

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

---

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 a congregar 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

VOL. XLII

JULHO-SETEMBRO, 1964

N.º 95

# INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Carlos Pasquale

## CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

*Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério*

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

*Divisão de Documentação e Informação Pedagógica*

Coordenador — Péricles Madureira de Pinho

*Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais*

Coordenador — Jayme Abreu

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser encaminhada à Redação — Rua Voluntários da Pátria, n.º 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Guanabara — Brasil.

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XLII

Julho-setembro, 1964

N.º

95

## S U M Á R I O

Págs.

Editorial .....	5
<i>Estudos e debates :</i>	
Antecedentes e primeiros tempos do INEP — M. B. LOURENÇO FILHO	3
Na pesquisa das raízes de uma instituição — FERNANDO DE AZEVEDO	18
A universidade de ontem e de hoje — ANÍSIO S. TEIXEIRA	27
Cultura e universidade — ABGAR RENAULT	48
<i>Documentação :</i>	
I Censo Escolar Nacional .....	60
Sobre um problema em pauta : preparação e ingresso de candidatos a cursos superiores — JAYME ABREU	85
Reunião conjunta de chefes de oficina de planejamento educacional e peritos da UNESCO na América Latina .....	105
Conselho Federal de Educação (Pareceres): Cursos de administra- dores escolares (116); Interpretação do art. 110 da Lei de Diretrizes e Bases (125); Bacharelado e licenciatura no curso de psicologia (134); Educação moral e cívica (137); Dicionário Brasileiro de Educação (139); Planos de educação dos territórios (141); Educação de base para adultos .....	143
INFORMAÇÃO DO PAÍS .....	146
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO .....	165
CRÍTICA DE LIVROS: REISSIG, LUÍS — <i>Problemas Educativos de Amé- rica Latina</i> (168); UNESCO — <i>L'éducation dans le monde — II</i>	170
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: Reforma do Ensino Superior — B. GIROD LE L'AIN (173); Modernos estudos de custos e de Inves- timentos em educação — JAYME ABREU (195) ; Instrução Pro- gramada — JOÃO PAULO DO RIO BRANCO (200); Progresso na indústria cria a era do técnico no Brasil — JOAQUIM FARIA GÓES FILHO (206); Escola pública é caminho para integração social — ANÍSIO S. TEIXEIRA .....	210
ATOS OFICIAIS: Port. n.º 493, de 17-7-64 — <i>Dispõe sobre matrículas nas séries terminais dos ciclos ginásial e colegial</i> (214); Port. n.º 618, de 17-9-64 — <i>Dispõe sobre exames de madureza no 1.º e 2.º ciclos</i> (214); Port. n.º 614, de 16-9-64 — <i>Expede instru- ções sobre concessão de auxílios pelo S.N.T, para a montagem de espetáculos</i> .....	215

## ANTES DO DICIONÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

1. *QUANDO a Comissão, incumbida de elaborar o Regimento do Conselho Federal de Educação (da qual faziam parte os Conselheiros Barreto Filho, Josué Montello e nós), apreciava o anteprojeto do então Secretário Geral Celso Kelly, nos opusemos à criação de um departamento de estudos e pesquisas. Entendíamos que o Ministério possuía órgãos específicos para essas tarefas e que não se deveria o Conselho transformar em super-Ministério.*

*Indicamos o INEP, o Serviço de Estatística, as Diretorias de Ensino como órgãos capazes de atender às necessidades do Conselho para seus projetos e planos de trabalho.*

*A tese ainda nos parece certa, o que não importa em admitir que possamos realizar, nos órgãos do Ministério, projetos ambiciosos e fora de nossa realidade.*

2. *Trabalhando há longos anos no Centro de Documentação do INEP, que integra hoje uma das divisões do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, pareceu-nos de interesse depor sobre nossa experiência no momento em que o Conselho Federal aprecia Indicação do eminente Conselheiro Celso Kelly para que o Senhor Ministro da Educação e Cultura adote as providências necessárias à edição de um Dicionário Brasileiro da Educação, obra cujo programa seria elaborado pelo citado Instituto.*

*Com o entusiasmo que põe em toda a sua fecunda atuação, o Conselheiro Celso Kelly dá como fundamento da sua proposta a necessidade de divulgar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a indicação de antecedentes na tradição do ensino no Brasil, compendiando a filosofia democrática da educação. Caberia ao INEP a coordenação dos trabalhos descentralizados a cargo de especialistas. A impressão ficaria a cargo da Campanha de Material Escolar do DNE, sendo a distribuição confiada a esse Departamento em conjunto com o Instituto Nacional do Livro.*

*O ilustre relator da Indicação, no Plenário, Conselheiro Newton Sucupira, dá todo apoio à iniciativa, fundamentando seu parecer com a penúria da bibliografia especializada, em língua portuguesa, e conside-*

rando que daí poderá resultar "um documento representativo do nosso pensamento pedagógico atual". Pleiteia para o Conselho, não só a sugestão, mas a participação direta, orientando, planejando, indicando colaboradores, incluindo a revisão dos projetos básicos que se forem desenvolvendo.

3. Não é agradável a situação de tirar o entusiasmo e o otimismo dos que traçam projetos grandiosos com o mais puro dos idealismos e o melhor espírito de realização.

Não há porém como silenciar uma experiência, que é nossa, do organismo em que trabalhamos, trazendo para o assunto um debate, a nosso ver, indispensável.

O INEP, desde 1952, vem procurando realizar obra fundamental em matéria de documentação pedagógica. Seus guias de ensino para a escola elementar, seus manuais para a escola secundária, seus livros de texto e livros-fonte, as obras a respeito de currículos, programas e métodos, os inquéritos e levantamentos dos Estados, (alguns realizados, outros projetados), a série de obras de ciência social relacionadas com o campo educacional constituem certamente núcleo de valor da bibliografia pedagógica brasileira. As pesquisas e estudos, muitos deles não publicados ainda, completam o elenco das realizações que bem recomendariam o Instituto à elaboração do Dicionário planejado.

Estaremos em condições de realizar o projeto Celso Kelly, com os contornos que lhe traça Newton Sucupira ?

Nossa dúvida em responder afirmativamente resulta das dificuldades que tem tido o INEP em cumprir o esquema traçado para as suas publicações. Algumas dezenas de especialistas em todo o País estão convocados, desde 1953, para elaborarem monografias, manuais, livros-fonte, etc. O número dos que apresentam suas tarefas, em prazos razoáveis, é insignificante. Não há entre nós, penoso é dizer, esse espírito de trabalho coletivo sem o qual não se pode preparar sínteses, como a que propõe o Conselheiro Celso Kelly. O exemplo da Enciclopédia Brasileira está aí clamando e pondo em evidência a precariedade com que trabalhamos em equipe. E que dizer do Dicionário da Academia de Letras ?

É verdade que países bem próximos de nós, como a Argentina, já conseguem publicar o Dicionário de Pedagogia, de Lorenzo Luzuriaga (Editorial Losada, Buenos Aires, 1959). É um trabalho modesto, de bem reduzidas proporções, mas realizado por um só autor. Não é coisa semelhante o que pretende o projeto.

*O modelo que nos parece inspirar o autor da Indicação é o Dicionário de Pedagogia Labor, em dois volumes, com 3.250 páginas. A lista de colaboradores encerra especialistas de todo o mundo e nela o Brasil está representado pelo eminente Professor Lourenço Filho e pelo saudoso Afrânio Peixoto. Os verbetes constituem verdadeiras monografias, mas não representam apenas a cultura espanhola, abrangendo a experiência universal.*

*Uma instituição oficial no Brasil pode pretender algo semelhante, ainda que restrito ao nosso país ? Não nos parece.*

*Estamos na fase, e penosa fase, das análises, das monografias, dos levantamentos e nos parece ainda distante a síntese que o projeto visa atingir, aquela admirável síntese que na França, há um século, já permitia o volume clássico do Abbé Raymond Dictionnaire d'Education Publique et Prive, com os seus verbetes concisos e profundos. Estamos longe dos elementos indispensáveis a produzir algo de semelhante ao Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire de F. Buisson, repertório completo de indicação das instituições e da legislação pedagógica, entremeadado de verbetes, em que há o conteúdo doutrinário e a informação geral. Nem se fale das grandes enciclopédias americanas de Educação. Nem mesmo está ao nosso alcance produzir algo semelhante ao Dizionario delle Scienze Pedagogiche, dirigido por Machesini Giovanni, contribuição italiana aos estudos pedagógicos e da maior valia. Não cremos que esteja no espírito do projeto fazer um pequeno vocabulário como o Dictionary of Education, editado pela Universidade de Cincinnati, dirigido por Carter V. Good.*

4. *Passando em revista a bibliografia estrangeira sobre o assunto, os termos do projeto e as nossas possibilidades reais, quer nos parecer mais objetivo traçar o Plano de um Repertório da Educação no Brasil. Ali indicar-se-iam as nossas instituições, a nossa legislação e seu espírito, os principais educadores de todos os níveis, com alguns artigos de conteúdo que representariam o início do Dicionário, tão desejado, quanto distante. Algo parecido com o The World of Learning, editado em Londres, de amplitude universal, a que adaptaríamos em termos exclusivamente de Brasil, por Estados e por Municípios.*

*São idéias iniciais em face do projeto de Dicionário, de tão bela inspiração, a que muito a contragosto temos que opor os embargos de uma experiência amarga e nem por isso menos real.*

*Péricles Madureira de Pinho*  
Diretor Executivo do C.B.P.E.



## ANTECEDENTES E PRIMEIROS TEMPOS DO INEP

M. B. LOURENÇO FILHO

Professor Emérito da Univ. do Brasil

### PRIMÓRDIOS

O 25.º aniversário do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos leva a recordar duas ordens de coisas: sua organização inicial, seus primeiros trabalhos; e, por natural associação, projetos anteriores que tenham visado a criar órgãos para estudo geral das coisas do ensino em nosso país.

As idéias relativas a essa matéria vinham de longe. Já em 1823, na Constituinte do Império, eram elas consideradas, paralelamente às grandes realizações com que então se sonharam: "escolas em todas as cidades e vilas, liceus em todas as comarcas, e universidades nos locais para isso mais indicados"... Nem uma nem outra coisa haviam de vingar, por prematuras.

Dois projetos, não obstante, renovam a idéia em 1826 e 1827. É que, desde o começo do século, nações da Europa haviam criado os seus ministérios de Instrução Pública, ou conselhos, ou comissões, destinados a fundar os serviços escolares em bases menos incertas.

Em 1834, centralizando alguns serviços públicos, veio o Ato adicional à Constituição a descentralizar os serviços do ensino primário e normal. Poderia parecer, assim, supérfluo um órgão central para o exame das questões gerais do ensino no país.

Quase cinqüenta anos haviam de passar, com efeito, sem que a idéia voltasse a ser debatida. Mas a de um órgão colegiado para assessoramento da administração, essa logo aparece, em 1846, na forma de um Conselho geral de Instrução pública, segundo projeto apresentado à Câmara dos Deputados.

Projetos similares, de cunho governamental, são enviados ao Parlamento, em 1870, pelo ministro do Império Paulino de Souza e, sete anos depois, por José Bento da Cunha Figueiredo, titular da mesma pasta. Em 1872, com a reforma Leôncio de Carvalho, sugere-se um Conselho Superior de Instrução Pública.

Expedida por decreto a ser referendada pelas cortes, deu essa reforma motivo aos grandes pareceres sobre o ensino elaborados pelo deputado Rui Barbosa. Não desejava êle apenas um órgão colegiado, mas outro também que servisse à documentação e à difusão de novas idéias sobre o ensino, com investigação de seus problemas na vida nacional. A exemplo de instituições similares, ensaiadas nalguns países da Europa — a Hungria, a Holanda, a França, a Bélgica, além de outros — esse órgão recebia o nome de Museu Pedagógico.

Esse título *museu* não restringia a idéia dos estudos de que se devessem encarregar a instituição. Naqueles países funcionavam tais órgãos para coleta da estatística das escolas, de informações sobre métodos e procedimentos didáticos, como também sobre condições gerais das populações. Em duas palavras, informavam e investigavam. Mas, como à época se sentisse que o ensino deveria perder a feição essencialmente verbal com que se realizava, insistia-se na idéia de exemplificação de certo material didático, em artefatos e aparelhos, nos quais se pudesse apoiar ensino objetivo. Daí, o nome adotado.

É sabido que não tiveram andamento os substitutivos de Rui, de que seus pareceres representaram copiosa fundamentação. Contudo, muitas das idéias expostas não ficaram perdidas, e em especial a do centro de estudos que pleiteara. Nos últimos anos do Império justificaram algumas iniciativas colaterais, digamos assim, como a da Exposição Pedagógica, realizada em 1883, e outras, de cunho privado, como a da Sociedade Promotora de Instrução, com um intenso movimento de palestras, estudos e debates, e mesmo o esboço de um museu didático.

Já na República, dá-se corpo à idéia com o chamado *Pedagogium*, instituto que deveria "ser um órgão propulsor de reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional", tal como no próprio ato de criação se veio a dizer (decreto n.º 667, de 16 de agosto de 1890). Como repartição federal, teve existência efêmera. Em dezembro de 1896, passou à jurisdição do Distrito Federal, com natural redução de seu programa. Ainda assim, o *Pedagogium* prestou grandes serviços à difusão de modernos conhecimentos sobre o ensino, até julho de 1919, quando foi extinto. Bastará dizer que nele funcionou um laboratório de psicologia para aplicações do ensino, instalado graças aos esforços de Medeiros de Albuquerque.

Em 1911, havia-se criado o Conselho Superior do Ensino, para exame de questões do ensino secundário e superior. Em 1923, transforma-se êle no Conselho Nacional de Instrução e, em 1931, no Conselho

Nacional de Educação, que perdurou até a promulgação da recente Lei de Diretrizes e Bases. Em qualquer dessas fases, as atividades desse órgão colegiado teriam de ser muito diversas das de um centro para documentação e pesquisa. Nada, portanto, de estranhar que em 1917 o deputado Monteiro de Souza se batesse pela criação de uma Repartição Geral do Ensino Público e da Educação Nacional, com muitas das atribuições que mais tarde deveriam constituir o programa do INEP.

Esse projeto não seria aprovado. Deveria despertar, porém, ensaios governamentais de estudos pedagógicos, como outras iniciativas por parte de pessoas cultas. Repetia-se a história. É assim que, ao ensejo do centenário da Independência, promove o Ministério da Justiça e Negócios Interiores duas conferências nacionais, respectivamente dedicadas à instrução primária e ao ensino secundário e superior. Um pouco por efeito dessas reuniões, vem a ser estabelecida, em 1923, a Associação Brasileira de Educação, cujo programa inicial abrangia muitos dos pontos visados pelo Museu Pedagógico, tal como figurava no projeto de Rui.

Valiosos trabalhos logo passou essa agremiação a realizar, na forma de inquéritos, pesquisas e reuniões nacionais para debate pedagógico. Muitos deles influíram no sentido de projetar os problemas do ensino no plano mais amplo das questões da vida social e política. E não se poderá negar que toda essa atividade muito concorreu para que se criasse, logo após a revolução nacional de 1930, o Ministério *de* Educação.

### CRIAÇÃO E ESTRUTURA INICIAL DO INEP

Essa secretaria de Estado teve estrutura muito singela nos primeiros tempos. Quando, em 1936, o Ministro Gustavo Capanema cuidou de reorganizá-la, aceitou a idéia de um de seus colaboradores no sentido de que se estabelecesse, de par com o Departamento Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, um órgão novo, com o título de Instituto Nacional de Pedagogia. O Departamento seria órgão executivo por excelência; o Conselho, órgão consultivo, para assessoramento geral; e o Instituto, fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica. A perspectiva geral dos trabalhos de cada um desses órgãos, como seus respectivos títulos indicavam, seria sempre *nacional*.

O projeto Capanema converteu-se na lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, diploma esse que na legislação federal se destaca por haver sido o primeiro a consagrar princípios e normas de "organização racional" dos

serviços públicos. Num dos seus artigos, era criado o Instituto Nacional de Pedagogia para o fim de "realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos".

Na exposição de motivos, redigida por Gustavo Capanema, mais se explicava o programa: "Não possui, ainda, o nosso país um aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional, e ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares. Além disso, incumbir-se-á de promover o mais intenso intercâmbio no terreno das investigações relativas à educação, com as demais nações em que este problema esteja sendo objeto de particular cuidado de parte dos poderes públicos ou das entidades privadas".

Dado os múltiplos encargos que a reestruturação prevista na lei cometia ao Ministro, não foi logo instalado o Instituto Nacional de Pedagogia. Em 30 de julho de 1938, expediu-se, porém, o decreto-lei n.º 580, que lhe alterou a denominação para *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, definindo também, de modo mais amplo, a competência e a estrutura do novo órgão.

Seu programa era deste modo resumido: "o Instituto funcionará como o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério" — explicação que se tornava necessária por atender, então, a mesma pasta às questões de Saúde pública.

Note-se que aí não se falava de *um* centro, mas *do* centro. Despido de qualquer função administrativa, deveria a instituição cumprir importantes funções: "organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos".

Além desses pontos, dois outros constavam do referido decreto-lei. O INEP deveria promover investigações sobre os problemas de orientação e seleção profissional, "cooperando com o Departamento Administra-

tivo do Serviço Público, por meio de estudos e providências executivas nos trabalhos de seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União".

Essa circunstância esclarece por que, além das secções básicas de documentação e intercâmbio, e de inquéritos e pesquisas, teria o INEP duas outras — de psicologia aplicada e de orientação e seleção profissional — mantendo, ademais, um Serviço de Biometria Médica.

Aparentemente dispersos, esses encargos aí se associavam, e tal fato tem a sua explicação particular. Em nosso país, a essa época, eram escasos os quadros de pessoal entendido em orientação e seleção profissional. Não se contando seus técnicos senão pelos dedos, entre médicos e educadores. E como, ao mesmo tempo, se havia estabelecido o INEP e esse Departamento, o DASP, o qual deveria iniciar seus trabalhos com um intenso programa de recrutamento de pessoal, segundo um "sistema de mérito", quis-se assim aproveitar, da melhor forma, os poucos elementos disponíveis.

Essa é a razão pela qual, examinando os arquivos do INEP, verifica-se que apesar de seu título, já nascia êle com um conjunto de auxiliares lotados no Serviço de Biometria Médica, maior que o dos técnicos destinados a realizar estudos propriamente pedagógicos. Nos anos seguintes, aquele conjunto ainda mais deveria crescer e, de tal forma, que, em 1943, possuía o dobro de servidores das demais dependências do INEP. Como seria natural, esses serviços especializados deveriam desligar-se depois.

Teria essa associação de serviços prejudicado o INEP?... É de acreditar que não. De uma parte, por ela se atendia a serviços executivos de alto interesse público, dentro de critérios objetivos, perfeitamente imparciais, o que deu ao novo órgão inegável prestígio social. De outra, certos estudos de biometria e seleção, por exigirem fundamentação objetiva, a ser apurada por critérios estatísticos, proporcionou a um grande número de técnicos orientação de base científica, muito conveniente. As reuniões de estudo, freqüentes entre elementos dos dois grupos de serviços, interessados todos nos problemas de capacidades humanas, formação profissional e mercado de trabalho, comunicaram ao programa geral do INEP um sentido realista muito proveitoso<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> O INEP contou desde o início com a colaboração do Dr. Antônio Gavião Gonzaga, na direção do Serviço de Biometria Médica, e com a dos drs. Alcebiades Costa, Décio Olinto, Eduardo Marques Tinoco e Joaquim de Azevedo Barros, todos interessados em pesquisas. Contou também com um especialista em bioestatística, o saudoso Dr. Eurico Rangel.

Curioso é que as instalações dos primeiros tempos, relativamente acanhadas, forçavam os técnicos a uma maior aproximação e interesse pelos serviços comuns. As instalações se resumiam nalgumas salas do velho edifício do Calabouço, onde funcionavam várias repartições e, na maior parte dele, o Museu Histórico Nacional. Diga-se de passagem que a proximidade desse Museu igualmente lhe foi muito útil.

Quanto ao pessoal, surgiu o INEP com meia dúzia de servidores. Já em 1939, pôde êle contar, porém, com elementos mais numerosos e de grande valor, escolhidos entre os aprovados em concurso de títulos e provas para constituírem o primeiro núcleo da carreira de Técnicos de Educação, criada pela lei n.º 378. Apenas concluído esse concurso, em fevereiro desse ano, nove dos candidatos aprovados foram lotados no INEP, quatro dos quais como chefes das secções técnicas. Para o desempenho dessas funções, o diretor do INEP utilizou o critério objetivo de aproveitamento dos quatro primeiros classificados no concurso<sup>2</sup>.

#### ATIVIDADES DOS PRIMEIROS ANOS

Árduos teriam de ser os trabalhos dos primeiros anos do INEP. Seu programa era complexo e sua organização devia partir, a bem dizer, do nada. A maior prova da necessidade de um órgão de sua natureza e funções compreende-se pelo seguinte fato: a não ser o Serviço de Estatística de Educação e Saúde, dirigido pelo grande brasileiro que foi Mário Augusto Teixeira de Freitas, do qual o INEP recebeu farto material para estudo, as contribuições que lhe puderam fornecer todas as demais repartições do Ministério foram muito escassas. Tal situação decorria da própria tradição dos serviços gerais do Ministério. Para alguns deles o pedido de material de estudo chegava mesmo a parecer estranho, senão mesmo intromissão indébita nos "segredos" das repartições.

<sup>2</sup> Eram eles: Dr. Murilo Braga de Carvalho, depois Diretor de Seleção do DASP e Diretor do próprio INEP; Prof. Paschoal Leme, que permaneceu na carreira, tornando-se conhecido publicista em assuntos educacionais; Padre Helder Câmara, depois Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da antiga Prefeitura do Distrito Federal; o Prof. Manoel Marques de Carvalho, depois encarregado de missões culturais em dois países latino-americanos. Em três dessas chefias, sucederam depois o Prof. Jacir Maia, Rui Guimarães de Almeida e Armando Hildebrand. O Serviço de Expediente foi primeiramente chefiado pelo oficial-administrativo Otto Floriano de Almeida, sucedido pelo Dr. Antônio Luís Baronto, que permaneceu no INEP, ao qual prestou assinalados serviços. A Biblioteca Pedagógica foi organizada pelo Prof. Martiniano Pereira da Fonseca, hoje aposentado. Como auxiliares do gabinete do Diretor trabalharam Bartira Loretti, Hadjine Guimarães Lisboa e Selene Bastos Tigre.



Não obstante, urgia coletar material, coordená-lo e dispô-la para indagações úteis aos problemas de eficiência do ensino e mais questões educacionais, de qualquer natureza.

Como fontes básicas de documentação, além dos dados estatísticos disponíveis, pôs-se o INEP a organizar um ementário geral da legislação sobre o ensino e educação, a partir dos primeiros atos do Reino Unido; ao mesmo tempo, fazia completar e publicar a bibliografia pedagógica brasileira desde a mesma época, para o que se serviu de um levantamento começado na extinta Diretoria Nacional de Educação. Uma e outra dessas fontes continuaram a ser atualizadas, logo a elas se juntando elementos da legislação estadual e indicações de estudos insertos em publicações periódicas<sup>3</sup>.

O aspecto propriamente histórico encontrou um colaborador espontâneo na figura do inesquecível pesquisador Primitivo Moacyr, auxiliado, com rara dedicação, pelo Dr. Rui Guimarães de Almeida, também infelizmente já desaparecido. A ambos se deve a publicação da obra *A Instrução e a República*, em sete volumes, que o INEP editou nos anos de 1941 e 1942.

Todo esse trabalho de reconstituição era fatigante. Na realidade, obscuro. Mas a simples classificação de todo esse material estatístico, legislativo e bibliográfico, começava a revelar *as realidades* da educação nacional, em seus aspectos capitais, no plano das realizações públicas e nas da iniciativa privada, como também no das idéias. O balanço de cada semestre propunha novos problemas a serem analisados, descobria relações, indicava condições atuantes no processo educacional, fossem de ordem demográfica, econômica, institucionais, ou propriamente políticas. Assim, diferentes perspectivas de estudo começaram a ser caracterizadas, quer no plano nacional, quer nos das diferentes regiões do país.

Acompanhando-se a marcha das publicações, primeiramente mimeografadas e depois impressas, dos anos de 1939 a 1945, pode-se facilmente apreender princípios de ordem metodológica que foram empregados<sup>4</sup>.

Entre os estudos impressos, devem ser destacados os vinte volumes que se dedicaram à *Organização do Ensino Primário e Normal*, cada um

<sup>3</sup> O ementário da legislação foi todo êle levantado por um competente jurisperito, o saudoso Dr. Mário Calmon, o levantamento e análise bibliográfica teve a competente colaboração de Déa Veloso Barros e Albino Joaquim Peixoto Júnior.

<sup>4</sup> A lista dessas publicações constam do relatório O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividades, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. VI, n. 16, outubro de 1945, e também em separata.

dós quais referentes a um Estado, e os dois volumes de síntese, denominados *Situação Geral do Ensino Primário* e *Administração dos Serviços de Educação*, ambos editados no ano de 1941. Ainda que modestas, essas publicações revelaram aos órgãos de administração do ensino nas unidades federadas a extensão relativa do seu trabalho na obra comum da educação nacional, e certos índices de eficiência ou, ao contrário, de déficit; propunham-lhes, ademais, novas preocupações quanto à necessidade de planejamento, financiamento e preparação do pessoal docente e administrativo intermediário.

Com tudo isso, estabelecia-se um laço de novo entendimento entre tais órgãos e o Ministério. Começaram aqueles a admitir que, através do INEP, o governo federal lhes poderia prestar assistência de ordem técnica, sem qualquer desejo de impor nada, mas, simplesmente, de esclarecer, estabelecer confrontos, inspirar métodos de pesquisa na ação administrativa. Muitos dos Estados sentiram, por isso mesmo, a insuficiência de seus quadros técnicos.

Daí, para uma nova fase de compreensão, o movimento foi rápido. Quase todas as unidades federadas passaram a enviar chefes de serviço, diretores e inspetores para estágio em secções do INEP e, logo também, para cursos de Administração escolar de que se encarregaram o diretor e os técnicos do novo órgão. Tal cooperação encontrou maior motivo de ordem prática logo que se instituiu o Fundo Nacional de Ensino Primário, resultante de esforços do Ministro Capanema, com apoio nas investigações do INEP<sup>5</sup>.

Em 1944, já dispendo de material organizado e pessoal mais treinado, podia o Instituto lançar o seu órgão de divulgação periódica, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que manteve durante dois anos tiragem mensal, absolutamente pontual. Tornou-se depois esse órgão trimestral, mantendo sempre, no entanto, o mesmo alto nível dos primeiros números. É muito difícil que hoje se encontre um estudo sobre educação no Brasil, de maior tomo, que não faça referência à documentação ou a trabalhos insertos nessa revista. A análise dos artigos dos números iniciais chega mesmo a surpreender quanto a certas posições assumidas pelo Ministério da Educação, através do INEP, nessa recuada época de vinte anos atrás. A tese democrática era aí uma constante.

<sup>5</sup> Aos estágios e cursos do INEP não concorreram apenas educadores nacionais, mas de diversos países latino-americanos, em especial da Bolívia, Chile, Paraguai e Venezuela.



## CONCLUSÃO

O intuito destas notas não é apresentar completo relatório, o qual foi feito e publicado, como atrás se mencionou. O desejo do autor destas linhas é apenas lembrar alguns fatos e os esforços de certo grupo de pessoas, para propor enfim esta questão: "De que modo, e até que ponto, terão os trabalhos do INEP, nessa fase e depois, concorrido para o aperfeiçoamento e o alargamento do pensamento pedagógico do país e, conseqüentemente, para o progresso de nossas instituições educacionais ?..."

A resposta não é fácil. O que se pode chamar processo educacional é uma decorrência da vida social em toda a sua complexidade e plenitude. Abrange condições propriamente ecológicas, demográficas e econômicas, e o progresso de uma filosofia social que à ação política bem possa inspirar; mas, com isso, certamente, a ação de *educacionistas* (passe lá o termo) ou de pedagogistas por profissão, analistas educacionais que admitam investigação objetiva.

Para maior proveito da ação desses últimos e, sem dúvida, mais perfeita compreensão de todas aquelas condições e circunstâncias, é que se faz necessário um órgão de documentação, pesquisa e divulgação pedagógica. Não será, pois, demasiado dizer que o transcurso da educação brasileira, nos últimos vinte e cinco anos, não teria sido exatamente o mesmo, se acaso o INEP não se tivesse criado, firmado o seu programa e desenvolvido seus serviços.

Claro que, nesse lapso, teve êle de enfrentar muitos tropeços e, por vezes, deve-se confessar, certas incompreensões perfeitamente naturais por parte daqueles que facilmente cedem a soluções emocionais, e não às que possam provir de estudos pacientes e indagações mais fundamentadas.

Entre essas pessoas, ressalvadas suas melhores intenções, incluem-se certamente os políticos, ou pelo menos certa classe de políticos, assim como de pensadores sociais e publicistas, interessados pelas coisas da educação, mas nem sempre bem informados.

Quanto aos políticos, em especial, pode-se lembrar o que, examinando o seu indispensável papel nas decisões relativas a problemas econômicos, escreveu Gustavo Cassei, em pequenino trecho que se tornou clássico:

"O político em seu trabalho está acostumado a concentrar toda a atenção no *poder*, sendo por isso muito natural para êle que tudo se possa conseguir desde que se disponha de

mando ou de poder político. Na realidade, os políticos chegam a crer que, pelo exercício do poder, sejam eles capazes de proibir que ocorram as conseqüências lógicas e naturais de seus próprios atos."

Um dos resultados dos trabalhos do INEP tem sido o de revelar conseqüências lógicas e naturais da ação política em matéria de educação, quer isso agrade ou desagrade. Esse pensamento foi o que o animou, desde sua fundação, ao tempo em que o autor deste artigo o dirigiu, e que os seus dois sucessores no cargo ainda ampliaram, imprimindo maior extensão e intensidade aos trabalhos sob sua responsabilidade.

O que o INEP hoje representa é a eles que especialmente se deve — ao malogrado Murilo Braga de Carvalho, tão cedo desaparecido, e a Anísio Spínola Teixeira, figura de dedicação exemplar à causa da educação do país, batalhador infatigável, semeador de idéias.

À medida que o tempo passa, levando a sociedade brasileira a uma maior consciência de seus próprios problemas sociais, mais e mais as funções do INEP serão compreendidas. Assim também, os esforços de seus dirigentes e os técnicos que ao programa da instituição se têm consagrado. Na vida de organizações de sua espécie, vinte e cinco anos representam apenas um primeiro passo. E esse, em direção certa, foi transposto.

## NA PESQUISA DAS RAÍZES DE UMA INSTITUIÇÃO

FERNANDO DE AZEVEDO

Da Univ. de S. Paulo

No ano em que se comemora o 25.º aniversário do INEP, parece-me do maior interesse para mais clara compreensão do sentido e da importância de tal data, uma análise do movimento de idéias de que resultou, entre outras iniciativas, a fundação desse Instituto. Não faltará quem lhe escreva a história e nos faça o balanço de suas atividades e realizações. Ao fundador e primeiro diretor do Instituto e aos que se lhe seguiram; a algum dos que nele trabalharam e viveram parte de sua vida — técnicos e pesquisadores, ou dos que, em virtude de seus cargos no Ministério da Educação, tiveram com êle contatos constantes ou mais freqüentes, ou ainda dos que, sem participarem diretamente de suas atividades, puderam acompanhá-las mais de perto, caberá dizer com segurança e detalhes o que foi, no primeiro quartel de século de sua existência, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a área que cobriu, no campo desses estudos, as iniciativas que tomou, as dificuldades que teve de enfrentar, e as influências que exerceu na vida educacional do país. É trabalho esse, à procura de um autor, se é que já não apareceu, ou não surge agora, nas comemorações, com importantes contribuições para melhor conhecimento do Instituto, sob os mais diversos aspectos. Não tendo eu tido, a meu pesar, a oportunidade de freqüentar a grande instituição, preferi tentar uma análise do INEP a uma outra luz, remontando ao tempo em que se fundou, para lhe buscar as raízes mais profundas no movimento de idéias e de reformas, o qual se estendeu de 1926 a 1935 —, um dos períodos mais agitados e fecundos da história da educação e cultura no país.

Nesses dez anos — pouco mais ou pouco menos, não importa —, foram criadas no Brasil as primeiras cadeiras de sociologia e de antropologia: em Recife, por Carneiro Leão, em 1927, se não me falha a memória; em 1928, no Distrito Federal, pelo então Diretor Geral da Instrução Pública; em 1931, por Lourenço Filho, no Curso de Aperfeiçoamento da antiga Escola Normal, da Praça da República, em S. Paulo — cadeira essa que o ilustre educador destinou ao autor destas páginas; em

1933, no Estado de S. Paulo, pelo então Diretor Geral da Instrução Pública, que fêz baixar, por um decreto-lei, o Código de Educação e, transformando radicalmente a estrutura das Escolas Normais, do ensino, em geral, e da administração escolar, criou cadeiras de Sociologia em todas as Escolas de Professores. Em 1931, o ex-Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal e que veio a exercer, em 1933, o mesmo cargo no Estado de S. Paulo, funda, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira, com cinco secções, uma das quais — a *Brasiliana* —, coleção de estudos brasileiros, teve, desde os começos, a mais larga repercussão em todo o país. Por iniciativa de um grupo de paulistas a cuja frente estava Roberto Simonsen, engenheiro e industrial, surge, em 33, a Escola de Sociologia e Política, na capital do Estado. Mas, entre todos esses fatos, de grande significação, avulta o da criação, em 25 de Janeiro de 1934, da Universidade de S. Paulo, a que se seguiu de perto a do Distrito Federal, obra de Anísio Teixeira, Secretário de Educação. Pois, no sistema universitário de S. Paulo integrava-se, ao lado da Faculdade de Educação, fundada em 1933, e em cujos cursos já se ministrava o de Sociologia, a de Filosofia, Ciências e Letras, criada pelo mesmo decreto-lei, de Armando Sales de Oliveira, Interventor Federal. Nessa Faculdade, de estrutura complexa, que abrangia, desde sua fundação, onze cursos, dos quais o de ciências sociais, inauguraram-se, naquele mesmo ano, com todas as outras, as cadeiras de sociologia, antropologia, economia e política, confiadas a professores franceses contratados pelo Governo do Estado.

