

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLI

ABRIL-JUNHO, 1964

N.º 94

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

ATOS OFICIAIS: Dec. n.º 53.464, de 21/1/64 — Regulamenta a Lei n.º 4.119, de 27/8/62, *que dispõe sobre a profissão de psicólogo* (266); Dec. n.º 53.531, de 5/2/64 — *Dispõe sobre a execução e fiscalização aos convênios referentes ao Plano Trienal de Educação e sobre norma para elaboração dos planos de aplicação dos recursos respectivos* (269); Dec. 53.932, de 26/5/64 — *Altera dispositivos dos Dec. n.ºs 29.741, de 11/7/51, 50.737, de 7/6/61, 51.146, de 5/8/61, 49.355, de 28/11/60, 51.405, de 6/2/62, 52.456, de 16/9/63 e 53.325, de 18/12/63, reunindo num só órgão a CAPES, COSUPI e PROTEC* (269); **Port. n.º 7, de 23/1/64** — *Institui a Comissão de Assessoramento, Documentação e Informação das Faculdades de Filosofia* (271); **Port. n.º 46, de 31/1/64** — *Especifica os objetivos do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Industrial* (272); **Port. n.º 49, de 31/1/64** — *Aprova normas gerais elaboradas pelo CFE que regulamentam o exame de suficiência* 274

DA EDUCAÇÃO DEPENDE O RESGATE DE CONDIÇÕES SOCIAIS INJUSTAS

"Ao receber das mãos de V. EX^a, Senhor Professor Anísio Teixeira, o cargo de Diretor do INEP, para cujo exercício fui convocado pela honrosa confiança do Govêrno da República, tenho bem nítida a consciência das responsabilidades que assumo perante a educação nacional, e não subestimo as dificuldades com que irei defrontar-me.

Núcleo de uma rede de órgãos de estudo e pesquisas, de documentação e informação, de criação e aperfeiçoamento de técnicas de ensino, tem o INEP também funções de singular relevo na fixação da política e dos planos de educação e essas funções crescem de importância na fase em que se implanta, e consolida a reforma educacional mais extensa, mais profunda e mais séria que já se tentou no país.

A maior conquista da lei de Diretrizes e Bases não está em haverem os Estados alcançado, finalmente, a autonomia em todos os domínios da educação. A independência recíproca entre os órgãos centrais e os órgãos locais de governo, pelos quais se distribui o poder público, já é da essência do próprio regime federativo, e a Federação sempre foi, entre nós, uma grande aspiração política e uma grande necessidade nacional.

O significado principal da Lei de Diretrizes e Bases é constituído pelo fato de que, ligada ao princípio de autonomia, a norma da flexibilidade que se lhe associou procura assegurar não apenas a libertação dos Estados em relação à União, mas, também, tanto quanto possível, a emancipação dos sistemas escolares, em relação ao poder político e, dentro de cada sistema, a alforria de todas as instituições de ensino.

Subordinadas apenas aos mínimos, reputados essenciais e suficientes para garantir a unidade nacional, oferecem-se-nos agora as condições de autodeterminação e de liberdade de movimentos para promover a organização de sistemas de ensino, que ensejem formas de educação acessíveis a todos os indivíduos, ajustáveis às condições de cada um e adequadas às peculiaridades das diferentes áreas geoeconômicas.

*Se lançarmos nos campos que se oferecem à educação um olhar de humanismo cristão, os horizontes se iluminam e mais nítida se descortina a transcendência de sua finalidade. Ela não interfere apenas nas coisas **do***

Discurso do Prof. Carlos Pasquale no ato de transmissão do cargo de Diretor do INEP, realizado a 28 de abril último, no Palácio da Cultura, com a presença de educadores, congressistas, administradores e funcionários da casa.

homem, nos bens de que o homem se utiliza, mas atinge o próprio homem, abrindo-lhe, ou não, em tôda a plenitude, os caminhos naturais de sua realização integral e do seu aperfeiçoamento individual.

Do êxito que a obra da educação alcançar, através da espontânea diversidade de formas e variedade de processos, dependerá a consecução dos mais altos objetivos que se impõem à Democracia: a segurança da liberdade, o bom desempenho de todo cidadão na comunidade a que pertence, a garantia das franquias individuais, e o resgate das condições sociais injustas.

Em face da organização descentralizada e diversificada dos serviços do ensino, o INEP constituirá o instrumento de coordenação nacional que, recolhendo, analisando e difundindo os resultados das experiências, que se ensaiam nas várias Unidades da Federação, promoverá, pela troca de informações, o intercâmbio das idéias que há de contribuir para tornar mais fecunda a obra de renovação educativa do país.

Não poderá ser ignorada, nesse trabalho, a contribuição prestada pelo ensino de livre iniciativa, não apenas porque, em muitos casos, chega a ser numericamente superior ao mantido pelos Poderes Públicos, como também, porque, na autorizada observação do eminente Professor Almeida Júnior, "as instituições educativas particulares, mais livres do formalismo burocrático, mais propensas a inovar, mais plásticas, desempenham, em tôda parte, o papel de vanguardistas da experimentação, quebrando, com isso, a monotonia da escola padronizada e abrindo caminhos inétidos à evolução pedagógica".

Aliás, para o educador isento, o ensino é um só: não se define pela natureza, oficial ou privada, da escola que o ministra, mas se distingue, apenas, pela qualidade, boa ou má, dos resultados que oferece.

À luz da documentação pedagógica coligida, dos estudos e das pesquisas feitas, a ação do INEP há de desdobrar-se em valiosas contribuições para a definição da política educacional, a elaboração de planos de educação e de programas de trabalho, procurando proporcionar, a uns e outros, base científica e unidade de pensamento e de ação,

Como salientou o Ministro Flávio Suplicy de Lacerda, a situação educacional do país é das mais graves e a solução dêste problema fundamental, prometida ao povo desde a implantação da República, não pode ser procrastinada ainda uma vez mais, e está a exigir de todos os brasileiros ação ampla, pronta e vigorosa.

A ninguém — e menos ainda aos que têm qualquer parcela de atribuição nas searas do ensino — é lícito omitir-se ou negligenciar. Onde e quando quer que se lhe oferecer oportunidade ou forma de agir, deverá concorrer com seu esforço individual para que não se percam, diluída no limbo do analfabetismo e da ignorância, consideráveis parcelas das novas gerações de brasileiros, os bens mais preciosos com que a Nação pode contar para o seu desenvolvimento econômico e social.

Por outro lado, diante da flagrante desproporção que existe entre a grandeza do empreendimento, que não conhece limites, e a escassez dos meios materiais e humanos de que dispomos para realizá-lo, torna-se imperioso que

a aplicação dos recursos destinados à educação se faça com segurança e austeridade, equacionada, sempre, em termos de poupança e eficácia.

Impõe-se, assim, uma política construtiva de patrióticos intuítos e inteligente colaboração, a que, por certo, ninguém negará apoio e que, valendo-se de todas as boas contribuições existentes, permita entrosá-las e completá-las no decidido propósito de se obter o maior e melhor rendimento para o esforço comum, na firme deliberação de eliminar desperdícios, inclusive os que resultam da superfluidade das iniciativas, da redundância das providências e da dispersão de energias.

Ao suceder ao eminente Prof. Anísio Teixeira, que aqui continuou a obra iniciada pelo ilustre Prof. Lourenço Filho e prosseguida pelo saudoso Murilo Braga, educadores que deixaram, nesta Casa, o acervo de realizações em que se encontram impressos os traços indelévels de suas marcantes personalidades e dos seus próprios métodos de trabalho, as naturais dificuldades de direção do INEP apresentam-se, pará mim, bastante agravadas, de modo especial nesta fase em que a sua estrutura e os seus trabalhos devem ajustar-se às condições de descentralização e de flexibilidade impostas pela Lei de Diretrizes e Bases.

De minha parte, para o exercício do cargo, pouco trago, e êste pouco eslá no desejo de ser útil, na disposição ao trabalho, na consciência das responsabilidades, na autenticidade dos princípios, na fidelidade às tradições cristãs e aos ideais democráticos que inspiraram a formação da nossa Pátria, perenes valores éticos que hão de conduzi-la a seus radiosos destinos. As esperanças de bem servir eu as deposito na orientação esclarecida que receberei do Sr. Ministro da Educação, na co-participação dedicada dos servidores do INEP e dos Centros Regionais, que lhe são subordinados e, também, na colaboração desinteressada de todos quantos, educadores ou não, contribuem para a obra da educação nacional, muitos dos quais me honram e me estimulam com a sua presença a êste ato."

METODOLOGIA DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

OCTAVIO MARTINS
DO C.B.P.E.

INTRODUÇÃO

Ao ser convidado pelo Prof. Luís Alves da Guarda para realizar a 9.^a palestra do curso sôbre atualidades pedagógicas, sugeri que, muito mais útil que uma palestra, seria a realização de uma sessão de debates sôbre texto distribuído com antecedência aos participantes.

É êste o motivo da apresentação das presentes notas, originalmente elaboradas em 1956 para uma das cadeiras do Curso de Técnica de Ensino, da Diretoria Geral do Ensino do Exército, adaptadas em 1958 e traduzidas para o espanhol como base de um curso para alunos pós-graduados na Facultad de Filosofia da Universidad Nacional de Assunción, e agora aqui reproduzidas com algumas modificações. Sua prévia distribuição aos participantes do curso torna dispensável e apresentação verba], sob forma de palestra, de um resumo dos temas nela contidos. Realmente, seria, a meu ver, uma inutilidade repetir verbalmente, de modo forçosamente menos metódico e evidentemente muito incompleto, aquilo que o leitor poderá estudar, muito mais cômoda e eficientemente, com a leitura das notas.

Por outro lado, o debate oral de temas propostos pelos assistentes pode ser de grande utilidade sob vários aspectos: pode esclarecer pontos obscuramente expostos (ao autor, parece sempre claro aquilo que escreve, o que nem sempre ocorre com o leitor); pode fornecer informações complementares sôbre tópicos apenas esboçados no texto, ou nele não incluídos; sobretudo, pode mostrar como os princípios gerais do método se aplicam a casos concretos, e isto será especialmente proveitoso se esse caso concreto fôr uma pesquisa em fase de planejamento ou execução por algum dos estudantes ou professôres inscritos no curso.

Portanto, é aqui feito um veemente apelo aos participantes para que tragam a debate suas dúvidas, as observações colhidas ou as falhas verificadas em seus próprios trabalhos (on nos trabalhos que tiverem ocasião de acompanhar ou estudar), a maneira pela qual tentaram

ou conseguiram contornar as dificuldades encontradas; tudo isto será elemento de grande utilidade para o proveito real que se possa tirar da reunião, à qual podem ser trazidos problemas referentes também a pesquisas de natureza não educacional, pois os aspectos gerais do método independem da natureza do material em estudo, que influi unicamente sobre as técnicas especializadas de trabalho. Basta lembrar neste sentido que a análise da variância, método estatístico de largo emprego nas pesquisas educacionais, foi devolvida por Sir Ronald Fisher em suas experimentações agrônômicas em Rothamsted.

Para incentivar esse tipo de debate realmente útil, terei ocasião de sugerir, quando a oportunidade se apresentar, alguns temas para discussão, que poderão dar lugar a meditações, consultas à bibliografia adequada, discussão prévia com colegas e finalmente a formulação de um problema específico a ser apresentado a debate.

E, para começar, sugiro aqui o seguinte tema: Por que estudar metodologia das pesquisas *educacionais* numa universidade *rural*? Não seria mais útil estudar a metodologia das pesquisas agrônômicas e, quanto às pesquisas educacionais, limitar-se a aplicar os resultados obtidos pelos especialistas em pedagogia?

CIÊNCIA E PESQUISA CIENTÍFICA

Em sentido amplo, a palavra *ciência* equívale a qualquer tipo de conhecimento. É o sentido que tem, por exemplo, na frase: "Ele não teve ciência do que se havia passado na véspera." Entretanto, a palavra é hoje muito mais freqüentemente empregada no sentido que se dava, antes do século 19, à locução *filosofia natural*, usada por exemplo por Newton no título de sua obra fundamental (*Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*): o do conhecimento sistemático das leis que regem os fenômenos naturais.

Neste sentido particularizado da palavra, não constitui ciência o conhecimento dos nomes e datas de nascimento de todos os reis de França, ou dos nomes e pesos atômicos de todos os elementos químicos, embora neste último caso se trate de informação indispensável à solução de muitos problemas científicos: a ciência trata do geral e não do particular, ou de casos isolados. Note-se porém que o sábio nisso Mendelcyev, estudando as *relações* entre os pesos atômicos dos elementos e suas propriedades químicas, formulou uma série de leis que, posteriormente elaboradas e relacionadas a descobertas em setores paralelos, veio a constituir uma das teorias dominantes da ciência química. O conhecimento dos pesos atômicos não constituiu, no caso, *ciência*, mas apenas material para estudo científico.

Uma das características da ciência é seu caráter cumulativo: hoje, um cientista, ou até mesmo um estudante, pode muitas vezes resolver com facilidade certos problemas que não poderiam ter sido sequer abordados por Arquimedes, Galileu ou Newton, enquanto um escultor de nossos dias não é capaz de produzir obras mais belas que

as de Praxíteles ou de Michelangelo. Mas, para que cada acréscimo ao conhecimento científico da humanidade possa ser feito de modo a contribuir como elemento de uma estrutura coerente e harmoniosa, é necessário que esse acréscimo seja sólidamente apoiado em conhecimentos anteriores, e que tenha, por sua vez, solidez suficiente para que nele se possam apoiar novos conhecimentos.

Tal é o papel da pesquisa científica. Ela é a ponta de lança da ciência, empenhada na conquista de novos territórios a integrar o domínio do conhecimento humano e constitui, sem dúvida, o interesse primordial de todo verdadeiro cientista. É atividade que requer dotes especiais da parte do pesquisador — o interesse pelos novos conhecimentos, o respeito escrupuloso pela verdade, a capacidade criadora aliada ao controle da imaginação — e exige também a paciente observância dos métodos de trabalho que se têm mostrado frutíferos nas mãos daqueles que têm feito progredir a ciência.

Ao encarar-se a ciência como atividade, deve-se estabelecer certa distinção, de um lado, entre os representantes do renascimento científico e os que sistematizaram as linhas mestras da ciência clássica, e, de outro lado, os cientistas do século 19 e especialmente os do atual. No primeiro caso, a ciência era sobretudo a ocupação de gênios, de pessoas que sentiam imperiosa atração pela ciência, ou de espíritos cultos que dedicavam seu ócio a esse campo de singular interesse. Atualmente, se há exemplo de todas essas tendências, a ciência está se tornando cada vez mais uma *profissão*, e o trabalho individual, que a princípio dominava quase exclusivamente, está sendo substituído, na maioria dos campos, pelo trabalho regular realizado em equipe. Por isso se torna cada vez mais necessária a sistematização dos trabalhos de investigação científica, isto é, o estabelecimento de normas de trabalho que constituem a metodologia das pesquisas científicas. Note-se todavia que, embora necessária nas atuais condições, essa codificação das regras de trabalho foi desde cedo uma preocupação de cientistas e filósofos: a publicação do *Novum organum*, de Bacon, precedeu de mais de uma década a do *Diálogo sobre os dois sistemas do mundo*, de Galileu.

De modo geral, todo trabalho de investigação científica compreende sempre as seguintes fases: a identificação de um problema ou de uma questão a resolver ou explicar; a formulação de uma hipótese tendente a resolver o problema ou dar explicação à questão formulada; a verificação da validade dessa hipótese ou da realidade das conseqüências que dela se podem deduzir.

O papel da hipótese é essencial na ciência. Sua aceitação nunca é, contudo definitiva. Sujeita a sucessivas verificações, vai se consolidando pouco a pouco e, aliada em geral a outras no mesmo terreno, passa a formar uma teoria de maior ou menor generalidade. Nunca, porém, está isenta de sofrer revisão ou alteração em face de novos fatos que com ela possam entrar em contradição. O melhor exemplo dessa evolução é o corpo de princípios que formam os fundamentos

da mecânica clássica; as confirmações repetidas de sua validade nos mais variados terrenos de aplicação pareciam cada vez mais torná-la isenta de qualquer dúvida, quando certos fenômenos observados em fins do século passado e princípios do atual vieram alterá-la, no sentido de que passou a ser considerada, não uma doutrina de validade universal, mas caso particular de um sistema mais amplo constituído pela teoria da relatividade.

* * *

Até aqui, falamos em pesquisa científica de modo geral. A pesquisa educacional não deve ser entendida senão como a pesquisa científica no campo dos fenômenos de natureza educacional. Cabe, entretanto, advertir que, na literatura educacional americana (indubitavelmente a mais rica neste setor), a expressão *educational research* é comumente empregada para designar, não só a pesquisa científica propriamente dita, como também estudos de natureza histórica e *surveys*, isto é, levantamentos de situações ou de aspectos educacionais de maior ou menor generalidade. Não se pode desconhecer o valor que tais estudos podem apresentar para solução de determinados problemas de educação, mas é opinião do autor das presentes notas que não lhes cabe legitimamente a designação de pesquisa e que essa generalização do conceito deve ser evitada pelas confusões a que pode dar lugar.

Não quer isto dizer que estudos históricos ou levantamentos de determinadas situações não possam constituir pesquisas educacionais ou partes integrantes de uma pesquisa educacional.

Mas isto, quando seu propósito, transcendendo o estudo de casos particulares, fôr o do estabelecimento de relações gerais entre fenômenos educacionais, com caráter de leis, ou pelo menos de sistematizações que possam ser tidas como esboços de leis.

Leituras Sugeridas

Dentre as referências abaixo, as precedidas de um asterisco são leituras preferenciais.

- Karl Pearson. *The Grammar of Science*, 1900.
- Henri Poincaré. *La Science ar l'Hypothèse*, 1906.
- * Henri Poincaré. *La Valeur de la Science*, 1912.
- W. Ostwald. *Esquisse d'une Philosophie des Sciences*, 1912.
- P. F. Thomas e outros. *De la Méthode dans les Sciences* (1.^a e 2.^a série), 1909-1911.
- * Stanley Jevens. *The Principles of Science*, 1924.
- Kelley. *Scientific Method: Its Function in Research and Education*, 1932.
- * Bernal. *The Social Functions of Science*, 1937.
- * Conant. *On Understanding Science*, 1947.
- Churchman. *The Theory of Experimental Inference*, 1948.
- * Freedman. *The Principles of Scientific Research*, 1950.
- Bernard Barber. *Science and the Social Order*, 1953.

PASSOS ESSENCIAIS NO DESENVOLVIMENTO
DE UMA PESQUISA EDUCACIONAL

As regras que se seguem não são resultado de teorias ou de meditações *a priori* sobre a maneira de conduzir as pesquisas. Representam apenas a sistematização do que em essência vem sendo praticado pelos pesquisadores competentes, e foram organizadas com base no estudo crítico de suas publicações. Essas regras não devem ser tomadas como normas absolutas, e outros autores têm apresentado a matéria sob forma diferente. Sua finalidade é sobretudo a de servir de base à análise crítica dos trabalhos publicados, bem como a de orientar a realização de trabalhos futuros.

Com estas reservas, os passos essenciais no desenvolvimento de uma pesquisa educacional podem ser relacionados do seguinte modo:

1. Escolha e definição do problema.
2. Análise dos estudos anteriores sobre o assunto.
3. Formulação dos objetivos principais e secundários da pesquisa.
4. Planejamento do trabalho a executar para atingir os objetivos visados.
5. Execução do plano de trabalho.
6. Análise dos resultados.
7. Formulação das conclusões.
8. Redação do relatório da pesquisa.

Embora de modo sumário, cada um dos itens acima será analisado nas seções seguintes do presente trabalho. Essa análise será acompanhada de referências bibliográficas *que* permitirão estudo mais aprofundado dos vários assuntos pelos que pretendem dedicar-se a trabalhos de pesquisa.

Antes de encerrar a seção, cabe explicar um ponto que não deve ter passado despercebido numa leitura atenta.

Comparando o esquema aqui apresentado com o que foi dito na seção anterior sobre o trabalho de investigação científica, o leitor poderá legitimamente perguntar onde se encontra, dentre os passos citados, a formulação de hipóteses, aspecto apontado como essencial. A resposta é que esse aspecto está implicitamente contido nos itens 2 e 3, ou às vezes já no item 1. Realmente, a finalidade essencial da análise dos estudos anteriores é a de verificar se já foi encontrada solução para o problema (caso em que não teria sentido o prosseguimento da pesquisa, salvo a título de verificação ou confirmação) ou, em caso contrário, a de buscar sugestões para a formulação de hipóteses tendentes a explicar as dúvidas ou apontar soluções para o problema inicial. A formulação dos objetivos da pesquisa tem justamente em vista encontrar os meios de pôr à prova essas hipóteses. Às vezes, porém, o problema a resolver é constituído pela verificação de uma hipótese que se apresenta ao espírito do investigador como explicação de fatos observados no desenrolar de trabalhos de rotina, no manuseio de dados relativos à educação, ou surgida por algum outro motivo.

1. ESCOLHA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Quem milha no campo da educação está a cada passo encontrando problemas que requerem solução. Não é, porém, qualquer problema encontrado que justifica a realização de uma pesquisa para resolvê-lo. Muitos podem ser pueris ou demandar apenas um pouco de reflexão para que se encontre solução razoavelmente adequada, e uma pesquisa, por menor que seja, requer tempo e dedicação por parte do pesquisador que muitas vezes é pessoa altamente qualificada, cuja capacidade não deve ser desperdiçada com questões sem importância. Certas pesquisas requerem considerável dispêndio de tempo, trabalho e dinheiro, que não devem ser gastos levemente, no próprio interesse da ciência, pois enquanto esses recursos são empregados em questões de importância não essencial, outras de maior relevância ficam à espera de solução.

A primeira coisa a fazer quando se pretende iniciar uma pesquisa é, pois, verificar-se a importância teórica ou prática do assunto, se justifica ou não o trabalho: não se deve gastar cera com maus refuntos.

A escolha do assunto de uma pesquisa é questão de natureza filosófica e não científica, que só o bom senso e a experiência podem convenientemente orientar. É um ponto em que o pesquisador iniciante, muitas vezes em dificuldade para formar juízo adequado, tem muito a lucrar buscando o parecer de pessoas de maior experiência em cuja opinião possa confiar.

Uma vez que se tenha chegado à conclusão de que o problema é realmente digno de estudo, está-se apenas no limiar da tarefa. Para que se possa pensar em começar a pesquisa, é necessário que o problema seja claramente definido: em outras palavras, é necessário pôr o problema em equação, o que constitui uma fase muito importante do trabalho: na *Evolução da Física*, Einstein, repetindo, aliás, o que muitos já tinham observado, afirmou que "a formulação de um problema é muitas vezes mais essencial que sua solução".

Referências para leitura e estudo

Os três últimos livros abaixo indicados são tratados da mais alta importância para todos os que se quiserem dedicar às pesquisas educacionais. O livro de Whitney tem tradução espanhola de José Savé, editada em Barcelona sob o título *Elementos de investigación*. As referências às páginas dessa obra são relativas à edição americana, seguidas entre parêntesis das páginas correspondentes da edição espanhola.

Freedman. *Principles of Scientific Research*, p. 89-93.

Barr. *Educational Research and Appraisal*, cap. ii, p. 16-50.

* Whitney. *Elements of Research*, cap. iii. p. 82-161 (p. 63-86) .

* Good. *Methodology of Educational Research*, cap. ii, p. 31-103.

Temas para debates

Considere os problemas abaixo e outros que lhe possam ocorrer. A qual deles deveria ser dada preferência para realização de uma pesquisa pelo Departamento de Ciências Pedagógicas da Universidade Rural do Brasil?

1. Qual a eficiência relativa dos diversos métodos de ensino da leitura?
2. Quais os melhores métodos para formação de professores do ensino agrícola?
3. Quais os melhores métodos de seleção para ingresso de alunos nas universidades?
4. Como utilizar os métodos audiovisuais numa universidade rural?

2. ANÁLISE DOS ESTUDOS ANTERIORES

Uma vez identificado e definido um problema que realmente mereça ser estudado, o segundo passo a dar é verificar o que já se sabe sobre o assunto. Do contrário, correr-se-ia o risco evidente de empreender grandes esforços para verificar no final ter-se descoberto a pólvora, isto é, que o problema já havia sido resolvido anteriormente de modo satisfatório.

Os meios adequados para identificar as fontes bibliográficas e os melhores meios de utilizá-las constituem um conjunto de técnicas da maior importância para o pesquisador e para a estudante com grande prejuízo para a eficiência do estudo. Considerado o assunto do ponto-de-vista do pesquisador no campo da educação, talvez a melhor obra de referência e orientação sobre o problema seja a de Carter Alexander, embora de leitura pouco atraente. Não conheço em português nenhum trabalho análogo que possa recomendar.

Até época relativamente recente, estávamos no Brasil quase completamente desprovidos de bibliotecas e recursos bibliográficos para qualquer trabalho sério sobre educação, a ponto de ser muito mais fácil para um brasileiro conhecer os trabalhos estrangeiros sobre determinado assunto que os trabalhos brasileiros, realizados às vezes na própria instituição de que o pesquisador fazia parte. De uns vinte anos para cá, tivemos melhorias acentuadas neste setor, convindo assinalar a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (do Conselho Nacional de Pesquisas) e a publicação pelo INEP, a partir de 1954, da *Bibliografia Brasileira de Educação*. Esta, embora deficiente sob alguns aspectos de sua orientação e execução, pode prestar relevantes serviços ao pesquisador.

Como publicações estrangeiras, podem ser citados o excelente *Education Index* (publicação mensal que registra a literatura corrente, classificada por títulos, assuntos e autores, além de cumulações trimes-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
 trais, anuais e trienais), o *Psychological Abstracts*, que contém sumários do que é publicado sobre este importante campo da educação, e a bibliografia crítica de *L'Année Psychologique*, que aparece atualmente em dois volumes semestrais, cobrindo a literatura internacional (livros e artigos importantes de revistas) .

Como foi dito acima, por meio da análise dos estudos anteriores sobre o problema que se quer investigar, pode-se verificar por vezes que sua solução já foi total ou parcialmente obtida, o que elimina ou restringe a necessidade de novo trabalho sobre o assunto.

De qualquer modo, mesmo que o problema a estudar seja realmente novo (o que muito raramente acontece), o estudo de trabalhos anteriores sobre a questão e outras correlatas é sempre de utilidade para a formulação precisa dos objetivos a alcançar, bem como para obtenção de idéias e sugestões sobre a maneira de tratar o problema ou de evitar erros ou deficiências em que tenham porventura incidido outros investigadores.

É durante esta fase do trabalho — cuja importância nunca será demais salientar — que o pesquisador tem as melhores oportunidades de formular as hipóteses explicativas da questão em estudo, ou de alterar ou retificar hipóteses anteriormente formuladas.

Seja dito de passagem que esta capacidade de modificar pontos-de-vista anteriores, por mais sedutores que se apresentem inicialmente, é um dos requisitos essenciais de todo aquele que se pretende dedicar a trabalhos de pesquisa. Sua ausência pode prejudicar irremediavelmente as possibilidades de sucesso de muitas pessoas por outros aspectos excepcionalmente dotadas para a ciência.

Referências

- * Carter Alexander. *How to Locate Educational Information and Data*.
 Good. *Methodology of Educational Research*, cap. iii, p. 104-184.
 Whitney. *Elements of Research*, cap. iv, p. 162-193 (p. 87-97) .

O estudante deve ainda se familiarizar com a maneira de consultar obras como o *Education Index*, *Psychological Abstracts*, *Bibliografia Brasileira de Educação* e a seção bibliográfica de *UAnnée Psychologique* e de outras revistas e anuários que publiquem bibliografias de educação.

Tema para debates

Quais seriam as modificações a aconselhar na organização da *Bibliografia Brasileira de Educação* para que se tornasse um instrumento de maior utilidade nos trabalhos de pesquisa educacional?

3. FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Uma vez analisados os antecedentes do problema e estudados os pontos em que os trabalhos anteriores podem contribuir para esclarecer a questão em estudo, está o investigador em condições de formular os objetivos da pesquisa, ou, em outros termos, de definir quais os fatos que deverá observar ou quais as experiências que deverá realizar a fim de pôr à prova a validade das hipóteses formuladas como explicação do problema considerado.

A escolha e definição inicial do problema são feitas em termos gerais; constituem apenas a delimitação do campo de estudo. Os objetivos da pesquisa, pelo contrário, devem ser formulados com toda a nitidez e precisão, sendo conveniente apresentá-los sob forma de itens ou perguntas em termos claros e bem delimitados. Em essência constituem uma reformulação dos vários aspectos implicitamente contidos no problema original, mas já modificados em face do exame dos estudos anteriores sobre o assunto.

Esses objetivos podem ser definitivos ou provisórios, pois durante a fase de planejamento do trabalho pode ficar evidenciada a impossibilidade de se obter, com os meios disponíveis, respostas adequadas a algumas das questões que se desejaria examinar. Mesmo quando não se trate de impossibilidade por falta de meios, alguns dos aspectos não essenciais do problema podem ser postos de lado em favor da brevidade do trabalho ou da economia nas despesas. Pode também ocorrer situação inversa: o planejamento do trabalho pode indicar que, com uma pequena variação do plano original ou modificação na amostra com que se pretendia trabalhar, certas questões não originalmente consideradas poderiam ser resolvidas sem aumento de tempo ou trabalho, isto é, de graça. É evidente que em tal situação os objetivos da pesquisa devem ser ampliados, matando-se assim mais de um coelho com a mesma cajadada.

Leitura recomendada

Barr. *Methodology*, cap. iv, p. 185-201.

4. PLANEJAMENTO DO TRABALHO

Não seria possível, numa apresentação resumida como a presente, dar indicações detalhadas sobre a maneira de planejar uma pesquisa educacional. Isto é assunto que só a experiência própria pode ensinar, o que não impede que muitas sugestões e ensinamentos possam ser colhidos pelo estudo e análise da experiência alheia, donde a importância fundamental, para a formação do pesquisador, da leitura de trabalhos realizados por investigadores experimentados.

Na presente exposição, não se poderá fazer mais que indicar algumas das condições gerais que o pesquisador deverá ter em vista. Antes de mais nada, o pesquisador deve conhecer os métodos gerais de tra-

balho no terreno a que se dedica. Quando a pesquisa é de natureza histórica, deve saber como encontrar e utilizar os documentos que podem esclarecer o assunto em pauta; quando é de natureza experimental, ou quando inclui o levantamento de uma situação existente, deve saber como encontrar ou construir e utilizar os instrumentos de trabalho, sejam questionários, entrevistas, testes, aparelhos de medida ou observação, etc. Se os elementos com que tem de jogar são de natureza numérica, deve conhecer suficientemente estatística para poder condensar os dados, interpretá-los e deles tirar inferências válidas. Nunca é demais insistir sobre a necessidade de conhecimentos de inferência estatística, sem os quais, mesmo uma pessoa naturalmente inclinada a ordenar logicamente o pensamento, se arrisca a cair num desses dois erros: ou apresentar como válidas conclusões que os dados não justificam plenamente ou (o que às vezes é mais nocivo) deixar de extrair dos dados todas as conclusões que eles estão em condições de fornecer. O conhecimento da teoria da inferência estatística e das técnicas de planejamento das experiências (*design of experiments*) é sempre útil e por vezes de surpreendente vantagem para economia e simplicidade do trabalho experimental.

Não bastam, porém, ao pesquisador essas qualidades lógicas e esses conhecimentos de natureza científica. Qualidades de natureza administrativa são também muitas vezes indispensáveis, pois, por maiores que sejam os recursos disponíveis de pessoal, material, tempo e dinheiro, esses têm limites e o pesquisador deve poder enquadrar seu trabalho no âmbito das possibilidades a seu dispor. Independentemente da largueza dos recursos disponíveis (e, quase sempre, esses recursos ficam aquém do desejável), eles não devem ser malbaratados, no próprio benefício da investigação científica e independentemente de outras condições de natureza social.

O planejamento deve portanto incluir, não só o desenvolvimento teórico-científico do trabalho a realizar, como a previsão do tempo em que poderá ser realizado, do pessoal a ser empregado (que em certos casos deve ser especialmente treinado para o tipo de trabalho a executar), do material e instrumentos necessários, dos questionários, testes ou outros elementos a elaborar, bem como uma série de providências outras que às vezes podem assumir grande complexidade. Evidentemente, o plano deve conter um orçamento das despesas, com previsão de eventuais, assuntos bem difíceis de predizer numa fase de rápida inflação, como a que atravessamos no momento.

O plano de trabalho deve ser tão exato e detalhado quanto possível, e o pesquisador deve procurar obedecê-lo conscienciosamente. Isto não quer dizer que, uma vez fixado, deve ser considerado como uma camisa-de-fôrça a prejudicar a própria realização da pesquisa em face de uma situação inesperada. Entretanto, qualquer modificação do plano original deve ser feita com plena consciência de suas conseqüências e, evidentemente, sem prejuízo dos objetivos essenciais do trabalho.

pará verificar se de fato representam as informações desejadas. Quando isto não se dá, cabe estudar até que ponto eles podem merecer confiança e que limitações devem ser consideradas na sua utilização e interpretação. É realmente muito raro, salvo nas pesquisas educacionais de âmbito reduzido, que todo o trabalho se tenha desenvolvido rigorosamente segundo o plano traçado.

Quando, por qualquer circunstância, alguns resultados ficarem total ou parcialmente prejudicados, dever-se-á ter a coragem de admitir o fato e, se necessário, rejeitar esses resultados e recomeçar o trabalho. Tal procedimento é, entretanto, raramente necessário quando o trabalho foi sólidamente planejado e conscientemente executado; em muitos casos, o prejuízo será apenas parcial e o trabalho poderá ser aproveitado com determinadas reservas ou limitações que devem ser claramente indicadas. Em nenhum caso, porém, devem passar sem referência explícita as irregularidades ou defeitos ocorridos na realização do trabalho.

A interpretação dos dados numéricos necessita em geral de sua prévia condensação e da organização de quadros estatísticos ou gráficos. O pesquisador deve conhecer as técnicas de estatística descritiva para isto necessárias, e as indicações a seguir podem ser de utilidade.

Referências para estudo e consulta

- McNemar. *Psychological Statistics*.
 Walker. *Elementary Statistical Methods*.
 Walker e Durost. *Mathematical Tables, their Structure and Use*.
 Eva Nick. *Estatística e Psicometria*.
 Yule e Kendall. *Introduction to the Theory of Statistics*. (Há tradução espanhola e brasileira).
 Croxton e Cowdden. *Applied General Statistics* (Idem).
 Good. *Methodology*, cap. xi, p. 594-630.

7. FORMULAÇÃO DAS CONCLUSÕES

As conclusões constituem o resultado final do trabalho: são as respostas às perguntas formuladas como objetivo da pesquisa, e todo o trabalho intermediário só tem sentido como meio de chegar a êste fim; nada é preciso acrescentar para tornar evidente o cuidado que deve presidir a sua formulação.

Elas devem conter tudo que de essencial tiver sido encontrado como resultado (positivo ou negativo) da investigação, e nada devem conter que não seja plenamente fundamentado pelo próprio trabalho realizado. Esses dois requisitos, embora fundamentais, são frequentemente esquecidos e o que aparece então sob o título de conclusões são afirmações mais ou menos vagas, que às vezes não extraem do trabalho aquilo que de útil êle poderia dar, e que outras vezes são constituídas de proposições gerais que poderiam ter sido formuladas independentemente do trabalho realizado. Conclusões assim apresentadas são suficientes para que se julgue da incompetência do autor; porém, recente-

mente, li coisa mais espantosa em relatório de um pesquisador trabalhando num de nossos mais reputados institutos de pesquisa educacional: uma conclusão formulada em sentido diametralmente oposto àquele que seus próprios resultados apontavam.

As conclusões, como ficou dito, nada devem conter além do que os resultados justificam plenamente, mas isto não quer dizer que, além das conclusões propriamente ditas, não possam ser acrescentadas generalizações ou idéias novas, sugeridas em alguma das fases da pesquisa, mas não por ela fundamentadas de modo positivo. Tais sugestões são sempre interessantes e por vezes importantíssimas. O que se deve evitar, terminantemente, é dá-las como conclusões e não como o que de fato são.

Cabe ainda assinalar que as conclusões devem ser formuladas do modo mais claro e conciso possível; o autor não deve esquecer que, quando o leitor está apenas interessado em ter uma idéia geral do trabalho, muitas vezes se limita à leitura das conclusões e só quando estas despertam interesse especial é que se dá ao trabalho de ler o restante da exposição.

Leitura recomendada

Good. *Methodology*, cap. xii, p. 631-647.

8. REDAÇÃO DO RELATÓRIO DA PESQUISA

Um trabalho de pesquisa só pode ser considerado concluído com a publicação do respectivo relatório. Realmente, ninguém faz uma pesquisa simplesmente pelo prazer de fazê-la, e para que ela possa ser utilizada é indispensável elaborar e divulgar um relatório expositivo, contendo tudo que de essencial foi feito e encontrado.

Várias recomendações devem ser feitas sobre o preparo de relatórios de pesquisas. Seu estilo deve ser claro, sóbrio e direto e evitar ambigüidades e adjetivação exagerada. O título deve indicar com exatidão a finalidade essencial da pesquisa e não apenas o campo geral de trabalho. (Isto é importante para fins bibliográficos, pois um título que não informe sobre o conteúdo exato do trabalho pode passar sem outro exame pelos que mais interessados estariam em conhecer o problema estudado.)

O conteúdo deve ser dividido logicamente em capítulos ou seções cujos títulos ou subtítulos devem dar uma visão geral do conjunto e facilitar a localização de qualquer tópico de interesse. Todos os passos essenciais da pesquisa devem estar fielmente relatados, sendo conveniente expor mesmo as dificuldades encontradas e as tentativas infrutíferas levada a cabo, o que pode ser de muita utilidade no planejamento de futuros trabalhos sobre o mesmo assunto ou assuntos correlatos.

A exposição do histórico do problema e as referências a trabalhos anteriores devem ser breves, sobretudo quando se trata de campo relativamente bem conhecido. Os objetivos formulados devem ser explíci-

tamente apresentados, cabendo pelo menos uma rápida justificação dos itens considerados. Quando o método de trabalho é de emprego corrente, poderá ser dispensada uma justificação de sua escolha e as circunstâncias de sua aplicação podem ser omitidas ou muito abreviadas, fazendo-se apenas referência às fontes onde podem ser encontrados maiores esclarecimentos; mas isto não dispensa indicações precisas de quaisquer alterações das normas habituais nem de quaisquer circunstâncias peculiares ao caso estudado.

Quando, por outro lado, fôr empregado um método original ou fôr feita uma alteração radical em método tradicional, há necessidade de uma exposição do assunto suficientemente detalhada para que se possa julgar da validade do método e da conveniência de seu emprego. Isto constitui, de um lado, uma justificativa da orientação adotada, e, de outro, uma informação que pode ser de grande utilidade para quem desejar de futuro adotar método semelhante.

Todos os dados fundamentais obtidos devem ser apresentados e, quando de natureza numérica, de preferência resumidos em quadros estatísticos, ilustrados quando necessário por meio de gráficos. (Os quadros estatísticos e gráficos, quando de grandes dimensões e numerosos, devem ser apresentados de preferência em apêndices. Êste processo, além de evitar interrupções na leitura do texto, facilita as referências e é mais econômico e conveniente do ponto-de-vista da dactilografia e tipografia) .

Todo relatório de pesquisa deve terminar com um resumo geral do trabalho, sendo indicado apresentar esse resumo também em uma ou duas línguas estrangeiras de larga divulgação, atualmente, sobretudo no campo da educação, sendo de grande vantagem a apresentação pelo menos em inglês do resumo da pesquisa.

A bibliografia deve ser apresentada de preferência em apêndice. Não deve constituir um enfeite para demonstrar a erudição do autor, e sim uma relação das obras citadas no texto, cuja finalidade é a de permitir ao leitor, caso assim o deseje, conferir as afirmações contidas no relatório ou conhecer melhor os fundamentos em que se baseia. A Sociedade Brasileira de Normas Técnicas e o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação estudaram a padronização das citações bibliográficas. Essas normas, em parte pelo excesso de tecnicismo, são sistematicamente desobedecidas nos sentidos mais diversos pelos pesquisadores brasileiros.

Leituras recomendadas

- * Cardasco — *Research and Report Writing*.
Reis — *Preparo de artigos técnicos*.
- * Good — *Methodology*, cap. xiii, p. 648-678.
- * Whitney — *Elements of Research*, cap. xvi, p. 359-388.
Barr — *Educational Research*, apêndice A, p. 335-343.
Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação — *Normalização da Documentação no Brasil*.

Temas para debate

Em vários pontos do presente trabalho foram sugeridos alguns temas para debates. Entretanto, os temas de maior interesse seriam os constituídos por casos concretos de pesquisas realizadas, que poderiam ser analisadas sob um ou mais dos aspectos tratados nas presentes normas. Melhor ainda seria o debate sôbre dúvidas ou dificuldades encontradas no planejamento ou realização de alguma pesquisa ainda em andamento. Além das vantagens didáticas do exemplo da aplicação das normas gerais a um caso concreto, poder-se-ia porventura evitar algum erro ou deficiência do tipo das que freqüentemente ocorrem em trabalhos de principiantes e não raramente em trabalhos de pesquisadores veteranos.

SUBSÍDIOS ESTATÍSTICOS SÔBRE A MATRÍCULA DA POPULAÇÃO ESCOLAR

JOÃO TORRES JATOBÁ e outros
Do Ser. de Estatística da Educ. e Cultura

APRESENTAÇÃO

O Serviço de Estatística da Educação e Cultura, com o propósito de acelerar a marcha do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO que veio, efetivamente, fixar um marco de alta relevância no desenvolvimento do País, apresenta os dados estatísticos básicos que servirão à concretização da matrícula de tãda a população escolar de 7 a 11 anos de idade, com o respectivo professorado diplomado, a ser executado até 1970, de acordo com as metas educacionais estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação.

O emprego de Regiões Geo-econômicas, ao invés das Fisiográficas, permitiu melhor confronto entre as Unidades que as compõem, em virtude de maior homogeneidade quanto ao grau de desenvolvimento.

Na oportunidade, a fim de facilitar o raciocínio dos técnicos interessados no presente trabalho, fica estabelecido que:

- a) taxa de escolarização ou simplesmente taxa, é a relação percentual entre a população escolarizanda e a população escolarizável;
- b) ponto desejado, valor desejado ou taxa desejada é a meta educacional que fixa em 100% a matrícula de tãda a população escolar de 7 a 11 anos de idade até 1970 e foi obtida segundo a fórmula:

$$(td/to) \frac{1}{n-1}, \text{ onde}$$

td é á taxa desejada em 1970
to é a taxa observada em 1960;

O presente trabalho foi elaborado por João Torres Jatobá, Pedro Henrique Saint Martin, Maria da Clória Cunha Ribeiro da Cruz e Noêmia Brandão de Perdigão, da equipe de Estudos e Análises.

- c) ponto esperado, valor esperado, taxa esperada representa o crescimento médio vegetativo dos valores observados da taxa de escolarização e foi obtido pelo ajustamento de uma exponencial.

Convém frisar que, onde não haja indicação, o presente trabalho refere-se somente à faixa da população *de 7 a 11* anos de idade.

Com mais esta parcela de informações, a primeira de uma série de 3, espera o Serviço de Estatística da Educação e Cultura estar colaborando "no esforço máximo do Governo de proporcionar educação ao povo".

TENDÊNCIA DA TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO

1. *População escolarizando,*

Em 1960, estavam matriculadas 4.895.313 crianças de 7 a 11 anos de idade, o que representava 54% da população escolarizável, isto é, cerca de 4.200 mil permaneciam fora da escola.

Dessas crianças, 72,3% encontravam-se matriculadas nas escolas da Região Sul, enquanto as Regiões Norte-Oeste e Nordeste abrangiam 1.354.466, sendo 8,5% na Norte-Oeste e 19,2% da Nordeste.

Mas o que ressalta aos olhos do pesquisador é o contraste acentuado existente entre a Região Sul e as Regiões Norte-Oeste e Nordeste, no tocante à taxa de escolarização. Enquanto a primeira oferecia escolarização a cerca de 68% de crianças, na Região Norte-Oeste essa taxa caía para 32,5 e na Nordeste para 36,6. O resumo seguinte proporciona melhor confronto entre as regiões geo-econômicas citadas acima, com os valores observados da taxa de escolarização no período 1954/60.

REGIÕES GEO-ECONOMICAS	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO						
	1954	55	56	57	58	59	1960
BRASIL	43,8	45,2	47,6	49,3	51,6	52,2	54,0
	27,9	28,2	29,3	30,7	31,8	32,9	32,5
	27,2	28,2	31,3	32,2	34,3	34,3	36,6
Sul	56,5	58,3	60,4	62,6	65,2	65,9	67,9

Admitindo-se que não ocorra nenhum fator estranho, no caso a interferência decisiva do Governo em virtude da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Brasil alcançaria a taxa de 77,8% de escolarização em 1970 e isto devido à Região Sul, pois as demais, embora possuam menos da metade (41%) da população escolarizável

de todo o País, estariam aquém da média brasileira. Com o Plano Nacional de Educação, as metas pretendidas pelo Govêrno para 1970 são de 100% para todas as Unidades da Federação, conforme resumo abaixo, onde estão confrontados, segundo as regiões, os valores esperados e desejados da taxa de escolarização até 1970.

ANOS	BRASIL		NORTE-OESTE		NORDESTE		SUL	
	Taxa		Taxa		Taxa		Taxa	
	Espe-rada	Dese-jada	Espe-rada	Dese-jada	Espe-rada	Dese-jada	Espe-rada	Dese-jada
1961	56,5	57,2	34,3	36,1	38,8	40,5	70,6	70,5
62	58,5	60,6	35,4	40,2	40,7	44,7	72,8	73,2
63	60,6	64,2	36,5	44,8	42,8	49,4	75,1	76,0
64	62,8	68,1	37,6	50,0	44,9	54,6	77,5	78,9
65	65,1	72,4	38,8	55,9	47,2	60,4	79,9	82,0
66	67,4	77,0	40,0	62,7	49,5	66,8	82,5	85,3
67	69,9	82,1	41,2	70,3	52,0	73,8	85,1	88,7
68	72,4	87,5	42,5	78,9	54,6	81,7	87,8	92,3
69	75,0	93,5	43,8	88,8	57,4	90,3	90,6	96,0
1970	77,8	100,0	45,1	100,0	60,3	100,0	93,4	100,0

A fim de dar cumprimento a tais metas o Govêrno, inicialmente, deverá matricular em suas escolas cerca de 740 mil crianças no fim do ano letivo de 1963, de acordo com o resumo seguinte:

ANOS	POPULAÇÃO ESCOLARIZADA	
	Metas educacionais	Acréscimo anual
.....		
1962.....	5 635 392 (1)	
63.....	6 375 556	740 164
64.....	6 978 988	603 432
65.....	7 651 051	672 063
66.....	8 402 173	751 122
67.....	9 235 734	833 561
68.....	10 168 131	932 397
69.....	11 212 015	1 043 884
1970	12 385 483	1 173 468

(1) Valor da taxa de escolarização esperada. — (2) Acréscimo anual mais déficit existente.

2. *Professorado*

Pará atender a êste acréscimo de escolares, é óbvio que o número de professôres será forçosamente aumentado e o plano estabelece que o sistema escolar deverá contar com professôres diplomados até 1970. À primeira vista, não considerando a localização do professor em área urbana ou rural, o plano apresenta-se exequível logo de imediato, se, em vez de 28,4, a média atingir 35 alunos por professor, segundo o resumo abaixo:

REGIÕES	PROFESSORAS NORMALISTAS (%)		ALUNOS/PROFESSOR	
	1962	1963	1962	1963
BRASIL	55,3	100,0	28,4	35,0
Norte-Oeste	26,3	100,0	30,8	35,0
Nordeste	38,5	100,0	30,4	35,0
Sul	62,5	100,0	27,5	35,0

Na tabela imediata, pode-se constatar que, para o Brasil, o professorado primário existente em 1962, na razão de 28,4 alunos/professor, ultrapassa o necessário para o atendimento da população escolarizanda em 1963, na razão de 35 alunos por professor.

ANOS	PROFESSORES DIPLOMADOS				
	Segundo os cursos de formação			Total	Acréscimo anual
1962				110 514 ¹	
63	109 295	36 432	36 432	182 159	71 645 ²
64	119 633	39 882	39 882	199 397	17 238
65	131 159	43 722	43 722	218 603	19 206
66	144 032	48 015	48 015	240 062	21 459
67	158 325	52 776	52 776	263 877	23 815
68	174 312	58 103	58 103	290 518	26 641
69	192 207	64 069	64 069	320 345	29 827
1970	212 323	70 774	70 774	353 871	33 526

¹ 55,3% dos 199 729 professôres existentes, na razão de 28,4 alunos/professor. — ² Acréscimo anual mais déficit existente.

Em fins de 1963, o acréscimo de professores diplomados será da ordem de 71.645, mas o aproveitamento do pessoal não normalista, por meio de cursos especiais sob a orientação do INEP, poderá suprir tal *déficit* sem criar sérios problemas de ordem econômica e social. Quanto aos demais anos, embora o número dos que concluem o curso normal seja suficiente para atender à demanda, é notório que somente cerca de 50% * têm ingresso no magistério. A outra metade, embora tenha ocupado os bancos das escolas normais, cuja função precípua é a de preparar o professorado primário, desloca-se para outros setores de atividade completamente diferentes da de magistério, como funcionalismo público, atividades domésticas, estudantes de filosofia, comerciais, etc, cabendo aqui um estudo por parte dos órgãos governamentais, a fim de corrigir tal distorção nesse ensino técnico-profissional. A tabela seguinte exprime melhor o que foi dito ao confrontar as conclusões de curso no ensino normal e o acréscimo anual de professores normalistas, no decênio 1951/60.

ANOS	Conclusões de curso no ensino normal	PROFESSORAS NORMALISTAS	
		Total	Acréscimo anual
1951	10 777	65 474	
1952	12 994	68 996	3 522
1953	14 829	73 167	4 171
1954	16 235	78 041	4 874
1955	18 164	82 027	3 986
1956	19 364	90 611	8 584
1957	20 156	97 137	6 526
1958	21 347	105 605	8 468
1959	21 356	113 616	8 011
1960	22 714	122 581	8 965

Outro aspecto relevante observado por êste Serviço é o comportamento da relação alunos-por-professor nas áreas urbana e rural. *A priori* supõe-se que, devido à dispersão existente na zona rural, o número de alunos por professor seja menor do que na urbana. Entretanto, tal suposição não foi constatada e sim a sua recíproca. A única explicação plausível para essa ocorrência é devido ao mesmo falo da vasta extensão da zona rural que obriga as crianças e adolescentes a se deslocarem muitos e muitos quilômetros, convergindo para determinados locais que possuam condições para o ensino — as áreas escolares.

* *Sistema Educacional Cearense e 2.º Plano de Obras* Gabinete de Administração e Planejamento, do Rio Grande do Sul.

