nomeados e registrados nos C.E.G. O Ministério acredita que uma lacuna dessa natureza tem conseqüências desagradáveis, principalmente quanto ao envio aos centros de formação de professores que não parecem aptos a ensinar nas classes do ginásio, durante o período de escolaridade nesses colégios.

A partir do reinício do próximo ano letivo os professores ou alunos-mestres que entrarem nos centros "deverão durante o 1º ano se consagrar com prioridade à preparação do certificado de propedêutica". Em caso de fracasso não poderão ter acesso ao professorado de C.E.G.

No centro da academia de Paris, anexo à escola normal de Auteil, as percentagens de êxito em propedêutica são muito superiores às registradas para os estudantes: 90% em letras, mais de 70% em ciências. Essas percentagens são mais fortes, e isto é o mais importante, para os professores que retomam seus estudos — eles têm de 23 a 35 anos de idade — que para os alunos-mestres que não os interromperam.

Mas êstes índices são freqüentemente inferiores na província e não atingem, às vezes, a 20%. Eis por que as medidas transitórias deverão forçosamente ser adotadas se não se tem a intenção de impedir o acesso aos C.E.G. a numerosos professôres de mérito.<sup>1</sup>

Todavia, a preparação ao propedêutico realiza-se apenas em cursos por correspondência. Experiências devem ser tentadas a partir do reinício das aulas em várias faculdades: a de letras de Nancy, por exemplo, onde será organizado um sistema de ensino por correspondência e rádio associado a seções agrupadas de trabalhos práticos, método que permitirá aos professôres titulares o preparo ao propedêutico, continuando, se preferirem, a seguir a classe e conservar seu alojamento. Será preciso, sem dúvida, esperar sua generalização pará extinguir uma prática chocante e pouco de acordo com o interesse dos alunos: nomeações por antigüidade dos professôres de classes primárias nos C.E.G.

### PROLONGAMENTO DA FORMAÇÃO

Apesar de ter sido fixada em 2 anos a escolaridade nos centros de formação, a título transitório foi reduzida a 1 ano.

A circular prevê que depois do primeiro ano consagrado ao propedêutico os alunos-mestres e estudantes farão um segundo ano dedicado à formação pedagógica pará o 1º ciclo e também uma instrução complementar: estudo, principalmente, de programas dessas diferentes classes. Êste segundo ano, em caráter provisório, foi reduzido a 6 meses para os professôves titulares em exercício numa classe durante pelo menos dois anos.

1. Esses, aliás, têm a possibilidade fie, até 1966 e nos termos do Decreto de 23 de agosto de 1961, ser nomeados professôres de C.E.G. "por aptidões pessoais" e sem passar pelos centros de formação.

Trata-se do início de uma transformação do professorado dos Colégios de Ensino Geral que toma consciência, com grande atraso, da sua evolução: de simples prolongamento da escola primária tornaram-se estabelecimentos secundários.

E preciso imediatamente assinalar que modificar também radicalmente um decreto por uma circular é pouco legal: não se esconde isso ao Ministério. Não nos parece que o Sindicato Nacional de Professôres Primários queira travar uma batalha jurídica que teria, entretanto, tôda a oportunidade de vencer. Aliás, em parte devido a suas objeções, é que um novo decreto não está ainda pronto; êle será submetido ao Conselho Superior de Educação Nacional após o período letivo a se iniciar em setembro. Mas é sôbre o conteúdo que o Sindicato intenciona protestar. "Nós não somos totalmente de acordo, declarou-nos seu secretário geral, M. Desvallois. O que é essencial para um futuro professor de C.E.G. é possuir métodos pedagógicos da escola primária, onde se familiarizou com essas atividades. A obtenção da propedêutica não é necessária nem boa. O que é preciso é desenvolver a formação pedagógica."

Em compensação o Sindicato Nacional dos Colégios é favorável à reforma: "É bom que os professôres se aprimorem no ensino superior, disse-nos o secretário geral, M. Silbert. O recrutamento de estudantes possuidores do propedêutico é uma excelente medida. O professorado dos C.E.G. não deve ser um privilégio reservado aos professôres primários. Além disso, não nos parece inteiramente indispensável reger uma classe primária para tornar-se professor de C.E.G.: em que o conhecimento do método global prepara a ensinar a física? E preciso ensinar a esses futuros professôres uma iniciação à pedagogia dos adolescentes, bem diferente da que é usada para as crianças".

Esta última razão nos parece particularmente importante.

O emprego de métodos primários para alunos de 11 a 15 anos tem graves inconvenientes. Não será o uso do ditado e cálculos impostos freqüentemente pelos professores, à maneira que fazem com as crianças, uma das causas da intensa evasão escolar? Esses métodos devem, além do mais, ser reformulados para a escola primária, cuja tendência foi profundamente transformada: ao invés de dar às crianças uma bagagem mínima de conhecimentos, deve preparar o maior número possível ao prosseguimento dos estudos.