Nessa época que transcorreu sob o signo da inquietação e da renovação de mentalidade, é que se introduziram, como se vê, em escolas do Brasil, os estudos sociológicos. Antes, porém, de iniciarem seus trabalhos na Faculdade de Filosofia as diversas missões de professores estrangeiros e, entre esses, os franceses incumbidos dos cursos de ciências sociais, Gilberto Freyre publicava, em 1933, seu livro *Casa Grande e Senzala*, considerado desde logo obra fundamental. Não é preciso encarecer o interesse que despertou, e a contribuição, de inestimável valor, que trouxe ao conhecimento do regime patriarcal no Nordeste e ao progresso dos estudos de ciências sociais. A esse sociólogo e antropólogo, formado nos Estados Unidos de que importou para o Brasil novas técnicas de investigação social, deve-se o primeiro impulso que se deu às pesquisas histórico-sociais. É com esse notável trabalho e outros que se lhe seguiram, como *Sobrados e Mocambos* e *Nordeste*, um pioneiro, de vistas largas e penetrantes, no campo dos estudos e pesquisas sociológicas. A lâmpada

que acendeu, continua a iluminar, com sua luz intensa, os caminhos que levam à exploração de nosso passado. Um ano depois, em 1934, o autor deste estudo, professor de sociologia desde 1931, no Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal da Capital, de 1933 a 38, na Faculdade de Educação e daí por diante, na de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de S. Paulo, lançava sua obra *Princípios de Sociologia*, que se tornou o livro de orientação e de texto de várias gerações, como o prova o fato de já estar na 8.<sup>a</sup> edição, e sobre o qual se pronunciaram do modo mais favorável especialistas que vieram a conhecê-lo em França ou chegaram desse país para ministrarem cursos da matéria, na Faculdade de Filosofia, fundada naquele ano, em S. Paulo. Mas seja qual fôr a contribuição dada por professores e autores nacionais, como os que acabo de citar, destaca-se, em primeiro plano, no magistério universitário, a dos professores franceses, Paul Arbousse Bastide, Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide, entre outros, que abriram novas perspectivas e imprimiram notável impulso aos estudos sociológicos e etnológicos em S. Paulo e, de modo geral, no país.

Mas esse período que vai de 1926 a 1935, não foi apenas o da introdução oficial dos estudos sociológicos no Brasil, isto é, da preocupação crescente de por à base de quaisquer planos de ação o conhecimento da realidade nacional sob todos os seus aspectos e na extrema diversidade de suas regiões. Êle foi também a época das maiores e mais importantes reformas educacionais que se empreenderam no país. Pois, em 1928, o autor destas páginas, então Diretor Geral da Instrução Pública no Distrito Federal, tomou a iniciativa e a responsabilidade de uma das mais radicais reformas de educação que se tentaram, entre nós; Lourenço Filho, em cargo idêntico no Estado de S. Paulo, enveredava, em 1931, pelo mesmo caminho, com raro senso de equilíbrio, como é de seu temperamento, e pela situação, confusa e difícil, criada em S. Paulo em consequência da Revolução de 30; Anísio Teixeira, mais radical e em condições talvez mais favoráveis, pelo apoio que recebia do Prefeito Pedro Ernesto, lançava-se com ímpeto às suas reformas, renovando as técnicas de ensino, criando o Instituto de Educação no Rio de Janeiro e centros de pesquisas educacionais; e o Diretor Geral da Instrução Pública, do Estado de S. Paulo, instituía, em 1933, o Código de Educação, fazendo tábua rasa de toda a legislação anterior, que substituiu por uma única lei — lei nova, orgânica, coerente em suas partes, por força da qual se operaram profundas transformações nas Escolas Normais e na estrutura educacional do Estado. Reformas mais ou menos radicais con-

forme os temperamentos e as ideologias dos que as empreendiam, mas que acusavam, todas, em graus variáveis, a vontade de renovação, não só de estrutura mas de mentalidade, de técnicas e processos de ensino. Desse movimento de reformas, empreendidas por mim e por educadores eminentes, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, e apoiado na própria e alheia experiência, como em meus estudos teóricos, é que resultaria, mais tarde, em 1940, a minha *Sociologia Educacional*, em que se encontraram, se não estou errado, o educador e o sociólogo de profissão.

Estabeleceram-se, de fato, nesse decênio (1926-1935), e, a partir dele, se foram estreitando cada vez mais as relações entre a educação e as ciências sociais. Aos sociólogos e educadores não eram apenas o passado nem somente as investigações históricas que interessavam, mas também o conhecimento da realidade presente, a todos os respeitos e em suas contradições internas. Esses, os educadores, começavam a sentir a necessidade de pesquisas sobre situações concretas para as reformas que empreendiam, e aqueles, voltavam sua atenção para a obra educacional a que podiam oferecer bases mais sólidas e largas. Nesse sentido e com os mesmos propósitos trabalhavam não só os que eram, a um tempo, sociólogos e educadores — um Carneiro Leão e quem escreve estas páginas, como também educadores da categoria de um Anísio Teixeira, de um Almeida Júnior, de um Lourenço Filho que já encaravam os problemas educacionais com um sentido realista, objetivo, ou com a preocupação constante de atender, em seus planos de ação, às novas condições e exigências da vida social, econômica e política, abalada por transformações mais ou menos profundas em todos os setores. A Revolução de 30, que levou a burguesia ao poder, imprimiu-lhes o impulso necessário, quebrando ou afrouxando os freios da resistência oposta pelas classes conservadoras e pelos grupos reacionários. Essa interpretação da consciência sociológica e da consciência educacional que então se processou e se desenvolveu, através de dificuldades, resultantes, no domínio das realizações, quer da falta de amparo e estímulo do governo à pesquisa, quer do número extremamente reduzido de especialistas nos dois campos, era uma das características do período a que nos referimos, e em que as condições de trabalho estavam longe de corresponder à necessidade e aos anseios de renovação.

Duas lutas que, no fundo, incidiam sobre dois aspectos do mesmo movimento renovador, foram retomadas com grande intensidade e resultados variáveis: uma, pela transformação de idéias de estrutura, e a outra, contra o empirismo e a improvisação, dominantes e enraizadas demais



para cederem a essas vigorosas ofensivas. Foi um admirável grupo de educadores da A.B.E. (Associação Brasileira de Educação), fundada por Heitor Lyra, que as iniciou, promovendo Conferências Nacionais de Educação, e batendo-se, nelas, pelos ideais de reconstrução educacional. Mas, apesar dessas campanhas anteriores e das que então se empreenderam, com os mesmos objetivos, não se registaram senão sucessos parciais. Estávamos ainda muito longe da vitória final de que somente agora se apresentam alguns indícios nos esforços de planejamentos, baseados em estudos técnicos e em pesquisas metódicas. Uma das primeiras iniciativas vitoriosas foi a de M. A. Teixeira de Freitas, grande educador e estatístico, que fundou o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) com o propósito de fornecer a reformas de qualquer natureza os indispensáveis dados estatísticos, demográficos, econômicos e culturais. Anísio Teixeira, com uma observação um pouco irreverente, mas, no fundo, exata, definiu-o pitorescamente como "um olho enorme, de ciclope, olhando o caos", para significar a desproporção entre a organização desse notável Instituto e a imensa tarefa que tomou, de coligir e fornecer dados positivos sobre um mundo desordenado, caótico. É que as forças da rotina e da inércia, que resistiam a toda espécie de inovações, e as da improvisação e do empirismo que se opunham, pela tradição política, às idéias de pesquisa e de planejamentos racionais, revelavam-se ainda muito fortes para se desarmarem diante das investidas e pressões que provinham dos círculos renovadores. Tínhamos a impressão, quando pregávamos, de "vozes clamando num deserto". Reformas educacionais continuariam a ser feitas sob a influência e as injunções de grupos que conquistavam o poder, e se impunham, sem planos gerais, sem base em estudos, inquéritos e pesquisas, sem debates e sem qualquer consulta à opinião pública. Tudo eram reformas de gabinete, de salas fechadas, numa surda conspiração de interesses, em pleno regime empírico e de improvisação.

A sobrevivência desses processos anacrônicos que, embora já tão condenados naquele tempo, continuavam a ser habitualmente praticados, prendia-se ao fato de não haver ainda condições sociais e políticas para a difusão da idéia de substituí-los por outros mais racionais. Em primeiro lugar, eles convinham à política partidária e à própria administração pública, sempre dispostas a aproveitar a oportunidade de reformas, silenciosamente elaboradas, para satisfazerem interesses pessoais e de grupos. O que imperava então, eram ainda o regime de paternalismo e a exploração do poder, que faziam do Estado imensa máquina ou orga-

nização de assistência social, freqüentemente manobrada por políticos em benefício próprio. A situação parece não ter mudado muito em nossos dias: tão poderosa e resistente é a força de velhos hábitos, sobretudo quando ancorados em interesses particulares. Em segundo lugar, se, de um lado, se tornavam urgentes as reformas de estrutura escolar, já arcaica e viciada, em todo o país, de outro lado, a introdução, muito recente, de estudos sociológicos não haviam ainda entrado na fase de pesquisas científicas, metódicamente conduzidas. Tratava-se de uma *décallage* entre a consciência da necessidade de reformas, já consideradas inadiáveis, e o grau de desenvolvimento dos estudos sociológicos que, em geral, permaneciam teóricos e não haviam encontrado condições favoráveis à realização de pesquisas. A própria associação do ensino e da pesquisa, nesse domínio de estudos, levaria anos nas Faculdades de Filosofia, por falta de pessoal e de recursos, para se tornar, não habitual mas um pouco mais freqüente. Os reformadores e líderes da educação procuravam contornar essas dificuldades, organizando comissões técnicas para elaborarem as reformas, submetendo-as à apreciação das autoridades escolares, em assembléias especialmente convocadas, como ocorreu em 1933, no Estado de S. Paulo, e abrindo, com entrevistas e conferências, o debate público, para uma larga sondagem de opinião.

Daí, dessa situação penosa, quase insuperável, a iniciativa não de sociólogos, mas de um educador, o Prof. M. B. Lourenço Filho, que fundou, em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, mais tarde, em 1955, a de Anísio Teixeira e de Abgar Renault, então Ministro de Educação e Cultura, que criaram o Centro Brasileiro e, em seguida, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Lourenço Filho, o criador e o primeiro diretor do INEP, já havia pressentido a importância, para a educação, dos estudos e pesquisas sociais, quando, em 1931, introduziu a cadeira de sociologia no currículo do Curso de Aperfeiçoamento da antiga Escola Normal da Praça da República em S. Paulo. Outras cadeiras dessa ciência, como já lembrei, haviam sido criadas antes — em 1927, por Carneiro Leão, em Recife; em 1928, por mim próprio, no Distrito Federal, pela reforma de minha responsabilidade; e, mais tarde, em 1933, ainda por mim, quando Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de S. Paulo, em todas as Escolas Normais, e, finalmente, em 1934, na Universidade de S. Paulo e na do Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira. Foi, como se vê, sob a inspiração e por decisão de educadores que se criaram, no país, as primeiras cadeiras de sociologia, certamente pela consciência muito viva, senão profunda, do alto interesse desses



estudos para o planejamento seguro das reformas, em geral, e, particularmente, das de educação. Todos conhecíamos as dificuldades que teríamos de enfrentar com a criação de cadeiras dessa matéria, não só pela escassez de pessoal habilitado para exercê-las como também pela completa ignorância das elites intelectuais e políticas do país sobre a história, o valor e o alcance prático da nova ciência que já contava mais de um século de estudos sumamente importantes, na França, na Alemanha e nos Estados Unidos. Era essa, uma ciência a que, então, no Brasil, se dedicavam três ou quatro; de que outros falavam muito por alto, pela rama, e em que poucos acreditavam. . . Mas, impunha-se romper de qualquer maneira o bloqueio da ignorância, do ceticismo e do silêncio. Foi o que tentamos fazer.

Resultados positivos e animadores de todos esses esforços de um pequeno grupo, não podiam aparecer logo. Tinham mesmo de tardar, no campo dos estudos e pesquisas sociais. No da educação, demorariam menos: as preocupações e as campanhas, nesse setor, vinham de mais longo. Lourenço Filho, diretor do Departamento Nacional de Educação, soube aproveitar a oportunidade que se lhe ofereceu: com o apoio e os estímulos do Ministro Gustavo Capanema, traçou o plano e obteve, em 1938, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi uma de suas mais felizes iniciativas. De fato, o Instituto que resultou de um largo movimento de idéias e com que se procurou avançar nesse domínio de estudos, vinha atender a uma necessidade, imperiosa e urgente, de investigações de toda ordem, para fornecer a reformas, nesse campo, base mais sólida à solução racional de problemas fundamentais. Mas sentiu logo o Prof. Lourenço Filho a necessidade de ampla divulgação das atividades do Instituto e, em geral, de tudo que se referisse à educação em todo o país. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, órgão do Instituto e que não tardou a aparecer — a mais importante das revistas sobre o assunto, ria América Latina —, destinou-se, desde seus começos, a publicar tudo o que pudesse interessar aos problemas educacionais — artigos doutrinários, de vária procedência, informações sobre reformas e realizações no país, reproduções, em resumo ou por extenso, de trabalhos de interesse, publicados em jornais ou em outras revistas especializadas, leis e decretos, federais e estaduais. Ela contribuiu, de modo notável, para a análise e o debate dos problemas da educação no Brasil, trazendo a todos — administradores, reformadores e professores, em geral — teorias e dados concretos para se fazerem uma idéia, tão clara quanto possível, da situação do ensino de todos os tipos e graus,

dos problemas mais graves que teriam de enfrentar, e de suas soluções mais adequadas.

Essas iniciativas — a da criação do Instituto e a de sua Revista, que se constituíram num centro de estudos, inquéritos e investigações pedagógicas e num *fórum* de debates, partiram de educadores numa época em que esses e os sociólogos de profissão, ainda em tão reduzido número, não dissociavam suas atividades na procura da melhor solução para um dos problemas capitais do país. Elas vieram tão na hora certa e se consideraram, desde o início, de tal utilidade que nenhum governo, entre tantos que se sucederam até hoje, de idéias, interesses e orientações diversas, se lançou à aventura de suprimi-las ou de lhes amesquinhar o alcance e o valor, reconhecidos por todos os que trabalham no campo do ensino e da educação. Lourenço Filho, que teve a idéia do Instituto e foi seu primeiro diretor (é-me agradável repeti-lo), Murilo Braga, que lhe sucedeu no cargo e encerrou sua carreira e sua vida, inesperadamente, num desastre de aviação quando viajava para os Estados Unidos (lembro-me ainda da amável visita que me fêz, para me ouvir sobre seus planos e dar-me suas despedidas, três ou quatro dias antes), e Anísio Teixeira, seu diretor até há pouco, bateram-se, sem desfalecimentos, para fundarem uma tradição, consolidá-la e enriquecê-la, fazendo desse Instituto — o INEP, uma das mais importantes instituições da educação pública, no plano federal. Souberam todos utilizar inteligência e cultura, prestígio e influências em benefício do Instituto e pô-las, portanto, a serviço da educação no país.

A idéia, em si, da fundação do Instituto, com as finalidades que se lhe atribuíram e a organização que se lhe deu, atendia, por certo, à necessidade de estudos e investigações, sentida de todos os que assumiam responsabilidades maiores no campo da educação pública. Ela nasceu, como procurei mostrar, de um movimento de idéias e de reformas que reclamavam, umas e outras, as atividades de pesquisa — aquelas, como condição indispensável ao próprio desenvolvimento dos estudos sociológicos, e estas, as reformas, como base para seus planejamentos. Mas, uma coisa é a idéia que surge na hora própria, sob a pressão de mudanças sócio-culturais, e outra, a sua realização, isto é, as intenções, os meios de pô-la em prática, os homens que se decidem a inseri-la no real e os de que nos utilizamos para fazê-la viver e progredir. Toda construção é "a transformação da desordem em ordem", e o Instituto que se criou, aumentado, em suas raízes, pelas novas condições e necessidades da educação e da cultura, organizou-se para promover estudos e

pesquisas no plano educacional e para *ordená-los* e *coordená-los*, como base e diretrizes de reajustamento, reconstruções e reformas. Que alcançou seus propósitos, em grande parte, e se armou dos meios de realizá-los com eficiência cada vez maior, basta para prová-lo a série de trabalhos, sem descanso e sem alarde, em que o desafio das dificuldades parece ter sido antes um estímulo para enfrentá-las e vencê-las. Se as instituições valem menos por si mesmas de que pelos homens que as encarnam, já se podia prever, desde suas origens, o êxito do Instituto, pela qualidade daqueles que o criaram e desenvolveram — diretores, técnicos e pesquisadores, em que a nova instituição encontrou, nesses 25 anos, a segurança de sua eficácia, de sua continuidade e de seus progressos.

Não foi, como se viu, a história do Instituto, de que se festeja o 25.º aniversário, o que me preocupou nestas páginas, escritas sem apontamentos e sem qualquer consulta de leis, livros ou revistas. Não por negligência ou por confiar demais na memória, mas por uma grave, e transitória, deficiência de visão. De suas raízes sócio-culturais é que cuidei, voltando-me, numa visão retrospectiva, aos dez anos, ou pouco mais, que precederam de perto à sua fundação, para uma análise dos fatores que suscitaram tão importante iniciativa. Outros serão os historiadores do Instituto, de sua Revista e de suas realizações, muitas já conhecidas e não poucas, talvez, ainda ignoradas dos próprios educadores. Mas, remontando apenas aos fatos e ao movimento de idéias de que proveio, como uma de suas conseqüências, a criação do Instituto, foi, para mim, um prazer ressaltar, ainda que de passagem, o que têm sido para a educação no país esse Instituto e sua Revista — duas iniciativas, uma decorrente da outra —, cujos serviços, em geral, a ninguém é dado desconhecer. Não tendo eu tido parte alguma nessa obra, coroada de tanto êxito, no plano nacional, sinto-me à vontade para aplaudi-la por tudo o que significa e representa. O que Lourenço Filho instituiu e organizou, dando-lhe sentido, forma e vida, Anísio Teixeira consolidou e desenvolveu, fundando, mais tarde, com Abgar Renault, os Centros de Pesquisas Educacionais, no Rio de Janeiro, em S. Paulo, no Recife, em Belo Horizonte, Salvador e Porto Alegre, como núcleos de estudos e pesquisas e de irradiação, pelo país, de seus trabalhos e de suas conclusões. Eles constituem — e esperamos sejam, de fato —, a nascente de novo pensamento pedagógico, constantemente revisto e testado pela análise das condições e necessidades da vida nacional, na diversidade de seus aspectos e de suas regiões.

## A UNIVERSIDADE DE ONTEM E DE HOJE

ANÍSIO S. TEIXEIRA

Da Univ. do Brasil

Em sua evolução, das mais lentas da história, a Universidade, misto de claustro e de guilda medieval, procurou mais isolar-se do que participar do tumulto dos tempos. Seu espírito de segregação ainda era manifestamente acentuado nos meados do século XIX, apesar de se haver iniciado na pesquisa desde o começo do século. Mas, seja com Humboldt ou com Newman, pesquisa pela pesquisa, para se atingir o saber pelo saber. A casa do intelecto partia do saber do passado para o saber do futuro, mas conservava o objetivo da harmoniosa cultura clássica, a coroar-se com o prazer supremo de buscar o saber e nele deleitar-se em olímpica contemplação.

O saber aplicado e utilitário era olhado com desdém e considerado um abastardamento dos objetivos da instituição, que visava antes de tudo à vida do espírito. Não percamos de vista que a universidade de preparo de profissionais, ou mesmo de cultura geral para a formação da elite, já seria uma universidade de certo modo prática. Com a pesquisa, como foi inicialmente concebida, voltou-se à preocupação da busca do saber pelo saber, pela torre de marfim, pelo mandarinato de eruditos e pesquisadores.

Pouco importa que a busca do saber pelo saber acabasse por ser a mais prática das buscas e deflagrasse as aplicações sem conta que marcaram o fim do século XIX e começos do vigésimo. A realidade é que isto não fazia que a universidade se sentisse responsável pela aplicação do conhecimento, cuja marcha se completava graças a seu trabalho de profundidade mas sem a sua participação.

A comunidade de mestres e estudantes do fim da Idade Média continuava em sua independência e isolamento. O culto do saber do passado, ou a busca do saber do futuro era a forma leiga de convento, de alheamento aos negócios do mundo e de entrega da vida aos prazeres do espírito.

É verdade que essa atitude de puro isolamento de algum modo se corrigia com a formação do profissional, em pequeníssimo grau com

a formação do clero, um pouco mais com a formação do bacharel em direito, substancialmente com a formação do médico e, muito depois, em grau mais acentuado, com a formação do engenheiro. Atentemos, contudo, que essa formação profissional não constituía o coração da universidade, mas sua extensão ou desenvolvimento, pois, onde se guardou a tradição da cultura geral, a formação universitária era a da cultura clássica, seguida da pesquisa, primeiro relativa a essa cultura clássica e somente mais tarde relativa à ciência experimental.

Mesmo depois que a Universidade aceitou a ciência experimental, nem por isto se rendeu à pesquisa de ciência aplicada e se deixou envolver nos negócios do mundo, mas insistiu em acentuar o caráter "desinteressado" de sua busca e os objetivos "nobres" do saber pelo saber, do saber como fim em si mesmo.

Assim viveu a Universidade até fins do século XIX, com a exceção talvez da universidade americana, cujo desenvolvimento se fez em linhas um tanto diversas, sobretudo em relação aos *land-grant colleges*, os quais já no período de Newman cultivavam o objetivo de serviço e davam à pesquisa o caráter prático de saber aplicado, ou seja, na linguagem de Newman, um "*deal of trash*", jogo pobre e de curta visada.

Até aí a missão da universidade era a da guarda e transmissão do saber, como condição para a ordem e a civilização. Eminentemente seletiva, orgulhava-se de poucos alunos e da alta qualidade dos seus intelectuais e eruditos. Era a casa do intelecto, a torre de marfim de uma cultura fora do tempo.

Foi essa universidade que começou a transformar-se com as três revoluções do nosso tempo: a revolução científica, a revolução industrial e a revolução democrática.

\* \* \*

Não é meu desejo repetir mais uma vez as habituais considerações sobre a missão da universidade, mas, admitindo que todos dela tenhamos consciência, buscar examinar, embora brevemente, os modos por que nos últimos cento e poucos anos a antiga instituição se vem transformando e, para alguns, perdendo até sua unidade e seu senso de missão.

Procurarei limitar-me a certos exemplos mais significativos e ainda recentes da experiência universitária. Acredito que tomando o exemplo de Oxford, o de Berlim e o do Trinity College de Dublin, daí passando a Manchester e, afinal, chegando às universidades de hoje, teremos a parte mais substancial do processo histórico de transformação.

Fundamentalmente, a universidade é a reunião de adultos já avançados na experiência intelectual e profissional com jovens à busca de sua formação e seu preparo para atividades dentro e fora dela e, ao mesmo tempo, a instituição devotada à guarda e ao cuidado da cultura humana, que lhe cabe zelar e lavrar como seu campo especial de trabalho. Como essa cultura constitui o equipamento maior da vida da própria sociedade, a sua responsabilidade por essa sociedade está sempre presente.

Entre esses três objetivos — formação e ensino, pesquisa e serviço — divide-se assim a sua faina. A sua história é, sob vários aspectos, uma mudança de ênfase em relação à maior e menor importância de cada um.

Como estamos a viver um período revolucionário do conhecimento humano e de conseqüente transformação social, perdemos, ao que me parece, um pouco o senso do passado e, por isto mesmo, não será mau que comecemos o nosso passeio pelas vicissitudes da idéia de universidade, com uma vista d'olhos sobre Oxford, a universidade talvez mais fiel ao passado, embora tenha, de certo modo, presidido ao curso da primeira e, até os começos deste século, maior nação industrial do mundo.

Afinal, a cultura ocidental é um desenvolvimento da cultura greco-latina e em nenhuma outra universidade podemos encontrar — sem o espírito de controvérsia que, paradoxalmente, marca as universidades latinas — a fidelidade às nossas origens e a confiança de que para formar o homem nada de melhor se criou que uma imersão do jovem nessa literatura que Cassiodoro salvou do naufrágio da invasão dos bárbaros e ainda hoje nutre todo o nosso espantoso desenvolvimento intelectual.

É curioso observar-se como a nação em que, até muito recentemente, mais se haviam desenvolvido a indústria e a democracia e tão alta contribuição ofereceu à ciência, conseguiu sustentar-se com essa cultura clássica. Este fato torna Oxford e Cambridge — a despeito de suas diversidades — particularmente importantes para nos esclarecer sobre a missão da Universidade.

Como desempenhava Oxford essa missão? Como a compreendia e em que postulados se baseava o seu grande trabalho?

Para que não ocorra a alguém que esteja exagerando em minha descrição, vou utilizar-me de um oxoniano, educado entre os muros Balliol e hoje professor de filosofia, W. B. Gallie, para qualificar a formação pela universidade que foi, até o século XIX e começos do



século XX, a universidade por excelência de ensino e a universidade por excelência não vocacional, ou seja, não profissional.

Nessa universidade, segundo Gallie, "postulava-se, de modo geral sem discussão, que um jovem que tivesse aprendido a escrever em elegantes versos ou cortante prosa nas duas línguas clássicas — grego e latim — e possuísse conhecimento particularizado de dois importantes períodos da civilização pré-cristã e de algumas doutrinas de Platão, Aristóteles, Kant e Mill, estaria qualificado para começar sua carreira como administrador, político, diplomata, crítico social ou educador".

O ideal universitário consubstanciado por Oxford representava, assim, a forma mais radical de formação não-utilitária. A universidade não era sequer um centro de transmissão do saber, mas de exercício mental, capaz de formar intelectualmente o jovem como um centro atlético o formaria para a vida esportiva. Por toda a vida, iria êle ser o homem capaz de refletir com precisão e conversar com graça e facilidade e dispor daquele famoso e inteligente senso de humor, que lhe valeria como o melhor substitutivo até então descoberto para a sabedoria. O contato com os mestres verdadeiramente grandes do passado lhe teria dado um senso de proporção e medida que, se realmente assimilado, o teria curado para sempre de qualquer pretensão ou presunção intelectual. A prática das duas línguas clássicas, por outro lado, lhe teria dado aquela segurança intelectual e hábito de precisão que nenhum outro método talvez lhe poderia, do mesmo modo, inculcar.

Com a insistência pela qualidade do estudante e pela qualidade dos seus estudos, Oxford e Cambridge formaram longamente a elite britânica e nos deram o povo que mais inteligentemente tem sabido lidar com as vicissitudes de sua grandeza e de suas transformações sociais, sendo, de certo modo, o povo que mais próximo se acha do que poderia chamar a arte de governar a sociedade humana.

Embora a evolução de Oxford não resultasse de nenhum plano mas das pressões dos concursos para o serviço civil inglês, acabou por traduzir uma implícita filosofia da educação, a que se acrescentou método de ensino quase individual, com o sistema de pequenos colégios, os tutores e o internato dos alunos. Como seus estudantes provinham das *public-schools*, a Inglaterra completava com Oxford um sistema de educação peculiar e único, que lembrava Esparta, pairando acima do tempo, como se fosse o próprio método perene de formação da elite humana. Essa elite, a princípio aristocrática, fêz-se, depois, pela seleção do aluno, uma espécie de elite de mérito. Se a missão da universidade é a formação

de uma elite para o governo e o serviço público, não creio que tenhamos exemplo mais bem sucedido.

Foi buscando imitá-la que Newman, em 1852, fundou a universidade de Dublin e em seu livro *A idéia de uma Universidade*, afirmou que se o objeto da Universidade fosse a descoberta científica e filosófica (ou seja, a pesquisa), não saberia por que teria ela estudantes. Ao tempo que, assim, excluía a pesquisa, também condenava qualquer caráter utilitário no seu ensino, devendo o saber constituir o seu próprio fim. Muito mais tarde, Whitehead, de certo modo, fazia-se eco dessa filosofia, ao acentuar que pesquisa se pode fazer sem universidade, a essência desta devendo ser o ensino e a cultura do espírito.

A essa concepção da universidade sucedeu o que Flexner chamou de Universidade Moderna, uma universidade que "não existe fora mas dentro da contextura geral da sociedade de determinada época. . . Não é algo aparte, algo de histórico, algo que não se renda senão no mínimo possível às forças e influências mais ou menos novas. Ao contrário, é uma expressão da época, tanto quanto uma influência a operar em seu presente e em seu futuro". Essa universidade já é a universidade de Berlim de Humboldt e a universidade de Manchester, na Inglaterra, dominada uma pelo espírito de pesquisa pura e a outra pelo da pesquisa aplicada, mas ambas devotadas à ciência e ao seu tempo.

Seria muito longo referir a extrema luta que se desenvolveu para essa inclusão da pesquisa e da ciência na universidade e a extraordinária expansão que isto representou, primeiro no desenvolvimento dos estudos de pós-graduação, depois na educação de adultos e, por fim, na multiplicação de escolas profissionais de todo gênero.

Outra transformação, contudo, aguardava a universidade, ao se fazer também uma instituição de serviço nacional, devotada à solução de problemas, à apreciação crítica das conquistas realizadas e não já apenas à pesquisa pura ou básica, mas à pesquisa dirigida e aplicada para o desenvolvimento e a defesa nacional.

Acompanhar essa transformação desde 1852 até 1914, depois até 1930 e, com a segunda guerra mundial, até os dias de hoje, corresponde a assistir à história de uma instituição que, entre mil resistências, rompe com o seu isolamento e se vai, aos poucos, misturando com a vida presente até se fazer, talvez, instituição completamente nova pela sua complexidade, pela sua variedade, pelo seu pluralismo, e, por que não dizer, pela sua extrema confusão e divisionismo.



São inúmeras as vozes a chorar pela antiga unidade, pela antiga homogeneidade, pela antiga qualidade, mas a força do tempo é maior e a universidade fêz-se não a torre de marfim mas talvez a de Babel, com atividades intelectuais dos mais diversos níveis, com a mais extrema mistura de cultura teórica e prática e com tamanha população de professores e alunos que já não é mais uma comunidade mas várias e contraditórias comunidades, lembrando mais a cidade que o antigo claustro conventual da velha Oxford.

O Presidente Kerr, da Universidade de Califórnia, no ano passado, analisou, em três conferências, na Universidade de Harvard, essa imensa transformação da universidade, que hoje se deveria talvez chamar, segundo sua sugestão, Multiversidade.

Nem Humboldt, nem Newman, nem Flexner reconheceriam mais as suas respectivas universidades. A população de alunos que as procura é já muitas e muitas vezes superior a tudo que se pode imaginar. A famosa qualidade do estudante superior perdeu-se e com ela a qualidade dos estudos. O número de cursos e de ocupações para que prepara raia pelo inconcebível. A população de adultos, dos que voltam à universidade, para cursos e retreinamento, sobe a dezenas de milhares.

Sobretudo a pesquisa atingiu proporções desmedidas e os grandes projetos da segurança, da defesa e do desenvolvimento nacional começam a ser, em muito, tarefas da universidade.

A antiga instituição — distante e isolada — destinada a educar os jovens, vem-se fazendo a força mais profunda do desenvolvimento nacional. A realidade é que a pesquisa, cuja entrada na universidade tanta luta custou, veio, nos últimos tempos, a crescer esmagadoramente. Longe, vai o tempo em que o Bispo de Ripon aconselhava a ciência a tomar férias por dez anos, diante da expansão que lhe parecia precipitada e maléfica, em que Aldous Huxley escrevia sua sátira sobre o *Brave New World*. Hoje, a ciência fêz-se a grande mola de competição do mundo desenvolvido e nenhuma força lhe é igualada em importância e em alcance.

As cidadelas de resistência, primeiro a do humanismo clássico, depois a da ciência pela ciência e do saber pelo saber, acabaram por se render. A definitiva aceitação da ciência transferiu o debate do campo mais ou menos recalcitrante e negativo do período encerrado na década de 30, para o campo positivo da busca de soluções para uma sociedade totalmente industrializada, penetrada de ciência e tecnologia e coletivamente organizada sob a forma de grandes grupos, com interesses diversos e

muitas vezes contraditórios. É para essa nova e confusa sociedade que se tem de preparar a universidade, tanto mais lhe sendo difícil a liderança quanto nela própria se registram os fenômenos de coletivização, de deslocamento, de contradição e de relativa perda de unidade.

Ao homem de cultura liberal sucedeu o especialista e, ao especialista, o homem de organização. Este ainda é em muito um mecânico, procurando suprir a deficiência essencial de unidade da sociedade contemporânea com os substitutivos de relações públicas e de espírito de serviço, que, mal ou bem, mantêm a aparência não direi de harmonia mas de mútua tolerância.

A universidade reflete essa sociedade e, arrastada por ela, distanciou-se da idéia de universidade como a concebia Abraham Flexner, para quem "o coração de uma universidade moderna seria uma escola de pós-graduação de artes e ciências, as sólidas escolas profissionais e alguns institutos de pesquisa", tudo dentro de um "organismo caracterizado pela elevação e precisão de fim e unidade de espírito e de propósito". Não existem Newmans, nem Humboldts, nem Flexners para a *multiversidade* presente, de que o primeiro a tratar é Clark Kerr, presidente da Universidade de Califórnia e, como economista, livre para descrevê-la como um fato social sem ainda querer julgá-la. Kerr, depois de mostrar como aquelas diferentes idéias de universidade — a de educação e formação do homem pela residência comum e a imersão em uma atmosfera intelectual, a do intelectualismo e pesquisa livres e independentes para o preparo de estudiosos, a de serviço pela participação na sociedade e solução dos seus problemas, em que se revelaram mais notáveis respectivamente os ingleses com Oxford e Cambridge, os alemães com Berlim, Halle e Gottingen e os americanos com Wisconsin sobretudo, mas também, com Harvard e os "land-grant colleges" — entraram em jogo na universidade americana e, ajudadas pela liberdade de experimentar e tentar, característica de sua civilização pluralista e democrática, criaram uma espécie de *laissez-faire* universitário, observa que, deste modo, se instituiu a moderna universidade americana, conjunto de "fragmentos, experimentos e conflitos" que acabam por entrar em acordo num inesperado equilíbrio e por resultar em uma instituição excepcionalmente eficaz. E conclui "que nenhuma universidade pode visar mais alto do que ser tão britânica quando possível, em relação aos seus graduandos, tão germânica quanto possível para os pós-graduados e pesquisadores e tão americana quanto possível para o público em geral. . . e tão confusa quanto possível para poder preservar o instável equilíbrio".