Durante o período estudado (1951/60) verificou-se que decrescia a razão alunos-por-professor, tanto na zona urbana quanto na rural, principalmente na última e acentuadamente na Região Nordeste, conforme o resumo seguinte e o estudo correspondente à Região citada:

ANOS	ÁREA URBANA			ÁREA RURAL		
	Alunos matriculados	Professôres	Alunos/ professor	Alunos matriculados	Professôres	Alunos/ professor
1951	2 213 282	73 802	30,0	1 677 874	48 117	34,9
1952	2 301 770	77 347	29,8	1 733 178	51 109	33,9
1953	2 429 851	81 687	29,7	1 782 554	54 188	32,9
1954	2 607 728	88 550	29,4	1 876 092	59 405	31,6
1955	2 774 549	94 623	29,3	1 997 798	64 166	31,1
1956	3 032 248	104 206	29,1	2 151 656	68 548	31,4
1957	3 223 113	110 672	29,1	2 263 357	73 304	30,9
1958	3 471 083	120 206	28,9	2 351 824	77 777	30,2
1959	3 693 255	130 739	28,2	2 111 138	80 778	29,8
1960	3 869 777	140 452	27,6	2 528 337	84 934	29,8

Observa-se na tabela acima que, na zona urbana, o acréscimo de alunos e de professores foi, respectivamente, de 74,9 e 90,4% e, na zona rural, 50,7 e 76,5%. Várias hipóteses poderiam ser formuladas, como crescimento excessivo de professores, fuga de alunos, etc, contudo, tais conjeturas serão deixadas aos economistas e técnicos de educação. Este Serviço pretendeu, apenas, apresentar os dados estatísticos indispensáveis à boa execução do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e indicar, embora superficialmente, que devem ser empregados tratamentos diferentes para a zona urbana e para a rural.

PERSPECTIVAS PARA A ESCOLA MÉDIA NO DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO

JAYME ABREU
Do C.B.P.E.

1 — Não é por acaso que a extensão da escolarização comum obrigatória ao nível médio é o fato educacional novo, característico do nosso século.

Vários condicionantes sócio-culturais assim o determinaram, entre eles: "explosão" demográfica, democracia (com a expansão da classe média e ascensão social das classes populares), ciência, tecnologia, industrialização, urbanização.

A escola elementar, cuja generalização seria a tônica educacional do século XIX, será incapaz, por si só, de fornecer os esquemas de referência e as técnicas exigidos pela civilização democrática, industrial, urbana, refinadamente complexa, do nosso tempo.

2 — Evidentemente, as formas para realização desse fato social novo em expansão incoercível, implicaram perplexidades no que diz respeito à fixação de objetivos e modos de operação: faltava-lhes o apoio de uma tradição inexistente.

Daí, ser muito mais pacífica ou, pelo menos, muito menos controversa a problemática do ensino elementar e do ensino superior com endereços e finalidades bem mais assentes.

O consenso em torno dos objetivos e do "modus-operandi" desses níveis de ensino tem sido, em termos, mais fácil de estabelecer do que no nível do ensino médio.

3 — Em que pesem essas perplexidades, intrínseca seja a novidade de concepção do ensino médio, seja a multiplicidade de seus propósitos nem sempre facilmente conciliáveis, a força de agentes propulsores inelutáveis determinou que o seu crescimento em termos relativos superasse, de regra, seja o do ensino elementar, seja o do ensino superior, chegando mesmo, por vezes, a exceder proporcionalmente o crescimento da população escolarizável correspondente.

4 — Entre esses agentes propulsores figuram aqueles que constituem situações do processo de desenvolvimento.

O grupo novo de estudiosos da educação do ângulo de "investimento em capital humano", para usar a expressão de Bert Hoselitz, da Universidade de Chicago, examinou a fundo o problema da rentabili-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

dade econômica da educação como agente do progresso técnico e chegou a conclusões que representam uma revisão total de velhos estereótipos sobre o tema.

5 — Assim é que o Prof. Arthur Lewis, entre outros, depois de sua experiência como conselheiro do governo de Ghana e de perito das Nações Unidas, reviu conceitos expressos em seu conhecido livro *A Teoria do Desenvolvimento Econômico*, passando a conceder importância prioritária ao ensino de segundo grau em relação ao ensino primário no que concerne às exigências do desenvolvimento econômico.

6 — De modo idêntico se manifestou Bert Hoselitz (*Algumas reflexões sobre a economia da educação nos países subdesenvolvidos*) quando sublinhou: "o desenvolvimento do ensino primário tem efeito, em primeiro lugar, sobre o nível de *consumo* de uma população, mais do que sobre as relações de produção"; "o desenvolvimento da instrução primária repercute mais sobre o nível de consumo, do que sobre a capacidade produtiva de uma sociedade".

Em se tratando do ensino "superior ao primário", afirma todavia Hoselitz que "seja qual for o seu conteúdo, éle acrescenta algo à capacidade de ganho de um indivíduo".

"Consideramos pois o ensino superior" (ao primário) "como sendo meio de aumentar a *produtividade* daqueles que o recebem, representando todas as despesas feitas para esse ensino, privadas ou públicas, um verdadeiro *investimento em capital humano*".

7 — Se a expansão do ensino médio tem nas exigências do desenvolvimento econômico inequívoco fator de propulsão, igualmente o impulsionam nessa expansão as motivações da educação em sua básica dimensão de *bem cultural*, no sentido de contribuir para fazer do indivíduo melhor pessoa, melhor elemento de família e da sociedade. São dimensões que a escola elementar, ainda que de seis anos ou mesmo mais, já não pode proporcionar com suficiente plenitude, na sociedade altamente complexa, nada simples, de nosso tempo.

8 — Considerando ainda o assunto do ângulo da organização pedagógica geralmente vigente no ensino, aí estará mais outro fator condicionante da expansão do ensino médio: além de objetivos outros que lhe são intrínsecos, próprios, é nos seus quadros que se prepara a quase totalidade do magistério da escola primária; é de suas fileiras que saem os futuros integrantes dos quadros de nível superior de um país. Assim, a expansão dos ensinos elementar e superior há de estar condicionada, necessariamente, à expansão do *ensino médio*, por seu papel de matriz dos seus quadros docentes e discentes.

SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

9 — Integrante, senão do mundo desenvolvido, daquele "terceiro mundo" em que se processa a etapa do desenvolvimento a que W. W. Rostow, em seu esquema em *The Stages of Economic Growth*, deno-

mina de fase de "pré-condições para o arranco", não poderia ficar o Brasil inatingido por essa "poussée", a bem dizer universal de expansão do ensino médio.

10 — E não se pode afirmar que ela, em termos, não o tenha atingido.

Tomando como ponto de referência, na década de 1951 a 1960, os aspectos quantitativos do problema, vale dizer, números, cifras dentro dos quadros da educação institucionalizada no Brasil, ver-se-á que, quanto ao crescimento proporcional, o ensino médio teria sido aquele que mais cresceu, em relação aos outros níveis de ensino.

11 — As matrículas no ensino médio teriam se expandido de pouco mais de 100% contra pouco menos de 100% no ensino superior e em torno de 75% no ensino primário.

Sem dúvida, porém, esses índices perderão sentido se desligados de um contexto de referência que lhes dê significado.

Entre eles, o do crescimento demográfico da faixa etária correspondente, dos 12 aos 18 anos, cujo incremento andou, no decênio em causa, pela casa dos 30%.

12 — Essa contrasteação, isto é, aquela emergente do cotejo entre o crescimento demográfico e as oportunidades de escolarização correspondentes, poderia conduzir a considerações otimistas, se não se levasse em conta que, na situação presente, sequer chegamos a ter escolarizados 12% da população em idade de escola média.

Em verdade esta percentagem chega a nos ser constrangedora se cotejada com os índices de escolarização em nível médio de países deste mesmo continente, como a Argentina e o Uruguai, onde atinge a algo mais de 30% ou mesmo do Chile e da Venezuela, bem mais expressivos do que os índices brasileiros.

13 — A prosseguirem os ritmos atuais de expansão do nosso ensino médio e da população nele escolarizável, algumas décadas, não menos de três, terão que decorrer para que nossa escola média forneça em quantidade razoável os suprimentos de recursos humanos exigíveis por nossa atual estrutura ocupacional.

14 — Note-se que nessa correlação que estamos buscando estabelecer entre contingentes humanos fornecidos pela escola média e exigências da estrutura ocupacional do país, estaremos jogando, quanto a esta última, com dados do Censo de 1950.

Por esses dados, 39% da população econômica ativa do Brasil se encontrava em atividades secundárias e terciárias, daqueles 35% da população total que constituíram a população economicamente ativa do país.

Ora, mesmo sem dar o necessário desconto quanto ao impacto da industrialização crescente sobre o aumento das atividades secundárias e terciárias, seria necessário algo mais do que triplicar os atuais quadros de matrículas do ensino médio, elevá-los em torno de *quatro milhões*

de alunos (quarenta por cento, aproximadamente, da faixa etária correspondente), para que o suprimento de recursos humanos pela escola média guardasse razoabilidade em relação às exigências do ritmo atual de nosso desenvolvimento. Para mantê-lo; não para acelerá-lo, note-se.

15 --- No cômputo dêesses dados da matrícula mínima necessária no ensino médio para não frear, para não constituir ponto de estrangulamento quanto ao ritmo da expansão econômica e cultural do país, é necessário não perder de vista outro aspecto da maior importância.

Um dos índices da eficiência de uma escola é aquêle a que os norte-americanos denominar de "school retention rate", isto é, a taxa de retenção dos alunos pela escola até a conclusão do curso.

Ora, essa taxa na escola média do Brasil é baixíssima, não andando em mais do que 30%, na vida escolar de uma geração.

Evidentemente será mister fazê-la crescer ponderavelmente, o que não é simples todavia, dadas as condicionantes sociais e pedagógicas que atuam no problema.

16 — Do ângulo da presença quantitativa do nosso ensino médio em relação às exigências sócio-econômicas do país, ainda há outras situações, outros problemas significativos a considerar.

Vem sendo êle, tipicamente, um ensino apenas *urbano* e de classe média. Atente-se a que em 1960, 1.358 municípios dos 3.000 então existentes no Brasil não possuíam (e vários não tinham condições culturais de possuir) *qualquer estabelecimento de ensino médio*.

É necessário, evidentemente, expandir-lhe a área de penetração geográfica e social, com o devido resguardo da qualidade, para que se o converta numa contrafação.

Ainda em 1960, três Estados, São Paulo, Guanabara e Minas Gerais concentravam 53,2% do seu corpo discente e 51% do seu corpo docente. Essa macroconcentração necessita de ser diluída com a ataxação supletiva da União, no desempenho do seu papel de atenuadora de desníveis de desenvolvimento entre os vários Estados da Federação.

17 — Ainda no terreno das quantificações, vem-se assinalando nele uma queda progressiva do predomínio maciço da escola secundária, em relação aos outros ramos de ensino. Se não distinguimos os dois ciclos do ensino médio, o que nos parece irrealístico por se tratar de universos sensivelmente diferentes em clientela e propósitos, aí então ainda seria absorvente o predomínio da escola secundária, refletido nos seguintes dados (1960) .

1.º ciclo — Ensino Secundário, 83,5%; Ensino Comercial, 11%; Ensino Normal, 3%; Ensino Industrial, 2%; e Ensino Agrícola, 0,5%.

Passando-se todavia para o segundo ciclo, sofre esse quadro a substancial alteração a seguir demonstrada:

2.º ciclo — Ensino Secundário, 41,4%; Ensino Comercial, 31,0%; Ensino Normal, 24%; Ensino Industrial, 3% : e Ensino Agrícola, 0,6%.

18 — A análise dessas cifras evidencia tendência a nosso ver saudável, qual seja a da escola secundária, com currículos flexíveis e oferta de opções constituir-se, basicamente, na grande escola comum, de *cultura geral, do primeiro ciclo*.

É que, por todos os aspectos, não faz sentido a presença de escolas de nível médio prematuramente especializadas em sua estrutura pedagógica ao nível do *primeiro ciclo*.

19 — Para concluir essas considerações quanto à presença quantitativa da escola média brasileira no universo escolar do país, assinale-se, em termos de 1960, que a cada aluno da escola média correspondiam 7 na primária, a cada dez alunos seus, um na superior.

Como ilustração, assinale-se que nos Estados Unidos da América do Norte a cada aluno na escola média corresponde um na primária e a cada três na escola média, um na superior.

Como proporção entre os dois ciclos da escola média brasileira, registram-se 3,5 alunos no 1.º ciclo para 1 no 2.º ciclo.

20 — No que diz respeito à participação das despesas públicas totais com a manutenção do ensino, dados disponíveis em relação ao período 1948/56 mostram que tem ela oscilado entre 25 e 30,8% no ensino médio com aumento nominal de despesas, nesse período, de 35%, superior aos 21% do ensino primário.

NATUREZA E QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO

21 — Feitas essas sumárias considerações preliminares, indispensáveis a que se sinta o problema em ordem de grandezas, analisemos alguns aspectos relativos à natureza e qualidade desse ensino médio, no que tenham de mais importante.

22 — Evidentemente, a expansão de nossa escola média se teria processado, grosso modo, algo improvisadamente nos processos, vacilantemente nos objetivos, deficientemente na qualidade, por isto que correspondeu ao fenômeno de mudança no contexto sócio-econômico brasileiro.

Assim, aquela velha escola secundária, importada e algo deformada, do humanismo clássico, em que a erudição e o brilho verbal eram as grandes metas, nascida no período pré-industrial e pré-tecnológico de nossa civilização e entendida apenas como via de acesso ao ensino superior, teve de ser revista em todos os seus fundamentos ao impacto das mudanças na sociedade nova a que devia servir, ao influxo de uma nova clientela heterogênea nas origens sociais e nos interesses que a buscava, em sua maioria, como um fim em si mesmo.

23 — Quase inevitavelmente, deficiências marcaram o atropelo da multiplicação de prédios, professores, equipamentos improvisados, tantas vezes ao ritmo de movimentos "assistencialistas" demagógicos; currículos inviáveis pelo seu enciclopedismo foram estabelecidos como

tentativa frustra de acomodação entre o velho e o novo; perplexidades e dificuldades aconteceram na assimilação de novos objetivos, processos, métodos, técnicas.

As exigências de uma nova civilização industrial, conduzindo a uma ascensão e participação firadialmente ativa e responsável das camadas populares nos rumos da vida nacional, levam à necessidade de preparação de múltiplos quadros e múltiplas elites que, evidentemente, uma exclusiva escola de letras sozinha não podia realizar.

24 — A nova escola média tampouco se poderia esgotar no propósito definidor de "preparadora de individualidades condutoras", que lhe atribuiu uma das últimas reformas educacionais do país, já depois da revolução de 1930.

Nem poderia igualmente sustentar mais essa velha escola sua rigidez uniforme; seu enciclopédismo; seu exclusivo apreço aos talentos verbais; sua alienação em relação à comunidade; sua submissão ante modelos de teóricos, impostos de fora para dentro; seu pretense intelectualismo exclusivista; sua estreita política de recrutamento aristocrático dos seus quadros.

25 — E porque já não podia subsistir numa abismai defasagem em relação aos objetivos da nova sociedade a que devia atender, começou a mudar, ainda que com aquela lentidão tão peculiar ao campo do ensino institucionalizado, sempre em atraso em relação às mudanças no processo social. Mas mudou e não tão pouco, com a equivalência legal dos ramos de ensino de nível médio; com as possibilidades de maior presença responsável da escola no processo escolar; com a gradual concessão de autonomia ao poder local ao invés da submissão passiva ao poder central; com as possibilidades de redução e de flexibilidade dos currículos; com a variedade dos processos de verificação de aprendizagem; com a incipiente consideração do qualitativo como indispensável ao processo educativo.

ESBOÇO DE UMA PROGRAMAÇÃO

26 — Assim consideradas as realidades expostas nas linhas de expansão e de mudança, que caminhos se poderia pretender esboçar, sujeitos ao indispensável teste da *praxis*, como indicados a balizar o crescimento de nossa escola média, integrada como fator do processo de desenvolvimento nacional?

No que concerne à expansão quantitativa, já abordamos preliminarmente a meta a alcançar, para que não venha ela a constituir ponto de estrangulamento em nosso processo de desenvolvimento.

E ela, no que concerne aos quantitativos globais a serem atingidos em prazos fixados, aquela mesma em torno da qual assumiu o Brasil reiterados compromissos em reuniões internacionais de educação, aquela mesma constante do Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação.

Todo o problema estará no processo de implementação dessa meta que só pode ou só deve ser expressão da ação racionalmente planejada, como fruto do esforço solidário de agentes públicos e privados da educação institucionalizada.

Todos os ingredientes intrínsecos à ação racionalmente planejada, da racionalidade dos gastos à propriedade e rentabilidade do investimento não de ser necessariamente pesados e sopesados.

No que se relaciona aos tipos de escola média que urge desenvolver e a uma aproximação dos respectivos quantitativos, o problema é mais delicado, carecendo de estudos mais detalhados, que estão ainda por fazer. O mesmo Plano do Conselho Federal de Educação, quando propõe as metas a serem atingidas pelo ensino médio brasileiro, tratou desse ensino como um todo. Será, evidentemente, necessário ir além, pois, no segundo ciclo, há de ser êle diversificado.

Com a ressalva prévia da necessidade de estudos fundamentados abrangendo levantamento de fatos mais concretos e das decorrentes implicações, cremos todavia que num primeiro esquema se poderiam conter algumas hipóteses preliminares, que estudos mais aprofundados confirmariam ou infirmariam.

Em estudo feito com o Professor Robert J. Havighurst, Professor de Educação da Universidade de Chicago e observador familiarizado com a educação brasileira, chegamos a elaborar um esboço preliminar para as linhas de expansão renovadora do ensino médio brasileiro.

Dois tipos de escola média eram nele previstas: Escolas Compreensivas ou Integradas de Ensino Médio; Escolas Especializadas.

Nas primeiras se promoveriam, sôbre a mesma base física e direção unificada, educação geral (em cursos e classes comuns), programas eletivos ou opcionais para habilidades práticas e programas mais avançados em matérias acadêmicas. Em cada núcleo urbano de 5.000 habitantes e para cada grupo de 25.000 habitantes nas grandes cidades, seria criado um Centro compreensivo do ensino médio. A tônica dos cursos eletivos seria dada conforme a sua localização em áreas industrializadas ou agrícolas. A especialização estrutural de cursos diferenciados adviria só no 2.º ciclo. Nas áreas rurais se preveria o regime de internato ou semi-internato para alunos aptos, de cidades circunvizinhas.

Nas segundas, isto é, nas escolas médias especializadas, a saber, secundária, industrial, comercial, agrícola, normal poder-se-ia tentar uma programação mais ou menos assim:

a) primeiro ciclo: educação geral comum a todas elas, com diversificações apenas de algumas atividades eletivas, reservada a especialização de cursos ao segundo ciclo;

b) desenvolver, para aproximadamente 40% da população escolarizável de 12 a 18 anos, tipos de moderna escola secundária acadêmica, nos quais se concedesse bastante ênfase aos estudos de ciências naturais e sociais;

c) desenvolver, para cerca de 30% da população escolarizável correspondente, escolas de ensino industrial, comercial e normal, preparando para o magistério primário e para atividades comerciais e industriais de nível médio;

d) organizar, modernizada que fosse a estrutura agrária brasileira, o ensino de agricultura de nível médio, capacitando-o a receber aproximadamente 10% da população escolar de nível médio;

e) atender a 20% da população escolar de nível médio nos Centros Educacionais de Nível Médio (Escolas Compreensivas) ;

f) expandir cursos do tipo dos ministrados pelo SENAI e SENAC, fornecendo boa cultura ao nível do 1.º ciclo do ensino médio e preparo técnico para atividades industriais e comerciais.

Três anos já decorridos da publicação desse estudo, algumas reflexões e observações posteriores nos conduziram a algumas considerações adicionais a esse primeiro esquema. São elas, esquematicamente:

a) no *ensino industrial*: necessidade de estudos para definir a proporção de escolas ministrando cultura geral, como o preparo técnico realizado fora delas, mediante convênio de cooperação com indústrias e a proporção daquelas ministrando simultaneamente cultura geral e preparo técnico, êste complementado embora com estágios na indústria;

b) no *ensino comercial*: necessidade de estudos para apurar se, e em que medida, sua organização curricular no segundo ciclo contribuiria para possível desvantagem dos seus alunos no paralelo com aquêles provindos da escola secundária quanto à cultura geral (em termos gerais) e prejudicaria, por excessivamente ambiciosa e cumulativa, ou por inoportunidade, a cultura técnica visada;

c) no *ensino médio*: necessidade de estudos sôbre a conveniência de adoção simultânea de uma escola média "terminar", de sete ou mais anos preparando os quadros médios do país, indispensáveis e praticamente inexistentes, com uma outra de seis anos não "terminal", finda a qual o aluno estaria apto e obrigado a ingressar em amplos Colégios Universitários ou em Cursos Pré-Universitários, intermediários e adaptativos à transição entre os ensinos médio e superior, para fazer a sua preparação especializada ao ingresso nos quadros do ensino superior.

Claro que baveria intercomunicação entre essas duas escolas, nada impedindo Outrossim que, concluída a escola média "terminal", buscase o aluno o caminho de ingresso no ensino superior.

Logicamente, idéias como as acima afluídas estariam a exigir mais estudos, pensamento, observação, análises e também debates mais aprofundados.

EXAME E REDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE CÁTEDRA NO ENSINO SUPERIOR

PAULO ERNESTO TOLLE

Do Cons. Est. de Educação de S. Paulo

"É preciso, de fato, que as universidades e as escolas superiores... reexaminem e redefinam o conceito de cátedra, visando enriquecer esta última em seu conteúdo e atenuar a rigidez de suas fronteiras para o fim de se incluírem, ao lado do catedrático, outros tipos de docentes..." (Prof. A. de Almeida Júnior).

A CÁTEDRA NA CONSTITUIÇÃO E NA LEI DE DIRETRIZES E BASES

1. Entre outras disposições, vetou o Presidente da República o art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, coerentemente, o art. 113. O Congresso manteve o primeiro veto, porém rejeitou o segundo.

Em seu texto definitivo, a L.D.B. faz referência a "cátedra" ou a "catedrático" em três artigos: o já citado art. 113, que contém disposição transitória, relativa aos concursos para provimento de cátedras com inscrições já encerradas na data da vigência da lei; o art. 76, que manda escolher "dentre os professores catedráticos efetivos em exercício" os diretores dos estabelecimentos oficiais de ensino superior (federais); e o art. 80, que na alínea "d" do seu § 2.º inclui, na conceituação de autonomia administrativa das Universidades, a faculdade de "nomear catedráticos ou indicar, nas universidades oficiais, o candidato aprovado em concurso, para nomeação pelo governo".

2. Cátedra, no ensino superior — oficial ou livre, será sempre provida por concurso de títulos e provas: manda-o a Constituição brasileira, art. 168, item VI.

3. Mestres de renome têm defendido, com brilhantismo, a "cátedra" e o "catedrático", do ponto-de-vista jurídico. Raros, no entanto, são os argumentos de ordem educacional que se têm oposto às inúmeras críticas feitas à estruturação do ensino tendo a cadeira como unidade universitária básica — e unidade perfeita — "the inonad of which Faculties are constructed", na frase de Atcon.¹ Nada de valor transcen-

¹ Rodolf P. Atcon, "The American Latin University — a key for an integrated approach to the coordinated social, economic and educational development of Latin America", in *Die Deutsche Universitate Zeitung*, 2/1962, Frankfurt) .

dental será realizado em larga escala na universidade latino-americana, afirma o autor citado, a menos que e até que o *monopólio* da "cadeira" seja quebrado".

4. Grifamos, no trecho transcrito, aquilo que realmente pode o sistema «le cátedras apresentar de prejudicial — reunião de professôres a que Atcon chama "aliança de lordes soberanos", e em que cada um deles "holds the chair for life", nada podendo acontecer, em seu campo profissional, sem que assim o diga ou o permita, do que resulta, para citar como exemplo uma cátedra de Química Orgânica em Escola de Farmácia, ser êle "more than Just the only teacher of organic chemistry. For ali purposes, be is organic chemistry". É o privilégio exclusivo sôbre um assunto, em uma escola, o que deve ser eliminado.

Mas, haverá necessidade de emenda constitucional para eliminar o obstáculo? Será, o privilégio, inerente à figura do catedrático? Que é, afinal, cátedra?

O PONTO-DE-VISTA DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

1. A cátedra no ensino superior, matéria de inúmeras discussões antes da elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e durante sua tramitação no Congresso, continua a empolgar a atenção dos educadores.

Um breve exame dos trabalhos do Conselho Federal de Educação revela que aquêle órgão de cúpula do ensino no país, após exaustivo debate sôbre o problema, tomou prudente posição de receptividade às novas (no Brasil) idéias a respeito da organização da carreira docente, sem opor-se frontalmente ao tradicional sistema de "cátedras", deixando às universidades e escolas superiores isoladas — mais uma vez lhes prestigiando a autonomia — a opção entre as duas orientações e, mesmo, sua conciliação.

2. Extensa nota trata do assunto, nas páginas 5 a 32 do n.º 13 (Abril de 1963) de *Documenta*, publicação do Conselho Federal de Educação.

Tentaremos resumi-la:

a) Em 5-3-1963 foi aprovado o Parecer n.º 63/63, da Comissão de Ensino Superior, relativo ao Regimento da Faculdade de Ciências Econômicas de São Leopoldo, onde o corpo docente abrangeria duas classes — a dos professôres "contratados" e a dos auxiliares de ensino. O parecer sugeria revisão - e inclusão da figura do professor catedrático, "a menos que os arts. . . . não signifiquem uma opção pelo sistema de "cadeiras" ou "cátedras".

² "Como o contrato é simples forma de admissão, em vez de posto de hierarquia docente, conviria que essa classificação fosse revista".

Contra o item citado votaram os conselheiros Almeida Júnior e Ajadil de Lemos, por entenderem que não pode haver opção entre adotar ou não o sistema de cátedras, a seu ver obrigatório.

b) Em longo pronunciamento, contrário ao entendimento daqueles dois membros do Conselho, afirmou o conselheiro Maurício Rocha e Silva nada existir na Lei de Diretrizes e Bases que "institua taxativamente a obrigatoriedade do sistema de cátedras e, *ipso jacto*, da categoria do seu ocupante, o professor catedrático... Não é contra a *existência* de cátedras, onde foram elas estabelecidas, que me insurjo, é contra essa absurda e descabida obrigação de se instituir o regime de cátedras em todas as universidades e escolas isoladas"³...

Sugeria, o Dr. Rocha e Silva, a adoção de dado critério, quanto à exigência da categoria de professor catedrático vitalício, no escalonamento da carreira do magistério.⁴

c) Em Parecer n.º 260, o Conselheiro Clóvis Salgado afirmou que "a lei não exige expressamente o catedrático *nas escolas privadas e*

³ Disse, também, o Professor Maurício Rocha e Silva: "Todos os artigos em que se encontrava a idéia de cátedra como unidade básica de ensino superior, foram sabiamente vetados... e o veto acolhido... O *caput* do art. 74, vetado, dizia apenas o seguinte: "O ensino das disciplinas obrigatórias... será ministrado por professor catedrático... "Ora, é precisamente um artigo redigido dessa ou de maneira análoga o que falta à lei para tornar o cargo de professor catedrático obrigatório nas carreiras de magistério de *todas* as universidades ou escolas isoladas...". E mais adiante: "O argumento fundamental de que com... isso se procura preservar a *liberdade* de ensino é um mito ou mero sofisma, que só tinha algum sentido quando a cátedra se confundia com o catedrático: a cátedra *era* o catedrático... Hoje, a cátedra estendeu-se e se transformou no Departamento. Em muitos desses Departamentos trabalham 10 a 20 pessoas, entre assistentes, auxiliares de ensino e professores adjuntos. Ora, o que se entende por liberdade de cátedra aplica-se apenas a um único indivíduo, o catedrático onipotente. Todos os outros devem seguir documente a batuta do catedrático... Vetando o art. 74... o Senhor Presidente da República quis deixar claro que... *no caso de haver cátedras*, serão preenchidas por concurso de títulos e provas e só aqueles que vencerem tais maratonas receberão o título *de professor catedrático vitalício*".

⁴ "I. A exigência será feita pará os Estatutos das Universidades oficiais federais, que devem obrigatoriamente possuir professores catedráticos, dentre os quais serão escolhidos os Diretores de Faculdades, de acordo com o art. 76 da Lei de Diretrizes e Bases.

II. As Universidades que se organizarem na base de Fundações, terão a faculdade de introduzir nos Estatutos a categoria de Professor Catedrático e serão livres de fazê-lo, cabendo a êste Conselho tão-somente verificar a legitimidade do processo proposto para sua escolha, de acordo com o preceito constitucional do concurso de títulos e provas.

III. As Universidades privadas e Escolas isoladas gozarão da mesma liberdade constante do inciso II desta Indicação.

IV. Quando constar dos Estatutos ou Regimentos das Universidades e Escolas isoladas referidas nos incisos II e III, a categoria de Professor Catedrático, o Conselho Federal de Educação zelará para que constem dos referidos documentos os processos adotados para a escolha daquele titular, o qual gozará da vilalicidade nos termos do art. 168 da Constituição Federal".

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
oficiais dos Estados e Municípios. Torna-o indispensável à escolha do Diretor das *escolas oficiais federais*. Assim, indiretamente o exige nessas escolas" ⁵.

d) Contra as opiniões dos Conselheiros Rocha e Silva e Clóvis Salgado manifestou-se o Professor Almeida Júnior, em Parecer n.º 3, de 1963,º transcrevendo trechos das opiniões que sôbre o assunto, obtivera dos professôres Waldemar Ferreira, Miguel Reale (subscrito pelo professor Mário Mazagão), Washington de Barros Monteiro e pelo livre docente José Luiz de Anhais Melo.

e) Em novas considerações, o conselheiro Maurício Rocha e Silva, depois de indagar da razão de ser de um Conselho Federal de Educação, constituído de educadores, "se os assuntos podem ser resolvidos com uma simples consulta a um advogado de renome", lembrava que a vitaliciedade se refere ao indivíduo e não à escola; e apontava o conflito entre a idéia de Departamento e a de Cátedra;

f) O conselheiro D. Cândido Padim criticou a argumentação baseada apenas em argumentos jurídicos, pois "o Conselho Federal de Educação não é um tribunal de justiça" e assim, "desde que um dispositivo legal apresenta um mínimo de dúvidas, possibilitando *on* permitindo duas interpretações, o que deve prevalecer neste Conselho é o atendimento das reais necessidades do ensino"; e propôs que se distinga a situação das Faculdades oficiais e a das outras.

A matéria continuou em discussão, constando da ordem do dia da reunião do mês seguinte, abril, o Parecer n.º 3/63, da Comissão de Legislação e Normas, de autoria do Conselheiro Almeida Júnior, a que já aludimos, contido nas páginas 15 a 27 do citado n.º 13 de

Tratando do "departamento", entende o Dr. Clóvis Salgado que. "para o perfeito funcionamento... a direção de um chefe eleito pelos seus pares, professôres não catedráticos, é a forma mais aconselhável. A direção confiada ao catedrático vitalício corre os riscos da tirania e da rotina". São as seguintes as conclusões do conselheiro, no seu parecer: "1.º) O catedrático deve existir, por força de lei, nos estabelecimentos oficiais federais, de ensino superior. Essa exigência não exclui a possibilidade do provimento interino da cátedra por professôres contratados, não catedráticos. A oportunidade da abertura dos concursos para o provimento efetivo é da competência das escolas. 2.º) O catedrático existirá ou não nos estabelecimentos privados, e nos oficiais estaduais e municipais, de ensino superior, os quais organizarão o corpo docente em seus estatutos e regimentos. Se figurar o professor catedrático, sua escolha seguirá as normas legais específicas. Se excluído, os diversos postos de carreira docente deverão ser galgados por sistema de mérito, previsto nos estatutos e regimentos".

"Qual foi, realmente, o efeito visado pelo veto ao artigo 75?... O Presidente reconhece... que deve haver concurso... para o provimento efetivo da cátedra... mas discorda da idéia de se fixar uma "forma" única de concurso. O veto propôs ao Congresso (e o Congresso aceitou) que não houvesse "forma" única e sim "diversidade de procedimento". De fato, suprimida a disciplina que o art. 75 minudenciara, a formulação desse procedimento se transferiu para a competência das universidades, mercê de sua autonomia".

Documenta.⁷ Esse parecer foi aprovado na sessão de 6-6-1963, contra o voto do Conselheiro Maurício Rocha e Silva.

3. Em o n.º 16 de *Documenta* — julho de 1963 encontra-se emenda ao referido Parecer n.º 3/63, aprovada contra os votos dos conselheiros Almeida Júnior, Francisco Maffei, J. Barreto Filho e Ajadil de Lemos. De acordo com essa emenda, os estabelecimentos de ensino superior não oficiais poderão organizar-se sem a criação de cátedras.⁸

Alude, ainda a emenda a anteriores experiências, autorizadas pelo Conselho, relativamente à carreira do professorado.

A busca de informes sôbre tais permissões nos levou ao conhecimento do caso da Universidade de Brasília, que constitui exemplo bastante significativo da orientação seguida pelo Conselho Federal no tocante ao problema dos catedráticos.

Está no Parecer n.º 152, das Comissões de Legislação e Normas e de Ensino Superior, firmado pelo conselheiro Valnir Chagas, relator, e subscrito pelos conselheiros Clóvis Salgado, Josué Monteiro, Ajadil de Lemos e A. Almeida Júnior. Os dois últimos, como estamos lembrados, haviam votado contra o Parecer n.º 63/63 relativo à Faculdade de Ciências Econômicas de São Leopoldo, e contra a emenda ao Parecer n.º 3/63.

Foi a Universidade de Brasília instituída como fundação⁹ e teve seu Estatuto publicado a 19-12-1962.¹⁰

Dispõe a lei de criação, em seu art. 15:

"Os estatutos da Universidade organizarão a carreira do magistério, escalonando os diversos cargos e os graus universitários correspondentes, observando, quanto ao provimento efetivos das cátedras, o concurso de títulos e provas".

⁷ "Abordemos agora o ponto nevrálgico do debate: a questão de saber se o inciso VI do art. 168 da Constituição Federal obriga, ou não, as escolas superiores brasileiras a se organizarem sob a forma de "cátedras", — cátedras essas a serem providas por concurso. O Conselheiro Rocha e Silva diz que *não* obriga. Quanto a mim, depois de demorada reflexão e, sobretudo, depois de ter ouvido a palavra dos mestres, digo que obriga".

⁸ "Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu art. 76, só prevê a necessidade da instituição de "Professôres catedráticos" nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior; Considerando que o texto do inciso VI do art. 168 da Constituição se limita a disciplinar o *provimento* das cátedras; Considerando que já se manifestam no meio universitário brasileiro evidentes anseios no sentido de se empreenderem novas experiências em relação à carreira de professor universitário, algumas já autorizadas por êste Conselho: Somos de parecer que os estabelecimentos de ensino superior não oficiais poderão instituir, para a carreira de Professor, modalidade própria, julgada idônea por êste Conselho ou pelo órgão competente para a aprovação de seu regimento".

Cabe observar que, embora o parecer, no seu parágrafo conclusivo, mencione os estabelecimentos "não oficiais", em geral, o primeiro dos "consideranda" se refere explicitamente aos estabelecimentos oficiais *federais*, únicos a que a lei impõe a instituição de "professôres catedráticos".

⁹ Lei n.º 3.998, de 15-12-1961.

¹⁰ *Diário Oficial*, pp. 12.999-13.003.

O Estatuto não faz, em nenhum de seus artigos, qualquer referência a professor catedrático.¹¹ Tão-sòmente no título VIII — "Das Disposições transitórias", o art. 92 prevê:

"Os casos omissos no presente Estatuto serão resolvidos pelo Conselho Diretor, que também decidirá sôbre o início da execução do disposto no art. 15, *in fine*, da Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961".

Pois bem: as Comissões de Legislação e Normas e de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, no citado Parecer n.º 152, depois de mencionar que as normas estabelecidas pela Lei n.º 4.024, de 20-12-1961 foram observadas de modo geral, aludem aos artigos que "disciplinam a carreira do magistério sem incluir a figura do catedrático", e ao acima transcrito art. 92, o qual, como vimos, atribui ao Conselho Diretor da Universidade o *poder de decidir sôbre o início da execução do dispositivo legal relativo às cátedras*, e assim concluem:

"O parcelamento dêste dispositivo resulta, parece-nos, da idéia mais geral que é mesmo a tônica do Estatuto: a instituição de um período de funcionamento experimental em que se colherão elementos para as soluções mais definitivas da segunda etapa. Nada a opor. Com ressalva das restrições apresentadas, somos pela aprovação do Estatuto da Universidade de Brasília".

4. Evidencia-se que, não obstante os pareceres dos abalizados juriconsultos em que se apoiaram os opositores do conselheiro Maurício Rocha e Silva, resolveu o Conselho Federal de Educação limitar aos estabelecimentos oficiais federais a instituição de cátedras, e mesmo em instituição como a Universidade de Brasília, criada pelo Govêrno Federal, permitir a procrastinação, por tempo indeterminado, do provimento de cátedras.

A MANIFESTAÇÃO DE JURISCONSULTOS FAVORÁVEL AOS CATEDRÁTICOS

1. Encontramos nas páginas 36 a 46 do n.º 15 de *Documenta* (Junho de 1963), os pareceres dos Doutores Waldemar Ferreira, Miguel Reale, Washington de Barros Monteiro e José Luiz de Anhais Melo.

2. Para o professor Waldemar Ferreira, a Constituição exige concurso de títulos e provas no ensino superior oficial ou livre, que não pode ser

¹¹ O Título VI, "Dos Corpos Universitários", contém apenas dois capítulos — "Do Corpo Docente", com 11 artigos, e "Do Corpo Discente", com 2 artigos; o primeiro trata da carreira do magistério e dos cargos que esta compreende.

dispensado, não devendo, pois, qualquer escola superior brasileira prover suas cátedras por outra forma.¹²

Em seu parecer, o conspícuo jurista afirma o que não é negado por ninguém: que cátedra pressupõe concurso; que só mediante aprovação em concurso pode alguém ser catedrático; que professor catedrático, nomeado por concurso, é vitalício.

Admite, no entanto, haja, no ensino superior, professor não catedrático: "assistente, colaborador, ou o que possa ser". Nem poderia deixar de o fazer, pois o próprio texto constitucional, tantas vezes invocado em abono do sistema de cátedras, prevê, no ensino superior, a existência de "cargos de magistério".¹³

Anteriormente à Constituição de 1946, as "cadeiras" da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil eram providas por "extranumerário mensalista".¹⁴

Posteriormente ao início da vigência da Constituição, o Decreto n.º 27.426, de 14-11-1949, regulamentando a Lei n.º 775, de 6-8-1949, que dispõe sobre o ensino de enfermagem, previu que o ensino seria ministrado por professores contratados (art. 20, 1) em relação a matérias que constituem cadeiras privativas (art. 5.º e art. 40) .

Também posterior à Constituição é a classificação dos cargos públicos federais, entre os quais se incluem, além dos de professor catedrático, os de "professor de ensino superior", "assistente de ensino superior", "instrutor de ensino superior" e "professor de ensino agrícola".¹⁵

Não há, pois, impedimento de ordem constitucional, ou de lei. à existência, no magistério superior, de cargos com denominação diferente da de "professor catedrático".

¹² "... Em nenhuma escola de ensino superior... a ninguém assiste direito para ser provido em qualquer de suas cátedras sem que se submeta... a concurso... Esse concurso é que dá ingresso... aos professores catedráticos. Professor sem concurso poderá ser assistente, colaborador ou o que possa ser. Professor catedrático, não... Em face do art. 168. n.º VI, da Constituição Federal... não pode... dispensar quaisquer escolas... de prover as suas cátedras, senão por concurso... ninguém... poderá ser professor catedrático... sem ser aprovado em concurso... Não pode ser negada a vitaliciedade a quem, por concurso... tenha sido provido em cadeira do ensino superior"...

¹³ Constituição, art. 96: "É vedado ao juiz: I — exercer... qualquer outra função pública, salvo o magistério secundário ou superior"... Art. 185: "É vedada a acumulação... exceto a prevista no art. 96, n.º I, e a de dois cargos de magistério ou a de um destes com outro técnico"...

¹⁴ Decreto-lei n.º 1.212, de 17-4-1939. modificado pelo Decreto-lei n.º 7.781, de 26-7-1945. que deu ao art. 15 a seguinte redação: "Art. 15. As cadeiras de... serão providas por extranumerário mensalista. admitido nos termos da legislação vigente. — Parágrafo único. Os professores admitidos na forma deste artigo consideram-se investidos das mesmas atribuições conferidas aos professores catedráticos em geral".

¹⁵ Lei n.º 3.780, de 12-7-1960.

3. O insigne mestre e ilustre membro do Conselho Estadual de Educação, Professor Miguel Reale, afirma que a conclusão de que é facultativa a criação de cátedras pressupõe "uma exegese estrita do art. 168, n.º VI, da Constituição Federal, ao arrepio da interpretação tradicionalmente dominante.¹⁶ "O regime das cátedras vitalícias", prossegue o Professor Reale, "representa uma opção por um sistema institucional de ensino, fundado em exigências a que o legislador quis atender".¹⁷

Verificamos que nosso professor Miguel Reale parece admitir a existência, no magistério superior, de outros professôres além dos catedráticos (as cátedras são "os cargos docentes *fundamentais*") — o que procuramos sustentar no comentário ao parecer do professor Waldemar Ferreira — mas que, ao mesmo tempo, parece reservar ao catedrático o direito à liberdade de cátedra. Aqui, ousamos discordar, *data venia*.

Tratando dos *princípios* que a legislação do ensino adotará, o artigo 168 da Constituição alude, no item VI, ao provimento das cátedras e à vitaliciedade dos catedráticos admitidos por concurso. Exigência de concurso e direito à vitaliciedade estão abrangidos no mesmo item. Em outro item, no entanto, o de n.º VII, do mesmo artigo, é garantida a liberdade de cátedra.

Não se confundem vitaliciedade e liberdade de cátedra. À primeira só terá direito o professor catedrático, admitido por concurso de títulos e provas." Mas "liberdade e cátedra" só pode ser entendida como

¹⁰ "Nenhum corpo docente pode ser estruturado sem que no alo constitutivo da entidade universitária fiquem claramente previstos os seguintes pressupostos: a) criação de cátedras, ou seja, de *cargos docentes fundamentais*, destinados a serem ocupados por professôres em caráter vitalício, *com liberdade de pesquisa e ensino*; b) provimento... mediante concurso;... c) caráter provisório do exercício da cátedra por quem não se tenha tornado titular graças a concurso; d) obrigatoriedade de concurso"... (Os grifos não são do original).

¹⁷ "... como sejam: a) garantia de vitaliciedade aos membros do corpo docente... a fim de serem postos a cobro de perseguições políticas e ideológicas, em salvaguarda da *liberdade de cátedra*;... b) obrigatoriedade de concurso... *evitando-se as escolhas de mero favor ou simpatia*; c) ... em se tratando de entidades mantidas pelos cofres públicos... a necessidade de uma forma de seleção que atenda ao princípio constitucional segundo o qual "os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros". (Os grifos não são do original.)

¹⁸ Alaim de Almeida Carneiro, em trabalho publicado na *Revista de Direito Administrativo*, vol. 13, 1948, pp. 507-313 ("Os funcionários públicos e a Constituição — art. 187"), mostra que a associação cátedra-vitaliciedade, necessária no passado e cabível ainda no regime constitucional de 1934, não mais se compreende a partir da carta de 1937, que institui a estabilidade dos funcionários. Escreve êle: "A nova Constituição, entretanto... reproduziu os preceitos referentes à estabilidade, insertos no diploma de 1937, e os de vitaliciedade de 1934! Por certo, os defensores da prerrogativa antidemocrática reproduzirão os argumentos repelidos por Bentham: a vitaliciedade é essencial para assegurar a independência da cátedra. A isso se poderá responder que, com o mesmo argumento, seria de conceder a vitaliciedade a inúmeros outros servidores públicos por cuja independência funcional não é menos necessário zelar. Acresce considerar que, com esse objetivo, a medida seria inoperante. De que vale a conservação do cargo sem a inamovibilidade, a irredutividade de vencimentos e a imunidade disciplinar?"

liberdade de ensino, e não é só o catedrático que a ela faz jus. Seria monstruoso admitir que o catedrático interino, e portanto ainda não vitalício, ou o professor contratado para regência de cadeira, não dispusesse daquela prerrogativa indispensável ao exercício do magistério, que é essa liberdade, limpidamente definida como a que tem o professor para "adotar os métodos pedagógicos que lhe pareçam mais conveniente e esposar, na matéria que ensina, doutrinas científicas de sua convicção".¹⁹

À liberdade de cátedra têm direito não só o ocupante eventual da cátedra, como também o docente, o assistente, o professor associado, o funcionário público titular de cargo, não cátedra, de professor de ensino superior, e mais "o que possa ser" o professor não catedrático.

Exercício de função de magistério e liberdade de cátedra são, estas sim, expressões que "conjugam-se numa indissolúvel".

Incluímos em anterior transcrição parcial do parecer do preclaro Dr. Miguel Reale, sua referência à exigência de concurso como cumprimento do princípio constitucional segundo o qual "os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros" (art. .184) .

Concordamos plenamente, e acrescentamos, o que nos parece oportuno, que a mesma Constituição de 1946 exige que "A primeira investidura em cargo de carreira e em outros que a lei determinar efetuar-se-á mediante concurso". .. Concurso é, pois, a salutar medida que visa instituir o sistema do mérito e abolir o nepotismo, no provimento de *qualquer cargo de carreira*, bem como em outros cargos *que a lei determinar*. Ora, a estruturação de uma carreira do professorado de ensino superior é uma das condições que se nos afiguram indispensáveis ao aprimoramento do estrutura universitária brasileira; criada que seja a carreira do professor, sem a qualificação "catedrático", a investidura *inicial* se fará, por mandamento constitucional, mediante concurso; e se fôr julgado necessário novo concurso para o acesso de

¹⁰ Já tivemos oportunidade de citar, em reunião da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o Parecer n.º 393/49, do antigo Conselho Nacional de Educação, assinado em 14-10-49 pelos conselheiros Cesário de Andrade, relator, A. Almeida Júnior e João Carlos Machado: "O conceito de liberdade sempre foi relativo, nunca absoluto, de sorte que o legislador nunca o teria tomado além de sua interpretação jurídica, que a tem como um *bem*, que deve ser gozado por todos nos limites traçados pelo direito alheio. Não pode ser amparada a liberdade quando o seu uso fere os princípios jurídicos estabelecidos e causa, por conseguinte, um mal, quer individual, quer coletivo. Não seria, portanto, dado ao professor, em nome da liberdade, o direito de servir-se de sua cátedra para pregar ideologias não só contrárias às instituições políticas do país, como ofensivas à moral social. Abusa também, da liberdade, o professor, que pretende subjugar os seus alunos a seu exclusivo modo de pensar, porque a liberdade que lhe é assegurada é a de adotar os métodos pedagógicos que lhe pareçam mais convenientes, e esposar, na matéria que ensina, doutrinas científicas de sua convicção". (In, Carlos Souza Neves, *Ensino Superior no Brasil*, vol. IV, p. 218) .

uma outra categoria,²⁰ tal exigência se pode incluir na lei que organizar a carreira, ou em outra que assim o determinar.

Propor que se aceite, em escola superior oficial federal, a criação de cargos de magistério com denominações diferentes, ao lado dos de professor catedrático; ou que se faça funcionar instituição de ensino superior, não federal, com um quadro docente em que inexista a figura do catedrático, — não significa abandono do sadio sistema de seleção e admissão mediante concurso. Assim, quando o Conselheiro Dr. Reale diz que haveria "fraude à lei, se se cogitasse de criar cargos com todos os requisitos das "cátedras", notadamente quanto aos estipêndios e vantagens, mas se evitando tal designação para evitar-se o concurso que a Constituição exige" — concordamos prazerosamente com o preclaro mestre, e apressamo-nos a declarar que não defendemos essa "fraude à lei", que aceitamos, inclusive no caso de instituições particulares, o concurso exigido pela Constituição e que, no caso de estabelecimentos oficiais é, mesmo, mandamento constitucional para os cargos de carreira e outros que a lei determinar. E esclarecemos que, "criar cargos com todos os requisitos das "cátedras", notadamente quanto aos estipêndios e vantagens", não constitui, necessariamente, intuito de "evitar-se o concurso que a Constituição exige".

O professor Reale, depois de transcrever os dois períodos que integram o item VI do art. 168 da Constituição, e de dizer que eles "conjugam-se numa unidade lógica indissolúvel, fazendo corresponder à obrigatoriedade do concurso a prerrogativa da vitaliciedade", assevera que "reforça-se esse binômio "concurso-vitalidade", quando se pensa que se lhe confere a alta responsabilidade da liberdade de cátedra, que é um apanágio da democracia"...

Já fizemos ousados reparos à contradição existente em outro binômio — "democracia" e "monopólio-da-liberdade-de-ensino-pelo-catedrático".

Transcrevemos, quanto à vitaliciedade, trechos de lúcido comentário de Alaim de Almeida Carneiro. Cabem, no entanto, algumas ponderações adicionais.

A Constituição federal (art. 188, n.º I) assegura aos funcionários efetivos, nomeados por concurso, a estabilidade depois de dois anos de exercício.²¹

Outro preceito constitucional já citado, o n.º VII, do art. 168, assegura a liberdade de cátedra.

²⁰ Por exemplo, de instrutor a professor-assistente; dêste, a professor associado; dêste, a professor pleno.

²¹ Oswaldo Aranha Bandeira de Melo, na *Revista de Direito Administrativo*, vol. 22, out.-dez.-1950, pp. 507-513, cita a lição de Pontes de Miranda (*Comentários à Constituição de 1946*, vol. IV, p. 148), segundo a qual o texto constitucional mencionado é de aplicação aos funcionários estaduais e municipais.

Entendemos, como já foi dito, que a liberdade de cátedra se estende ao professor não catedrático; e que êste, quando nomeado, por concurso, para cargo de magistério, está nesse respeito suficientemente assegurado em sua imprescindível independência no exercício da docência.

De fato, a única diferença entre a situação daquele professor e a de um catedrático é que êste, porque vitalício, perderá o cargo somente em virtude de sentença judicial (art. 189, I) enquanto o primeiro, porque estável, poderá perder o cargo: a) em virtude de sentença judiciária; b) no caso de se extinguir o cargo (quando ficará em disponibilidade remunerada até o seu obrigatório aproveitamento em outro cargo de natureza e vencimentos compatíveis com os do que ocupava); c) no caso de ser demitido, mediante processo administrativo em que se lhe tenha assegurado ampla defesa (Constituição, art. 189, II e parágrafo único). Mais: ainda que demitido, se o ato de demissão fôr invalidado por sentença, será aquêle professor, não catedrático, reintegrado (art. 190).

Onde estará, então, o cerceamento à independência de um professor que age de conformidade com a lei e observando o conceito de liberdade constante do já citado Parecer 393/49 do antigo Conselho Nacional de Educação?

Ainda o ínclito professor Reale considera que o preceito constitucional do art. 168, n.º VI, "provém em linha reta do art. 158 da Constituição de 1934, cujo teor é uma diretriz segura para a melhor compreensão do preceito ora vigente".²²

Muito a contragosto incidimos, de novo, no atrevimento de divergir do mestre. Não vemos, no preceito constitucional vigente, derivação direta do correspondente artigo da Constituição Federal de 1934. Ao contrário, quer-nos parecer que, enquanto aquela englobava, no *caput* de seu art. 158, todos os cargos de *magistério* oficial, a Carta de 1946, no item VI do art. 168, circunscreve-se ao caso do provimento de *cátedras*, que não constituem todos os cargos de magistério oficial.