O Sindicato Nacional de Professores Primários insiste, e com razão, sobre os valores fundamentais da escola primária — conhecimento da criança, vigilância de seu desenvolvimento, — mas que não se podem transmitir nos C.E.G. por simples imitação de métodos. As escolas normais têm uma longa e rica tradição pedagógica. Parecem inclinadas, junto com as faculdades, ao ensino teórico, a fim de dispensar uma formação nova e mais completa destinada aos futuros professores de C.E.G.

#### PERSPECTIVAS

Não se trata de uma etapa que consista em criar um corpo intermediário, pelo nível de conhecimentos e salários, entre professores primários e de liceus.<sup>2</sup> Esta solu-

2. O Sindicato Geral de Educação Nacional, que representa os professores

ção não pode ser senão transitória. Pode-se imaginar os atritos que suscitará nos futuros colégios polivalentes do 1º ciclo, a coexistência de duas categorias de professores.

No Ministério, como em muitos sindicatos, a orientação é dada de acordo com o seguinte sistema: formação em tempo igual mas de natureza diferente. Havia, ao lado de licenciaturas especializadas atuais, licenciaturas plurivalentes (uma literária e outra científica). Nos estabelecimentos polivalentes, os professores especializados terão a seu cargo os alunos mais bem dotados para os estudos abstratos, enquanto os professores plurivalentes se incumbirão dos outros.<sup>3</sup> Tal fórmula reclama, evidentemente, a igualdade de salários para as duas categorias de mestres. Na Inglaterra, contrariamente a todas as nossas tradições, os salários-base dos professores de ensino secundário são idênticos, apenas acrescidos de complementação salarial ajustada aos títulos e qualificações pedagógicas: um professor especializado no ensino de crianças inadaptados pode ter uma remuneração igual à de um professor coberto de diplomas.

primários e secundários, é favorável a essa reforma e propôs, na última reunião do Conselho Superior da Função Pública, fixar a remuneração dos professores de C.E.G. em nível intermediário entre a de professores primários e de liceus. Atualmente a remuneração destes é ligeiramente superior à dos professores primários.

3. Atualmente há, como titulares, 33.000 professores nos liceus clássicos e modernos, 26.000 nos C.E.G. Há nas escolas maternais e elementares 1.15.000 professores primários titulares.

## ATOS OFICIAIS

DECRETO N.º 52.797 — DE 31  
DE OUTUBRO DE 1963

*Aprova o Regimento do Serviço  
Nacional de Bibliotecas do  
M.E.C.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Fica aprovado o Regimento do Serviço Nacional de Bibliotecas do Ministério da Educação e Cultura a que se refere o Decreto n.º 51.223, de 22 de agosto de 1961.

Art. 2.º Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 31 de outubro de 1963;  
142.º da Independência e 75.º da República.

JOÃO GOULART

*Júlio Furquim Sambaquy*

### REGIMENTO DO SERVIÇO NACIONAL DE BIBLIOTECAS

#### CAPÍTULO I

#### *Das Finalidades e Competência*

Art. 1.º O Serviço Nacional de bibliotecas (SNB), criado, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao Ministro, pelo Decreto n.º 51.223, de 22 de agosto de 1961, tem por finalidade:

a) Incentivar as diferentes formas de intercâmbio bibliográfico entre as bibliotecas do País;

b) Estimular a criação de bibliotecas públicas e, especialmente, de sistemas regionais de bibliotecas;

c) Colaborar na manutenção dos sistemas regionais de bibliotecas;

d) Promover o estabelecimento de uma rede de informações bibliográficas que sirva a todo o Território Nacional;

e) Contribuir por meio de bolsas-de-estudo para o aperfeiçoamento técnico de bibliotecários e documentaristas de todo o País.

Art. 2.º Para atingir seus objetivos, o SNB deverá exercer as seguintes atividades sem prejuízo de outras que vierem a ser postas em prática, nos termos dêste Regimento:

o) Promover a realização de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura e os Governos Estaduais e Municipais, bem como entre o Ministério e entidades públicas e privadas para instalação e manutenção de serviços regionais de bibliotecas;

b) Colaborar com as bibliotecas e entidades interessadas para manutenção de um Sistema de Aquisição Planificada, de acordo com as conveniências do estudo e da pesquisa nas diferentes regiões do País;

c) Incentivar a permuta de publicações entre as bibliotecas;

d) Contribuir para a organização e edição de catálogos coletivos que registrem as coleções mais importantes de livros, periódicos, manuscritos, mapas, estampas, músicas, filmes e microfímes existentes no Brasil;

e) Incentivar trabalhos de catalogação cooperativa e de catalogação centralizada;

f) Promover a organização de coleções básicas para crianças, jovens e adultos, para facilitar a organização de bibliotecas municipais e escolares;

g) Oferecer assistência técnica através de cursos especiais ou por meio da concessão de bolsas-de-estudo para as escolas de Biblioteconomia e Documentação do País e para aperfeiçoamento no estrangeiro;

h) Editar ou auxiliar a edição de obras de interesse para a Biblioteconomia, Bibliografia e Documentação.