Para uma idéia concreta dessa universidade dos tempos presentes, a multiversidade, ouçamos o Presidente Nathan Pusey sobre Harvard e o Presidente Kerr sobre Califórnia. Pusey, em seu último relatório, depois de acentuar que, a partir de 1924 — período de graduação dos membros do seu Conselho de Administração — metade dos edifícios de Harvard são novos, o quadro de professores quintuplicou e o orçamento aumentou quinze vezes, assim se exprime: "Pode-se ver em qualquer dos lados para que se olhe exemplos semelhantes de crescimento e mudança, quanto ao currículo e quanto à natureza da universidade contemporânea, conseqüentes do alargamento de sua área internacional de interesse, do avanço do saber e da crescente renovação e extrema complexidade dos métodos de pesquisa. . . Ásia, África, rádiotelescópios, equipamento inimaginável em 1924 para exploração interplanetária — estes e outros desenvolvimentos determinaram tais enormes mudanças na orientação intelectual e nas aspirações da universidade contemporânea que fazem parecer-nos a universidade que conhecemos como estudantes uma instituição extremamente atrasada, na realidade algo de muito simples e quase nenhuma importância. E o ritmo da mudança continua".

Sobre a Universidade de Califórnia, assim se exprime o Presidente Kerr: "A Universidade de Califórnia no último ano (1963) despendeu em recursos de todas as fontes perto de meio bilhão de dólares e mais 100 milhões em construções; o seu quadro total de empregados foi superior a 40.000, mais do que a IBM, e distribuídos em maior variedade de esforços; suas operações estenderam-se por cerca de cem locais diferentes, compreendendo "campus", estações experimentais, centros de extensão agrícola e urbana e programas no estrangeiro, envolvendo mais de cinquenta países; ofereceu nos seus catálogos perto de 10.000 cursos diferentes; manteve contatos, sob alguma forma, com quase todas as indústrias, com quase todos os níveis de governo, com quase todas as pessoas da sua região. Vasta quantidade de custosos equipamentos foram utilizados e mantidos. Quatro mil crianças nasceram nos seus hospitais. Converteu-se na maior distribuidora de ratos brancos no mundo. Está em vias de possuir a maior colônia de primatas do mundo. Contará em pouco 100.000 estudantes, dos quais 30.000 em nível pós-graduado, apesar de menos de um terço de suas despesas serem relativas a ensino. Já conta com 200.000 estudantes de cursos de extensão, incluindo 1 de

cada três advogados e 1 de cada seis médicos no estado". Harvard e Califórnia são apenas dois exemplos de multiversidade. Pelo menos mais umas 20 já existem e, lembremo-nos, toda a Inglaterra dispõe apenas de 30 universidades.

Esta é a universidade que sucedeu à universidade moderna de Flexner que, por sua vez, sucedeu à universidade de Newman. A primeira, segundo Kerr, "era uma aldeia com seus monges, como as nossas reduções jesuíticas ao tempo da colônia, a segunda uma vila industrial com sua oligarquia intelectual, a multiversidade uma grande cidade, com a sua infinita variedade e seus inúmeros bairros e subculturas. Há menos senso de comunidade mas também menos confinamento. Menos propósito comum porém mais possibilidades, mais caminhos para o refúgio ou a criação". Lembra a civilização total em que se integra, com seus riscos e suas oportunidades. Deixou de se conservar à parte e fêz-se força atuante e, talvez máxima, da sociedade industrial total que começa a ser a sociedade contemporânea.

Nessa cidade, que lembra a metrópole, mas é de certo modo único, agitam-se e trabalham os mesmos dois antigos subgrupos, os estudantes e os professores, mas não só muito aumentados como muito diferenciados. Além das duas culturas ou três — as dos humanistas, a dos cientistas e a dos tecnologistas — há uma variedade de subculturas.

Entre os estudantes, segundo uma tipologia, há o grupo mais típico do *colégio*, com seus clubes, seu atletismo e suas atividades; o *acadêmico*, constituído dos estudantes sérios, de pura vida intelectual; o *vocacional*, dos estudantes à busca de treinamento específico; e o "não-conformista", dos políticos ativistas, dos intelectuais agressivos e dos boêmios. Vagamente inserido nesses diferentes grupos, o estudante individual enfrenta a extrema diversidade de oportunidades que lhe oferece um currículo que chega, como vimos na Califórnia, a contar 10.000 cursos diferentes. A liberdade do estudante é um desafio mas também uma tortura. Muitos se perdem e muitos se machucam por entre os riscos dessa floresta heterogênea como as tropicais, e, hoje, sem sequer a harmonia e a homogeneidade das florestas temperadas.

Sobre êle, e cada vez mais distante, move-se o mundo dos professores, hoje também diversificado, compreendendo, pelo menos, essas quatro categorias — mestres, pesquisadores, consultores e administradores, que ensinam, pesquisam, aconselham e supervisionam e administram.

A pesquisa já é a mais importante das funções. E essa mudança é algo copérnico. É de fato uma mudança de centro. Já se diz que, quanto mais sobe um professor, menos terá êle contato com o estudante. A estrutura de classe do professor compreende, hoje, a dos que se dedicam à pesquisa, a dos que só se dedicam ao ensino e a dos que ainda fazem as duas coisas. Na Califórnia, no nível de doutorado ou seu equivalente, a proporção já é de 1 pesquisador para 2 mestres e para 4 que fazem uma e outra coisa.

Ainda há os consultores e os administradores, que dão parecer e administram seus institutos e projetos, e constituem uma nova forma dos "capitães da erudição" a que se referia Veblen. São os novos-ricos, os homens de empresa da ciência e da cultura, cujas vidas transcorrem, em boa parte, fora do *campus*, em viagens, conferências, consultas, negociações e, quando no campus, em agitada vida de direção e de administração.

Essa multiversidade americana não tem parêntese ainda no mundo. Só a América poderia produzi-la com a sua confiança na liberdade de ação e conseqüente diversidade de experiência e seu apego ao teste das conseqüências. Essa confiança funda-se implicitamente num postulado, o postulado de que o homem age melhor em liberdade e se conduz à luz das conseqüências, revendo, corrigindo, reconstruindo indefinidamente sua ação. *Lernfreiheit* e *lehrfreiheit* são as duas forças que, definidas na Alemanha em suas livres origens, encontraram na América seu clima, seu estilo, seu apoio, até agora incontestes.

Nenhuma outra universidade, em nenhum outro país, levou tão longe o espírito de participação na civilização contemporânea. Embora as suas mais antigas universidades tivessem surgido com o espírito da reforma e lembrassem as universidades da Europa, as universidades estaduais, criadas no século XIX, na crise mesma da guerra de secessão, nasceram traduzindo um novo espírito, o espírito de serviço e de pesquisa aplicada, aquele mesmo espírito que, na Europa, iria fazer na Alemanha surgir os *technicum*, na Inglaterra, os colégios e universidades tecnológicas. Era a idéia da universidade moderna de Flexner, mas com o acréscimo da ciência aplicada e da participação nos problemas da região.

A esse tempo a ciência e a tecnologia estavam a realizar os seus primeiros milagres, a exposição de Paris de 1850 estimulara sobretudo os ingleses, que se descobriram atrasados em relação à indústria francesa, a Alemanha com a pesquisa nas universidades e a tecnologia dos institutos tecnológicos entrava valentemente na era industrial e os Estados

Unidos constituíam, deste lado do Atlântico, a fronteira nova e ilimitada da aplicação da ciência. É pouco depois que Lincoln assina a lei Morrill (em 1862) e nenhum outro ato seria de maior alcance para a educação superior na jovem república. O movimento das universidades estaduais surgia em resposta à industrialização nascente, que nos Estados Unidos não se circunscrevia à indústria urbana mas também à agricultura. Desde o início, a expansão da aplicação da ciência na jovem república se manifestava nas duas áreas, para servir à república de mecânicos e agricultores que se constituíra ao norte em oposição à civilização de senhores do sul. A nova universidade seria a universidade que, além, do "gentleman", do padre, do advogado e do médico, iria devotar-se à pesquisa tecnológica, à pesquisa econômica e à pesquisa em todos os aspectos políticos e sociais da democracia populista e igualitária que sucedera à democracia jeffersoniana. A universidade rompia com as tradições originárias de formadora de elite, para se abrir a todos e ser o grande instrumento de igualdade e de oportunidade para todos.

A influência da universidade alemã, também muito atuante na época, impediu fazer-se aventura algo de extravagante. Misturam-se, como diz Kerr, o intelectualismo germânico com o populismo americano e a aliança constituiu espantoso sucesso. A mais famosa universidade, entre as antigas, Harvard, e uma das mais novas, a de Michigan, depararam-se executando programas idênticos e atingindo igual excelência, tanto no campo das humanidades quanto nos das ciências, criando-se deste modo tipo novo de universidades, abertas, populares, profundamente participantes do progresso e, ao mesmo tempo, de tão alto prestígio intelectual que rivalizavam se não excediam as suas congêneres européias.

Quase oitenta anos depois, algo como uma nova lei Morrill veio acontecer, com o programa de financiamento da pesquisa científica para a defesa nacional, a que a segunda guerra mundial levou o governo federal americano.

Como na guerra da secessão, o movimento surgiu sem plano, sem propósito, como simples resultado das circunstâncias e da necessidade. O velho princípio do *laissez-faire* tudo permitia e as universidades estavam aí crescidas já, mas ainda sem nenhuma esclerose, prontas para novo surto de crescimento.

Em 1862 era a industrialização ainda em grande parte empírica, em 1940 era a ciência já todo-poderosa que iria determinar a expansão da universidade como força suprema, ao mesmo tempo, de saber novo e de nova tecnologia. A separação entre ciência e aplicações da ciência



quase deixara de existir. O átomo unira os dois grupos de cientistas, emprestando-se ao tecnologista um prestígio novo, senão maior, pois os segredos da ciência atingiam menos a ciência básica do que as últimas conquistas tecnológicas. Por outro lado, a própria organização industrial, com o seu crescimento, fêz-se também científica, pelo menos nos aspectos mais complicados de utilização de dados e de processos mecânicos de sua computação. A resposta da universidade americana às novas necessidades foi pronta e irresistível. Não me nego à tentação de citar Kerr: "É interessante", escreve êle, "que as universidades americanas, que tanto se orgulham de sua autonomia, venham a ter o seu caráter definido tanto ou mais pelas pressões do meio do que pelos seus desejos próprios; que, identificando-se como instituições *privadas* ou *estaduais*, recebam seu maior estímulo da iniciativa federal; que, constituindo parcela de um sistema de ensino superior variado e altamente descentralizado, tenham respondido às necessidades nacionais com tamanha fidelidade e alacridade; que, formadas originariamente para a educação do "gentleman", se tenham entregue tão decididamente ao serviço da brutal tecnologia"

E deste modo é que surgiu a nova universidade federal americana. Assim como a University Grants Commission inglesa vem tornando possível o casamento da autonomia com o planejamento na universidade inglesa, assim o financiamento federal de programas científicos na universidade americana vem dando lugar ao aparecimento de uma nova sistemática no ensino superior dos Estados Unidos. Quanto melhor e mais autônoma a universidade, mais se vem ela fazendo a *federal grani university* de que nos fala Kerr.

O movimento lançado com a lei Morrill em 1862, suplementado, em 1890, com a segunda lei Morrill, e antes com a lei Hatch de 1887 e com a lei Smith Lever de 1914, ambas relativas à agricultura, vem, com a primeira guerra mundial, depois com a Depressão e, afinal, com a segunda guerra mundial, entrar em fase espetacular. Em 1960, a educação superior americana recebia 1 e meio bilhão de dólares do governo federal, cem vezes mais do que 20 anos antes: quinhentos milhões para centros de pesquisa nas universidades, quinhentos para projetos de pesquisa dentro das universidades e quinhentos para residências de estudantes, bolsas e programas de ensino. Embora o bilhão para pesquisas seja apenas 1/10 do que o governo federal gasta em pesquisa e desenvolvimento, representa 75% de todas as despesas para pesquisa das universidades e 15% do total dos orçamentos universitários. Essas cifras não incluem as despesas dos centros federais de pesquisas operados pelas universidades.

Os recursos federais são aplicados predominantemente em atividades relacionadas com a defesa (40%), com o progresso científico e tecnológico (20%) e com a saúde (37%), abrangendo os setores de ciências físicas, bio-médicas e engenharia, com apenas 3% para as ciências sociais e quase nada para as humanidades. Apenas cerca de 20 universidades são contempladas pelo auxílio federal e representam elas somente dez por cento das universidades americanas. O programa compreende centros especializados de pesquisa (14 em 1963), projetos de pesquisa e treinamento pós-graduado e pós-doutoral nos campos de interesse nacional.

Em nenhum tempo da história viu-se a universidade tão fortemente solicitada para dar a sua contribuição científica ao progresso da civilização. Embora, desde 1850, não tivessem faltado torrentes de retórica para dizer que o progresso científico era a causa do progresso nacional, somente depois de cem anos, na segunda metade do século XX, a ciência faz-se em verdade preocupação central dos governos.

O novo equilíbrio que estão a buscar as universidades, em face do impacto desses novos recursos e de novas funções como fábricas de conhecimentos e de tecnologias, que a arrancam da sua segregação de instituições de formação de homens e de busca desinteressada e lenta do saber para as lançarem no *maelstrom* da competição internacional e dos conflitos do poder, não é fácil e inúmeros problemas está criando para a universidade, que já não é o antigo claustro e a antiga torre de marfim — hélas! já tão distantes e tão esquecidos — mas deseja continuar a ser universidade, ou seja, centro de educação, de ensino e de saber desinteressado e livre.

As relações do governo federal com as universidades devem e estão entrando em nova fase, em que esse mais amplo problema do ensino superior começará a ser sentido em toda a sua plenitude para que, sem que se perca o ímpeto pelo aumento de conhecimento e de tecnologias, que marcou a primeira fase, possa o governo federal juntar a sua contribuição aos objetivos perenes da universidade — a liberdade do saber, o alargamento dos horizontes da igualdade de oportunidades, e o aperfeiçoamento da formação humana.

Elliot já dizia, no início da primeira transformação da universidade americana, que essa universidade não iria ser imitação de alguma universidade européia mas uma nova universidade, em consonância com as novas condições da cultura americana. E a evolução ainda está em processo. As novas condições contemporâneas estão transformando a universidade. As grandes fases de caracterização da universidade proces-



saram-se em consonância com os grandes períodos históricos — o apogeu helênico, a consolidação da herança greco-latina na Idade Média a partir do século XII, o renascimento no século XVI, o segundo renascimento com o século XVIII, o início da industrialização e o surto científico no século XIX e hoje a industrialização total e a maturidade do desenvolvimento científico.

Em cada um desses períodos, registra-se o progresso em certo ponto da terra e daí se expande às demais áreas do desenvolvimento. E temos, então, a Grécia, as cidades italianas, a França, a Espanha, a Inglaterra, a Alemanha e hoje os Estados Unidos.

A educação está intrinsecamente relacionada com o caráter da civilização de cada país. Estima-se hoje que nos últimos trinta anos, perto de metade do desenvolvimento nacional dos Estados Unidos se explica pela melhor educação e melhor tecnologia do seu povo, ambas decorrentes do seu sistema de educação.

Com a aceleração atual da produção de conhecimento e com a sua difusão também extraordinariamente aumentada, calcula-se que 29% do crescimento do produto bruto nacional dos Estados Unidos provêm do aumento da produção, distribuição e consumo do "saber", em todas as suas formas. E o crescimento desse "saber" faz-se em proporção de duas vezes o crescimento da economia. A *indústria do conhecimento* é, hoje, segundo Kerr, o fator central do crescimento nacional dos Estados Unidos.

Estamos realmente, pela primeira vez, vivendo a fase da produção, que chamaria normal, da ciência. Essa produção quebrou todos os antigos ritmos de gradual acomodação entre o passado e o futuro. A camada de saber comum — lentamente adquirido e consolidado — faz-se, como diz Oppenheimer, cada vez mais *tênue*, em virtude da rapidez da chegada do novo saber e com isto perde-se o senso de unidade entre o passado, o presente e o futuro. Nunca o presente foi tão produtivo e tão difícil estabelecer-se o equilíbrio entre os três períodos. Tudo isto reflete-se na universidade, com a sua população cada vez mais ampla, com a sua atuação no curso mesmo dos acontecimentos cada vez maior, com as suas relações com a indústria intensificadas e dominantes, com o crescimento explosivo dos conhecimentos e com a multidão e variedade dos seus interesses, dos seus programas, de suas descobertas. Quanto à população, já não serve apenas a elites, nem apenas à classe média, mas a todas as classes e todo o povo. Quanto ao saber, identifica-se com todos os saberes, de todas as áreas, todos os níveis e todas as ocupações. Quanto ao espaço, não é algo de isolado mas estende-se à agri-

Tudo que a isolava e a protegia, todos os "muros" caíram, e a universidade está hoje em contato e mistura com todas as forças da sociedade. Sobretudo sua semelhança com a indústria faz-se cada vez maior. O próprio crescimento do saber não se faz hoje mais apenas por indivíduos, mas por equipes, e há tendência para a concentração desse crescimento por áreas e não mais por pessoas.

A universidade, já de si imensa, tem de associar-se a outras universidades. Kerr mostra como isto é visível nas cadeias de montanhas do saber — e não picos de saber — no Leste, no Centro e no Oeste dos Estados Unidos. E então cada universidade tem que federar-se a várias outras em certos campos de saber, com programas próprios e intercâmbios de professores e alunos, o que deixa entrever no futuro, além da multiversidade, constelações de multiversidades.

O saber sempre foi extremamente importante mas nunca essa importância foi tão violentamente visível. O poder dos interesses adquiridos ainda parece a muitos a grande força que move a terra, mas jamais os interesses adquiridos estiveram em maior perigo. As mudanças ocorrem independente deles, os problemas surgem, o saber abre oportunidade para soluções e não há como deter a marcha, salvo se se pudesse deter o saber ou, pelo menos, a sua difusão. Nem uma nem outra coisa são fáceis, desde que a unidade se fêz a encruzilhada que hoje é de alunos, provindos de todas as classes, de professores de todas as especialidades e campos de saber, de industriais de todas as atividades humanas, e de políticos, de comerciantes, de empreendedores, de todos enfim que têm problemas e necessitam saber e conselho para resolvê-los. A universidade é hoje o centro de toda a sociedade e, apesar disto, tem que manter seus velhos ideais e não só manter-se em equilíbrio, mas constituir-se a força maior do equilíbrio de toda a sociedade.

Está claro que tudo isto é difícil e que os perigos não são pequenos, mas a quem está acostumado a acompanhar a idéia até onde ela o leve, o que se está dando é a marcha da idéia da busca de saber e de sua aplicação até às suas conseqüências naturais. Afinal, com a multiversidade de hoje, temos o velho Francis Bacon vindicado e, ainda, 350 anos depois, estamos a seguir-lhe os conselhos tão extraordinariamente antecipados. Muitos conflitos se encerraram — entre o saber contemplativo e o saber utilitário, entre ciência básica e ciência aplicada, entre teoria e prática, entre preparação e consumação, entre cultura aristocrática e cultura comum — e não é possível que o homem não consiga resolver

os novos problemas que a remoção desses obstáculos tenha podido trazer. Estamos em caminho para uma nova cultura e o preconceito a vencer é o de que uma cultura comum, uma cultura da maioria não possa ser uma grande e alta cultura. Marchamos para essa cultura comum ou então para a confusão e a anarquia.

\*\*\*

Desejei proceder a todo esse passeio pelos caminhos do desenvolvimento da universidade moderna para afinal chegarmos ao Brasil. Onde estamos nessa marcha da idéia de universidade ? Que tem sido o ensino superior entre nós ? Keynes termina o seu livro *General Theory* com as seguintes palavras: "as idéias de economistas e filósofos políticos, estejam certos ou errados, são mais poderosas do que comumente pensamos. Na realidade o mundo é governado por bem pouco mais. Homens práticos, que se julgam inteiramente isentos de qualquer influência intelectual, são ordinariamente os escravos de algum defunto economista. Doidos no poder, a ouvir vozes, estão apenas destilando, em seus frenesis, algum escrevinhador acadêmico de anos atrás. Estou certo de que o poder dos interesses adquiridos é vastamente exagerado em comparação com esse gradual assalto das idéias".

Assim não é apenas com idéias econômicas. Também as idéias de universidade têm o mesmo poder. O que andamos fazendo com o nosso ensino superior nunca representou originalidade, mas cópia ou eco dessas idéias de universidade que, em diferentes épocas, flutuaram e dominaram em seus respectivos tempos.

Até a Independência, a nossa universidade era a de Coimbra e esta vinha de suas origens medievais e refletia Bolonha e depois Paris, e com os jesuítas voltou a ser o claustro de formação do clero, deste modo estendendo-se no Brasil por todo o longo período colonial.

Com a Independência, viemos a ter as escolas profissionais de direito, de medicina e de artes militares e de engenharia. Com relação à formação humanística ficamos, segundo a lição francesa, com o ensino secundário.

Quando, já no século XX, depois da primeira guerra mundial, viemos a pensar em universidade, essa continuou a ser uma federação de escolas profissionais. Em 1930, tivemos copiosa retórica sobre universidade, mas a estrutura não mudou. Continuamos a ter uma série de escolas profissionais frouxamente coordenadas por uma reitoria mais simbólica do real. As escolas, à maneira napoleônica, eram escolas do

governo, pelo governo mantidas e dirigidas. Sabíamos como Napoleão fizera o mesmo com a Universidade de Paris e esperávamos que, como em Paris, os professores, as congregações conseguissem ou mantivessem a sua independência. De origens mais remotas conservamos as idéias da independência da cátedra.

Essas idéias mais remotas ressurgem da década de 30 em diante como eructações de autonomismo. E celebramos uma carta de autonomia tanto mais divertida quanto por ela o professor continuava funcionário do Estado, por êle nomeado e por êle mantido, e o seu orçamento ao mais extremo detalhe fixado pelo executivo e legislativo do Estado.

De qualquer modo, porém, mantivemos a universidade como um conjunto de escolas profissionais independentes entre si, lembrando, embora de longe, a universidade de Paris, com vestígios germânicos nas escolas de medicina a respeito de vagas idéias de pesquisa.

Na década de 30, surgem as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras destinadas, ao que parecia, a ampliar afinal o quadro universitário com os estudos de filosofia, letras e ciências, até então mantidos em nível secundário, e que passariam a ser elevados a nível superior para o preparo básico às escolas profissionais e, depois, seria de esperar, ao preparo de especialistas de filosofia, letras e ciências. A força do velho superpu entretanto o que desejaria ser novo, e as escolas fizeram-se escolas de preparo do professor secundário.

Ao lado desse desenvolvimento, tivemos, mais, a ampliação de escolas profissionais e semi-profissionais, com variedade de cursos de engenharia, de veterinária, de agronomia, de economia e contabilidade, de enfermagem, de belas-artes, de serviço social etc. etc.

Em rigor, a universidade, entre nós, nunca foi propriamente humanística nem de pesquisa científica, mas 'simplesmente profissional, à maneira de algumas universidades mais antigas. Em relação aos progressos científicos do século XIX e princípios do século XX, observaram-se, nas escolas de medicina, certos avanços da biologia e da medicina e, na de engenharia, avanços na matemática e na tecnologia, mas muito mais com pruridos matemáticos do que tecnológicos. As nossas politécnicas imitavam não Manchester mas Paris.

Na realidade, nem influência inglesa, nem influência americana, mas francesa e certos lampejos germânicos são as forças mais visíveis. No fundo, o substrato português e talvez ibérico.

A resistência da estrutura de escolas profissionais independentes — até a medicina, a farmácia e a odontologia não se aglutinam mas conser-

vam-se isoladas — traduz a idéia primitiva de sindicato ou guilda, pela qual se nota que a unidade construtiva da universidade é a congregação de professores, que, deste modo, revive a estrutura corporativa medieval.

A própria reunião sob forma universitária faz-se com visível resistência. Hutchins descreveu certa vez a universidade como uma série de escolas e departamentos separados e unidos por um comum sistema de aquecimento central. Kerr, em nossos tempos, com a menor importância do aquecimento central e a maior do automóvel, chama-a de um grupo de empresários-professores unidos por uma reivindicação comum em torno de espaço para estacionar.

No Brasil temos uma série de oligarquias (congregações) isoladas e independentes, unidas por uma reivindicação comum em torno do orçamento, que é federal e feito e votado fora da universidade.

Mas, se as estruturas são diferentes e diferente a organização das escolas, no comportamento dos estudantes, dos professores, das congregações e dos reitores, há traços sem conta que lembram a tradição universitária e as vicissitudes da idéia universitária. Nesses procedimentos individuais encontramos exemplos, entre os estudantes, do estudante de classe a sonhar na formação de *gentleman*, do estudante sério e apaixonado pelos estudos, do estudante incorformado, militante político ou boêmio e do estudante prático a se preparar para a profissão; no professor, o autoritário à maneira germânica, o displicente e humano encantado com o contato da mocidade, o conservador preso aos livros e ao passado e, até, o inquieto por pesquisa e busca do saber; entre os diretores e reitores, o político apenas preocupado com a harmonia e o equilíbrio instável da instituição dividida e contraditória, o construtor devotado à grandeza material da universidade ou escola, o burocrata, complicando, para aumento do seu poder, os embaraços sempre existentes do funcionamento meio impossível da casa de Orates, que é a sua escola ou sua universidade, ou o fidalgo a dedicar-se à vida de cerimônia e ritual da instituição inoperante mas prestigiosa. É mais pelo procedimento individual, assim, de alunos, professores e diretores e reitores que, de qualquer modo, também temos universidades e nos ligamos aos problemas e sofrimentos comuns da antiga instituição.

Não sei qual era o professor inglês que costumava dizer que a universidade deve ser dirigida com o máximo de anarquia compatível com o seu funcionamento. Era, por certo, um colega de outro professor que dizia: "nada deve ser feito pela primeira vez", acrescentando, "nada jamais é feito antes que cada um se convence de que deve ser feito e

disto está convencido há tanto tempo que já agora é tempo de fazer qualquer coisa diferente". Assim, podemos não ter universidade, mas temos professores, que é, afinal, aquilo de que são feitas as universidades. Foi, talvez, na Alemanha, com Humboldt, que o professor se caracterizou afinal com essa figura especial, independente e livre, algo divina, como uma espécie de motor imóvel. Mas a imagem, assim criada, percorre todo o planeta e por toda parte se vai encontrar.

Já vimos, na análise geral que fizemos da universidade, que nenhuma outra instituição parece tão natural como esta e evolui, como as coisas naturais, por leis próprias ou sem lei nenhuma. Deixa-se levar e, deste modo, se transforma, sem saber bem como se está transformando.

O mesmo se está dando conosco. As nossas escolas superiores deixam-se ir e se vão, assim mudando, aos trancos e barrancos, e de repente, se vêem diferentes. . .

A de medicina sempre foi, sob o aspecto científico, a mais importante. Não é que ela se vem fazendo uma universidade de ciências biológicas e médicas? Não é nela que estão começando a medrar os institutos e a pesquisa científica, lembrando a Alemanha dos meados do século XIX ? As escolas politécnicas, por sua vez, não estão começando a ampliar-se, podendo dar origem aos institutos tecnológicos? A física não está acabando por encontrar um lugar nas Faculdades de Filosofia? E os institutos agrônômicos e biológicos não acabarão por integrar as escolas de Agricultura ? Fora disto, temos tido expansão quantitativa. Com a independência quase absoluta de cada escola, não tem havido resistência à sua multiplicação. Aí desaparece o ciúme e desaparecem os padrões. Tudo pode nascer e viver. Escolas de economia, que não chegam às vezes a ser escolas técnicas de nível médio, escolas de serviço social, que não se sabe o que sejam. Escolas de música de toda ordem. E de belas-artes, educação física, de enfermagem etc.

Assim viemos até a década de 60, quando, com o movimento pela Universidade de Brasília, assistimos ao aglutinar-se das três idéias a respeito da universidade e surgir, afinal, a lei de fundação daquela universidade, que consubstancia a função formadora e de cultura básica, a função de preparo do especialista, o curso pós-graduado e a pesquisa, e a idéia de serviço e integração na sociedade brasileira e nos seus problemas.

Na ordem dos fatos mais generalizados, contudo, o que temos de mais significativo e de mais operante é um reflexo do movimento pela inclusão da pesquisa na universidade, que marcou o aparecimento das



novas universidades alemãs no século XIX e se refletiu depois na Inglaterra e nos Estados Unidos, e o interesse pela engenharia e tecnologia, que lembra o movimento das universidades cívicas da Inglaterra, também do século XIX. A idéia de serviço, da universidade integrada na sociedade e nos seus problemas está apenas a esboçar-se.

Esta reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência é a continuada demonstração de uma tradição, cuja lição fomos buscar na Inglaterra. Também ali a resistência das universidades foi vencida pelas Sociedades privadas organizadas em prol da ciência.

A idéia da universidade humanista e de formação clássica não chegou a se concretizar entre nós. As faculdades de filosofia, no seu pensamento original de faculdade para integração de toda a universidade, não logrou êxito. A idéia de universidade moderna organizada para a pesquisa, integrada no presente e voltada para o futuro, apenas começa agora a medrar. A universidade de serviço, devotada aos problemas práticos de sua sociedade e à educação, somente na Universidade de Brasília deu os primeiros vagidos. A idéia da multiversidade ligada à indústria, à defesa e ao desenvolvimento nacional ainda está para ser sentida e compreendida.

Mas se a instituição é, assim, ainda a instituição pequenina e relativamente sem importância dos princípios do século XIX, não se pode dizer que não consiga, como as grandes universidades do nosso tempo, ser um tanto incômoda à complacência e à resistência nacional a tudo que possa mesmo remotamente constituir-se fator de mudança social. E, assim como quando não tínhamos universidade, já tínhamos o professor com suas qualidades e os seus defeitos, agora, quando ainda não temos a universidade operante e eficaz nas transformações da sociedade, já temos o medo de que ela assim se faça e as mobilizações, tão penosamente patéticas, contra sua própria fraqueza e sua própria ineficiência, tanto é verdade que mudar não é afinal difícil, não fosse o medo antecipado e irracional contra a mudança.

Diante dessas considerações, como deixar de refletir melancolicamente sobre o que seria a imagem, entre nós, da missão da universidade? Não seria essa imagem a de nada fazer? Não seria, paradoxalmente, a idéia entre nós ainda dominante da universidade de Oxford no século XIX? Nunca tivemos, é claro, nenhuma Oxford entre nós. Mas não ocorrerá que o que os bem-pensantes do Brasil pensam quanto à universidade, seja exatamente a formação de rapazes polidos, bem educados, capazes de sorrir e conversar com elegância e suficientemente fúteis para

saber que *tudo* já foi pensado e dito e que hoje só resta mesmo sorrir, senão chorar fastidiosamente ?

O Brasil, contudo, não é exatamente uma colônia de bem-pensantes. É muito mais uma charada, um enigma, um desafio, um feixe gigantesco de problemas e clamar por solução, uma nação a lutar pelo seu desenvolvimento, e não algo de quieto e pacífico como as sociedades pré-revolucionárias dos fins do século dezoito.

A despeito do que se pense formalmente, muito outro é o curso de sua marcha. A universidade se está agitando, os estudantes fazem-se inconformistas, muitos professores estão começando a se deixar sensibilizar pelos novos tempos e a idéia da universidade de pesquisa e descoberta, da universidade voltada mais para o futuro do que para o passado está visivelmente ganhando força.

Mais importante que tudo isto é reunião como esta, em que já se comprova a pujança do movimento científico e a sua constituição menos como movimento de cada universidade ou das universidades em geral, quanto como movimento de pessoas, de cientistas, ligados muito mais à sua nova profissão, aos seus colegas do país e do mundo do que às suas próprias instituições.

Este é um dos aspectos modernos do novo trabalho de pesquisa e descoberta do conhecimento, que une todos os que, independentemente de fronteiras, se ocupam dos mesmos problemas e têm nos colegas seus próprios juizes. Para o cientista, a tarefa da universidade é ampará-la e dar-lhe o mínimo de independência e segurança compatível com o seu ministério. Fora disto, a sua sociedade é a sociedade dos demais cientistas e deles é que recebe estímulo e conforto.

Possa a universidade brasileira dar-lhes este mínimo de condições de trabalho e o restante será feito. E esse restante será o alargamento da ciência no Brasil e a integração do país no seu desenvolvimento e em sua expansão de país moderno.

## CULTURA E UNIVERSIDADE

ABGAR RENAULT

Do Cons. Fed. de Educação

Entre as missões da Universidade, que são tantas, tão intensas, e tão ignoradas da opinião pública, saturada da idéia profissional, do sentido do horizonte ao alcance da mão, increve-se lado a lado com as mais graves e mais capazes de desfechar ações encadeadas, a missão de criar uma tradição de cultura. E desde aqui começamos a pisar terreno incerto e fugidiço. Como entender a palavra tradição ? Como conciliar a imobilidade implícita em seu conceito com a fluidez e a celeridade dos conceitos da vida destes dias ? Principalmente, como conciliar com ela o ter a Universidade de acompanhar a sociedade do seu tempo, dever e função indisputavelmente dela, sem embargo de outra face de um dos tantos rostos que representam a multiplicidade das suas missões, a saber — a missão de influir o seu espírito no corpo social, emprestando-lhe as suas feições, o seu hálito, o seu *tonus* vital ? E que inteligência deve emprestar -se à palavra cultura? Que formas pode ela assumir ? Que preconceitos ou falsos juízos entortam a reta compreensão dela ? Será exato conceituá-la como vinculada exclusivamente ao conceito de humanidades ? Terá ela essa contextura e essa densidade de nuvem rala que tão facilmente lhe conferem tantos olhos? Como pode a Universidade criar uma tradição de cultura e transmitir cultura ?