4. O professor Washington de Barros Monteiro cita Tristão de Ataíde, que em artigo asseverou tratar-se, o concurso, de instituição obsoleta, em vigor apenas nos países subdesenvolvidos, e não mais existente em países de sistema educativo bem organizado. E logo acrescenta: "Entretanto, em nosso meio, como lembrou o mesmo autor, dado o péssimo sistema do pistolão e do favoritismo, perigosa seria a abolição imediata do concurso. Instalar-se-ia o sistema de livre nomeação, patrocinada por certos próceres políticos e que é aquêle que melhor se presta à transformação do magistério em refúgio de incapazes".

²² Constituição de 1934, art. 158: "É vedado a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial;... § 1.º. Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais e estrangeiros; § 2.º. Aos professôres nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade nos cargos"...

Lembra, mais adiante, que "a Constituição Federa] de 16 de julho de 1934, art. 158, *ia ao extremo* de vedar expressamente a dispensa de concurso no provimento dos cargos do magistério oficial" (o grifo não é do original).²³

Parece-lhe certo que no ensino superior, "... em face da Constituição... o ingresso dos professôres far-se-á indeclinavelmente através de concurso de títulos e provas", não podendo a lei ordinária "estabelecer discriminações entre as escolas e ater-se a diferentes critérios de recrutamento e investidura, ainda que sob qualificação diversa dos docentes".

Entende haver íntimo entrelaçamento das idéias "ensino por professôres catedráticos, admitidos mediante concurso, com vitaliciedade e liberdade de cátedra" e afirma que, se não reunidos todos ou eliminado um desses elementos, "cai por terra todo o plano sôbre o qual se estuturou o ensino... superior, oficial ou livre".²⁴

Afirma o ilustre jurista: "Não importa o nome que se lhe queira dar, mas quem prelecione do alto de uma cátedra em caráter permanente, em escola superior, é professor catedrático". E mais adiante: "nas escolas superiores, a *ars docendi* só pode ser desempenhada por professôres catedráticos, credenciados por concurso de títulos e provas. Não é possível condescender com docentes admitidos por outra forma, embora sob qualificação diferente".

Como o professor Miguel Reale quer o concurso para que se evitem "as escolhas de mero favor ou simpatia", também ao professor Washington de Barros Monteiro repugna "o péssimo sistema do pistolão e do favoritismo" que levaria "à transformação do magistério em refúgio de incapazes". Apressamo-nos, mais uma vez, a nos filiar à corrente que almeja a instituição exclusiva do sistema do mérito — não, porém, sem lembrar que a autonomia universitária pode ser e em certos casos

²³ Parece o ilustre jurista admitir, por um momento, que a Constituição de 1946 não vai *ao extremo* de exigir o concurso para todos os cargos do magistério oficial.

Vai além o Prof. Barros Monteiro: "Uma vez que a Constituição exige a presença de todos os elementos colocados no mesmo pé de igualdade, não é possível condescender-se com a dispensa de um deles, como o da liberdade de cátedra, ou o de provimento mediante concurso, ou o de prelecionamento por professôres não catedráticos". E diz ainda: "... seria uma burla o processo de investimento que, para fugir à exigência do concurso, desse à cátedra ou a seu titular denominações diferentes das usuais"... Na parte final de seu parecer: "Não posso aderir à idéia de que às Universidades organizadas sob a forma de Fundações, às Universidades Livres e às Escolas superiores isoladas, assistirá o direito de optar entre instituir, ou não o cargo de professor catedrático, tornando-se obrigatório o concurso apenas se afirmativa fôr a solução. Conquanto a Lei de Diretrizes... seja realmente omissa sôbre a exigência do concurso... aí está o texto constitucional, na sua amplitude e clareza, a compreender indistintamente todas as escolas superiores federais ou estaduais, públicas ou particulares, ainda que organizadas sob a forma de fundações".

já é estruturada de forma a evitar aquêlê perigo de "nomeação patrocinada por certos próceres políticos": se a nomeação depender apenas de critérios de seleção instituídos e aplicados pelas Congregações ou por outros órgãos de direção universitária, estão afastados aquêles "certos próceres políticos". Mas, insistimos, não há obrigatoria correlação entre professor-não-catedrático e admissão-sem-concurso.

A insistente referência ao concurso não tem qualquer relação com o problema que estamos procurando enfocar — o da possibilidade e legalidade da existência de cargos de magistério empregando "denominações diferentes", sem que com isso se procure "fugir à exigência de concurso" e assim configurar "burla no processo de investidura".

O insigne professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, mais radical que os outros jurisconsultos ouvidos, nega a existência, no ensino superior, de outros elementos que não os catedráticos. E afirma que a constituição exige a presença dos elementos — cátedra, concurso, vitaliciedade, liberdade de cátedra — não podendo qualquer um deles ser dispensado.

Em nosso humilde entender, ao contrário, a *ars docendi* pode e é desempenhada por outros professôres além dos catedráticos, e a Constituição não só não o proíbe, como o prevê, mesmo, ao empregar, em disposições diferentes, as expressões "professôres catedráticos" e "cargos de magistério".²⁵

A liberdade de cátedra, já procuramos esclarecer, é assegurada a todo o magistério — aos catedráticos efetivos, aos catedráticos interinos ainda não vitalícios, aos regentes de cátedras (contratados) e aos demais professôres. Na Lei de Diretrizes e Bases, o artigo que se relaciona com o inciso VII do art. 168 da Constituição é o art. 4.º, no Título III ("Da liberdade *do ensino*"), e que diz: "É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos". E o art. 71 da L.D.B. estabelece que o programa de *cada disciplina*, sol) a forma de plano de ensino, será oragnizado pelo *respectivo professor*. Não é à cadeira, mas à disciplina, e não é ao professor catedrático, mas ao professor da disciplina, que a lei alude.

A interpretação do eminente jurista levaria a interpor graves obstáculos a tôda a estrutura preconizada na Lei de Diretrizes e Bases, no tocante à organização dos currículos. Se apenas o currículo mínimo é

²⁵ Edmundo Lins Neto, Consultor Jurídico do Ministério da Educação e Cultura, em Parecer n.º 537/950, de 154-1950, escreveu: "Estabelece a Constituição que "para o provimento das cátedras exigir-se-á concurso"... Quer isto dizer que as cátedras só podem ser providas, isto é, providas definitivamente, por concurso de títulos e provas. Tanto é assim, que a parte final do artigo fala em "*vitaliciedade*" dos professores admitidos por concurso de títulos e provas, prevendo, dêste modo, a *contrario sensu*, a possibilidade da admissão de outras espécies de professôres (interinos, contratados, etc.) que não sejam vitalícios, que não ocupem, em definitivo, a cátedra". (Carlos Souza Neves, op. cit., vol. 4, p. 319.)

fixado pelo Conselho Federal de Educação,²⁶ cabendo aos estabelecimentos de ensino desdobrar as matérias constitutivas do currículo; e se a escolha e a modificação da parte complementar dos currículos se incluem na faculdade da autonomia didática das Universidades, a exigência de catedráticos para todas as matérias importaria em dificultar a alteração do currículo quando se pretendesse criar matérias novas²⁷ e em impossibilitar a supressão de matérias que o progresso tenha tornado obsoletas.²⁸

5. No parecer do Professor José Luiz de Atibaia Mello, é citada a opinião de Themístocles Brandão Cavalcanti, de que o preceito da nova Constituição "fechou desde a sua vigência, o ingresso no magistério, por outro meio que o concurso de títulos e provas".

Concordando, afirma o Dr. Anhaia Melo que *não há outro tipo de investidura no ensino superior, que não o de cátedras*.

O texto citado, de Themístocles Cavalcanti, se insere em parágrafo no qual o constitucionalista patrício alude aos catedráticos já existentes, nomeados sem concurso, antes da vigência da nova Constituição. Aliás, o professor Anhaia Melo transcreve todo o parágrafo, onde a linha de raciocínio parece ser a de que o fechamento do ingresso "no magistério" por outro meio que não o concurso, não diz respeito a qualquer função de magistério, e sim ao provimento das cátedras.

Quanto à afirmação de que só existe investidura, no ensino superior, pela cátedra, parece não encontrar corroboração nos fatos e na legislação, anterior e posterior à Lei Magna de 1946.²⁹

Opina o Dr. Anhaia Melo no sentido de que *"há entre cátedra e concurso uma ligação de ordem jurídico-constitucional inarredável"* (a ênfase é do original). E declara que não vê "como se possa disjuntir as duas condições, a cátedra e a vitaliciedade, mesmo porque *só o vita-*

²⁶ Mesmo nesse currículo mínimo *fixo* se admitem modificações, segundo o princípio de que a flexibilidade é imprescindível à adequação do ensino à constante evolução do conhecimento.

²⁷ Exemplo do entrave, temos na Lei n.º 1.303, de 31-12-1950, que foi necessária para que se criasse, na Faculdade Nacional de Filosofia, um *cargo* de professor catedrático, corresponde à cadeira antes inexistente, de Física Nuclear. Também por lei — a de n.º 2.311, de 3-9-1954, foi instituída em todas as Faculdades de Filosofia do país a *cadeira* de "Etnografia Brasileira e Língua Tupi", dispendo o art. 2.º dessa lei que, "Enquanto o Poder Executivo não enviar mensagem ao Congresso Nacional solicitando a *criação* dos respectivos *cargos*, os lugares de professor dessa *disciplina* serão exercidos mediante contrato"... Conforme o art. 3.º, "Uma vez criados os *cargos*, serão eles providos mediante concurso" —

A menos que adotado o oneroso critério de colocar em disponibilidade os catedráticos das matérias eliminadas.

²⁹ Além de leis e decretos que citaremos adiante, lembramos que o Decreto n.º 35.956, de 2-8-1954, regulamentando os artigos 188 a 193 da Lei n.º 1.713, de 28-10-1952, definiu, no art. 4.º, *cargo de magistério* como aquele "que tem como atribuição principal e permanente lecionar *em qualquer grau* ou ramo de ensino, legalmente previsto".

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

lício tem a liberdade de cátedra. Não se pode admitir a liberdade de cátedra para alguém que não seja vitalício, (o grifo não é do original) E prossegue o insigne jurista: "O concurso é norma entre nós para o funcionalismo, que não se dirá para um funcionalismo altamente técnico e especializado como a classe dos professores universitários".

A ligação "de ordem jurídico-constitucional inarredável", existente entre cátedra e concurso, não é privativa da cátedra, como já procuramos demonstrar: está presente, com a mesma força, no provimento de qualquer cargo público de carreira.

Concordamos que não "se possa disjuntir as duas condições, a cátedra e a vitaliciedade", que estão vinculadas no n.º VI do art. 168 da Constituição.

Data venia, porém, não nos parece válida a ilação de que, em havendo concurso, há cátedra; nem podemos aceitar a asserção de que só o vitalício tem a liberdade de cátedra; como também não é certo que só por concurso se adquire vitaliciedade.

6. De todo o exposto, tirante as afirmações de que a *ars docendi* só pode ser desempenhada por professores catedráticos, e de que não se admite a liberdade de cátedra para alguém que não seja vitalício, parece não haver divergências insuperáveis entre os luminosos pareceres dos grandes jurisconsultos citados e o entendimento que obscuramente vimos nos esforçando por expor:

1.º — tôda cátedra do ensino superior oficial ou livre será provida por concurso de títulos provas, segundo o mandamento da Constituição, art. 168, VI;

2.º — todo estabelecimento oficial federal de ensino superior deve ser dirigido por professor catedrático efetivo em exercício, nomeado na forma prevista no art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

3.º — todo cargo público de magistério organizado em carreira, ou criado ou regulado por lei ordinária que assim o determine, será provido por concurso, segundo o art. 186 da Constituição;

4.º — não há, na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases ou em qualquer outra disposição legal vigente, mandamento contrário à criação de cargos ou funções docentes nos estabelecimentos de ensino superior oficiais ou particulares, com denominação e características diferentes das do "professor catedrático".

CADEIRA, MATÉRIA E DISCIPLINA

1. A instituição da cátedra — "was originally intended to protect the teacher from the arbitrary incursions of a totalitarian executive" (Rudolf Atcon, *op. cit.*) .

A vitaliciedade do magistério é de nossa tradição administrativa, escreve A. de Almeida Carneiro.³⁰

2. O decreto-com-fôrça-de-lei n.º 19.851, de 11-4-1931, dispendo sôbre o ensino superior no Brasil, vincula a "*cátedra*" à "*disciplina*" e permite a existência de "*cargo*", de professor catedrático, para qualquer das disciplinas.³¹

Outro ato de igual força jurídica e da mesma data, o Decreto n.º 19.852, tratou da organização da Universidade do Rio de Janeiro. Na forma de seu art. 27, o curso de bacharelado em Direito compreenderia diversas "*matérias*", entre as quais Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil e Direito Administrativo. Poderia a Congregação instituir o ensino de outras "*matérias*" e aumentar o número de *cadeiras* (art. 30); mas, ressalvado o disposto no art. 30, o ensino do Direito Civil se faria em quatro "*cadeiras*", o do Direito Penal, o do Direito Comercial e o do Direito Judiciário Civil, em duas; e o de cada uma das outras matérias, em uma cadeira (art. 28). Para cada "*cadeira*" haveria um "*professor catedrático*" (art. 31).

Neste caso, a "*matéria*" pode compreender uma "*cadeira*" ou mais de uma, o que poderia levar à inferência de que, por exemplo, no caso do Direito Civil, o fato de a "*matéria*" ser dada em quatro "*cadeiras*" significaria que a cada uma das cadeiras corresponderia uma "*disciplina*", constituída por parte do Direito Civil.

No entanto, no Regulamento da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, aprovado pelo Decreto n.º 23.609, de 20-12-1933, a mesma relação de *matérias* enunciadas no citado art. 27 do Decreto 19.852 é apresentada como relação de *disciplinas* (art. 3.º), havendo, pois, para a mesma "*disciplina*" (Direito Civil) quatro "*cadeiras*".

Ainda, a Lei n.º 114, de 11-11-1935, transferiu do curso de doutorado para o de bacharelado as "*cadeiras*" de Direito Romano e de Direito Privado Internacional; a Lei n.º 176, de 8-1-1936 estabeleceu, no curso de bacharelado, a "*cadeira*" de Direito Industrial e Legislação do Trabalho; e o Decreto-lei n.º 2.629, de 27-9-1940 desdobrou a "*disciplina*" Direito Público Constitucional em duas (Teoria Geral do Estado

"... A lei de 11 de agosto de 1827 já declarava os professôres "proprietários" de suas cadeiras... Acresce considerar que ao tempo daquela primeira lei, não tendo sido ainda outorgado um "Estatuto" aos funcionários públicos, nem fixado o conceito de estabilidade, foi aquêle o recurso encontrado para assegurar a situação funcional dos professôres"... (v. nota 18).

³¹ Art. 51: "Para a inscrição ao concurso de professor catedrático o candidato... deverá: I — apresentar diploma... de instituto onde se ministre ensino da *disciplina* a cujo concurso se propõe"... Art. 57: "O provimento no cargo de professor catedrático de qualquer das *disciplinas*"...

e Direito Constitucional), constituindo, cada uma das *disciplinas*, objeto de uma *cadeira* especial, e criando-se, em consequência, os respectivos *cargos* de professor catedrático.

Volta-se, assim, a empregar como sinônimos os vocábulos "matéria e disciplina".

Na Escola Politécnica, dispunha o Decreto n.º 19.852, de 1931, seriam providas por professores catedráticos as *cadeiras* enumeradas no art. 136 (entre as quais, Cálculo infinitesimal, Física, primeira cadeira, Física, segunda cadeira), acrescentando-se que a "matéria" de cada *cadeira* ou aula constaria de programa aprovado (art. 139).

Neste caso, "*matéria*" é o conteúdo da *cadeira*.

O emprego indistinto de "cadeira" ou "disciplina" ressurge no Regulamento da Escola Politécnica (Decreto n.º 20.865, de 28-12-1931), segundo o qual podem os professores contratados ser incumbidos da regência do ensino de qualquer disciplina (art. 141).

A equivalência absoluta dos vocábulos "cadeira" e "matéria" é encontrada, também no Decreto n.º 19.852, em outros preceitos.³²

Não somente nos citados decretos de 1931 e nos que os modificaram, como também em muitos outros encontramos o emprego indiscriminado dos três termos — "cadeira", "matéria", "disciplina", ora com extensão maior, quase equivalendo ao que normalmente se contém num departamento de ensino, ora no mais restrito sentido, correspondendo a uma parte delimitada de um ramo de uma ciência.³³

³²Art. 225. Além do *estudo das cadeiras*... os alunos realizarão... excursões e visitas que interessem à natureza dos cursos que seguirem... Art. 237. Constituem o Curso de Pintura e Escultura as seguintes cadeiras: ... Crítica... Gravura"... Também no Decreto n.º 22.897, de 6-7-1933, que o modificou na parte referente à Escola Nacional de Belas Artes: "A *matéria*, cujo ensino será ministrado nas *cadeiras* de qualquer dos cursos... deverá constar de um programa revisto e aprovado"... (art. 1.º, § 6). "As *cadeiras*... serão... teóricas... teórico-práticas... práticas"... (art. 2.º). "Os programas de ensino das cadeiras... (ficarão) sujeitos... às seguintes delimitações de *assuntos* e distribuição de *matérias*: I — Matemática superior: Geometria analítica, Cálculo diferencial, Cálculo integral, Nações de cálculo gráfico" (art. 7.ºj).

³³Citaremos apenas alguns: a) Decreto-lei n.º 7.988, de 22-9-1945, sobre o ensino de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais, dá o nome de "*disciplina*" a "Complementos de matemática" e a "História econômica", por exemplo. Mas a Lei n.º 1.401, de 31-7-1951, modificou-o e dispõe que "A atual *cadeira* de História Econômica passará a denominar-se História Econômica Geral e do Brasil e deverá ser ministrada como *disciplina autônoma*"; b) Decreto-lei n.º 9.617, de 28-8-1946 e Decreto n.º 21.964, de 18-10-1946, o primeiro criando cargos de professor catedrático, o segundo esclarecendo que aqueles cargos correspondem às cadeiras que enumera (ex: Mecânica Racional, Grafo-Estatística); c) a Lei n.º 775, de 6-8-1949 e o Decreto n.º 27.426, de 14-11-1949, que a regulamentou, ambos relativos ao ensino da enfermagem, que compreende diversas *disciplinas*. umas privativas e outras não, sendo a Congregação constituída, entre outros, pelos professores das *cadeiras* privativas e por representantes das cadeiras não privativas; d) finalmente, a Lei n.º 2.311, de 3-9-1954, que instituiu a *cadeira* de "Etnografia Brasileira e Língua Tupi" e determinou que até a criação dos respectivos cargos fossem os lugares de professores dessa *disciplina* exercidos mediante contrato.

3. No antigo Conselho Nacional de Educação, vários pareceres trataram dêste assunto. Citaremos apenas os que afirmam que:

- a) pode haver mais de unia disciplina em uma só cadeira.³⁴
- h) pode haver uma única disciplina numa só cátedra;³⁵
- c) disciplina é a matéria lecionada.³⁸

4. Consultores jurídicos têm sido chamados para opinar a respeito. Entre outros pareceres se destacam:

a) o do Dr. Edmundo Lins Neto, do Ministério da Educação, contrário ã pretensão de professor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Rio Grande do Sul, de ocupar dois cargos porque desdobrada sua cadeira;³⁷

b) o do Dr. Carlos Medeiros Silva, Consultor Geral da República, sôbre o exercício de duas cadeiras na mesma Faculdade, favorável porque houve desdobramento.³⁸

5. Cabe também a transcrição de trechos do julgamento, pelo Tribunal Federal de Recursos, do mandado de segurança n.º 1.292, do Rio Grande do Sul, sôbre acumulação de cátedras.

Segundo o Ministro Artur Marinho, relator, o impetrante era professor da cadeira de "Ciência das Finanças e Política Financeira" na

³⁴ Parecer n.º 224/1949: "... parece... não existir dúvida sôbre a legalidade da reunião de mais de uma *disciplina* em uma só *cadeira*... Quanto ao fato de pertencerem tais cadeiras a cursos diferentes, também não parece haver qualquer dúvida, pois numerosos são os exemplos que podem ser citados, a começar pela própria Escola Nacional de Engenharia, onde *cadeiras* nas condições acima mencionadas são *ensinadas em cursos diferentes* (civil, eletricidade, industrial). In Carlos Souza Neves, *Ensino Superior no Brasil*, 1954, vol. 4.

³⁵ Parecer n.º 321/40: "A *disciplina* "Patologia Cirúrgica" figurava... entre as obrigatórias. Havendo o titular dessa *cátedra*... obtido sua disponibilidade, deliberou a Congregação extinguir o ensino daquela disciplina"... In Carlos Souza Neves, *op. e loc. cit.*

³⁶ Parecer n.º 303/50: "De acordo com o Parecer n.º 15/47 entende-se que "*disciplina é a matéria lecionada, podendo ser ministrado o conhecimento de que ela é objeto em uma ou mais cadeiras*". Destarte, quem faz o concurso para uma disciplina pode ser provido indistintamente em qualquer das cadeiras em que ela é ensinada. Por isso é que a lei (§ 4.º do art. 3.º da Lei 444) permite que se realize um único concurso para provimento de mais de uma cadeira da mesma disciplina)". in C. Souza Neves, *op. e loc. cit.*

Parecer n.º 12/1954: "... Em virtude de lei estadual... à cátedra do interessado, que continuou una, imposta foi também a obrigação de lecionar, a mais, "Legislação Tributária e Fiscal". Foi imais um *ônus que se impôs a um só cargo*. Com a federalização, foi essa cátedra (Prática de Processo Civil e Comercial) desdobrada. .. (grifamos) .

¹ Parecer de 19-7-1951, sôbre requerimento de professor de Faculdade de Odontologia e Farmácia, em que pedia nomeação para a cátedra de "Patologia e Terapêutica, 2.ª parte", já ocupando a cátedra de "Patologia e Terapêutica, 1.ª parte: "... Em face do art. 185 da Constituição, não há acumulação proibida no exercício simultâneo da mesma *disciplina*, quando desdobrada em mais de uma *cátedra* e ministrada em séries diferentes" (C. Souza Neves, *op. loc. cit.*).

Faculdade de Economia e Administração da Universidade de Porto Alegre. Federalizada a escola, foi a cadeira desdobrada e o impetrante optou pela de Política Financeira. Consta do voto do Ministro relator:

"O desdobramento da cadeira... deu lugar a que o recorrente mantivesse sua posição de professor catedrático de Ciências das Finanças, sem prejuízo a direitos seus... A cadeira antiga, antes, se apresentava como *um só cargo*; depois, com o desdobramento, a situação passou a ser a de *dois cargos* distintos. Não há direito à acumulação".

Em seu voto, disse o Ministro Cândido Lobo (vencido): "... no meu tempo de Faculdade... Carvalho de Mendonça era professor no 3.º e no 4.º anos, de *cadeiras diferentes dentro do Direito Civil, mas autônomas*... Se se criasse uma cadeira de Direito Civil no 5.º ano, seria ou não seria ele o catedrático indicado?"

6. De todo o exposto, parece lícito afirmar que, inexistindo na legislação, na jurisprudência e na prática administrativa, um conceito único e delimitado de "cátedra", esta poderá ter a definição que se vier a convencionar.

CÁTEDRA E DEPARTAMENTO

1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tratar, no art. 78, do Corpo Docente, permite que os alunos tenham representação "nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas".

Em estudo especial sobre "Conselhos Departamentais e Departamentos", o insigne professor A. Almeida Júnior salienta que a matéria principal do art. 78 não é a representação dos estudantes, e sim a relativa ao conselho departamental, "expressão... pouco conhecida entre nós".³⁹

Alude o conselho Dr. A. Almeida Júnior ao Decreto-lei n.º 8.393, de 17-12-45, que introduziu "o estímulo de que proveio a aceitação do "departamento" no sentido norte-americano,⁴⁰ ao Decreto n.º 20.445, de 22-1-1946, que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil⁴¹ e à

³⁹ In *Documenta* n.º 12, Março de 1963, p. 10 e segs.: "A LDB manda que haja conselhos departamentais. Ora, para que estes possam existir, será necessário que haja departamentos".

⁴⁰ O art. 24, ao traçar os limites da autonomia da Universidade do Brasil, estipulava que: "h) as Faculdades e Escolas serão organizadas em departamentos, *constituído o professorado em quadros de uma carreira de acesso gradual e sucessivo*; i) os departamentos serão dirigidos por um Chefe, escolhido *dentre os respectivos professores catedráticos* por proposta do diretor e designação do Reitor".

⁴¹ "Art. 42. A direção e administração de escolas e faculdades serão exercidas pelos seguintes órgãos: a) Congregação; b) Conselho Departamental; c) Diretor".

definição de "departamento" aprovada em 1962" pela Congregação da prestigiosa Escola (Politécnica, da Universidade de São Paulo).⁴²

2. Criticando o sistema universitário latino-americano, Atcon ao tratar da organização departamental, dá primeiro seu conceito de departamento: reunião, numa única organização *universitária*, de matérias idênticas ou relacionadas, ficando sob tal unidade funcional todos os membros do corpo docente ligados àquelas matérias. Nessa organização, "first comes the logical conception of a functional unit, and then teachers, curricula, classe and Students are built around or adapted to it".⁴³

3. Na lei de criação da Universidade de São Paulo⁴⁴ e nos primeiros estatutos da USP⁴⁵ já encontrávamos as ferramentas necessárias à construção de departamentos universitários e à conceituação de cátedras comuns a mais de uma Escola.

E os vigentes Estatutos da mesma Universidade também revelam a possibilidade de romper-se com a tradicional separação das Faculdades em compartimentos estanques.⁴⁸

⁴² "Departamento é a unidade didático-científico-administrativa constituída pela reunião de *cátedras* afins e de *suas disciplinas* e demais serviços auxiliares".

⁴³ Rudolph P. Atcon, *op. cit.* Enquanto que nesse sentido o departamento é "*a Cooperative venture*" e nele todos os integrantes "are all associated and interdependem", na América Latina o departamento é uma aliança de lordes soberanos, onde cada uma das matérias, "loosely connected... is tauglit by an independem "catedrático". Little can be done collectively to eliminate unnecessary duplication or undesirable overlap".

⁴⁴ Decreto estadual n.º 6.283, de 25-1-1934, art. 47, letra "c": "criação de cursos comuns, que atendam às necessidades de alunos de diferentes Faculdades, Escolas ou Institutos".

⁴⁵ Estatutos da Universidade de São Paulo (de julho 1934): "Art. 110. É permitido que a mesma cadeira ou parte dela sob a regência do mesmo professor seja comuum a mais de um Instituto Universitário. § 1.º Quando a mesma matéria, ou parte dela, fôr lecionada separadamente, em mais de um instituto, e houver equivalência de programa e de grau, é facultado aos alunos fazer o curso em qualquer destes, mediante aquiescência do Conselho Universitário, ouvido o Conselho Técnico-Administrativo do Instituto onde o aluno preferir fazer o curso. § 2.º Vagando, em um Instituto, cadeira que tenha correspondente em outro, o Conselho Universitário poderá propor a extinção de uma delas, ouvidas as respectivas Congregações".

⁴⁶ Decreto estadual n.º 40.346, de 7-7-1962: "Art. 44. São órgãos da administração dos estabelecimentos de ensino superior: ... II — O Conselho Técnico-Administrativo (C.T.A.) poderá ser substituído por um Conselho Departamental, constituído por professôres catedráticos eleitos pela Congregação, dentre os representantes de cada Departamento. Art. 60. Os Departamentos constituem-se de cátedrasou disciplinas autônomas, afins. Art. 61. Por proposta das respectivas Congregações, *poderão constituir-se em Departamentos, nos Institutos Universitários, cátedras e disciplinas autônomas, afins, de diversos estabelecimentos de ensino superior*".

Está, assim, aparelhada a Universidade, para evitar que nela se confunda a autonomia de cada Instituto com desvinculação total dos respectivos grupos profissionais.⁴⁷ Basta a adoção da medida preconizada no art. 61 dos Estatutos da USP, para se implantar o sistema departamental⁴⁸ que ainda mais adequadamente está definido do Regulamento da Faculdade do Ciências Médicas dos Hospitais da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.⁴⁹ aprovado pelo Consellio Federal de Educação em 2-3-1963.⁵⁰

4. Na Universidade do Brasil, conforme o citado trabalho do Professor Almeida Júnior, bem como na Universidade de São Paulo, cujos estatutos vigentes mencionamos, a chefia de um departamento cabe sempre a um catedrático, e o conselho departamental é constituído por catedráticos.

⁴⁷ Atcon, *op. cit.*, dá o exemplo de uma Escola de Agronomia, onde se cria um "departamento" de biologia, com as cadeiras tradicionais de biologia animal, biologia vegetal, botânica e zoologia. Aparentemente acertada a orientação, na realidade o departamento trata daqueles assuntos e orienta seus trabalhos exclusivamente para a preparação de um grupo de estudantes — os de agronomia — e não para o desenvolvimento daqueles campos da ciência independentemente de sua aplicação à agronomia.

⁴⁸ Êste, ainda recentemente, foi objeto de consideração de parte da Comissão Especial para Promover a Programação e o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Cultura na América Latina ("La educación superior en America Latina", publicação da Organização dos Estados Americanos, por Ismael Rodriguez Bou, Washington, janeiro de 1963). Destacamos desse estudo: Las facultades, en su mayoría, son dentro de las próprias universidades, lo que en sus origines se decia de las universidades, un *imperium in império*. No existe un concepto integral del funcionamiento universitario... Este deficiente sistema de organización trae consecuencias adversas a las instituciones: se repiten cursos, se duplican las escasas facilidades de laboratório, de equipo, de profesores; surgen y se fomentan rivalidades improdúctivas". Entre diversos trabalhos citados na publicação, destaca-se o de T. Keith Glennan, Ray E. Bolz e Rex Hopper, "Engineering Education in Latin America", no qual os autores insistem que não basta a união *física* dos institutos de uma universidade: "La localización y operación de las distintas facultades dentro de la propia Universidad en forma que cada una de ellas sea autosuficiente atui en las nuevas Ciudades Universitárias, anula lo que a nuestro juicio constituye el concepto fundamental de una Universidad — un grupo de "scholars" y educadores que se comunican y trabajan juntos. Los esfuerzos pará congregiar físicamente las varias facultades de una Universidad no parecen estar acompañados por una integración de los cuerpos docentes, que asegure el desarrollo vigoroso en áreas de interés mutuo, esto es. matemáticas, física, etc."

⁴⁹ "Art. 7.º O Departamento deverá ser entendido como uma reunião de disciplinas afins e formado por uma equipe de docentes integrados num plano que apresente unidade didático-científico-administrativa de ação e pensamento; § 1.º Os docentes de cada Departamento dividirão entre si, por deliberação coletiva, as tarefas do Departamento".

⁵⁰ *In Documenta* 14/1963, p. 2-1. Disse o Dr. Maurício Rocha e Silva, conselheiro relator: "Não creio que se possa encontrar uma definição mais feliz da essência de um Departamento"...

Já na Universidade de Brasília, cuja lei de criação alude ao provimento efetivo de cátedras, a chefia de departamento não é privativa de professor catedrático.⁵¹

E o conceito de "conselho departamental" como reunião de representantes de departamentos diferentes, também não é imposto por lei, nada obstando a que se defina como tal a reunião dos membros de um único departamento, segundo a prática seguida em universidades norte-americanas.

5. Do ponto-de-vista legal, por conseguinte, não nos apartamos, no Brasil, pelo menos potencialmente, da evolução que se verifica até mesmo no Velho Mundo, de onde se origina o sistema de catedrático⁵²

6. Parece lícita, pois, a afirmação de que não há qualquer óbice a que uma universidade ou um estabelecimento de ensino superior, no Brasil, institua departamentos cuja chefia se atribua a um professor não catedrático, ou mesmo, departamentos de que se exclua a figura do catedrático.

EM CONCLUSÃO

1. A Constituição brasileira, entre os *princípios* que fixa para a legislação do ensino, inclui a regra de que se exigirá concurso de títulos e provas para o provimento das cátedras, e assegura aos professôres, assim admitidos, a vitaliciedade. Tal princípio se aplica ao *ensino secundário oficial* e ao ensino superior, *oficial ou livre*.

Onde houver um cargo de "professor catedrático", em estabelecimento de ensino secundário oficial, ou em qualquer estabelecimento de ensino superior, tal cargo há de ser preenchido na forma prescrita no art. 168, n.º VI, da Constituição.

Mas a Constituição não ordena que existam apenas professôres catedráticos. E não conceitua "cátedra".

Nos quadros do funcionalismo público federal, há cargos de "professor de ensino superior", "assistente de ensino superior" e outros.⁵³

Estatuto da Universidade de Brasília, aprovado pelo Decreto n.º 1.872, de 12-12-1962, arts. 54 e 58 combinados com os de n.ºs 72 a 82 e 92 *in fine*.

⁵² Segundo Atcon (op. cit.), na Europa o "herr professor" vem sendo relegado a "chairman" permanente de sua *cadeira departamentalizada*, adotando-se, de fato. "the U.S. concept of a Department whose many capable members are second to none in both preslige and ability to distribute ainong themselves the general work load of the entire department".

⁵³ A Lei n.º 3.780, de 12-7-1960, inclui entre os "Grupos Ocupacionais", o do "Magistério", que compreende as classes "Professor Catedrático", "Professor de Ensino Superior", "Assistente de Ensino Superior", "Instrutor de Ensino Superior", "Professor de Ensino Industrial Técnico".

2. A vitaliciedade não é privilégio do catedrático, pois a ela também têm direito os magistrados, os ministros do Tribunal de Contas e os titulares de ofício de justiça, conforme dispõe o art. 187 da Constituição. Nem tampouco se condiciona, a vitaliciedade, ao concurso, pois os Ministros do Tribunal de Contas não são nomeados por concurso e são vitalícios.

Pode haver liberdade de cátedra sem vitaliciedade; esta, de outro lado, por si só, não basta para assegurar aquela liberdade, que pode ser em muitos casos cerceada por outros meios, tais como as restrições de recursos de pessoal e material.

A liberdade de cátedra, como princípio expresso em o n.º VII do art. 168, é assegurada pela Constituição com o sentido de liberdade de ensino.

3. O concurso não é próprio apenas ao provimento da cátedra, pois a Constituição o exige para ingresso em qualquer carreira do serviço público.

O concurso de títulos e provas para provimento de cátedras não está sujeito a um padrão obrigatório, podendo ser regulamentado segundo os interesses do ensino e conforme critérios diferentes para diferentes tipos de cátedras. Ele *pode*, no que diz respeito às provas, incluir defesa de tese, prova escrita, prova prática e prova didática, mas é o regulamento de cada Escola que determina quais daquelas provas são necessárias,⁵⁴ assim como de que forma se ponderarão as notas atribuídas aos títulos e às provas.⁵⁵

Pode, portanto, o concurso ser organizado de forma a dar-se mais ênfase a um ou a outro tipo de provas, a um ou a outro gênero de títulos, consoante os objetivos a atingir, isto é, as características que deve possuir um professor, para o ensino em dado campo profissional.

⁵⁴ Decreto n.º 19.851, de 114-1931, art. 53, e seu parágrafo único, disposições legais não revogadas até hoje. Também os antigos Estatutos da Universidade de São Paulo (aprovados pelo Decreto estadual n.º 6.533, de 4-7-34 dispunham: "Art. 86. O concurso de provas constará de: 1) defesa de tese; 2) prova escrita; 3) prova prática; 4) prova didática. Parágrafo único: O regulamento de cada Instituto determinará quais das provas, referidas neste artigo, são necessárias ao provimento do cargo de professor catedrático".

⁵⁵ Em 1937, o Conselho Nacional de Educação foi consultado sobre se a anterior aprovação do Parecer 35/1935 (sobre critério para ponderação de notas em concurso para cátedras, "na falta de preceito legal explícito ou implícito") firmara diretriz geral a ser seguida por todas as universidades, importava em padrão federal, ou se o Regulamento Interno de uma Faculdade poderia desviar-se dessa diretriz ou padrão. A resposta consta do Parecer n.º 32/1937: a resolução só importaria em padrão federal se transformadas em lei, podendo, pois, o Regulamento Interno desviar-se do padrão federal, desde que aprovado pelo Conselho Universitário e desde que não desobedecendo ao parágrafo único do art. 9.º do Decreto 19.851 ("nas universidades... quaisquer modificações... só poderão ser efetivadas mediante sanção dos respectivos governos, ouvido o Conselho Nacional de Educação"). In Carlos de Souza Neves, *Ensino Superior no Brasil*, vol. 1, pp. 424427. Ver, também, a nota n.º 6, neste trabalho.

4. No ensino superior, o currículo mínimo e a duração dos cursos são fixados pelo Conselho Federal de Educação, mas o *programa de cada disciplina será organizado pelo respectivo professor*, conforme prescrevem os artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases. A lei, portanto, atribui a competência para a elaboração de programa da disciplina ao *professor* que a ministra — não ao professor *catedrático*.

A "matéria" a ser ensinada pode ser *desdobrada em tantas "disciplinas"* semestrais ou anuais *quantas sejam necessárias*.⁵⁶ Os estabelecimentos podem desdobrar as matérias constitutivas do currículo em disciplinas até *trimestrais*, agrupando-as em cadeiras ou departamentos.⁵⁷

Está, pois, se não eliminado, ao menos contornado, onde existir, quando existir — o privilégio do catedrático de dispor soberanamente sobre o assunto da cadeira. Esse privilégio se pode restringir, pois, aos casos em que o cargo de catedrático qualifica a disciplina correspondente.⁵⁸

5. Pode o instituto de ensino superior organizar-se em departamentos e nestes incluir outros docentes além dos catedráticos porventura existentes. Pode também incluir mais de um catedrático no mesmo departamento. Como pode organizar departamento sem nenhum catedrático.

A coexistência do "professor catedrático" com o "professor titular" ou "professor pleno"⁵⁹ e os demais docentes de uma carreira do magistério (instrutor-professor assistente-professor associado), é imprescindível nas escolas superiores oficiais federais, e será necessária nas demais escolas que não se decidam a declarar "em extinção" seu quadro de catedráticos, extinguindo os cargos à medida que vagarem. Mas essa existência simultânea de "professores catedráticos" e "professores plenos", com igual posição hierárquica, será possível desde que a escola se organize em departamentos e a estes dê estrutura nos moldes

⁵⁶ Parecer n.º 307/63, Cons. Fed. Educ, 3-10-63, *Documenta* n.º 20, p. 10.

⁵⁷ "Normas sobre currículo", C.F.E., *Documenta* n.º 8, p. 87.

⁵⁸ Já observamos que há "cadeiras" que abrangem diversas disciplinas, como a de "*Matemática superior: Geometria analítica, Cálculo diferencial, Cálculo integral, Noções de cálculo gráfico*". Em memorial apresentado há alguns meses ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o Professor Lucien Lison, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, se refere ao contraste entre o moderno conceito de "departamento" e o sistema ainda vigente entre nós, que permite a existência de "cátedras" tais como "Complementos de matemática elementar", "Complementos de Física" e "Introdução à História". Ou, como já mencionamos, numa Faculdade de Farmácia e Odontologia, uma cátedra de "Patologia e Terapêutica, 1.ª parte" e outra cátedra de "Patologia e Terapêutica, 2.ª parte".

⁵⁹ Correspondente ao "full professor". Expressão empregada no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, escola de engenharia que funciona desde 1947 sem nenhum professor catedrático, e que desde 1950 se organiza em departamentos correspondentes aos grandes setores da engenharia e das ciências básicas.

da existente, por exemplo, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica⁶⁰ ou, como já foi mencionado, na Faculdade de Ciências Médicas dos Hospitais da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

6. "Cátedra" de "professor catedrático" é, portanto, o cargo público, com denominação própria, criado por lei, provido por concurso de provas e títulos, e vitalício.

Com denominação própria —• que não tem seguido critério uniforme, e que pode ser simplesmente a de "professor catedrático", sem qualquer referência a disciplina, a matéria, a assunto, ou mesmo a campo profissional.

7. Em síntese:

— A correção das deficiências e defeitos imputados, no ensino universitário brasileiro, ao "sistema de catedráticos", não exige modificação da Constituição nem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

— A extirpação dos males decorrentes da existência de institutos universitários, funcionando em compartimentos estanques, com a duplicação de serviços e a monopolização, por alguns catedráticos, de determinados setores do ensino, não depende de nova legislação.

8. Não transfiramos — nós, professôres universitários —• aos legisladores, responsabilidade que nos cabe, e para desempenho da qual estamos plenamente aparelhados.

⁶⁰ Em abril de 1962, a Congregação daquele Instituto aprovou trabalho elaborado por uma sua comissão especial, para encaminhamento ao Presidente do Conselho Federal de Educação, em resposta a circular enviada pelo CFE sobre a estruturação do currículo. À consulta sobre "de que modo a escola julgaria conveniente distribuir em cátedras e disciplinas as matérias de um curso, a fim de que fossem asseguradas a flexibilidade e inter-relação das matérias componentes do currículo", respondeu-se:

... "A solução... é a do funcionamento da escola em base departamental, em que grandes setores da engenharia e das ciências básicas estão a cargo de departamentos... cujas funções se resumem no seguinte:

1) reunião de um grupo de professôres... que se mantêm atualizados através da pesquisa e da atividade de pós-graduação...

2) manutenção de laboratórios... para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e ensino nos níveis de pré e pós-graduação;

3) ministração dos vários cursos, distribuídos entre os professôres do departamento. ...;

4) recrutamento de recém-formados, e sua preparação e desenvolvimento na carreira acadêmica através de estudos pós-graduados e de pesquisas...

Garante-se, assim, um funcionamento dinâmico, evolutivo e coordenado em que, a par da continuidade das atividades departamentais, se verifica contínua revitalização do corpo docente... e contínua renovação do currículo pelo afluxo de idéias novas. Não há ligação indissolúvel entre um professor e a matéria a seu cargo, eliminando-se, assim, o interesse da manutenção de uma determinada disciplina". ..

POLÍTICA EDUCACIONAL DO PRESIDENTE CASTELO BRANCO

Em discurso proferido na Universidade do Ceará a 23 de julho último, definiu o Pres. Castelo Branco as linhas mestras da ação do Govêrno no campo educacional, anunciando o propósito de "criar condições a fim de proporcionar escolas a tôda a população em idade escolar", bem como ampliar as oportunidades educacionais no ensino médio e superior visando promover a inadiável preparação de pessoal qualificado para atender ao surto de desenvolvimento do País. Damos a íntegra desse pronunciamento:

"Estou sumamente grato às saudações com que me distinguistes. Até por que, acompanhando há muito as vossas atividades, tão importantes no cenário do pensamento, sei bem quanto significam como lídima expressão da nossa gente, sempre tão interessada e presente nos problemas da cultura. Por isso mesmo é sôbre aspectos da educação que vos venho falar.

São ainda novas as Universidades Brasileiras. Apareceram quando muitas das suas congêneres, em outros países, já eram centenárias. Tão curta existência, no entanto, não impede que a do Ceará já tenha imprimido forte marca na comunidade a que serve. Sei estar numa casa, onde ao lado da cultura clássica, vivem numerosos institutos de pesquisa, todos voltados para útil e fecundo trabalho de ampliação de conhecimentos, certos de que somente pela inves-

tigação diuturna consegue o homem nova visão do mundo que o cerca.

Bem compreendestes que a Universidade moderna tem o seu dinamismo nas atividades de investigação. E foi por assim entender que vos empenhastes na instalação e equipamento dos vossos institutos de pesquisa, aos quais está certamente reservada função tão importante quanto a das escolas superiores. Também não descurastes o aperfeiçoamento do Magistério e, através de cursos de pós-graduação, estágios em centros mais avançados, ou participação em seminários de estudo, tendes conseguido constante aumento de conhecimentos dos vossos professores .

Na realidade, sois a semente caída em boa terra. Havendo encontrado uma tradição de cultura, que tem as suas raízes nos tempos coloniais, não foi difícil à vossa Universidade, dentro de adequado e progressista planejamento, polarizar iniciativas da maior importância para tôda a vida do Estado. Refiro-me não apenas àquelas relativas às boas letras, à ciência, ou à tecnologia, mas também às que se destinam a influir diretamente na recuperação econômica do Estado, através de eficientes planos de industrialização.

Assim, graças ao vosso trabalho e às vossas realizações, granjeastes justo e crescente prestígio, que se reflete em todos os setores de atividade do Ceará. E não seria exagero dizer que, havendo passado as fronteiras do Estado, o vosso renome já constitui patrimônio de todo o Nordeste.

Não é, portanto, uma lisonja reconhecer que a vossa Universidade constitui hoje o mais alto luzeiro da terra da luz.

Li num dos vossos documentos que não desejais ser a Torre de Marfim, mas a Torre de Vigia, donde acompanhe o processo evolutivo da sociedade brasileira, incutindo nos cidadãos a consciência dos valores necessários à formação de uma cultura autêntica. Nenhum lugar, pois, mais adequado do que este para um golpe de vista sobre o pobre panorama da educação nacional.

É do conhecimento de todos a grave e lamentável situação que a Revolução encontrou no setor da educação, onde o Poder Público não pecou apenas pela omissão, mas também pela complacência e, por vezes, pela ação deletéria. Era com a própria orientação, com o apoio ostensivo e, mais do que isso, com a ajuda perdulária do Ministério da Educação e Cultura, que se desenvolvia uma obra de agitação e subversão.

Abandonaram-se programas e planejamentos: esqueceram-se compromissos e metas nacionais e internacionais seguramente definidos, e ingressou-se num clima de irresponsabilidade, que conduzia ao aviltamento da educação brasileira.

Agora, decorridos dois meses de Governo, posso anunciar as linhas mestras de sua ação no campo educacional, ação que obedeceu a zeloso, eficiente e correto emprego dos recursos que serão destinados à execução de um plano objetivo confiado a uma estrutura administrativa atualizada e desburocratizada. O pensamento da descentralização presidirá o encaminhamento desse programa, que fortalecerá a Federação antes ameaçada pela permanente intromissão do Governo Federal em assuntos da competência estadual, como nos ensinos primário e secundário.

PLANEJAMENTO

Por certo a interdependência crescente dos diversos problemas de ordem educativa torna cada vez mais imperioso o planejamento conjunto da educação. Cumpre, pois, que os seus múltiplos e complexos aspectos sejam hierarquizados pela sua relevância, desde o imperioso dever da universalização do ensino primário obrigatório e gratuito até a inadiável preparação de pessoal qualificado para atender ao surto do desenvolvimento no País.

Nenhum problema mais grave do que o deste ensino, pois o Brasil não pode continuar a apresentar-se entre as nações com mais de trinta milhões de analfabetos. Relegar ao analfabetismo metade das novas gerações equivale a perdermos metade de precioso elemento com que poderemos contar para o progresso econômico, cultural e social. Governos anteriores já assumiram compromissos internacionais no sentido de proporcionar escolas a toda a nossa popu-

lação em idade escolar. Agora vamos criar condições para que tal objetivo seja alcançado. É o que prometemos hoje solenemente perante a Nação, que não mais suporta ser enganada na observância dos direitos mais sagrados do povo.

SALÁRIO-EDUCAÇÃO

Não desconhecemos o que êle representa. E o País necessita compreender o quanto vai ser exigido de determinação, idealismo e cooperação. Impõe-se assegurar meios para que, até 1970, sejam construídas no território nacional aproximadamente cem mil salas de ensino primário, para cerca de seis milhões de crianças. Onde, porém, buscar recursos para esta obra ciclópica? Mesmo somadas, todas as disponibilidades da União, dos Estados e dos Municípios são insuficientes para atender ao vulto da tarefa. Para obter os recursos necessários, pretende o Governo a colaboração das empresas privadas, cuja responsabilidade, solidária na educação dos seus servidores e dos seus filhos é princípio constitucional. Recorremos ao salário-educação, para assegurar a toda criança ao menos a possibilidade de freqüentar a escola primária. É o mínimo que se pode querer.

Assim, com fundamento na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Governo proporá ao Congresso a instituição do salário-educação, que representará, em última análise, a participação de toda a comunidade na solução do seu problema mais fundamental e mais grave.

ESTUDOS PEDAGÓGICOS 191

A medida, com pequeno ônus para as empresas, duplicará os recursos do ensino primário, colocando à disposição dos Estados, ainda neste exercício, se aprovada pelo Congresso, cerca de cinquenta bilhões de cruzeiros, possibilitando a matrícula de um e meio milhão de crianças. Certamente, nenhuma empresa deixará de reconhecer que a contribuição é irrelevante em face dos benefícios proporcionados, inclusive em relação ao ritmo do trabalho e à produtividade.

No ensino primário preocupa, essencialmente, a criança. Mas, paralelamente, dar-se-á solução ao problema do adulto analfabeto, a fim de que se integre completamente numa sociedade que o tem abandonado e desrespeitado.

ENSINO MÉDIO

No ensino médio, tão deficiente quanto o primário, pensa o Governo proporcionar bem maiores oportunidades educacionais. Dever-se-á, inclusive, suprimir as discriminações entre o ensino de tipo acadêmico e os ramos que preparam para as várias atividades tecnológicas, indispensáveis ao desenvolvimento do país. Quem poderá separar a prosperidade da Grã-Bretanha das suas trezentas escolas de tecnologia, adestrando, anualmente, 30 000 novos técnicos? Nem podemos esquecer esta observação do Dr. Lenihan, ilustre educador: "O cientista, o tecnólogo e o técnico são, no todo, produtos do sistema educacional, não do sistema industrial no qual têm a esperança de trabalhar". Observação que representa a res-

posta aos que imaginam dever a industrialização caminhar à frente da formação dos que irão servir, quando a verdade é justamente o oposto: os técnicos forçam, inevitavelmente, o desenvolvimento e a industrialização.

Muito se tem falado, nos últimos tempos, em reforma universitária. Contudo, nem sempre os propósitos têm sido os alardeados, que apenas escondem a criação de um clima de agitação incompatível com os melhores objetivos. Aliás, entre as metas educacionais do Governo está a revisão da estrutura universitária, a começar pelo estatuto do Magistério.

Uma sucessão de federalizações sobrecarregou o Erário do País impedindo-o de atender a alguns setores onde se faz reclamada a sua assistência. Em Estados que estão longe de haver solucionado os problemas de ensino primário e médio, vemos Universidades bastante dispendiosas. Assim, somente quando provada a imperiosa necessidade, autorizará o Governo a criação de escolas superiores. Insistirá, principalmente, na orientação da Lei de Diretrizes e Bases, que preconiza a formação de fundações e autarquias para atender ao ensino superior, do mesmo modo que exigirá dos cursos oficiais superiores, sem prejuízo da sua eficiência, admissão de número maior de jovens, a fim de vermos diminuído o alto custo de cada estudante superior, anualmente.