Parágrafo único. Na realização das suas tarefas o SNB deverá manter estreito intercâmbio com outros órgãos do Ministério da Educação e Cultura a fim de obter integral assistência e colaboração desses órgãos para os serviços regionais de Bibliotecas que venham a existir no País-

## CAPÍTULO II

### *Da Organização*

Art. 3º O SNB terá a seguinte constituição:

a) Divisão de Catálogo Coletivo (DCC);

b) Divisão de Intercâmbio de Catalogação (DIC);

c) Divisão de Assistência Técnica (DAT);

d) Biblioteca (Bt);

e) Secretaria.

O SNB será dirigido por um Diretor-Geral, nomeado em comissão pelo Presidente da República por indicação do Ministro de Estado.

Parágrafo único. O Diretor-Geral do SNB terá dois assessores, um secretário e um auxiliar, todos de sua livre escolha.

Art. 4º Os Diretores da Divisão serão nomeados, em comis-

são, pelo Presidente da República por indicação do Ministro de Estado mediante proposta do Diretor-Geral do SNB.

§ 1º Os Diretores de Divisão e o Diretor da Biblioteca terão, cada um, um assessor, um secretário e um auxiliar escolhidos dentre os servidores públicos federais.

§ 2º Os Chefes das Seções auxiliares dos Diretores de Divisão do SNB serão designados e dispensados pelos respectivos Diretores de Divisão.

§ 3º Os Chefes das Seções que integrarem as divisões do SNB serão designados e dispensados pelo Diretor-Geral do SNB, mediante indicação dos Diretores das respectivas Divisões.

§ 4º Os cargos de chefia da Seção de Composição e Edição do DCC da Seção de Organização de Coleções e Cooperação da DIC, da Seção de Cooperação Técnica da DAT e das seções da Biblioteca serão privativos de servidores diplomados em Biblioteconomia.

Art. 5º Os órgãos que integram o SNB funcionarão coordenados em regime de colaboração orientados e superintendidos pelo Diretor-Geral do SNB.

## CAPÍTULO III

### *Da Competência dos Órgãos*

Art. 6º A Divisão do Catálogo Coletivo (DCC) tem por objetivo desenvolver entre as bibliotecas existentes no País estreita cooperação a fim de que sejam plenamente utilizadas as coleções bibliográficas e de documentação reunidas cabendo-lhe, portanto, a promover a aplicação no País de um sistema de aquisição planejada; incentivar o empréstimo entre bibliotecas; promover a permuta de publicações entre as bibliotecas brasileiras; prestar informações sobre a localização das obras dese-

jadas para estudos e pesquisas, editar, periodicamente, Catálogos Coletivos Nacionais em colaboração com os Catálogos Coletivos existentes no País.

Art. 7.º A Divisão do Catálogo Coletivo compreende:

- a) Seção de Pesquisas e Informação;
- b) Seção de Permutas e Intercâmbio;
- c) Seção de Composição e edição;
- d) Laboratório de Reprografia.

Art. 8.º A Seção de Pesquisas e Informações (SPI) compete:

I — Informar sobre a situação das coleções bibliográficas e de documentação existentes no País;

II — Promover a localização de obras necessárias a estudos e pesquisas;

III — Difundir o Sistema de Aquisição Planificada, prestando-lhe coiboração técnica.

Art. 9.º A Seção de Permuta e Intercâmbio (SPEI) compete:

I — Incentivar o intercâmbio de publicações entre as bibliotecas do País;

II — Divulgar listas das publicações que possam ser permutadas, bem como as solicitações de publicações desejadas;

III — Contribuir para aquisição de obras que se destinem a completar coleções existentes.

Art. 10. À Seção de Composição e Edição compete:

I — Colecionar exemplares de catálogos coletivos publicados no Brasil e no estrangeiro;

II — Colaborar na edição de catálogos coletivos de livros, periódicos, manuscritos, músicas, gravuras, filmes, traduções etc;

III — Contribuir para a organização de catálogos coletivos nas instituições em que convenga êste tipo de trabalho.