Tarefa desapoderada para várias disquisições, não tentarei, evidentemente, comprimi-la nesta exposição, que tem limites já marcados. Buscarei, todavia, roçar, ainda que breve, pelos pontos essenciais das interrogações formuladas.

De quantas definições de cultura se tentarem, a de William James, a de Max Scheler e a citada por John Cowper Powys em seu famoso *The Meaning of Culture* são as que me parecem melhores ou menos incompletas. Nenhuma delas logrou cobrir todo o sentido extenso e, sobretudo, intenso do seu objeto.

Para William James cultura ou, como lhe chama "saber culto é um saber de que não faz falta a gente recordar-se e de que a gente não consegue recordar-se".

Max Scheler afirma, em forma excelente, que a "cultura é um saber convertido em segunda natureza e perfeitamente adaptado ao problema concreto e às exigências do momento, justo como uma pele natural e não como uma roupa; não é o aplicar conceitos, regras e leis aos fatos, senão tocar e ver as coisas diretamente com uma forma e em determinadas relações de sentido".

A definição citada por John Cowper Powys afigura-se a melhor no sentido de que é a mais simples, a mais concisa, a mais direta, a mais despreziosa: "Cultura é o que resta depois de haverdes esquecido tudo quanto, de maneira positiva, planejastes apreender". Essa definição ou descrição lembra a que foi oferecida a Scheler: "Culta é uma pessoa em quem não se nota que estudou, se estudou, ou que não estudou, se não estudou".

Os traços comuns que se notam nestas quatro expressões da cultura são, segundo parece, os seguintes: a gratuidade da cultura, a dificuldade de defini-la em relação a qualquer plano prático, a qualquer objetivo imediato, isto é, a cultura não tem nenhuma finalidade direta, ela não é uma preparação com mira voltada para tal ou qual meta instrumental, ela é absolutamente despojada de qualquer sentido *profissional*; além disso, não é mensurável pelo seu acervo de fatos, números ou dados, ou seja, extrema-se nitidamente da erudição, porque esta é estoque, é fichário, é catálogo, é dispersão em vez de síntese, ordem alfabética em lugar de integração e unidade; outro signo diferencial é a assimilação, a incorporação, não sob formas nominais ou concretas, mas em categorias fluidas e sutis, que não aderem ao nosso espírito, e, sim, passam a integrar-se nele, a ser parte dele, a ser êle, influenciando em nós outras formas de comportamento em todas as situações da vida, seja qual seja o sentido que a palavra comportamento assuma ou tenha; o ilimitado é o seu clima, e é por isso que a ela se opõe tão vivamente a especialização, de que acabará sendo o antônimo; e, neste passo, é curioso assinalar que não se ouviu ninguém dizer jamais: — Êle é culto em química ou em francês ou em qualquer outra coisa. Por que? — Porque *ser culto em* é uma contradição, e é uma contradição porque esse *em* é cerca, é muro, é valo, é limite, e cultura não tem fronteiras, muito embora seja constituída de inúmeros terrenos ou zonas fronteiriças, que nela se

misturam e se fundem para criar um grande conjunto indiferenciado, que representa, com exatidão, a sua tendência aos grandes círculos concêntricos, ou seja, à unidade, que é, sem grão de dúvida, um de seus distintivos mais luminosos.

Evidentemente, ela não é inútil, mas não reconhece o utilitarismo dentro do seu reino. Por isso mesmo, tem na técnica — tão apropriadamente chamada por Henri Berre a função utilitária da inteligência — uma das suas inimigas mais acesas, posto que inconsciente.

Ela é, também, cheia de zonas incertas e inquietas, nem todas igualmente iluminadas, várias recobertas de escuro e encimadas por apagado céu. . . Não há, pois, nenhum paradoxo na afirmação, aparentemente apenas pitoresca de Powys: "Constitui muitas vezes espanto para o filisteu erudito quão ignorante poder revelar-se um indivíduo realmente culto. O fato — acrescenta êle — é que a ignorância de um homem faz tanto parte da arte instintiva da sua vida como qualquer erudição que possa adquirir. Ambas são a expressão da sua fatalidade psíquica; ambas são calculadas, ambas habituais". Em certo sentido, pois, cultura é uma *docta ignorantia*.

De outro lado, como são capazes de ser incultos tantos homens que sabem extraordinariamente tanta coisa !

Por não pertencer a nenhuma área demarcada, ela parece vincular-se menos às formas específicas da inteligência do que ao seu "fator g" — denominação dada pelos psicologistas a uma certa capacidade geral da inteligência, que a habilita à solução de problemas de natureza peculiar a tipos de inteligência especial.

Não se acha a cultura presa especificamente a nenhuma das disciplinas do espírito. Não tem com as ciências exatas ou positivas intimidades maiores do que as que mantém com as ciências sociais ou com as humanidades propriamente ditas. É neutra e guarda posição de equidistância diante de todas elas. Eis porque toda cultura pode ter aspectos e expressões nitidamente pessoais, podendo ser citado juntamente com essa razão o fato de que os processos de incorporação, a ela peculiares, variam de indivíduo para indivíduo, ao passo que os meios de aquisição e retenção, característicos da erudição, não podem variar.

Usando a palavra em seu sentido restrito, Huxley, que foi um notável cientista e, por isso mesmo, insuspeito, escreveu: "Há outras formas de cultura ao lado da ciência; e eu ficaria profundamente pesa-

roso se visse esse fato esquecido ou se observasse uma tendência a matar de fome ou aleijar a cultura literária ou estética por amor à ciência". Isso não significa, porém, que se não deva repelir a tendência contrária, que consiste em pretender estabelecer nexos entre a cultura e as humanidades e as ciências sociais exclusivamente.

A cultura é, necessariamente, flor e fruto impalpáveis, isto é, não exatos, não redutíveis a números estatísticos, flor e fruto do conjunto de conhecimentos conquistados pelo espírito humano, que arbitrariamente cindiu a sua unidade original. De nenhum deles guardam aquela flor e aquele fruto a côr individual, porque devem exprimi-los todos sem ser de nenhum, especial ou especificamente.

Quando falamos em flor e fruto não exatos, pretendemos, talvez de forma pouco feliz, pôr em relevo o contraste entre a nitidez dos conceitos das ciências positivas e a imprecisão do conceito de cultura. Mas essa imprecisão não é um sinal de fraqueza e, muito menos, de inutilidade ou de luxo espiritual. A exatidão das chamadas ciências exatas é tão contingente como qualquer outra expressão do espírito humano, e vai tornando-se cada vez mais contingente. Encontro em Eddington estes conceitos, que me parecem constituir apoio seguro e insuspeito para o que acabo de afirmar: "A compreensão franca de que a ciência física se preocupa com um mundo de sombras é um dos progressos recentes mais significativos. (...) As informações que as ciências exatas nos dão dizem respeito inteiramente à estrutura, e não à substância". Coisa equivalente é o que nos diz Henri Poincaré: "A ciência é descritiva, e não impositiva". Poder-se-ia dizer, portanto, que a cultura implica necessariamente agudo sentido da contingência ou relatividade de todos os valores humanos. Conseqüentemente, um dos seus dados há de ser o sentimento religioso, quem sabe se a idéia de alguma coisa acima do próprio céu, ou seja — o pensamento profundo da existência de Deus ?

Outra conclusão que é lícito extrair do acima expresso é que o instinto da curiosidade é uma das forças criadoras da cultura, pois impede a imobilização dos olhos e do espírito em uma só linha de rumo e, assim, torna possível uma visão geral, um distanciamento, uma aproximação e várias perspectivas do mesmo panorama.

Ora, se assim é, impõe-se também a conclusão de que as especializações, contingência terrível da quantidade dos conhecimentos humanos e da complexidade da vida do mundo de hoje, tanto mais difícil quanto



mais reduzido fica, as especializações são sentenças capitais contra a cultura, pois reduzem, limitam, imobilizam e anquilosam. Foi provavelmente o que pretendeu exprimir o Reitor Butler, da Universidade de Colúmbia, ao definir o especialista como um homem que sabe cada vez mais a respeito de cada vez menos. ("*A specialist is a man who knows more and more about less and less*").

É positivo que as especialidades isolam os homens em virtude da redução das zonas da aproximação e entendimento. Um terreno comum, um fundo de nutrição comum, um vínculo geral são absolutamente indispensáveis para que os homens deixem de afastar-se um dos outros, se aproximem e busquem entender-se. Ora, se as elites não tentarem essa aproximação pela cultura, que é que poderá levá-la a efeito? É singular, penoso e grave que, em um mundo tão necessitado de compreensão, os homens cada vez mais se distanciem, calando o seu diálogo. Se as palavras que mais usamos denotam alguma coisa, a necessidade de aproximação, de entendimento, de colaboração está expressa com veemência sintomática no vocabulário de cada dia dos homens de todos os países civilizados. Vêde como clamam pela urgência de compreensão e cooperação em todas as áreas de atividade humana palavras como — *inter-adminhtrativo, inter-ministerial, inter-departamental, inter-partidário, acordo, coligação, inter-relação, inter-ligação* (como se fosse possível qualquer ligação ou relação a não ser *entre*), *convênio, convenção*, etc. A riqueza dos meios de comunicação vai crescendo dia a dia em todos os sentidos e sob as mais variadas formas. Os homens lutam por dialogar, isto é, para comunicarem-se e entenderem-se e destruir as barreiras do seu isolamento. A cultura realiza esse ideal, mas está demasiadamente pouco difundida e, por outro lado, os homens em melhores condições para reduzi-lo a efeito permitem que o *especialismo* erga entre eles novas barreiras. É um processo inconsciente contra o qual é mister clamar e clamar.

Qual a atitude da Universidade diante desse problema? De que meios pode ela dispor a fim de conciliar os interesses da especialização, cuja necessidade é irrecusável, com a defesa da personalidade humana contra a sua fragmentação, a sua atomização e, pois, a perda da sua característica mais crucial, que é a unidade?

De início, convém lançar em relevo que a especialização não depende do tipo da disciplina, senão do método e das atitudes adotadas na sua aprendizagem. É comum, todavia, o equívoco de atribuir o sen-

tido de especialização apenas a certas disciplinas de caráter científico. Ora, as universidades vão tendendo cada vez mais a submeter-se às exigências do mundo moderno, esquecidas, talvez, de que lhes cabe, como acentuou Flexner, dar à sociedade, de quando em vez, não o que deseja, mas o de que necessita. De feito, não basta preparar um estudante para ser um técnico ou especialista em qualquer ramo de conhecimento: é igualmente necessário preparar o indivíduo para ser um homem que conserve íntegro o seu instinto de liberdade e exerça competentemente o seu ofício de cidadão, tão competentemente pelo menos quanto exerce a sua profissão, para a qual foi treinado.

É indispensável, por outro lado, que as belezas do mundo e da vida não se resumam, se êle fôr matemático, no teorema famoso do quadrado da hipotenusa, se fôr odontólogo, no módulo de Young, se for filólogo, nas estrofes dos *Luzíadas*. Impõe-se que o seu espírito seja capaz de admitir nexos entre todas essas coisas, pois o estabelecer relações entre as categorias mais remotas e, até, polares, é das mais eminentes funções da cultura e constitui uma de suas características mais preciosas. Para ela o mundo científico, o mundo religioso, o mundo estético formam um todo harmônico, uma unidade, um círculo ou, no máximo, vários círculos íntimos e concêntricos, que têm, portanto, um núcleo só, do qual todos se originam, em última análise.

À Universidade está assinada a tarefa, sobre todas grave, de formar homens. A formação de especialistas é trabalho que realiza ou deve realizar em segundo plano. É claro que ninguém pode ser especialista em várias províncias da técnica moderna, que invadiu todas as ciências dignas desse nome. Ciência que não possui técnica individual não é ciência. Mas ninguém deve ser apenas um especialista. Alguma coisa em nós tem de ultrapassar e transcender o mesquinho terreiro da nossa especialidade, da qual não podemos prescindir, para manejarmos destramente os instrumentos de trabalho mais eficazes que nos fôr possível obter. Tais instrumentos não devem, entretanto, dominar-nos e impor-nos diante do mundo e da vida a mesma atitude, exercendo sobre a nossa visão o papel de antolhos.

Em suma, é preciso preservar a unidade do espírito e para isso é indispensável levar-lhe, na época própria, isto é, nos anos de colégio universitário e de universidade, a idéia clara e segura da unidade geral dos conhecimentos humanos, que desbordam de seus quadros, todos eles grosseiros e artificiais, criados segundo o nosso arbítrio, desbordam, se

encontram, se misturam e se fundem na sua unidade inicial. O *Report of the Harvard Committee*, que procedeu ao estudo da situação na famosa universidade, deu a essa idéia da unidade dos conhecimentos humanos expressão magistral: "A área total do saber assemelha-se mais a um espectro ao longo do qual os diversos modos do pensamento se combinam em graus variáveis, aproximando-se da pureza apenas nas extremidades".

Parece que o inimigo maior da cultura, ou seja, da formação completa do homem está no excesso de importância que se dá, em todos os nossos cursos, talvez até no primeiro, à informação, sobretudo à informação verbal, isto é, não acompanhada de espírito crítico e não seguida do fazer. Não pode haver a mínima dúvida de que à educação corre o dever de comunicar informação, que é, ao cabo, o alicerce da grande construção. Mas é rigorosamente indispensável, se se pretende que a educação cumpra integralmente a sua tarefa desmedida, é rigorosamente indispensável resolver o problema da seleção do material que tenha de ser comunicado como informação e, por igual, que princípios e que métodos devem ser ilustrados ou exemplificados pelo uso da informação adquirida. Por maior que seja a quantidade de informação absorvida, por exemplo, na aprendizagem das ciências, ela não bastará nunca. "Os fatos têm de ser escolhidos de tal forma, que comuniquem, não só alguma coisa da substância da ciência, senão também — acima de tudo — dos seus métodos, das suas realizações características e das suas limitações. Até o ponto em que o estudante adquire conhecimento dos métodos que está usando e tem consciência crítica dos seus pressupostos, aprende a transcender sua especialidade".

Calcula-se que, à época de seus exames, o estudante de tipo médio dificilmente consegue lembrar-se de mais de 75% do que lhe foi ensinado. É fácil imaginar o que recordamos do nosso latim ou da nossa álgebra cerca de trinta anos, digamos, depois de aprovados em nossos exames de ginásio. . . Entretanto, não é lícito extrair desse fato a conclusão amarga de que todo o processo educativo é lástima e esforço perdido. E por que não? — Porque esse processo não se cifra na comunicação de conhecimentos ou informações, mas é também o cultivo de certas aptidões, comportamentos e atitudes na personalidade do estudante. Se o processo referido não logra realizar esse mínimo, está então comprometido e comprometerá toda a formação daqueles a que se aplica.

Como pode e deve a universidade ou, melhor, todo o processo educativo levar a cabo esse trabalho?

do ela tem em mira o homem como elemento da sociedade ? Segundo o relatório já citado são estas as aptidões capitais: pensar eficazmente; comunicar o pensamento; formar juízos adequados; discriminar valores. (É evidente que tal partição é arbitrária e não corresponde à realidade interna e una da personalidade, que é, em rigor, um conjunto de coexistências inseparáveis).

Estimaria, neste ponto, lançar em relevo mais uma vez a importância da comunicação do pensamento. Quem diz comunicação, implica, necessariamente, linguagem, e, indubitavelmente, língua nacional. Todos os esforços para o efeito de melhorar o conhecimento da língua pátria são dignos de ser tentados. Por que haveria de ser apenas a Faculdade de Direito a única que devesse exigir exames de português ? Então, um engenheiro ou um químico industrial não terão obrigação de guardar um mínimo de decoro no uso do instrumento capital de expressão que devem usar cada dia, cada hora, cada minuto de sua vida ? Eis a que erros extremos é a idéia de especialização capaz de levar até os melhores espíritos. Sim, porque atrás dessa dispensa de um requisito essencialíssimo o que se descobre é a idéia de que um homem destinado a manipular números e fórmulas, não tem nenhuma necessidade de usar decorosamente a sua língua nacional, ao passo que o bacharel em direito não pode desistir dessa aptidão porque está fadado a lidar apenas com palavras. Dever-se-ia logicamente admitir que este último não precisa de saber somar, multiplicar, dividir, subtrair ou resolver simples regra de três.

Merece notado, aliás, que ninguém cai no ridículo por não resolver uma regra de três ou por não saber demonstrar que a soma dos ângulos de um triângulo etc. etc. Vá alguém, todavia, falar em público e diga *rubrica*, *erudito*, *púdico*, ou use *intemerato* com o sentido de *intimorato*, ou use *V. Excia.* de mistura com *vós...* Por que ? Porque a nossa língua nos é substancial, porque sem ela não pensamos, pois o pensamento não existe sem palavras, isto é, sem linguagem, e linguagem é forma de comportamento.

Por tudo isso é que o notável Reitor Nicholas Murray Butler, da Universidade de Colúmbia, afirmou corajosamente que dos signos de educação ou cultura julga o primeiro, o mais considerável, o mais eminente de todos o conhecimento da língua materna. Pela mesma razão, a Universidade referida decidiu o que consta de sua publicação *A College Program in Action*: "Recomendamos também que o nosso plano de ação

administrativa seja utilizado para tornar obrigatória a exigência de escreverem os nossos estudantes de modo cuidadoso e apresentável e seja tal exigência incorporada ao conjunto de regras de todos os cursos do *College* e levada ao ponto de ser em casos extremos o motivo determinante da aprovação ou da reprovação".

Referindo-se à necessidade de exigir-se dos candidatos à matrícula em qualquer curso da Universidade um exame escrito de língua pátria, eis como se exprime aquele documento: "Um exame escrito de inglês é, segundo todas as opiniões informadas, uma das provas mais úteis de capacidade para o prosseguimento do trabalho no *College*. Sem êle, ficaremos privados de um dado informativo dos mais pertinentes sobre a capacidade do estudante para usar a inteligência como o *College* deve esperar que use. Deve ficar claro que, se continuarmos a admitir estudantes que não sabem escrever, seremos obrigados a continuar separando-os, a fim de cuidar de seus problemas num nível mais baixo de instrução, como até agora, sem que lhes assista direito a qualquer nota". Não é outra a orientação da Universidade de Oxford.

Temos de admitir, queiramos ou não, que os problemas de expressão constituem uma função de cada parte e de cada disciplina do sistema geral de educação.

Assim, está-se vendo, a educação não visa uma área particular de formação da personalidade nem a comunicação de áreas particulares de conhecimento. Já se escreveu, com razão, que o processo educativo tem em mira formar o homem bom, o cidadão bom e o homem útil. Ora, os processos intelectuais são incapazes, sozinhos, de levar a cabo essa tríplice obra de construção humana. Por que visaria ela apenas a inteligência, se a inteligência absolutamente não esgota a pessoa humana e não é uma função especial ou, pelo menos, não é apenas isso? O equívoco é terrivelmente claro.

Para levar a efeito o ideal de formar o homem culto ou, melhor, propiciar a sua formação, as universidades dos Estados Unidos — a pátria da especialização — deram um passo atrás e mudaram de direção. Como? Em que sentido? É o que tentaremos expor concisamente.

Eis como procedeu a Universidade de Harvard em suas instruções:

1 — Todos os cursos do *College*, por mais especializados que sejam, devem trazer considerável contribuição à educação geral, ou seja, à cultura.

2 — Deve ser evitado qualquer sistema em que a educação geral fique completamente segregada da educação especial, como se as duas não tivessem nada de comum.

3 — É necessário, todavia, estabelecer uma certa separação, porque, se a educação geral fôr deixada inteiramente a cargo de cursos ministrados de um ponto-de-vista especial ou técnico ou com a mira apontada para qualquer fim especial ou profissional, o que chamamos cultura sofrerá.

4 — Deve haver no *College* alguns cursos destinados exclusivamente, e não acidentalmente, à educação geral, às relações e valores gerais, e não à erudição e às técnicas do especialista.

5 — Esses cursos não devem ser ministrados de uma só vez nem mesmo em um só período do *College*, e a educação geral não deve limitar-se a um grupo de cursos, pois sua influência tem de ser penetrante e duradoura.

6 — Dos 16 cursos exigidos para a obtenção do grau de bacharel em ciências ou em certas atividades técnicas ou profissionais o estudante terá de seguir seis cursos de educação geral.

7 — Desses seis cursos, um pelo menos será de humanidades, um de ciências sociais e um de ciências.

8 — Além disso, outros cursos são previstos, de caráter facultativo, destinados à realização dos objetivos da educação geral.

9 — O problema da redação na língua vernácula (notai a importância que se dá a esse estudo) tem preocupado muitas congregações. Todas concordam em que os estudantes do *College* devem possuir aptidão segura das técnicas essenciais da composição em inglês. Nesta Universidade, (isto é, Harvard) praticamente todos os que ingressam no *College* são obrigados a seguir um curso de língua nacional, que não dá direito a nenhum "crédito", ou seja, a nenhuma nota que aproveite ao aluno nos exames das outras disciplinas. Se essa providência tem o mérito de criar um instrumento especial para melhorar os conhecimentos de inglês, tem a fraqueza de segregar tal estudo dos demais campos de estudo, o que pode dar a ilusão de tratar-se de atividade independente das demais, que com ela nada tem que ver. "*Training in composition should not be associated with the English Department only — assevera o relatório da comissão de Harvard. It should be functional to the curriculum, a significant part of the student's college experience*".



10 — O curso de humanidades, exigível de todos os estudantes, denomina-se *Grandes Textos Literários* e destina-se à leitura e compreensão inteiras de obras fundamentais. Ao lado disso, há outros estudos como história da língua nos textos, história da literatura, biografia de autores, exame da forma literária, crítica, prosódia e gramática. São dois tipos de estudo que levam a dois tipos de conhecimento ou saber: o *knowledge through* e o *knowledge about*.

11 — Filosofia cujos cursos são ministrados pelo menos em duas épocas do *College* a fim de atender a escolha dos estudantes de acordo com seu maior ou menor amadurecimento para a compreensão dessa disciplina.

12 — Belas-Artes, que são consideradas como tendo valor importantíssimo na formação da cultura e compreendem a pintura, a escultura e a arquitetura.

13 — A música, em suas formas corais e orquestrais é também objeto de estudo, entre outras razões porque contribui poderosamente para desenvolver-lhe a unidade social.

14 — No curso de ciências sociais o estudante apreciará o pensamento e as instituições ocidentais, havendo outros em que a democracia americana é examinada. O relatório recomenda se estude a possibilidade de em tal secção incluir-se o estudo de relações humanas.

15 — Ciência e matemáticas. Tal estudo foi considerado indispensável porque grande parte da instrução recebida nos cursos do *College* não dava atenção suficiente ao exame dos conceitos básicos, à natureza da aventura científica, ao desenvolvimento histórico do tema, à sua literatura, às suas relações com outras áreas de interesse e atividade. O programa de matemática é o essencial para o prosseguimento do programa de ciências naturais que se tem em mira para o *general Student* e, também, o essencial para a compreensão de muitos assuntos que surgem nos programas que não os de ciências. Um nível específico de conhecimentos de matemática não era até 1946 exigido para ingresso no *College* de Harvard, nem propomos — diz o relatório — que o seja. Quanto às ciências, os estudos para o *general Student* versarão sobre princípios de física e princípios de biologia, e os dois cursos devem estar em constante ligação por meio de discussões e devem ilustrar os métodos mediante os quais o conhecimento científico progrediu nos últimos quatro séculos. Para um e outro são aconselhados, além dos manuais de classe, grandes

livros representativos como, por exemplo, *Man's Place in Nature*, de T. H. Huxley, *Evolution and Genetics*, de T. H. Morgan, *Living Machinery*, de A. V. Hill, *Wisdom of the Body*, de W. B. Cannon, devendo ser feita uma tentativa séria ("a serious attempt") para pôr os estudantes em contacto com obras da literatura clássica da biologia, de que são exemplos *A Circulação do Sangue*, de Harvey, *A Descendência do Homem* e *A Origem das Espécies*, de Darwin, partes da *Introdução à Medicina Experimental*, de Claude Bernard, *Observações sobre a Fisiologia da Digestão*, de William Beaumont, as experiências de Mendel com hibridação das plantas, etc. etc.

São palavras modelares essas pronunciadas pela Universidade de Harvard, e o seu sentido ecoa, sem qualquer dúvida, como severa advertência às instituições congêneres, aqui ou em qualquer outra parte, que vão preparando para um mundo já fraturado apenas frações de homens.

## I CENSO ESCOLAR NACIONAL

Dando seqüência à documentação relativa ao Censo Escolar, apresentamos nesta edição o Convênio do MEC com o IBGE, Ofício expedido pela Comissão Central às Secretarias de Educação, a Instrução n.º 6 — sobre aplicação e comprovação de recursos — e o Manual do Recenseador.

CONVÊNIO QUE ENTRE SI FAZEM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E O INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, PARA REALIZAÇÃO DO CENSO ESCOLAR DE 1964

Aos quinze dias do mês de julho de mil novecentos e sessenta e quatro, o Ministro de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, Dr. Flávio Suplicy de Lacerda, e o Presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, General Aguinaldo José Senna Campos, resolveram celebrar o presente convênio de cooperação técnico-administrativa, com o fim de realizarem o Censo Escolar de 1964, mediante as cláusulas e condições seguintes:

*Cláusula primeira* — O Ministério da Educação e Cultura, daqui em diante denominado apenas MEC, e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, doravante denominado IBGE, conjugarão esforços para levar a efeito, solidariamente, com os Estados, Territórios e no Distrito Federal, o Censo Escolar de 1964 recomendado pela Pri-

meira Reunião do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, realizado no Rio de Janeiro em novembro de 1963.

*Cláusula segunda* — O Censo Escolar de 1964, tendo em vista a necessidade de dados para a elaboração dos planos nacionais e estaduais de educação, deverá abranger, pelo menos, a população de cinco (5) a quatorze (14) anos.

*Cláusula terceira* — O custeio do Censo Escolar de 1964, será atendido pelos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário e do Fundo Nacional de Ensino Médio, para esse fim reservados no Plano de Aplicação de 1964, a cargo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Verba 3.1.07/3) e nos convênios celebrados, em junho do corrente ano, entre o MEC e as Secretarias de Educação das Unidades da Federação (Verbas .... 3.1.07/1.IA e 3.1.12/1.1).

*Cláusula quarta* — A realização do Censo Escolar será levada a efeito sob a orientação e a assistência técnica de uma Comissão Central — Comissão Central do Censo Escolar — constituída de cinco membros, indicados dois pelo Ministro da Educação e Cultura e dois pelo Presidente do IBGE. É membro nato da Comissão Central, o Diretor do INEP, que a presidirá.

*Cláusula quinta* — Será instalada, diretamente subordinada à Presidência da Comissão Central, uma Secretaria Executiva, incumbida da execução, coordenação e supervisão de todos os trabalhos do Censo Escolar, segundo a orientação da Comissão Central. O Diretor da Secretaria Executiva será designado pelo Presidente da Comissão Central.

*Cláusula sexta* — A Comissão Central estabelecerá convênios especiais com os respectivos governos de cada uma das Unidades da Federação os quais fixarão os princípios e normas necessários à realização do Censo e disporão sobre a constituição de comissões do Censo Escolar no âmbito do respectivo território.

*Cláusula sétima* — Servidores das Inspetorias Regionais do Conselho Nacional de Estatística, integrarão as Comissões de que trata a cláusula anterior, participando também, da distribuição do material, do controle da coleta e das apurações municipais e setoriais, na forma das instruções que lhes forem ministradas pela Comissão Central e pelas comissões regionais.

*Cláusula oitava* — Fica assegurada à Comissão Central o acesso aos mapas dos setores censitários de propriedade do IBGE, dos quais serão extraídas cópias destinadas aos trabalhos de campo do Censo Escolar nas quais serão localizadas as escolas existentes e procedidas correções e anotações de acréscimo pelos recenseadores. Serão extraídas três cópias dos mapas dos setores censitários, uma das quais será doada ao respec-

tivo município, outra ao Governo da Unidade da Federação a terceira, com as correções e anotações de acréscimo, devolvida ao IBGE.

*Cláusula nona* — As apurações preliminares dos resultados do Censo Escolar serão procedidas imediatamente após a coleta, de modo a assegurar, desde logo, o conhecimento de seus resultados e fornecer ao Município, para efeito do Registro Escolar de que trata a Lei de Diretrizes e Bases, relações nominais referentes às crianças recenseadas menores de 7 anos.

*Cláusula décima* — O IBGE assegura prioridade tanto para impressão do material necessário ao Censo Escolar como para as apurações finais e publicações sistematizadas dos resultados.

*Cláusula décima-primeira* — Os trabalhos do Censo Escolar deverão desenvolver-se de modo que seus resultados possam atender às necessidades do planejamento do ensino em 1965.

Para firmeza e validade do que fica estipulado, lavrou-se o presente termo, em cinco vias de igual teor, o qual, depois de lido e achado conforme, foi assinado pelas partes acordantes e pelas testemunhas.

Rio de Janeiro, 15 de julho de 1964.

(a) *Flávio Suplicy de Lacerda* — Ministro de Estado da Educação e Cultura.

(a) *General Aguinaldo José Senna Campos* — Presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

OFÍCIO DO PRESIDENTE DA COMISSÃO  
CENTRAL AOS SRS. SECRETÁRIOS DE  
EDUCAÇÃO E CULTURA

Rio de Janeiro, GB.

Em 22 de julho de 1964.

Do: Diretor do Instituto Nacional  
de Estudos Pedagógicos

Ao: Senhor Secretário de Educa-  
ção e Cultura

Assunto: Censo Escolar.

Senhor Secretário:

Tenho a honra de comunicar a Vossa Excelência haver sido instalada, hoje, a Comissão Central do Censo Escolar do Brasil, constituída para o fim de promover e orientar a realização do censo escolar, previsto na cláusula VII dos convênios celebrados em junho último entre o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios.

Providência fundamental para seguro planejamento da expansão dos sistemas estaduais de ensino e, bem assim, da ação supletiva do Governo Federal, o Censo Escolar está destinado a abrir novos rumos para o desenvolvimento da educação do nosso povo, que deve orientar-se no sentido de serem alcançadas as metas do Plano Nacional de Educação, estabelecidas de conformidade com os imperativos constitucionais e os solenes compromissos internacionais firmados pelo Brasil na "Aliança para o Progresso".

Instituída nos termos de acordo firmado pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — acordo cuja cópia anexo ao presente — a Comissão Central, com-

posta pelos Professores Carlos Corrêa Mascaro e Zenaide Cardoso Schultz, representantes do Ministério da Educação e Cultura, e Senhores Virgílio da Fonseca Gualberto e Paulo de Jesus Mourão Rangel, representantes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, funciona sob a presidência do Diretor deste Instituto, e instalou os seus serviços na sede do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, na Rua Voluntários da Pátria, n.º 107 — Rio de Janeiro.

Esperando contar com o patriótico interesse e o decidido propósito de Vossa Excelência para que a realização do Censo Escolar, a ser realizado por essa Unidade da Federação, atinja completo êxito, a Comissão Central terá oportunidade de voltar brevemente a Vossa Excelência para as providências iniciais.

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

(a) *Carlos Pasquale*  
Diretor do INEP

### III — INSTRUÇÃO N.º 6

*Aplicação e Comprovação de recursos destinados ao Censo Escolar.*

#### 1 — PRELIMINARES

1.1 — Os trabalhos do CENSO ESCOLAR DO BRASIL serão custeados com os recursos previstos no orçamento da União para o exercício de 1964 sob a seguinte classificação: 3.1.07/3 — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; 3.1.07/1.-A — Fundo Nacional do

Ensino Primário e 3.1.12/1.1 — Fundo Nacional do Ensino Médio.

1.2 — Nos termos dos Convênios firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e os Governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, foram reservados, dos recursos correspondentes a cada Unidade da Federação, as seguintes quotas, para atender às despesas com o Censo Escolar: sete por cento dos recursos previstos na verba do Fundo Nacional do Ensino Primário e três por cento dos recursos previstos na verba do Fundo Nacional do Ensino Médio.

1.3 — Dos recursos do Censo Escolar relativos a cada Unidade da Federação, sessenta por cento destinar-se-ão às despesas locais a cargo da Comissão Estadual e quarenta por cento ficarão à disposição da Comissão Central, para atender aos gastos gerais feitos por ela diretamente.

1.4 — De acordo com o esquema de realização dos trabalhos, a quota, destinada às despesas locais, será colocada, parceladamente, à disposição das Secretarias de Educação, em conta especial, junto às Agências do Banco do Brasil S. A. das Capitais dos Estados ou Territórios, sob o título: "Depósitos de Poderes Públicos à Vista — 4 — Governo Federal — Outras Contas — Secretaria de Educação do Estado — COMISSÃO ESTADUAL DE CENSO ESCOLAR", conta que deverá ser movimentada pelo Secretário de Educação ou por quem ele indicar.

1.5 — A comprovação das despesas feitas será apresentada ao Ministério da Educação, até trinta

dias após o encerramento do Censo, com observância do disposto nos itens 2-12 e seguintes destas Instruções.

1.6 — As aplicações dos recursos destinados ao Censo Escolar poderão ser feitas: a) pelas COMISSÕES ESTADUAIS (no caso dos Estados); b) pelas COMISSÕES LOCAIS (no caso dos Territórios e Distrito Federal); c) pelas CHEFIAS MUNICIPAIS que receberem suprimentos das Comissões Estaduais ou Locais.

1.7 — O Senhor Presidente da República, em despacho de 12-8-64, publicado no Diário Oficial de 28-8-64, considerando a necessidade de realização urgente de todos os trabalhos decorrentes do Censo Escolar, aprovou, para o atendimento das despesas correspondentes, normas especiais em que se fundam estas Instruções.

## 2 — GASTOS E COMPROVAÇÃO

2.1 — Por conta dos recursos referidos nestas Instruções, somente poderão ser realizadas despesas estritamente relacionadas com os trabalhos do Censo Escolar.

2.2 — As Comissões Estaduais, dentro dos dez dias seguintes ao do recebimento da primeira parcela, remeterão à Comissão Central, o plano de aplicação dos recursos que lhes foram atribuídos.