Face a tantos problemas de vital importância para o País, o Governo deseja que o Ministério da Educação e Cultura exerça, orgânica e eficazmente, a sua ação suple-

tiva autêntica e democrática no desenvolvimento e concretização do Plano Nacional de Educação. Êste, aliás, é da responsabilidade e elaboração do Conselho Federal de Educação, do qual esperamos seja não só a sentinela vigilante na defesa da Lei, mas guarda avançada, para prever perigos, auscultar obstáculos e propiciar as vitórias que, no campo educacional, o Conselho, o Ministério e o Governo devem alcançar para salvaguarda da democracia e da educação no Brasil.

Uma palavra especial dirijo aos educadores do Brasil. Palavra que é de agradecimento e estímulo. Na medida das suas possibilidades, o Governo procurará corresponder à dedicação dos educadores, proporcionando aos Estados maiores recursos, que, em parte, deverão beneficiar os que se dedicam à educação da infância e da juventude. Do mesmo modo que incentivará as iniciativas destinadas a criar novas oportunidades para o aprimoramento do magistério através de cursos, estágios e bôlsas-de-estudo.

Também reconhece o Governo a valiosa contribuição da iniciativa privada para a educação nacional. Onde chegou o homem civilizado, veio atrás dele o educador. Seja como missionário da fé e da instrução, seja como idealista, mas sempre com o mesmo propósito de romper as cadeias da ignorância. Assim, para quantos se entreguem ao mister de ensinar, não há distinção entre escola oficial e escola privada, pois não somente o prescreve a Constituição, mas também o exige a consolidação da democracia brasileira.

A JUVENTUDE

Outrossim, a ação do Governo deverá estender-se à comunidade estudantil. Não se contesta aos moços das escolas superiores que se adestram para assumir, em breve, postos de atuação e orientação o direito, e, mais do que o direito, o dever de tomarem conhecimento dos problemas nacionais. É mesmo recomendável que a mocidade sinta e viva esses problemas, no momento em que se apresentam e desenvolvem. É uma tomada de consciência que há de ser feita pelos moços no campo da aprendizagem e nos termos adequados à sua condição de cidadãos em fase de formação.

Nesse ponto é flagrante que precisamos entender-nos melhor. Uma universidade não é um campo neutro freqüentado pelos que têm gosto pelas delícias intelectuais, nem é apenas centro de formação de profissionais liberais, ou de pesquisadores e professores. É muito mais do que isso. Representa um organismo vivo, em permanente e recíproca comunicação com os anseios e aspirações populares, que deve atender ou corrigir, quando necessário. Daí haver notado Amoroso Lima ser "uma ilusão pensarmos em ter universidades modelares, em um País desorganizado e caótico". Aliás, já que vos lembrei o nome do ilustre educador, não deveremos esquecer as palavras que, em 1952, proferia contra a "perigosa tendência de infiltrar a Universidade de preocupações políticas, especialmente entre o corpo discente, que poderá ser amanhã completamente desastrosa". É que ai, como em tudo,

deve haver uma boa medida, um equilíbrio. Assim como há de imperar na Universidade o regionalismo, com o pé na terra, para poder partir para concepções universais, também há de existir a disciplina, que forma o espírito público e a mútua compreensão entre mestres e estudantes.

Nuns e noutros tem a Universidade as suas verdadeiras bases. Aquêles são os instrumentos de que se vale para despertar o interesse dos alunos e transmitir-lhes os conhecimentos que reclamam para a sua formação. Os últimos são a sua própria finalidade. Imprescindível, portanto, que ambos se entendam em termos perfeitamente democráticos. Se ao professor não cabe fazer proselitismo com o objetivo de impor idéias ou ideologias, ao estudante compete não ficar a serviço de qualquer grupo, servindo por vezes de joguete nas mãos dos que desejam a subversão. É preciso não marcar a vida do estudante de hoje, possivelmente o dirigente de amanhã, com a vinculação à subversão, à corrupção, ou à vadiagem onerosa dos falsos movimentos estudantis. Para se iniciar nas refregas da democracia, basta que êle se arregimente nas suas agremiações. Acredito nos professores universitários do Brasil e sei que eles entendem a Universidade como instituição de cultura e de pesquisa cuja independência é imprescindível preservar. E um longo convívio com jovens de todas as regiões do País permite-me confiar sem reservas em nossa juventude. Esta confiança é ainda mais firme quando se **trata** de moços despontando

pará a vida pública e que anseiam exercer a profissão difícil de serem homens. Confiança tanto mais necessária quando antevemos as imensas responsabilidades que assumiro ao substituir os que têm hoje os encargos do Govêrno e as tarefas do desenvolvimento do País, do bem-estar do povo e da paz social.

Não terminarei sem vos assegurar que tudo quando disse está unguído pela emoção de vos falar dêste recanto da Pátria comum e que, nas minhas mais longínquas recordações, está sempre marcado pela visão de pessoas, de lugares, e acontecimentos, que se ligam profundamente à admirável terra cearense".

SALÁRIO-EDUCAÇÃO PARÁ O ENSINO PRIMÁRIO

I. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Atendendo a dispositivos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases de Educação, foi encaminhado ao Sr. Ministro da Educação, pelo Diretor do NEP, Prof. Carlos Pasquale, o Ofício n.º 166, de 19-5-64, relativo ao Salário-Educação a ser pago pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas, tendo em vista a escolarização dos filhos dos empregados na faixa de 7 a 11 anos, aplicando-se os recursos daí resultantes no desenvolvimento da rede de escolas primárias do sistema oficial. Divulgamos essa documentação, constante da exposição de motivos e o anteprojeto de lei que originaram a mensagem enviada ao Congresso Nacional:

Senhor Ministro:

Tenho a honra de submeter à consideração de Vossa Excelência anteprojeto de lei que institui o salário-educação e dá outras providências.

1. O salário-mínimo-familiar instituído pela Constituição (artigo 157, I), entendido como salário destinado a garantir ao trabalhador o mínimo imprescindível para manter e educar os membros da família, não está assegurado em toda a plenitude pela Lei n.º 4.266, de 3 de outubro de 1963. O salário-família que essa lei estipula em uma mesma importância, em relação a todos os filhos até 14 anos de idade, estejam ou não compre-

endidos nas faixas etárias em que incide a obrigatoriedade da escolarização, destina-se, obviamente, a atender apenas às respectivas despesas da manutenção.

2. A Constituição, ao estatuir que o ensino primário é obrigatório (art. 168, I) e que o ensino primário oficial é gratuito para todos (art 168, II), parece cometer todo o ônus da manutenção desse ensino aos poderes públicos.

3. Outro preceito constitucional (art. 168, III), contudo, ao determinar que "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes", transfere o ônus, no que tange aos empregados e aos dependentes de empregados das médias e grandes empresas, às próprias empresas.

4. A norma contida no art. 168, III, da Constituição implica, sem dúvida, na afirmação de princípio de caráter mais geral, qual seja o da responsabilidade solidária da atividade econômica na obra da educação nacional. Em face das gravíssimas deficiências que ainda se observam no setor de ensino primário (50% da população de mais de 15 anos é analfabeta e 47%

das crianças de 7 a 11 anos se encontram sem escolas) não há porque não estender essa co-responsabilidade a todas as empresas, qualquer que seja o número de empregados, uma vez que o ônus será sempre proporcional ao grau de desenvolvimento e, portanto, à capacidade econômica de cada uma.

5. Atribuindo às empresas a obrigatoriedade de "manter" ensino primário gratuito, o preceito constitucional não estatui que elas próprias, necessariamente, o "ministrem". Isso parece tanto mais procedente quando se confronta o inciso em apreço com o que se lhe segue na sistemática do art. 168, IV — "As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores".

6. Consagrando, nor outro lado, o princípio da liberdade de ensino (art. 167), que assegura à iniciativa particular o direito de ministrar o ensino dos diferentes ramos, "respeitadas as leis que o regulem", a Constituição oferece às empresas, enquadradas no inciso III do art. 168, dois caminhos para o cumprimento da obrigação que lhes é imposta: a organização e manutenção de escolas próprias ou o custeio de outros serviços de ensino primário.

7. Estendido, porém, o vínculo da responsabilidade a todas as empresas, qualquer que seja o número de seus empregados, a possibilidade da organização e manutenção de serviços próprios de ensino

é tanto menor para as empresas que empreguem menos de cem pessoas, quanto mais reduzido fôr o quadro de seu pessoal. Essas empresas deverão, então, optar, quase que necessariamente, pela forma de custeio de serviços outros de ensino.

8. Não deixando de preservar a continuidade das formas de ação já existentes, inclusive o financiamento de um sistema de bolsas-de-estudo em escolas mantidas pela iniciativa particular, nos casos em que essas formas de ação venham a ser julgadas realmente satisfatórias, o anteprojeto de lei institui a quota ou salário-educação, a ser pago pelas empresas, em relação aos filhos de seus empregados em idade escolar, e cujo produto reverterá, em princípio, para o desenvolvimento do sistema oficial de ensino primário.

9. O valor do salário-educação é estabelecido em relação ao custo local presumível do ensino primário oficial, calculado esse custo de conformidade com critérios adotados pelo Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Admitindo-se que: a) se atribua ao professor das classes de ensino primário remuneração equivalente a um e meio salário-mínimo; b) as despesas com a remuneração do professor correspondam a 70% do custo total da manutenção desse ensino, sendo os 30% restantes representados pelas despesas de livros e material escolar (13%), prédio e equipamento (10%), direção e supervisão do ensino (7%); c) a matrícula média por classe seja de 30 alunos, o custo mensal *per ca-*

pita do ensino primário, em cada região do país, será dado pela fórmula:

$$\frac{1,5 \text{ SM} \times 100}{70 \times 30} = 0,07 \text{ SM}$$

10. O salário-educação assim determinado (7% do salário-mínimo) será devido pelas empresas em relação a todos os filhos de empregados em idade de escolarização obrigatória. Em face das possibilidades que as condições sócio-econômicas do país oferecem no momento, o anteprojeto de lei fixa, inicialmente, a escolarização obrigatória para as faixas etárias compreendidas entre 7 — 11 anos.

11. À semelhança do que ocorre com o salário-família instituído pela Lei n.º 4.266, de 3 de outubro de 1963, o custeio do salário-educação será feito pelo sistema de compensação coletiva, isto é, o de rateio entre as empresas, por força do qual cada empresa participará com uma contribuição fixa por empregado, indistintamente, sem consideração pelo respectivo estado civil ou número de filhos em idade escolar.

12. Posto que, de acordo com as estimativas atuariais realizadas pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social, e com os índices etários aplicados ao Censo de 1960, correspondem a cada 100 ativos, filiados aos diversos Institutos de Previdência Social, 30 menores de 7 a 11 anos de idade, a contribuição relativa a cada empregado ativo deverá ser, então, 30% do salário-educação, isto é,

$$\frac{30}{100} \times \frac{(7 \text{ SM})}{100} = 0,2 \text{ SM}$$

13. A contribuição assim fixada (2% do salário-mínimo) será arrecadada pelos Institutos de Previdência Social a que as empresas estiverem vinculadas. Depois de deduzida a comissão de meio por cento, relativa às despesas de arrecadação, os Institutos recolherão as contribuições arrecadadas em cada Unidade da Federação ao Banco do Brasil, creditando-as ao respectivo Fundo Estadual de Ensino Primário, ou, na inexistência dêste, à Secretaria de Educação, em conta vinculada ao "Desenvolvimento do Ensino Primário".

14. Estatui o anteprojeto que os recursos provenientes do salário-educação serão aplicados de acordo com planos aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação, determinando, Outrossim, que nos três primeiros anos de vigência da lei, pelo menos sessenta por cento dêsses recursos serão destinados à construção e equipamento de salas de aula.

15. Procurando preservar, como já se assinalou, a continuidade de outras formas de cumprimento do art. 168, III, da Constituição, estabelece o anteprojeto que ficarão isentas das contribuições relativas ao salário-educação as empresas que mantenham serviços próprios de ensino ou sistema de bôlsas, um e outro julgados satisfatórios por ato da administração estadual de ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

16. O anteprojeto dispõe apenas sobre a contribuição das empresas para a manutenção do ensino primário comum, determinando que a exigência do ensino primário supletivo para os empre-

gados adultos será cumprida na forma da legislação estadual.

17. Contando-se, em 1962, em 4.800.960 o número de segurados ativos das diversas instituições da Previdência Social e dado que o salário-mínimo mensal médio vigente nas diversas regiões corresponde a Cr\$ 36.000,00, a arrecadação anual do salário-educação, calculada à base desses dados, orçaria em (Cr\$ 36.000,00 x 0,02 x 4.800.960 x 12 = Cr\$ 41.480.294.400,00).

Em virtude do aumento do número de filiados aos Institutos de Previdência Social, que se vêm fazendo nestes últimos anos, à razão de cerca de 300.000 por ano, não será exagerado estimar-se que a arrecadação anual do salário-educação atingiria cerca de cinquenta bilhões de cruzeiros.

A arrecadação prevista ultrapassaria a totalidade dos recursos que, no presente Exercício, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (artigo 92 e §§), caberia ao Fundo Nacional do Ensino Primário.

18. Ainda com base nas estimativas atuariais já referidas, pode-se admitir que a contribuição das empresas, prestada pela forma estabelecida pelo anteprojeto, ensejará anualmente recursos para o custeio total do ensino primário de mais de 1.500.000 alunos, elevando praticamente de 30% o número de crianças de 7 a 11 anos matriculadas atualmente.

19. Cumpre ressaltar que, em face da forma prevista para arrecadação dos recursos, a instituição do salário-educação far-se-á sem a necessidade de criação de qualquer organismo novo e sem a nomeação de nenhum funcionário.

Por sua vez, a aplicação dos recursos, fazendo-se através da ampliação dos serviços públicos de ensino, não implicará, igualmente, na necessidade de criação de novos órgãos da administração escolar. Nesses termos, a totalidade dos recursos será aplicada no desenvolvimento dos próprios serviços de ensino.

20. A contribuição percentual devida pelas empresas não incidirá sobre o total da respectiva folha de pagamento, mas sobre o valor resultante da multiplicação do número total de seus empregados pelo salário-mínimo local. De acordo com dados que figuram em estudo publicado por *Conjuntura Econômica* — dezembro de 1963 — págs. 54/56, pode-se calcular que a incidência do salário-educação sobre a folha de pagamento do pessoal das empresas será em média de 1,33%, oscilando entre os limites de 0,72% a 2%.

21. Note-se, Outrossim, que as medidas preconizadas pelo anteprojeto não acarretarão ônus novos às empresas que empreguem mais de cem pessoas, pois, estas, obrigadas pelo imperativo constitucional, já vêm concorrendo, embora geralmente sem plano, através de formas várias e de providências episódicas, para a manutenção do ensino primário.

22. Cabe, ainda, observar que as medidas determinadas pelo anteprojeto para assegurar a participação geral das empresas no custeio do ensino primário dos filhos de seus servidores consultam os princípios de justiça distributiva e atendem, em medida mais adequada, às prementes necessidades da educação nacional.

23. Não será, também, ocioso lembrar que às próprias empresas reverterão, afinal, os frutos do surto de desenvolvimento que o salário-educação irá imprimir aos efetivos do ensino primário, pois, como ninguém contesta, a educação fundamental, pela qualificação do trabalho, repercute sempre sobre a produtividade e, pela elevação do padrão de extensas camadas da população, não deixa jamais de concorrer para o fomento do consumo.

24. Devemos, finalmente, ressaltar que, consoante as diretrizes firmadas por Vossa Excelência, o anteprojeto de lei foi examinado pela Comissão de Coordenação Técnico-Administrativa dêste Mi-

nistério, tendo recebido não apenas o apoio, mas, também, a valiosa colaboração dos ilustres membros que estiveram presentes aos trabalhos: Prof. Jucundino Furtado — Chefe do Gabinete, Prof. Leônidas Sobrino Porto — Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Prof. Gildásio Amado — Diretor do Ensino Secundário, Prof. Armando Hildebrand — Diretor do Ensino Industrial e Prof. Lafayette Belford Garcia — Diretor do Ensino Comercial.

Aproveito a oportunidade para apresentar a Vossa Excelência protestos de estima e alta consideração.

CARLOS PASQUALE
Diretor do INEP

II. ANTEPROJETO DE LEI N.º

Institui o "salário-educação" e dá outras providências.

O Congresso Nacional, tendo em vista o disposto nos arts. 157, n.º I, e 168, n.º III, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1.º O "salário-educação", instituído por esta lei, será devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, em relação a todo empregado, como tal referido na Consolidação das Leis do Trabalho, qualquer que seja o valor e a forma de sua remuneração e na proporção do respectivo número de filhos em idade de escolarização obrigatória.

Art. 2.º O "salário-educação" será estipulado sob a forma de quota percentual, calculada sobre o valor do salário-mínimo local, arredondado êste para o múltiplo de mil seguinte, por filho menor,

de qualquer condição, na idade indicada no art. 1.º.

Art. 3.º O custeio do "salário-educação" será feito mediante o sistema de compensação, cabendo a cada empresa, qualquer que seja o número e o estado civil de seus empregados, recolher, para esse fim, ao Instituto ou Institutos de Aposentadoria e Pensões, a que estiver vinculada, a contribuição que fôr fixada em correspondência com o valor da quota percentual referida no art. 2.º.

§ 1.º A contribuição de que trata êste artigo corresponderá à percentagem incidente sobre o valor do salário-mínimo multiplicado pelo número total de empregados da empresa, observados os mesmos prazos de recolhimento,

sanções administrativas e penais e demais dados estabelecidos com relação às contribuições destinadas ao custeio da Previdência Social.

§ 2.º As contribuições recolhidas, nos Estados, no Distrito Federal e nos Territórios, deduzida a parcela de meio por cento relativa às despesas de arrecadação, serão depositadas pelos Institutos de Aposentadoria e Pensões no Banco do Brasil S/A a crédito do Fundo Estadual do Ensino Primário, ou, na inexistência dêste, da Secretaria de Educação, em conta vinculada ao "desenvolvimento do ensino primário".

§ 3.º Os recursos, de que trata êste artigo, serão aplicados, nos Estados e no Distrito Federal, de acordo com planos aprovados pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação e, nos Territórios, de conformidade com os critérios que forem baixados pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 4.º Ficarão isentas do recolhimento da contribuição, de que trata o art. 3.º, as empresas comerciais, industriais e agrícolas que mantiverem serviço próprio de ensino primário (Constituição de 1946, art. 168, n.º III) ou que instituïrem sistema de bolsa (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, art. 31, § 1.º), um e outro, em tÛermos julgados satisfatórios por ato da administração estadual de ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo único. A isenção de que trata êste artigo, concedida pelo prazo de um ano, será renovada mediante comprovação da regularidade das providências realizadas pelas empresas, dos resultados obtidos e das despesas efe-

tivamente feitas em importância não inferior às contribuições que seriam devidas na forma do artigo 3.º.

Art. 5.º Com o recolhimento do "salário-educação", instituído por esta Lei, ou por ato da administração estadual de ensino baixado nos tÛermos do art. 4.º, considerar-se-á atendido, pela empresa, em relação aos filhos de seus servidores, o estatuído no art. 168, n.º III, da Constituição Federal.

Parágrafo único. O disposto no art. 168, n.º III, da Constituição Federal será cumprido pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas, em relação aos seus próprios servidores, na forma da legislação estadual.

Art. 6.º O recolhimento do salário-educação, por parte dos proprietários rurais, que não puderem manter escolas primárias, para as crianças residentes em suas glebas, não os exonera do cumprimento do estatuído no art. 32 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 7.º Ficam assim fixados, pelo período de três anos, as idades e os valores relativos a esta Lei:

- 1) 7 a 11 anos a idade de escolarização obrigatória a que se refere o art. 1.º;
- 2) sete por cento para cada quota percentual a que se refere o art. 2.º;
- 3) dois por cento para a contribuição de que trata o art. 3.º, § 1.º.

§ 1.º Durante o mesmo período de três anos, os planos de que trata o § 3.º do art. 3.º, destinarão,

obrigatoriamente, pelo menos sessenta por cento dos recursos para a construção e equipamento de salas de aula.

§ 2.º Se, findo o período previsto neste artigo, não forem revistos as idades e os valores nele fixados, continuarão a vigorar até que isso se venha a efetuar.

Art. 8.º As quotas de "salário-educação" não se incorporarão, para nenhum efeito, ao salário ou

remuneração devida aos empregados.

Art. 9.º Esta Lei entrará em vigor a partir do primeiro dia do mês que se seguir ao decurso de trinta dias, contados da data de sua publicação.

Art. 10. O Poder Executivo expedirá a regulamentação desta Lei.

Art. 11. Revogam-se as disposições em contrário.

I CENSO ESCOLAR NACIONAL

Na 1.^a Reunião conjunta do Conselho Federal e Conselhos Estaduais de Educação, realizada no Rio em novembro de 1963, coube ao Prof. Almeida Júnior, relatando problemas do ensino primário, recomendar o levantamento anual das crianças em idade escolar, a partir de 1964. No mesmo sentido, o Cons. Carlos Pasquale comunicou a aprovação pelo Cons. Estadual de São Paulo do Recenseamento Escolar e do Convênio Estadual de Educação, sendo afinal adotada a recomendação do Prof. Almeida Júnior ao terminar o encontro. Em maio de 64, a Secretaria de Educação promove o Censo Escolar Estadual e o Ministério da Educação toma providências para a realização do Censo em todo o País, com ofício do Ministro Flávio Suplicy de Lacerda ao Presidente do IBGE propondo a assinatura de convênio. A apresentação desse documentário está aqui distribuída em três partes: I. O Censo na reunião dos Conselhos de Educação; II. O Censo Escolar na Guanabara; III. Providências iniciais do Ministério.

I - O CENSO NA REUNIÃO DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Na reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais (GB — novembro, 1963), consta da "ata da sessão sobre o ensino primário": *

"Às 15 horas do dia 12 de novembro de 1963, sob a presidência do Prof. Deolindo Couto, teve início a sessão especial dedicada ao ensino primário. Tomou lugar à mesa o Cons.^o federal Antônio Almeida Júnior, encar-

regado da Comunicação "Problemas do Ensino Primário". Iniciando pela leitura das Conclusões do seu trabalho, salientou o relator que para a efetivação dos propósitos da Lei de Diretrizes e Bases, em relação ao ensino primário, impõe-se desde já: 1.^o) que a administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promova, a partir de janeiro de 1964, o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar (art. 28); 2.^o) que cada município realize, em princípios de 1964 a chamada da população escolar de 7 anos de idade, para matrícula, a ela acrescentando, se possível, das crianças de 7 a 10 anos ainda fora da escola (art. 29); 3.^o) que cada município, por si ou em convênio com o Estado, inicie ou intensifique a construção de prédios para as suas escolas primárias, e 4.^o) que a União coopere financeiramente com os Estados e os municípios para a compra, construção ou reforma de prédios escolares destinados ao ensino primário".

• • •

Sobre o assunto, o Conselheiro Carlos Pasquale, do Estado de São Paulo, apresentou a seguinte comunicação:

"Em relação à matéria em apreço, aprez-nos comunicar que o Conselho de Educação do Estado de São Paulo já aprovou, em princípio, a realização de duas providências que reputamos de grande alcance e oportunidade.

* *Documenta* n.^o 21 (2.^a parte, p. 64)

São elas o Recenseamento Escolar do Estado e o Convênio Estadual de Ensino.

A necessidade da realização do Recenseamento Escolar comprova-se facilmente.

A LDB determina (art. 93) que os recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelos Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Em face da disposição expressa da LDB, os planos de educação tornaram-se, finalmente, em nosso país, uma necessidade imperiosa, "inarredável".

O planejamento da educação não se fará, porém, sem a prévia formulação de uma política educacional e sem a segura programação das tarefas necessárias para a consecução de um ou mais objetivos da política adotada.

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

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

De acordo com os solenes compromissos firmados em Punta Del'Este e em Santiago, as metas da nossa política

educacional, a atingir até 1970, são, no âmbito do ensino primário, seis anos de escolaridade para todos os brasileiros, e, no campo do ensino médio, o aumento do número de oportunidades educacionais de doze, que são atualmente, para trinta alunos por mil habitantes.

A programação das tarefas necessárias ao alcance das metas preestabelecidas requer, por sua vez, o exato conhecimento de, entre outros, os seguintes elementos fundamentais: a) número de crianças e jovens em idade escolar; b) estado de desenvolvimento do sistema educacional existente, e c) deficiências, desvios e erros dos serviços existentes em relação aos objetivos pretendidos.

O recenseamento escolar nos dará a conhecer, de pronto, os elementos apontados, e, em relação ao primeiro, isto é, à população em idade escolar com um grau de exatidão incomparavelmente maior do que o obtido pelas atualizações do Censo Demográfico de 1960 ou por estimativas de outra natureza.

Ainda recentemente, para oferecer alguns elementos básicos ao Plano de Emergência do Ministério da Educação e Cultura, então em elaboração, o INEP procedeu ao levantamento do *déficit* de matrículas e de salas de aula nas cidades, vilas e zonas rurais dos distritos e dos municípios.

Trata-se de um levantamento referente aos dados de 1960 e feito à base da matrícula-população da faixa etária de 7 a 14 anos, para o qual serviram de fontes o Boletim PE/3/1960 do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, e a Sinopse Preliminar do Censo Demográfico de 1960, do IBGE.

"Esse levantamento, acentua o próprio INEP, ressentindo-se embora de várias limitações (urgência de prazo,

omissão de elementos fundamentais não computados ainda pela estatística, uso de estimativas grosseiras para a obtenção da população escolarizável), que terão afetado seus resultados, provavelmente com significativa margem de erro, foi utilizado, apesar de tudo, por ser a única fonte disponível sobre o assunto e cujos dados resultantes serviriam, pelo menos, como ponto de partida e de referência inicial para novos e mais seguros estudos".

Confrontando-se os resultados do levantamento do *déficit* de salas de aula no Estado de São Paulo feito pelo INEP com o realizado pelo Fundo Estadual de Construções Escolares, verifica-se que a margem de que aquêles resultados foram afetados, em virtude provavelmente da omissão de elementos fundamentais, de que pudemos dispor na esfera estadual, é realmente muito grande, atingindo freqüentemente cerca de 100% e até mais dos valores apurados.

A promoção da realização do Recenseamento Escolar do Estado não foge à competência do Conselho de Educação de São Paulo, pois a êste incumbe, nos termos da lei que o instituiu, "promover e realizar estudos sobre o sistema estadual de ensino, adotando e propondo medidas que visem à sua expansão e aperfeiçoamento (art. 4.º, XV)".

Por sua vez, as Normas Regimentais do Conselho cometem à Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação: "a) realizar, reunir e coordenar estudos e levantamentos relativos à definição de política educacional, fixação de objetivos e determinação de prioridades no âmbito do sistema estadual de ensino" (art. 22).

A realização do Recenseamento Escolar pode parecer obra temerária, nota-

damente para um órgão novo das possibilidades e recursos do Conselho Estadual de Educação.

Não podemos, porém, considerá-lo inexequível, quando nos lembramos que o Estado de São Paulo já o realizou uma vez, com pleno êxito.

Ocorreu isso em 1920, quando o Estado contava apenas 4,5 milhões de habitantes.

O Recenseamento Escolar, então realizado, visava saber, "com segurança e verdade":

a) quantas eram as crianças de 6 a 12 anos analfabetas; b) onde se achavam elas; c) quais as condições dêsses locais.

Por uma feliz coincidência para os bons resultados dêste primeiro encontro de Conselhos de Educação, a chefia do Recenseamento Escolar Paulista de 1920 foi exercida pelo ilustre relator do tema desta sessão, o eminente Conselheiro Almeida Júnior, que nos poderá prestar seu autorizado depoimento sobre o trabalho, que, não obstante a precariedade dos meios de comunicação de que o Estado dispunha àquela época, foi realizado em apenas 81 dias, pois tal foi o espaço de tempo que decorreu entre a ordem de execução do serviço (18 de junho) e a publicação dos resultados (7 de setembro).

Nos termos da Resolução aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (20-10-1963), o Recenseamento Escolar do Estado deverá ser realizado no início do próximo ano letivo, segundo bases e critérios a serem sugeridos pela Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação.

Afigura-se-nos que os objetivos do próximo Recenseamento Escolar poderão ser um pouco mais ambiciosos do que os de 1920, a fim de que o levantamento abranja as áreas de ensino

primário e médio, determinando, por exemplo: a) situação escolar da população de 5 a 18 anos ou, pelo menos, de 6 a 14 anos; b) a situação da rede de escolas de primeiro e segundo graus; c) as condições dos locais desprovidos de escolas de ensino primário e médio.

Feito o recenseamento, disporá o Conselho Estadual de Educação de um quadro de realidade para programação de realizações que correspondam às necessidades de crescimento no sentido escolar e no sentido populacional, de forma que a educação primária atinja tôda a população em idade correspondente e se amplie até 6 anos de estudos.

O recenseamento constituirá, ainda, o ponto de partida para o cumprimento dos artigos 28 e 29 da LDB, que visam precisamente garantir a obrigatoriedade dêsses estudos mínimos por parte de todos os brasileiros, dispõem sob o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, do incentivo e da fiscalização da freqüência às aulas (da competência do Estado) e sôbre a chamada anual da população escolar de 7 anos de idade, para matrícula na escola primária (da competência do Município).

Pelo recenseamento, poderão ser também determinadas, com precisão, nas áreas de pouca densidade demográfica, quais são os proprietários rurais que, não podendo manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas, estão obrigados, nos termos do art. 32 da LDB, a facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

Divergindo, *data venia*, de um dos pontos da Indicação da douta Câmara de Ensino Primário e Médio do Egrégio Consellio Federal de Educação aos participantes desta reunião, pensamos que

a revelação do *déficit* de vagas nas escolas primárias deve ser feito pelo recenseamento escolar e não pela chamada da população escolar.

A chamada da população escolar de 7 anos visa, nos expressos termos da lei, à matrícula dessas crianças, e, não à constatação da possibilidade de efetivá-la. A chamada há de ser, por conseguinte, ato posterior à verificação e à eliminação do *déficit* de vagas e de escolas.

Acresce ponderar, finalmente, que o recenseamento terá a virtualidade de marcar o início das atividades do Consellio Estadual de Educação, por uma providência da mais alta significação para o planejamento da educação em bases reais e ecoará, em todas as regiões do Estado, como uma clarinada destinada a despertar a consciência pública para os problemas do ensino.

A segunda providência sugerida — a realização do Convênio Estadual de Ensino — justifica-se igualmente.

Ao dispor que, anualmente, a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de 20% da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, a Constituição da República estabelece, claramente, a responsabilidade solidária das três esferas da Administração Pública na realização desse serviço fundamental para a Nação.

A LDB, reiterando, de certo modo, a responsabilidade das administrações estaduais e municipais, não só estabelece que "os Estados, o Distrito Federal e os Municípios se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal, para manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim (art. 92, § 2.º), como discrimina as despesas que podem ser consideradas

como "despesas de ensino" (art. 93, §§ 1.º e 2.º).

A fim de que o esforço comum apresente o maior rendimento possível, impõe-se, por outro lado, a formulação de normas e planos de ação interadministrativa, que, delimitando a esfera de competência de cada órbita da Administração, evitem os gastos supérfluos e os desperdícios, que resultam da redundância de providências e da dispersão de iniciativas.

A LDB fixa a atribuição da União e dos Estados no setor educacional, e os planos de aplicação de recursos federais elaborados já na vigência desse diploma legal delimitam a forma e a extensão da ação supletiva do Governo Federal.

Já o mesmo não ocorre com as atribuições dos municípios em relação ao Estado. Quem quer que examine o modo pelo qual os municípios aplicam os recursos destinados ao ensino, certificar-se-á da absoluta necessidade do estabelecimento de normas que entrossem a atuação municipal com as iniciativas do Governo Estadual.

Não obstante a Constituição do Estado de São Paulo determine que "poderá o Estado estabelecer convênios com os municípios que preferam entregar-lhe, no todo ou em parte, os recursos obrigatoriamente destinados à educação, a fim de empregá-los no ensino estadual local" (art. 122), o certo é que essa faculdade em nenhuma única vez teve possibilidade de efetivar-se nestes 16 anos de vigência da carta constitucional paulista.

Animada, sem dúvida, do propósito de corrigir a situação apontada, a Lei n.º 7.940, de 7-6-1963, que instituiu o Conselho Estadual de Educação conferiu a este órgão a competência de:

"propor critérios gerais e sugerir medidas para aplicação harmônica dos re-

ursos federais, estaduais e municipais, destinados à manutenção do ensino, e opinar sobre os respectivos convênios de ação interadministrativa" (art. 4.º, III).

Processado o recenseamento, conhecidos seus resultados e despertada a consciência pública local para os problemas de ensino, a ocasião será propícia para a lavratura do Convênio Estadual de Ensino destinado a fixar os termos gerais da ação administrativa do Governo Estadual e dos governos municipais, relativamente ao mesmo objetivo.

O Convênio Estadual de Ensino abrirá amplos caminhos para uma conjugação de esforços e poderia regular, entre outras, as seguintes questões:

- a) organização, em cada município ou distrito, do cadastro escolar, com o objetivo de permitir a chamada da população escolar e tornar efetiva a obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar;
- b) emprego harmônico dos recursos estaduais e municipais destinados à manutenção do ensino;
- c) elaboração, para cumprimento progressivo, de um plano de construção, aparelhamento e conservação de prédios escolares;
- d) planejamento dos serviços de ensino de modo que a rede de escolas primárias satisfaça às necessidades da população, com observância da norma da Constituição Estadual, estabelecendo que "o Estado distribuirá equitativamente, pelo seu território, escolas secundárias, profissionais e agrícolas, podendo fazê-lo em colaboração com os municípios diretamente interessados";
- e) instituição de serviços auxiliares — realmente eficientes — de: 1) transporte escolar intermunicipal, para as crianças da zona que não comporte a

instalação de classe de ensino primário; 2) transporte escolar intermunicipal, para estudantes de escolas dos vários ramos de ensino médio, que residam em município cujas condições de desenvolvimento não justifiquem a criação do estabelecimento de ensino do gênero;

f) instituição de serviços auxiliares e de serviços de assistência social.

Quanto mais nos aprofundamos no exame das providências apontadas — Recenseamento Escolar do Estado e Convênio Estadual de Ensino — tanto mais nos convencemos de que elas representam os passos fundamentais para o planejamento e para a execução de um programa de eficientes realizações no campo educacional.

Cabe a essa 1.^a Reunião Conjunta decidir sobre se essas medidas devem ser indicadas ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação, para a adoção em outras Unidades da Federação, de acordo com as possibilidades de cada uma e com a eventual colaboração de recursos federais" ••.

Indicação sobre sugestões

Na reunião do Conselho Federal de Educação com os Representantes dos Conselhos Estaduais, após os debates sobre competência, intercâmbio, planejamento e problemas de ensino, foram formuladas as seguintes sugestões, a serem consideradas pelas autoridades competentes: ••

1.º 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, utili-

zando de recenseamento escolar e do registro civil bem como de quaisquer outros dados estatísticos do IBGE e dos municípios.

2.º A chamada anual da população escolar de 7 anos de idade, 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.

A autoridade municipal utilizará os dados estatísticos coordenados pelo IBGE, o levantamento da população escolar feito pelos Estados e dados e pesquisas diretas ao seu alcance.

3.º 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.º 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 um grupo estadual, com funções de diretor de ensino no município, ou de uma junta integrada também por ele-

* Idem, p. 77 e seguintes.

** Idem. pp. 155 e 156.

mento municipal para a coordenação de atividades educacionais, por município, sem quebra de autonomia municipal;

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 independente 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.º A próxima Reunião do Conselho Federal de Educação com Representantes dos Conselhos Estaduais considerará, em seu temário, o programa de construções de prédios escolares e as modalidades de financiamento dos serviços de educação.

II - O CENSO ESCOLAR NA GUANABARA

Para sua execução, a Secretaria de Educação expediu portaria e instruções destinadas ao recenseador:

PORTARIA "N" SED n.º 4 - DE 17
DE FEVEREIRO DE 1964

Institui o censo das crianças em idade escolar no Estado da Guanabara.

O Governo do Estado da Guanabara, cumprindo a Constituição Federal e o art. 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou compulsório o ensino primário em seu território e regulamentou a sua obrigatoriedade através do Decreto Estadual n.º 808, de 9 de janeiro de 1962.

2. De acordo com o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Secretaria de Educação e Cultura expediu os Editais de 4 de dezembro de 1962, e de 4 de novembro de 1963, que fazem a chamada da população escolar para a matrícula na escola primária.

3. O art. 28 da mesma Lei determina que a Administração estadual de ensino proceda ao levantamento anual do registro das crianças em idade escolar.

4. A realização anual do censo escolar na Guanabara constitui providência indispensável para a fiel execução da obrigatoriedade da educação primária.

5. A efetivação do censo deve caber aos serviços públicos do ensino estadual que deverão planejá-lo e mobilizar o pessoal recenseador, assinalando os altos objetivos da tarefa a empreender.

Isto posto:

O Secretário de Estado de Educação e Cultura, dando cumprimento à Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e ao Decreto Estadual n.º 808, de 9 de janeiro de 1962, que tornou compulsório o ensino primário no Estado da Guanabara,

RESOLVE:

1. Fica instituído no Estado da Guanabara o censo das crianças em idade escolar.

1.1. O censo escolar abrangerá as crianças de 5 a 14 anos de idade.

2. O planejamento e a execução do censo escolar ficarão a cargo do Departamento de Educação Primária, do Departamento de Educação Média e Superior, do Instituto de Pesquisas Educacionais e do Serviço de Estatística, com a colaboração dos demais órgãos da Secretária de Educação e Cultura.

3. A Secretaria de Educação e Cultura promoverá, anualmente, a atualização do censo da população infantil em idade escolar.

4. A participação nos trabalhos do censo escolar será considerada serviço público relevante.

5. Ao magistério primário oficial que participar do censo escolar ficam asseguradas as seguintes vantagens:

a) pontos para efeito de remoção, correspondentes ao número de crianças e de domicílios recenseados;

b) prorrogação de dez (10) dias do período de férias escolares, de acordo com o critério a ser estabelecido pelo Departamento Primário, sem prejuízo do número total anual de dias de aula.

6. O Departamento de Educação Primária baixará as normas complementares e tomará providências necessárias ao perfeito cumprimento do disposto nesta Portaria.

FLEXA Ribeiro
Secretário de Educação

INSTRUÇÕES GERAIS

QUEM DEVE PRESTAR INFORMAÇÕES

Todos os pais ou responsáveis por crianças entre 5 e 14 anos de idade são obrigados a prestar as informações solicitadas no formulário. Está sendo realizada uma campanha de esclarecimento junto aos pais e responsáveis, alertando-os sobre a data de realização do censo e solicitando a sua cooperação.

CONHECIMENTO DO SETOR CENSITÁRIO

Estude cuidadosamente o setor que lhe foi confiado, inteirando-se dos seus limites e das condições que lhe são peculiares, a fim de que possa tomar medidas que facilitem e apressem a coleta de dados.

IDENTIFICAÇÃO DO RECENSEADOR

A apresentação do formulário a ser preenchido identifica automaticamente o recenseador. Recomenda-se, todavia, a levar consigo uma carteira de identidade pessoal, funcional ou profissional, ou uma carteira de estudante, que será apresentada quando fôr solicitada.

ATITUDE DO RECENSEADOR

Procure despertar o interesse e a simpatia do informante. Seja cortês e imparcial ao efetuar a entrevista. Esclareça, com boa vontade, os propósitos do Censo. Mesmo no caso de ser recebido com desconfiança ou visível má-fé, não discuta: argumente com clareza e serenidade, procurando lançar mão de todos os recursos conciliatórios. Lembre-se de que o nosso interesse é obter informações válidas, e que o êxito do censo dependerá da boa vontade e cooperação de cada informante.

Em alguns casos, será necessário, com habilidade, conter a excessiva loquacidade de pais que pretendam aproveitar a ocasião para consultas ou esclarecimentos alheios aos objetivos do censo.

CONHECIMENTO DO FORMULÁRIO

Familiarize-se com o instrumento de coleta, lendo atentamente estas instruções. Examine cuidadosamente o formulário e a folha de controle a serem preenchidos. Lembre-se de que é SUA a tarefa de orientar o informante. Você deverá estar capacitado a solucionar quaisquer dúvidas que, porventura, apareçam por ocasião da coleta.

Participe das reuniões relativas ao censo e não se acanhe de pedir esclarecimentos. Não se esqueça de que, uma

vez em ação, você deve seguir as instruções deste manual sem interpretações particulares ou modificações pessoais.

PREENCHIMENTO DO FORMULÁRIO

O formulário deve ser preenchido com clareza, pelo recenseador, com base nas informações prestadas pelo pai ou responsável. *Em hipótese alguma*, poderá ser deixado na residência do informante.

Preencha o formulário *com letra legível*. Lembre-se de que qualquer inexatidão ou falha poderá vir a anular os resultados de seu esforço. Para maior clareza, utilize *caneta esferográfica*.

Todas as informações devem ser registradas nos espaços reservados para esse fim. Marque, portanto, com um X apenas os quadrinhos correspondentes às informações obtidas. Complemente, se necessário, com outras informações escritas por extenso nas linhas adequadas.

Procure obter *todas* as informações solicitadas. Não deixe em branco nenhum tópico. Se de todo fôr impossível obter determinada informação, assinale o fato nas linhas destinadas às observações.

Mesmo que alguma resposta lhe pareça inexata ou deficiente, não a altere por conta própria. Procure obter do informante a necessária complementação.

NUMERAÇÃO DO FORMULÁRIO

O formulário deverá ser numerado pelo recenseador, obedecendo às seguintes recomendações:

— o 1.º número corresponderá ao Distrito Educacional;

— o 2.º número corresponderá ao setor que lhe foi confiado. Entendem-se

por *setor* os logradouros a serem recenseados conforme consta da folha destinada à discriminação dos locais;

— o 3.º número designa os domicílios recenseados e deverá ser atribuído de acordo com a ordem em que fôr realizada a coleta dos dados. Este número de ordem deve ser idêntico ao consignado na folha de controle. Inicie a numeração com 001 correspondente ao primeiro domicílio recenseado e prossiga utilizando sempre três algarismos (por exemplo, o 4.º domicílio visitado receberá o número 004; o 25.º domicílio receberá o número 025, etc.).

Observe no formulário os seguintes quesitos:

• RESIDÊNCIA

Registre o nome do local, especificando se é rua, avenida, travessa, largo, etc, bem como o número do prédio, da dependência, o bairro e o número do telefone, se houver.

EXEMPLO: Rua Conselheiro Lafayette
n.º 29, apt. 402, Copacabana -
Tel. 27-2292.

Na hipótese de não existirem estes dados, procure registrar indicações que permitam localizar o domicílio da melhor forma possível.

EXEMPLO: Morro do Cantagalo s/n.º
— Copacabana.

Não existindo telefone na residência, especifique o número de outro aparelho em que pode ser encontrado o responsável (vizinho, local de trabalho, etc.). Se de todo fôr impossível apurá-lo, faça um traço horizontal indicando ausência.

EXEMPLO: Avenida do Comércio,
n.º 33, casa II. _____

• DATA DE NASCIMENTO

Se o responsável ignorar a data (dia, mês e ano), procure saber o ano apenas ou a idade presumida do menor, consignando-a nas observações.

• NOME DO PAI OU DA MÃE

Declare adiante do nome do pai ou da mãe, quando os mesmos forem ignorados ou falecidos: *ignorado* — *falecido*.

• ONDE ESTUDA

Se o responsável declarar que a criança estuda em casa, procure apurar o motivo e consigne nas observações.

• INCAPACIDADE FÍSICA

Entende-se por fisicamente incapaz a criança paralítica, cega, surda, portadora de doença infecto-contagiosa ou de anomalia física.

Declare, adiante, o tipo de enfermidade ou doença no caso de a criança ser doente ou sofrer de alguma incapacidade física.

• INCAPACIDADE MENTAL

Entende-se por mentalmente incapaz a criança profundamente retardada: imbecil ou idiota.

• NOME DO INFORMANTE

Registre o nome da pessoa que prestou as declarações.

INSTRUÇÕES PARA CASOS
ESPECIAIS

a) *Na hipótese de não ser encontrado o informante:*

— procure saber se o domicílio está desabitado ou se a família está ausente;

— se estiver desabitado, lance "vago" na folha de controle;

— se a família estiver ausente, procure saber a data provável do retorno. Faça a coleta em outra ocasião, se a família retornar ainda dentro do prazo fixado para o censo;

— se a ausência fôr apenas de horas, procure saber do vizinho (s) ou do síndico (porteiro) a hora provável de ser encontrado o morador (exemplo: mães de família que trabalham fora);

— o agente recenseador deverá enviar todos os esforços no sentido de colher as informações, voltando ao domicílio, se necessário, para obtê-las;

— na absoluta impossibilidade de estabelecer contato com o responsável ou pessoa credenciada até o fim do prazo previsto para o recenseamento, deverá consignar esse fato na folha de controle.

b) Na hipótese de o informante ignorar a resposta a determinadas perguntas, não sendo ele pai, mãe ou responsável pela criança, anote, também, na folha de controle, a hora provável em que possa ser encontrada a pessoa mais bem capacitada para prestar declarações, e *volte para obtê-las*.

c) *Domicílios coletivos:* hotéis, pensões, orfanatos, casas de cômodos, asilos.

A coleta de dados deverá processar-se normalmente, neles devendo ser considerados: quartos, porões, alpendres, sótãos, etc.

d) *Filhos da empregados domésticos.*

Deverão ser recenseados na residência dos patrões, se aí residirem efetivamente. Caso contrário, deverão ser recenseados em sua própria residência.

FOLHA DE CONTROLE

UTILIZAÇÃO DA FOLHA DE CONTROLE

Registre, no espaço destinado a "logradouro", além do nome ou indicação correspondente à discriminação do Setor, se é zona urbana ou não, favela, morro urbanizado ou não.

A 1.^a coluna corresponde ao "número de ordem". Inicie a numeração com 001 no 1.^o domicílio visitado e siga assim até o final do trabalho. Não interrompa esta seqüência mesmo que mude de logradouro, pois assim teremos automaticamente as informações necessárias para a avaliação do seu trabalho.

A 2.^a coluna corresponde ao "número do domicílio e dependência". Anote as indicações devidas e, em casos especiais da ausência de número, outra informação que possibilite a localização, como: próximo ao número, rua ou km tal, etc.

A 3.^a coluna corresponde ao "nome do informante". Quando o informante não fôr responsável pelo domicílio, registre a condição do mesmo. Exemplo: empregada, filho, vizinho ou outra no gênero.

A 4.^a coluna diz respeito ao total das crianças de 5 a 14 anos recenseados no domicílio.

A 5.^a coluna se destina a anotar os números dos questionários utilizados. Exemplo: 001/4 — no caso de serem 4 crianças.

A 6.^a coluna será preenchida apenas com um X no caso de não haver crianças de 5 a 14 anos.

A 7.^a coluna servirá para anotações diversas: dia e hora provável de ser encontrado o morador, domicílio vago, etc.

DISTRIBUIÇÃO E ENTREGA DO MATERIAL DO CENSO

Os formulários e folhas de controle serão distribuídos pelo Departamento de Educação Primária aos Diretores de Divisão de Educação das Regiões Administrativas e, por estes, aos Chefes dos Distritos Educacionais que lhes são subordinados e aos quais compete realizar a distribuição do material aos recenseadores, assim como a atribuição de setores.

O material do censo consta do seguinte:

- a) Formulário destinado à coleta do censo;
- b) Folha de controle;
- c) Folha contendo a distribuição dos logradouros onde cada equipe de coletores irá trabalhar e que delimita o *setor* a seu cargo.

Uma vez terminada a coleta, os dados deverão ser entregues à Chefia do Distrito Educacional que fará o controle do material e a triagem das fichas de crianças matriculadas e não matriculadas.

III - PROVIDÊNCIAS INICIAIS DO MINISTÉRIO

Em exposição de motivos ao Ministro Flávio Lacerda, o Prof. Carlos Pasquale fundamentou a oportunidade da realização do Censo, havendo então o Ministro oficiado ao Presidente do IBGE propondo o convênio. Seguem esses documentos:

1. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO

1. Ao determinar que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da receita de im-

postos na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 169), a Constituição estabelece a responsabilidade solidária das três órbitas da Administração Pública na obra da educação nacional.

2. O preceito constitucional, já por si, impõe, obviamente, a formulação de normas e a elaboração de planos de ação interadministrativa, que demarquem a esfera de competência de cada uma das órbitas do Poder Público no setor do ensino.

3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 20-12-1961), determina, por sua vez, que "os recursos, a que se refere o art. 169 da Constituição, serão aplicados, preferencialmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino público, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação" (art. 93).

4. Em face da citada disposição da Lei de Diretrizes e Bases, os planos de educação tornaram-se, finalmente, em nosso país, uma necessidade "inarredável" e inadiável.

5. Qualquer que seja o tipo de planejamento pelo qual se queira optar (planejamento de educação integrado, ou não, no planejamento geral das atividades do Estado; planejamento integral ou parcial da educação; planejamento que parta da órbita local para atingir a nacional, ou vice-versa), o planejamento da educação requer sempre a prévia formulação de uma política educacional e a segura programação das tarefas necessárias para a consecução de um ou mais objetivos da política adotada.

6. O Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (1962), fundado em solenes compromissos firmados pelo Brasil em Punta Del'Este e em Santiago, estabele-

ce, em matéria de política educacional, as seguintes metas quantitativas a atingir até 1970:

- a) Ensino Primário, matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos;
- b) Ensino Médio, matrícula de 70% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial;
- c) Ensino Superior, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial.

E as seguintes metas qualitativas:

- a) Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial;
- b) As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5.^a e 6.^a séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais;
- c) O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas;

- d) O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos de tempo integral.

7. A programação das tarefas necessárias para alcançar os objetivos visados requer, por sua vez, que sejam conhecidos, com segurança, os seguintes elementos fundamentais:

- a) número de crianças e jovens em idade escolar;
- b) estudo de desenvolvimento do sistema escolar;
- c) deficiências, desvios e erros dos serviços existentes em relação aos objetivos pretendidos.

8. O primeiro dos citados elementos, isto é, a população em idade escolar, pode ser-nos dado pelo Censo Escolar com um grau de exatidão incomparavelmente maior do que o obtido por atualizações do Censo Demográfico de 1960 ou por estimativas de outra natureza.

9. A Primeira Reunião do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em novembro de 1963, aprovou a indicação de ser realizado o Censo Escolar do Brasil como passo fundamental para o planejamento da educação.

10. Dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, incumbem ao INEP as providências para a promoção do Censo Escolar. O Senhor Ministro da Educação e Cultura já aprovou a iniciativa e autorizou os convênios, a serem celebrados com os Estados para a aplicação dos recursos globais do Fundo Nacional do Ensino Primário e do Fundo Nacional do Ensino Médio, que lhes so consignados no Orçamento do Exercício de 1964, prevejam a reali-

zação do Censo e consignem dotações para esse fim.

11. Realizado o Censo Escolar, disporomos de quadros de realidades, à vista dos quais as administrações estaduais poderão elaborar planos e programas que correspondam efetivamente à necessidade de crescimento, tanto no sentido populacional como no sentido escolar. À luz desses planos e programas, poderá ser planejada e programada com equidade a ação assistencial e supletiva que a União deve exercer nos termos constitucionais (art. 170 e parágrafo único) e legais (artigos 93, 94 e 95 da Lei de Diretrizes e Bases).