Art. 11. Ao Laboratório de Reprografia cabe realizar os trabalhos necessários à reprodução de documentos de interesse para o Ministério e especialmente para o Serviço Nacional de Bibliotecas.

Art. 12. A Divisão de Intercâmbio de Catalogação (DIC) tem por objetivo incentivar o desenvolvimento de sistemas de catalogação cooperativa no País, considerando em prioridade a Bibliografia Brasileira Corrente; colaborar na composição da Bibliografia da América Latina (BAL); tomar as medidas necessárias para a adoção pelas editoras brasileiras, públicas e privadas, do sistema de "Catalogação na fonte"; promover catalogação e preparação de coleções bibliográficas destinadas à organização de serviços regionais de bibliotecas públicas e de bibliotecas escolares.

Art. 13. A Divisão de Intercâmbio de Catalogação (DIC) compreende:

- a) Seção de Seleção e Aquisição (SSA);
- b) Seção de Organização de Coleções e de Cooperação (SOC).

Art. 14. À Seção de Seleção e Aquisição compete:

I — Selecionar coleções tipo, de acordo com as finalidades a que se destinarem;

II — Selecionar, em colaboração com a Biblioteca, e adquirir as publicações destinadas ao Serviço Nacional de Bibliotecas;

III — Adquirir coleções previamente selecionadas, para serem doadas às Prefeituras Municipais, para organização de serviços regionais de bibliotecas.

Art. 15. À Seção de Organização de Coleções e de Cooperação cabe:

I — Promover a preparação das coleções destinadas à organização de sistemas regionais de bibliotecas;

II — Colaborar com os editores da Bibliografia da América Latina;

III — Colaborar com as editoras brasileiras para a adoção do Sistema de *catalogação na fonte*;

IV — Contribuir para manutenção, no País, de sistemas de catalogação cooperativa;

V — Editar catálogos correspondentes a coleções básicas indicadas pelo SNB;

VI — Compilar e divulgar a relação das publicações editadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 16. A Divisão de Assistência Técnica tem por objetivo auxiliar a organização de Serviços Regionais de Bibliotecas Públicas e Escolares em todo o País; promover acordos do Ministério da Educação e Cultura com os Estados e Municípios para organização de Serviços regionais de bibliotecas e para criação e organização de bibliotecas urbanas e rurais; manter cursos intensivos para treinamento de pessoal que esteja a serviço de bibliotecas municipais escolares do interior, onde não existam escolas de Biblioteconomia; conceder bônus-de-estudo para formação e especialização de bibliotecários e comentaristas; facilitar a aquisição pelas bibliotecas públicas, ou Serviços Regionais de Bibliotecas, de coleções bibliográficas devidamente catalogadas e preparadas, para constituição dos fundos iniciais de bibliotecas públicas e escolares; contribuir para utilização de bibliotecas ambulantes em todo o País; promover a edição de obras de Biblioteconomia, Bibliografia e Documentação, para difusão de sistemas modernos entre os bibliotecários e documentaristas do País; custear pesquisas para o desenvolvimento das técnicas modernas de informações bibliográficas.

Art. 17. A Divisão de Assistência Técnica (DAT) compreende:

a) Seção de Bolsas e Treinamento (SBT);

b) Seção de Cooperação Técnica (SCT).

Art. 18. À Seção de Bolsas e Treinamento (SBT) compete:

I — Promover o treinamento do pessoal destinado aos Serviços Regionais de Bibliotecas;

II — Conceder bônus-de-estudo, no país e no estrangeiro, a bibliotecários para realização de cursos especiais;

III — Promover reuniões de estudo para planejamento de trabalhos de cooperação entre bibliotecas;

IV — Promover a edição de obras de Biblioteconomia, Bibliografia e Documentação;

V — Conceder auxílios financeiros para realização de pesquisas e estudos no campo da Bibliografia, Biblioteconomia e Documentação.

Art. 19. À Seção de Cooperação Técnica (SCT) compete:

I — Promover a organização, no País, de Serviços Regionais de Bibliotecas;

II — Promover a utilização, pelas bibliotecas municipais, de bibliotecas ambulantes, para que possam estender os seus serviços a toda a população do município;

III — Examinar os processos de solicitação de auxílios para informar sobre a conveniência e condições em que devem ser atendidos pelo Ministério.

Art. 20. A Biblioteca, que será constituída, principalmente, por obras de referência, de Biblioteconomia, de Bibliografia e Documentação, deverá servir às necessidades do Serviço Nacional de Bibliotecas e às do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. A Biblioteca do SNB deverá servir como depositária das publicações editadas

pelo Ministério e como centro de informações para os órgãos do Ministério.

Art. 21. A Biblioteca compreende:

a) Seção de Catalogação e Classificação (SCC);

b) Seção de Referência e Empréstimo (SRE).