2.3 — As despesas que poderão ser atendidas são as seguintes: PESSOAL: Tarefas Eventuais prestadas na forma do Decreto n.º 54.003, de 3-7-64 e cujo prazo não poderá ser superior a seis meses; Ajudas de Manutenção para atender às despesas de alimentação, hospedagem e transportes de pessoas que se deslocarem de suas



vada perante a Comissão Estadual, no prazo pela mesma determinado, o qual não poderá ultrapassar de dez dias o prazo previsto para a aplicação.

3.6 — Os saldos verificados nas prestações de contas dos responsáveis pelos suprimentos deverão ser devolvidos à Comissão Estadual, através de ordem bancária, para crédito da conta citada no item 1.4.

3.7 — Devolvido o saldo, a Comissão Estadual emitirá uma GUIA DE RECOLHIMENTO (Anexo n.º 7) em três vias, destinando-se a última ao responsável pela comprovação do suprimento.

3.8 — A comprovação das despesas relativas aos suprimentos deverá ter a seguinte organização :

1.<sup>a</sup> VIA :

- 1 — Ofício de Encaminhamento (Anexo n.º 11).
- 2 — Demonstrativo de Suprimento (Anexo n.º 8) .
- 3 — Relação dos Documentos (Anexo n.º 3) .
- 4 — Documentos numerados e colecionados em ordem cronológica.

2.<sup>a</sup> VIA :

Cópias de todas as peças e documentos que constituíram a 1.<sup>a</sup> via.

**OBSERVAÇÃO:** A Comissão Estadual deverá recomendar que sejam organizadas as comprovações em três vias, a fim de que as Chefias Municipais fiquem com as 3as. vias de toda a documentação comprobatória dos gastos efetuados.

3.9 — Para o controle da remessa e das comprovações dos suprimen-

tos, a Comissão Estadual deverá criar um registro semelhante ao de Contas Correntes, no qual a débito registrará os suprimentos feitos, e, a crédito, as despesas efetuadas e os saldos recolhidos (Anexo n.º 10).

#### 4 — ESCLARECIMENTOS GERAIS

4.1 — Todo documento comprobatório de despesa efetuada diretamente pela Comissão Estadual ou Local, deverá ser passado em nome de: "COMISSÃO ESTADUAL (OU LOCAL) DO CENSO ESCOLAR DO ESTADO (OU TERRITÓRIO) DE....."

4.2 — No caso de pagamentos através das CHEFIAS MUNICIPAIS, os documentos serão passados em nome da CHEFIA MUNICIPAL DO CENSO ESCOLAR DE ....., ou "CHEFIA DO CENSO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE .."

4.3 — Quando um documento fôr acompanhado de ANEXO, conterá este, na parte superior direita, a anotação "ANEXO AO DOCUMENTO N.º ....", sendo na RELAÇÃO DE DOCUMENTOS relacionado somente o valor do documento básico. Exemplo : Aquisição de material : A Duplicata será o DOCUMENTO BÁSICO e terá o seu número dentro da prestação de contas; a Fatura, assim como a Nota Fiscal, serão anexos do documento básico, que é a duplicata, e, como tal, conterão a declaração referida neste item.

4.4 — Os históricos de todos os recibos deverão ser CLAROS, PRECISOS e DETALHADOS, contendo, entre outros, os seguintes elementos essenciais: natureza da despesa

indenizada ou do serviço prestado, duração, local e função desempenhada pelo favorecido.

4.5 — Os documentos que constituíram as las. vias da prestação de contas NAO PODERÃO SER PASSADOS EM CARBONO.

4.6 — Os documentos com dimensões inferiores às do formato ofício, isto é, 22x23 centímetros, deverão ser colados em folhas de papel com aquelas dimensões.

4.7 — Todas as somas, tanto parciais como gerais, dos documentos que constituírem a prestação de contas, "deverão ser conferidas, não só no ato do pagamento como por ocasião da remessa da comprovação ao Ministério.

4.8 — Todo cheque deverá ser NOMINAL, sendo EXPRESSAMENTE VEDADA A EMISSÃO DE CHEQUE AO PORTADOR.

4.9 — Todas as remessas de ordens bancárias deverão ser efetuadas através das Agências do Banco do Brasil S. A. e somente em casos de inexistência destas poderão ser utilizadas agências de outros bancos.

4.10 — Os formulários referidos nestas Instruções serão fornecidos pela Comissão Central. No caso de atraso ou de insuficiência as Comissões Estaduais *poderão reproduzi-los em mimeógrafo ou em máquina de escrever.*

4.11 — Se a prestação de contas fôr constituída de mais de um volume, cada volume deverá ter, na capa, a numeração identificadora. Exemplo: Uma prestação de contas com 4 volumes, terá os volumes assim numerados: 1.º volume — 1/4; 2.º volume — 2/4; 3.º volume — 3/4; 4.º volume — 4/4.

4.12 — Para maior facilidade de sua conferência, cada volume da prestação de contas não deverá ter lombada superior a sete centímetros.

4.13 — Se, ao término da prestação de contas, o saldo do talão de cheques e dos registros próprios da Comissão Estadual não coincidir com o saldo do extrato da Conta Corrente junto à Agência do Banco do Brasil S. A., em virtude de cheques em trânsito (cheques emitidos e não apresentados para desconto), deverá ser juntada, ao extrato, a CONCILIAÇÃO BANCÁRIA (Anexo n.º 9), da qual constarão os seguintes elementos: a) saldo do talão de cheques e dos registros próprios da Comissão Estadual; b) cheques em trânsito; c) saldo (que deverá coincidir com o saldo acusado pelo extrato bancário).

4.14 — A documentação referente à comprovação de cada SUPRIMENTO deverá ser incluída no final da prestação de contas da Comissão Estadual, constituindo peça da referida prestação.

4.15 — Os saldos dos suprimentos deverão ser indicados em relação própria (Anexo n.º 4) e a sua soma, no Balancete da Comissão Estadual, será deduzida do total das despesas. A diferença indicará o TOTAL DAS DESPESAS efetivamente feitas.

4.16 — As Chefias Municipais, que receberem mais de um suprimento, poderão comprová-los de uma só vez, após o recebimento do último.

4.17 — Todo documento relativo à compra de material SERÁ PASSADO EM PAPEL PRÓPRIO DA

FIRMA FORNECEDORA. É *expressamente vedado* o emprego, em recibos, de papel timbrado, usado pelas repartições públicas.

4.18 — A documentação a ser exigida em relação a toda compra de material será a seguinte: DUPLICATA (1 via), FATURA (3 vias) e NOTA FISCAL (3 vias).

4.19 — Na prestação de contas, a documentação indicada no item anterior será assim utilizada :

— 1.<sup>a</sup> VIA DA PRESTAÇÃO DE CONTAS: será constituída da DUPLICATA, da 1.<sup>a</sup> via da FATURA e da 1.<sup>a</sup> via da NOTA FISCAL;

— 2.<sup>a</sup> VIA DA PRESTAÇÃO DE CONTAS: será constituída da 2.<sup>a</sup> via da FATURA e da 2.<sup>a</sup> via da NOTA FISCAL.

OBSERVAÇÃO: As 3as. vias da FATURA e da NOTA FISCAL serão juntadas ao processo da Coleta de Preços.

4.20 — O recibo deverá ser passado no verso da DUPLICATA, inutilizando os selos exigidos por lei com a assinatura da firma e com a data de recebimento. Nas três vias da FATURA, a firma torcedora deverá declarar, independente da selagem, o seguinte: "O RECIBO DEVIDAMENTE ESTAMPILHADO, FOI PASSADO NA DUPLICATA DE IGUAL NÚMERO". As declarações referentes ao recebimento do material constarão de todas as vias da FATURA. O "PAGUE-SE" deverá ser lançado em todas as vias da fatura e na duplicata.

4.21 — Quando a conta fôr apresentada sem a DUPLICATA, o que poderá acontecer nos casos em que a Lei dispensar tal documento, o

RECIBO, DEVIDAMENTE SELADO, será passado na 1.<sup>a</sup> via da FATURA. As demais vias da FATURA conterão, independentemente da selagem, a seguinte declaração da firma: "O RECIBO, DEVIDAMENTE ESTAMPILHADO, FOI PASSADO NA 1.<sup>a</sup> VIA DESTA FATURA".

4.22 — As FATURAS, como as NOTAS FISCAIS, deverão conter descrição detalhada do material fornecido, tais como: quantidade, marca, preço unitário, preço global e outras indicações necessárias à identificação.

## 5 — ANEXOS

5.1 — OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO DA PRESTAÇÃO DE CONTAS PELA COMISSÃO ESTADUAL OU LOCAL (Anexo n.º 1). O Ofício será de simples encaminhamento. Quaisquer explicações porventura necessárias, deverão ser prestadas em documento anexo.

5.2 — BALANCETE — COMISSÃO ESTADUAL (Anexo n.º 2) : O Balancete da Comissão Estadual será constituído de duas partes : a) RECURSOS, na qual serão discriminados todos os créditos feitos a favor da Comissão, suas datas e números dos respectivos avisos; b) DESPESAS, na qual figurarão: a soma dos documentos relativos aos GASTOS e aos SUPRIMENTOS, o total dos saldos relativos a suprimentos feitos às Chefias Municipais ou Diversos, o total das despesas e o saldo em depósito no Banco do Brasil S. A. A soma da parte RECURSOS deverá ser idêntica à soma da parte DESPESAS. O Balancete deverá ser datado e assinado por todos os membros da Comissão Estadual ou Local.

5.3 — **RELAÇÃO DE DOCUMENTOS** (Anexo n.º 3) : Na "RELAÇÃO DE DOCUMENTOS" serão relacionados todos os documentos, com seus números, firmas ou pessoas que os expediram e importâncias. O modelo — Anexo n.º 3, servirá não apenas para o relacionamento dos documentos da Prestação de Contas da Comissão Estadual ou Local, como, também, dos relativos às comprovações de suprimentos feitas pelas Chefias Municipais.

5.4 — **RELAÇÃO DE SALDOS DE SUPRIMENTOS**: (Anexo n.º 4i) : Na "RELAÇÃO DE SALDOS DE SUPRIMENTOS" serão relacionados todos os saldos de suprimentos devolvidos pelas Chefias Municipais à Comissão Estadual ou Local. Da mesma deverão constar: o número do documento, o nome do responsável e a importância devolvida.

5.5 — **PAGAMENTOS** (Anexo n.º 5) : O Anexo n.º 5 servirá para que sejam passados de forma padronizada os recibos dos pagamentos relativos a serviços prestados ou a indenização de despesas, devendo, neste último caso, ser juntada ao referido formulário a documentação legal comprobatória dos gastos. No espaço destinado a "NATUREZA DA DESPESA", deverá ser citado o título do gasto, tal como "SERVIÇOS PRESTADOS", "INDENIZAÇÃO DE DESPESAS", "AJUDA DE MANUTENÇÃO" OU outros. Os históricos deverão ser claros, precisos e detalhados, a fim de que fique identificada a natureza da despesa. No espaço : "LOCAL, DATA, ASSINATURA E SELLOS", o favorecido colocará, sobre os selos exigidos pela Lei, o local do recebimento, a data e a assina-

tura. Os dois espaços da parte inferior do modelo destinam-se a : Declaração de "Serviços Prestados" ou de "Exatidão do Pagamento" e o "PAGUE-SE" da autoridade responsável pela movimentação dos recursos.

5.6 — **SUPRIMENTO** (Anexo n.º 6) : Para os suprimentos será adotado o Modelo n.º 6, do qual constarão, além do nome e do valor do suprimento, a finalidade a que se destina, local e previsão dos gastos. Se o suprimento fôr feito por ordem bancária, deverá ser obedecido o que dispõe o item 3.4 destas Instruções. Nos espaços inferiores do modelo assinarão um dos membros da Comissão Estadual e o Responsável pela aplicação dos recursos.

5.7 — **GUIA DE RECOLHIMENTO** (Anexo n.º 7) : A Guia de Recolhimento destina-se à comprovação de quaisquer recolhimentos feitos à Comissão Estadual ou Local, e será emitida sempre que se verificarem devoluções de saldos de suprimentos.

5.8 — **DEMONSTRATIVO DE SUPRIMENTO** (Anexo n.º 8) : Toda pessoa ou entidade que receber suprimento, deverá, no momento da comprovação, preencher o DEMONSTRATIVO DE SUPRIMENTO, do qual constarão: a) finalidade; b) nome do responsável pela aplicação; c) local e período da aplicação; d) data do recebimento; e) importância; f) número do documento da prestação de contas; g) total da despesa e o saldo, se houver; h) local, data e assinatura do responsável pela aplicação.

5.9 — **CONCILIAÇÃO BANCÁRIA** (Anexo n.º 9) : A CONCILIA-



ÇÃO BANCÁRIA será feita na forma do que estabelece o item 4.13

5.10 — CONTROLE DE SUPRIMENTOS (Anexo n.º 10): Para efeito de controle dos SUPRIMENTOS EFETUADOS e COMPROVADOS, as Comissões Estaduais deverão usar o Modelo n.º 10. Na coluna "DÉBITO" serão registrados os suprimentos efetuados e na coluna "CRÉDITO" os suprimentos comprovados e os saldos recolhidos. Constarão de tal modelo, também, o número, a data e o histórico de cada suprimento, assim como o número, a data e o histórico de cada comprovação ou de cada recolhimento de saldo. Este modelo não deverá ser juntado à comprovação; destina-se, apenas, ao controle, pela Comissão Estadual, do movimento de suprimentos.

5.11 — OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO DE COMPROVAÇÃO DE SUPRIMENTOS (Anexo n.º 11): Toda pessoa ou entidade que receber suprimentos deverá encaminhá-lo à Comissão Estadual, por ofício, o qual será de simples encaminhamento. Quaisquer observações, porventura necessárias, deverão constar da parte "OBSERVAÇÕES" do Anexo n.º 8 — Demonstrativo de Suprimento.

5.12 — TABELA DE AJUDAS DE MANUTENÇÃO (Anexo n.º 12): As despesas de alimentação, pousada, hospedagem e transporte de pessoas que se deslocarem de suas sedes a serviço do Censo, serão indenizadas, na forma da Tabela do Anexo n.º 12, e o seu pagamento será por forma de diárias concedidas, por dia de ausência da pessoa de sua sede. Exemplo: Uma pessoa

se desloca, a serviço do Censo Escolar, para a cidade de Araraquara — Estado de São Paulo, onde permanecerá cinco dias. O salário-mínimo fixado para a referida cidade, na forma do Decreto n.º 53.578, de 21-2-1964 (D. O. de 24-2-64), é de Cr\$ 42.000 e a porcentagem para o cálculo de diárias é de trinta por cento. A ajuda de manutenção a que terá direito será de :  $30\% \text{ sobre Cr\$ } 42.000,00 \times 5 = \text{Cr\$ } 63.000,00$ .

#### MANUAL DO RECENTEADOR

### I — Base Legal, Objetivo e Amplitude

1. *Base Legal* — Na forma de convênios celebrados, o Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e os Governos dos Estados, Distrito Federal e dos Territórios realizarão, a partir de 1.º de novembro de 1964, o Censo Escolar do Brasil.

2. *Objetivo* — O Censo Escolar, dando a conhecer o número de crianças e a respectiva situação escolar, constitui providência fundamental para que os Governos da União e das Unidades Federadas elaborem sobre bases seguras, planos de ação inter-administrativa, com vistas a proporcionar a todas as crianças o ensino primário obrigatório e gratuito.

Além disso, revelando o nome, o responsável e a residência da criança em idade escolar, o Censo irá fornecer subsídios indispensáveis para que os Municípios possam proceder anualmente à chamada da população de sete anos

para a matrícula na escola primária e para que os Governos dos Estados possam promover o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas, a que uns e outros estão obrigados nos termos dos arts. 28 e 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3. *Amplitude* — O recenseamento abrangerá todas as crianças brasileiras e estrangeiras existentes no País na data do início do Censo e que até o fim do corrente ano não tenham completado quinze anos. Em outras palavras, o Censo Escolar abrangerá todas as crianças nascidas entre 1.º de janeiro de 1950 a 31 de outubro de 1964.

## II — Instruções Gerais

4. *Obediência às instruções recebidas* — A coleta das informações é a operação fundamental na execução de um censo; se os dados coligidos forem claros e exatos, as demais fases de trabalho serão processadas com maior facilidade e segurança. É indispensável, portanto, que todas as instruções contidas neste manual sejam lidas com atenção e cumpridas à risca.

O Recenseador receberá toda a assistência necessária, para que execute com perfeição a coleta dos dados, sendo, entretanto, exercida severa fiscalização sobre o seu trabalho pelas autoridades censitárias.

5. *Sigilo das informações* — Ao aceitar a função o Recenseador se compromete a manter sigilo absoluto sobre os dados coletados, não podendo, sob qualquer pretexto, transmitir a outrem — particular ou entidades — as informações que lhe forem confiadas.

6. *Identificação do Recenseador* — A simples apresentação do formulário a ser preenchido identifica automaticamente o Recenseador. Todavia, recomenda-se que o recenseador leve consigo um documento de identidade pessoal.

7. *Atitude do Recenseador* — O Recenseador procurará despertar o interesse e a simpatia do informante pelo seu trabalho. Deverá ser cortês e imparcial ao efetuar a entrevista. Prestará, com boa vontade, os esclarecimentos solicitados a propósito dos objetivos do censo. Mesmo no caso de ser recebido com desconfiança ou visível má fé, não deverá discutir, nem ameaçar; deverá argumentar com clareza e serenidade, procurando lançar mão de todos os recursos conciliatórios. Deverá lembrar-se de que a sua missão é obter informações válidas e que o êxito do censo depende da boa vontade e cooperação de cada informante.

8. *Formulários* — Os formulários a serem usados no Censo Escolar são os seguintes :

CE 1 — Boletim de Família

CE 2 — Boletim de Prédio Escolar

CE 3 — Caderneta do Recenseador

CE 4 — Folha de Coleta

CE 5 — Mapa de Apuração

9. *Uso dos Formulários* — As normas de preenchimento de cada formulário serão descritas minuciosamente em capítulo próprio.

10. *Como deve ser processada a coleta* — Não haverá distribuição prévia de questionários. O Recenseador a partir do 1.º dia útil de novembro, preencherá os boletins à



medida que visitar os domicílios. Convém lembrar que as respostas devem sempre referir-se à situação existente na noite de 31 de outubro para 1.º de novembro.

### III — Preenchimento do Boletim de Família (CE 1)

11. O Boletim Família (CE 1) destina-se ao recenseamento das crianças com menos de 15 anos, ou seja, aquelas que nasceram entre 1.º de janeiro de 1950 a 31 de outubro de 1964, e será usado nos domicílios onde residir pelo menos uma criança dentro desse limite de idade.

12. No Boletim de Família (CE 1) serão registradas informações referentes a todas as crianças nessas condições e que tenham residência fixa no domicílio, ainda que na data do censo nele não estejam presentes, inclusive por motivo de estudo em regime de internato. As crianças que não têm família e estão recolhidas em asilos, orfanatos, reformatórios ou estabelecimentos similares, serão recenseadas nesses estabelecimentos.

13. *Domicílio* — É o local ou recinto estruturalmente independente, que serve de moradia a famílias censitárias; pode ser formado por um conjunto de cômodos ou por um cômodo só, devendo ter entrada independente ligada a logradouro ou terreno de uso público ou a local de uso comum a mais de um domicílio. Considerar-se-á também como domicílio o local que, embora não atendendo àquelas características, esteja servindo de moradia, na data do censo, a um grupo de pessoas ou uma só pessoa (prédios em construção, em-

barcações, veículos, barracas, tendas, grutas, galerias).

14. *Família Censitária* — É o conjunto de pessoas, que, em virtude de parentesco, adoção ou simples dependência, vivem em domicílio comum, sob a direção ou proteção de um único chefe, dono ou inquilino de toda a habitação ou apenas de parte da mesma.

O indivíduo que vive só, constituirá uma *família censitária*. O indivíduo que vive com uma *família censitária*, na condição de *hóspede*, *agregado* ou *empregado* será considerado como membro da família com a qual reside.

O indivíduo que vive com uma família censitária (*hóspede*, *agregado*, *empregado*) e tem em sua companhia pessoas a êle ligadas por laço de parentesco ou subordinação é considerado como constitutivo de uma outra família — família convivente — que será recenseada em boletim à parte.

15. *Famílias censitárias residentes em dois domicílios* — Há famílias que possuem duas residências e vivem parte do ano em uma e parte em outra. Se a família completa estiver em um dos domicílios, é evidente que nele será recenseada, ao passo que o domicílio sem morador será considerado como "Fechado", (ver instruções, capítulo seguinte: "Casas Fechadas"). Às vezes ocorre que a família está dividida entre dois domicílios (como é freqüente entre os fazendeiros, que residem com os filhos mais velhos na casa da fazenda, e cujos filhos menores estudam e residem na cidade geralmente assistidos pela mãe); nesse caso, a *família completa* será re-

censeada na residência onde estiver localizada a maioria dos filhos menores (0 a 14 anos). Com referência ao outro domicílio não será registrado o número de pessoas residentes, mas o Recenseador fará a seguinte anotação na *Folha de Coleta*: "Família recenseada na . . . . . (Localização, Município e Distrito).

16. *Características do Chefe ou Responsável pela Família* — Em relação ao Chefe ou Responsável pela família, que geralmente é o pai das crianças, serão feitas as seguintes indagações: Sexo, Grau de instrução e Nome.

Quanto ao Grau de instrução deverá ser assinalado o curso de grau mais elevado que o Chefe da Família tenha freqüentado, mesmo que não tenha concluído. Para os que sabem ler e escrever, embora nunca tenham freqüentado escola, deverá ser registrado *Primário*. Para os que não sabem ler, embora tenham freqüentado escola, deverá ser assinalado *Analfabeto*.

O Nome deverá ser registrado por completo, de preferência em letra de fôrma.

17. *Setor N.º* — É indispensável que o número do Setor, fornecido previamente, seja registrado em todos os boletins.

18. *Boletim N.º* — Os *Boletins* receberão o mesmo número de ordem registrado na coluna "g" da *Folha de Coleta*.

19. *Município* — *Distrito e Situação* — Os dados para preenchimento destes espaços, fornecidos previamente, devem ser registrados, por extenso, em todos os boletins.

20. *Localização* — Devem ser registrados a espécie e o nome do Logradouro, bem como o número do prédio e a dependência. Exemplo: Rua Dona Clara, n.º 369, apt.º 602 — Avenida do Comércio, n.º 33, casa II — Largo da Estação, n.º 4, sobrado.

21. *Folha Suplementar* — Quando fôr suficiente um só boletim para recensear as crianças da família censitária será registrado *Não* no campo da Folha Suplementar. Quando fôr necessário mais de um boletim (família com mais de 5 crianças), será registrado o número de boletins usados, em todos os boletins referentes à família. Assim, havendo de 6 a 10 crianças, será registrado nos dois boletins utilizados o número 2, sendo que seus campos de identificação serão preenchidos com as mesmas especificações.

22. *Escola mais próxima* — A indagação tem por objetivo conhecer a distância aproximada entre o domicílio recenseado e a escola pública ou particular situada mais perto.

A distância deverá ser indicada em números redondos, em quilômetros, como por exemplo: 1 quilômetro, 2 quilômetros, etc. Quando a distância fôr inferior a 1 quilômetro, deverá ser registrado 0 (zero).

23. *Ordenação das crianças no Boletim* — Cada criança moradora no domicílio será recenseada em uma coluna, mediante o registro de suas características. Em primeiro lugar deverão ser recenseados os filhos, depois os netos, outros parentes e agregados. Dentro de cada grupo as crianças deverão

ser registradas (filhos, netos, etc.) em ordem decrescente de idade.

Exemplo: Filho de 13 anos. Filho de 8 anos, Neto de 2 anos, Agregado de 3 anos.

O registro das declarações será feito com um X no retângulo correspondente.

#### 24. *Quesitos.*

### I — QUESITOS PARA TODAS AS CRIANÇAS DE MENOS DE 15 ANOS

#### *Quesito 1 — Prenome*

Bastará ao Recenseador escrever o prenome ou nome de batismo, como por exemplo: João, Dulce, Antônio, Maria da Glória, Luís, etc.

#### *Quesito 2 — Sexo*

Assinale com um X o retângulo correspondente ao sexo.

#### *Quesito 3 — Situação de dependência*

Deverá ser assinalado o retângulo correspondente à relação existente entre a criança recenseada e o Chefe da Família.

Para resposta a este quesito considera-se :

*Filho* — inclusive enteados e filhos adotivos, exclusive filhos de criação;

*Neto* — inclusive bisnetos;

*Outro parente* — irmão, cunhado, sobrinho, etc.

*Agregado* — criança residente no domicílio, que, sem ser parente, vive às expensas do Chefe da Família, inclusive os filhos de criação.

*Em coletivo* — Para as crianças recolhidas em domicílio coletivo (orfanatos, asilos, etc.).

#### *Quesito 4 — Data do Nascimento*

A resposta a este quesito deverá indicar o dia, mês e ano em que o recenseado nasceu.

No caso de não ser conhecida a data (dia, mês e ano), deverá ser feito o cálculo da idade para a anotação do ano de nascimento. Convém frisar que esse cálculo poderá ser sempre obtido com maior ou menor exatidão, dependendo da habilidade do Recenseador em conduzir as perguntas.

#### *Quesito 5 — Ê registrado no Registro Civil ?*

A indagação tem por objetivo determinar se a criança foi registrada em cartório do Registro Civil de nascimentos.

Somente deverá ser assinalado o retângulo 1, quando houver certeza por parte do informante. Em caso de dúvida deverá ser assinalado o retângulo 2.

#### *Quesito 6 — Apresenta deficiência ?*

Considera-se como apresentando deficiência a criança numa das seguintes condições :

*Cega* — inclusive se, além de cega, fôr portadora de qualquer outra deficiência grave;

*Surda* (surda-muda)

*Deficiência mental* — que apresente desequilíbrio ou retardamento mental de ordem a impedir a escolaridade normal, isto é, aprendizagem nas classes comuns.

*Deficiência física* — portadora de defeito grave do aparelho locomotor que impeça o uso dos membros superiores ou inferiores, para fins de escolaridade normal, isto é, de aprendizagem nas classes comuns.

## II — QUESITOS SOMENTE PARA AS CRIANÇAS DE 7 A 14 ANOS

Para as crianças que *estão estudando* deverão ser feitas as indagações referentes aos quesitos 7, 8, 9 e 10 ficando em branco os quesitos 11, e para as que *não estão estudando* as indagações constantes dos quesitos 11, 12 e 13, ficando em branco os quesitos 7, 8, 9 e 10.

Para as crianças menores de 7 anos (nascidas a partir de 1.º de janeiro de 1959, inclusive), serão feitas indagações do quesito 7 em diante, mesmo que estejam estudando.

### *Quesito 7 — Escola que frequenta*

*Publica* — se a criança estiver freqüentando uma escola mantida por órgão de administração pública, quer seja Federal, Estadual, Municipal ou Autárquica (Senai, Senac).

*Particular* — se a criança estiver estudando em escola mantida ou dirigida por entidade particular.

*No lar* — entenda-se por "educação no lar", a educação que, equivalente à ministrada em escolas primárias, é dada em domicílio, por pessoa capaz, com continuidade e com observância do horário pré-estabelecido.

As crianças que estejam em férias ou que, por qualquer impedimento temporário, não estejam assistindo às aulas na data do censo, deverão ser consideradas como freqüentando escola.

### *Quesito 8 — Grau*

*Primário* — para as crianças que estão fazendo, na escola ou no lar,

os estudos correspondentes a uma série do curso Primário ou a este equivalente (como cursos profissionais de nível elementar). Para as crianças que estão freqüentando curso de admissão, também deverá ser assinalado este mesmo retângulo.

*Médio* — Para as crianças que estão freqüentando uma série de curso ginásial ou qualquer outro curso de nível equivalente (comercial, normal, industrial, agrícola, etc.).

### *Quesito 9 — Série*

Para as crianças que estão freqüentando um curso regular, na escola ou no lar, deverá ser assinalada a série correspondente. Para as que estão em curso de admissão será marcado o retângulo próprio.

### *Quesito 10 — Está interno ?*

Conforme o caso deverá ser assinalado o retângulo *Sim* ou *Não*. Para os semi-internos deverá ser marcado *Não*.

### *Quesito 11 — Por que não frequenta a escola ?*

1 — *Defeito físico ou deficiência mental* — Quando a criança é portadora de anomalia grave, tais como debilidade mental acentuada, cegueira, surdez ou defeito físico de outra natureza, notadamente os que impedem o uso normal dos membros superiores ou inferiores.

2 — *Não há escola* — Quando a causa fôr motivada por falta de escola nas proximidades da residência ou em virtude de a criança não ter sido



matriculada, no corrente ano, por falta de vaga na escola.

- 3 — *Já concluiu* — Quando a criança já tiver concluído o curso primário;
- 4 — *Trabalha* — Quando a criança trabalha em qualquer tipo de atividade que impeça a freqüência à escola.
- 5 — *Pobreza* — Quando a falta de recursos para aquisição de material escolar ou roupas, impedir a freqüência à escola. Considerar-se também "Pobreza" quando a escola mais próxima fôr particular e não houver recursos para pagar a mensalidade.
- 6 — *Outro motivo* — Quando os responsáveis pela criança considerarem desnecessário o estudo, ou suficiente o que já foi aprendido e, ainda, em qualquer outro caso não especificado anteriormente.

#### *Quesito 12 — Grau*

*Primário* — Para as crianças que freqüentaram uma ou mais séries do curso Primário, ou a este equivalente, e não ingressaram no Ginásio.

*Médio* — Para as crianças que freqüentaram pelo menos uma série do curso Ginásial ou de qualquer outro curso de nível equivalente: comercial, normal, industrial, agrícola, etc.

*Nenhum* — Para as crianças que nunca freqüentaram escola.

#### *Quesito 13 — Série*

Para as crianças que freqüentaram qualquer curso, deverá ser assinalada a última série que fre-

qüentaram e que tenham concluído com aprovação. Assim, para as crianças que freqüentaram a 3.<sup>a</sup> série de um curso qualquer e não tenham sido aprovadas, deverá ser assinalado o retângulo 2 (2.<sup>a</sup> série). Para as crianças que freqüentaram o curso de Admissão e não ingressaram no curso de grau médio, deverá ser assinalado o retângulo referente à última série do grau elementar concluído com aprovação. Para as crianças que nunca freqüentaram escola (assinalado no quesito 12, retângulo 3) nada deverá ser registrado neste quesito.

#### IV — Preenchimento do Boletim do Prédio Escolar (CE 2)

25. O Boletim do Prédio Escolar (CE 2) destina-se ao recenseamento dos prédios em que funcionam escolas, cursos ou classes de ensino primário para crianças de menos de 15 anos.

O Boletim está dividido em quatro partes:

- A) Prédio onde funciona curso primário;
- B) Cursos que funcionam no prédio;
- C) Curso primário;
- D) Professores do curso primário.

Quando no prédio estiver instalada mais de uma escola ou curso primário mantidos por entidades diferentes, para cada uma das escolas ou cursos será preenchido um boletim CE 2. Se, por exemplo, em um mesmo prédio funcionar pela manhã uma escola estadual e à tarde uma municipal, deverão ser preenchidos dois CE 2. Sõmen-

te no primeiro boletim, entretanto, serão preenchidas as partes A e B do questionário.

26. *A. Prédio.* Solicitam-se informações referentes à localização, estrutura, instalações e capacidade didática do prédio em que funciona escola ou curso de ensino primário comum ou emendativo.

Quando no prédio funcionarem outras escolas ou cursos além do primário, as informações deverão referir-se apenas às dependências e instalações usadas pelo ensino primário, mesmo quando forem comuns a outro curso.

Quando o curso primário de uma mesma escola funcionar em mais de um prédio, devem ser respondidos os itens 1 a 12 e o 16 com referência ao prédio principal, e os itens 13 a 15 em relação a todos.

27. *Número do boletim.* Os boletins receberão o mesmo número de ordem registrados na coluna "h" da *Folha de Coleta*.

28. *Quesitos.* Explicações minuciosas quanto aos quesitos que indagam sobre o prédio escolar não se fazem necessárias, já pela natureza bastante simples das perguntas, já pelo fato de serem os próprios diretores que, em geral, irão prestar as informações.

*Quesitos 1 a 3. Paredes externas, cobertura e piso.* Deverão ser considerados os materiais predominantes na construção. *Alvenaria* compreende, além de tijolos cozidos, as paredes de pedra ou cimento armado. *Telha* abrange não só a telha de barro como a de cimento e a laje de concreto. Metálica é a cobertura de folha de zinco, alumínio ou "flandres".

*Quesito 4.* Refere-se à água encanada no interior do prédio. Se houver água encanada, registrar se é proveniente da "rede geral" da localidade ou se de "poço ou nascente" própria. No caso de não haver água encanada no interior a resposta será registrada no retângulo "não tem".

*Quesito 5.* No caso de haver instalações sanitárias, qualquer seja o tipo (higiênica, fossa negra, etc), assinalar se há ou não dependências especiais para cada sexo.

*Quesito 6.* Só deverão ser consideradas como suficientes aquelas que corresponderem ao mínimo de 2 metros quadrados por aluno, calculado em relação ao número máximo de alunos que usam o recreio ao mesmo tempo.

*Quesito 7.* Só será considerado *Prédio Adaptado* aquele que, não tendo sido construído especialmente para a escola, foi melhorado com alterações ou ampliação de sua estrutura. Não se considera adaptação a simples limpeza ou pintura do prédio, colocação de mobiliário escolar, construção de cerca ou muro, etc.

*Quesito 8.* Deverão ser considerados como de *uso exclusivo de escola* os prédios em que a única atividade é a de ensino, embora neles haja dependências para residência de professor ou zelador. Entretanto, quando, em dependência de uma residência, funcionar curso ou classe de ensino primário, deverá ser assinalado o retângulo 2 (Não).