12. O Censo Escolar constitui, ainda, providência preliminar para o cumprimento de preceitos da Lei de Diretrizes e Bases (artigos 28, 29 e 32) que, no sentido de garantir a obrigatoriedade do ensino primário, dispõem, respectivamente, sôbre:

- a) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas (da competência dos Estados);
- b) a chamada anual da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária (da competência dos Municípios);
- c) a obrigação imposta aos proprietários rurais de manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas ou, na impossibilidade de fazê-lo, propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades ou, então, facilitar a freqüência das crianças às escolas mais próximas.

13. Note-se, finalmente, que os trabalhos do recenseamento das crianças e a pronta divulgação dos dados do Censo Escolar não poderão deixar de contri-

buir pará alertar a consciência de cada comunidade para os próprios problemas da educação e para estimular o concurso dos elementos locais ao encaminhamento das soluções mais adequadas.

2. OFÍCIO DO SU. MINISTHO DA
EDUCAÇÃO AO PRESIDENTE DO IBCE

Brasília, 8 de junho de 1964

Senhor Presidente:

Ao estatuir que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão anualmente determinadas porcentagens das respectivas receitas de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 169), a Constituição estabelece a responsabilidade solidária das três órbitas da Administração Pública na obra da educação nacional e impõe, conseqüentemente, a elaboração de plano de ação interadministrativa, que demarquem a esfera de competência de cada uma delas no setor do ensino.

2. Determinando, por sua vez, que "os recursos, a que se refere o art. 169 da Constituição, serão aplicados, preferencialmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino público, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação" (art. 93), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 20-12-1961) torna inarredável a necessidade da elaboração de planos de educação.

3. Qualquer que seja o tipo de planejamento pelo qual se queira optar (planejamento de educação integrado, ou não, no planejamento geral das atividades do Estado; planejamento integral ou parcial da educação; planejamento que parta da órbita local para

atingir a nacional, ou vice-versa), o planejamento da educação requer sempre a prévia formulação de uma política educacional e a segura programação das tarefas necessárias pará o consecução de um ou mais objetivos da política adotada.

4. O Conselho Federal de Educação, fundado em solenes compromissos firmados pelo Brasil em Punta Del'Este e em Santiago, já estabeleceu, em matéria da política educacional, as metas quantitativas e qualitativas a atingir até 1970, nos setores do ensino primário, médio e superior.

5. A programação necessária para alcançar os objetivos visados requer, agora, por sua vez, que sejam conhecidos, com segurança, os seguintes elementos fundamentais: a) número de crianças e jovens em idade escolar; b) estudo do desenvolvimento do sistema escolar; c) deficiências, desvios e erros dos serviços existentes em relação aos objetivos pretendidos.

6. Atendendo a que o primeiro dos citados elementos, isto é, a população em idade escolar, pode ser-nos dado pelo Censo Escolar com um grau de exatidão incomparavelmente maior do que o obtido por atualizações e estimativas fundadas no Censo Demográfico de 1960, a Primeira Reunião do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, realizada em novembro de 1963, aprovou indicação em que recomenda a promoção do Censo Escolar do Brasil como passo fundamental para o planejamento da educação.

7. Realizado o Censo Escolar, disporomos de quadros de realidades, à vista dos quais as administrações estaduais poderão elaborar planos e programas que correspondam efetivamente à necessidade de crescimento, tanto no sentido populacional como no sentido

escolar. À luz desses planos e programas, poderá ser planejada e programada com equidade a ação assistencial e supletiva que a União deve exercer nos termos constitucionais (art. 170 e parágrafo único) e legais (artigos 93, 94 e 95 da Lei de Diretrizes e Bases).

8. O Censo, podendo servir de subsídio para o cadastro e o alistamento escolares, constitui, ainda, providência preliminar para o cumprimento de preceitos da Lei de Diretrizes e Bases (artigos 28 e 29), que, no sentido de garantir a obrigatoriedade do ensino primário, dispõem, respectivamente, sobre o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas (da competência dos Estados) e a chamada anual da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária (da competência dos Municípios).

9. É de notar-se, finalmente, que os trabalhos de recenseamento das crianças e a pronta divulgação dos dados do Censo Escolar não poderão deixar de contribuir para alertar a consciência de cada comunidade para os próprios problemas de educação e para estimular o concurso dos elementos locais para o encaminhamento das soluções mais adequadas.

10. Atendendo ao que me representou a Comissão de Assistência Técnico-Administrativa deste Ministério, determinei que os convênios que, dentro de breves dias, serão assinados com os Estados para a aplicação dos recursos globais do Fundo Nacional do Ensino Primário e do Fundo Nacional do Ensino Médio, que lhe são consignados no Orçamento deste Exercício, prevejam a realização do Censo Escolar do Brasil

e reservem os recursos considerados necessários para esse fim.

11. É claro, porém, que, embora possa contar com a colaboração dos sistemas escolares dos Estados e dos Municípios, com um total de duzentos mil professores, o Ministério da Educação e Cultura necessita, para a promoção e realização do Censo Escolar, da cooperação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cuja participação é imprescindível em qualquer das fases do Censo, e, de modo especial, no planejamento dos trabalhos, coleta dos dados e apuração dos resultados.

12. Nas condições expostas, permito-me sugerir a Vossa Excelência a conveniência de ser constituída, desde logo, uma comissão com o fim especial de estudar e propor os termos do convênio, em que se estabeleçam as bases e a forma de participação do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística na realização do Censo Escolar.

13. Na hipótese de Vossa Excelência anuir com a sugestão, peço venia para propor que a aludida comissão seja constituída por um representante da Secretaria-Geral do Conselho Nacional de Estatística desse Instituto, pelo Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e pelo Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, que são os órgãos deste Ministério que têm atribuições mais diretamente ligadas com os objetivos em pauta.

Valendo-me do ensejo, reitero a Vossa Excelência os protestos de meu alto apreço.

(a) *Flavio Suplicy de Lacerda*
Ministro da Educação e Cultura

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Seleção de pareceres aprovados nos primeiros meses do corrente ano.

ATO INSTITUCIONAL E COMPETÊNCIA DO CONSELHO

Parecer n.º 104/64, aprovado em 28-4-64. — O Conselho Federal de Educação foi convocado, extraordinariamente, pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e Cultura, para tomar conhecimento e decidir sobre 3 casos de intervenção em Universidades.

Por distribuição do Sr. Presidente *ad hoc* desta Comissão de Legislação e Normas, Conselheiro Dom Cândido Padin, incumbe-me relatar a situação nova que se criou na competência do Conselho em face do Ato Institucional emanado do Comando Supremo da Revolução e publicado no *Diário Oficial* da República de 11 de abril p. passado.

Pelo aludido Ato é mantida, em princípio, a Constituição de 1946, com as modificações constantes do mesmo ato.

É aforismo corrente em direito que a institucionalização de toda revolução, ao criar uma situação de fato, se transforme em situação de direito, estabelecendo um novo ordenamento jurídico.

Os atos do governo revolucionário anteriores à posse do atual Presidente da República entram na categoria dos *atos consumados* para os quais não há nem controle jurisdicional nem invocação de dispositivos jurídicos da ordem anterior.

A competência do Conselho Federal de Educação terá de se subordinar at) art. 8." do Ato Institucional que dispõe: "os inquéritos e processos visando apuração de responsabilidades pela prática de crime contra o Estado ou seu Patrimônio e a ordem política e social, ou de ato de guerra revolucionária, poderão ser instaurados individual ou coletivamente".

É que dêsses inquéritos poderão ser apurados atos e situações caracterizadas por artigos outros do mesmo Ato Institucional.

Evidentemente a autonomia universitária garantida pela Constituição e consagrada na Lei de Diretrizes e Bases estará condicionada às limitações do direito especial que nos rege no momento — êste Conselho já poderia suspendê-la na forma do art. 84 da L.D.B. Ante a nova situação jurídica tem êle de observar os seguintes princípios gerais:

I — As situações juridicamente configuradas pelo Ato Institucional constituem *fato consumado* cuja apreciação escapa à competência dêste Conselho.

II — Sòmente a partir da data em que êste Conselho toma conhecimento na forma da lei de processos que contenham matéria aludida no item anterior, instaura-se a competência normal do Conselho.

III — Nos procedimentos dessa natureza ter-se-ão em vista a celeridade, conveniência e oportunidade inerentes a cada caso, sem prejuízo da liberdade de investigação imposta pela responsabilidade do Conselho na sua apreciação.

(a) *Cândido Padin*, O.S.B., Presidente; *Péricles Mtidurcira Pinho*, relator; *Newton Sucupira*, *Clóvis Salgado* e *Josué Montello*.

REGULAMENTAÇÃO DE EXAME DE SUFICIÊNCIA

Parecer n.º 354/63, C. Especial, aprov. em 3-12-1963. — Em resposta à consulta formulada pela Secretaria-Geral e encaminhada pelo Sr. Presidente, sobre matéria constante do art. 117 da L.D.B., o Par. 175/63 da C. E. Su. encarecia a necessidade de o Conselho baixar instruções regulamentando o exame de suficiência estabelecido pelo artigo mencionado, propondo que fosse constituída uma Comissão encarregada de estudar o assunto. Fundamentava-se o parecer nas seguintes razões:

1) Com a rejeição do veto presidencial aposto às expressões finais do art. 117, ficou revogada a Lei 2 340, de 19-2-1955 c, assim, tornadas insubsistentes as portarias e instruções decorrentes da mesma lei c que regulavam, em seus detalhes, o processo e os efeitos do exame de suficiência.

2) Tratando-se de medida destinada a assegurar a expansão do ensino médio em face da escassez de professôres diplomados por faculdades de filosofia não se justifica que tais exames fiquem subordinados aos critérios que as faculdades achem por bem estabelecer. Esta, aliás, foi uma das razões que inspiraram o veto presidencial. Além disso, a experiência do regime instituído pelo Dec.-lei 8.777, de 1946, determinando que os exames de suficiência se processassem em faculdades de filosofia, muito deixou a desejar em seus resultados práticos, conforme demonstrou o Par. 175/63. Daí a necessidade de se fixarem critérios gerais a que deve submeter-se a realização destes exames tendo em vista a finalidade para que foram criados.

3) Por determinar a Lei que o exame de suficiência seja realizado em faculdades de filosofia oficiais, não está excluída, necessariamente, a hipótese de sua regulamentação. Por sua natureza e destinação, êste exame, que é um exame de estado, transcende a esfera de competência própria das faculdades de filosofia e sua regulamentação se impõe não somente quanto ao processo de sua realização, mas também no diz respeito aos seus efeitos legais.

4) Finalmente, sendo das atribuições do Conselho "adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e aperfeiçoamento do ensino" (art. 9, letra m), cabe-lhe fixar normas gerais regulando o exame de suficiência por se tratar de matéria educacional de expansão do ensino médio.

Designada a Comissão pelo Sr. Presidente, foi elaborado o seguinte projeto de regulamentação que submetemos à apreciação do Plenário.

Art. 1.º Para o exercício do magistério em estabelecimentos de ensino médio localizados onde não houver, em número suficiente, professôres licenciados em faculdades de filosofia e sempre que se registre essa falta, será concedido registro àqueles que forem habilitados em exame de suficiência nos têrmos do art. 117 da Lei de Diretrizes e Bases.

Parágrafo único. Para determinar as regiões ou cidades que ainda não possuem número suficiente de professores legalmente habilitados, o Ministério da Educação fará periodicamente levantamento das necessidades de professores nas diversas regiões do País, para o que poderão prestar contribuição os Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 2.º O Conselho Federal de Educação, visando a atender a todas as regiões do país, indicará anualmente as Faculdades de Filosofia oficiais, ou as unidades universitárias equivalentes, onde poderão realizar-se exames de suficiência.

§ 1.º Nos Estados onde houver mais de uma, as faculdades oficiais serão escolhidas, levando-se em conta, também, sua distribuição pelas diferentes regiões do Estado.

§ 2.º Sempre que necessário, as Faculdades poderão contratar, para os exames de suficiência, professores devidamente habilitados, bem como deslocar as Comissões Examinadoras para onde melhor possam atender à demanda de candidatos.

Art. 3.º O certificado de suficiência habilita o candidato ao exercício do magistério na localidade para a qual foi requerido o exame, como nas demais em que se verifique a carência de licenciados.

Art. 4.º Os candidatos inscritos em exame de suficiência poderão ser autorizados a lecionar enquanto aguardam a realização dos exames, podendo ser prorrogada essa autorização por mais um ano no caso em que o candidato resolver adiar a prestação do exame.

Parágrafo único. Os alunos das Faculdades de Filosofia, quando estejam matriculados na 3.ª série, ou em nível equivalente no sistema de matrícula por disciplina, terão, dois anos, direito de lecionar, quer como treinamento, quer para suprir a carência de professores.

Art. 5.º Serão oferecidos cursos de preparação e orientação para o exame de suficiência pelos órgãos competentes do Ministério da Educação.

§ 1.º Cursos semelhantes poderão ser organizados pelas Secretarias da Educação, Faculdades de Filosofia ou outras entidades devidamente habilitadas.

§ 2.º Os candidatos inscritos poderão prestar o exame de suficiência sem que hajam frequentado os cursos mencionados neste artigo.

Art. 6.º O exame de suficiência constará de duas partes: a) verificação de conhecimentos na disciplina que o candidato pretende ensinar; b) verificação da capacidade didática.

Art. 7.º As entidades referidas no artigo 2.º e em seus parágrafos, que decidam realizar exames de suficiência, deverão publicar os programas respectivos com antecedência de um ano, pelo menos, da realização dos exames.

§ 1.º Os programas devem abranger globalmente a matéria de cada disciplina, necessária ao seu ensino em nível médio.

§ 2.º O prazo a que se refere este artigo poderá ser reduzido para os exames de suficiência que se realizem no ano de 1964.

Art. 8.º Haverá exames de suficiência distintos para o 1.º e o 2.º ciclos de ensino de grau médio, sendo a suficiência colegial válida para ambos os ciclos.

Art. 9.º O mesmo candidato poderá submeter-se a exame de suficiência para o ensino de três disciplinas no máximo.

Art. 10. Na avaliação de qualquer prova escrita e no julgamento de provas orais ou práticas, será levada em conta a capacidade de expressão vernácula do candidato.

Art. 11. Os critérios de julgamento serão previamente estabelecidos pelos examinadores, devendo o resultado do exame ser traduzido pela menção "habilitado" ou "não habilitado".

Art. 12. Para inscrição no exame de suficiência deve o candidato apresentar os seguintes documentos:

- a) prova de identidade
- b) de nacionalidade
- c) de idade mínima de 21 anos
- d) quitação com o serviço militar, quando brasileiro
- e) de idoneidade moral, atestada por duas pessoas que exerçam atividades educacionais ou por autoridade competente
- f) sanidade física e mental atestada por serviço médio oficial
- g) comprovante, fornecido pela Inspetoria Secional, ou órgão equivalente, de que não existem, na região, professores legalmente habilitados para o ensino da disciplina.
- h) prova de conclusão de ciclo ginásial ou equivalente.

Parágrafo único. Excepcionalmente poderá ser dispensada a exigência da letra *h* desde que o candidato documente nível equivalente de conhecimentos.

Art. 13. As Faculdades de Filosofia, depois de realizados os exames de suficiência, fornecerão aos candidatos os respectivos certificados de habilitação para os devidos fins. (a) *Newton Sucupira*, relator, *Valnir Chagas*, *P. J. Vasconcellos*.

MAGISTÉRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Parecer n.º 371/63, C.E.P. e M., aprov. em 6-12-1963. - O Sr. Presidente dêste Conselho encaminha à Câmara de Ensino Primário e Médio a seguinte consulta: — "a uma pessoa hábil e capaz de ministrar uma Prática Educativa será obrigatoriamente exigido o registro de Professor" ?

Esta consulta toca só num dos pontos importantes da L.D.B. e enseja oportunidade para uma reflexão mais cuidadosa sobre o assunto.

I — NATUREZA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Não é das mais felizes a nomenclatura empregada pela lei para êste setor da escola média: genérica, imprecisa, prestando-se ao mal-entendido de que estas atividades sejam necessariamente vinculadas à área da execução. E, embora corrigida pelo adjetivo para assinalar que devem completar o processo educativo, a palavra não diz de toda a variedade e riqueza de função que a L.D.B. lhe atribuiu.

"A terminologia usada pela L.D.B. na denominação dos componentes do currículo, embora com algumas falhas, obedeceu ao sentido comum das palavras,

em uso até agora entre nós. Costuma-se denominar disciplinas às atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistemáticos e progressivos, dosados certos endereços.

As práticas educativas, por outro lado, abrangendo as atividades que devem atender às necessidades do adolescente na ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação dos hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos". (Cf. Par. n.º 131/62 — Doe. 7, pág. 43).

"As disciplinas — acrescenta o Par. n.º 214/63 — visam, antes de tudo, a uma finalidade informativa. Ao passo que as práticas educativas visam antes de tudo a uma finalidade formativa. As primeiras são por natureza teóricas, embora alcancem resultados práticos. As segundas são de natureza prática, embora alcancem resultados teóricos e exijam conhecimentos doutrinários.

As primeiras, quer obrigatórias, quer Optativas, têm os seus campos mais claramente delimitados. Quanto às segundas, também obrigatórias ou Optativas, obedecem a um critério mais elástico e variam segundo a orientação de cada estabelecimento ou método de ensino. (...) Umas e outras, entretanto, serão indispensáveis à plenitude do processo educativo, segundo a própria conceituação da L.D.B.". (Doe. 17-18, pág. 68).

Cabe-nos apenas acentuar que o supracitado Par. n.º 131/62 não deseja por certo insinuar que as práticas educativas estejam todas contidas, em seus limites, nas exigências dos arts. 22 e 38. Muito ao contrário. Há toda uma gama de atividades outras que serão vantajosamente incorporadas na educação da juventude, tendo em vista a expansão e expressão da personalidade, a integração da escola no meio, a pesquisa vocacional e a educação para o lazer, como passaremos a examinar.

II — FINALIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Quaisquer que sejam estas finalidades, importa ressaltar, antes de mais nada, a unidade orgânica que se deve preservar no processo educativo destinado à formação do adolescente. Dir-se-ia que a L.D.B. teve mais presente esta preocupação de unidade no capítulo do ensino médio do que no do elementar. Com efeito, enquanto o art. 25, definindo as finalidades do ensino primário, enumera em separado as várias atividades que o devem compor e os fins a atingir, o art. 33 afirma simplesmente que a educação de grau médio se destina à "formação do adolescente".

Esta unidade, no entanto, não impede que consideremos aspectos distintos das práticas educativas na escola média.

1. Práticas educativas, elemento de expansão e expressão do educando.

O eminente Cons.⁰ Alceu Amoroso Lima, falando da atividade teatral no citado Par. 214/63, enquadrava-a entre as práticas educativas, acrescentando a seguinte motivação:

"Não se trata de ministrar conhecimentos definidos para informação da inteligência, mas de desenvolver o senso de responsabilidade individual, o espírito de comunidade, o hábito da comunicação com o público, a prática do

diálogo, o desembaraço de atitudes, o fortalecimento da memória, a empostação correta da voz, o alargamento do gosto estético e da cultura geral, em suma, a formação da personalidade total".

Com pequenas variantes acidentais, esta motivação se aplica às práticas educativas em geral e é talvez a mais importante de suas finalidades no currículo da escola média.

2. Práticas educativas, elemento de orientação vocacional.

É conseqüente natural da primeira finalidade apontada, já que na expansão e expressão da personalidade pode o educador colher os indícios vocacionais mais seguros.

"Como são inúmeras as tendências e vocações dos alunos, — já acentuava o Par. n." 18/62 — deveriam ser inúmeras também as possibilidades de opção dentro da atividade escolar; mas a lei reconhece sensatamente que nem sempre é possível na prática esta riqueza, em colégios pequenos e em lugares de poucos recursos. Creio que sobretudo nestes casos as práticas educativas, que são mais variadas e flexíveis, e que refletem melhor as necessidades ocupacionais do meio, poderão resolver o problema do vocacional no ensino". (Doc. 2, pág. 33).

3. Práticas educativas, elemento de integração no meio.

Entendemos a integração, tão insistentemente inculcada na L.D.B., não como um *confinamento* que isole o educando do país e do mundo, mas como *ambientação*, que valorize, aproveite e projete os elementos da comunidade no processo educativo dos alunos.

A escola encontrará no ambiente as melhores inspirações para a escolha das práticas educativas, que, dando relevo à cultura regional, preservação usos e costumes típicos, artesanatos tradicionais (como rendas de bilro, modelagem popular, utensílios de pedra-sabão) e outras manifestações culturais e folclóricas; nada impede até que a escola, com as devidas cautelas, sirva-se de entidades idôneas, já estabelecidas no local, para a ministração de algumas destas práticas, cujo ingresso na escola a rigidez das leis educacionais anteriores não incentivava devidamente.

Em alguns lugares tem-se visto misturarem-se na escola alunos e pais interessados em práticas educativas peculiares à região, como a avicultura em certas regiões do noroeste paulista. Êste interesse e esta presença dos pais é o mais eloqüente testemunho da integração da escola no ambiente.

4. Práticas educativas, elemento de formação para o lazer.

À medida que cresce a automatização, na indústria como nos utensílios domésticos, diminuem as horas de trabalho e, conseqüentemente, são maiores os períodos de repouso. Uma das maiores questões sociais de nossos dias é esta: — como empregar êste tempo? "A única resposta possível é que às duas categorias de trabalho e recreação (ou descanso), deve ser acrescentada uma terceira, a do lazer" (Cf. Raymont: *Educação Moderna*, Ed. Fundo de Cultura, pág. 38).

A distinção é de Aristóteles. "Trabalho, diz êle, é uma coisa feita não pelo amor do trabalho em si mesmo, mas como meio para alcançar outro fim; recreação é descanso do trabalho; o lazer, ao contrário, é uma coisa nobre, a mais nobre da vida, é a ocupação em algo por amor a isso".

As práticas educativas, o lado da expansão da personalidade, da manifestação e do cultivo do vocacional e da integração no meio, devem proporcionar aos adolescentes uma boa educação para o lazer.

III — EXIGÊNCIAS PARA MINISTRAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Depois destas considerações, indispensáveis como fundamentação, devemos entrar propriamente no mérito da consulta em pauta.

1. Exigências técnicas e pedagógicas.

"Na Inglaterra", lembra Ravmont, "experiência e senso comum são considerados equipamento suficiente para uma autoridade educacional" (*op. cit.* pág. 68). O Prof. Schelling, da Universidade do Pennsylvania, num delicioso volume sobre educação, começa prevenindo seus leitores que nunca estudou "educacionalmente" a criança, nunca preparou um papa de estatísticas pedagógicas. Principalmente nunca mediu coisa alguma. Não é pedagogo, nem nada difícil e técnico. É simplesmente "um professor que amou seu trabalho no seu tempo, e deleitou-se na companhia dos seus alunos"...

Diria também que ao mestre de práticas educativas não se exija senão que ame seu trabalho e goste da companhia dos alunos; por outras palavras, que tenha qualidades humanas, ao lado da competência profissional.

Naturalmente poderão surgir problemas pedagógicos: como aproveitar, na escola, conhecidos elementos locais (fico a lembrar o saudoso Mestre Vitalino!), autênticos artistas mais que simples artesãos, mas desprovidos de qualquer tirocínio didático? A escola poderá remediá-lo com a presença de um educador qualificado ao lado do artesão, para suprimir-lhe as possíveis deficiências, ou instituindo, de forma permanente, a figura de um coordenador de práticas educativas.

2. Exigências legais.

No entanto, a consulta quer saber se a esta pessoa, "hábil e capaz" será obrigatoriamente exigido o registro de professor". Se por "registro de professor" se entender uma burocracia complicada e formal, a resposta é negativa. Mas, para felicidade nossa, só em alguns testes as respostas têm que ser *sim* ou *não*, e vai nisso o maior de seus defeitos.

O artigo chamado a exame é o 59, da L.D.B.:

"A formação de professôres para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica".

Somos de opinião que os orientadores ou mestres de práticas educativas não se enquadram rigidamente neste artigo, pelos seguintes motivos:

a) o artigo acima não modificou substancialmente, a não ser no seu inciso final, as exigências anteriores, consignadas na Lei Orgânica. Ora, o Dec.-lei 8.777, de 22-1-1946, que regulamentava o registro de professores de grau médio, só dispunha sobre registro de "disciplinas";

b) o contexto do próprio art. 59 da L.D.B. se refere a disciplinas mais do que a práticas; tanto assim que, após falar de professores para o "ensino médio", acrescenta que, para as "*disciplinas* específicas" no ensino médio técnico, os professores se formarão em cursos especiais de educação técnica;

c) em nenhum artigo da L.D.B. se organiza ou restringe a lista de práticas educativas que a escola pode escolher; têm elas assim o âmbito mais largo. Dêste modo, não há possibilidade de formação em cursos regulares das faculdades de filosofia por exemplo para todas as atividades regionais típicas, que convém preservar e que a escola pode eleger como práticas do seu currículo;

d) a formação pedagógica e didática, utilíssima e recomendável, se fará gradualmente "dentro das necessidades e possibilidades locais" (art. 44, § 2.º), nas próprias escolas, em cursos volantes promovidos pelo M.E.C, ou organizados nas faculdades da região;

e) naturalmente, quando há cursos específicos no setor das práticas educativas escolhidas, deve-se dar preferência aos que tenham tais cursos, como acentuou o Par. 214/63 sobre o professor de atividade teatral, parecer várias vezes citado aqui. Assim, práticas como dactilógrafo, técnicas comerciais, etc, poderão requerer no professor a qualificação exigida pelo art. 59 da lei. Mas ainda nestes casos cumpre evitar toda rigidez formal no processo de autorização, a fim de não afastar elementos que seriam de grande valia para a escola.

Como conclusão das considerações acima, a Câmara de Ensino Primário e Médio aprovou o seguinte Parecer: 1. Salvo o caso da educação física, não são idênticas as exigências legais para os professores de "disciplinas" e para os de "práticas educativas".

2. Havendo cursos específicos no setor das práticas educativas escolhidas pela escola, os titulares de diplomas tenham a preferência para o magistério, (aa.) Pe. *José de Vasconcellos*, Presidente da C.E.P. e M. *Anísio Teixeira*, *Celso Cunha*.

SÔBRE O ALCANCE DO § 1.º DO ART. 35 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

Parecer n.º 393/63, C. L. N., aprov. em 11-12-1963. - No ofício n.º 123, datado de 1.º de outubro de 1963, o Conselho Estadual de Educação da Guanabara, pelo seu Vice-Presidente, formula a seguinte consulta:

"As disciplinas obrigatórias complementares e a relação das Optativas propostas pelos Conselhos Estaduais têm valor exclusivamente para os respectivos sistemas estaduais ou têm um alcance regional, obrigando a todos os estabelecimentos da unidade federativa em que exerce o Conselho sua competência, inclusive os que optarem pelo Sistema Federal de Ensino? Nossa opinião é que as indicações dos Conselhos Estaduais, nesse particular, têm um alcance regional, obrigando indis-

tintamente estabelecimentos filiados aos seus respectivos sistemas ou ao Sistema Federal. As disciplinas complementares e Optativas não obedeceriam, assim, a um critério de sistemas, mas a um critério regional, geográfico. Por esse caminho a Lei de Diretrizes e Bases garantiria, para o ensino médio, a unidade na variedade ou a variedade na unidade, figurando as cinco disciplinas de âmbito nacional, indicadas pelo Conselho Federal, como garantidoras da unidade e as complementares e Optativas dos Conselhos Estaduais como asseguradoras da variedade. Estas constituiriam a nota regional dos estabelecimentos de ensino médio e visariam a atender aos interesses culturais específicos de cada unidade da Federação".

Em resumidos termos, o que deseja saber o Conselho Estadual de Educação da Guanabara é se a escolha das disciplinas obrigatórias complementares e a escolha das disciplinas Optativas, uma e outra feitas ou que vierem a fazer-se por intermédio dos Conselhos Estaduais de Educação, obrigam apenas aos estabelecimentos estaduais ou alcançam também os filiados ao sistema federal.

Tomando por base da nossa argumentação o art. 20 da Lei de Diretrizes e Bases, que preceitua:

"Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais",

entendemos, preliminarmente, merecer o resguardo mais cuidadoso o princípio ou espírito que informa esse dispositivo, de correlação íntima entre a educação e o meio. Entendemos, Conseqüentemente, que a execução da lei, nesse ponto crucial, implicará, por sua vez e necessariamente, a adoção do ponto-de-vista de que o preceito contido no § 1.º do art. 3.º,

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

é amplo, não contém ressalvas nem exceções, e, assim, as escolhas de disciplinas feitas pelos Conselhos Estaduais de Educação, destinadas a completar o *currículum* da escola secundária, devem obrigar não apenas aos estabelecimentos filiados aos sistemas estaduais, senão também aos filiados ao sistema federal.

Fique claro que, quando escrevemos "estabelecimentos filiados aos sistemas estaduais" e "filiados ao sistema federal" significamos as situações atuais e as futuras, isto é, os estabelecimentos hoje filiados a qualquer dos dois sistemas e os que a qualquer deles vierem a filiar-se.

Fique também claro que a competência deste Conselho, na exceção consagrada no art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases se estende igualmente às disciplinas complementares.

Ponto controverso é o dos estabelecimentos mantidos pelo governo federal. Rigorosamente examinado, parece-nos que eles são alcançados, porque o dispositivo legal não distingue os estabelecimentos pelas entidades mantenedoras, e o intérprete fica, *ipso jacto*, impedido de distinguir.

Convém considerarmos as conseqüências administrativas que poderão advir do cumprimento do preceito legal assim entendido e, até antes delas, a exequibilidade pura e simples do seu cumprimento em relação aos estabelecimentos do governo federal com sede nos Estados.

Tomemos o caso do Colégio Pedro II: não são apenas suas tradições, seu regime, sua posição que ponderaremos: é também o fato de que êle tem um regimento aprovado pelo governo federal, que lhe deu estrutura e funcionamento especiais.

No relativo às questões gerais, isto é, que interessam aos estabelecimentos atingidos pelo dispositivo legal, poderão surgir indagações acerca da situação em que ficará a direção de estabelecimento que, embora filiado ao sistema federal, será forçado a incluir no seu *curriculum* disciplinas indicadas por um órgão estadual.

Igualmente, poderá ser objeto de interrogação: em que regime de fiscalização incidirá, sob esse aspecto, o estabelecimento? Se êle estiver filiado (ou vier a filiar-se) ao sistema federal, sob que autoridade fiscalizadora ficará esse ponto?

São pequenas dificuldades, naturais na instauração de qualquer regime novo e facilmente demovíveis com um pouco de boa vontade, de compreensão e de espírito público.

É importante não olvidar que a opção dos estabelecimentos de ensino de grau médio, prevista no art. 110 da Lei de Diretrizes e Bases, se fará *exclusivamente* para efeitos de fiscalização e reconhecimento.

Seja dito, de passagem, que a fiscalização terá de modificar-se em sua conceituação, em sua ação, que passará a ser de assistência e orientação pedagógica, nos seus efeitos — o que virá tomar menos graves as questões administrativas, notadamente divergências, fricções e atritos, que poderão surgir entre autoridades de esferas diferentes.

Aliás, motivos dessa natureza não haveriam de impedir que a lei viesse a ser cumprida.

Se vier a prevalecer a interpretação proposta, que se nos afigura a correta, o princípio de que o *curriculum* se compõe: a) de um núcleo comum de disciplinas e b) de um grupo de disciplinas variáveis, se aliará eficazmente ao princípio da *regionalização* da escola exposto com tanto brilho, embora com tão apertada síntese, pelo ilustre Secretário-Geral dêste Conselho em seu parecer de fls. 3, e ao da variedade na unidade, previstos, respectivamente, nos arts. 35 e 12 da Lei de Diretrizes e Bases.

C o n c l u s ã o

As disciplinas obrigatórias, bem como as Optativas, de escolha dos Conselhos Estaduais de Educação, destinadas a completar o *curriculum* da escola de grau médio, nos termos do § 1.º do art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases, prevalecem igualmente para os estabelecimentos particulares daquele grau, filiados ou que vierem a filiar-se ao sistema federal.

Tal é a resposta que êste Conselho deve dar ao ofício que deu origem ao presente processo, (aa.) *Abgar Renault*, relator. *Pe. José de Vasconcellos, J. Borges dos Santos*.

EFEITOS DA LICENCIATURA

Parecer n.º 15/64, C. E. Su., aprov. pelo Plenário em 30-1-1964. — Sob forma de consulta encaminhada a êste Conselho pelo Sr. Presidente, o Diretor da Faculdade de Filosofia "Cristo Rei", de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, solicita os seguintes esclarecimentos:

- 1) se continua ainda em vigor, com a fixação dos novos currículos mínimos, a Port. Min. n.º 478, de 8-6-1954 que dispõe sôbre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário;
- 2) se os alunos que iniciaram os cursos sob a vigência dos currículos anteriores gozam, ainda, dos direitos conferidos pela Portaria supracitada.

Trata-se, evidentemente, de matéria da maior relevância educacional, interessando diretamente o ensino secundário, e que está a exigir o pronunciamento dêste Conselho. Em face das modificações introduzidas no conteúdo e estrutura dos Cursos das Faculdades de Filosofia e tendo-se em vista as normas atuais de organização dos currículos da escola de segundo grau, não resta dúvida que a Port. n.º 478 está inteiramente desatualizada. Urge, portanto, que se estabeleçam novos critérios para a regulamentação da habilitação profissional dos cursos das Faculdades de Filosofia, o que, certamente, é da competência do Conselho.

A primeira regulamentação da matéria em causa se deve ao Dec.-lei n.º 1.190, de 4-4-1939 que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia. O art. 51 desse decreto assim determinava: "A partir de 1.º de janeiro de 1943 será exigido: a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada. "No entanto, somente em 1946 é que o exercício do magistério da escola secundária recebia sua regulamentação precisa e efetiva com o Dec.-lei n.º 8.777 que dispunha sôbre o registro definitivo dos professôres de ensino secundário. Permaneceu o critério adotado anteriormente no Dec.-lei n.º 1.190, segundo o qual cada curso habilitaria ao magistério de sua disciplina ou disciplinas específicas. Respondendo a uma consulta sôbre o número de disciplinas em que professôres de ensino secundário poderiam registrar-se, o Par. 205/46, do antigo Conselho Nacional de Educação, e da autoria do Prof. Lourenço Filho, baseando-se no Dec.-lei 8.777, assim esclarecia: 'Em várias seções da Faculdade de Filosofia a licença só habilita ao ensino de uma única disciplina (Matemática, Química, Filosofia, por exemplo), em outras habilita em duas disciplinas (Geografia e História); excepcionalmente, em três (Letras Clássicas)".

Esse regime persistiu até 1954 quando foi baixada a Port. 478 que, contrariando os princípios estabelecidos nos decretos-lei já mencionados, e aos quais faz referência, ampliou consideravelmente a faixa de habilitação profissional dos cursos, seja para atender à escassez de professôres, seja com o fim de criar maiores oportunidades para certos cursos de reduzida procura. Mas a falta de um critério sistemático deu lugar a que alguns cursos fossem contemplados com liberalidade em detrimento de outros que se viram, por assim dizer, esvaziados dos seus objetivos próprios. Além disso, foi permitido aos licenciados de alguns cursos registrar-se em matéria que não figurava sequer em seus currículos. Enquanto o curso de História

habilitava exclusivamente ao ensino de História, outros cursos, como Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia, habilitavam igualmente ao magistério daquela disciplina. Cinco cursos, por exemplo, davam direito ao registro em Matemática. O curso de Letras Clássicas perdia sua razão de ser como preparação específica de professores de Português e Latim, uma vez que o curso de Letras Neolatinas, além de suas disciplinas próprias, Francês e Espanhol, habilitava também ao ensino daquelas matérias.

Vê-se, portanto, que a mencionada Portaria deve ser substituída, não somente em virtude dos novos princípios decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases mas também pela necessidade de se estabelecerem critérios mais sistemáticos na habilitação profissional dos cursos das Faculdades de Filosofia.

O problema na legislação anterior se encontrava de certo modo simplificado, desde que os currículos das Faculdades eram praticamente idênticos e as matérias da escola secundária as mesmas em todos os estabelecimentos do País. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases modificou-se substancialmente a situação. A liberdade que agora possuem as faculdades de complementar os currículos acarretará, sem dúvida, sua diversificação. Existem cursos aos quais se conferiu ampla liberdade, como o de Filosofia, por exemplo, onde foi determinado do currículo mínimo apenas o núcleo básico das matérias filosóficas, pertencendo à escola a iniciativa de escolher as duas ciências que devem integrá-lo.

Por sua vez, na escola secundária, a exemplo do que ocorre no primeiro ciclo, de suas nove disciplinas, quatro serão escolhidas pelos Estados e pelo próprio estabelecimento. Daí resultará, certamente, aumento considerável do número de disciplinas que podem figurar no currículo da escola média. Por conseguinte, a variedade dos currículos, tanto nas Faculdades de Filosofia como no ensino médio, nos obriga a adotar novos critérios mais compatíveis com as novas estruturas curriculares e as exigências do ensino.

O ideal seria que cada curso habilitasse somente ao ensino de sua matéria ou matérias específicas. Mas é evidente que em face da carência de professores e da crescente expansão do ensino médio não poderíamos permitir-nos semelhante rigor. Nas condições atuais da educação brasileira devemos admitir que se amplie a faixa de habilitação profissional dos cursos, contanto que se obedeça a critérios sistemáticos, evitando-se o esvaziamento de alguns cursos em benefício de outros, como o fez a Port. 478. Assim sendo, adotaríamos os seguintes princípios de regulamentação:

- 1) em primeiro lugar, o ponto de partida seria o currículo mínimo, embora com isto não se deva eliminar, pura e simplesmente, a possibilidade de se levar em conta sua complementação;
- 2) de acordo com um critério geralmente admitido nos Estados Unidos de se conceder certificado de ensino ao "major" e ao "minor", cada curso daria direito ao registro em sua matéria principal ou específica e na ou nas matérias complementares mais importantes;
- 3) seria permitido ao licenciado ensinar matérias afins a seu curso, a título precário, nos casos de falta de professores legalmente habilitados;

4) conforme o caso o registro valeria para os dois ciclos ou seria restrito apenas ao primeiro ciclo;

5) não seria concedido ao licenciado em um só curso o registro em mais de três disciplinas.

Estabelecidos esses princípios gerais, sugerimos a regulamentação seguinte:

a) aos licenciados em Filosofia — registro em Filosofia e Psicologia, Sociologia ou Estudos Sociais e História, se cada uma dessas matérias figurar no currículo;

b) aos licenciados em Matemática — registro em Matemática, Física e Desenho Geométrico;

c) aos licenciados em Física — registro em Física, Matemática e Química;

d) aos licenciados em Química — registro em Química, Física e, no primeiro ciclo, Matemática;

e) aos licenciados em História Natural — registro em Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Mineralogia e Geologia no segundo ciclo;

f) aos licenciados em Geografia — registro em Geografia e Estudos Sociais, desde que figure em seu currículo, Antropologia Cultural e Sociologia;

g) aos licenciados em História — registro em História e Organização Social e Política Brasileira e, ainda, Estudos Sociais desde que figure em seu currículo, Sociologia ou Antropologia Cultural;

h) aos licenciados em Ciências Sociais — registro em Sociologia, Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira, Elementos de Economia e Geografia Humana;

i) aos licenciados em Letras — registro em Português e Literatura de Língua Portuguesa e mais uma língua estrangeira com a respectiva literatura, conforme ficou estabelecido no Par. 283/62 que fixou o currículo mínimo de Letras;

j) aos licenciados em Pedagogia — registro em Sociologia ou Estudos Sociais, Psicologia e as matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores do ensino primário;

k) aos licenciados em Psicologia — registro em Psicologia, em todos os seus ramos;

l) aos licenciados em Desenho — registro em Desenho, Iniciação às Artes e Artes Industriais.

O registro correspondente às Licenciaturas de Física, Química e História Natural inclui também Iniciação à Ciência. Os licenciados em Pedagogia e Ciências Sociais poderão ensinar História, a título precário, desde que se verifique falta de professores registrados naquela matéria. Nas mesmas condições o licenciado em História Natural poderá ensinar Química, desde que figure no seu currículo a disciplina até então existente de Complementos de Química. Ao licenciado em Letras, para obter registro noutra língua estrangeira, basta cursar as disciplinas correspondentes àquela língua e respectiva literatura, de acordo com o plano da escola.

Em qualquer hipótese, nenhuma disciplina poderá ser objeto de registro quando não houver sido estudada ao longo do curso, pelo menos em dois anos letivos. (aa.)A. Almeida Júnior, Presidente da C E . Su., Newton Suupira, relator.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA

Por iniciativa das classes produtoras de São Paulo e com apoio do Ministério da Educação por suas diretorias do ensino industrial e comercial, instalou-se na capital paulista o Centro de Integração Empresa-Escola em sessão solene realizada no Instituto de Educação Caetano de Campos, no mês de junho.

Definindo as finalidades do CIEE, afirmou seu presidente, Senhor H. Boilesen, que o que se visa "dentro dos mais modernos conceitos de capitalismo e democracia é estabelecer novo instrumento de vinculação entre a empresa e a comunidade, da qual não deve aquela ser uma excrescência, mas constituir uma das suas expressões mais atuantes".

De acordo com o plano de ação, os estudantes de nível médio e superior realizarão estágios nas empresas paulistas depois de haverem adquirido segura preparação teórica.

CURSOS DE FORMAÇÃO OPERARIA NA PUC

Encontra-se em fase de instalação na Universidade Católica do Rio o Instituto Superior de Formação Operária, com sede na Rua Alm. Alexandrino, 149 — Santa Tereza. Sob a orientação do Padre Veloso, assistente eclesiástico da Confederação Nacional dos Círculos Operários, o Instituto conta desde já um corpo docente constituído de especialistas nas matérias relacionadas com a formação e o aperfeiçoamento dos trabalhadores. A informação teó-

rica é acompanhada de estágios a cargo de assistentes sociais. Com as organizações que desejarem, o Instituto manterá quatro tipos de convênio: 1. O Instituto elabora o currículo e os programas, fornece os professores, instrutores, monitores e os serviços gerais com as instalações respectivas, de acordo com o pedido da organização promotora; 2. O currículo e o programa já são fornecidos pela organização promotora, estando a cargo do Instituto os professores, instrutores, monitores, serviços gerais e as instalações; 3. O Instituto fornece os monitores e os serviços gerais, ficando tudo mais por conta da organização; 4. O Instituto semente oferece as instalações, com os serviços gerais para que a organização promotora desenvolva o curso.

Desde 1957, vem a Confederação dos Círculos Operários, juntamente com a PUC, realizando anualmente dois cursos para formação de líderes operários com ramificações em nove capitais. Foram ministrados até agora 27 cursos a turmas de 40 alunos. Os dois cursos referidos — Popular de Preparação Trabalhista e Intensivo de Formação de Líderes — visam a orientar os trabalhadores para a liderança social e sindical de acordo com a doutrina cristã. O primeiro deles pretende suscitar vocações para militantes trabalhistas, por meio de conhecimentos teóricos e práticos, e selecionar alunos para o segundo curso, pelas seguintes avaliações: repetições e debates diários; testes psicotécnicos; provas escritas de português, legislação do trabalho, previdência social, história e geografia do Brasil, relações humanas, noções

de economia política e questões sociais. Por sua vez, o Curso de Formação de Líderes, cujas aulas teóricas são ministradas pela manhã e as práticas à tarde a trabalhadores aprovados no curso anterior e premiados com bolsa-de-estudo que lhes permite afastar-se do trabalho durante o período de instrução, consta das seguintes matérias: noções de economia política, noções de direito constitucional, legislação do trabalho, política democrática, política internacional, questões sociais, moral, oratória, marxismo e comunismo, contabilidade, técnica de jornalismo.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO GANHA NAVIO PARA PESQUISA

O Instituto de Pesquisas Oceanográficas da Universidade de São Paulo foi recentemente beneficiado com a aquisição pelo governo do Estado de um navio oceanográfico, orçado em 1 bilhão de cruzeiros. A Universidade será amplamente favorecida neste setor de pesquisa com esta compra, já que além de outras vantagens científicas irá contribuir decididamente para o incremento da pesca no país.

V REUNIÃO DO COMITÊ CONSULTIVO INTERGOVERNAMENTAL DO PROJETO PRINCIPAL DA UNESCO

No período de 3 a 6 de março último, estiveram reunidos no Hotel Nacional de Brasília delegações de 23 países integrantes do Comitê Consultivo Intergovernamental do Projeto Principal da Unesco, sobre extensão e melhoria da educação primária na América Latina. Trata-se da 5.^a reunião do Comitê, cujo temário ficou assim constituído: 1. Desenvolvimento do Projeto Principal sobre extensão e melhoria da educação primária na América Latina, a partir da última reunião, desdobrando-se em atividades dos países e da Unesco; 2. Avaliação do Projeto Principal; 3. O Centro Regional de Construções Escolares e o Projeto Principal; 4. Recomendações aos países

latino-americanos e a Unesco para a intensificação do referido Projeto; 5. Programa e Planos do Projeto Principal para o biênio 1965-1966.

O presidente da Reunião foi o Professor Anísio Teixeira, chefe da delegação brasileira, que ao instalá-la pronunciou o seguinte discurso:

"Cabe-me a honra de dirigir aos Delegados das Nações amigas deste Continente a saudação cordial do Governo Brasileiro e os votos mais afetuosos de boas-vindas. O Brasil muito particularmente, se alegrou ao ver-se escolhido para sede desta reunião da Unesco, cujos esforços pela mobilização da América Latina para completar a obra da educação elementar compulsória constituem motivos de nosso profundo reconhecimento.

Muitos talvez dos que hoje aqui se acham entre nós ainda se recordam do calor com que René Maheu, diretor-geral da Unesco, julgou do seu dever dirigir, há alguns anos, na reunião conjunta, em Lima, da Organização dos Estados Americanos e da Unesco, aquela tocante advertência às elites latino-americanas com que a todos comoveu. Advertiu-nos de que não poderíamos, sem perigo para a própria segurança de nossos países, retardar mais o cumprimento do primeiro dos deveres políticos, ou seja, o da integração social dos nossos povos em um sistema de educação que a todos unisse numa consciência comum da cultura nacional.

Vários anos já decorreram desde que se pronunciou essa advertência histórica e aqui hoje nos encontramos, novamente reunidos, ainda em torno desse problema, sob a mesma liderança da Unesco, para refletirmos mais uma vez sobre a gravidade de nossa situação. Os fatos, os duros fatos nada mais fizeram do que confirmar a advertência lúcida do diretor-geral da Unesco.

O estado de transição e de crise apenas esboçado por ocasião da reunião de Lima agravou-se em todos os nossos países, salvo aquê-

les poucos que conseguiram levar o esforço escolar de suas Nações até os limites da educação universal compulsória, e agora nos debatemos nas convulsões da explosão de expectativas, que então se previa, e que hoje nos ameaça de subversão, por faltar-lhe o controle e a direção que semente a consciência educada, ou seja, reflexiva, pode dar-nos.

Muito aprendemos no curso destes anos para compreendermos a eloqüência profética de René Maheu e despertarmos. Sob essa inspiração, a Unesco levantou a situação educacional de todos os países do mundo. Estudos econômicos e sociais, fundados em fatos e números, interpretados com lucidez e imaginação, iluminaram a consciência de nossos povos e todos hoje nos deparamos entregues a esforços de planejamento e de organização que nem sequer antes prevíamos. A nossa reunião visa proceder a uma avaliação de todo esse esforço e ajudar-nos a incrementá-lo. A Unesco aqui está presente como a grande força catalítica de toda essa fecunda fermentação.

O Governo de meu País, pelo seu Presidente e pelo seu Ministro da Educação, impossibilitados de aqui estar presentes, pediu-me para transmitir aos altos funcionários da Unesco, organização promotora desta reunião, e aos Delegados dos países da América, que acorreram ao seu chamado, a segurança de sua mais estreita cooperação e a saudação mais reconhecida.

Vai a Unesco ajudar-nos a pensar, a pesquisar e a descobrir, por meio do diálogo entre as Nações do Continente, as soluções para o nosso grande problema comum da educação primária, base e chave para o próprio problema de desenvolvimento nacional. Os votos do Governo Brasileiro são, neste momento, os mais calorosos para a eficácia de nossa reunião, que ficamos a dever à liderança esclarecida e ao sentimento de missão que tão alto caracterizam a Organização para a educação, a ciência e a cultura das Nações Unidas".

VISITA-NOS PROFESSOR DE OXFORD

A convite do Departamento Cultural do Itamarati, esteve entre nós em princípios de abril o Professor Max Beloff, titular das cadeiras de administração pública e política internacional da Universidade de Oxford.

Em sua breve permanência no Brasil, o ilustre visitante pronunciou uma série de conferências no Instituto Rio Branco, Fundação Getúlio Vargas e Escola Superior de Guerra sobre os temas "Evolução da Commonwealth", "O Estudo da Política Internacional" e "Problemas do Govêrno Parlamentar".

O Prof. Beloff é autor de vários trabalhos de política internacional, destacando-se os seguintes: "Política exterior e o processo democrático" e "Novas dimensões da política exterior".

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO NO ESTADO DO RIO

Em iniciativa pioneira, a Universidade Federal do Estado do Rio abriu as matrículas para o "Colégio Universitário" que corresponde à 3.^a série colegial e se constitui em curso propedêutico à escola superior, tornando assim dispensáveis os cursinhos pré-vestibulares.

O Colégio compreende quatro seções: a de ciências médicas, que congrega os candidatos às faculdades de medicina, farmácia, odontologia, enfermagem e veterinária; a de engenharia para as diversas especialidades do campo; a de ciências jurídicas, filosofia e arte para os candidatos às escolas de direito, filosofia e belas-artes; a de ciências sociais para os candidatos às escolas de serviço social e ciências econômicas.

LEOPOLD NACHBIN: PRÊMIO MOINHO SANTISTA DE MATEMÁTICA

Contemplado som a láurea que é distribuída anualmente aos expoentes da cultura e da ciência brasileiras, o Prof. Nachbin, ao receber o prêmio no Auditório da

Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, em setembro de 1962, prestou importante depoimento sobre os estudos de matemática no Brasil, que agora divulgamos pelo seu valor de subsídio:

Acho que este prêmio, outorgado pela primeira vez no setor das ciências matemáticas, não o foi propriamente à minha pessoa, mas à Matemática brasileira. Explico-me melhor. Vejo neste prêmio um primeiro reconhecimento público, de grande repercussão nacional nos mais variados setores de nossa vida, da importância da Matemática nos tempos modernos, do mérito das aplicações de suas idéias a outros ramos do conhecimento humano, do valor do método matemático em face dos problemas da natureza e do homem.

Constitui este prêmio, ora concedido a um matemático, um estímulo invulgar aos jovens que se iniciam em suas aspirações profissionais, os quais, doutra forma, poderiam ser atraídos pelas carreiras tradicionalmente mais importantes, mas que virão a seguir as suas vocações matemáticas se eventos como o desta solenidade, além de outros, chamarem a atenção da juventude estudiosa para a existência da carreira científica, para a importância do espírito matemático na época que atravessamos, para as oportunidades profissionais e de realização individual que hoje se oferecem aos interessados pelas ciências matemáticas no mundo inteiro, onde há uma demanda crescente de matemáticos competentes, dado o enorme desenvolvimento da Matemática pura e aplicada, no setor da pesquisa, como também no do ensino.