Art. 22. À Seção de Catalogação e Classificação compete:

I — Colaborar com a Seção de Seleção e Aquisição da Divisão de Intercâmbio de Catalogação, na seleção das obras a serem incluídas no acervo da Biblioteca do SNB;

II — Manter intercâmbio de publicações com instituições educacionais e culturais, brasileiras e estrangeiras;

III — Registrar, classificar, catalogar e preparar para empréstimo as coleções da Biblioteca;

IV — Catalogar, classificar e preparar para empréstimo as coleções de livros a serem doadas pelo SNB;

V — Elaborar e manter os registros e catálogos necessários;

VI — Promover a encadernação e conservação do acervo bibliográfico do SNB.

Art. 23. À Seção de Referência e Empréstimo (SRE) compete:

I — Promover a adequada utilização das coleções da Biblioteca;

II — Atender aos pedidos de informações que forem feitos à Biblioteca;

III — Realizar o empréstimo de publicações;

IV — Colaborar com as outras bibliotecas brasileiras, procurando desenvolver o empréstimo-entrebibliotecas;

V — Organizar os registros e catálogos necessários aos seus trabalhos;

VI — Promover a divulgação das coleções reunidas através de

bibliografias, índices analíticos, etc.

Art. 24. À Secretaria do SNB compete:

I — Realizar os serviços de administração geral que se fizerem necessários à consecução das finalidades do SNB;

II — Coordenar os trabalhos de correspondência do SNB.

#### CAPÍTULO IV

##### *Das Atribuições dos Servidores*

Art. 25 Ao Diretor-Geral do SNB compete:

I — Orientar, dirigir e coordenar os trabalhos do SNB;

II — baixar normas gerais de trabalho para todo o Serviço;

III — Despachar com o Ministro de Estado;

IV — Baixar portarias, instruções e ordens de serviço;

V — Designar os servidores do SNB;

VI — Propor ao Ministro de Estado a nomeação dos Diretores das Divisões do SNB;

VII — Reunir periodicamente as autoridades que lhe forem subordinadas a fim de assentar providências ou discutir assuntos de interesse do serviço;

VIII — Designar servidores do SNB para inspecionar ou prestar serviços de assistência técnica a bibliotecas fora do Distrito Federal;

IX — Determinar ou autorizar a execução de serviços fora da sede;

X — Propor ao Ministro de Estado a designação do seu substituto eventual;

XI — Delegar competência aos seus subordinados imediatos para praticarem atos de sua alçada;

XII — Designar e dispensar seu Secretário, seus Assessores e seu Auxiliar de Gabinete;

XIII — Determinar a instalação de processo administrativo.

Art. 26. Aos Diretores de Divisão compete:

I — Orientar e fiscalizar os trabalhos dos órgãos sob sua direção e representá-los nas relações com terceiros;

II — Assinar o expediente do órgão sob sua direção e o que lhe fôr atribuído por delegação de competência;

III — Resolver os assuntos da competência dos órgãos sob sua direção e opinar sobre os que dependerem de decisão superior;

IV — despachar com o Diretor do SNB;

V — Organizar conforme as necessidades do serviço turmas de trabalho com horário especial;

VI — Baixar portarias, instruções e ordens de serviço;

VII — Propor ao Diretor-Geral do SNB a admissão ou dispensa dos chefes das seções que integram a Divisão sob a sua direção, bem como de seus secretários, assessores e auxiliares, quando fôr o caso;

VIII — Distribuir pelas respectivas dependências o pessoal lotado no órgão sob sua direção e fixar-lhe o horário de trabalho, respeitadas as disposições legais vigentes;

IX — Manter o Diretor-Geral do SNB informado quanto ao andamento dos trabalhos em execução nos órgãos sob sua direção;

X — Autorizar despesas e requisitar pagamentos e adiantamentos à conta dos créditos orçamentários e adicionais movimentados pela Divisão;

XI — Encaminhar ao Departamento de Administração do Ministério da Educação e Cultura comprovações dos adiantamentos concedidos à conta dos créditos;

XII — Requisitar transportes de pessoal e material sob sua «direção»;

XIII — Prorrogar ou antecipar o expediente dos servidores que lhes forem subordinados;

XIV — Propor as alterações de lotação que julgar necessárias ao órgão sob sua direção;

XV — Determinar a execução de serviço externo e fora da sede;

XVI — Expedir boletins de merecimento dos servidores que lhes forem imediatamente subordinados;

XVII — Aprovar a escala de férias dos servidores em exercício nos órgãos sob sua direção;

XVIII — Elogiar os servidores que lhes são subordinados e aplicar-lhes penas disciplinares, inclusive a de suspensão até 15 dias;

XIX — Reunir periodicamente os chefes que lhes forem subordinados a fim de assentar providências ou discutir assuntos de interesse do serviço;

XX — Autorizar a expedição de certidões;

XXI — Aprovar e encaminhar a proposta orçamentária dos órgãos sob sua direção;

XXII — Apresentar anualmente ao Diretor-Geral do SNB relatório das atividades dos órgãos sob sua direção.