*Quesito 9.* Trata-se da propriedade do prédio e não da depen-



dência administrativa da escola, curso ou classe nele instalado. O retângulo 4 é destinado aos prédios de propriedade de *Associação*, *Fundação*, ou *Sociedade Civil* de fins educacionais. Quando tratar-se de sociedade comercial ou de pessoa física, deverá ser registrado no retângulo 5 (Particular). As Congregações Religiosas, mesmo que não tenham organizado uma sociedade civil para fins educacionais, serão registradas no retângulo 4 (*Associação*).

*Quesito 10.* Refere-se à ocupação do prédio por parte da entidade que mantém o curso primário nele ministrado (ver quesito 2 da parte C). Assim, se num prédio de propriedade estadual (retângulo 2 do quesito 9) funcionar uma escola primária estadual, será assinalado o retângulo 1 deste quesito (Próprio); se porém funcionar uma escola municipal, sem pagamento de aluguel, será assinalado o retângulo 3 (Cedido).

*Quesito 11.* Quando o número de carteiras não corresponder pelo menos à metade do total de alunos do maior turno, a resposta deve ser *Não*.

*Quesito 12.* Desde que uma única sala de aula comum não disponha de quadro negro, deverá ser marcado *Não*.

*Quesito 13.* Considera-se sala de aula comum aquela destinada ao ensino das disciplinas gerais. Deve ser indicado o número das salas existentes para cada grupo de áreas especificadas.

*Quesito 14.* Considera-se sala de aula especial aquela destinada à atividade didática e complementar

ao ensino primário, tais como: sala de trabalhos manuais, sala de música, laboratório, auditório, biblioteca, museu, etc. Deverá ser indicado o número das salas existentes segundo os grupos de áreas especificados.

*Quesito 15.* Deverá ser indicado o número de alunos que todas as salas de aula comuns destinadas ao ensino primário comportam em um só turno, isto é, a capacidade de matrícula da escola ou curso primário.

*Quesito 16.* Assinala-se somente um retângulo. A distância da escola mais próxima será registrada em quilômetros. Se a distância for inferior a um quilômetro registrar o 0 (Zero).

29. *B — Cursos que funcionam no prédio* — Nesta parte do questionário indaga-se sobre alguns detalhes de todos os cursos (primários e outros) que são ministrados no estabelecimento.

30. *Nível de ensino ou tipo de curso.* Deverá ser indicado, embora abreviadamente, o nível de ensino, isto é, primário, médio ou superior, ou o tipo do curso, isto é, admissão, pré-primário, supletivo, profissional, datilografia, etc.

31. *Denominação do curso.* Deverá ser registrado o nome de cada escola ou curso que funciona no estabelecimento. Exemplo: Instituto de Educação São Vicente, Escola Aplicação anexa.

32. *Número de turnos.* Indicar o número de turnos diurnos e noturnos em que funcionar o curso. Cursos noturnos são considerados aqueles que são ministrados a partir das 17 horas.

33. C — *Curso primário*. Destina-se esta parte a registrar a organização do curso primário ministrado.

34. *Quesito 1*. Emendativo é o curso destinado às crianças que apresentam deficiência física, sensorial ou mental (excepcionais).

*Quesito 2*. Trata-se da entidade que mantém a escola ou curso e não do proprietário do prédio. Particulares são as escolas dirigidas ou mantidas por entidades particulares.

*Quesito 3*. Por *extensão do curso* entende-se o número de séries ou de anos, em que o curso é ministrado no estabelecimento, inclusive o de admissão. Se existir apenas curso de admissão registre A.

*Quesito 4*. Todos os 3 itens devem ser respondidos. A possibilidade indicada no item *a* pode verificar-se por duas formas: para as salas de menos de quarenta metros quadrados, até o limite de um aluno por metro quadrado; para as salas de 40 ou mais metros quadrados, até 40 alunos no máximo.

*Quesito 5*. Registrar o número de turnos em que funciona o curso.

*Quesito 6*. Deve entender-se por turma ou classe o grupo de alunos que recebe aulas, simultaneamente, na mesma sala, ainda que o grupo se componha de alunos de séries diferentes.

*Quesito 7*. Soma do número de horas em que funciona cada turno, dividida pelo número de turmas.

35. D — *Professores do curso Primário*. Procura-se conhecer o

número e o grau de preparação dos professores *regentes de classe*, e o número dos *não regentes* de classe, discriminados por sexo.

36. *Regentes de classe* são os professores que têm a seu encargo uma classe ou turma de alunos. Os regentes de classe serão discriminados de acordo com a sua formação e deverão ser registrados segundo o seu título de nível mais elevado.

37. De *curso pós-colegial* são os professores que, além de diploma de 2.º ciclo (Escola Normal ou Instituto de Educação) possuem outros cursos de especialização ou aperfeiçoamento (Cursos de Administração de Instituto de Educação, cursos de PABAAE, curso de pedagogia de Faculdade de Filosofia ou outros cursos de especialização pedagógica) de duração mínima de quatro meses.

38. *Não regentes* são os professores que se incumbem do ensino de disciplinas especializadas (desenho, educação física, trabalhos manuais, música) abrangendo também os responsáveis pela orientação das instituições escolares existentes (bibliotecas, museus, clubes).

Os professores que estejam somente no exercício de funções administrativas (diretores, secretárias, auxiliares de secretaria) não serão considerados.

39. *Contagem do professor*. Não deverá o mesmo professor ser registrado em mais de um item, mesmo que, além de regência de classe exerça, na escola, outra atividade pedagógica.

V — Preenchimento da Caderneta do Recenseador (CE 3)

40. A *Caderneta do Recenseador* (CE 3) conterá: 1) a descrição dos limites do setor censitário e o respectivo mapa ou croquis; 2) o quadro resumo dos trabalhos do setor; 3) as disponibilidades para classes de emergência; 4) as Folhas de Coleta (CE4).

41. *Setor Censitário* — Normalmente, cada Recenseador é designado para cobrir uma certa parte de um território. Esta área é denominada "Setor Censitário".

O Recenseador receberá, por escrito, a descrição dos limites do seu setor, os quais serão fielmente obedecidos, e o mapa do setor que lhe coube, para melhor orientação dos trabalhos de coleta. Se o Recenseador, ao percorrer o Setor, constatar qualquer engano ou deficiência no mapa deverá fazer as devidas correções ou acréscimos. Compete, também, ao Recenseador registrar no mapa a localização dos prédios escolares nos quais é ministrado o ensino primário. Esse registro, no mapa, consistirá do número do CE 2 correspondente, dentro de um pequeno retângulo que indicará a localização aproximada do prédio. No rodapé do mapa será repetido o número de referência com o nome da Escola.

Antes de iniciar a coleta, o Recenseador procurará conhecer o Setor para o qual foi designado, inteirando-se dos seus limites e das condições que lhe são peculiares, com o que poderá tomar medidas que facilitem e apressem a coleta dos dados, evitando desse modo possíveis falhas.

O Recenseador deverá indagar, ao final de cada entrevista, a respeito de prédios e domicílios que não estejam porventura ao alcance de sua vista e de cuja existência o entrevistado poderá informá-lo; deverá ver e indagar antes de passar adiante.

42. *Quadro Resumo* — A terceira página da caderneta contém o quadro dos resumos feitos em cada página. A primeira coluna deste quadro traz impresso os números das Folhas de Coleta (CE 4). Na linha correspondente a cada uma das Folhas será anotado o número de Unidades Registradas, o número de domicílios recenseados, o número de domicílios com crianças recenseadas (CE 1), o número de prédios com curso primário (CE 2), o número de crianças recenseadas e o número de pessoas residentes nos domicílios ocupados, discriminadas por sexo.

43. *Disponibilidades para classes de emergência* — A quarta página da Caderneta do Recenseador contém espaços onde serão registradas as disponibilidades para instalações de classes de emergência no Setor Censitário.

Na primeira coluna deverão ser relacionados os prédios localizados no Setor, com discriminação da utilização atual do prédio, sua localização (rua e n.º) e o nome de seu proprietário.

Na segunda coluna deverão ser relacionadas as pessoas residentes no Setor que poderiam ministrar aulas do curso primário, com discriminação do nome dessas pessoas, seu endereço e o grau de instrução. Para o registro de grau de instrução deve ser usada a qua-

lificação adotada na parte B do CE 2.

44. As *folhas de coleta*, cujo preenchimento descreve-se a seguir, serão colecionadas e grampeadas na caderneta, juntamente com a descrição dos limites do setor e o respectivo mapa, no final dos trabalhos. As folhas de coleta constituirão as páginas da Caderneta.

#### VI — Preenchimento da Folha de Coleta (CE 4)

45. *Emprego das Folhas de Coleta (CE 4)* — Em cada página da Folha de Coleta apenas serão registradas informações relativas a um logradouro (rua, avenida, estrada, povoado, arraial, etc.). Concluído o registro dos prédios de um logradouro, as linhas em branco que restarem serão inutilizadas com um traço oblíquo. Os prédios do logradouro a seguir serão registrados na página imediata, e, desse modo, sucessivamente, até o término do setor. No caso dos lançamentos referentes ao logradouro ultrapassarem o número de linhas da página, o Recenseador fará o registro na página seguinte e repetirá o nome do logradouro nas páginas utilizadas. Assim, cada página da Folha de Coleta somente conterá lançamentos referentes ao logradouro cujo nome figurar na parte superior.

Nas propriedades rurais (fazendas, sítios, etc.) em que houver 5 ou mais domicílios, o Recenseador procederá como se estivesse recenseando um logradouro diferente e registrará em primeiro lugar a residência do proprietário ou administrador da fazenda, sítio, etc, e em seguida os demais domicílios.

As páginas da Folha de Coleta serão numeradas em cada setor a começar de 1, na ordem em que forem preenchidas.

As linhas da Folha de Coleta se destinam ao registro de todos os prédios ou domicílios existentes no setor.

É indispensável que os registros sejam feitos, rigorosamente, na ordem em que o Recenseador fôr percorrendo o setor.

46. *Localidade* — Deverá ser registrado o nome pelo qual é conhecido o local ou região, em que estão localizados os prédios registrados na Folha de Coleta.

Exemplo:

Povoado de Barra Grande  
Bairro Jardim América  
Arraial do Cabo.

47. *Localização* — Devem ser registradas a categoria (avenida, rua, beco, etc.) e o nome do logradouro, como por exemplo:

Avenida das Bandeiras  
Rua Bambuí  
Praça Quinze.

Na hipótese de não existirem esses elementos, o Recenseador procurará registrar indicações que permitam localizar os prédios registrados na Folha de Coleta, como por exemplo:

Morro dos Cabritos  
Estrada do Contorno  
Fazenda Santo Antônio  
Igarapé Pacará.

48. *N.º da Página* — Neste campo serão numeradas seguidamente as Folhas de Coleta, a começar de 1 em cada setor, na ordem em que forem preenchidas.



49. *Setor N.º* — É indispensável que o número do setor seja registrado em todas as Folhas de Coleta.

50. *Coluna A — Número do Prédio* — Todos os prédios têm, em geral, um número no logradouro. Esse é o número que deve ser registrado nesta coluna. Quando o edifício possuir mais de um número no mesmo logradouro, o Recenseador registrará os números extremos, separados por traço oblíquo (Ex.: 26/32 ou 121/1531).

Quando o prédio tiver numeração em mais de um logradouro, por ser de esquina, ter fundos para outro ou ocupar uma quadra inteira, será registrado apenas no logradouro onde se encontrar sua entrada principal.

Tratando-se de "avenidas" ou "vilas particulares", o Recenseador registrará o número da entrada e, adiante, separados por um traço oblíquo, os números romanos ou arábicos, ou as letras que designarem as casas dentro da "avenida" ou "vila particular". Assim, os lançamentos de 4 casas existentes na "vila" n.º 37, da rua João Alfredo, seriam os seguintes:

37/I, 37/II, 37/III, 37/IV ou  
37/1, 37/2, 37/3, 37/4, ou  
37/A, 37/B, 37/C, 37/D.

Em se tratando de grupos de prédios que constituem uma única unidade recenseável (quartéis, colégios, etc.), o Recenseador registrará o número do prédio principal.

Nos casos de edifícios de apartamentos ou casas de cômodos será registrado, apenas uma vez, o número do prédio no logradouro

As construções rústicas, freqüentes na zona rural, tais como paióis, barracões, cocheiras, palhoças, abrigos contra a chuva, desde que não tenham moradores, não devem ser registradas como prédio.

51. *Coluna B — Número da Dependência* — Quando no prédio existir mais de uma unidade domiciliar, será indicada, nesta coluna, qual a dependência que está sendo recenseada, mediante o registro do número do apartamento, escritório ou sala com moradores, ou de outras referências, como por exemplo: térreo, sobrado, frente, fundos, etc.

52. *Coluna C — Número de ordem* — A primeira unidade registrada em cada caderneta terá o número 1. O número do último lançamento deve corresponder à soma das unidades registradas.

53. *Coluna D — Espécie* — Nesta coluna indicar-se-á, de maneira clara e precisa, a utilização correspondente a cada uma das unidades registradas.

Quando se tratar de domicílio particular o lançamento será Dom. Part.

Quando se tratar de domicílios coletivos, casas de negócio, repartições públicas, etc, mesmo que não tenham moradores, indicar-se-á, por exemplo: Hotel, Quartel, Asilo, Hospital, Cinema, Igreja, Oficina, Armazém, Bar, etc.

Quando se tratar de escola, registrar-se-á conforme o caso: Escola Primária Pública, Ginásio Particular, Faculdade Pública, etc.

Os lançamentos relativos a prédios que não tenham moradores, embora, com mais de uma aplicação, serão efetuados em uma só

linha. Neste caso o registro será, conforme a sua utilização: Escritórios, Negócios, Escrit. e Negóc. etc. Quando residir alguém nesses prédios, porém, os lançamentos ocuparão tantas linhas quantos forem os domicílios existentes.

Para os prédios ou dependências desabitadas, será registrado "VAGO". Os domicílios ocupados, porém fechados na data do Censo, no caso de famílias que possuem mais de um domicílio (domicílios de veraneio, casas de campo, etc.) será registrado "FECHADO".

Quando se tratar de prédio Não domiciliar, Vago ou Fechado, não será feito nenhum lançamento nas colunas seguintes.

54. *Coluna E — Número de Domicílios* — Nesta Coluna será registrado o número de ordem dos domicílios recenseados, a começar de 1. Como a numeração será contínua em cada setor, o último número indicará o total de domicílios recenseados no setor. Convém frisar, que considera-se domicílio qualquer lugar onde resida alguém.

55. *Coluna F — Nome do responsável pelo domicílio* — Quando se tratar de domicílio particular, o registro será do nome do Chefe da família; em domicílio coletivo, o nome do responsável pelo domicílio.

56. *Coluna G — CE 1 (Boletim de Família)* — Nesta coluna será registrado o número de ordem dos Boletins de Família preenchidos, a começar de 1. Como a numeração será contínua em cada setor, o número do último Boletim de Família indicará o total de domi-

cílios onde residem crianças de 0 a 14 anos, recenseadas no setor.

57. *Coluna H — CE 2 (Boletim do Prédio Escolar)* — Nesta coluna será registrado o número de ordem dos Boletins do Prédio Escolar preenchidos, a começar de 1. Como a numeração será contínua em cada setor, o número do último *Boletim* indicará o total de prédios de ensino primário recenseados no setor.

58. *Coluna I — Número de crianças recenseadas* — Nesta coluna será registrado o número de crianças recenseadas nos Boletins de Família.

59. *Colunas J e L — Pessoas recenseadas* — O Recenseador deverá registrar, por sexo, o número de pessoas residentes no domicílio

60. *Coluna M — Data da Coleta* — Nesta coluna será registrada a data em que foi realizada a coleta de dados no domicílio.

61. Efetuadas as somas, os dados serão transferidos para o quadro resumo da *caderneta do recenseador*.

## VII — Preenchimento do Mapa de Apuração (CE 5)

62. *Quando será preenchido* — Ao encerrar a coleta, e após revisar os Boletins de Família, o Recenseador procederá o levantamento dos dados de CE 1 e CE 2 para preencher o Mapa de Apuração CE 5.

63. Para preenchimento do Mapa de Apuração CE 5, referente ao seu Setor, recomenda-se que o Recenseador trace em folhas de papel auxiliares cada um dos quadros em que se divide os Mapas: *A e B*, porém com as colunas su-



ficientemente largas para, à direita de cada item (A — crianças de 6 a 14 anos e B — Professores), contar no sistema de apuração manual, criança por criança, na coluna correspondente, conforme esteja *Freqüentando* ou *Não freqüentando* escola. Quanto às crianças nascidas em 1958 serão conta-

das apenas em sua totalidade sem atentar para o fato de estarem ou não freqüentando escola, pois esta indagação não foi feita no Boletim.

Exemplo: Vários Boletins CE 1 que registram 118 crianças foram assim apurados:

ANO DE NASCIMENTO	Freqüentando	Não Freqüentando	Total
1958.....	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	= 22	22
1957.....	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> = 8	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> = 12	20
1956.....	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> = 9	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> = 8	17
1955.....	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>   = 11	<input type="checkbox"/> = 4	15
1954.....	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> = 8	<input type="checkbox"/> = 3	11
1953.....	<input checked="" type="checkbox"/>   = 6	= 1	7
1952.....	<input type="checkbox"/> = 4	<input checked="" type="checkbox"/>   = 6	10
1951.....	<input type="checkbox"/> = 4	<input checked="" type="checkbox"/> = 5	9
1950.....	<input checked="" type="checkbox"/> = 5	<input type="checkbox"/> = 2	7
<b>TOTAL...</b>	55	41	118

A mesma técnica de apuração deve ser adotada para contagem dos professores (Boletim CE 2).

64. Os totais de cada item, de ambas as apurações, serão transcritos, em algarismos bem legíveis, a tinta ou a máquina, no Mapa

de Apuração CE 5, em três vias.

No mesmo Mapa (canto superior à direita) devem ser transcritos os totais de *crianças recenseadas e pessoas moradoras* (homens e mulheres) apurados na *Folha de Coleta CE 4*.

## SOBRE UM PROBLEMA EM PAUTA: PREPARAÇÃO E INGRESSO DE CANDIDATOS A CURSOS SUPERIORES

TAYME ABREU

Do C.B.P.E.

Entre os vários problemas na ordem do dia, em nosso ensino, o de ingresso de candidatos a cursos superiores é daqueles mais em foco.

Aliás, essa questão de articulação dos níveis de ensino no Brasil, do primário ao médio e deste ao superior está francamente na área da patologia, em relação ao que decorre da estrutura institucionalizada do nosso sistema de ensino.

O problema, ao contrário do que alguns supõem, é histórico entre nós. Lembre-se a respeito o que assinalava Branca Fialho (*"Evolução do Ensino Secundário no Brasil — 1500-1900"*) sobre a situação no Segundo Império: "a percentagem de reprovações nos exames vestibulares das escolas era enorme, chegando comumente a 94% dos candidatos".

Atualmente se poderia afirmar que, sem os elos atípicos e heterodoxos dos "cursinhos" ninguém ou quase ninguém ascenderia ao nível de ensino imediatamente superior.

O problema por sua contundência agressiva, entrando pelos olhos a dentro de qualquer observador, tem despertado da habitual letargia responsáveis por nossa educação. Tem mesmo sido já incorporado à agenda de reuniões conjuntas de órgãos como o Conselho Federal e os Conselhos Estaduais de Educação, como a última realizada em Belo Horizonte em no-

vembro de 1964, ou incluído no temário de reuniões dos responsáveis pelo ensino particular do país.

Sobre êle têm ocorrido artigos doutrinários e tomadas de posição, seja por parte de figuras autorizadas da nossa educação, seja por órgãos de elevada jerarquia em nosso ensino, como é o caso do Conselho Federal de Educação.

Nem sempre esses artigos doutrinários e essas tomadas de posição e adoção de medidas versam e ferem todavia o que há de essencial, de nuclear, o que está no âmago ou no cerne do problema, que subsiste assim irresolvido ou mesmo impropriamente equacionado.

Questões cruciais, como aquela da conciliabilidade do sentido generalista com o propedêutico na terceira série do colégio secundário e da articulação da escola secundária com a estrutura pedagógica prevalecente nas Faculdades Superiores, têm sido objeto de análises superficiais e de conclusões de estilo aquiescente, que distam muito da realidade.

Tem-se afirmado, para citar um só exemplo, que mesmo mantida a presente estrutura de nossos cursos superiores e o decorrente sistema de exames vestibulares, apenas com a diversificação curricular da terceira série colegial estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases pode o problema ser bem resolvido, o que está longe de corresponder à realidade.

Tem-se colocado o problema de adequada seleção de candidatos em torno à observância de uma sistemática que se esvai nas provas de "habilitação" e de "classificação", na nota zero inabilitadora, na inexistência legal de "excedentes", o que nem de longe exgota a problemática do assunto e, o que é pior, deixa intocados os seus aspectos essenciais.

Sem que o assunto seja colocado em termos de uma política educacional efetiva, congruente com as necessidades de quadros de ensino superior do país, sem que se revejam o âmbito e as técnicas das provas e o sentido dos vestibulares, ter-se-á de proclamar depois que "plus ça change, plus ca reste la même chose"...

Compreendendo a necessidade de estudar empiricamente o problema, deliberou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, montar pesquisa de campo, pioneira, sobre como se processou a preparação na Guanabara, em 1963, para os vestibulares de 1964.

Fundamentando essa pesquisa de campo, sob responsabilidade da Técnica de Educação Nádia Franco da Cunha, da DEPE, foi também colocado e desenvolvido o esquema de referência dentro do qual cabe situar e compreender o problema.

O relatório final dessa pesquisa está por ser dado à publicidade e acreditamos que traga subsídios valiosos a uma colocação mais precisa do problema e de caminhos para sua solução.

A mesma pesquisa pretende fazer o CBPE, oportunamente, em

relação ao problema de acesso da escola primária à escola secundária.

Com o objetivo de antecipar a publicação de parte do relatório da pesquisa mencionada, publicamos a seguir quadros constantes da mesma, que representam como que uma radiografia dos vestibulares de 1964, na Guanabara, em seus aspectos macroscópicos.

O quadro I expõe dados dos mais interessantes, quais sejam os do número dos candidatos para as várias carreiras, em relação ao número de inscrições. Como é notório, o número de inscrições é bem maior do que o número de candidatos, devido à incidência do "vestibular múltiplo" em várias carreiras. A aproximação foi feita à base das declarações dos candidatos quanto aos vestibulares que tentariam, coincidindo nossa estimativa com os dados apurados da CAPES, dessa situação, em anos anteriores, o que atenuou a perspectiva de sua possível precariedade, à base de uma "carta de intenções".

No quadro 2 estão expostas as inscrições, as vagas, os classificados e matriculados nas quarenta e cinco Faculdades compreendidas na pesquisa, segundo dados colhidos diretamente na Secretaria das respectivas Faculdades.

Dele se colhem dados expressivos sobre as oportunidades oferecidas (vagas), a busca de carreiras (inscrições), a classificação e a matrícula de candidatos, onde ressalta, ao lado do prestígio das carreiras tradicionais, o surgimento de novas carreiras já presti-

giadas como as das Faculdades de Filosofia e a de Economia.

No quadro 3 evidencia-se aspectos dos mais importantes no problema, qual seja a relação *vagas-candidatos* (não se trata de inscrições).

Assinala-se nele grande dispersão entre casos como os de Diplomacia, com 10,4 candidatos por vaga, até Serviço Social, em que o número de candidatos é menor do que o número de vagas. Os candidatos a Diplomacia são aí computados desde a etapa da triagem preliminar. Diplomacia, Desenho Industrial, Medicina, Química, Odontologia, Engenharia, lideram as situações de desproporção entre procura e oferta.

O quadro IV apresenta dados os mais interessantes quanto à busca dos cursos nas Faculdades de Filosofia.

Estariam sendo elas buscadas essencialmente, como Faculdades de Letras, e dentro delas, quase maciçamente, de Inglês (Português). Isto como clientela de seção.

Os cursos relativos às Ciências Exatas somados, já constituem relativa maioria quanto à clientela. Francês ainda tem maior procura do que poderia talvez imaginar pelo seu caráter de matéria "optativa" na escola secundária.

O quadro V é expressivo para se sentir a área de sensível variação de provas e de critérios de admissão que existiu nos vestibulares de 1964 na Guanabara, bem como para conhecer quais as matérias nelas exigidas e certas peculiaridades no processo dos vestibulares, que vale sabidas.

O quadro VI tem conteúdo idêntico ao do V, só que restrito ao

campo das Faculdades de Filosofia da Guanabara.

Com a leitura e análise desses dados e seu entrecruzamento, já tem o leitor elementos para sentir, em suas coordenadas mais gerais, o panorama dos vestibulares na Guanabara, em 1964.

A análise aprofundada dos vários aspectos envolvidos no assunto, quais sejam, como se prepararam os candidatos, o preparo trazido da escola média, as dificuldades encontradas, as "questões típicas" enfrentadas no vestibular, a literatura pedagógica consumida, a procedência escolar, o tipo de clientela dos vestibulares, o perfil de professores e de cursos, etc., etc, são objeto de investigação e análise documentadas no relatório da pesquisa "Preparação de Candidatos a Cursos Superiores na Guanabara", a que aludimos, a ser publicado brevemente.

Acreditamos que pesquisas e estudos desse tipo sejam da maior oportunidade no Brasil. Sem elas nada de concreto se pode estabelecer e propor. No caso particular do importante assunto deste artigo é franciscana a pobreza de estudos sistemáticos, envolvendo pesquisa de campo. A bibliografia do relatório da pesquisa mencionada o demonstrará. A CAPES vem trazendo valiosos subsídios a respeito, com os levantamentos regulares, anuais, apresentados em dimensão nacional.

A esses aspectos estatísticos é mister todavia somarem-se as pesquisas e análises em profundidade dos vários aspectos envolvidos em tão relevante questão, aberta ainda, a bem dizer.

DISTRIBUIÇÃO DE INSCRIÇÕES (1964) E DE CANDIDATOS (1963\*/  
1964) — VESTIBULARES NA GUANABARA E NITERÓI (1964)  
QUADRO 1

<i>Carreiras</i>	<i>N.º de Inscrições 1964**</i>	<i>N.º de Candidatos 1964***</i>	<i>N.º de Candidatos 1963</i>	<i>Relação Candidatos Inscrições</i>
1 — Engenharia . . . . .	5.392	2.995	1.982	1,8
2 — Medicina . . . . .	5.123	2.331	1.942	2,2
3 — Direito . . . . .	3.631	2.239	1.515	1,5
4 — Economia . . . . .	2.128	1.520	916	1,4
5 — Letras . . . . .	768	717	—	1,07
6 — Ciências Sociais . . . . .	499	499	—	1,0
7 — Química . . . . .	443	421	267	1,05
8 — Ciên. Físico Mat. . . . .	404	377	—	1,07
9 — Psicologia . . . . .	397	371	—	1,07
10 — História e Geogr. . . . .	346	323	—	1,07
11 — Arquitetura . . . . .	339	329	313	1,03
	334	303	47	1,1
13 — Jornalismo . . . . .	303	294	130	1,04
14 — Ciências Naturais . . . . .	305	285	—	1,07
15 — Belas Artes . . . . .	207	207	199	1,0
16 — Pedagogia . . . . .	202	183	—	1,07
17 — Admin. Pública . . . . .	196	179	102	1,09
18 — Serviço Social . . . . .	191	183	194	1,04
19 — Estatística . . . . .	158	144	153	1,09
20 — Odontologia . . . . .	147	122	109	1,2
21 — Desenho Industr. . . . .	143	143	227	☆
22 — Geologia . . . . .	115	115	—	☆
23 — Filosofia . . . . .	111	103	—	1,007
24 — Educação Física . . . . .	95	95	63	☆
25 — Farmácia . . . . .	79	79	61	☆
26 — Biblioteconomia . . . . .	76	76	80	1,0
27 — Enfermagem . . . . .	35	35	—	1,0
28 — Meteorologia . . . . .	18	18	—	☆
29 — Astronomia . . . . .	13	13	—	☆
	<u>22.207</u>	<u>14.734</u>		

\* Dados da CAPES — Aplicado o mesmo índice de deflação de inscrições de 1964.

\*\* Dados relativos às faculdades mencionadas no quadro n.º 2.

\*\*\* Aproximação à base das declarações dos candidatos em relação aos vestibulares múltiplos que prestariam.

☆ Sem informação que permita calcular esse índice.

Nota: Filosofia, como Faculdade, totaliza o maior número de candidatos — 3.281 em 6 faculdades em 1964; em 1963, 1.680 em 5 faculdades.

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria das Faculdades.



**VESTIBULARES EM 1964 — ESTADO DA GUANABARA E NITERÓI**  
**QUADRO 2**

Ramos de Ensino e Faculdade *		Inscrições	Vagas	Classificados	Matriculados
<b>Engenharia</b>					
1 —	Esc. Nac. de Eng.	UB	600	612	612
2 —	Fac. de Engenharia	UEG	100	179	108
3 —	Fac. Flum. de Eng.	UF	150	150	150
4 —	Esc. Politécnica da	PUC	180	180	240
<b>Medicina</b>					
5 —	Fac. Nac. Medicina	UB	180	180	172
6 —	Fac. de Ci. Médicas	UEG	120	230	120
7 —	Esc. de Med. e Cirurgia	RJ	80-80	130-82	130-80
8 —	Fac. de Medicina	UF	120	118	118
<b>Direito</b>					
9 —	Fac. Nac. de Direito	UB	600	642	623
10 —	Fac. de Direito	UF	400	427	509
11 —	Fac. de Direito	UEG	300	353	268
12 —	Fac. de Direito C. Mendes	UF	150	120-30	215
13 —	Fac. de Ci. Jurídicas	RJ	100	259	259
14 —	Fac. Brasileira Ci. Jurid.	UF	120	141	144
15 —	Fac. de Direito da	PUC	100	79	70
<b>Filosofia</b>					
16 —	Fac. Nac. de Filosofia	UB	767	1.003	1.375
17 —	Fac. Fil. Ci. e Letras	UEG	520	206-76	349
18 —	Fac. Fil. Ci. e Letras	PUC	300	273	263
19 —	Fac. Fil. Ci. e Letras Piedadade	UF	450	208	196
20 —	Fac. Fil. Ci. e Letras S. Ursula	UF	195	116	127
21 —	Fac. Fil. Ci. e Letras C. Grande	UF	240	37-29	67



QUADRO 2 (Continuação)

Ramos de Ensino e Faculdades *		Inscrições	Vagas	Classificados	Matri- culados
<i>Economia</i>					
22	— Fac. Nac. de Ci. Econômicas	488	240	190	172
23	— Fac. Ci. Econômicas	479	120	177	177
24	— Fac. Ci. Políticas e Econ.	400	150	177	191
25	— Fac. Ci. Contáb. e Admin.	301	250	301	301
26	— Fac. Ci. Econ., Cont. e Atuar.	190	150	160	154
27	— Fac. de Ec. e Finanças	186- 21 Ψ	130-26 Ψ	112-19 Ψ	110-19 Ψ
28	— Fac. de Ci. Econômicas	84	45	45	45
<i>Arquitetura</i>					
29	— Fac. Nac. de Arquitetura	339	150	150	150
<i>Diplomacia</i>					
30	— Instituto Rio Branco	334	29	31	29
<i>Química</i>					
31	— Esc. Nac. de Química	307	80	211	211
<i>Belas Artes</i>					
32	— Esc. Nac. de Belas Artes	207	110	175	175
<i>Serviço Social</i>					
33	— Fac. Serv. Social da	100- 71 Ψ	120	12-14 Ψ	26
34	— Fac. Serv. Social do	56- 16 Ψ	40	14-35 Ψ	52
35	— Esc. de Serv. Soc. A. Neri	35	35	32	32
<i>Administração Pública</i>					
36	— Esc. Bras. de Adm. Pública	196	70	80	80
<i>Estatística</i>					
37	— Esc. Nac. Ci. Estatísticas	158	120	120	119

QUADRO 2 (Continuação)

Ramos de Ensino e Faculdade *	Inscrições	Vagas	Classificados	Matriculados
<i>Odontologia</i>				
38 — Fac. Nac. de Odontologia UB .....	147	40	35	35
<i>Educação Física</i>				
39 — Esc. Nac. de Ed. Física e D. UB .....	95	60	85	86
<i>Ciências Sociais</i>				
40 — Esc. Sociologia e Pol. PUC .....	92	50	53	56
<i>Farmácia</i>				
41 — Fac. Nac. de Farmácia UB .....	79	50	50	48
<i>Geologia</i>				
42 — Esc. Nac. de Geologia .....	71- 53 ψ	40-19 ψ	21-19 ψ	40
<i>Biblioteconomia</i>				
43 — Curso de Bibliot. B. Nac. BN .....	64	40	37	40
<i>Enfermagem</i>				
44 — Escola de Enf. A. Neri UB .....	35	35	32	45
<i>Desenho Industrial</i>				
45 — Esc. Sup. de Desenho Ind. ....	143	30	30	30
Totais .....	22.207	8.081	8.291	8.618

\* Não estão incluídas: Escolas de Música e Canto (4); Curso de Museologia (1); Escola de Serviço Social (1); os candidatos a essas faculdades representam cerca de 1,2% do total de candidatos ao vestibular de 1964.

ψ O sinal indica 2.ª chamada que, em 90% dos casos, incluiu candidatos reprovados na 1.ª chamada e vagas, classificações e matriculas para a 2.ª chamada.

Fonte: Dados fornecidos pelas Secretarias das Faculdades.

RELAÇÃO VAGAS — CANDIDATOS EM VESTIBULARES  
REALIZADOS EM 1964 NA GUANABARA E NITERÓI \*

QUADRO 3

<i>Carreiras</i>	<i>Candidatos</i>	<i>Vagas</i>	<i>NS de candidatos por vaga</i>
	303	29	10,4
2 — Desenho Industrial . . . . .	<b>143</b>	30	4,7
	2.331	580	4
	292	80	3,6
	122	40	3
6 — Engenharia . . . . .	2.995	1.030	2,9
7 — Administração Pública ...	179	70	2,5
8 — Arquitetura . . . . .	329	150	2,2
9 — Sociologia e Política ....	92	50	1,8
10 — Belas Artes . . . . .	<b>207</b>	110	1,8
11 — Filosofia ** . . . . .	3.281	2.472	1,6
12 — Biblioteconomia . . . . .	64	40	1,6
	79	50	1,5
14 — Educação Física . . . . .	95	60	1,5
15 — Economia . . . . .	1.520	1.111	1,4
16 — Direito . . . . .	2.269	1.770	1,3
17 — Geologia . . . . .	71	59	1,2
	144	<b>120</b>	1,2
19 — Enfermagem . . . . .	35	35	1
20 — Serviço Social . . . . .	<b>183</b>	195	0,94
Total . . . . .	14.734	8.081	1,82

\* Faculdades relacionadas no Quadro 2.