Alguns ramos da ciência têm já um prestígio retumbante perante as altas autoridades administrativas e universitárias e a opinião pública em geral: é o caso das ciências biológicas, que dizem respeito à sobrevivência dos indivíduos; sendo, igualmente, o caso das ciências físicas, sobretudo após o advento da bomba atômica.

No Brasil, porém, ainda prevalece a impressão de que a Matemática não realiza progressos nem tem maior importância; de que os matemáticos são pessoas que trabalham isoladamente, possuem temperamentos bizarros, maneiras distraídas e cabeleiras desgrenhadas; de que os matemáticos necessitam apenas de lápis, papel, um canto sossegado e, talvez, uma biblioteca, que não precisa ser completa, sendo supérfluas as facilidades de amplo intercâmbio de informações, de contatos pessoais freqüentes, ou de laboratórios concedidos a outros setores científicos. Os que são informados através da propaganda dos jornais, hoje voltada mais para as ciências biológicas e físicas, não sabem que as grandes realizações científicas e tecnológicas de nossa era se baseiam no emprego intenso da Matemática, sobretudo por meio das calculadoras eletrônicas de grande memória e rapidez.

Os nossos jovens de real talento desconhecem a existência da carreira matemática, suas inúmeras possibilidades e os seus múltiplos atrativos. Torna-se necessária, a meu ver, uma verdadeira campanha de esclarecimento da opinião pública e da mocidade estudantil, apontando-lhes, através de filmes educativos, conferências elucidativas e leituras amenas, o que é a carreira matemática e quais as suas perspectivas, o que é a Matemática moderna e quais são as suas aplicações. Tal campanha deve ser feita, sistematicamente, no nível do ensino secundário, sem o que tardaremos muito a formar o número de professores de Matemática e pesquisadores que necessitamos, em nível secundário e universitário, para os centros de pesquisa pura e aplicada nos mais diversos setores.

Nos países em que a Matemática é mais avançada, como os Estados Unidos da América, a França e a União Soviética, os matemáticos colaboram diretamente no desenvolvimento e no atendimento das necessidades da Administração, da Astronomia, da Biologia, da Cien-

cia Espacial, das Ciências Sociais, da Cristalografia, da Economia, da Energia Nuclear, da Estatística, da Física, da Geodésia, da Logística, da Meteorologia, da Programação, da Química, da Tecnologia, etc, de modo que a inexistência, no Brasil, de um grupo numeroso de matemáticos bem formados prejudica esses diversos setores.

Com vistas ao treinamento de um número grande de jovens matemáticos e ao melhor aproveitamento de nossos talentos, é que vemos com grande esperança o surgimento da Universidade de Brasília, organizada em novos moldes, na qual todo o ensino básico ou especializado e a pesquisa em Matemática serão feitos no Instituto Central de Matemática, de modo a não haver a separação tradicional e inflexível, nos estágios iniciais da carreira, entre os candidatos à Matemática e os aspirantes às outras profissões.

Sobre essa nova experiência universitária a ser feita em Brasília, concentram-se hoje os olhares idealistas, os olhares curiosos, e os olhares críticos dos professores, estudantes e administradores de nosso país. Almejemos todos que a nova Universidade de Brasília, que nasceu dos esforços prolongados de um grupo de trabalho que aspirava realizar numa nova instituição aquilo que não pôde concretizar em nossas universidades tradicionais, venha a ser um exemplo de trabalho e organização, a emular e estimular os nossos demais centros.

Se, de um lado, é verdade que a Matemática brasileira se encontra ainda em sua infância, por outro lado já conseguimos formar vários matemáticos competentes, alguns de projeção internacional em suas especialidades. A semente do verdadeiro espírito matemático foi lançada entre nós e germinou.

Em breves palavras, podemos dizer que a atual escola matemática brasileira data de 1930, aproximadamente, tendo apenas cerca de 30 anos. O que logramos fazer

nesse período foi fruto do trabalho iniciado em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que é o berço da atual escola matemática brasileira e que, ainda hoje, é a melhor instituição de ensino universitário no país, no setor matemático.

Há que ressaltar, também, a criação, em 1952, na cidade do Rio de Janeiro, do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) do Conselho Nacional de Pesquisa, o qual adquiriu justa reputação como centro nacional de treinamento de matemáticos e deu projeção internacional ao nosso país no setor da pesquisa, exercendo uma atividade irradiante de colaboração com as diversas universidades brasileiras.

Como fruto desse esforço de mais de uma geração, contamos hoje alguns matemáticos de real talento, verdadeiramente entrosados com o processo de expansão das fronteiras do conhecimento matemático atual, que publicam suas pesquisas e seus livros nas mais famosas revistas e coleções internacionais, dando contribuições à Matemática que são do conhecimento dos melhores especialistas antes mesmo da sua divulgação impressa. Entre tais matemáticos brasileiros, não posso deixar de salientar o nome de meu caro amigo Maurício Matos Peixoto, meu colega dos bancos escolares da Universidade do Brasil, cujas pesquisas em equações diferenciais deram-lhe justa reputação internacional, segundo pude testemunhar repetidas vezes.

O futuro da Matemática brasileira depende vitalmente do apoio que os nossos órgãos governamentais, como a CAPES, a COSUPI, o Conselho Nacional de Pesquisas e a Comissão Nacional de Energia Nuclear, derem a homens de real talento e com genuínas qualidades de liderança que já formamos. O que importa é que os nossos melhores matemáticos disponham de todos os recursos de que carecem, pois dêsses líderes e da irradiação de suas atividades é que dependem

verdadeiramente o ensino e a pesquisa em Matemática, em todos os níveis.

Na minha carreira, como professor universitário no Brasil, tive que enfrentar dificuldades que se me afiguraram como insuperáveis e que atingiram as raias da injustiça, mas tive a sorte de encontrar muita gente justa e amiga. Não quero recordar agora o que é triste, pois este ano de 1962 tem sido de excepcional alegria profissional para mim.

De um lado, no plano internacional, tive a honra de receber um convite da Comissão Organizadora do Congresso Internacional de Matemáticos, para realizar em agosto último, em Estocolmo, na Suécia, uma das conferências especiais desse Congresso, onde fui solicitado a expor certos progressos recentes em Análise, particularmente os meus próprios resultados de pesquisa, que datam de 1959 a 1961, sobre as álgebras topológicas de funções diferenciáveis e sobre a aproximação polinomial ponderada, os quais considero como os meus melhores trabalhos. Por outro lado, no plano nacional, tomei conhecimento da decisão, muito honrosa para mim, da outorga à minha pessoa do Prêmio Moinho Santista para 1962, no setor da Matemática.

Vejo, nesses dois eventos singulares em minha vida como pesquisador e que foram motivo de indizível júbilo para mim, não apenas um reconhecimento e uma recompensa por um esforço já realizado, mas sobretudo, um estímulo significativo aos meus ideais de matemático e à minha integral dedicação a uma tarefa que resta

ser realizada, através da multiplicação dos meus esforços, ao lado dos meus amigos, com os quais tenho a sorte de contar e privar, para algum dia ver implantada no Brasil uma escola matemática.

Temo que isso demorará e não será para os meus anos de pesquisador produtivo, de modo que não tenho certeza se virei a trabalhar no Brasil, no seio de uma atmosfera intensa e estimulante, como as que conheço de outros centros, entre eles Paris e Princeton. Não importa, pois na expectativa do nosso progresso matemático, propus-me a experiência de pautar as minhas decisões, no que toca à nossa Matemática, por uma preocupação de absoluto respeito à verdade, sem lançar mão daquilo que outros chamam de astúcia. A meu ver, a busca da verdade é uma das mais poderosas formas de astúcia.

Termino esta breve oração externando os meus mais sinceros agradecimentos às instituições brasileiras que mais me ampararam, tornando possível a minha carreira: refiro-me, particularmente, à Academia Brasileira de Ciências, ao Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, ao Instituto de Matemática Pura e Aplicada do Conselho Nacional de Pesquisas e à Universidade do Brasil. A honra deste momento cabe não a mim, mas à minha família, aos meus mestres, aos meus colegas e discípulos, que me ajudaram a manter um espírito de luta por um ideal a atingir. A Fundação Moinho Santista, a essas instituições brasileiras, a todos esses amigos e à minha família, aqui deixo o testemunho de minha mais profunda gratidão.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

MUDANÇAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE NOVA IORQUE

O novo superintendente de escolas públicas de Nova Iorque decidiu descentralizar a administração escolar em 25 seções urbanas. Estu-

da-se uma reforma do plano de estudos que permita aos professores desenvolver o espírito de iniciativa e experimentação; o ensino deverá concentrar-se nas crianças superdotadas, sem esquecer aquelas que parecem retardadas

em virtude, principalmente, das condições sociais de suas famílias. Considera-se, também, uma nova fórmula de organização do trabalho escolar: a instrução individualizada, ensino programado, etc. Por outro lado, um orçamento que prevê a construção de 37 novos prédios escolares para 1965 foi submetido às autoridades.

FORMAÇÃO DE TÉCNICOS POLIVALENTES EM MADAGASCAR

No ano escolar 1962-1963, o setor de ensino técnico aplicou o programa de formação polivalente nos centros de aprendizagem. Esta formação, que não impede a preparação de operários especializados nas cidades, deve permitir aos jovens que a seguem, durante 4 anos, o preparo às múltiplas tarefas que enfrentarão no meio rural. Após estágio eventual de formação complementar, poderão buscar qualificações profissionais mais especializadas.

GLOBOS LUNARES PARA ESTUDANTES

Uma fábrica de Moscou está construindo globos lunares para estudantes. A face invisível da lua pode ser representada graças às fotografias tiradas pelos satélites lançados ao espaço.

ESCOLA NORMAL SUPERIOR NA COSTA DE MARFIM

A escola normal superior do Abidjan foi aberta em 1962. Consta de 3 seções: a) a primeira é dedicada à formação de professores de colégios de ensino geral, com 21 alunos no 1.º ano e 8 no 2.º (que entraram diretamente para esta série após um ano de propedêutica); b) a segunda destina-se a formar inspetores primários, com 19 alunos não bacharéis cursando série preparatória e 9 alunos bacharéis em série normal; c) a terceira preparará professores de 2.º ciclo. Os alunos acompanham, como informação complementar, cursos do centro universitário do Abidjan.

ESTADOS UNIDOS: EFETIVO ESCOLAR POR MESTRE

No outono de 1957, a média de alunos por mestre nas escolas primárias e secundárias públicas era de 26,2. No outono de 1962, essa média correspondia a 25,7. Neste período, a média de alunos por mestre, na escola primária, passou de 29,1 a 28,5 e, na escola secundária, de 21,3 a 21,7.

ENSINO E SERVIÇO MILITAR NA FRANÇA

O Ministério da Cooperação acaba de expor as condições em que os jovens franceses podem, de agora em diante, efetuar parte do serviço militar como professores em países africanos ou ultramarinos. A 17 de setembro de 1963, 23 jovens professores partiram para ensinar nas Antilhas durante o serviço militar. Novas equipes de recrutas darão prosseguimento a essa inovação.

COMPREENSÃO INTERNACIONAL

Os delegados à Conferência Anual da Federação de Professores Australianos, realizada em princípios de 1963, lançaram apelo aos mestres de todo o mundo convidando-os a reexaminar os programas de estudos e organização escolar, visando melhor formação de cidadãos e de suas responsabilidades internacionais. Por exemplo, os serviços de educação devem levar os alunos a: 1) compreender a história de seu país e sua forma de governo; 2) apreciar os valores culturais e ideologias políticas de outros países; 3) reconhecer a importância da compreensão internacional entre os povos.

ESTATÍSTICAS ESCOLARES NA BÉLGICA

Em 1961-1962, a segunda série de humanidades contava 14.940 alunos, 6.778 do regime francês e 8.162 do regime holandês; destes, 5.593 frequentavam escolas oficiais e 9.347, escolas particulares; 16.985 alunos assistiam às classes

finais de humanidades e o total de certificados concedidos foi de 15.974. Em 1962-1963, 8.952 estudantes se inscreveram pela primeira vez como estudantes regulares no 1.º ano de estabelecimentos de ensino superior, um pouco mais da metade dos efetivos provenientes de humanidades e escolas normais, enquanto o número total de inscrições no ensino universitário era de 40.571. O número de alunos em tempo integral é de 35.450, sendo 24,27% em medicina e farmácia, 13,96% em ciências comerciais, 13,49% em ciências, 13,04% em filosofia e letras, 12,11% em ciências aplicadas, 8,02% em direito, 6,13% em ciências sociais, políticas e econômicas, 3,97% em pedagogia e psicologia. Em 10 anos, o número de estudantes passou de 21.999 a 35.450, isto é, aumentou de 61%.

ESTATÍSTICAS UNIVERSITÁRIAS NO CHILE

Segundo o Instituto Chileno de Pesquisas Estatísticas, o número de inscrições nos cursos universitários aumentou cerca de 73% entre setembro de 1961 e julho de 1963. Novos estabelecimentos, entre os quais escolas superiores de

jornalismo, química, física e instituto de ciências, foram abertos atraindo grande número de estudantes.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS PELO RÁDIO E TELEVISÃO NA INGLATERRA

A BBC difundiu no outono de 1963 diversas emissões radiofônicas e de televisão no programa de educação de adultos. Um curso pela televisão intitulado "a ciência do homem", transmite noções de biologia; uma série de dez lições ilustradas ensina, sob o título $E=mc^3$, a teoria da relatividade. Sobre artes plásticas realizaram-se dez palestras focalizando a pintura européia. Outros programas foram organizados com lições elementares de italiano, costura, educação física, completando a série de transmissões da BBC para educação de adultos.

DICIONÁRIO EUROPEU DE PEDAGOGIA

Peritos do Conselho de Cooperação Cultural, um dos órgãos especializados do Conselho da Europa, reunidos em junho de 1963 em Viena, planejaram a organização de um vocabulário pedagógico a ser usado na Europa.

CRÍTICA DE LIVROS

WAGLEY, Charles — *An introduction to Brazil*; New York & London, Columbia University, 1964, 322 págs.

Desde a sua descoberta, o Brasil tem sido objeto de curiosidade e estudo de eminentes homens de cultura e de espírito de outros países. A nossa Brasileira conta, talvez, com tantos autores estrangeiros quantos nacionais. No longo esforço de introspecção em que todos nós brasileiros estamos imersos, sentimo-nos sem dúvida extremamente ajudados pela visão mais desprendida e por isto mais objetiva do observador estrangeiro. Nos tempos presentes, poucos autores poderiam como Charles Wagley, pelo treino profissional, pela longa experiência e pela penetração de espírito, dar-nos uma interpretação do Brasil. E outra coisa não é o que nos oferece êle agora neste admirável livro, ao mesmo tempo simples e profundo, escrito como uma livre meditação sobre a nossa terra, meditação apenas possível graças aos longos anos de estudo, reflexão e afetuosa identificação com o país.

Ao ler-lhe os originais, disse-lhe logo que me senti seu discípulo, que muito aprendera ali, que nada poderia acrescentar, mas, se me permitisse, não teria dúvida em apresentar algo como um "aparte" às suas considerações sobre o "mistério" da legendária unidade do Brasil, a despeito dos seus extraordinários contrastes e de sua extrema diversidade.

Sem dúvida, tudo leva a crer que essa unidade decorre da unidade de língua, consideravelmente uniforme em toda a imensa extensão geográfica, do singular e eficaz cuidado português de isolar-nos durante os três séculos de colonização e do caráter relativamente pacífico de nossa expansão territorial, em virtude da fragilidade das culturas indígenas, rapidamente destruídas ou assimiladas. Como pôde, entretanto, essa unidade ser mantida ao longo do século XIX e do sé-

culo XX? Por que escapamos — a despeito das lutas pela independência, dos tumultos de nossa emancipação política, das crises de nossa evolução econômica, das desigualdades de nosso desenvolvimento social e das lutas pela defesa, integração e expansão territorial — de todo e qualquer divisionismo, para não dizer balcanização, característico do movimento de emancipação da América espanhola? Ouso acreditar que isto devemos ao fato de havermos sido e até hoje sermos antes um Império que um Estado, governado por poderes centrais, que lembram, para dizê-lo brutalmente, os do governo da Roma Imperial sobre o seu extenso território.

A supremacia do poder político não se estabeleceu no Brasil como uma gradual evolução de poder local, mas caracterizou-se sempre como imposição de poder central sobre a ordem tradicional social e econômica. Dêste modo, constituiu-se sempre como um poder imperial e não como a natural emergência da soberania popular.

Se considerarmos o Brasil como um império, como um poder metropolitano central e um sistema colonial interno periférico, muitas das nossas dificuldades de interpretação da sua "misteriosa" unidade caem por terra. Essa "unidade" passa a explicar-se em grande parte como resultado da apatia, impotência, subordinação e atraso das áreas periféricas em face das áreas metropolitanas.

Efetivada durante o período de colonização externa e consolidada pelo regime de colonização interna, a nossa unidade não sofreu nenhum sério abalo nem muito menos fratura, exatamente devido à profunda desigualdade econômica que põe o Sul, industrial e rico, a cavaleiro do Norte, arcaico e pobre.

A chamada Revolução de 1930 poderia ter-se desenvolvido como a revolução de integração nacional, ao longo de linhas que lembrariam a Guerra de Secessão dos

Estados Unidos, se essa revolução não tivesse sido esmagada pelo movimento de contra-revolução, que se sucedeu à aparente derrota de São Paulo, no seu levante contra o poder central. Foi a rendição política desse poder às forças conservadoras da nação que manteve o Brasil em suas linhas tradicionais e restaurou o sentido de Império do governo da República Brasileira.

Com efeito, desde a Independência, em 1822, nada mais havíamos feito do que transferir o poder da Metrópole estrangeira para a Metrópole nacional, conservando o sentido colonizador do governo central. Aos que estão familiarizados com a história das províncias, ao tempo do Império, e depois dos estados, ao tempo da República, será impossível evitar a comparação das autoridades imperiais e depois das autoridades federais aos procônules romanos. Verificava-se sempre entre a autoridade e o povo a mesma distância social e a mesma profunda Incompreensão que deveria caracterizar a autoridade colonizadora. Episódios de levantes populares nas cidades, ao tempo do Império, e, talvez ainda mais eloqüentemente, episódios de fanatismo religioso, já na República — nenhum mais famoso do que o de Canudos, imortalizado por Euclides da Cunha — foram tratados pela autoridade central do governo brasileiro do mesmo modo por que semelhantes Incidentes seriam resolvidos pelas autoridades romanas no Oriente Médio. A ordem política era uma ordem externa, "federal", de cúpula, sob cuja proteção e domínio viviam os povos provinciais, com os seus costumes, hábitos e tradições, substancialmente semelhantes devido à unidade de língua e aos três séculos de calculada e planejada uniformização imposta pelo domínio português.

Com a proclamação da República, concedeu-se autonomia às províncias, agora estados à maneira da federação norte-americana. Mas, enquanto a federação nos Estados Unidos resultava da limitação dos direitos originários dos estados, os quais subsistiam sempre que não expressamente transferidos, no Brasil os direitos dos estados foram outorgados pela União. Encerra-se essa verdadeira experiência política nos primeiros quarenta anos da república. Na prática, consistiu a experiência no estabelecimento da hegemonia dos dois estados mais importantes sobre a União. Os Estados de

São Paulo e de Minas Gerais repartiram entre si o poder federal e exerceram até 1930 o comando político da nação. Com a cisão entre eles e a aliança de Minas Gerais ao Estado do Rio Grande do Sul, sobreveio a Revolução de 1930, provocando a Instabilidade política conseqüente de um período ditatorial que somente se encerra em 1946, com uma nova Constituição, em que se restabelece o poder da União em linhas semelhantes em muitos aspectos à situação reinante ao tempo de Império, lembrando os estados agora as antigas províncias sob o comando do poder econômico e político extremamente ampliado do governo federal.

Essa concepção do Estado Brasileiro como poder Imperial sobre as culturas locais das províncias, hoje estados, é que permitiu manter-se a unidade política dentro da extrema diversidade cultural de todo o país. Tal natureza Imperial do governo central, que se transferiu da Colônia para o Império e dêste para a República, retardou, sem dúvida, o desenvolvimento global do país, mas, por outro lado, permitindo e mesmo promovendo o desenvolvimento desigual e particular de certas zonas de hegemonia e contendo as demais, operou como que uma superioridade para a manutenção da integridade nacional.

Graças a esse processo de retardamento causado pela natureza colonizadora do governo central pôde o Brasil atravessar o possível período de desmembramento e chegar à época contemporânea, quando o progresso da tecnologia das comunicações e dos transportes já permite enfrentar os problemas de desenvolvimento global sem perda da unidade política. Ninguém poderá dizer se a divisão do Brasil não teria ocorrido se o avião e os meios de comunicação não tivessem chegado a tempo de mantê-lo unido, a despeito de seu desenvolvimento desigual e contrastante. A observação que assomou a juntar à análise lúcida e percuciente de Charles Wagley em relação ao "mistério" da unidade brasileira não escapa a certo aspecto paradoxal.

A nossa unidade resultou, no passado, de uma estrutura colonial interna, que retardou o desenvolvimento global e conteve o país atrasado em face de sua região em desenvolvimento, impedindo qualquer fragmentação; e, no futuro, em face do desenvolvimento global ora iniciado, será mantida graças aos novos meios de co-

municação e de transporte, que Já agora tornam plenamente exequível o desenvolvimento material de nações de tipo continental como o Brasil. Se o retardamento do nosso desenvolvimento não tivesse ocorrido, ou nos desmembraríamos, ou realizaríamos a nossa integração com a violência que marcou a integração política e a expansão territorial dos Estados Unidos. Ficamos unidos porque éramos atrasados e seremos unidos porque hoje os meios tecnológicos permitem o desenvolvimento pacífico de nações de porte continental.

Não desejo encerrar este rápido comentário sem renovar a Charles Wagley a gratidão de um brasileiro por mais este livro, que tanto nos ajuda a ver e sentir a nossa realidade e a formar a consciência nacional, sem o que não poderíamos dirigir o movimento de nossa emancipação econômica, mantendo íntegro o nosso caráter nacional.

ANÍSIO TEIXEIRA

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström — *Organização e Administração Escolar*, São Paulo, Melhoramentos, 1963, 288 páginas.

Ainda não se deu realce necessário ao livro que, no final de 1963, o Professor Lourenço Filho publicou, *Organização e Administração Escolar*, e em que apresenta conceitos, princípios e instrumentos de análise, de maneira concisa e segura, preenchendo uma grande falha na nossa literatura didática.

No prefácio, o autor traça, com precisão, o delineamento da obra, mostrando a complexidade da matéria, uma vez que a administração escolar abrange vários segmentos de um todo e o próprio todo: o sistema escolar.

O que há de peculiar na administração escolar, em relação a qualquer outro campo de administração, é que, nela, a clientela que produz é da mesma natureza substancial do produto, isto é, é matéria ativa. Não se trata, assim, de área em que possamos adaptar princípios de administração industrial, a não ser os que se refiram as relações humanas.

No capítulo I, mostra os diferentes aspectos da matéria do livro. Como ponto básico, ressalta o objetivo comum das escolas ou, antes, o objetivo geral da educação que elas prosseguem. Inseridas no

contexto social, têm elas que atender a padrões culturais e aos reclamos da comunidade que, de modo geral, são os de criar o ambiente propício ao desenvolvimento adequado de personalidades, ao mesmo tempo que distribuir essa clientela pelos diversos níveis profissionais existentes no meio.

Salienta, em primeiro plano, que cumpre analisar a sociedade em que atua a escola e, por conseguinte, o sistema escolar, indagando de sua filosofia, para que se firmem princípios que fundamentam os planos educacionais à luz dos quais se criam as estruturas capazes de realizar os objetivos tidos como válidos.

As realidades da vida escolar, no sentido amplo, são as do processo educativo, envolvendo aluno e mestre, matéria e método, bem como todo e qualquer recurso auxiliar para que aqueles elementos passem a operar de maneira eficiente. São, afinal, os mesmos elementos abrangidos pela didática, mas com perspectiva diferente.

A administração escolar cria o ambiente em que atua a didática e vai acompanhando as fases desta, inclusive na apuração final do seu rendimento. O administrador, em última análise, julga o processo didático.

Considerados os elementos com que trabalha, a administração escolar tem que forçosamente utilizar-se de todas as matérias pedagógicas: da filosofia educacional, para extrair o sentido da educação; da política educacional, para colocar os objetivos dentro da época da atuação; da psicologia educacional, para entender o educando e saber conduzi-lo da maneira mais apropriada e, ainda, para ater-se às limitações e as diferenciações de cada um, dentro da seqüência do seu desenvolvimento e amadurecimento paulatino, guiando-se pelas chamadas leis da aprendizagem que condicionam a organização do trabalho escolar; da sociologia educacional, para investigar não somente o nível de expectativa da comunidade, como os seus reais interesses, conduzindo o trabalho escolar para servir a uma determinada polis; enfim, todas as demais naquilo em que elas ajudam a coligir dados e a interpretá-los, de modo que se crie o mecanismo mais aperfeiçoado para obter resultados dignos de esforços e previamente fixados no planejamento. Isso é que faz com que a administração escolar se torne interdisciplinar.

O autor preferiu separar a estruturação (organização) da gestão (administração), justificando, com segurança, seu ponto-de-vista.

Coloca, como fim precípua da administração escolar, a "eficiência", como alias o é em qualquer gênero de administração: obter o máximo rendimento com o mínimo de esforço e o menor gasto de dinheiro, desde que o produto seja da mais alta qualidade que se possa alcançar com os recursos utilizados.

Na empresa industrial, o preço está condicionado ao produto. Na empresa escolar, só se pode admitir que se deseje obter de cada um a mais perfeita formação dentro das limitações que cada um oferece (diferenças Individuais) e segundo os recursos que foram postos ao alcance do administrador, tanto os humanos (educadores) quanto os materiais (equipamento), que dependem, é claro, das finanças escolares.

De modo geral, a melhoria do padrão de eficiência, ensina Henry Miller, se apresenta sob duas formas:

1 — aumento quantitativo: maior produção no mesmo tempo de trabalho ou a mesma produção em menos tempo de trabalho ou menos tempo de trabalho por unidade produzida;

2 — aumento qualitativo, que significa ou melhor resultado ou mais rapidez ou mais precisão.

É claro que, no âmbito escolar, temos que encarar as duas formas, sobretudo em nosso país, onde os anseios por uma escola única ainda não estão sendo atendidos pela maior parte dos Estados.

No capítulo II, depois de justificar porque adota a expressão "organização e administração" em vez de apenas "administração", o autor retraça as teorias gerais sobre o campo, dividindo-as em três grupos: as clássicas, as intermediárias e as novas, colocando-se no movimento destas, pois que elas dão mais ênfase ao "comportamento administrativo" do que ao "processo", em abstrato.

São elas que "sistemizam idéias e métodos de ação e modos de ver que o homem desenvolveu, experimentou, aperfeiçoou e acumulou através das idades, na luta em busca da intelectualização do esforço", conforme diz bem Georges Valois.

Não se sente preocupação do autor em se situar dentro de teorias, embora

se verifique pela obra a sua posição. Trata da necessidade de dar uma fundamentação teórica para os esquemas de realização prática, objetivando a eficiência no seu duplo sentido. Não perde, porém, a oportunidade para dar seguro roteiro a quem pretenda aprofundar-se no campo teórico.

No capítulo III, com o sugestivo título — "Os administradores escolares em ação", um dos mais originais do livro, faz o estudo do "comportamento administrativo", estabelecendo a distinção entre atividades operativas e não operativas no campo escolar. Mostra os níveis de ação administrativa, que se ligam a aluno e professor, professor e órgão estruturado, focalizando, neste, o tipo de organização, seja em forma linear, seja a de assessoramento (funcional ou de "staff"). Em seguida, expõe situações concretas com que se defrontam os administradores em ação, separando o processo administrativo nas suas fases primordiais:

planejar e programar;
dirigir e coordenar;
comunicar e inspecionar;
controlar e pesquisar.

Para cada uma dessas fases, indica princípios gerais, ao mesmo tempo que salienta normas, entre as quais transcreve as do clássico tratadista Arthur Moehmann.

Conclui, daí, que as tarefas fundamentais do organizador e administrador se resumem em duas: informar e decidir.

Ao tratar de "Sistema de Ensino", no capítulo IV, focaliza-o de dois ângulos: o da filosofia política e o da ação política, mostrando que o instrumento de expressão política é a legislação, que trata de conceituar e hierarquizar, chegando a indicar princípios de sua hermenêutica.

Ressalta a importância da legislação no planejamento geral dos sistemas, apresentando um esquema das "relações entre os preceitos ou normas de legislação e decisões administrativas", com indicação das partes e funções respectivas.

Destaca normas gerais para o planejamento dos sistemas de ensino e para identificação de princípios de estruturação didática.

Pecha este capítulo o estudo da evolução do conceito de sistema nacional de ensino.

Como pontos doutrinários até ai expedidos destacam-se três:

1. a eficiência impõe a necessidade de coordenação no trabalho cooperativo;
2. a autoridade deve ser distribuída em várias esferas e níveis;
3. o comportamento administrativo deve guiar-se por princípios nas várias áreas de estruturação e gestão.

Entra, nos capítulos seguintes, a objetivar essas teorias nos campos do ensino de primeiro, de segundo e de terceiro graus.

No capítulo V, passa a delimitar o que entende por ensino primário, seus objetivos e a clientela a que serve, abordando problemas específicos dessa área, tanto os de organização quanto os de administração.

A seguir, no capítulo VI, tratando dos mesmos problemas do ensino de segundo grau. chama atenção para o atual problema de alteração de objetivos na escola média, transcrevendo as oportunas recomendações feitas, em 1962, por especialistas no campo, que se reuniram no Chile, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos.

Apresenta a organização de uma escola de segundo grau, oferecendo excelente esquema a fls. 145, em que se vêem as relações de coordenação, de assistência, de cooperação e de ensino.

O ponto mais importante deste capítulo é, sem dúvida, o que se relaciona com as prioridades dos objetivos do ensino médio.

Sempre fiel ao ponto-de-vista de que a escola só se compreende inserida em determinada estrutura social, delineia os movimentos modernos que condicionam a transformação da escola.

No capítulo VII, aprecia as linhas gerais de Organização e Administração do ensino superior, o chamado ensino de terceiro grau.

Caracterizando os tipos atuais das Universidades, engloba-os em três:

- a) o das Universidades da Europa continental, inclusive a URSS;
- b) o das Universidades norte-americanas;
- c) o das Universidades inglesas.

Discute o problema das Universidades, destacando uma das suas questões fundamentais: a do profissionalismo *versus* formação geral.

Transcreve as recomendações do Seminário de Chicago quanto aos pontos:

- a) autonomia universitária;
- b) extensão da universidade;
- c) missão da universidade;
- d) formação geral e especialização;
- e) planificação e tecnologia.

Nesses três últimos capítulos, o autor esboça, de maneira segura, a questão dos objetivos que condicionam o planejamento, pois é partindo *do que* se pretende alcançar num determinado momento histórico de uma dada comunidade, que se pode investigar o problema de selecionar os melhores *meios* para alcançar os objetivos. Isso determinará a estrutura e condicionará as relações humanas, isto é, os elementos que vão interagir para se alcançar o produto, sempre lembrados de que o educando é ser ativo e, sem sua cooperação, é impossível alcançar os resultados pretendidos.

Sua idéia constante é a de que "os objetivos sociais não podem ser fixados por critérios estranhos à compreensão da vida cultural, por sua própria natureza móvel e flutuante", tornando difícil identificá-los.

Dentro do esquema de trabalho que adotou, estuda as questões gerais de administração nos órgãos de gestão: coordenação, controle geral e avaliação dos resultados, sempre lembrado de que o que, nesse campo, se produz são serviços e não mercadorias.

No capítulo VIII, retomando o ponto-de-vista de que a escola está em íntima conexão com a sociedade, examina as relações entre vida econômica e educação do povo e aborda os aspectos de educação e economia em função das necessidades do povo ou, pelo menos, das suas aspirações. É esse nível de expectativa que entre nós está crescendo, reclamando, hoje, o povo uma escola que seja adequada a seus fins.

Tratando do problema de finanças públicas, indica os fundamentos gerais para elaboração orçamentária, fazendo substancial análise que esclarece a relação entre proposição de objetivos e meios materiais para sua realização. É muito comum o estabelecimento de objetivos desejáveis sem a focalização dos possíveis ou realizáveis dentro da limitação dos recursos financeiros. Isso tem comprometido todo e qualquer plano de educação.

Termina o capítulo com um esquema (fls. 194) dos pontos que o administrador deve considerar no cálculo do custo unitário do ensino, que conduz à avaliação das despesas gerais com o mesmo.

Com isso termina a primeira parte do livro e passa a examinar, na segunda, problemas de organização e administração escolar no Brasil, começando pela análise da matéria em nossa Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que transcreve, e da qual faz segura apreciação crítica e ainda oferece, no capítulo XI, indicações para o prosseguimento dessa análise. Retrata, a fls. 253 e 257, a estrutura geral do ensino e as grandes linhas de administração do ensino depois do advento da citada lei.

Finaliza o livro capítulo atualizado sobre o "Estudo e o Ensino da Organização e Administração Escolar" no Brasil, inclusive oferecendo Bibliografia sobre problemas abrangidos pela matéria. Indica, enfim, todo esforço que entre nós se tem feito no desenvolvimento dessa especialização.

Conclui por chamar atenção para o desenvolvimento desses estudos que fundamentam toda a ação renovadora da escola brasileira. Sua mensagem equívale a dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional só se aplicará legitimamente em **seu** sentido profundo quando estiver preparado um quadro adequado para interpretá-la e aplicá-la convenientemente em todos os níveis de ação do administrador.

Magnífica obra de síntese, traçando as linhas gerais da organização e administração escolar, este livro interessará tanto a professores quanto a alunos de Faculdades de Filosofia e Escolas Normais, quanto a administradores escolares dos vários níveis, bem como a qualquer estudioso de pedagogia.

Deve ser considerado como um dos esteios para auxiliar a implantação dos sistemas estaduais de educação, no sentido em que agora devem estruturar-se, oferecendo ampla matéria para reflexão sobre a problemática de cada nível de ensino.

A experiência do Professor Lourenço Filho, como administrador escolar, a sua vasta cultura pedagógica, a sua intimidade com o processo educativo em vários níveis de ação, permitiram-lhe escrever esta obra, que está destinada a prestar relevantes serviços à educação nacional.

NAIR FORTES ABU-MERHY

CHAIA, Josephina — *A educação brasileira. índice sistemático da legislação (1808 a 1889)*, 3 vols. Boletim n.º 1 da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Fac. de Filosofia de Marília, São Paulo, 1963.

A pesquisa que se faz em nosso país nas chamadas ciências humanas, tem no elenco de limitações que lhe dificultam o progresso em desejável escala, dois impedimentos bastante sérios: — a ausência de bibliografias críticas e a de repertórios de leis comentadas.

Em diferentes oportunidades temos feito sentir a consideração que votamos por essa espécie de trabalho preliminar, geralmente desdenhado pelo cientista mais ambicioso de nome e de títulos, que não vê na fase da coleta e da *coleta* um estágio digno de suas preocupações, mas que bem sabe ser ela indispensável a qualquer plano de investigação científica mais expressivo ou de pretensões mais altas.

Com o pensamento voltado para essas situações, entregamo-nos já há algum tempo à elaboração de algumas tentativas, que constituem mesmo nossas primeiras experiências nesse sentido, isto é, uma bibliografia crítica de interesse para a história da cidade de Campinas, já em fase de publicação e, em colaboração com a autora do livro que ora resenhamos, dois repertórios comentados de leis, sobre a *escravidão negra no Brasil* e sobre uso e propriedade da terra também em nosso país, ambos ainda em preparo.

Mas, efetivamente, estamos até agora muito distantes de atingir o *quantum satis* de inventários críticos que satisfazam a demanda dos estudiosos.

No campo específico das leis, os poucos trabalhos coletores que conhecemos, foram realizados quase sempre por iniciativa oficial, visando interesses mais imediatos, particularmente no campo do Direito Administrativo. Este é, mais ou menos, o caso das coletâneas que reuniram as disposições legais relativas ao açúcar, ao café, aos índios ou à imigração estrangeira, para citarmos apenas as que conhecemos e que constituem hoje raridades bibliográficas de indiscutível utilidade para o pesquisador que se debruce sobre esses temas.

O trabalho que é objeto deste registro, e cujos dois primeiros tomos acabam de ser lançados, representa amplo e exaus-

tlvo Inventario, que permitirá não só uma reunião comentada, metódica e sistemática das leis relativas à educação brasileira, como também será doravante Instrumento indispensável à consulta de todo aquele Interessado no estudo da cultura brasileira.

Resultado de um labor, cujas proporções da Investigação podemos facilmente avaliar, êste índice revela também a rigorosa preocupação da exatidão nos textos e citações, cuidado esse que, como nos mostra a autora, nem sempre esteve presente na cogitação dos escritores que, costumando recorrer a textos legais, fazem-no entretanto de segunda e terceira mão, transcrevendo ou referindo-se erradamente aos dispositivos de lei, ou, o que é pior, chegando até a alterá-los na sua irresponsabilidade.

A estas dificuldades todas que se antojam ao estudioso das disposições legais brasileiras, a professora J. C. responde com o modelo de organização funcional que presidiu o seu trabalho, em cujo terceiro volume, ainda não lançado, encontrará o leitor as indicações mais úteis para a rápida localização do dispositivo desejado, quais sejam: cronologia e enumeração da legislação de 1808 a 1899, índices remissivos, do número de ordem, cronológico dos assuntos (por ano e em ordem alfabética), alfabético de assuntos e onomástico, além do cuidado que teve de remeter o leitor a todos os textos modificadores das leis que sofreram alteração.

É, portanto, uma obra de consulta permanente e obrigatória, para o uso de autoridades, estabelecimentos de ensino, professores e alunos, pesquisadores e estudiosos em geral da educação nacional.

Tendo nascido o seu interesse pelas leis, como confessa na *Introdução*, da displicente observação do que elas possuíam aparentemente apenas de anedótico e episódico, a autora chegou entretanto a alcançar o riquíssimo campo de Investigação que elas representam, o que aliás foi um passo pará que, com

singular pertinácia, se remetesse a um trabalho quase desalentador, do qual estes volumes são o primeiro mas, temos certeza, não o único resultado.

Alinhavando algumas anotações que titula como *Introdução* do seu trabalho, demora-se a autora em transcrever opiniões de diferentes historiadores para Justificar a Importância da carta regia do príncipe D. João, abrindo os portos do Brasil às nações amigas, na qual vê a "nossa primeira lei". A maneira com que foi feita essa Justificação e, afinal, ela própria, não se casam com os propósitos e o próprio título principal que deu ao conjunto de índices reunidos, a não ser que a autora procurasse mostrar, o que não faz, a Importância direta ou indireta da referida Carta Regia para a Educação Brasileira, expressão que confina e define os objetivos do código ora dado ao público.

Restaria, ainda, como sugestão, a autora considerar a possibilidade de, embora com muito maior trabalho, tanto pelas proporções que a pesquisa assumirá como pela dispersão enorme das fontes, tentar como complementação necessária para a compreensão do processo educacional brasileiro, a reunião metódica e sistemática dos textos de leis que as autoridades metropolitanas e coloniais promulgaram nos séculos XVI, XVII e XVIII, e que jazem espalhados pelos acervos dos arquivos portugueses e brasileiros, repousando nos mais diversos tipos de miscelâneas, que eram como se chamavam as reuniões, mais ou menos arbitrárias, de textos de leis, além naturalmente das corporificações mais racionais que estão nas Ordenações *do Reino* e nas chamadas Leis *Extravagantes*, etc. É claro que, no caso da reunião dessas normas vigentes no período colonial, o que será realmente válido, é conseguir os próprios textos, dada a dispersão das fontes e a dificuldade do seu acesso.

JOSÉ ROBERTO DO AMARAL LAPA

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

EDUCAÇÃO, PRÉ-REQUISITO PARÁ O DESENVOLVIMENTO

Assumindo a direção da CAPES {Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior} já com a nova reestruturação, a Prof.ª Suzana Gonçalves proferiu êste discurso:

"O novo órgão criado, englobando organismos já existentes, ou seja, a antiga CAPES a COSUPI e o PROTEC. numa larga visão de política educacional pará o desenvolvimento, supõe planejamento e, era conseqüência, coordenação entre as atividades específicas do Ministério da Educação e Cultura e os órgãos de programação orientadores das diretrizes sócio-econômicas, na visão geral da política do governo. Isto resulta da compreensão de que a educação é investimento e, portanto, pré-requisito fundamental para o desenvolvimento. Os *deficits* constatados na infra-estrutura educacional brasileira, levam a impossibilidade de atendimento vocacional de todos os capazes, no plano do ensino. Sobretudo, tendo-se em vista uma política global de desenvolvimento, o potencial humano é essencialidade básica pará execução dessa política. Neste sentido, a preocupação de ampliar o número de vagas possíveis, nos quadros dos organismos existentes, é um problema de maior oportunidade. Embora exija um critério seguro e prudencial em sua solução. O objetivo que se tem em vista é ajudar o Brasil nesta fase imperiosa de tomada de consciência do esforço indispensável para a aceleração de seu processo evolutivo. Para isso, é necessária a capacitação de pessoal, ou seja, o atendimento às exigências de seu aperfeiçoamento. Mas êste pessoal qualificado tem que ser colocado em todas as estratificações de uma estrutura racional de educação, de forma a atender a uma preparação objetiva do potencial científico, com sentido, pois, de preparação concatenada, vale

dizer, básica e graduada. Os meios para a atuação desta força graduada se obtêm através dos estabelecimentos de ensino e treinamento, apropriadamente escolhidos e estrategicamente distribuídos nos pontos chaves das diversas regiões do País. O problema da formação efetiva e eficiente de pessoal pós-graduado está condicionado a uma sistemática objetiva, que parta, e não os exclua, em sua consideração prévia, dos dados da realidade brasileira. Assim sendo, para maior proveito dêste esforço, seria aconselhável usar ao máximo as facilidades existentes no País antes de encaminhar elementos para a última etapa da especialização, em instituições estrangeiras.

O entrosamento e a eqüitativa distribuição das possibilidades nacionais em termos de equipamento, daria, certamente, oportunidade de maior rentabilidade dos recursos disponíveis, aplicando-os através de uma política criteriosa, visando a unificação de esforços e evitando, em conseqüência, duplicações inúteis e concorrências descabidas. Um país carente de recursos não pode desperdiçá-los, mesmo que o seja em benefício de iniciativas louváveis.

Há que se ponderar o imperativo de organicidade, como elemento fundamental de multiplicação de recursos, por força de sua judiciosa aplicação. O esforço pela educação no Brasil exige, como fundamento básico, a sua racionalização, tendo como conseqüência um método de desenvolvimento orgânico, construtivo e progressivo, isto é, a partir da infra-estrutura até o limite máximo de especialização científica mais avançada. Para se atingir êste objetivo, como medida preliminar, se apresenta o levantamento das necessidades de pessoal de nível superior para o atendimento do mercado de trabalho, quer em termos quantitativos, quer em

têrmos qualitativos. Estabelecido o quadro numérico de conhecimentos e profissões, chegar-se-ia à fixação das disponibilidades existentes e dos *deficits* a ser, em conseqüência, cobertos. A síntese das necessidades sócio-econômicas das regiões brasileiras, em função dos programas de desenvolvimento nacional, seria base indispensável para indicação dos critérios a serem estabelecidos, para melhor atendimento aos problemas das áreas específicas do País. Levando-se em conta a hierarquia e as prioridades decorrentes do balanço de necessidades, poder-se-iam traçar normas para subvenções e bolsas subordinando-as a critérios que assegurem o máximo de rentabilidade do acréscimo de conhecimento fornecido e do diferencial de rendimento que pode ser obtido pelo beneficiamento, emprestando-se, assim, à educação, o caráter de investimento. Em país de economia ainda altamente dependente do setor primário, há que se pensar, também, no atendimento das necessidades de pessoal qualificado, em nível superior, para uma política de produtividade agrícola. O ensino superior no Brasil ainda é um privilégio de um pequeno grupo. Assim sendo, deve ser encarado, objetivamente, dentro de uma concepção política norteada pelas exigências da justiça social. Nesta perspectiva, os que recebem têm compromissos a cumprir para com a comunidade que os beneficiou. Os candidatos às bolsas devem ser selecionados, não apenas por suas qualidades de aptidão mas também pelo interesse de exercício posterior de atividades ligadas aos estudos e pesquisas a que se propõem. Não seria, pois, descabida a exigência de comprovação do programa de atividades que pretendem exercer, depois de qualificados. Formar homens não é apenas desenvolver personalidades individuais, mas fornecer-lhes instrumentalidade de conhecimentos capaz de torná-los aptos a compreender e a agir sobre o sistema social do qual participam. Num país em transformação, num país em que o imperativo do desenvolvimento é tarefa que diz respeito à harmonia social e à dignidade humana, a missão das elites adquire uma força essencialmente dinâmica e uma dimensão de responsabilidade impositiva. A política de desenvolvimento supõe segura e, se possível, audaciosa concepção da programação dos planos de educação. A racionalização dos esforços,

dentro de uma visão integral de planejamento, tanto mais se impõe quanto os recursos capazes de atender o mínimo necessário representam um sacrifício comum, exigindo de quantos recebem uma parcela de responsabilidade para a concessão dos objetivos ligados ao plano da educação nacional, uma consciência lúcida, escrupulosa e vigilante".

CULTURA DO POVO

Yolanda Bettencourt

1. *Campo e conceito da cultura popular*

Num país como o Brasil em que o analfabetismo atinge 50,6% da população adulta e, em que, de cada 100 crianças que iniciam o curso primário, somente 30 alcançam a 3.^a série com todas as conseqüências de ignorância, atraso profissional que isto pode acarretar, poderíamos pensar que a cultura tenha evidentemente diante de si duas tarefas a cumprir que lhe indicariam de imediato seu campo:

1. De um lado, uma tarefa supletiva: suprir as deficiências do ensino (falta de escolas ou impossibilidade prática de cursá-las, além da sua freqüente inadequação ou sua inoperância) para dar ao povo os instrumentos primordiais e indispensáveis de defesa e de luta pela vida, através da:

- alfabetização de adultos
- educação de base
- orientação profissional.

2. De outro lado, pulando a formação escolar propriamente dita (primária, secundária, superior), criar um dispositivo de prolongamento da cultura, através de:

- cine-clubes
- tele-clubes
- cursos e conferências
- grupos de teatro
- corais
- agrupamentos esportivos
- atividades manuais (encadernação, etc.) ou artísticas (cerâmica, tecelagem, etc.) .

Nessas duas tarefas — suprir e completar — estaria encerrado o campo da cultura popular, com todas as variantes e nuances que a diferença dos ambientes e das possibilidades ditariam?

Colocar assim o problema seria pecar pela base. Seria considerar a cultura como uma aquisição gradativa do conhecimento, uns de caráter prático, outros mais teóricos — ou ainda, uns diretamente úteis outros de aprimoramento, (cultura, ornamento do espírito), que vão do B-A, BA e a aprendizagem de cuidados elementares de higiene, até à iniciação nas últimas descobertas científicas. Tal conceito, essencialmente acadêmico e burguês, está na origem da criação das Universidades Populares, na Europa, em fins do século passado. A Revolução Francesa e o socialismo trouxeram uma reivindicação cultural: o direito de todos os homens ao sufrágio universal. Mas tal reivindicação cultural não ia além do desejo de participar da cultura dos privilegiados, ou seja da cultura aristocrática. As Universidades Populares tiveram, então, por fim, levar ao povo um pouco dos ensinamentos adquiridos nos bancos das escolas e universidades, de que êle era excluído. Tentativa generosa, sem dúvida, e que teve os seus frutos, mas que era essencialmente paternalista, pois *os que sabiam* (intelectuais e estudantes) iam transmitir aos *que não sabiam* (operários), iam "levar-lhes a cultura". Tratava-se para uns, exclusivamente, de dar, para outros de receber. Podemos sublinhar a Idéia de *verticalidade* existente nesse conceito de cultura popular — decorrente do conceito de cultura simplesmente.

Nesse caso, tanto mais conhecimentos tem um homem — isto é, tanto mais possibilidade teve de pôr dentro de sua cabeça a soma de conhecimentos que se amontoa fora dela — tanto mais culto será...

Tal conceito deriva de uma visão *individualista* e *estática* do homem, cujas possibilidades se trata de desenvolver e aprimorar para êle, isolado do contexto de seu tempo e dos outros homens. Isto tem como resultado freqüente dificultar-lhe a comunicação com seus semelhantes, distanciando-o deles, fazendo dele um "separado", condição muitas vezes cultivada por êle e respeitada pelos outros como sinal de grandeza (não é o que se dá tantas vezes com os nossos Intelectuais que uma certa formação e concepção de seu papel deformaram, prendendo-os num círculo estreito de "capelinha", fazendo-os tomar tôda critica por uma antipatia pessoal, etc, etc?).

O pensamento comunitário, a teoria e a prática das sociedades coletivistas, o aprofundamento da consciência histórica, trouxeram á cultura uma modificação não apenas quantitativa (para um maior número), mas qualitativa: é o conceito mesmo de cultura que se modifica pela visão do homem concreto, ou, para retomarmos uma expressão já consagrada, do "homem em situação".

O homem, e especialmente o adulto, é uma pessoa inserida num contexto de que não se pode desligar, que constitui uma série de condicionamentos, que lhe propõe problemas que deve enfrentar e resolver. Tem uma família, exerce uma profissão, vê-se a braços com despesas para as quais tem ou não o dinheiro necessário, possui amigos e conhecidos, participa de um meio, de uma classe, de um bairro, de uma cidade, de um país. ouve rádio, vê a televisão através dos quais (além dos jornais) tem notícias do mundo. Em vez, portanto, da figura vertical que propúnhamos mais acima, poríamos o homem no centro de um círculo que constitui o seu condicionamento, ou, se preferirmos, o seu *meio* (que o leva a pensar e agir de tal ou tal maneira), dando-se a esta expressão, meio, o sentido mais largo possível, que vai desde as suas condições pessoais de saúde até a notícia que lhe chega das viagens cósmicas.

Diríamos então que o homem participa de um meio, mas não sabe analisá-lo.

Resultados: explicações mágicas para doenças (mau olhar), atitude passiva diante da colheita fracassada, fatalismo, alienação nas formas sociais ("vida de pobre é assim mesmo", "todo mundo faz assim"), ou religiosos ("a vontade de Deus"), ausência de participação política, e outros tantos que todos os dias observamos.

Deseja compreender, melhorar de vida, desenvolver-se mas não sabe orientar-se.

Algumas conseqüências: vai procurar solução nas macumbas, nos "messias" religiosos ou políticos (o que possibilita a demagogia); orientar-se para a literatura "sentimental" ou pornográfica, quando lê, em detrimento da literatura de certa qualidade; procura o "vistoso" de preferência ao sólido ou ao sóbrio, em matéria de casa, de decoração ou de vestuário.

Quer comunicar a sua experiência, mas não sabe exprimir-se.