## CAPÍTULO V

### *Das Substituições*

Art. 27. Serão substituídos automaticamente em seus impedimentos eventuais:

I — O Diretor-Geral do SNB pelo Diretor de Divisão de sua indicação designado pelo Ministro de Estado;

II — Os Diretores de Divisão por servidores designados pelo Diretor-Geral do SNB indicados pelos respectivos Diretores;

III — Os ocupantes de funções gratificadas de chefia por servidores designados pelas mesmas

autoridades competentes para designação dos titulares dessas funções.

Art. 28. Os casos omissos que envolvam matéria regimental serão resolvidos pelo Ministro de Estado.

#### CAPÍTULO VI

##### *Das Disposições Transitórias*

Art. 29. Até que sejam criados os cargos em comissão previstos pelo arts. 3.º e 4.º d'êste Regimento as atribuições que lhes são correspondentes serão exercidas por funcionários designados na forma do Regimento, aos quais será atribuída pelo Ministro de Estado gratificação especial a título de representação. —  
*Júlio Furquim Sambaquy-*

(Publ. no D.O. de 4/11/1963)

#### DECRETO N.º 53.327 — DE 18 DE DEZEMBRO DE 1963

*Cria, em caráter supletivo, as escolas primárias de fronteira.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1.º O Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do Departamento Nacional de Educação, em caráter supletivo e em convênio com os governos dos Estados, Territórios e órgãos federais encarregados do desenvolvimento e fiscalização das zonas limítrofes, criará escolas ao longo das fronteiras nacionais, destinadas a dar educação fundamental às populações locais.

Art. 2.º O Ministério da Educação e Cultura tomará as providências necessárias ao imediato planejamento da rede de escolas de fronteiras, assinatura de con-

vênios, instalação das unidades escolares e ao seu funcionamento, que deverá iniciar-se em fevereiro de 1964.

Art. 3.º O Ministério da Guerra, o Ministério da Marinha e o Ministério da Aeronáutica darão a cooperação que lhes fôr solicitada, por quem de direito, para o planejamento e a realização dos objetivos d'êste decreto.

Art. 4.º Dos convênios constarão as normas de estruturação dos cursos e admissão de docentes, de acordo com as conveniências, possibilidades e necessidades regionais.

Art. 5.º As despesas decorrentes da execução d'êste decreto correção à conta de recursos consignados ao Fundo Nacional do Ensino Primário, no Orçamento da União-

Art. 6.º Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 18 de dezembro de 1963; 142.º da Independência e 75.º da República.

João GOULART

*Júlio Furquim Sambaquy*

(Publ. no D.O. de 19/12/1963)

#### DECRETO N.º 53.324 — DE 18 DE DEZEMBRO DE 1963

*Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Fica aprovado, no Ministério da Educação e Cultura, o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial, que será realizado com a participação das escolas de ensino técnico-industrial, de associações

estudantis, de empresas industriais, de entidades públicas e de entidades classistas de empregados e de empregadores.

Art. 2.º Será responsável pelo Programa de que trata êste Decreto a Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, através de uma Coordenação Nacional e de Coordenações Regionais.

Art. 3.º As despesas com a execução do Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial correrão à conta de dotações do Fundo Nacional de Ensino Primário e do Fundo Nacional de Ensino Médio-

Art. 4.º O Ministro da Educação e Cultura baixará os atos e tomará as providências necessárias à execução dêste decreto.

Art. 5.º Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 18 de dezembro de 1963; 142.º da Independência e 75.º da República.

JOÃO GOULART

*Júlio Furquim Sambaquy*

(Publ. no D.O. de 19/12/1963)

#### DECRETO N.º 53.325 — DE 18 DE DEZEMBRO DE 1963

*Institui o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Fica instituído, no Ministério da Educação e Cultura, o PROTEC, Programa de Expansão do Ensino Tecnológico, com a finalidade de promover:

a) A graduação de maior número de especialistas e técnicos auxiliares nos diferentes ramos da engenharia e da tecnologia em geral;

b) Substancial aumento de número de vagas nos cursos de engenharia;

c) O melhor aproveitamento da juventude brasileira na admissão a esses cursos;

d) Diversificação dos cursos no ciclo profissional, ligados diretamente ao desenvolvimento industrial;

e) Concentração e coordenação de esforços e recursos financeiros, inclusive os decorrentes de empréstimos externos, destinados aos fins mencionados neste artigo.