\*\* Abrangendo todos os cursos das Faculdades de Filosofia.

Fonte: Dados obtidos nas Secretarias das Faculdades.

DEPE-CBPE-INEP — outubro 1964

**DISTRIBUIÇÃO DAS INSCRIÇÕES NOS VESTIBULARES DAS FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS,  
POR CURSOS, EM 1964 — GUANABARA**  
QUADRO 4

Carreiras	F. N. Fl.	UEG	PUC	F. F. R. J.	St. <sup>a</sup> Ursula	F. F. C. G.	Total	%
Total de Letras .....	367	181	124	62	23	11	768	22,3
1 — a) Português-Inglês .....	163	85	67	22	14	ψ	351	46,0 *
b) Português-Alemão .....	4	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ	4	0,5 *
c) Português-Grego .....	2	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ	2	0,2 *
d) Português-Latim .....	30	11	21	13	ψ	ψ	75	9,7 *
e) Português-Literatura .....	78	28	ψ	9	ψ	5	118	15,4 *
f) Português-Francês .....	ψ	59	36	18	9	ψ	122	15,9 *
g) Francês .....	80	ψ	ψ	ψ	ψ	6	83	11,1 *
h) Espanhol .....	7	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ	7	0,9 *
i) Italiano .....	3	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ	3	0,3 *
2 — Ciências Sociais .....	300	80	ψ	ψ	ψ	27	407	11,8
3 — Psicologia .....	250	26	70	ψ	51	ψ	397	11,5
4 — História e Geografia .....	195	76	26	26	6	16	346	10,0
5 — Jornalismo .....	260	ψ	46	ψ	ψ	ψ	309	8,9
6 — Ciências Naturais .....	157	72	ψ	68	8	ψ	305	8,8
7 — Física .....	191	27	ψ	ψ	ψ	ψ	218	6,3
8 — Pedagogia .....	68	66	19	10	19	20	202	5,8
9 — Matemática .....	124	53	ψ	ψ	9	ψ	185	5,3
10 — Química .....	122	14	ψ	ψ	ψ	ψ	136	3,9
11 — Filosofia .....	65	17	14	7	8	ψ	111	3,1
12 — Geologia .....	44	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ	44	1,2
13 — Meteorologia .....	18	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ	18	0,5
14 — Astronomia .....	13	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ	13	0,3
15 — Biblioteconomia .....	ψ	ψ	ψ	ψ	12	ψ	12	0,3
<b>Total</b>	<b>2.175</b>	<b>612</b>	<b>299</b>	<b>173</b>	<b>136</b>	<b>74</b>	<b>3.496</b>	
<b>%</b>	<b>62,6</b>	<b>17,6</b>	<b>8,6</b>	<b>4,9</b>	<b>3,9</b>	<b>2,1</b>	<b>100</b>	

Fonte: Dados obtidos nas Secretarias das Faculdades.

\* Porcentagem calculada sobre o total dos cursos de Letras. ψ O sinal indica inexistência do curso ou de alunos.

**MATÉRIAS, TIPO DE PROVAS E CRITÉRIOS PARA ADMISSÃO DE CANDIDATOS**

**AS FACULDADES DA GUANABARA E NITERÓI**

**QUADRO 5**

<i>Ramos de Ensino e Faculdades</i>	<i>Provas</i>	<i>Critério de Admissão</i>	<i>Matérias do Exame Vestibular</i>	<i>Observações</i>
<i>Engenharia</i>				
1 — Escola Nac. de Eng. UB	Escritas	Classificação	Algebra - Desenho Geométrico - Geometria Analítica - Geometria Descritiva - Trigonometria - Física - Química	—
2 — Fac. de Engenharia UEG	Escritas	Nota mínima 4 <sup>1</sup>	Trigonometria - Geometria - Geometria Descritiva - Física - Química	—
3 — Escola Politécnica PUC	Escritas	Classificação	MATEMÁTICA - FÍSICA <sup>2</sup> - Química - Geometria Descritiva	2 testes de orientação vocac. — 2 provas de Matemática
4 — Fac. Fluminense de Eng. UF	Escritas	Nota mínima 3	Algebra - Trigonometria - Geometria Descritiva - Física - Química	—
<i>Medicina</i>				
5 — Fac. Nac. de Medicina UB	Escritas	Classificação	Português - Inglês ou Alemão - Francês ou Inglês - Física - Química - Biologia	—

<sup>1</sup> As referências *Nota mínima*, aplicam-se à habilitação por matéria, havendo além disso classificação por ordem decrescente.

<sup>2</sup> As matérias grafadas em maiúsculo são eliminatórias.

QUADRO 5 (Continuação)

6 — Fac. Ciências Médicas UEG	Escritas	Nota mínima 4	Português - Inglês - Francês - Química - Física e Biologia	—
7 — Fac. de Med. e Cirur. do RJ	Escritas	Nota mínima 4	FÍSICA - QUÍMICA - BIOLOGIA	Testes preliminares às provas: de inteligência, personalidade e aptidão vocac <sup>3</sup> Média para Português - 5
8 — Faculdade de Medicina Direito UF	Escritas	Nota mínima 4	PORTUGUÊS - Francês ou Inglês - Biologia - Física - Química	—
9 — Fac. Nacional de Direito UB	Escritas	Nota mínima 4	Português - Francês ou Alemão - História <sup>4</sup> - Latim - Sociologia	—
10 — Faculdade de Direito UF	Escritas e Oraís	Média Global 14 pontos	PORTUGUÊS - Francês - Inglês e Latim	Português - Só escrita Nota 5
11 — Faculdade de Direito UEG	Escritas e Oraís	Nota mínima 4	Português - Francês ou Inglês e Latim	—
12 — Fac. de Ci. Jurídicas do RJ	Escritas e Oraís	Nota mínima 4	Português - Francês - Inglês e Latim	—
13 — Fac. de Direito C. Mendes	Escritas	Nota mínima 4	PORTUGUÊS - Francês ou Inglês ou Italiano - Cultura Geral	Português: escr. e oral - 2 línguas estrangeiras obrigatórias
14 — Fac. Br. de Ciências Jurídicas	Escritas e Oraís	Nota mínima 4	Português - Francês - Inglês e Latim	—

3 Utilizados como elementos de referência para a vida escolar do aluno na Faculdade.

4 História das Instituições Sociais.



QUADRO 5 (Continuação)

15 — Faculdade de Direito	PUC	Escritas e Oraís	Nota mínima 4	Português - Francês - Inglês ou Latim - Ética	Ética - Somente oral
<i>Economia</i>					
16 — Fac. Nac. de Ci. Económ.	UB	Escritas	Classificação	Português - História Geral e do Brasil - Geografia - Francês - Inglês - Matemática	—
17 — Fac. de Ci. Económicas	UEG	Escritas	Nota mínima 4	Português - História Geral e do Brasil - Geografia - Francês ou Inglês - Matemática	—
18 — Fac. de Ci. Pol. e Econ. do RJ		Escritas e Oraís	Nota mínima 4	História Geral e do Brasil - Geografia Económica e Matemática	—
19 — Fac. de Ci. Ec., Cont. e At. RJ		Escritas e Oraís	Nota mínima 4	História Económica Geral e do Brasil - Geografia Económica, Geral e do Brasil - Matemática	—
20 — Fac. de Ec. e Finanças do RJ		Escritas e Oraís	Nota mínima 4	Matemática - História do Brasil - Geografia Económica	—
21 — Fac. de Ci. Económicas	UEG	Escritas	Nota mínima 4	Português - Matemática - Francês ou Inglês - Geografia	—
22 — Fac. de Ci. Cont. e Admin.		Escritas	Nota mínima 4	Português - Inglês - Matemática - Geografia	—
<i>Arquitetura</i>					
23 — Fac. Nac. de Arquitetura	UB	Escritas e Gráficas	Classificação	Desenho a mão livre - Desenho Projetivo - Matemática - Física	—
<i>Diplomacia</i>					
24 — Instituto Rio Branco	MRE	Escritas e Oraís	Habilitação e Classificação p/ conceito	INGLÊS - FRANCÊS - Fundamentos do Direito - Geografia - História do Brasil e Mundial Moderna e Contemporânea - Português	Média mínima para cada matéria eliminatória - 50. Para o conjunto de matérias - 60

QUADRO 5 (Continuação)

<i>Química</i>						
25 — Esc. Nac. de Química	UB	Escritas e Gráficas	Classificação	Matemática - Desenho Técnico - Física - Química	A nota zero elimina o candidato	
<i>Belas Artes</i>						
26 — Esc. Nac. de Belas Artes	UB	Escritas e Gráficas	Classificação	Desenho Geométrico - Desenho Artístico - Modelagem - Geometria Descritiva	A nota zero elimina o candidato	
<i>Serviço Social</i>						
27 — Fac. de Serviço Social	UEG	Escritas	Nota mínima 4	Português - Francês - Inglês ou Espanhol - História Geral e do Brasil - Biologia	—	
28 — Fac. de Serviço Social do RJ		Escritas e Oraís	Nota mínima 4	Português - Francês ou Inglês - Matemática - História Geral e do Brasil	—	
29 — Esc. de Serv. Soc. A. Neri	UB	Escritas e Oraís	Nota mínima 4	Português - Francês ou Inglês - História Geral e do Brasil	Exame Psicotécnico eliminatório	
<i>Administração Pública</i>						
30 — Esc. Br. de Adm. Púb. FGV		Escritas	Classificação	PORTUGUÊS - História Geral e do Brasil - Inglês	Teste de nível mental eliminatório	
<i>Estatística</i>						
31 — Esc. Nac. de Cl. Estatísticas		Escritas	Nota mínima 4	Português - Inglês - Matemática - Geografia Econômica	—	
<i>Odontologia</i>						
32 — Fac. Nac. de Odon.	UB	Escritas	Classificação	Português - Inglês - Biologia - Física e Química	—	

QUADRO 5 (Continuação)

<b>Educação Física</b>						Prática de Ed. Física
33 — Esc. Nac. Ed. Fis. e Desp. UB		Escritas e Práticas	Classificação	Português - Matemática - Inglês ou Francês - Ciências Físicas e Naturais		
<b>Ciências Sociais</b>						
34 — Esc. de Sociol. e Pol. PUC		Escritas	Nota mínima 4	Português - Inglês - Francês - História Geral e do Brasil		
<b>Farmácia</b>						
35 — Fac. Nac. de Farmácia UB		Escritas	Classificação	Física - Química - Matemática - Biologia		A nota zero é eliminatória
<b>Geologia</b>						
36 — Esc. Nac. de Geologia UB		Escritas	Nota mínima 4	Português - Inglês - Física - Química - História Natural - Matemática		
<b>Biblioteconomia</b>						
37 — Curso de Bibliot. (Bibl. Nac.)		Escritas	Nota mínima 5	Português - Inglês - Francês ou Espanhol - Cultura Geral (História - Geografia - Literatura)		Não há número determinado de vagas
<b>Enfermagem</b>						
38 — Esc. de Enf. Ana Neri UB		Escritas	Classificação	Português - Biologia - Física e Química		
<b>Desenho Industrial</b>						
39 — Esc. Sup. de Des. Ind. (Est.)		Escritas, Oraís e Gráficas	Classificação	Português - Inglês ou Francês - Teste vocacional - Prova Cultural		Entrevista: favor básico para classificação - Julgamento para conceito entre os melhores classificados

**MATÉRIAS, TIPO DE PROVAS E CRITÉRIOS PARA ADMISSÃO DE CANDIDATOS  
AS FACULDADES DA GUANABARA E NITERÓI**

**QUADRO 6**

<i>Cursos das Faculdades de Filosofia</i>	<i>Provas</i>	<i>Crítério de Admissão</i>	<i>Matérias do Exame Vestibular</i>
<b>I — Fac. Nacional de Filosofia — UB</b>			
1 — Ciências Sociais .....	Escritas	Classificação	Português - Francês ou Inglês - História do Brasil - História da Civilização
2 — Jornalismo .....	Escritas	Classificação	Português - Francês ou Inglês - História do Brasil - História da Civilização
3 — Psicologia .....	Escritas	Classificação	Português - Francês - Inglês - Introdução à Psicologia - Matemática
4 — Física .....	Escritas	Classificação	Português - Matemática - Física - Francês - Inglês ou Alemão
5 — Português-Inglês .....	Escritas	Classificação	Português - Inglês - Latim
6 — Ciências Biológicas .....	Escritas	Classificação	Português - Inglês - Francês - História Natural
7 — História .....	Escritas	Classificação	Português - Francês - Inglês - Geografia - História Geral e do Brasil
8 — Matemática .....	Escritas	Classificação	Português - Francês ou Inglês - Matemática - Física
9 — Química .....	Escritas	Classificação	Português - Francês ou Inglês - Matemática - Física - Química
10 — Francês .....	Escritas	Classificação	Português - Francês - Latim

**QUADRO 6 (Continuação)**

11 — Português-Literatura .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Literatura - Latim
12 — Pedagogia .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Francês ou Inglês - História da Civi- lização - Psicologia e Lógica
13 — Filosofia .....	Escritas	Classifi- cação	Português - História da Filosofia - Francês ou In- glês
14 — Geografia .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Francês ou Inglês - História Geral e do Brasil - Geografia Geral e do Brasil
15 — Geologia .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Inglês - Francês - Matemática - Fi- sica - Química
16 — Português-Latim .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Latim - Francês ou Inglês
17 — Meteorologia .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Francês ou Inglês - Matemática - Fi- sica
18 — Astronomia .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Francês ou Inglês - Matemática - Fi- sica
19 — Espanhol .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Espanhol - Latim
20 — Português-Alemão .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Alemão - Latim
21 — Italiano .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Italiano - Latim
22 — Português-Grego .....	Escritas	Classifi- cação	Português - Grego - Latim

QUADRO 6 (Continuação)

II — <i>Fac. de Filos., Ci. e Letras — UEG</i>				
1 — Português-Inglês .....	Escritas e Orals	Nota Mínima para todas as Matérias:	Português - Inglês e Literatura - Latim	
2 — Ciências Sociais .....	Escritas		Português - Francês ou Inglês - História Geral e do Brasil - Geografia Geral e do Brasil	
3 — História Natural .....	Escritas		Português - Francês ou Inglês - História Natural - Física - Química	
4 — Pedagogia .....	Escritas		Português - Francês ou Inglês - Noções de Filosofia - Psicologia - Lógica	
5 — Português-Francês .....	Escritas e Orals		Português - Francês e Literatura - Latim	
6 — Matemática .....	Escritas	3 para	Português - Francês - Inglês ou Alemão - Matemática - Física - Desenho	
7 — História .....	Escritas		Português - Francês ou Inglês - História Geral e do Brasil - Geografia Geral e do Brasil	
8 — Geografia .....	Escritas	Português:	Português - Francês ou Inglês - História Geral e do Brasil - Geografia Geral e do Brasil	
9 — Português-Literatura .....	Escritas e Orals	4	Português - Francês ou Inglês - Latim e Literatura da Língua Portuguesa	
10 — Física .....	Escritas		Português - Francês ou Inglês ou Alemão - Matemática - Química - Física	



QUADRO 6 (Continuação)

	Escritas	Nota Mínima para todas as Matérias: 3 para Português: 4	Português - Francês ou Inglês ou Alemão - Matemática e Psicologia Português - Francês ou Inglês - Noções de Filosofia - Psicologia e Lógica Português - Francês ou Inglês - Física - Química - Matemática Português - Francês ou Inglês - Latim ou Grego - Literatura PORTUGUÊS - FRANCÊS - INGLÊS - Cultura Geral PORTUGUÊS - FRANCÊS - INGLÊS - Cultura Geral PORTUGUÊS - FRANCÊS - INGLÊS - Cultura Geral - Matemática PORTUGUÊS - FRANCÊS - INGLÊS - Cultura Geral PORTUGUÊS - FRANCÊS - INGLÊS - Cultura Geral - Matemática PORTUGUÊS - FRANCÊS - INGLÊS - Cultura Geral PORTUGUÊS - FRANCÊS - INGLÊS - Cultura Geral - História Natural PORTUGUÊS - FRANCÊS - INGLÊS - Cultura Geral
11 — Psicologia .....	Escritas		
12 — Filosofia .....	Escritas		
13 — Química .....	Escritas		
14 — Português-Latim .....	Escritas e Oraís		
III — <i>Fac. de Fi., Ci. e Letras S. Ursula</i>			
1 — Orientação Educ. (Psicol.)	Escritas		
2 — Letras .....	Escritas e Oraís		
3 — Pedagogia .....	Escritas		
4 — Bibliotec. e Documentação	Escritas		
5 — Matemática .....	Escritas		
6 — Filosofia .....	Escritas		
7 — História Natural .....	Escritas		
8 — História e Geografia .....	Escritas		

QUADRO 6 (Continuação)

IV — <i>Fac. de Fi., Ci. e Letras da PUC</i>				
1 — Letras .....	Escritas e Oraís	Habilitação	Português - Francês - Inglês - Cultura Geral	
2 — Psicologia .....	Escritas e Oraís	e Classificação por	Português - Francês - Inglês - Cultura Geral - Matemática	
3 — Jornalismo .....	Escritas e Oraís	conceitos excluídos	Português - Francês - Inglês - Cultura Geral	
4 — História e Geografia .....	Escritas e Oraís	os deficientes	Português - Francês - Inglês - Cultura Geral - Matemática	
5 — Pedagogia .....	Escritas e Oraís		Português - Francês - Inglês - Cultura Geral	
6 — Filosofia .....	Escritas e Oraís		Português - Francês - Inglês - Cultura Geral	
V — <i>Fac. de Fi., Ci. e Letras Piedade</i>				
1 — Filosofia .....	Escritas e Oraís	Classificação	Português - Francês ou Inglês - Psicologia - Lógica - História da Filosofia	
2 — Geografia .....	Escritas e Oraís	Classificação	Português - Francês ou Inglês - História Geral e do Brasil - Geografia Geral e do Brasil	
3 — História .....	Escritas e Oraís	Classificação	Português - Francês ou Inglês - História Geral e do Brasil - Geografia Geral e do Brasil	
4 — História Natural .....	Escritas e Oraís	Classificação	Português - Francês ou Inglês - História Natural	

QUADRO 6 (Continuação)

5 — Português e Latim .....	Escritas e Oraís	Classificação	Portugués - Latim - Literatura da Língua Portuguesa
6 — Português e Literatura .....	Escritas e Oraís	Classificação	Portugués - Latim - uma lingua instrumental
7 — Português e Francés .....	Escritas e Oraís	Classificação	Portugués - Latim - Francés
8 — Português e Inglês .....	Escritas e Oraís	Classificação	Portugués - Latim - Inglês
9 — Pedagogia .....	Escritas e Oraís	Classificação	Portugués - Francés ou Inglês - Psicologia - Lógica - História Geral e do Brasil
<b>VI — Fac. de Filos. de Campo Grande</b>			
1 — Ciências Sociais .....	Escritas e Oraís	Média mínima por matéria	Portugués - Inglês ou Francés - História da Civilização e História do Brasil
2 — Geografia e História .....	Escritas e Oraís	3	Portugués - Inglês ou Francés - História Geral - História do Brasil - Geografia Geral e do Brasil
3 — Francés .....	Escritas e Oraís	No conjunto	Portugués - Francés e Latim
4 — Literatura .....	Escritas e Oraís	5	Portugués - Latim e Literatura Luso-Brasileira
5 — Pedagogia .....	Escritas e Oraís		Portugués - Inglês ou Francés - História Geral - Psicologia - Lógica

## REUNIÃO CONJUNTA DOS CHEFES DE OFICINA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E PERITOS DA UNESCO NA AMÉRICA LATINA

Após sessão preparatória dos Peritos da Unesco em Planejamento Educacional, efetuou-se de 2 a 6 de dezembro de 1963, em Santiago do Chile, a Reunião de representantes de quinze países latino-americanos e cinco peritos da Unesco em trabalhos de planejamento da educação. Alguns dos representantes dos países são Chefes ou Diretores que desempenham outros cargos de importância nesses serviços. Compareceram também o Subsecretário de Educação da República Argentina, o Secretário-Geral do Ministério da Educação da Colômbia e o Diretor-Geral do Ministério da Educação do Equador.

Durante os cinco dias de trabalho estiveram presentes o sr. J. Roberto Moreira, Chefe da Oficina Regional de Educação, como Coordenador da Reunião; o sr. Philip H. Coobs, Diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação de Paris; o sr. Colin Ewers, Chefe da Divisão de Planejamento Educativo do Departamento de Educação da Unesco; o sr. Simon Romero Lozano, Diretor da Seção de Planejamento Educativo do Instituto Latino-Americano de Planificação Econômica e

Social; o sr. Jorge Somoza, Diretor Interino da Divisão de Assuntos Sociais da CEPAL, e as senhoritas Luz Vieira Méndez e Carmen Lorenzo, membros da Oficina Regional de Educação.

Foi designado relator da Reunião o professor Daniel Navea, Perito da Unesco na Venezuela. As sessões realizaram-se na Biblioteca da CEPAL.

Na sessão de abertura, o sr. J. Roberto Moreira saudou os assistentes, definindo o caráter dos trabalhos e o cunho técnico da Reunião, declarando iniciadas as atividades.

O sr. Horácio Oríate, subsecretário de Educação do Chile, expressou a satisfação de seu Governo pela escolha de Santiago para centro de uma atividade que o Ministério de Educação do Chile promoveu e desenvolve com empenho há tempos, sob a orientação do sr. Oscar Vera, conhecido por seu trabalho na região como membro da Secretaria da Unesco.

### I. Antecedentes do Planejamento Educacional

Pelas informações verbais dos delegados e como resultado dos debates, consignou-se que o estabe-

O presente informe, expedido pela Oficina Regional da Unesco em Santiago do Chile, foi traduzido do espanhol por Osvaldo Faria de Sousa Júnior, técnico de educação do INEP.

lecimento e criação de organismos nacionais de planejamento da educação na América Latina resultaram principalmente da II Reunião de Ministros de Educação de Lima, em 1956, e das recomendações do Seminário realizado em Washington em 1958. Alguns dos primeiros trabalhos concentraram-se na educação primária e na formação de professores, estimulados pelo Projeto Principal da Unesco para a América Latina.

Verificou-se que em decênios anteriores houve realizações precursoras do planejamento integral em diversos países, inspiradas especialmente no planejamento da economia, interpretando-se tal planificação como técnica moderna de administração pública. Já se compreendera, ainda que de modo incipiente, que a função educacional é fator produtivo que desenvolve sobremaneira os bens sociais. Além disso, a mobilidade social representada pela industrialização, a divisão do trabalho, o processo de urbanização e a exigência de maiores oportunidades por parte das classes sociais dominantes, trouxeram à educação problemas cuja solução somente poderia ser resolvida através de uma concepção racionalizada do sistema escolar que já trazia, implicitamente, a idéia de seu planejamento integral. As velhas estruturas educacionais começaram a tornar-se ineficazes para enfrentar os novos e amplos problemas que são apresentados pelas circunstâncias sociais da atualidade. Como reação natural, em face desses acontecimentos, vários países latino-americanos deram forma aos primeiros intentos de planificação, criando

órgãos ou departamentos que alcançaram estágios diferentes de desenvolvimento nos dias de hoje. Somente dois ou três países, representados na Reunião, não possuíam ainda organismos de planejamento, muito embora guardando tal propósito e contando já com estudos adiantados para instituí-los dentro em breve. Representantes de outros países opinam que a atividade de planejamento não alcançou ainda os níveis de eficiência que se poderia desejar, propondo que seu melhoramento e reestruturação se façam com base nas sugestões que surjam da troca de idéias em andamento.

## II. Posição administrativa e caráter das oficinas de planejamento

Das informações dos países representados depreende-se que as oficinas guardam posição e caráter diversos, como segue:

1. Naqueles em que existe um organismo central de planejamento dedicado ao desenvolvimento econômico, ou social e econômico, a oficina é — ou tende a ser — uma ramificação do mesmo, situada no Ministério da Educação, com vinculações mais ou menos estreitas com aquele organismo.

2. Em alguns casos, a oficina é parte integrante do organismo de desenvolvimento econômico e social.

3. Em outros, a oficina é anexada a instituições tais como os Conselhos ou Comissões Superiores dos Ministérios da Educação, e se encarrega de funções de assessoria técnica.



4. Em menor número, não mais que três ou quatro, são elas independentes em relação a um organismo central de planejamento e funcionam como serviços auxiliares do Ministério da Educação.

Quanto ao alcance de suas operações, a maioria das oficinas tem ou se inclina, a ter, um caráter integral com jurisdição técnica sobre todos os níveis e ramos do ensino, inclusive outras formas de coordenação com as universidades autônomas. As restantes são de planejamento parcial, sobretudo dirigidas para o campo da educação primária.

Com referência à jurisdição das oficinas, e em relação à organização político-administrativa de cada país, a maioria delas compreende toda a nação, enquanto as demais se entrosam num planejamento nacional que compreenda os planejamentos estaduais ou municipais.

O nível hierárquico em que as oficinas operam varia consideravelmente segundo o grau de organização e seu quadro de atividades. Em alguns casos ultrapassam o estatuído pela administração e docência, prestando consideráveis serviços de assessoria técnica em relação direta com o Ministro e com organismos superiores de planejamento. A maioria está situada ao nível das Diretorias técnico-docentes ou em posição superior.

Do mesmo modo, é variável o número de elementos especializados e auxiliares que compõem as oficinas. A maioria delas já alcançou uma boa dotação de pessoal especializado, de colaboração técnica e de secretaria. As demais

operam com escassa dotação humana e de material, o que limita suas possibilidades de trabalho e rendimento.

Conforme sejam as oficinas independentes ou não, gozem de elevada ou mediana hierarquia administrativa, tenham jurisdição nacional ou regional, disponham de bons ou escassos recursos, elas mantêm um grau diverso de relações e de coordenação, verticais ou horizontais, com organismos de outros setores da Administração Pública e com instituições privadas de caráter social, econômico e cultural.

Quando a oficina constitui um setor do organismo central de planejamento sócio-econômico, essas relações são mais orgânicas e permanentes: recebem orientação e pedidos, e, a seu turno, realizam estudos e desenvolvem programas técnicos que conduzem até a níveis superiores ou colaterais. O mesmo ocorre quando assessoram diretamente o Ministro da Educação ou são partes de Conselhos ou Comissões de Educação.

No cumprimento de sua missão específica, as oficinas mantêm, em maior ou menor grau, relações de trabalho e serviço, de informações e consultas, com dependências de outros Ministérios, como, por exemplo, de Saúde, Trabalho, Fomento, Agricultura etc. O mesmo ocorre com instituições de ordem privada, nacionais e estrangeiras, tanto econômicas como sociais e culturais. Na ordem interna do Ministério da Educação, as oficinas de planejamento vinculam-se em concórdia com as demais, por meio de consultas, elaboração de rela-



tórios, reuniões periódicas e ainda através de elementos de ligação.

De acordo com a opinião generalizada dos delegados, relativamente à posição orgânica e funcional das oficinas de planejamento educacional, deveriam elas situar-se como um departamento em relação ao órgão maior de planejamento econômico-social, concentrando sua função no planejamento da educação conforme o nível nacional com suas peculiaridades, e a todos os ramos do sistema educacional, inclusive as universidades.

Quanto à posição hierárquica, considerou-se que a situação que corresponde às oficinas é a de um órgão do mais alto nível, localizado entre o Ministro e as Divisões encarregadas de executar os planos e programas.

### III. Funções primordiais das oficinas

Dos relatórios e trocas de idéias dos representantes, depreende-se que corresponde às oficinas de planejamento educacional delinear a técnica mais adequada para aplicar à política educacional dos países, previamente determinada por disposições constitucionais e legais e por decisões do poder central. Sua competência, portanto, se concentra em responsabilidades de investigação e análise, informações e programações técnicas para o desenvolvimento racional da educação, sem intervir na execução, que cabe aos organismos específicos de comando, salvo no que diz respeito à avaliação que permita a revisão e reajustamento dos planos.

Considerou-se, em geral, que a estrita obediência das oficinas a

este setor técnico de trabalho, além de delimitar o campo próprio de suas responsabilidades e operações, favorecerá a significação científica do planejamento "strictu sensu" e a aplicação de uma metodologia cada vez mais apurada e eficaz.

Dentro desse critério geral, as delegações relataram as atividades que se desenvolvem nos respectivos países, que podem ser assim sintetizadas :

1. Organizar e dirigir a mais completa coleta de dados estatísticos que fôr possível, para aplicá-los — mediante sua análise e interpretação — ao processo de planejamento.

2. Promover pesquisas sociais e econômicas indispensáveis para um diagnóstico completo da situação educacional vigente e efetuar projeções realistas.

3. Elaborar planos, de longo, médio e curto prazo, integrais e/ou parciais, nacionais e/ou regionais, com as programações analíticas correspondentes. Estes planos e programações devem guardar íntima relação com o nível de desenvolvimento econômico e social dos países, com os planos e programas de desenvolvimento geral que estiverem em andamento e com a previsão suficiente de recursos humanos, na quantidade e qualidade requeridas.

4. Dirigir as atividades conducentes de modo a obter, por parte do governo, a adoção do plano elaborado e pô-lo em execução.

5. Fazer avaliações periódicas e objetivas dos resultados obtidos na aplicação dos planos e programas, mediante uma observação

contínua e atenta das operações e reações que apresentarem.

6. Elaborar o orçamento anual da educação, quando solicitado, ou prestar colaboração aos organismos encarregados desta tarefa, procurando apurar uma metodologia apropriada para a sua execução. Essa atividade poderá ser realizada sempre que a oficina conte com um departamento "ad hoc", dotado de pessoal especializado. As delegações opinaram, de modo geral, que se deveria atingir a aplicação da técnica do orçamento-programa.

7. Realizar consultas periódicas a organismos oficiais e privados, que se interessem ou intervenham no processo educativo, como também às forças sociais e econômicas de maior significação e às manifestações espontâneas ou dirigidas da opinião pública.

8. Apresentar relatórios técnicos que sejam solicitados pelo Ministro da Educação, que possam abarcar desde as bases filosóficas, estruturais e organizadoras do sistema de educação nacional, até os estudos que tendam a promulgar leis orgânicas ou fundamentais de educação, a projetar reformas parciais de alguns dos níveis e ramos escolares, a redigir regulamentos gerais ou especiais etc.

9. Coordenar a colaboração prestada por organismos internacionais de assistência técnica em funções de planejamento, seja através dos peritos das diversas especialidades, bôlsas-de-estudo, cursos e seminários, criação de novas instituições, recursos financeiros, projetos específicos etc.

10. Sistematizar e aproveitar os documentos nacionais e estrangei-

ros úteis às funções de planejamento e a outras com este relacionadas.

Além do destaque mais ou menos expresso das funções mencionadas, travou-se entre os participantes uma interessante discussão em torno do campo próprio das oficinas de planejamento e das atividades e técnicas de trabalho que deveriam aperfeiçoar.

Observaram alguns representantes e peritos, que na dinâmica das atividades e sob pressões de diversos aspectos, poderia correr-se o risco de que as oficinas excedessem a função delimitada do planejamento, convertendo-se em focos assimiladores e absorventes e provocassem, com isso, reações desfavoráveis por parte dos elementos executivos, chegando, por consequência, a um desprestígio da idéia fundamental do planejamento. Em suma, advertiu-se que as oficinas de planejamento têm uma função restrita, que não convém exceder, para o bem de seu prestígio e produtividade.

Por outro lado, mencionou-se o fato, bastante freqüente, de que, sob pressão e necessidade de fazer reformas rápidas nos velhos sistemas de administração educativa com todos os seus vícios tradicionais, os governos confiam nas oficinas de planejamento e lhes destinam cada vez maiores atribuições, sobretudo quando elas, por contar com elementos especializados na utilização de instrumentos técnicos adequados para diagnosticar, prognosticar e projetar, estão capacitadas para aconselhar e apresentar melhores soluções aos problemas.

Como posição intermediária, formulou-se a conveniência, sobretudo nas etapas iniciais da aplicação da idéia do planejamento, de colocar-se numa justa e cuidadosa medida, isto é, não concentrar um excesso de atribuições e responsabilidades, nem tampouco ficar-se no plano de considerar a tarefa como uma fria técnica de operações, desligada dos urgentes problemas sociais e culturais.

Considerou-se, finalmente, que não corresponde às oficinas de planejamento o estudo das grandes diretrizes ideológicas ou doutrinárias da política educativa nacional, aspecto que fica reservado ao Poder Executivo, de acordo com as disposições constitucionais e legais vigentes em cada país. Às oficinas não cabe outra tarefa senão a de interpretar fielmente a posição doutrinária dada previamente e em nível superior.

Outra questão que foi debatida amplamente na Reunião resume-se no caráter qualitativo e quantitativo dos problemas educacionais que as oficinas de planejamento devem estudar, aos quais se concede prioridade segundo sua importância.

A discussão oscilou entre dois pólos: primeiro, a prioridade das metas quantitativas em atenção a que as investigações e o diagnóstico revelam atrasos educativos alarmantes que devem ser dominados de maneira acelerada, como é o caso da incorporação de crianças e adolescentes no sistema escolar e a preparação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento dos países; segundo, o quantitativo é somente uma di-

mensão do qualitativo, cujas deficiências se procura superar numa certa magnitude. Por exemplo, é necessário aumentar o número de professores; mas, paralelamente, é indispensável determinar que tipo de professor é o que vai multiplicar-se, sua qualidade humana, sua orientação, sua idoneidade técnico-pedagógica etc.

As idéias opostas ou aparentemente contraditórias, se coordenam e unificam no conceito de todos, ou quase todos os problemas, são qualitativos e quantitativos e que não é conveniente separar ambos caracteres de maneira taxativa. Justamente, a unidade funcional de ambas características é a que pode evitar o acento excessivo que se queira imprimir a algum deles.