Algumas conseqüências: timidez diante dos patrões, dos "doutores", dos estudantes, dos que falam bonito, aceitação de soluções que não estão de acordo com suas convicções ou interesses, medo do ridículo, falta de confiança em si.

É comum vermos diagnosticar essas deficiências (que em outro nível talvez, e com outras manifestações, todos encontramos dentro de nós como "Ignorância" ou "falta de educação". Há pois uma relação direta entre a situação do homem, a sua maneira de reagir a essa situação, e a sua "cultura". Mas cultura não é mais então considerada como uma acumulação de conhecimentos, mas como *a capacidade de dar uma resposta pessoal e justa aos condicionamentos* (os conhecimentos passam a ter valor de meio — e meio necessário — e não mais de fim), o que pode traduzir-se da seguinte maneira:

1) SENTIR O SEU MEIO (tomar consciência): homens — fatos — situações.

2) COMPREENDÊ-LO (ser capaz de analisar): causas — conseqüências — comparação com outros lugares e outras épocas (sentido de evolução, primeiro passo para o sentido histórico — descoberta de leis que fazem com que o mesmo efeito se reproduza dentro de determinadas condições.

3) PODER AGIR, dentro de um plano e escolhendo seus meios de ação (não há cultura popular sem perspectiva de transformação do meio e dos condicionamentos).

Compreendida assim, a cultura popular é eminentemente *política* no sentido de levar o homem a situar-se dentro da "cidade", a ser um elemento ativo, com os outros, para a promoção do bem comum. Como diz J. Dumazidier, "ela parte da vida para voltar à vida. Não mais somente para a interpretar mas para *transformar o homem e a sociedade*".

Ela pode, então, levar o homem a colaborar, a inserir-se conscientemente num processo de desenvolvimento (adotando, por exemplo, tais técnicas agrícolas, dentro de um plano geral de modernização da agricultura, como o da SUDENE) ou, e às vezes ao mesmo tempo, numa luta que tenha por fim combater os condicionamentos de atraso (organizando-se, por exemplo, contra o latifúndio, nos sindicatos rurais). As duas atitudes, — que

chamaríamos de positivo e *negativa* — podem ser fruto de um mesmo esclarecimento e coexistir, como Vimos, no mesmo homem.

Mas não é função da cultura popular *fazer política*, substituindo-se aos partidos e aos sindicatos (veremos mais adiante como isso é uma das dificuldades que vamos encontrar no Brasil), mas sim preparar-lhes e acompanhar-lhes o trabalho pelo debate e esclarecimento de certas questões e pelo despertar de consciências (o aspecto político sendo um dos aspectos fundamentais dessa conscientização). A ação puramente política se fará no seio do partido ou do sindicato que, infelizmente, entre nós e não apenas no Brasil — não percebem ainda a importância dessa *democratização do saber* (que não consiste em fazer repetir *slogans* e arregimentar a massa em nome de algumas Idéias que se lhe incutem) sem a qual não pode haver real *democratização* do poder. Poderíamos dizer que sem um trabalho paralelo de cultura, o partido ou o sindicato podem tornar-se instrumentos de massificação do povo (de que se beneficiam alguns dirigentes e demagogos em proveito próprio), como também sem partidos válidos e realmente populares e sem sindicatos de fato representativos dos interesses da classe, o trabalho de cultura popular corre o risco de cair no vácuo ou de limitar-se grandemente em seus objetivos.

2. Janeiro da *cultura popular*

Se aceitarmos tudo o que acima foi dito, é fácil compreendermos que tal conceito de cultura popular terá conseqüências determinadas sôbre:

- espírito que a inspira
- o *conteúdo* a transmitir
- os *métodos* a empregar.

Para cada um destes itens deixaremos apenas algumas indicações.

O ESPÍRITO: sendo "democratização do saber", uma das características da cultura popular e dos que trabalham nela, é não fazer paternalismo. Suscitar líderes do próprio meio, criar um clima em que todos tenham a possibilidade de se fazer ouvir e de ser levados em conta (nesse sentido é difícil conceber-se um verdadeiro trabalho de cultura popular num regime puramente totalitário, quer porque êle teria interesse em cortar-lhe

as asas, quer porque se apoderaria dele como de um ótimo instrumento de propaganda. Difícil também que em tal trabalho colaborem pessoas de tipo autoritário ou desejosos de conservar uma sociedade de privilégios).

O CONTEÚDO, ou, em linguagem acadêmica, a matéria: os assuntos, as iniciativas, as ações empreendidas. Estarão sempre ligados à vida do grupo local e partirão dos elementos de base que lhe oferece a tradição cultural daquele grupo ou daquela região (crenças, costumes, artesanatos, danças, canções, folclore em geral). Como exemplo bem próximo de nós, ainda que muito lateral, parece-nos que seria melhor levar em novela "Eles não usam *black-tie*", de Guarnieri, do que "Mãe Coragem", de Brecht, por mais "mensagem" que tenha este último: a linguagem e a "maneira" (brechtiana) não são imediatamente acessíveis e não têm raízes dentro de nós.

OS MÉTODOS, que por serem instrumentos apenas, não deixam de ter um valor primordial que muitas vezes desprezamos, no nosso temperamento e formação pouco afeitos a métodos.

— Em primeiro lugar, é necessário um *mínimo de espírito e de observação sociológicas*. Antes de estabelecermos um programa ou um plano, precisamos de dados preciosos (e não de impressões) sobre a composição, as necessidades, os recursos e as aspirações do meio a ser trabalhado. Sem isso não pode haver aquele "enraizamento" de que falamos mais acima e que provoca uma ressonância. Precisamos conhecer os elementos do meio e os pontos de apoio que ele nos oferece (organizações já existentes, clubes, pontos de reunião, interesses, etc). A entrevista com pessoas do bairro ou da cidade é importante (embora nem sempre possamos esperar delas imediatamente uma consciência clara de suas necessidades). Isto mesmo quando conhecemos o lugar e pertencemos a ele, julgando conhecê-lo "como a palma de nossas mãos". A utilização de técnicas de avaliação dos resultados também é necessária, assim como a revisão constante e objetiva, feita em comum e levada em conta para o planejamento de novas atividades (é comum reincidirmos nos mesmos erros por que nos contentamos em constatar sem nos preocupar efetivamente em corrigi-los).

— Já que a função primordial é despertar a consciência e a iniciativa do meio, ou incentivá-la, utilizar tudo o que possa levar a isso: divisão de responsabilidades, trabalho em equipe, participação na direção, do trabalho, nas despesas, auto-sugestão, etc.

— Evitar, quanto possível, os métodos clássicos de cursos, palestras, conferências, substituindo-os pelo círculo cultural, as discussões em grupo (técnica de base na educação de adultos), os clubes de leitura, os cinejornais. Neste capítulo, um material audiovisual é importante: gravador, vitrola, aparelho de projeção, gráficos, mapas, fotografias, imagens, jornal-mural etc. Organizar também visitas "in loco" para verificação dos problemas (visita a uma fábrica, a uma fazenda, etc), preparando-se primeiro um roteiro de inquérito que oriente a observação, e fazendo-se depois o relatório e a discussão sobre o que foi observado.

(Gostaríamos de deixar aqui consignado um exemplo que nos parece muito ilustrativo. No Rio de Janeiro, a diretoria de um curso noturno de alfabetização que reunia sobretudo reservistas, rapazes entre 18 e 20 anos, imaginou o seguinte: alfabetizar à base de manchetes de jornais. Cada dia, tomava a manchete mais interessante, recortava-a, punha-a sobre o quadro-negro, fazia o trabalho de alfabetização propriamente dito: reconhecimento das letras, dos sons, soletração, etc ... Depois, inevitavelmente, a manchete trazia a discussão. No dia do jogo Brasil x Espanha, no Chile, durante o campeonato mundial de futebol, a conversa começou por saber por quem estariam torcendo os chilenos, o que deu margem a situar no mapa o Chile, o Brasil, a Espanha, e dar uma explicação sobre colonização da América Latina, verdadeira aula de geografia e história, feita sobretudo à base de perguntas e palpites dos alunos, e a partir de um jogo de futebol! Assim, aos poucos iam saindo todos os assuntos que preocupavam a turma: o que é comunismo, o que é capitalismo, como são os EUA e a URSS, dando margem a se fazer verdadeiros círculos culturais... num curso de alfabetização !)

Muito mais teria a ser dito neste capítulo dos métodos. Aliás, uma simples enumeração, como a que acabamos de fazer, não significa nada. Seria preciso termos, como em todos os países onde

existem organizações e movimentos de cultura popular, e como já faz entre nós o MEB, estágios para a formação de animadores de cultura popular. É claro, no entanto, que não se pode tratar adulto como criança (é apenas sobre isso que queríamos chamar a atenção), aplicando simplesmente em cultura popular aquilo que a pedagogia nos ensina. Na Iugoslávia, estão tentando fixar as grandes linhas de uma "andragogia", como chamam essa ciência do homem adulto que traz consigo uma experiência rica de vida (coisa que a criança não tem), embora muitas vezes difusa, sobre a qual deveremos apoiar-nos para fundamentar qualquer trabalho.

3. *Problema com que se defronta a cultura popular*

Gostaríamos de acrescentar aqui ainda algumas rápidas notas sobre alguns problemas com que se defronta a cultura popular no Brasil. Se o fazemos é porque nos parece imprescindível a tomada de consciência de fatores que vêm dificultar o nosso trabalho. Além de nos ajudar a enfrentá-los, essa tomada de consciência poderá tornar-nos mais *realistas*, conhecedores dos nossos limites, e não atribuindo apenas à nossa "incompetência" o fracasso, parcial ou total, das iniciativas generosas.

1. *Dificuldades trazidas pela própria estrutura social*: devemos levar em conta a "indisponibilidade" que traz a preocupação premente do pão cotidiano, as preocupações materiais imediatas, o cansaço trazido pelo trabalho inumano, pela duração e desconforto dos transportes, pela subnutrição e doenças. Falta às vezes aquele mínimo de energia física e de disponibilidade interior para poder interessar-se por outra coisa que não seja o cotidiano imediato de que se deve dar conta, e uma ou outra forma de evasão como o futebol, as novelas de rádio, etc.

2. Ausência, ou falta de conforto e de progresso, de partidos políticos, e de sindicatos realmente independentes como órgãos de classe, com os quais se pudesse colaborar (os militantes partidários ou sindicais, sendo, em princípio, um excelente terreno já trabalhado e disposto, necessitando inclusive, para uma ação mais eficaz, de constituir grupos de estudos, cursos, debates, etc.) ou para os quais se pudesse encaminhar aqueles ele-

mentos que, conscientizados pela cultura popular, desejassem ter uma ação mais decidida e mais direta para a modificação da estrutura social "impedente" de que falávamos no item acima. (Haveria muito que refletir em comum sobre: cultura popular e sindicatos; cultura popular e Ligas Camponesas; cultura popular e partidos políticos).

3. O item 2 pode levar-nos a duas tentações: uma, de querer suprir as falhas existentes, dando como finalidade à cultura popular e criação de sindicatos, a ação político-partidária. A outra, de pôr a cultura popular a reboque ou a serviço de uma ideologia: nesse caso, ela passaria a ser apenas um chamariz ou o veículo de *slogans* (há um debate já aberto entre aqueles que estão com a mão na massa, alguns considerando que o essencial no momento é arregimentar a massa para a "revolução" que trará novas estruturas onde "só então" será possível fazer um real trabalho de cultura popular). É de utilidade que este problema seja amplamente debatido para evitar tanto a abstenção como a confusão. O ideal seria que os campos ficassem mais delimitados — e as suas correlações íntimas — pela existência de partidos, ou movimentos como a Ação Popular para que pudesse dar-se à cultura popular o seu verdadeiro campo.

4. Outra dificuldade é a escassez entre nós de uma rede associativa, e até de um espírito associativo ou de uma tradição associativa que oferecesse um suporte a um trabalho de cultura popular. É o que acontece em países como a França ou a Bélgica em que as Casas da Juventude (Maisons de Jeunes), os Albergues da Juventude (Alberges de Jeunesse), as Casas do Povo (Maisons du Peuple), os Centros Rurais (Foyers Ruraux), as cooperativas, os clubes são os canais naturalmente indicados (trata-se então de rejuvenescer os métodos, de modificar o espírito) da cultura popular. Entre nós, quase tudo está por criar, faltando-nos os centros de inervação que tornam muito mais fácil uma difusão do conteúdo e dos métodos.

5. Relacionado com o item precedente, encontramos a total despreocupação dos poderes públicos (em todos os níveis: municipal, estadual ou nacional) para quem a "valorização do homem" ainda é uma expressão eleitoral e demagógica, para quem a educação dos

adultos se resume na alfabetização feita em câmara lenta, ou nos cursos noturnos de público Incerto e exausto; e de métodos antiquados. Seja dito aqui de passagem que se o MCP de Recife, que se tornou um movimento pioneiro para o qual todos estão de olhos voltados e onde muitos outros movimentos de cultura popular têm ido procurar inspiração, é porque teve na sua base o apoio e a ajuda concreta da Prefeitura do Recife. Em geral partimos de um punhado de gente de boa vontade, sem um tostão, sem uma instituição de apoio, sem material, sem possibilidades de ter permanentes, para um empreendimento que exige *local*, *tempo*, possibilidade de fazer *estágio*, *material audiovisual* e outros.

6. Temos ainda como dificuldade a nossa habitual dispersão, ou nossos particularismos que ainda agravam a situação descrita no item precedente. É difícil o entrosamento do que Já existe, a colaboração, porque divergimos imediatamente em questão de ideologia (o que prova talvez que nos serviços demasiadamente da cultura popular, ou que a vemos assim, como um meio apenas de veicular as nossas idéias), ou de métodos, em vez de procurarmos a maneira de nos completarmos, ou de acharmos um terreno comum onde, pelo menos até certo ponto do caminho, pudéssemos caminhar juntos.

7. Enfim, há dificuldade real e que vem-se fazendo sentir: a distância existente entre os primeiros animadores da cultura popular (seus propulsores), recrutados geralmente no meio dos "privilegiados" que conseguiram estudar, e o povo. Distância que cria dificuldades até de linguagem, de entendimento mútuo, além do perigo de um certo paternalismo ("levar cultura ao povo") ou de uma imposição de idéias, elaboradas por quem tem uma "cultura superior", e transmitidas a pretexto de "Politização", mas não nascidas e vinculadas à situação concreta, real, do povo por quem deviam ser *descobertas*. Talvez não com a sistematização, a linguagem, a lógica, das nossas interpretações, mas idênticas no fundo e correndo no mesmo sentido. Perigo ainda de uma "importação" da cultura que faz tábua rasa da cultura existente (ex.: cidade x campo) para impor assuntos, padrões, interesses, que não têm raízes na população local.

Todo êste capítulo das "dificuldades" oferece margem para amplos debates. Nem foi outra a nossa Intenção. Não os apresentamos aqui como "impossibilidade" nem nos pronunciamos num julgamento definitivo. São *problemas* que, segundo nos parece, deveriam ser o objeto de uma reunião de responsáveis pela cultura popular no Brasil, a fim de serem debatidos não apenas em teoria, mas na base de experiências concretas e, muitas vezes, dolorosas. — (PaivaZ *Brasileiro*, Rio, janeiro de 1964.)

NOVAS TÉCNICAS PARA FORMAÇÃO DE OPERÁRIOS

Manuel Bagrichevsky

É sempre de tôda conveniência e recomendada, de quando em vez, uma análise detalhada das normas, técnicas ou rotinas de trabalho ou funcionamento de tôda ou de uma parcela do sistema operacional dos diversos setores de atividade humana.

A revisão do estabelecido é válida não somente para as atividades empresariais privadas, mas também para atividades atribuídas ao Estado: higiene, educação, alimentação, transporte, etc.

É provável que, em consequência dessa revisão, sejam apontados caminhos mais eficientes, mais produtivos ou mais humanos na obtenção dos resultados desejados.

Em nosso País, onde o desenvolvimento nas diversas áreas econômicas se processa em ritmo acelerado, em explosões; onde a população aumenta anualmente uns 3,5%, e onde a consciência de uma vida melhor desperta em todas as camadas, é premente a necessidade de modificação dos sistemas e métodos clássicos e convencionais de administração dos organismos responsáveis pela manutenção e realização das atividades ou serviços sociais, e em última instância, de todos os setores responsáveis pelo bem-estar social.

Uma das recomendações da 45.ª Conferência Internacional do Trabalho, realizada em 1961, com referência ao capítulo "Formação Profissional", foi taxativa: "Tudo o que se realizou há 20 anos, exige que hoje seja reexaminado inteiramente, em todos os seus aspectos".

A potencialidade de uma nação se apresenta nos bens que possui: matéria-pri-

ma, meios de transporte, maquinaria, equipamentos, etc., e sobretudo na potencialidade humana. A capacidade da obtenção dos bens materiais de um país, está diretamente ligada à capacidade da sua mão-de-obra.

Uma mão-de-obra capaz é o mais valioso fator de produtividade. Mas a quem pertence a responsabilidade do preparo e aprimoramento dessa mão-de-obra?

Creemos que essa responsabilidade pertence ao Estado, às empresas privadas de atividades produtivas e aos organismos representativos da mão-de-obra. Quaisquer que sejam as atribuições de cada uma, é essencial que se frise, todas devem participar das Iniciativas, dos planos diretores e da execução, de comum acordo. Somente uma política de ação conjunta poderá atingir resultados satisfatórios, tanto no que se refere ao campo social, como ao econômico.

Não podendo o Estado executar diretamente essa formação, por não poder atingir a imensa variedade de ocupações existentes nas atividades primárias, secundárias e terciárias, nem poder estar atuando detalhadamente nas soluções das necessidades específicas de cada empresa, principalmente se levarmos em conta que a aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo, pode, no entanto, atuar de forma geral, como órgão legislativo, editando leis reguladoras sobre problemas de formação de mão-de-obra, promovendo estudos e planejamentos sobre os recursos humanos do país, para as necessidades imediatas e futuras, proporcionando ou criando condições para o aumento da cultura ou educação geral do povo; das pesquisas científicas, tecnológicas, etc.

Como já foi dito, a imensa variedade de ocupações econômicas existentes (estima-se para a indústria em umas 40.000) aliada às múltiplas técnicas de trabalho, à grande diversificação de equipamentos, aos recursos econômicos das empresas, torna impossível que uma mão-de-obra adequada seja preparada por um sistema central e uniforme de forma a satisfazer às exigências peculiares de cada empresa. Não se pode, por exemplo, ter a veleidade de querer que a escola profissional dê os conhecimentos tecnológicos que a empresa utiliza nas suas atividades de trabalho. Daí o papel que a empresa representa como a grande escola que prepara o pessoal de que ela necessita.

Se recorrermos a dados estatísticos, verificaremos que uma percentagem mínima do número de trabalhadores aprende a exercer as tarefas que executam em escolas e que, ao contrário, a maioria aprendeu no exercício de suas funções.

Para que essa formação se processe de maneira conveniente, racionalmente, atingindo todos os empregados em seus diversos escalões hierárquicos ou de categorias funcionais, é necessário que a empresa aceite a idéia de que, se ela já existe em função de uma necessidade da comunidade, tem também que assumir uma parcela na responsabilidade de proporcionar ao seu pessoal os conhecimentos que não trouxe ao ingressar na empresa e imprescindíveis ao seu bom funcionamento.

Esta atitude, a de treinar, sem dúvida, beneficiará o seu pessoal, dotando-lhe de melhores conhecimentos profissionais, adaptando o homem ao homem, o homem ao trabalho, o trabalho ao homem, condições capazes de melhorar a produção. Se por um lado estas capacitações podem proporcionar maiores possibilidades de acesso ao pessoal, em contrapartida a empresa se beneficiará com o maior rendimento dos mesmos.

(*Correio da Manhã*, Rio, 16-2-64.)

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURSO SECUNDÁRIO

Gustavo Lessa

A palavra *ciências* é aqui empregada no sentido restrito de "ciências físicas e naturais", consideradas global, ou separadamente.

Estas notas são o resultado de uma pesquisa sumária que fiz na literatura pedagógica a meu alcance, sobre os seguintes problemas: a) qual a diretriz geral capaz de habilitar o professor secundário de ciências a distinguir entre o que deve ser ensinado e o que não deve ser ensinado; b) qual o conceito real de "ciência geral", isto é, de ciências física; e naturais globalizadas.

O que deve ser ensinado

Existem obras diversas, em várias línguas, sobre os métodos de ensinar ciências. A literatura, porém, é muito mais mesquinha sobre o *que ensinar*. Dir-se-á que existem Inúmeros compêndios para uso de estudantes, e cada um destes re-

presenta uma exemplificação de um determinado ponto-de-vista sôbre o que se deve ensinar. Mas refiro-me à conceituação do problema e à sua discussão. Na minha pesquisa, foi em estudos americanos que encontrei mais explícita a teoria relacionada com o assunto. O trabalho básico sôbre o ensino das ciências, nos Estados Unidos, é o que foi Study of Education, em 1932, e publicado sob o título "A program for teaching science", na Parte I do *Thirty-first Yearbook* da Sociedade.

A comissão rejeita o ponto-de-vista de que o ensino das ciências no grau elementar e no secundário deve ser baseado sômente no conhecimento das aplicações dos princípios científicos. Cumpre ir adquirindo idéias e conceitos progressivamente mais amplos, através de experiências, a fim de poder interpretar outros fatos:

"A compreensão de princípios e generalizações deriva da associação de idéias que se desenvolvem através de experiências" (pág. 42). O discente (Zeorner) atinge a compreensão funcional de um princípio quando adquire capacidade para associar com esse princípio as idéias provindas de suas experiências subseqüentes, relacionadas com o mesmo, e quando é capaz de aplicar o princípio a situações práticas. Pode-se dizer que os objetivos da educação científica são constituídos por princípios e generalizações que se ramificam o mais amplamente possível nos negócios humanos (*that ramify most widely into human affairs*)" (pág. 43).

É evidente a inspiração deweyana, nesses conceitos. No relatório, eles não estão justificados convenientemente: parece que os autores os consideram postulados. Mas um dos membros da comissão relatora, o Prof. Elliot Downing, escrevendo depois, em 1934, um livro intitulado *An introduction to the teaching of science* (University of Chicago Press) ensina que é impossível lidar com todas as múltiplas aplicações da ciência oferecidas pelo ambiente. Em primeiro lugar, êste ambiente é extremamente variável no espaço e no tempo. Uma criança que

se habitua a comer laranjas num lugar vai morar em outro onde elas não existem. Estuda o abastecimento de água numa cidade e vai morar onde só existem poços. Mais importante do que essas observações me parece ser a seguinte:

"A lista de coisas específicas a serem ensinadas é tremendamente extensa. E. H. Frost descobriu que é preciso saber 399 coisas a fim de cuidar de um automóvel" (pág. 8). E mais adiante: "Ao passo que o número de coisas específicas de natureza científica a serem feitas em qualquer comunidade é excessivamente vasto, os princípios científicos nelas envolvidos são poucos. Sômente uma dúzia de princípios serve de base às 399 operações necessitadas pelos cuidados com um automóvel. Compreenda o aluno os poucos e simples princípios envolvidos em uma adequada seleção de alimentos e êle os aplicará tanto na China como na sua cidade natal . . . Parece, pois, aconselhável Incutir no aluno uma tal compreensão dos princípios importantes da ciência e tanto exercício (*drill*) na resolução de problemas ocorrentes nas situações vitais que êle se tornará adestrado na invocação de tais princípios e na sua aplicação quando precisar deles, na vida, para resolver os seus problemas específicos". (pág. 9).

A exigência do exercício (*ârill*) na aplicação dos princípios é reiterada por Downing, o qual (como tôda a comissão, aliás) é avesso ao ensino predominantemente teórico. Citando pesquisas experimentais de Schafer, diz:

"Há pequena correlação entre a capacidade para expor (*to state*) um princípio de ciência e a capacidade pará aplicá-lo a soluções de problemas. Para adquirir a última é preciso muito exercício na solução de problemas". (pág. 9).

O Prof. Frota Pessoa, que possui tanto o conhecimento teórico como o prático do ensino de biologia, adota plenamente o ponto-de-vista de Downing. Diz êle no estudo que nos apresentou, referindo-se à redação de cada capítulo nos compêndios da matéria:

"O tema central nao deve ser postulado de Início. É preciso, primeiro, criar o problema, de que o

O presente artigo foi anteriormente divulgado na revista *Educação*, n.º 46, editada pela Associação Brasileira de Educação, Rio.

aluno muitas vezes nem tem consciência. Cada capítulo deve, de início, criar uma Interrogação no espírito do aluno. A curiosidade habilmente despertada tem enorme força motivadora, e esta fase inicial de colocar-se o problema é parte indispensável do processo de pensamento científico (cf. Dewey, *Como Pensamos*). Prosseguirá o texto favorecendo o raciocínio do aluno pela apresentação de novos fatos, pela divisão das dificuldades, até a conclusão que atinge em cheio o princípio em estudo. *Segue-se a etapa dedutiva, em que se examinam novas aplicações do princípio o casos particulares*" (grifo meu).

Os professores estrangeiros de ciências que vêm ao Brasil têm manifestado a sua surpresa diante da capacidade que têm os nossos estudantes de expor os princípios e da sua incapacidade de aplicá-los aos fenômenos da vida comum. Essa disparidade é a marca inconfundível da educação verbalista. O Professor Paulo Sawaya, em uma aula Inaugural do curso de férias para professores secundários, patrocinado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e pela Secretaria de Educação do mesmo Estado, diz:

"Há, ninguém nega, completo divórcio entre o ensino de ciência e a vida prática do estudante. O verbalismo daquele ensino, a falta de objetividade, o desinteresse do professor, são, entre outras, as causas principais da precariedade desse ensino. Nossos alunos dos ginásios e colégios não relacionam o funcionamento dos aparelhos de rádio e televisão com o estudo de eletromagnetismo e das ondas hertzianas que fazem nos seus cursos; estão longe de entender como funciona a campainha elétrica de sua casa, ou como foi feita a instalação elétrica do próprio quarto de dormir, para não falarmos das relações entre a instalação da água corrente na sua habitação e as leis de hidrodinâmica, que decoraram e não entenderam. Raros, raríssimos, os estudantes de história natural que possuem coleções de minerais, de Insetos, ou se dão ao trabalho de organizar um pequeno herbário".

À luz da concepção exposta pelos membros da Comissão organizada pela *National Society for Study of Education*, fica Indicado o caminho para uma adaptação local (e até Individual, se possível) dos programas. Os princípios, as generalizações científicas são universais, as aplicações, cujo número é Infinito, variam muito conforme o ambiente. Já em 1927, o célebre relatório da Comissão Hadow *The education of the adolescent*, ao tratar do ensino das diversas matérias do currículo secundário, Insistia na necessidade de diferenciar o ensino de ciências nas áreas Industriais e agrícolas. Nas primeiras:

"... deve ser devotada atenção especial à física e mecânica elementares, e as lições devem ser baseadas no maquinismo e no equipamento usados na Indústria local", ao passo que, nos distritos agrícolas, "o curso em física e mecânica elementares pode ser Ilustrado, em parte ao menos, com ceifadelras, atadeiras, ascensores, tratores e outros exemplos de maquinismo agrícola, ou ainda com batedeiras mecânicas, separadores, extratores de mel e coisas semelhantes". Acentua, entretanto, que o essencial nas escolas rurais é prover os fundamentos para um curso de biologia elementar, relacionado especialmente com horticultura e agricultura. (pág. 223).

Mais recentemente, em 1950, um outro educador britânico, W. L. Sumner, da Universidade de Nottingham, em seu livro *The Teaching of Science*, ratifica a mesma Idéia, ao falar de programas:

"Acima de tudo deve ser frisado que cada professor deve elaborar o seu próprio programa, tendo em mente as sugestões mínimas esboçadas no Relatório Hadow, porquanto Somente êle conhece os seus alunos e o distrito em que vivem", (pág. 53).

Voltando agora à questão dos princípios que devem ser ensinados: é claro que, aceito o ponto-de-vista da Comissão americana, seria extremamente útil um acordo sobre a seleção deles. Tal acordo resultaria da consideração aprofundada do assunto sob o ponto-de-vista científico, educacional e social. Vários pesquisadores já tinham feito nos

Estados Unidos Investigações sôbre as questões perguntadas pelas crianças e sôbre as generalizações contidas em tratados científicos, em compêndios e em outras publicações. A própria Comissão ousou compilar uma lista de 28 "princípios e generalizações" (acho a expressão defeituosa, porque "generalização" é mais ampla do que "principio") que devem servir de gula na seleção de objetivos específicos para o ensino de ciências na escola elementar e na secundária. Uma crítica que lhe foi feita é não ter ela deixado bem clara a distinção que deve haver no ensino dos dois graus referidos.

Pará dar uma idéia de quais são as generalizações preconizadas, basta citar as seguintes: "O sol é a principal fonte de energia da terra"; "A matéria e a energia não podem ser criadas ou destruídas, mas podem ser mudadas de uma forma pará outra"; "As espécies têm sobrevivido por causa de adaptações e ajustamentos às condições em que vivem"; "As distâncias no espaço parecem extremamente vastas quando comparadas com as distâncias na terra"; "As mudanças químicas e físicas são manifestações de mudanças de energia"; "A energia radiante viaja em linha reta através de um meio uniforme"; etc, etc.

Como diz a própria Comissão, a lista por ela elaborada "é Incompleta e necessita posterior refinamento" (pág. 53). Mesmo depois de esses melhoramentos serem Introduzidos, é claro que, tratando-se, na quase totalidade dos casos, de generalizações amplíssimas, seria um grave erro usá-las como títulos de capítulos em obra de "Ciência geral", ou de física, de química e biologia especializadas. Haveria uma tendência à decoração papagueada. Generalizações de tal amplitude precisam ser assimiladas através de múltiplas aplicações. Elas poderiam constituir o fio de Ariadne para que os autores de compêndios e os professôres fossem construindo a seqüência das generalizações menos amplas que, reunidas, lhes dão fundamento.

Semelhante trabalho não parece ter sido ainda realizado sob o ponto-de-vista teórico. Sob o ponto-de-vista prático, o que os compêndios mais modernos procuram realizar é a dupla marcha dos fatos para as generalizações, e das generalizações para os fatos. E isto conduz a um outro aspecto importante da questão, que passo a expor.

É claro que o valor educativo do ensino das ciências não se acha Sômente em fazer o indivíduo adquirir uma compreensão teórica e prática dos fenômenos que se passam em seu corpo e no ambiente, e em torná-lo assim capaz de se adaptar a esse ambiente ou de modificá-lo. Todos os educadores frizam a importância de fazê-lo adquirir "atitudes científicas". Diz o relatório americano acima citado:

"Ela (a Comissão) reconhece que os objetivos do ensino da ciência são constituídos por uma compreensão funcional das generalizações mais amplas da ciência e pelo desenvolvimento de atitudes científicas associadas" (pág. 57).

A respeito do que são "atitudes científicas" o relatório cita as conclusões de um estudo realizado por um dos membros da Comissão Francis Curtis, as quais definem tais atitudes da seguinte forma (faço aqui apenas um resumo):

I — Convicção da existência de relações universais entre causa e efeito;

II — Uma viva curiosidade em relação às razões dos acontecimentos, conjugada com idéias de observação cuidadosa, de coleta paciente de dados, de uso também cuidadoso dos dados coligidos por outrem, de persistência na procura de explicações;

III — Hábito de adiar respostas, de modo a dar tempo à reflexão, à consideração das opções possíveis, ao planejamento;

IV — Hábito de pesar as provas, para verificar a sua pertinência e solidez;

V — Respeito pelo ponto-de-vista alheio e espírito aberto às provas que surgirem.

Tais atitudes não podem ser conquistadas integralmente por um método de ensino em que o professor (ou o compêndio) conserva o aluno como espectador, embora gulando-o da experiência aos princípios e destes a novas aplicações. É verdade que uma boa lição acompanhada de demonstrações constitui já um progresso sensível sôbre o ensino puramente verbal.

Como uma reação contra esse ensino, surgiu na Inglaterra, na penúltima década do século passado, o método da redescoberta, também chamado "heurístico", do qual foi principal pregoeiro o Professor

Armstrong. Esse método, aliado ao dedutivo, seria o Ideal, se houvesse tempo para fazer cada aluno percorrer as rotas que os sábios Já trilharam, antes de obterem o resultado desejado.

Na prática, o principal recurso pedagógico ficou sendo o dedutivo. Diz Downing na obra Já citada:

"O processo indutivo é o método usado pelo descobridor. Na base de fatos, êle generaliza e revela princípios e leis. O processo dedutivo é o que é usado principalmente pelo homem que aplica a ciência por êle sabida à solução de situações problemáticas" (pág. 81). "É a prática nesse processo dedutivo de pensar que é mais necessitada pelo consumidor da ciência, pelo homem que está adquirindo ciência para aplicá-la na sua vida diária. Poucos de nossos discípulos vão tornar-se produtores de ciência, descobridores de novas leis, mas todos se destinam a fazer aplicações das leis que conhecem às situações problemáticas que envolvem a ciência" (pág. 86).

Já antes de Downing havia dito mais ou menos a mesma coisa, e com muito mais autoridade, o notável matemático e logista britânico Alfred North Whitehead, em seu magnífico capítulo sobre "Technical education and its relation to science and literature", publicado, a princípio, em 1917, e depois republicado em um livro com o título *The aims of education*, donde extraio os seguintes trechos:

"A lógica da descoberta consiste no pesar de probabilidades, no descartar de detalhes considerados de pouca importância, no pressentimento das regras gerais conforme as quais ocorrem os acontecimentos, e na verificação de hipóteses por meio de experimentos adequados. É a lógica indutiva.

A lógica do descoberto é a dedução dos acontecimentos especiais, que, sob certas circunstâncias, sucederiam em obediência às leis presumidas da natureza. Assim, quando as leis são descobertas ou presumidas, sua utilização depende inteiramente da lógica dedutiva. Sem a lógica dedutiva, a ciência seria inteiramente inútil, É um jogo estéril ascender do particular

ao geral, a menos que, depois, possamos reverter o processo e descer do geral ao particular, subindo e descendo como os anjos na escada de Jacob" (pág. 61).

Sem dúvida devido ao peso dessas e de outras reflexões do mesmo teor os compêndios americanos de ciência, se procuram suscitar no aluno o interesse indutivo por meio de perguntas seguidas de experiências, não se contentam com isto e, ao fim de cada capítulo, colocam problemas para os quais não trazem soluções. Isto obriga o aluno ao esforço dedutivo.

Vejamos, por exemplo, o compêndio chamado *Everyday science*, da autoria de Otis Caldwell e Francis Curtis (êste foi um dos membros da Comissão da National Society). No capítulo primeiro, sobre "A natureza do ar", vêm perguntas desta natureza: "Tem o ar peso?"; "Toma o ar espaço?"; "Existe ar no solo?"; "Existe ar na água?"; etc., etc. A cada uma delas segue-se experiência esclarecedora. Agora, no fim do capítulo, vêm problemas como os seguintes, para os quais a solução só aparece no livro-chave para o professor: "Por que não se tem podido medir a altura exata da atmosfera?" "Por que reventam nas altitudes mais elevadas balões que são mandados o mais alto possível com instrumentos de registro?"; "Às vezes os oleados pegam fogo por si mesmos. Como explicar essa combustão espontânea?", etc.

Esse é o sistema usado em todo o livro, como em geral nos compêndios americanos. É verdade que Downing deseja coisa ainda melhor. Êle acha que colocar os problemas próximos à lei é indicar ao estudante a solução. Chega a preconizar que se proponham problemas miscelâneos ao fim do curso de uma dada ciência, ou mesmo ao fim do estudo das várias ciências (pág. 86). Parece-me que podem ser feitas as seguintes objeções a esse ponto-de-vista: de um lado, a colocação de verdadeiros problemas perto da exposição das leis não suprime o trabalho de reflexão, porque o aluno tem sempre de procurar o nexo entre uns e outros; de outro lado, a colocação dele ao fim do curso, ou mais remotamente, concentraria o referido trabalho só em determinadas épocas espaçadas da vida estudantil, e, assim, teria efeitos poucos duráveis. Que dizem os entendidos?

O certo é que o processo usual em nossos compêndios de enunciar a lei ou princípio e de se limitar a trazer em seguida uma ou duas experiências comprovantes, ou de agir em sentido inverso, colocando as experiências primeiro e a generalização depois, tanto se assemelha ao método dedutivo e indutivo de ensinar como o ovo ao espeto. Verdade é que o segundo processo estimula a curiosidade do aluno e, nas mãos de um bom professor, pode levar à fixação do conhecimento. Mas por si só a sua Influência na criação de "atitudes científicas" e mesmo na aprendizagem é restrita.

Uma contrafação não muito rara, entre nós, do método dedutivo é a colocação, no fim de capítulos, de *questões* ou *exercícios*, que pedem simples definições já contidas no texto. Êste diz, por exemplo, o que é uma substância simples e o que é uma substância composta. O questionário pergunta: "Que é substância simples?", "Que é substância composta?" Realmente, se papagaios soubessem ler, esse processo seria o ideal para eles.

O que é "ciência geral"

Em 1931, introduziu-se, *por decreto*, em todos os estabelecimentos de ensino secundário do Brasil a fusão de noções de física, de química e de biologia numa cadeira única, que foi intitulada nessa época de "ciências físicas e naturais", e mais tarde, passou a chamar-se simplesmente de "ciências naturais".

Não havia entre nós compêndios sobre o assunto. Os estrangeiros, quer dizer, os americanos, pois era nos Estados Unidos que a Idéia vinha sendo ensaiada, não se avistavam nas livrarias, conforme verifiquei então. Ainda sobriariam provavelmente dedos nas mãos se alguém fosse contar com eles o número de professores nossos que antes tinham ouvido falar na integração referida.

O programa organizado em 1931 o foi por professor conhecedor do assunto e era incomparavelmente superior ao que vigora atualmente. Mas a sua derrocada posterior, sem protestos, foi mais uma prova de que os meios educacionais do país estavam pouco preparados para aceitar a inovação. A nossa história administrativa encerra exemplos sem número da inutilidade de tentar implantar novas concepções simplesmente através de dispositivos oficiais lacônicos.

Conforme foi dito acima, a idéia havia sido importada dos Estados Unidos, onde a sua evolução começou já nos fins da primeira década deste século. O seu desenvolvimento se beneficiou do desenvolvimento da "Junior high school", que visava criar, no curso secundário, uma espécie de ciclo intermediário de três anos entre a escola primária de seis anos e a "senior high school", também de três anos. A "junior", além de outros conhecimentos fundamentais, visa dar ao adolescente, em uma disciplina sob o nome de "general science", uma compreensão dos fenômenos físicos, químicos e biológicos que se passam em seu ambiente, bem como das leis que os regulam. Os fenômenos geográficos, históricos, cívicos e outros semelhantes são integrados em "estudos sociais", e as noções de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria são estudadas como "matemáticas".

Cumprir dizer que a Integração nos dois últimos campos não encontrou a aceitação ampla concedida á "general science". Em todo caso, a extensão da idéia é defendida vigorosamente por vários educadores. Fora dos argumentos providos da psicologia da aprendizagem que podem ser aduzidos em seu favor, há uma vantagem visível no fato de o aluno, emergido da escola primária, não ter de lidar com um número grande de professores e de matérias. Os defensores da reforma Langevin em França insistem neste ponto.

Na "senior high school" americana, embora as matérias se desintegrem para o estudo, a vantagem acima apontada persiste, devido às opções. Pode-se estudar física, sem estudar química, e vice-versa. O mesmo quanto à história e geografia. Presume-se que a globalização atingida na "junior" suprirá as deficiências providas da rejeição de um assunto.

Conhecida a liberdade que têm os estados e até as cidades americanas para organizar os seus sistemas de ensino, é de ver que a descrição acima é puramente esquemática. Ainda há numerosas escolas secundárias de quatro anos, sucedendo a elementares de oito. Nelas procura-se conjugar o ensino globalizado nos últimos anos da elementar com o dos primeiros anos da secundária. Em outras comunidades está sendo ensaiado o sistema da escola primária de seis anos e da secundária de oito, absorvendo esta dois anos do chamado "Junior College", antes universitário.

Voltemos ao problema específico da "general science". A Comissão de National Society enumera oito causas que levaram à sua introdução. Vamos destacar delas sobretudo as que dizem respeito ao conteúdo:

"(1) o tremendo crescimento das escolas secundárias e o caráter cosmopolita da população escolar que fazem da escola secundária uma segunda escola para a educação das massas;

(2) os avanços sempre crescentes da ciência pura e aplicada, que mais e mais pedem do futuro cidadão um entendimento e uma adaptação ao ambiente, modificado pelas descobertas e invenções científicas do homem;

(3) o programa inadequado de instrução científica na escola elementar, que falhou na preparação de rapazes e moças para viver inteligentemente no ambiente moderno;

(4) o caráter formal, abstrato das ciências especiais e o relativo decréscimo resultante, na matrícula nesses assuntos especializados

(7) o tremendo fosso entre o estudo da natureza na escola elementar e as ciências especiais da escola secundária, com a resultante falta de provisão de um curso de transição entre os dois tipos de cursos de ciências, tão amplamente diversos;

(8) os objetivos renovados da educação secundária e as novas doutrinas da psicologia educacional, que tornam imperativo uma mudança das ciências especiais, formais, para uma organização e uma técnica de instrução que permitam aos alunos resolverem os problemas científicos associados com o ajustamento aos vários aspectos do ambiente, e desenvolverem a sua capacidade para procedimentos científicos, através de situações de aprendizagem tão próximas quanto possível da vida real (pág. 195).

Como era natural, no começo do movimento para a criação dos cursos de "ciência geral", houve confusão sobre o modo de entender esses cursos. A Comissão nota:

"Entre os primeiros cursos sobre ciências gerais encontramos alguns que eram pouco mais do que uma combinação das partes elementares

das ciências especiais oferecidas na escola secundária, cada tópico representando uma organização lógica de uma ciência especial" (pág. 203).

Esta é a situação que persiste entre nós. Basta ver o programa atual. Exceto quanto aos problemas estudados sob a epígrafe de *água*, de *ar* e de *solo*, todas as divisões de tal programa podem ser facilmente classificadas na física, ou na química, ou na biologia. Vejamos agora as divisões preconizadas pela Comissão Americana:

"A determinação dos ajustamentos específicos desejáveis em relação aos aspectos do ambiente que são mais significativos na vida diária oferece a possibilidade tanto de uma organização prática de uma série de cursos de ciências para o período de três anos em consideração, quanto de uma definição de uma série de objetivos atingíveis. De acordo com os compêndios e programas recentes para ciência geral, uma base defensável para a determinação de ajustamentos específicos parece ser provida por aspectos do ambiente exemplificados nos seguintes materiais, fenômenos e forças: *alimentos, água, ar, vestuário, materiais de construção combustíveis, vida vegetal, vida animal, calor, luz, eletricidade, som, máquinas, tempo, clima, céu, crosta da terra, solo* (grifo meu).

Cada um desses aspectos principais do ambiente nos apresenta muitas situações problemáticas exigindo ajustamentos. Assim fazemos certos ajustamentos mentais e práticos aos alimentos; por exemplo, (1) alguns de nós estamos empenhados na produção de alimentos; (2) selecionamos substâncias no mercado; (3) preparamos alimentos para uso; (4) selecionamos um regime conveniente ou pedimos ao perito que o faça; (5) preservamos alimentos; e (6) ajudamos na conservação do abastecimento alimentar. Estes são apenas alguns dos ajustamentos específicos que o cidadão inteligente faz relativamente a esse aspecto do ambiente" (pág. 198). "A Comissão advoga para os graus sete, oito e nove um programa integrado de três anos de estudo de ciência, organizado não na base de uma ou mais ciências, mas antes na base

de grandes tópicos, problemas ou unidades, relacionados com os problemas significativos que surgem de nossas experiências diárias" (pág. 194).

O leitor interessado em ver como tem sido resolvido o problema na prática, fá-la bem em consultar os sumários do conteúdo de três recentes compêndios: *Everyday Science*, por Otis W. Caldwell e Francis D. Curtis, publicado por Ginn and Co., era 1952; *Basic Science*, por J. Darell Bernard e Lon Edwards, publicado por The MacMillan Co., em 1951; *An introduction to science*, por E. N. da C. Andrade e Julian Huxley, publicado por Basis Blackwell, em 1936.

Comparando-se esses sumários, vê-se que em todos os três é visível o cuidado de: a) colocar o aluno diante de vários aspectos do ambiente e não diante de vários capítulos das ciências especializadas; b) evitar a terminologia técnica peculiar a essas ciências. Lendo-se os livros, percebe-se, além disto, o entusiasmo que podem suscitar no adolescente pelas onipresentes aplicações da ciência. Dão-lhe a chave para um mundo maravilhosamente regulado pelas leis naturais.

Entre nós, o programa com a sua terminologia técnica extraída dos capítulos das ciências especializadas, dá a senha para o ingresso no verbalismo. E os compêndios, em *geral*, a recebem jubilosamente. Espero ter a oportunidade para um dia lazer deles uma análise completa. Mas acho que todo brasileiro, quer seja pai ou não, quer seja professor ou não, contanto que se interesse pelo futuro do seu país, deveria adquirir alguns exemplares, e lê-los em horas vagas. Então compreenderá, por que, segundo um eminente professor da Faculdade de Filosofia de São Paulo, se forma em nossos adolescentes um reflexo condicionado de revolta contra os estudos das ciências.

Cumprir notar que, dos três livros acima mencionados, o dos dois eminentes sábios britânicos, Andrade e Huxley, não obedece a cânones didáticos, não coloca problemas nem no começo, nem no fim de cada capítulo. É um livro de vulgarização, que visa despertar interesse tanto no escolar como no adulto. Mas contém um tal abundante e escolhido manancial de exemplos da aplicação dos princípios científicos e é escrito em uma linguagem tão maravilhosamente simples que qualquer professor poderá dele extrair problemas de grande interesse.

BRADO DE ALERTA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL

ANTÔNIO CALLADO

O Brasil, à primeira vista, assusta: mais de 70 milhões de pessoas que se desentendem em português. As idéias que por aí existem. Já que as colhemos da experiência de outros povos e não da nossa, são como a vitória-régia amazônica: baitas, espalhafatosas, mas de raízes com precário contato com o lodo do fundo. Se houver correnteza, desatracam e so-mem. E já que a vitória-régia apareceu aqui, cabe perguntar: por que não tomou ela o nome de Leopoldina, Amélia ou Isabel em lugar de assumir o nome da Rainha Vitória da Inglaterra? Porque nenhum cientista biasileiro viu a originalidade da planta, ou soube classificá-la. A lista daqueles que, no século XIX, se apaixonaram sucessivamente pela irupê, mais tarde vitória-régia, é de um anti-nacionalismo de estarrecer: Bonoland, D'Orbigny, Poepig, Schomburgk, Haenke (que caiu de joelhos na canoa e agradeceu aquela flor a Deus) e finalmente Lindley, que em 1837 carimbou a irupê ou forno-de-jaçanã com o selo imperial de Victoria Regina.

Assim a vitória-régia, símbolo das cabeçorras de Rui Barbosa que produzimos de quando em quando e que bolam sem maiores conseqüências sobre o rio escuro da nacionalidade, tem nome britânico, como a louça Wedgewood ou o guarda-chuva Briggs.

Isto nos leva a uma espécie de desesperado consolo. O caos brasileiro é principalmente falta de preparo, de educação. Todos os nossos problemas e nossa notória timidez diante da História vêm daí. Cinquenta por cento de analfabetos e cinquenta por cento de mal-educados não dão paia formar um povo. Somos um jardim-de-infância, atemorizado pelos bedéis armados e que só anseia pela hora de recreio: carnaval, praia, feriados.

AS DUAS PRESSÕES

Há felizmente quem esteja pensando em termos de educação, enquanto o Brasil mais uma vez pensa que se cura em termos de revolução. Cercado de um dedicado grupo de professores da Universidade do Brasil, o Professor Jorge Felipe Kafurl, catedrático da Escola de Enge-

nharla e da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, já completou seu estágio Inicial da Reforma da Universidade do Brasil.

Kafuri levou um ano a fazer seu Estudo para a Elaboração de um Regimento Analítico da Universidade, um ano em que não trabalhou nos seus interesses particulares à frente de um escritório de economistas. Trabalhou de graça. Mas diz agora, claramente, que não se lançará ao segundo estágio do Regimento Analítico se o Governo não aceitar a seguinte premissa: educação é um investimento de base, é o *investimento de base*.

Não adianta ter idéias flutuantes sobre educação. Kafuri, começando pela Universidade, encarou-a como uma empresa que precisa ser eficiente, uma empresa que tem de produzir pessoas educadas em massa. Uma empresa assim custa caro e depende de estudos acurados como o que fez êle. Já estava, aliás, pronto e entregue o Regimento Analítico quando vimos duas manifestações do espirito ligeiro da nossa gente. Nas suas *reformas* o Presidente João Goulart, em matéria de ensino, só falava contra a vitaliciedade da cátedra, como se isto é que emperrasse tudo, e na sua Aula Inaugural da Faculdade de Filosofia o Professor Santiago Dantas alinhou, sem qualquer referência ao estudo de Kafuri, suas idéias pessoais sobre educação. Quando se trabalha de graça um ano inteiro para produzir uma espécie de arcabouço Industrial para a fabricação de brasileiros cultos espera-se pelo menos o respeito de uma leitura do trabalho executado.

Logo na primeira página do Estudo, Kafuri publica o gráfico dramático, aqui reproduzido. A verdadeira explosão populacional do Brasil, que ascendeu de 17 milhões de habitantes em 1900 a 71 milhões em 1960, lança vagas cada vez maiores aos portões dos estabelecimentos de ensino. Mas não correspondeu ao crescimento demográfico o crescimento desses estabelecimentos. O que acontece é que se sentam cada vez mais alunos, na mesma sala, diante do mesmo professor. Enquanto em 1940 uma série possuía de 25 a 30 alunos, atualmente possui cerca de 600. Na casa cada vez mais cheia corta-se, em fatias cada vez mais finas,

a mesma quantidade de pão. Assim, à medida que cresce, o Brasil emburrece. Estamos agora no estágio que Kafuri denomina da escala de massa, iniciado em 1940, e que se expande no mesmo ritmo "mais do que geométrico", **que** é o da expansão demográfica. Vivemos a grande crise da universidade apertada entre duas pressões: a da demanda de matrículas dos que querem estudo superior e a da demanda de profissionais e técnicos por parte do país que se quer desenvolver.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO

O plano Kafuri exige que a Universidade (como toda a educação do Brasil, aliás) seja tratada como um problema de Investimento. Não a vê como um luxo, uma platônica formação de doutores. Vincula a Universidade ao desenvolvimento nacional como vincularia a Petrobrás ou a grande siderurgia. Na realidade, jamais teremos os grandes empreendimentos nacionais no nível em que os sonhamos sem o investimento prévio na educação.