Art. 2.º Para a consecução de seus objetivos, o PROTEC promoverá a criação de Centros onde se ministrará o ensino correspondente ao ciclo básico dos cursos de engenharia-

Art. 3.º Os Centros de formação básica serão criados mediante convênios com as Universidades ou Escolas de Engenharia, ou por ação direta do PROTEC.

Art. 4.º As seguintes diretrizes gerais deverão ser obedecidas quanto aos cursos patrocinados pelo PROTEC:

a) Os Centros de formação básica serão criados nas regiões onde a demanda justificar o aumento substancial de matrículas;

b) O processo de admissão deve assegurar o aproveitamento máximo dos candidatos;

c) Após a admissão, serão os alunos encaminhados a um plano de estudo que vise a suplementar seus conhecimentos na área em que não tiverem revelado preparo satisfatório;

d) Aos alunos que tenham concluído com aproveitamento o curso básico será assegurado o acesso ao ciclo profissional das Escolas de Engenharia ou nos cursos especializados da formação de cientistas e pesquisadores;

e) Aos alunos que não concluírem o ciclo básico será oferecida a oportunidade de prosseguir seus estudos nas Universidades, nas Escolas Técnicas ou nos próprios Centros de forma

a ser-lhes propiciada a formação em outros cursos, de acordo com os conhecimentos adquiridos;

f) Os Centros procurarão dar assistência aos alunos no sentido da orientação vocacional.

Art. 5.º As entidades de ensino superior que firmarem convênio com o PROTEC terão a responsabilidade do programa em âmbito regional, podendo participar do convênio outras Escolas do mesmo nível ou Escolas Técnicas da mesma região.

Art. 6.º As Universidades e Escolas que firmarem convênio com o PROTEC receberão auxílio para a execução do programa previsto no presente decreto.

Art. 7.º O PROTEC realizará convênio, igualmente, para a expansão do ensino no ciclo profissional, tendo em vista o aproveitamento dos alunos procedentes dos cursos básicos criados na forma deste decreto.

Art. 8.º O PROTEC será administrado por uma Superintendência vinculada à Diretoria do Ensino Superior, gozando de autonomia didática, financeira e administrativa-

Art. 9.º São órgãos de administração da Superintendência o Conselho de Administração, presidido pelo Diretor do Ensino Superior e o Superintendente Executivo, contratado pelo Conselho de Administração.

Art. 10. O Conselho de Administração será integrado pelo Diretor do Ensino Superior, o Diretor do Ensino Industrial, o Superintendente do PROTEC, um representante da Confederação Nacional de Indústria e dois membros nomeados pelo Presidente da República, por indicação do Ministro da Educação.

Art. 11. Caberá à Superintendência elaborar os planos de expansão do ensino tecnológico, realizar os estudos e inquéritos indispensáveis à ampliação das matrículas, escolher as regiões onde serão criados os Centros,

fixar normas para o seu funcionamento, elaborar os orçamentos, distribuir e controlar a aplicação dos recursos e controlar a execução dos planos.

Art. 12. O pessoal docente, técnico e administrativo do PROTEC será admitido por contratos, que se regerão pela legislação trabalhista ou mediante aquisição de servidores públicos e autárquicos.

Art. 13. Os recursos para a execução do que dispõe este decreto serão provenientes de dotações orçamentárias globais do Ministério da Educação e Cultura, assim como de convênios celebrados com entidades públicas e privadas.

Art. 14. Este decreto entrará em vigor na data da publicação, revogando-se disposições em contrário.

Brasília, D. F. em 18 de dezembro de 1963; 142.º da Independência e 75.º da República.

João GOULART

Júlio Furquhn Sambaquy

(Publ. no D.O. de 19/12/1963)

## DECRETO N.º 53.326 — DE 18 DE DEZEMBRO DE 1963

*Autoriza a criação de escolas técnicas de hotelaria e dá outras providências.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1.º Fica o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio de sua Diretoria do Ensino Comercial, autorizado a criar nos principais centros do País, como unidades do sistema federal de ensino, escolas técnicas de hotelaria.

§ 1.º Inicialmente, serão criadas duas unidades para a formação de profissionais em hote-

laria e atividades similares, uma na cidade de São Paulo e outra no Rio de Janeiro.

§ 2.º As unidades escolares criadas deverão manter cursos de formação de primeiro e de segundo ciclos, além dos cursos de aperfeiçoamento e de continuação ou práticos reclamados pelos mercados locais de trabalho.

§ 3.º A Diretoria do Ensino Comercial poderá firmar convênios com entidades especializadas e com órgãos sindicais de empregados e empregadores do ramo de turismo, hotéis e similares, para a organização, instalação e manutenção de escolas técnicas de hotelaria-

Art. 2.º A manutenção das unidades escolares em causa será feita por contribuições previstas nos orçamentos da União, de entidades autárquicas e de sociedades de economia mista.