A demanda de profissionais liga-se estreitamente ao desenvolvimento do País, que nada teve de uniforme. Resumindo aqui a tese de Kafuri, vemos um Brasil de crescimento desequilibrado, de espaços geográficos defasados nos índices do seu desenvolvimento. Esses espaços podem ser divididos em A, do tipo dinâmico, em regime de desenvolvimento acelerado; B, de tipo ainda dinâmico mas de desenvolvimento moderado; C, de tipo estacionário, e D, vazio, e que abrangem, com ou sem descontinuidade áreas das regiões Centro, Sul, Norte-Nordeste e Centro-Oeste. A dissimetria entre esses espaços, que se reflete em tudo, pode ser dividida em dissimetrias principais, que são quatro:

1) A que incide sobre a densidade do capital já instalado na indústria, principalmente a de base e a pesada, que indicam a pujança da infra-estrutura industrial. O desnível, aqui, do espaço A para o B é imenso. Quanto ao espaço C, não consegue sequer sair do ponto morto. Só a Sudene, no dizer de Kafuri, era a esperança de que finalmente houvesse a decolagem.

2) A que incide sobre a capacidade de investir e de poupar. No espaço A são altos os dois índices. O produto industrial interno desse espaço expandiu-se com uma taxa que ombreia com as das nações mais fortes. Foram criados e atraídos investimentos que resultaram na ampliação de antigos setores e criação de novos, importantes e de alta tecnologia, como a comercialização do minério de ferro, a siderurgia, a metalurgia do alumínio, a industrialização do petróleo e derivados, indústrias químicas, farmacêuticas, mecânicas e elétricas, complexos de indústria automobilística e de construção naval e até mesmo a fase inicial mas firme de implantação da energia nuclear.

(Esse magnífico esforço, é bom não esquecer, representa uma tremenda demanda de técnicos às Universidades. E, como veremos adiante, o espaço A, dentro do Brasil, e as nações industrializadas, lá fora, tendem a sugar o pouco talento que se produz no País inteiro.)

3) A terceira dissimetria refere-se ao Emprego. No espaço A a ocupação — próxima do pleno emprego, o que, emprestando ao trabalhador posição dominante no mercado de trabalho, leva à valorização do salário. No extremo oposto do espaço C, em que o estado é de subemprego e desemprego generalizados, domina o patrão, o empreendedor, o que leva à depressão salarial. Diz Kafuri: "Situações tão diversas de emprego determinam efeitos diferentes nos quadros da vida econômica, social, cultural e mental das respectivas comunidades, cujas aspirações, sem denominador comum, as conduzem à formação de pensamento, atitude e comportamento político também radicalmente distintos".

4) A quarta dissimetria, ligada às anteriores, incide sobre a grande industrialização, especialmente com referência à infra-estrutura de base. É um grau elevado no espaço A e débil no espaço C, dominado pela agricultura latifundiária, de baixa produtividade, e da agricultura de subsistência, com algumas variedades de matérias-primas e produtos destinados à exportação. No cotejo do comércio com os demais espaços, o espaço C está desamparado. Importador de produtos Industriais dos outros espaços, não agüenta uma relação de trocas em regime livre. É um espaço dependente, inerme. Os outros criam as situações enquanto êle as sofre.

OS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS

A conclusão inevitável é que não há lugar no Brasil para a Universidade-padrão. Nossas universidades terão de refletir a diversidade desses espaços. "Cada um deles reclama, para a interpretação e resolução de sua problemática, uma inteligência organizada, capaz de orientar, conduzir e racionalizar o processo do seu crescimento. Essa inteligência corporifica-se, precisamente, na instituição das universidades, instituição que, em razão da funda dissimetria daqueles espaços, não pode ser a mesma para todos. Muito embora venham a impregnar-se de um conteúdo comum de brasilidade, as instituições universitárias deverão receber estruturas adequadamente diferenciadas em função das realidades do meio a que se destinem, como deverão adotar estratégias diretamente vinculadas às problemáticas dos respectivos espaços".

O Estudo para a Elaboração de um Regimento Analítico da Universidade, que Kafuri fez, baseado por sua vez no estudo preliminar intitulado *Diretrizes para Reforma do Universidade do Brasil*, se ocupa exclusivamente da Universidade do Brasil por duas razões principais. A primeira é que, embora sem se constituir em universidade-padrão, na sua própria estrutura e eficiência ela pode ser um padrão e uma Inspiração para todas as outras: como funcionamento e não como ditadora de um programa de ensino que seria Irreal em outros espaços. A segunda é que ela tem a amplitude do espaço A. Às suas portas se exerce, com uma força irreprimível, aquela pressão dupla dos que querem cultura e dos que querem consumir cultura para desenvolver o País.

Não percam tempo, aqui, em Investigar por que o Brasil não teve até hoje uma Universidade no desejável modelo clássico das grandes universidades européias e norte-americanas, ou, menos ainda, em saber se os portugueses foram ou não culpados originalmente de não termos uma tal universidade. O fato é que, preocupados pela ausência entre nós de Oxford ou Cambridge, Bolonha, Yale ou a Sorbonne (a francesa, *ca va sans dire*) tendemos a pensar em universidade

em termos arquitetônicos, de grandes edifícios. Mas não é criando o arcabouço arquitetônico de uma cidade universitária que vamos finalmente criar nosso espírito universitário. A ditadura de Getúlio Vargas quis Impingir ao Brasil uma universidade de pedra por fora e de fascismo por dentro, nos moldes das de Madri e Roma de então. A ressaca desses tempos é a Cidade Universitária da Ilha do Fundão, onde só funciona a Escola de Engenharia. A pomposa Universidade Rural do antigo Km 47 até hoje vive das paredes de pedra e tem mais professores do que alunos, o que não tem maior importância porque os professores em geral não dão aula. A Faculdade Nacional de Filosofia, em boa hora criada para formar professores secundários, desencaminhou-se para virar uma espécie de curso de admissão à política. Com professores apenas visitantes e alunos quase moradores, perdeu suas características básicas de seriedade e disciplina. A segunda grande instituição universitária do País, a Universidade de São Paulo, conta cerca de metade dos alunos que possui a Universidade do Brasil. Esta, como organização e senso de responsabilidade em relação ao País, deve liderar. E, sem desprezar paredes e a eventual aglomeração de estabelecimentos universitários, deve pensar antes de mais nada na essência da Universidade.

Quando Kafuri, no seu Estudo, se ocupa do que chama Arquitetura do sistema universitário, está pensando na "forma, composição e proporções relativas dos organismos universitários. É um problema técnico, em cuja base se coloca o critério da eficiência". E uma eficiência muito mais complexa. Se é possível e mesmo inevitável assemelhar as instituições universitárias a um "complexo de indústrias de base, a Universidade, no concerto de seus fins intelectuais, artísticos e morais não é uma indústria. Se prepara cientistas e técnicos, seu fim é a formação do homem na plenitude de seu esplendor intelectual, moral e cívico". Se citamos, do severo estudo de Kafuri, uma das poucas frases de sabor literário é porque ela nada tem de literária. Quando Kafuri reclama e exige para a Universidade do Brasil uma constituição

de empresa e um investimento de base para a produção maciça de homens de saber, está apenas cuidando de dar ao País os meios de formar o homem brasileiro inteligente e livre, que é o objeto de qualquer grande Universidade. O inglês, o francês e o alemão do anedotário popular são produtos da educação que receberam. O russo de hoje e o russo de antes da Revolução de 1917 são produtos de dois tipos de educação. Com a desorganização do nosso ensino e a mesquinhez das verbas empregadas na educação estamos aquém, muito aquém da formação de um tipo de gente. A tarefa da Universidade não é só ensinar coisas. É formar, dentro da sua autonomia, da sua independência em relação a qualquer Governo, um tipo de pessoa que se afirme, entre suas mil variedades, como uma contribuição nossa à criatura humana. Mas para isto é preciso a Universidade ser encarada como indústria de base, consumindo, como nos Estados Unidos, na União Soviética, na Grã-Bretanha uma percentagem substancial do Produto Nacional Bruto.

OS INSTITUTOS E FACULDADES

O Estudo para a Elaboração de um Regimento Analítico da Universidade trata de inovar os Institutos, os Estabelecimentos de Ensino ou Faculdades e a Universidade propriamente dita. Esta última parte, a síntese do que deve ser a Universidade, jamais surgirá se o atual Governo do Marechal Castelo Branco não ler o Estudo já feito e implementá-lo. Kafuri, o sério grupo universitário que lhe entregou as Diretrizes e todos os professores da Universidade, que ora estudam linha por linha o plano Kafuri, não se dedicaram à Reforma Universitária como a um exercício intelectual. Se o Governo não agir, o País continuará por desasnar e em breve o nosso desenvolvimento parará por completo, no ponto em que se achar.

Os Institutos, que devem preparar os candidatos às faculdades e se ocupar dos cursos de pós-graduação, são poucos e pobres na Universidade atual. Para atender à demanda nacional de cientistas e técnicos é preciso ampliar os existentes

e criar vários Institutos novos, que se destinem às atividades de caráter especulativo, orientadas para o progresso das ciências, das técnicas, das artes ou das letras; às de caráter educacional, voltadas para a formação básica pré-profissional, para o aperfeiçoamento e a especialização pós-graduação e para a difusão da cultura; e, finalmente, às de caráter pragmático, de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento das chamadas economias setoriais bem definidas, como siderurgia, petróleo, metais. Aqui Já temos o Instituto como um órgão vivo de progresso, chegando até o ponto em que ocupe nos seus quadros cientistas e tecnólogos empregados nas entidades ou empresas pertinentes ao respectivo setor econômico. O instituto beneficiará tal ou qual setor com seus conhecimentos, montando com eles setores-pllôto de pesquisa e demonstração, e colhendo de volta o benefício da verdadeira prática em grandes laboratórios e indústrias. Os Institutos devem participar ativamente no planejamento de programas públicos ou coletivos de promoção do desenvolvimento nas atividades do setor a que se prendam, para que, dando real sentido à Universidade, orientem, conduzam e racionalizem o processo desse desenvolvimento.

Os institutos terão um duplo papel da mais alta importância: prepararão o acesso de candidatos às faculdades e completarão, depois da faculdade, os conhecimentos ali adquiridos. Assim, as faculdades formarão o profissional *comum* a ser polido pelos institutos no curso de pós-graduação. Veja-se o caso tal como aplicado ao ensino da Medicina, em parecer, de 1962, dos Professores Maurício Rocha, Clóvis Salgado e Deolindo Couto; "A Idéia dominante foi estabelecer um currículo correspondente à formação do médico comum (...) treinado nas clinicas mais gerais e com noções indispensáveis sobre as especialidades. Assim preparado, estará habilitado a ser o clinico-geral dos pequenos centros, o médico do bairro, o médico da família (...). Sobre essa base comum, erguem-se os cursos de pós-graduação, nos quais se preparam os sanitaristas e os numerosos especialistas em ramos médicos, cirúrgicos e de laboratório".

Quanto às escolas, faculdades ou estabelecimentos de ensino que aí estão, padecem de uma centralização que as estrangula. É o "sistema indiferenciado descrito no Estudo de Kafuri: "uma administração integralmente centralizada num diretor do estabelecimento e numa secretaria administrativa; um só corpo de professores para o ensino direto das diversas disciplinas aos alunos das diferentes séries; uma organização departamental reduzida, na prática, a uma ficção estatutária e regimental". O resultado dessa paralisia é que "a eficiência marginal, quer da administração quer do ensino, é decrescente com a massa crescente de alunos". O fato é que "existe, do ponto-de-vista operacional, um lote ótimo de alunos, a partir do qual cada novo discente que lhe fôr agregado determinará o declínio, em regime rapidamente decrescente, da eficiência didática, da eficiência escolar, da eficiência administrativa. Nestes termos, se o problema da universidade se configura como um problema de massa, cada estabelecimento de ensino, conservando sua estrutura Indiferenciada, arrisca-se, na escala de massa, a degradar o ensino e a instaurar o caos administrativo. As escolas e faculdades tradicionais, tangidas pelas pressões da demanda, Já de há muito ultrapassaram os limites de suas capacidades ótimas. Com o adicional dos chamados excedentes, vêem-se ameaçadas de submersão". Como dizem os três autores americanos de *The University and the New World*, "segundo-se o principio de que uma esquadra será tão lenta quanto seus navios mais lentos, vê-se também que se amesquinham os padrões à medida que aumenta o número de estudantes. Esse amesquinhamento é inevitável nas salas de aula, já que é virtualmente uma lei acústica que quanto maior fôr o grupo a que se dirige o professor, menos sutil pode o professor ser. Matizes possíveis numa aquarela precisam dar lugar a efeitos que só são possíveis num cartaz".

O remédio à indiferenciação que nos domina as faculdades só pode ser uma dupla descentralização, didática e administrativa, intimamente conjugadas em cada estabelecimento de ensino. O mal não reside na vitaliciedade de cátedra

como tal, num país em que há vitaliciedade de tudo. A vitaliciedade de cátedra, aliás, surgiu como defesa da autonomia do professor diante do ditador, uma espécie de imunidade no tempo de Vargas. Catedráticos rotineiros sem dúvida emperram muita coisa, mas serão forçados a dividir sua autoridade com a dos mestres de disciplinas afins, dentro da Reforma da Universidade. A criação dos Departamentos cuidará deles.

Para descentralizar didática e administrativamente a Universidade é preciso: "definir o lote ótimo do ponto-de-vista da eficiência no tríplice sentido administrativo, didático e escolar; instituir o Departamento como unidade básica mas efetiva da administração setorial e de ensino de uma classe de disciplinas, reduzida em número; instituir, com apoio nos dois elementos anteriores, a unidade-escola; transformar, por fim, cada estabelecimento de ensino numa pluralidade orgânica de unidades-escola. Dentro das linhas que ora se sugere acreditamos ser possível conciliar o problema da escala de massa com os imperativos de eficiência entendida no seu mais amplo sentido".

BRAIN-DRAIN

O breve apanhado que aí fica do trabalho de Jorge Felipe Kafurl tem apenas a intenção de levar o Governo, as autoridades educacionais e as classes produtoras do País (que devem investir capital na educação em lugar de se formarem em clubes reacionários de bebedores de uísque, que é coisa excelente mas tem hora) a lerem e meditarem sobre o verdadeiro brado de alarme que está dando a Universidade do Brasil. Em palestra não só com Kafurl como ainda com os professores Eulália, Bruno Lobo e Paulo de Góis discutimos o fenômeno que os ingleses batizaram de *brain-drain* e para o qual em breve teremos cunhado uma expressão brasileira.

A rocha final, o cristalino, o fundo do abismo que divide o mundo industrializado do mundo subdesenvolvido reside na educação e tem seu aspecto mais trágico na drenagem do talento dos subdesenvolvidos para os desenvolvidos. Enquanto o proletário vai desaparecendo

dos países desenvolvidos, que precisam cada vez mais dos peritos, dos técnicos, dos especialistas para dirigirem suas sociedades livres e prósperas, nós não só produzimos cientistas e técnicos mais ordinários devido ao excesso de alunos em relação aos meios de ensino, como ainda exportamos, ou deixamos que firmas estrangeiras empreguem aqui uma parte substancial dos melhores cérebros que conseguimos formar.

Dentro do Brasil o espaço A espolia, dessa forma, os demais; os Estados Unidos nos espoliam como espoliam a Grã-Bretanha; dentro do Mercado Comum os mais industrializados espoliam os outros. É uma espécie de lei da selva cultural, sofisticada, impossível de combater, já que os espoliados vão produzir mais em estruturas mais adiantadas, vão ganhar mais, vão até mesmo se realizar de maneira mais adequada e profunda. É uma drenagem amável esta que suga o talento do mundo para as ilhas mais Venturosas. Mas, para os países subdesenvolvidos que não souberam reagir criando aqui o talento necessário ao desenvolvimento e o desenvolvimento esclarecido que dê condições de realização a esse talento — é o fim. Na Conferência de Planejamento Sanitário da Mills Bank Foundation chegou-se à conclusão de que só nessa colheita de talentos já prontos, colhidos no pé da retorcida árvore dos países subdesenvolvidos, os países investidores se pagavam do Investimento.

Não vá agora o Supremo Comando Militar amarrar uma bola de chumbo na canela de cada talento brasileiro para que só trabalhe para a Petrobrás ou a Vale do Rio Doce. Faça a Reforma de Kafuri. Esprema os privilegiados para que soltem dinheiro na educação do povo, a quem tanto temem e sabem muito bem por quê. Na reforma Kafurl a educação não é flor na lapela de ninguém. Não é nem mesmo um floraço espetacular bolando num silêncio de igarapé. É sangue e osso. É educação para o desenvolvimento, para civilizar este País que vive a procurar o regaço das Forças Armadas, País hábil, cauteloso, timorato como se fosse um velho Império. País cansado de audácias que nunca teve. É mais do que tempo de educar o bruto.

POPULAÇÃO

O aumento da população e o esforço de desenvolvimento do Brasil sujeitam as universidades a dois tipos de pressão: a dos que se matriculam em número cada vez maior, para adquirir cultura, e a dos empreendimentos em busca de talento, pois precisam consumir cultura. O exame do período que vai de 1870 a 1960 revela que a população brasileira cresce em ritmo mais do que geométrico, ritmo explosivo, originando três estágios de expansão. No primeiro, lento, que termina em 1920, a demanda de matrículas é reduzida. No segundo estágio, o de transição, que vai até 1940, intensifica-se a demanda de matrículas, forçam-se os portões das universidades, praticamente imóveis diante da explosão demográfica.

Finalmente, a partir de 1940, instala-se o período da grande expansão. A demanda de matrículas entra em escala de massa. Séries onde se Instruíam 25 ou 30 alunos recebem agora 600. Aumenta a fome de saber, mas não aumenta o alimento: na mesma mesa acanhada o mesmo pão é cortado em fatias cada vez mais finas para um número cada vez maior de comensais. É a grande crise da universidade e a grande crise do Brasil. Não existe planejamento, não há milagre político que possa tornar grande uma Nação onde cinquenta por cento são analfabetos e cinquenta por cento mal-educados. Ou o Governo faz da educação uma Indústria de base ou continuaremos a ser, pelo porvir afora, o País do futuro.

(Jornal do Brasil, Rio, 26-4-64) .

ATOS OFICIAIS

DECRETO N.º 53.464 — DE 21 DE
JANEIRO DE 1964

*Regulamenta a Lei n.º 4.119, de 27-8-1962,
que dispõe sobre a profissão de psicólogo.*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, Item I da Constituição, decreta:

TÍTULO I

Do Exercício Profissional

Art. 1.º É livre em todo o território nacional o exercício da profissão de psicólogo, observadas as exigências previstas na legislação em vigor e no presente Decreto.

Parágrafo único. A designação profissional de psicólogo é privativa dos habilitados na forma da legislação vigente.

Art. 2.º Poderão exercer a profissão de psicólogo:

1) os possuidores de diploma de psicólogo expedido no Brasil por Faculdade de Filosofia oficial ou reconhecida nos termos da Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962.

2) Os diplomados em Psicologia por Universidade ou Faculdade estrangeiras reconhecidas pelas leis do país de origem, cujos diplomas tenham sido revalidados de conformidade com a legislação em vigor.

3) Os atuais portadores de diploma ou certificado de especialista em Psicologia, Psicologia (Educativa, Psicologia Aplicada ao Trabalho) expedidos por estabelecimento de ensino superior oficial ou reconhecido, com base nas Portarias Ministeriais n.º 323, de 13-5-1946, e n.º 274, de 11-7-1961, após estudos em cursos regulares de formação de psicólogos, com duração mínima de quatro anos, ou estudos regulares em cursos de pós-graduação, com duração mínima de dois anos.

4) Os atuais possuidores do título de Doutor em Psicologia e de Doutor em Psicologia Educacional, bem como aqueles portadores do título de Doutor em Filosofia, em Educação ou em Pedagogia que tenham defendido tese sobre assunto concernente à Psicologia.

5) Os funcionários públicos efetivos que, em data anterior ao dia 5 de setembro de 1962, tenham sido providos em cargos ou funções públicas, sob as denominações de Psicólogo, Psicologista ou Psicotécnico.

6) Os militares que, em data anterior ao dia 5-9-1962, tenham obtido diplomas conferidos pelo Curso criado pela Portaria n.º 171, de 25 de outubro de 1949, do Ministério da Guerra.

7) As pessoas que, até o dia 5 de setembro de 1962, já tenham exercido por mais de cinco anos, atividades profissionais de psicologia aplicada.

Art. 3.º Condição indispensável para o exercício legal da profissão de Psicólogo é a obtenção prévia do registro profissional de Psicólogo na Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Os portadores de diplomas, expedidos por estabelecimentos de ensino superior, deverão providenciar o devido registro do seu diploma no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 4.º São funções do psicólogo:

1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de:

- a) diagnóstico psicológico;
- b) orientação e seleção profissional;
- c) orientação psicopedagógica;
- d) Solução de problemas de ajustamento.

2) Dirigir serviços de psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.

3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor.

4) Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de psicologia.

5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.

6) Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de psicologia.

TÍTULO II

Da Formação

Art. 5.º A formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia na forma da legislação vigente e deste Regulamento.

Art. 6.º As Faculdades de Filosofia poderão instituir Cursos de Graduação de Bacharelado e Licenciado em Psicologia e de Psicólogo.

Parágrafo único. As disciplinas lecionadas em outros Cursos da Faculdade ou da Universidade e que sejam as mesmas do currículo dos Cursos de Bacharelado e Licenciado em Psicologia e de Psicólogo poderão ser ministradas em comum.

Art. 7.º A autorização para o funcionamento e o reconhecimento legal dos Cursos de Psicologia processar-se-á em consonância com os preceitos gerais da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e as determinações por ela não revogadas do Decreto-lei n.º 421, de 11-5-1938, e do Decreto-lei n.º 2.076, de 8-3-1940, completados pelas seguintes exigências expressas na Lei n.º 4.119, de 27-8-1962:

a) As Faculdades de Filosofia que solicitarem a autorização para o funcionamento de um dos Cursos de Psicologia deverão fornecer provas de sua capacidade didática, apresentando um corpo docente devidamente habilitado em todas as disciplinas de cada um dos Cursos, cuja instalação fôr pleiteada por elas;

b) As Faculdades, ao requererem autorização para o funcionamento do Curso de Psicólogo, deverão possuir serviços clínicos e serviços de aplicação à Educação e ao Trabalho, abertos ao público, gratuitos ou remunerados, de acordo com o tipo de formação que pretendam oferecer nesse nível de Curso.

Parágrafo único. Nas Universidades em que existam serviços Idôneos e equivalentes aos previstos na letra *b*, a Faculdade de Filosofia poderá cumprir a exigência prevista no citado item pela apresentação de um convênio que lhe permita a utilização eficiente desses serviços.

Art. 8.º As Faculdades de Filosofia que mantinham Curso de Graduação em Psicologia na data da publicação da Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962, terão o prazo de noventa dias, a partir da publicação deste Decreto, para requerer ao Governo Federal o respectivo reconhecimento.

§ 1.º Os cursos de Graduação não enquadrados nas especificações deste artigo deverão requerer dentro de noventa dias, a partir da data da publicação deste Decreto, seu reconhecimento.

§ 2.º Os cursos que não tiverem seus pedidos de reconhecimento encaminhados dentro desse prazo estarão automaticamente proibidos de funcionar, estendendo-se esta proibição àqueles a que fôr negado o reconhecimento.

Art. 9.º Os Cursos de pós-graduação em Psicologia e em Psicologia Educacional, regulamentados pelas Portarias Ministeriais n.º 328, de 13 de maio de 1946, e n.º 274, de 11 de julho de 1961, não poderão admitir matrículas iniciais a partir de 1967.

Parágrafo único. As mesmas disposições deverão ser obedecidas pelos Cursos de Especificação ou pós-graduação em Psicologia que não se enquadrem neste artigo.

Art. 10. Os Cursos de Bacharelado, Licenciado e Psicólogo deverão obedecer ao currículo mínimo e duração fixados de acordo com a Lei n.º 4.024, de 20-12-61, pelo egrégio Conselho Federal de Educação.

TÍTULO III

Da Vida Escolar

Art. 11. O candidato à matrícula no Curso de Bacharelado deverá satisfazer todas as condições exigidas para a matrícula em qualquer um dos Cursos da Faculdade de Filosofia.

Art. 12. Os atuais alunos dos Cursos mencionados no artigo 8.º e em seu § 1.º poderão prosseguir o Curso, passando a obedecer às adaptações que este tenha sofrido com o reconhecimento, desde que suas matrículas tenham sido regularmente processadas.

Art. 13. Os alunos matriculados nos Cursos de que trata o artigo 9.º e seu parágrafo único poderão prosseguir o Curso obedecendo ao currículo original até o prazo previsto neste Regulamento.

Art. 14. Os alunos que tiverem cursado em nível superior, no Brasil ou no estrangeiro disciplinas constantes do currículo dos Cursos de Psicologia, poderão ser dispensados dessas disciplinas, desde que obtenham parecer favorável dos órgãos técnicos da Faculdade aprovado pelo Conselho Universitário no caso de Universidades, e pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, no caso de estabelecimentos isolados.

Parágrafo único. A dispensa de disciplinas será, no máximo, de 6 (seis) no Curso de Bacharelado, de 2 (duas) no de Licenciado e de 5 (cinco) no de Psicólogo.

Art. 15. De acordo com a amplitude das dispensas referidas no artigo anterior, os Cursos de Bacharelado e de Psicólogo poderão ser abreviados, respeitada a duração mínima de dois anos em cada Curso.

TÍTULO IV

Dos Diplomas

Art. 16. Ao aluno que concluir o Curso de Bacharelado será conferido o diploma de Bacharel em Psicologia.

Art. 17. Ao aluno que concluir o Curso de Licenciado será conferido o diploma de Licenciado em Psicologia.

Art. 18. Ao aluno que concluir o Curso de Psicólogo será conferido o diploma de Psicólogo.

Art. 19. Os portadores de diplomas expedidos por Universidades ou Faculdades estrangeiras que não sejam equivalentes aos nacionais, poderão completar sua formação em estabelecimentos oficiais ou reconhecidos.

TÍTULO V

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 20. As Diretorias do Pessoal dos Ministérios, das Autarquias e de quaisquer outros órgãos da administração federal, estadual ou municipal, apostilarão os títulos de nomeação dos servidores que tenham sido providos, em data anterior ao dia 5 de setembro de 1962, em cargos ou funções sob a denominação de Psicólogo,

Psicologista ou Psicotécnico, garantindo-lhe o exercício dos cargos e das funções respectivas, assim como as vantagens daí decorrentes.

Art. 21. Os portadores do título de Doutor, obtido em Faculdade de Filosofia, e que tenham defendido tese sobre tema específico de Psicologia, ao requererem o registro profissional de Psicólogo, deverão instruir a petição com os seguintes documentos:

- a) Carteira de Identidade;
- b) Prova de quitação com o serviço militar;
- c) Título Eleitoral;
- d) Diploma de Doutor devidamente registrado na Diretoria do Ensino Superior do MEC;
- e) Um exemplar da tese de doutoramento.

Parágrafo único. Os títulos de Doutor, obtidos mediante concurso de cátedra ou de livre docência serão válidos para o mesmo fim, desde que acompanhados dos documentos exigidos neste artigo e de uma declaração da Faculdade de que a cadeira a que se refere o concurso foi a de Psicologia ou a de Psicologia Educacional.

Art. 22. A Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura encaminhará os requerimentos e sua respectiva documentação à Comissão de que trata o artigo 23 da Lei n.º 4.119, a fim de que a mesma emita parecer justificado.

§ 1.º O parecer de que trata este artigo deverá ser homologado pelo Diretor do Ensino Superior;

§ 2.º Homologado o parecer, no caso de ser o mesmo pela concessão do registro, providenciará a Diretoria do Ensino Superior o efetivo registro profissional de Psicólogo do requerente, a fim de que produza seus efeitos legais.

Art. 23. Os casos omissos neste Decreto serão resolvidos pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 24. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília (DF), em 21 de janeiro de 1964; 143.º da Independência e 76.º da República.

JOÃO GOULART

Júlio Furquim Sambaquy

(Publicado no *DO.* de 24-1-1964)

DECRETO N.º 53.531 — DE 5 DE
FEVEREIRO DE 1964

Dispõe sobre a execução e fiscalização dos convênios referentes ao Plano Trienal de Educação e sobre norma para elaboração dos planos de aplicação dos recursos respectivos.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, Inciso I, da Constituição Federal, e

Considerando que a União, através do Ministério da Educação e Cultura, aplica anualmente somas vultosas na execução de obras e na aquisição de equipamento, em cooperação com entidades públicas e privadas;

Considerando que o Ministério da Educação e Cultura não possui, até agora, nas diversas unidades da Federação, órgãos de fiscalização ou informação do emprego de tais recursos, não obstante a Lei lhe impor esse dever;

Considerando que essa circunstância, além de não habilitar o Ministério da Educação e Cultura a avaliar os resultados da execução de seus programas, é motivo de retardamento na execução dos convênios assinados com entidades de direito público ou de direito privado, importando, muitas vezes, na paralisação de obras durante longo tempo;

Considerando que a experiência indica ser Indispensável a criação de órgãos, em cada unidade da Federação, incumbidos da fiscalização das obras, da aquisição dos equipamentos escolares e de controle financeiro na aplicação dos recursos, seja qual fôr a fonte de origem;

Considerando que passou a ser necessário, à vista das disposições do Decreto n.º 53.470, de 22 de janeiro de 1964, destinar parcela dos recursos previstos no Plano Trienal de Educação à suplementação dos salários dos professores primários estaduais, decreta:

Art. 1.º Fica o Ministério da Educação e Cultura autorizado a instituir em cada Estado ou Território, uma comissão para controle e execução dos convênios que visem à aplicação dos recursos consignados ao Plano Trienal de Educação.

Parágrafo único. Os recursos destinados à assistência técnica continuarão a ser aplicados diretamente pelos órgãos próprios do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2.º A Comissão de Controle e Execução dos Convênios compor-se-á de três (3) membros designados pelo Presidente da República, sendo um indicado pelo Governo do Estado ou Território e os demais pelo Ministério da Educação e Cultural; e será assessorada por técnicos do Ministério da Educação e Cultura, dirigidos por engenheiro ou arquiteto de reconhecida experiência.

Art. 3.º O Ministério da Educação e Cultura regulamentará a forma de ação, o funcionamento, as atribuições e a competência do órgão cuja instituição este decreto autoriza.

Art. 4.º Dos recursos atribuídos pelo Plano Trienal de Educação a cada unidade da Federação, 40% (quarenta por cento), no mínimo, serão destinados à suplementação dos salários dos professores.

Art. 5.º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 5 de fevereiro de 1964; 134.» da Independência e 76.º da República.

JOÃO GOULART

Júlio Furquim Sambaquy

(Publicado no D.O. de 6-2-1964)

DECRETO N.º 53.932 — DE 26 DE
MAIO DE 1964

Altera dispositivos dos Decretos números 29.741, de 11 de julho de 1951, 50.737, de 7 de junho de 1961, 51.146, de 5 de agosto de 1951, 49.355, de 28 de novembro de 1960, 51.405, de 6 de fevereiro de 1962, 52.456, de 16 de setembro de 1963, e 53.325, de 18 de dezembro de 1963, reunindo num só órgão a CAPES, COSUPI e PROTEC.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1.º A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), de que tratam os Decretos números 29.741, de 11 de Julho de 1951, 50.737, de 7 de Junho de 1961 e 51.146, de 5 de agosto de 1961, órgão da Presidência da República; a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), de que tratam os Decretos números 49.355, de 28 de novembro de 1960,

51.405, de 6 de fevereiro de 1962, e 52.456, de 16 de setembro de 1963, órgão do Ministério da Educação e Cultura; e o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC), de que trata o Decreto n.º 53.325, de 18 de dezembro de 1963, órgão do Ministério da Educação e Cultura, ficam reunidos na Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Cultura e que poderá regulamentar atividades e aprovar regimentos Internos.

Art. 2.º A CAPES terá como objetivo a formulação e execução de programas anuais de trabalho, orientados com os seguintes propósitos:

1 — aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, promovido em função das propriedades ditadas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do país;

2 — colaboração com as Universidades e Escolas Superiores do país, proporcionando-lhes assistência técnica no sentido da melhoria dos seus padrões de ensino e de pesquisa;

3 — apoiar Centros de Pesquisa e Treinamento Avançado, que possam colaborar em programas de formação e adiestramento de pessoal graduado e estimular a formação de centros da mesma natureza de que seja carente o país;

4 — coordenar, respeitada a autonomia das Universidades, os planos nacionais de expansão de matrículas nas áreas em que haja maior demanda, facilitando, ainda, o suprimento de recursos adicionais ou extraordinários que se façam necessários ao cumprimento desses mesmos planos;

5 — a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre os problemas envolvidos em seu campo de ação;

6 — a administração das bolsas-de-estudo oferecidas pelo Governo Brasileiro a elementos estrangeiros para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil;

7 — a promoção de encontros de professores e pesquisadores visando a elevar os padrões de ensino e difundir os por todo o país.

Art. 3.º Para alcançar os objetivos referidos no artigo 2.º, deverá a CAPES concentrar e coordenar esforços e recursos financeiros, inclusive decorrentes de empréstimos externos visando a fortalecer

setores de conhecimento que mais de perto interessam aos planos de educação superior.

Art. 4.º Os auxílios concedidos pela CAPES visando à complementação de recursos dos Centros de Treinamento para o cumprimento de programas específicas de formação de pessoal ou desenvolvimento de novos centros terão sempre caráter temporário, estabelecendo-se, em cada caso, convênio com as Instituições contempladas de sorte que através recursos regulares previstos nos orçamentos das mesmas seja assegurada a continuidade de seu funcionamento.

Parágrafo único. Em qualquer caso a cooperação prestada não deverá cobrir despesas de manutenção ou substituir os recursos regulares das Instituições assistidas.

Art. 5.º A CAPES será orientada por um Conselho Deliberativo integrado por 9 membros designados pelo Presidente da República, pelo prazo de 3 anos e mediante Indicação do Ministro da Educação e Cultura.

§ 1.º Dois dos nove membros do Conselho são considerados membros natos' o Diretor da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura e o Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas.

§ 2.º A Presidência do Conselho caberá ao Ministro da Educação e Cultura, sendo seu substituto eventual o Diretor da Diretoria do Ensino Superior.

Art. 6.º Competirá ao Conselho Deliberativo:

1 — definir a política da organização e aprovar as suas normas de trabalho;

2 — aprovar anualmente os planos de trabalho organizados pelos seus órgãos técnicos;

3 — examinar e aprovar projetos de trabalho específicos que lhe sejam submetidos;

4 — aprovar a concessão de bolsas-de-estudo no país e no estrangeiro;

5 — aprovar os planos de aplicação dos recursos;

6 — aprovar a proposta orçamentária anual;

7 — exercer a superior jurisdição da entidade.

Art. 7.º A execução das deliberações do Conselho Deliberativo estará a cargo

de um Diretor Executivo e de cinco Secretários encarregados, respectivamente, dos seguintes setores:

- 1 — Programa Universitário e Centros de Treinamento;
- 2 — Programa dos Quadros Técnicos e Científicos;
- 3 — Serviço de Estudos, Levantamentos e Documentação;
- 4 — Serviço de Bolsas-de-Estudo; e
- 5 — Secretaria Administrativa.

Parágrafo único. O Diretor Executivo e os Secretários serão de livre escolha do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 8.º O Diretor Executivo proporá ao Conselho Deliberativo todas as medidas Julgadas indispensáveis ao seu funcionamento, inclusive a requisição de servidores públicos civis, na forma da legislação em vigor.

Art. 9.º Os dirigentes dos órgãos da administração pública, das autarquias e das sociedades de economia mista deverão facilitar o afastamento de seus servidores selecionados para os programas de aperfeiçoamento previstos neste Decreto.

Art. 10. Passarão ao Patrimônio da CAPES todos os bens de qualquer natureza pertencentes à atual Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, à COSUPI e ao PROTEC.

Parágrafo único. A Divisão de Material do Ministério da Educação e Cultura providenciará a lavratura dos termos que forem imprescindíveis para efetivar a transferência do acervo material das entidades que integrarão o novo órgão.

Art. 11. As dotações consignadas no orçamento geral da União (1964), em favor da atual Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para a COSUPI e o PROTEC serão aplicadas, no corrente exercício, através da CAPES, obedecidos os planos já aprovados pelos órgãos ora extintos, desde que ratificados pelo Conselho Deliberativo previsto no Art. 5.º deste decreto.

Parágrafo único. A proposta orçamentária para 1965 deverá ser devidamente corrigida.

Art. 12. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas disposições em contrário.

Brasília, 26 de maio de 1964; 143.º da Independência e 76.º da República.

H. CASTELLO BRANCO
Flávio Lacerda

PORTARIA N.º 7 — DE 23 DE
JANEIRO DE 1964

Institui a Comissão de Assessoramento, Documentação e Informação das Faculdades de Filosofia.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura no uso de suas atribuições,

Considerando que o sistema Integrado de ensino e pesquisa estatuído pela Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, implica necessariamente reformulações dos elementos estruturais e funcionais do Ensino Superior brasileiro;

Considerando que, dos estudos realizados no *Simpósio sobre a Estrutura das Faculdades de Filosofia*, reunido em Brasília no mês de fevereiro do corrente ano ressaltou a necessidade inadiável de considerar a posição que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras devem legitimamente assumir no sistema do Ensino Superior, quer mediante o restabelecimento dos objetivos multifuncionais que estão na sua origem, quer mediante uma redefinição de seu papel em face das estruturas renovadas;

Considerando que qualquer dos termos dessa alternativa reveste especial importância para a identificação das condições institucionais necessárias à formação de pesquisadores, cientistas e técnicos, seja por meio de Faculdades de Filosofia restabelecidas segundo o plano original, que inclui funções de ministrar cursos básicos das universidades e de preparar pessoal de alto nível, seja mediante o desdobramento delas em unidades autônomas, tendo-se em vista sempre, num e noutro caso a existência de órgãos centrais ou básicos;

Considerando que o Conselho Federal de Educação, ao conceituar o concurso de habilitação como "o estágio intermediário de um processo de seleção a longo prazo, que principia na fase terminal da escola média e se conclui, em relação aos estudos profissionais no período Inicial dos cursos de graduação", indica a conveniência de serem escalonados de tal forma os cursos de graduação que o seu primeiro ciclo seja básico;

Considerando, além disso, que em face do número crescente de candidatos ao Ensino Médio e da perspectiva de que esse número se elevará consideravelmente até 1970, com a execução do Plano Nacional de Educação, impõe-se fornecer professo-

res de Ensino Médio formados pelas Faculdades de Filosofia, em número bastante para satisfazer às progressivas demandas que os reclamam;

Considerando, ainda mais, as sugestões, feitas durante o *Simpósio* de Brasília, no sentido de se diversificarem tipos de professores secundários, não só em relação aos dois ciclos do Ensino Médio como também a dois grupos de séries do primeiro ciclo;

Considerando também a relativa diversidade de situações entre as Faculdades de Filosofia, integrantes de universidades e as isoladas;

Considerando Iguamente a necessidade duma Identificação das Faculdades de Filosofia segundo as peculiaridades e possibilidades regionais a que correspondem no País, resolve:

Art. 1.º Fica Instituída, na Diretoria do Ensino Superior, uma Comissão de Assessoramento, Documentação e Informação das Faculdades de Filosofia (CADIFF), com a atribuição, inclusive, de sugerir um plano de formação de professores do Ensino Médio dentro das previsões do Plano Nacional de Educação.

Art. 2.º Para o desempenho de suas atribuições a CADIFF procederá em função dos seguintes propósitos fundamentais:

I — determinação da posição que as Faculdades de Filosofia ocupam nas áreas de Influência regional e sub-regional das redes urbanas do país;

II — consideração das diferentes situações das Faculdades de Filosofia integrantes de Universidades e das Isoladas;

III — Levantamento em cada Faculdade de Filosofia das reais condições que nela se verifiquem para o desenvolvimento doutras funções além da de formar professores do Ensino Médio;

IV — Inventário dos cursos ministrados nas Faculdades de Filosofia, verificação das demandas regionais e sub-regionais de professores do Ensino Médio e efetivo estímulo a instalação dos novos cursos reclamados por essas demandas.

V — estímulo do Intercâmbio docente e discente, nos âmbitos regional e Inter-regional, se a forma. Inclusive de cursos intensivos;

VI — avaliação da oportunidade de unificar o ensino básico para dois ou mais cursos de graduação;

VII — estudo da conveniência de diversificar os cursos de Licenciatura em mais de um ciclo;

VIII — incremento da matrícula, inclusive por meio de concursos de habilitação que proporcionem sistemas de opções vocacionais;

IX — proposição de critérios de Inspeção para efeitos de autorização e reconhecimento, em função das peculiaridades regionais e sub-regionais da demanda da mão-de-obra e das disponibilidades de pessoal, equipamentos e Instalações.

Art. 3.º Ficam designados como membros da CADIFF o Diretor da Diretoria do Ensino Superior que presidirá seus trabalhos, e os seguintes professores de Faculdades de Filosofia; Clemente Honório Parentes Fortes, Gilberto Osório de Andrade, Laerte Ramos de Carvalho, Nair Abu-Merhy, Newton Sucupira e Valnir Chagas.

Parágrafo único. O Diretor da Diretoria do Ensino Superior poderá designar quem o substitua eventualmente na presidência dos trabalhos.

Art. 4.º O convocação de cada reunião da CADIFF será feita pelo Diretor da Diretoria do Ensino Superior.

Art. 5.º Os casos omissos serão resolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura. — *Júlio Furquim Sambaquy*.

(Publicado no D.O. de 23-2-1964) .

PORTARIA N.º 46 — DE 31 DE
JANEIRO DE 1964

Específica os objetivos do Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, de acordo com o art. 4.º do Decreto n.º 53.324, de 18 de dezembro de 1963, que aprovou o Programa Intensivo da Preparação da Mão-de-Obra Industrial, resolve:

Art. 1.º O Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial terá como objetivo:

a) especializar, retreinar e aperfeiçoar o pessoal empregado na Indústria;

b) habilitar novos profissionais para a Indústria;

c) preparar pessoal docente, técnico e administrativo para o ensino Industrial, bem como Instrutores e encarregados de treinamento de pessoal na indústria.

Art. 2.º Para atingir esses objetivos o Programa promoverá:

a) a capacitação das empresas Industriais para ministrarem o treinamento do seu próprio pessoal e, especialmente, o do menor aprendiz;

b) a capacitação das escolas Industriais federais, estaduais, municipais, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e particulares relativamente a pessoal, instalações, equipamento e material didático para que melhor possam contribuir para a formação, aperfeiçoamento, retreinamento e especialização da mão-de-obra industrial;

c) a seleção, elaboração, preparo e Impressão do material didático necessário aos cursos;

d) a divulgação orientada de informações técnicas relacionadas com o preparo da mão-de-obra industrial;

e) levantamentos, pesquisas e documentação sobre mercado de trabalho.

Art. 3.º Na execução do Programa, levar-se-á em conta:

a) a potencialidade e necessidade da Indústria de formar a própria mão-de-obra dentro do trabalho;

b) a utilização racional da capacidade total das escolas federais de ensino Industrial, das escolas estaduais, municipais, do SENAI e particulares;

c) o desejo do trabalhador de aperfeiçoar-se e especializar-se, ensejando-lhe condições de realizá-lo em suas horas disponíveis.

Art. 4.º Será o Programa executado por instituições educacionais e por empresas industriais, mediante convênio, e, em casos excepcionais, diretamente pelas Coordenações Regionais.

Art. 5.º A execução do Programa dar-se-á por meio de:

a) treinamento dentro das empresas Industriais;

b) cursos Intensivos ou regulares em escolas técnicas, industriais e de aprendizagem;

c) cursos por correspondência;

d) cursos volantes;

e) aprendizagem programada;

f) seminários, reuniões de estudo, levantamentos, pesquisas e trabalhos práticos.

Art. 6.º O Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial será administrado por uma Coordenação Nacional e por Coordenações Regionais.

Art. 7.º A Coordenação Nacional que será desempenhada pelo Diretor do Ensino Industrial, terá Assessôres-técnicos e setores de coordenação de Planejamento, de Controle e de Divulgação, bem como serviços de Administração e Contabilidade.

Art. 8.º Haverá uma ou mais Coordenações Regionais em cada unidade da Federação, de acordo com a amplitude das atividades do Programa no Estado.

Art. 9.º Compete à Coordenação Nacional:

a) planejar o Programa para todo o território nacional;

b) supervisionar a execução do Programa;

c) designar os Coordenadores Regionais e os auxiliares técnicos e administrativos da Coordenação Nacional;

d) promover a distribuição dos recursos necessários à execução do Programa às Coordenações Regionais;

e) efetuar o controle contábil da aplicação desses recursos;

f) elaborar, Imprimir e distribuir o material didático a ser utilizado nos cursos;

g) firmar convênios de Interesse nacional para a realização de levantamentos, estudos de mercado, confecção de material didático, colocação profissional e cursos especiais;

h) estabelecer normas técnicas e administrativas de trabalho para a execução do Programa.

Art. 10. Compete à Coordenação Regional:

a) realizar levantamento das necessidades da indústria da região, estabelecendo as áreas de maior prioridade;

b) levantar as disponibilidades de escolas e empresas para a realização do Programa e determinar o equipamento suplementar necessário;

c) fazer o recrutamento e cooperar no treinamento dos instrutores;

d) firmar com escolas, empresas, entidades federais, Estados, Prefeituras Municipais e SENAI, convênios para a realização do treinamento, cursos, estágios e demais atividades do Programa;

e) distribuir o material didático para os cursos;

f) realizar a divulgação e a propaganda dos cursos e do Programa;

g) promover a aquisição ou adquirir diretamente o equipamento suplementar necessário;

h) realizar diretamente, em casos especiais, cursos em escolas ou empresas, cursos por correspondência, cursos volantes e seminários de estudos;

i) acompanhar e fiscalizar a execução do Programa na área;

j) efetuar pagamentos e comprovar as despesas;

l) assinar ou visar certificados e diplomas;

m) proceder à avaliação dos resultados alcançados ao final de cada curso e ao final do Programa Intensivo;

n) organizar e manter em funcionamento serviço de colocação e acompanhamento dos profissionais diplomados;

o) designar os auxiliares técnicos e administrativos para os serviços da coordenação Regional;

p) constituir conselhos consultivos da comunidade para a orientação do Programa.

Art. 11. Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação. — *Júlio Furquim Sambaquy*.

(Publicado no *D.O.* de 17-2-1964).

PORTARIA N.º 49 — DE 31 DE
JANEIRO DE 1964

Aprova normas gerais elaboradas pelo CFE que regulamentam o exame de suficiência.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições, resolve:

Aprovar as seguintes normas gerais, elaboradas pelo Conselho Federal de Educação e destinadas a regulamentar o exame de suficiência, para efeito de registro de Professores e exercício do magistério:

Art. 1.º Para o exercício do magistério em estabelecimentos de ensino médio localizados onde não houver, em número suficiente, professores licenciados em Faculdades de Filosofia e sempre que se registre essa falta, será concedido registro àqueles que forem habilitados em exame de suficiência nos termos do artigo 117 da Lei de Diretrizes e Bases.

Parágrafo único. Para determinar as regiões ou cidades que ainda não possuem número suficiente de professores legalmente habilitados, o Ministério da Educação e Cultura fará periodicamente levantamento das necessidades de profes-

sôres nas diversas regiões do País, para o que poderão prestar contribuição os Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 2.º O Conselho Federal de Educação, visando atender todas as regiões do país, indicará anualmente as Faculdades de Filosofia oficiais, ou as unidades universitárias equivalentes, onde poderão realizar-se exames de suficiência.

§ 1.º Nos Estados onde houver mais de uma, as Faculdades oficiais serão escolhidas, levando-se em conta, também, a sua distribuição pelas diferentes regiões do Estado.

§ 2.º Sempre que necessário, as Faculdades poderão contratar, para os exames de suficiência, professores devidamente habilitados, bem como deslocar as Comissões Examinadoras para onde melhor possam atender à demanda de candidatos.

Art. 3.º O certificado de suficiência habilita o candidato ao exercício do magistério na localidade para a qual foi requerido o exame, como nas demais em que se verifique a carência de licenciados.

Art. 4.º Os candidatos inscritos em exame de suficiência poderão ser autorizados a lecionar enquanto aguardam a realização dos exames, podendo ser prorrogada essa autorização por mais um ano no caso em que o candidato resolver adiar a prestação do exame.

Parágrafo único. Os alunos das Faculdades de Filosofia, quando estejam matriculados na 3.ª série, ou em nível equivalente no sistema de matrícula por disciplina, terão, por dois anos, direito de lecionar, quer como treinamento, quer para suprir a carência de professores.

Art. 5.º Serão oferecidos cursos de preparação e orientação para o exame de suficiência pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e Cultura.

§ 1.º Cursos semelhantes poderão ser organizados pelas Secretarias da Educação, Faculdades de Filosofia ou outras entidades devidamente habilitadas.

§ 2.º Os candidatos inscritos poderão prestar o exame de suficiência sem que hajam freqüentado os cursos mencionados neste artigo.

Art. 6.º O exame de suficiência constará de duas partes: a) verificação de conhecimentos na disciplina que o candidato pretende ensinar; b) verificação da capacidade didática.

Art. 7.º As entidades referidas no artigo 2.º e em seus parágrafos, que decidam realizar exames de suficiência, deverão publicar os programas respectivos com antecedência de um ano, pelo menos, da realização dos exames.

5 1.º Os programas devem abranger globalmente a matéria de cada disciplina, necessária ao seu ensino em nível médio.

§ 2.º O prazo a que se refere êste artigo poderá ser reduzido para os exames de suficiência que se realizem no ano de 1964.

Art. 8.º Haverá exames de suficiência distintos para o 1.º e o 2.º ciclos de ensino de grau médio, sendo a suficiência colegial válida para ambos os ciclos.

Art. 9.º O mesmo candidato poderá submeter-se a exame de suficiência para o ensino de três disciplinas no máximo.

Art. 10. Na avaliação de qualquer prova escrita e no julgamento de provas orais ou práticas, será levada em conta a capacidade de expressão vernácula do candidato.

Art. 11. Os critérios de Julgamento serão previamente estabelecidos pelos examinadores, devendo o resultado do exame ser traduzido pela menção "habilitado" ou "não habilitado".

Art. 12. Para inscrição no exame de suficiência deve o candidato apresentar os seguintes documentos:

- a) prova de identidade;
- b) de nacionalidade;
- c) de idade mínima de 21 anos;
- d) quitação com o serviço militar, quando brasileiro;
- e) de Idoneidade moral, atestado por duas pessoas que exerçam atividades educacionais ou por autoridade competente;
- f) sanidade física ou mental atestada por serviço médico oficial;
- g) comprovante, fornecido pela Inspetoria Seccional, ou órgão equivalente, de que não existem, na região, professores legalmente habilitados para o ensino da disciplina;
- h) prova de conclusão de ciclo ginasial ou equivalente.

Parágrafo único. Excepcionalmente poderá ser dispensada a exigência da letra *h*, desde que o candidato documente nível equivalente de conhecimentos.

Art. 13. As Faculdades de Filosofia, depois de realizados os exames de suficiência, fornecerão aos candidatos os respectivos certificados de habilitação para os devidos fins. — *Júlio Furquim Sambaquy*.

(Publicado no *D.O.* de 12-2-1964) .

COMPOSTO E IMPRESSO NAS
OFICINAS DO SERVIÇO GRÁFICO
DO IBGE, NO MÊS DE ABRIL DE
MIL NOVECENTOS E SESENTA
E CINCO, 28.º DA CRIAÇÃO DO
INSTITUTO E 400.º DA
FUNDAÇÃO DA CIDADE
DO RIO DE JANEIRO.