Art. 3.º As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão à conta de recursos orçamentários consignados ao Fundo Nacional do Ensino Médio, neste e no próximo exercício.

Art. 4.º A Diretoria do Ensino Comercial submeterá à aprovação do Ministro da Educação e Cultura o regimento das escolas criadas, logo que se lhes assegurar sede adequada.

Art. 5.º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de dezembro de 1963; 142.º da Independência e 75.º da República.

JOÃO GOULART

*Júlio Furquim Sambaquy*

(Publ. no D.O. de 19/12/1963)

PORTARIA N.º 582 — DE 26  
DE NOVEMBRO DE 1963

*Dispõe sobre o registro de cine-clubes.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as finalidades da Divisão de

Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, e

considerando o desenvolvimento que vem alcançando no país a rede de cine-clubes;

considerando a valiosa contribuição que essas organizações oferecem e podem oferecer em prol da formação cultural dos grupos que delas participam;

considerando que a Divisão de Educação Extra-Escolar já está realizando um trabalho de pesquisa para conhecer a organização e os serviços que os cine-clubes prestam ao estudante e à população em geral;

considerando ser da competência dos poderes públicos amparar e estimular atividades culturais desse gênero;

considerando, finalmente, que para o governo amparar tais organizações deve conhecer a estrutura e o funcionamento das mesmas,

Resolve:

Art. 1.º Fica instituído, na Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, o registro de cine-clubes que, sem objetivo de lucro, visem ao desenvolvimento cultural de seus membros.

Art. 2.º São condições do registro de cine-clubes:

a) manter programa periódico de atividades;

b) enquadrar em sua programação filmes nacionais e outros sobre temas de interesse social, científico e artístico;

c) realizar debates, palestras e cursos sobre cinema.

Parágrafo único- Para efetivação do registro devem ser apresentados os seguintes elementos:

a) ofício ao Diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar, solicitando inscrição;

b) certidão de registro da entidade mantenedora ou do próprio cine-clubes no Cartório das Pessoas Jurídicas;

c) Estatuto da entidade mantenedora e Regulamento do cine-clube, ou Estatuto dêste;

d) certidão da ata de posse da diretoria da entidade mantenedora ou do cine-clube (renovável em cada período);

e) endereço do cine-clube e nome e endereço do seu diretor;

f) número de sócios ou membros do cine-clube.

Art. 3.º Os auxílios a cine-clubes, através da Divisão de Educação Extra-Escolar ou da Campanha de Assistência ao Estudante (CASES), só serão concedidos àqueles que efetuarem registro, na forma da presente portaria.

JÚLIO FURQUIM SAMBAQUY

(Publ. no D.O. de 24/12/1963)

PORTARIA N.º 583 — DE 26  
DE NOVEMBRO DE 1963

*Dispõe sobre a Imprensa Estudantil.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as finalidades da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, e

considerando que os resultados da pesquisa sobre imprensa estudantil que está sendo realizada pela referida Divisão recomendam maior incentivo e amparo a êste êste tipo de atividade extra-escolar que em muito contribui para a boa formação do jovem,

Resolve:

Art. 1.º Fica instituído, na Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional

de Educação, o registro de órgãos de imprensa estudantil e de cursos extra-escolares que visem ao preparo técnico e cultural do estudante para o desempenho de lides relacionadas com o jornalismo estudantil.

Art. 2.º Serão registrados os seguintes tipos de órgãos de imprensa estudantil:

a) quanto à entidade mantenedora: I — mantido por entidade estudantil representativa; II — mantido por entidade estudantil especializada (literária, social, esportiva, etc); III — mantido por empresa jornalística estudantil ou cooperativa de estudantes;

b) quanto à feição material: I — jornal ou revista impressos; II — jornal ou boletim mimeografado; III — jornal mural;

c) quanto à finalidade: I — opinativo-informativo geral; II — especializado (literário, científico, etc); III — informativo-estudantil (boletim).

Art. 3.º Os cursos serão estruturados com programas que visem a dar o conhecimento técnico-jornalístico e a cultura básica essenciais ao exercício de atividades de imprensa estudantil-

Art. 4.º Dos recursos destinados ao incentivo e amparo à imprensa estudantil só serão concedidos auxílios aos órgãos e cursos registrados na Divisão de Educação Extra-Escolar.

Art. 5.º O Diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar expedirá normas complementares sobre a matéria.

Art. 6.º Ficam revogadas as disposições em contrário.

JÚLIO FURQUIM SAMBAQUY

(Publ. no D.O. de 24/12/1963)