## V. Organização das oficinas

1. Os representantes dos países que possuem oficinas de planejamento educacional informam acerca de sua atual composição interna, que apresentam variantes notáveis, tanto que levou um de seus representantes a achar conveniente que a Unesco ou seus organismos especializados em planejamento estudassem e divulgassem as normas básicas sobre a matéria.

Não obstante, são criados constantemente alguns departamentos; assim por exemplo, as seções ou departamentos de investigações sócio-econômicas e de estatísticas, de planejamento e programações, de elaboração do orçamento, de documentação e informação, de coordenação da assistência técnica internacional para peritos, bolsas ou recursos.

Trocaram-se idéias a respeito, tendo sido posta em relevo a conveniência de que tanto os diretores das oficinas como os peritos em planejamento dos diversos países permutassem suas experiências, a fim de se chegar a soluções, senão idênticas, pelo menos semelhantes.

Verificou-se, também, que várias oficinas de planejamento oficial estavam incorporando à sua estrutura alguns serviços dos Ministérios, pelo fato de considerá-los estreitamente vinculados ao planejamento, tais como a seção de estatística, de arquitetura escolar, de orçamento etc. Travou-se um interessante debate em torno da incorporação desses e de outros serviços nas oficinas de planejamento. Os que a defenderam, foram de opinião de que não se tratava de uma absorção deformadora ou que apresentasse inconveniência funcional, senão de uma favorável utilização de serviços técnicos para o melhor êxito do planejamento. Outros representantes advertiram, contudo, que uma coisa era utilizar as informações e dados dos serviços regulares da Administração, e outra a incorporação completa dos mesmos, quase sempre complexos e de difícil manejo.

2. Colheu-se informações acerca do número de elementos especializados que integram as oficinas de planejamento. Algumas delas contam com pessoal em número elevado, porém as demais carecem do mínimo indispensável, situação que melhora em certos casos mediante o concurso de funcionários, às vezes de ligação, por vezes transferidos de outros campos para colaborar ocasionalmente no es-

tudo parcial dos problemas encaminhados às oficinas.

3. Em alguns países participam também dos trabalhos das oficinas os peritos da Unesco, não só os que se especializam em planejamento como, da mesma forma, de outras especialidades. Considerou-se conveniente a concentração de peritos internacionais nas oficinas de planejamento, porque isso pode evitar disparidades de critério ou situações contraditórias no curso das atividades. Os representantes deram a conhecer a importância dessa colaboração, reputando-a de valor efetivo.

4. Algumas oficinas incorporaram representações de grupos sociais do setor privado, especialmente econômicas e culturais e também de agremiações de professores, ou seja, as que concorrem para a plataforma de interesses nos trabalhos de planejamento. Levantou-se a questão de se no planejamento da educação só deveriam participar os técnicos na matéria, ou se era vantajosa a inclusão dos representantes do setor privado, com efetiva responsabilidade como membros consultivos das oficinas.

5. Prestaram-se informações variadas relativamente à coordenação das oficinas com o planejamento das universidades, especialmente quando estas são autônomas. Logrou-se, em alguns casos, a incorporação de representantes desses centros de educação superior; em outros, estabeleceu-se uma coordenação suficiente, que permite considerá-las no planejamento integral e na elaboração conjunta do orçamento-programa.



6. Motivo de atenta consideração foi a informação que em alguns casos integraram-se nas oficinas representantes do Poder Legislativo, ampliando-se desse modo a base dos estudos e facilitando-se a compreensão e a aprovação dos planos, programas e orçamentos nas Assembléias. Sobre tal assunto, travou-se um debate em que foram ressaltadas as vantagens desta vinculação direta com os legisladores.

7. Os representantes apreciaram devidamente a contribuição do sr. Colin Ewers, que lhes permitiu cotejar as bases em que estavam assentadas as oficinas de planejamento, suas estruturas e técnicas de operação real, com os princípios desejáveis para etapas mais evoluídas do processo de planejamento. Tanto por parte dos delegados como do próprio Chefe da Divisão de Planejamento do Ensino, do Departamento de Educação da Unesco, foi reconhecido o evidente progresso alcançado nos últimos anos na implantação e organização do planejamento educacional na área da América Latina.

## VI. Necessidades urgentes das Oficinas

Importante aspecto dos relatórios dos representantes foi a exposição das necessidades mais urgentes das oficinas, sobretudo nestes primeiros anos de planejamento. As principais necessidades mencionadas foram as seguintes :

1. *Do caráter econômico.* As oficinas não dispõem de recursos necessários para pagar pessoal especializado de alto nível, para as investigações básicas e para com-

pletar a análise e interpretação que permitam conhecer as situações que apresentam as diversas regiões do país. Talvez por se tratar de uma atividade recente, não existe ainda uma consciência bem definida acerca do valor produtivo do planejamento, daí a escassez das dotações.

2. *Do pessoal especializado.* Dentro do quadro do pessoal, as oficinas carecem ainda de colaboradores especialmente treinados, não somente na técnica do planejamento como também em estudos antropológicos, econômicos, sociológicos, de análises estatística e psico-pedagógica. Distinguiram-se extraordinariamente os cursos de treinamento que está realizando a Seção de Planejamento Educativo do Instituto Latino-Americano de Planificação Econômica e Social, em Santiago do Chile, e o realizado anteriormente na Colômbia. Considerou-se de grande valor, igualmente, a futura contribuição do Instituto de Planejamento da Educação organizado em Paris, sobre o qual falou seu Diretor, Dr. Philip H. Coombs.

A tendência que parece acentuar-se, no sentido de instalar paulatinamente organismos regionais de planejamento, auxiliares da oficina central, e de que inclusive os funcionários pertencentes ao campo executivo estão sendo considerados como participantes no planejamento, torna desejável que esta preparação ou treinamento seja intensificado e que as Universidades o considerem em seus planos de estudo.

3. *Do conhecimento dos recursos humanos.* Considerou-se, am-

piamente, a responsabilidade do planejamento educativo na formação adequada e suficiente dos recursos humanos de distintos níveis que reclamam os países para seu desenvolvimento econômico e social. É indispensável que as oficinas conheçam com relativa exatidão tanto o volume como a qualidade dessas necessidades, a fim de que o sistema educacional possa prover os elementos que lhe corresponde formar. Os conhecimentos sobre este tópico são, contudo, insuficientes ainda, o que vem perturbar o planejamento dos ramos técnicos do ensino.

Em torno desta questão originou-se um interessantíssimo debate, relativo ao tipo de formação especializada que é requerido para o setor que se incorpora ao trabalho produtivo. Trocaram-se idéias acerca da conveniência ou inconveniência de acelerar uma formação tecnológica extensa e custosa, ou de iniciar outro tipo de formação mais rápida nas empresas, com base numa educação geral mais completa e na qual se unifiquem os elementos literários, científicos e tecnológicos da cultura contemporânea.

4. *Do intercâmbio de informações.* Ressaltou-se o escasso intercâmbio de informações e de experiências diretas em planejamento entre as diversas oficinas da área latino-americana. Estimou-se que o fomento sistemático desse intercâmbio forneceria as unificações que fossem convenientes e evitaria os erros já corrigidos por outras oficinas. Do mesmo modo, considerou-se necessário que as oficinas pudessem contar com

a documentação das atividades de planejamento ocorridas em outras regiões do mundo, nas quais se estão utilizando técnicas apuradas e valiosas. Mencionou-se a Oficina Regional de Educação como possível centro de distribuição de informações.

5. *Da coordenação das agências internacionais.* Informou-se que nos países onde trabalham numerosos peritos das Nações Unidas e da Aliança para o Progresso, nem sempre existe, entre eles, a devida e necessária coordenação, o que redundaria em perda de unidade de critério e de experiências para um melhor trabalho individual e coletivo. É evidente que os planos de saúde, de fomento das indústrias e da agricultura, de regulamento das atividades de trabalho e outras, estão relacionadas e entrelaçadas com os planos de educação e que, portanto, a coordenação representa uma grande oportunidade de soluções mais efetivas e proveitosas.

6. *Da divulgação do significado do planejamento.* Não existe, entretanto, ainda, uma compreensão suficiente acerca da importância do planejamento no ambiente social, nem mesmo entre os profissionais da educação. Esta situação requer, assim, maior intensidade na divulgação do significado e utilidade do planejamento, a fim de criar um clima favorável na opinião pública e assegurar sua receptividade ao realizar planos e programas.

## VII. Dificuldades e limitações.

Os representantes dos países destacam os principais obstáculos



encontrados pelas oficinas de planejamento, entre os quais figuram os seguintes :

1. A legislação antiquada, ainda em vigor, dificulta a incorporação e o desenvolvimento dos planos e programas. Além disso, as disposições pelas quais se criam os organismos carecem às vezes de força legal que corresponde a um serviço permanente e de grande significado para o desenvolvimento da educação. Predominou a opinião de que o planejamento deve institucionalizar-se.

2. Os melhores esforços podem perder-se devido a certas práticas parlamentares ao aprovar os orçamentos ou ao intervir na criação de serviços ou quadros, ou na nomeação de pessoal, sem considerar a racionalização do sistema que supõe o planejamento nacional. Felizmente, à medida que se aperfeiçoa o orçamento-programa, que se prestigiam os planos gerais e setoriais e que se adquire a consciência de seus benefícios, esses obstáculos tendem a desaparecer.

3. A atitude pouco compreensiva por parte das direções executivas e de funcionários antigos nos serviços é outro obstáculo a ser considerado. No fundo, esses elementos não se resignam a distinguir os problemas de planejamento e desenvolvimento, que cabem às oficinas, da execução em si, que compete às direções e funcionários designados para tal objetivo. A esse respeito, firmou-se a conveniência de uma tática de serenidade e paciência, por parte das oficinas, para vencer gradativamente os focos de resistência e ganhar prestígio.

4. Foram assinaladas, como dificuldades de importância, as mudanças de orientação que se seguem às mudanças ministeriais nos respectivos países, mas considerou-se que, à medida em que as oficinas de planejamento trabalhem com maior rigor técnico e apresentem soluções assentadas em bases científicas, esse inconveniente poderá ser superado, assegurando-se a continuidade requerida pelo crescimento e melhoria dos serviços educacionais.

5. Apontou-se, igualmente, a dificuldade peculiar que devem enfrentar os planejadores nos países que seguem o regime político federal, com administrações estaduais ou municipais autônomas, dificuldades essas que são melhor superadas nos países de regime centralizado.

#### VIII. Considerações finais

Na sessão de encerramento da Reunião leu-se o resumo dos trabalhos, tendo sido apresentadas as seguintes considerações :

1. É conveniente que os chefes das Oficinas de Planejamento da Educação dêem a maior importância ao sistema de bolsas oferecidas pelas Nações Unidas, seus organismos especializados e outras agências, e procurem influir no seu aproveitamento efetivo para formação de pessoal especializado, tema que foi aludido reiteradamente na reunião. A esse respeito, menciona-se as oportunidades de especialização e aperfeiçoamento que oferecem os Cursos organizados pela Seção de Planejamento Educativo do Instituto Latino-Americano de Planificação Econô-

mica e Social; os centros de formação de especialistas em educação, como a CLAFEE de Santiago e o CEEAL de São Paulo, Brasil; o CELADE, Centro Latino-Americano de Demografia; a FLACSO, ou seja, a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais; o CIENES, Centro Interamericano de Ensino e Estatística, subordinado ao IASI, da OEA; o CREPAL, para a preparação do pessoal que trabalhará nos meios rurais; o CIER, que, segundo informa o delegado da Venezuela, continuará operando sob a administração do país sem perder seus objetivos de formação de pessoal latino-americano, etc.

2. O sr. Colin Ewers, Chefe da Divisão de Planejamento do Ensino do Departamento de Educação da Unesco, refere-se à exposição do relator, que resume as apreciações e juízos apreciados durante a reunião e expressa que, pela primeira vez na América Latina e possivelmente também em outras regiões do mundo, ocorreu um encontro desta índole, para compulsar e ponderar tarefas reais de planejamento por aqueles que têm a responsabilidade direta das mesmas. Considera o sr. Ewers que se inicia um processo mais intenso de troca de informações e de cooperação técnica na área latino-

americana, e que o resultado dessa reunião será amplamente conhecido pelos organismos e instituições de planejamento da educação, visto ser grande o interesse que no momento desperta em outras partes do mundo e são muitas já as atividades iniciadas em torno do mesmo ideal. Reitera a necessidade do preparo do pessoal em ambos os níveis — nacional e regional, para a boa administração dos serviços educativos, uma vez que a eficácia do planejamento dependerá em grande parte da base administrativa em que êle se desenvolve. Considera que uma das funções primordiais dos Peritos da Unesco deve concentrar-se na habilitação do pessoal, projetando cursos, seminários etc, com esse fim. Amplia o conceito para esclarecer que a ação que compete à Unesco é a de assessoramento e conselho, pois que o trabalho executivo é privativo dos governos. A Unesco guia e coopera para organizar idéias e iniciativas dentro de um quadro mais amplo que o de cada país em particular, contribuindo para o intercâmbio de experiências. No que se refere a esta reunião, considera que ela não deve ser senão o começo de outras que virão, e que se justificam pelos êxitos e benefícios aqui obtidos.

## CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Seleção de pareceres aprovados durante o trimestre

### CURSOS DE ADMINISTRADORES ESCOLARES

*Parecer n.º 340/63, C.E.Su., aprov. em 3-6-1964, —* A Associação dos Administradores Escolares de São Paulo, em consulta encaminhada pela Presidência, pleiteia para os seus membros, que são diplomados em curso especial, o direito de ingresso na terceira série do curso de Pedagogia. Para isto tem currículo praticamente idêntico ao das primeiras e segunda séries de Pedagogia e, "embora não definido como de grau superior", a êle "somente têm acesso os professores primários formados por escolas normais de nível colegial" que "contem pelo menos três anos de experiência docente efetiva no magistério público", sendo condição para matrícula inicial a "aprovação em exames vestibulares".

A consulta, como se vê, tem de ser encarada quanto à sua procedência legal e quanto à sua viabilidade pedagógica. Cabe portanto indagar, do primeiro ponto-de-vista, se há de fato equivalência entre os dois cursos e, do segundo, que vantagens poderão advir da iniciativa para a nova política educacional do País, assim — a terem respostas afirmativas estas indagações — quais as providências de ordem técnica necessárias à sua execução.

A julgar pelo que se contém no processo, o Curso de Administradores Escolares, se "não é definido como de grau superior", também já não pode sê-lo como de nível médio: será pelo menos um curso pós-secundário. Mas ocorre que não existe esta categoria intermediária no sistema escolar brasileiro: o que existe são cursos de grau médio e superior articulados pelos respectivos ciclos colegial e de graduação. A única exceção de que temos notícia é precisamente a do ensino pedagógico, assim definida no art. 55 da Lei de Diretrizes e Bases, que evidentemente não cogita de ensino superior :

"art. 55 — Os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no art. 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, aberto aos graduados em escolas de grau colegial."

Legalmente, o que distingue os cursos de graduação desses cursos pós-secundários é a obrigatoriedade do concurso de habilitação e do currículo mínimo — quando se verifique a hipótese do art. 70 — e, pedagogicamente, o conteúdo dos programas e o nível em que são os mesmos desenvolvidos. Este último aspecto inclui-se na atribuição das escolas e terá, em consequência, de ser apreciado em cada caso concreto.

Quanto ao primeiro, é de assinalar que, de acordo com a Lei Estadual n.º 5.058, de 25 de dezembro de 1958, constitui requisito para matrícula inicial, no Curso de Administradores Escolares, a prestação de "exame vestibular em cuja inscrição se exige prova de experiência no magistério público durante pelo menos três anos. De outra parte, somente uma disciplina do seu plano deixa de figurar no currículo mínimo de Pedagogia: História da Educação, que nada impede seja objeto de adaptação.

Poder-se-á argumentar encarando o problema de outro ângulo, que o Curso de Administradores Escolares, embora reconhecido por órgão competente, não o foi como de nível superior; nem a sua duração alcança os quatro anos letivos que se exigem para execução do currículo de Pedagogia. Mas nada disto se alega ou reivindica no memorial; o que se afirma, com fortes elementos de convicção, é que os seus dois anos são feitos em nível equivalente ao da primeira metade daquele curso; e o que se pleiteia ainda não é o diploma de graduação, e sim o aproveitamento de estudos realizados, quando isto seja possível. Isto nos parece não só possível como recomendável, seja à luz do Par. n.º 251/62, que fixou o currículo mínimo de Pedagogia, seja em face da própria Lei de Diretrizes e Bases. O primeiro, assinalando que noutros países "a formação de administradores e demais especialistas de Educação já pôde ser deslocada inteiramente para a pós-graduação", reclama para o Brasil pelo menos a efetiva "preparação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, aos professores destes cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional" (in-Documenta n.º 11, pp. 60 e 61). Assim, em última análise, o que se pretende importa numa primeira e louvável correção da situação anterior para ajustá-la ao quadro de previsões do mesmo parecer, segundo o qual "é de supor que a plena implantação deste sistema, nas regiões mais desenvolvidas, seja atingida e mesmo ultrapassada antes de 1970. (id., p. 61).

A conveniência da iniciativa é, portanto, indiscutível em nossa atual perspectiva; e a sua viabilidade, já demonstrada nas considerações anteriores, é mesmo decorrência do princípio geral da "variedade dos cursos, flexibilidade dos currículos e articulação dos diversos graus e ramos" (art. 12), que constitui um dos avanços mais significativos da Lei de Diretrizes e Bases. É certo que os casos mais particulares abrangidos na equivalência que se postula são ou podem ser anteriores à nova lei, o que a nosso ver não os invalida. Afinal, o que sobretudo importa em todo esforço de ensino são os resultados que dele se colhem; e estes não se tornam diferentes pela circunstância formal de serem regimes legais diversos.

Se, por exemplo, o Estado de São Paulo, usando da prerrogativa que lhe confere o art. 15 da Lei de Diretrizes de Bases, passar a reconhecer os seus Cursos de Administradores Escolares como um primeiro ciclo do Curso de Pedagogia, daí por diante essa equivalência será auto-

mática, pelo menos dentro da mesma escola ou do mesmo circuito escolar. Não vemos, assim, por que negá-la ou ignorá-la em situações outras onde ela também existe *de fato*.

Mas sempre e unicamente *onde ela exista*. Significa isto que não poderá jamais ser decidida *a priori*, cabendo a este Conselho tão somente declarar a sua viabilidade, e às escolas decidir sobre a própria aceitação desse tipo de aproveitamento de estudos. Daí por diante, ter-se-á um caso comum de adaptação, nos precisos termos da Portaria n.º 10/63: a prescrição de trabalhos, "pelo estabelecimento de destino, com o objetivo de situar ou classificar, em relação aos seus planos e padrões de estudo, um aluno transferido de outra escola cuja estrutura didática seja diversa da sua no todo ou em parte" (art. 1.º, parágrafo único). Os cursos poderão ser idênticos ou afins (art. 4.º), sendo esta última a hipótese que ora se configura.

A matrícula, portanto, não deverá ser feita necessariamente "na 3.ª série", porém ao nível que a formação recebida pelo candidato venha a corresponder em face dos "planos e padrões de estudo" do estabelecimento — o que vale dizer: em consequência da adaptação. Esta poderá obedecer aos critérios que sejam fixados na forma do art. 100 da L.D.B., e que serão : nas escolas isoladas federais e particulares, os da Portaria n.º 10/63, deste Conselho, nas escolas isoladas estaduais e municipais, os que forem estabelecidos pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação; e nas escolas incorporadas a universidades, os determinados pelos competentes Conselhos Universitários. Em nenhum caso, entretanto, será lícito ao estabelecimento adotar providência que implique dispensa do concurso de habilitação ou redução do currículo mínimo ou da duração a que refere o Par. n.º 251/62.

Em conclusão, entendemos que é vital a matrícula pleiteada, nas condições e com as restrições constantes deste parecer, (aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da C.E.Su. — Valnir Chagas, relator.

*Parecer n.º 340/63 (adendo), C.E.Su., aprov. em 3-6-1964* — A declaração de voto apresentada pelo eminente Cons.º Anísio Teixeira, manifestando-se contrário à aprovação do Par. n.º 340/63, encerra três ordens de afirmações que, sobre não fazerem justiça ao que de fato se contém nesse pronunciamento, tornam ainda necessárias de nossa parte algumas considerações suplementares.

A primeira refere-se à própria classificação do "Curso de Administradores Escolares" em relação com os estudos superiores de Pedagogia. De acordo com a declaração de voto, o nosso parecer teria partido de que aquele curso é de "nível superior" e deve "completar-se com os dois anos finais do curso de Pedagogia das faculdades de filosofia". Tal absolutamente não ocorreu. O que afirmamos, e agora repetimos, foi que "o curso de administradores escolares, se não é definido como de grau superior, também já não pode sê-lo como de nível médio: será pelo menos um curso pós-secundário". Daí, porém, não viemos a inferir



que "pós-secundário" é necessariamente "superior"; limitamo-nos a acenar com a possibilidade de uma "equivalência" a ser apurada nos casos onde esta "*existe de fato*". "Mas — sublinhamos então — sempre e unicamente onde ela exista", significando isto que não poderá jamais ser decidida *a priori*, pelo que a este Conselho caberá "tão somente declarar a sua viabilidade, e às escolas decidir sobre a própria aceitação desse tipo de aproveitamento de estudos".

Como se vê, não nos faltou a necessária prudência para falar em termos de *aproveitamento de estudos* comprovadamente idênticos ou equivalentes, e não de uma universal e obrigatória equiparação dos cursos de administradores escolares à primeira metade do curso de Pedagogia. Na prática, portanto, casos não de surgir em que nenhuma disciplina será "creditada", outros em que algumas poderão sê-lo e uma terceira ordem, sem dúvida mais rara e mesmo improvável, em que se decidirá pela plena coincidência dos estudos — para já nem mencionar a hipótese de que a escola se recuse, de plano, a cogitar sequer desse aproveitamento. O que não se admite, nem cabe a este Conselho, é "decretar" desde logo a sua impossibilidade. Sempre nos pareceu absurdo exigir de alguém, por simples apego à forma, que estude novamente o que antes já estudou o aprendeu. A nós e não menos ao ilustre Conselheiro Anísio Teixeira, que já em 1952 classificava de "grande mal" a organização de "escolas como becos sem saída" (1), após afirmar que "os dois anos pós-colégio dos institutos de Educação são realmente *superiores*" (o grifo é do texto) (2).

Aliás, neste particular, a Lei de Diretrizes e Bases esposou mais uma vez a boa doutrina, ao incluir entre os seus princípios gerais aquele, já mencionado em nosso parecer, da "variedade dos cursos, flexibilidade dos currículos e articulação dos diversos graus e ramos". Ela própria o aplicou desde logo, ainda que timidamente, no caso especial da articulação do primeiro com o segundo grau, estabelecendo no art. 36, parágrafo único, a equivalência do primário complementar com a primeira série do ginásio. Fará a vitória desse princípio muito contribuiu o próprio Conselheiro Anísio Teixeira, que ainda no trabalho citado, constante de conferência pronunciada perante à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, já preconizava a ampliação do curso primário "com dois anos complementares de nível secundário" (3).

Outra pois não foi, nem havia de ser, a solução final do Par. n.º 340/63, que não é sequer inteiramente original. Enfim, se pós-primário é secundário, pós-secundário pode, embora não deva necessariamente, vir a ser também superior. Os cursos intermediários — primários complementares, pós-secundários ou pré-universitários, superiores básicos, etc.

1. TEIXEIRA, Anísio — Estudo sobre o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: I.N.E.P. — Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 48. Rio de Janeiro, 1952, pág. 107.
2. Id., *ibid.*, pág. 100.
3. Id., *ibid.*, pág. 98.



— participam quase sempre, por força mesmo da sua contigüidade, da natureza daqueles entre os quais estão situados, constituindo um especial momento em que se torna difícil distinguir o primeiro do segundo grau e este do terceiro. Assim pensaram também, por exemplo, os criadores do *júnior College* americano — Tappan, Folwell, Gilman e sobretudo Harper — que terminaram por defender a realização dos dois primeiros anos do curso superior numa "lower division" da universidade ou mesmo, alternativamente, nas escolas médias especialmente credenciadas para esse fim (4). Não chegamos a tanto em nosso pronunciamento, porque não declaramos *a priori* a equivalência ou correspondência pleiteada; apenas admitimos a possibilidade de sua existência, a ser apurada em cada caso concreto.

Dir-se-á que tudo isto procede até certo ponto em que se cogita de formação geral ou básica; não, porém, de cursos profissionais. Ainda uma vez sera perigoso generalizar *a vide*. Se, por exemplo, é de fato absurdo pretender que estudos especializados de Medicina sejam tidos como equivalentes a estudos de Engenharia ou Direito, nada impede que a "Psicologia da Infância" ministrada em um curso seja aceita como... "Psicologia da Infância" no outro, desde que o seu ensino se laça com o sentido e ao nível prescritos para este último. Por outro lado, a atividade educacional é fundamentalmente uma carreira de cultura geral, havendo mesmo quem afirme com Hutchins, que toda a preparação dos professores está situada no âmbito das "artes liberais, aquelas "em que se reduz o intelecto da mera potência ao ato, não sendo outra coisa a arte de ensinar" (5). Entendemos que há um meio-termo entre esta concepção radical e o ponto-de-vista contrário de uma precoce profissionalização pedagógica. As tendências modernas convergem exatamente para um tal equilíbrio entre o geral e o profissional. O que ainda se discute ou experimenta, por vezes, é a disposição desses dois componentes ao longo do curso; não, contudo, a sua coexistência com um mesmo grau de importância ou até certa predominância do primeiro sobre o segundo.

Na Inglaterra, por exemplo, os estudos pedagógicos de grau propriamente universitário incluem três anos de "curso geral" e um de natureza profissional, cabendo salientar que esta foi, de último a solução mais recomendada pelo Robbins Report (6). Na França, a obtenção da "licença" e, em seguida, da "agregação" implica dois anos de estudos gerais, um terceiro de Ciências Experimentais, com Filosofia e Humani-

4. HILLWAY, Tyrus — Historical Development of the *Júnior and Community College*. In: Brickmann, W. W., and others — *A century of Higher Education*. New York, Society for the Advancement of Education, 1962, pág. 112-113.
5. HUTCHINS, Robert M. — *The Higher Learning in America*. New Haven, Yale University Press, 1958; pág. 115.
6. COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION — ("Lord Robbins" Report). London, Her Majesty's Stationery Office, 1963; págs., 278-279.

dade, e um quarto de estudos profissionais (7). Nos Estados Unidos, varia por vezes a disposição dos elementos geral e profissional na formação do currículo, defendendo uns a presença constante de ambos em todos os anos de estudo (8) e outros a sua inclusão com as características de ciclos bem definidos de dois anos. Mas também ali já não se põe em dúvida a circunstância, por nós assinalada, de que o ensino superior de Educação tem de repousar sobre uma sólida base de cultura geral, sendo esta uma das principais razões por que os "states teachers' colleges", que substituíram as antigas escolas normais, se vão rapidamente transformando em "general state colleges" (9). E assim por diante.

O currículo mínimo do curso de Pedagogia, que tivemos a honra de relatar, já seguiu de certo modo esta orientação ao apresentar, como opções da escola, matérias de cultura geral para constituição do que se chamou um "ciclo básico", recomendado então (Par. n.º 251/62) como solução "ideal" nas atuais circunstâncias. Mesmo deste ângulo, portanto, a resposta que oferecemos à consulta se impõe ante a natureza dos estudos superiores de Pedagogia. Se estes hão de ter uma parte mais geral e outra profissional, pode o aluno egresso de um curso pós-normal ter aí creditados, *sempre a juízo do estabelecimento*, as disciplinas gerais que sejam idênticas ou equivalentes e as profissionais que sejam idênticas.

A segunda objeção contida na declaração de voto encerra, de certa forma, a explicitação de motivos práticos que estariam na base da primeira. Afirma-se que, com a solução adotada, "apenas facilitaremos a saída desses professores de carreira do ensino primário, que passaria a constituir nada mais que um estágio na carreira do magistério".

Se assim vier a ocorrer, que assim seja. Afinal, toda atividade humana é sempre, a cada instante, um "estágio" para o aperfeiçoamento de quem a exerce — aperfeiçoamento de que pode resultar a sua permanência no mesmo campo, decerto melhorado, ou levá-lo a outros setores onde seja mais útil a si e à comunidade. O contrário seria a estagnação, a redução do homem a simples peça no mecanismo do trabalho que terminaria por destruí-lo; e o trabalho só é realmente dignificante quando se constitui não apenas um meio, como, sobretudo, um modo de vida através do qual o indivíduo contribui para o bem comum realizando-se também a si próprio. Onde, portanto, se vê uma

7. UNESCO, Bureau International d'Education — Préparation des Professeurs chargés de la formation des maitres primaires. Publication n.º 181, Genève, 1957; págs. 121-122.
8. CONTRELL, Donald P., and others — Teacher Education for a Free People, New York. The American Association of College for Teacher Education 1956; pág. 133.
9. WOODRING, Paul — A Century of Teacher Education. In Brickmann, W. W., and others — Op. cit., pág. 158.

fuga não alcançamos nós, de nossa parte, mais que uma busca de progresso e autenticidade que necessariamente reverterá em benefício da Educação.

Dizemos "da Educação" porque, no caso vertente, não se configura sequer a hipótese mais radical dentre as que lícitamente poderiam verificar-se. Apenas, pessoas que exercem a atividade pedagógica, já com formação de nível pós-colegial pretendem levar essa formação até o nível de "graduação" completo; e ao fazê-lo pleiteiam que se lhes reconheçam, dentre os estudos feitos além do curso normal, os que sejam comprovadamente idênticos ou equivalentes aos daquele. A rigor, portanto, os profissionais "beneficiados" com a medida praticamente não abandonarão o setor do ensino primário, se considerarmos que o atual curso de Pedagogia a este se destina preferencialmente, quer preparando os professores dos cursos normais — os professores dos professores primários — quer formando os administradores e demais especialistas da escola de primeiro grau, que também — é quase uma exceção — podem nesta qualidade servir à escola média. A diferença que há entre eles e o tipo comum de aluno que estuda Pedagogia em nível superior milita ainda uma vez a seu favor, porquanto a maior experiência que possuem representa, senão garantia, pelo menos claro indício de eficiência no curso após a obtenção do diploma.

Aliás, mesmo que outro se apresentasse o quadro atual, seria mesmo assim profundamente irreal pretender que alguém se prendesse a um tipo de ocupação por motivos que não os diretamente referidos aos seus interesses e aptidões. A idéia de "mercado de trabalho" e, com ela, a de profissão como veículo de auto-realização e auto-promoção, longe de serem meros constructos teóricos, repousam em fatos que escapam de todo a controles formais e se regulam dinamicamente no contexto da realidade social. O próprio setor do treinamento para o magistério é um exemplo disso: aí estão, como ninguém ignora, as Faculdades de Filosofia repletas de normalistas que, em sua maioria, não procuram sequer os cursos pedagógicos.

Finalmente, a terceira objeção. "A Lei de Diretrizes e Bases" — observa a declaração de voto — "manteve, infelizmente, em nível médio a formação do magistério primário", quando "são outras as tendências da educação brasileira": de um lado, a preparação do professor desse grau "em escolas pós-secundárias de dois, três e quatro anos de estudo, além do colégio, conforme se destinem às quatro primeiras séries, as séries complementares ou à direção das escolas e supervisão do ensino"; de outra parte, a elevação para o nível pós-graduado do "treinamento de professores de nível secundário e preparo dos especialistas em educação e administradores escolares".

Esta ordem de comentários não tem, como se vê, relação direta com os objetivos da consulta em exame, constituindo mais uma digressão em que se põe a um nível ideal de aspiração o treinamento de pessoal destinado às atividades educacionais. Tal não impediu, entretanto, que

se excluísse a "graduação" das etapas em que deve ser feito esse treinamento — o que nos pareceu estranhável; e mais estranhável ainda a condição de inferioridade a que se relegou o magistério primário, a ponto de que nenhum ensino promovido para a sua formação ou especialização, mesmo de quatro anos além da escola média, merecesse jamais a classificação de "superior".

Mas a tese geral, que esse pormenor de certo modo contradiz, chega a colocar-nos acima dos Estados Unidos da América, enquanto é sabido que nem mesmo esse País, onde mais alto já se elevou o preparo dos professores e especialistas em Educação, conseguiu alcançar integralmente os padrões sugeridos. A verdade é que mais de 50% dos nossos professores primários ainda não possuem o curso normal e pelo menos 70% dos professores secundários não possuem o respectivo curso de graduação, sendo os administradores e demais especialistas, na maioria dos casos, admitidos sem qualquer requisito de preparação específica. Como, então, erigir em norma a formação pós-secundária dos primeiros e a pós-graduação dos demais ?

Na realidade, portanto, a verdadeira "tendência da educação brasileira" ainda se encaminha para a etapa imediatamente anterior à que foi preconizada, ou seja — como se previu no Par. n.º 251/62 — a efetiva "preparação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores destes cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional" (10). Claro está que nas regiões mais desenvolvidas, como também notou aquele Parecer, estádios mais avançados poderão ser atingidos "talvez antes de 1970" (11); mas estaremos simplesmente a enganar-nos se, de imediato, quisermos generalizar a partir de mera exceção.

Quanto ao levantamento que se propõe, junto a Institutos de Educação, nada lhe teríamos a opor se, com essa iniciativa, algo pudesse desde logo ser apurado para um seguro esclarecimento da matéria. Como, porém, a articulação pleiteada não encontra precedente no rígido sistema que tivemos até 1961, iremos apenas colher pontos-de-vista, respeitáveis mas em base em fatos, onde se reclamam vivências efetivas da realidade escolar. Melhor será, em face disto, que se leve a mais amplas conseqüências a idéia de pesquisa, implícita na sugestão do Conselheiro Anísio Teixeira, aplicando ao caso o princípio geral do art. 104 da Lei de Diretrizes e Bases. Com isto será possível reunir, experimentalmente, os elementos que ensejarão ao Conselho, em futuro próximo, dar forma prática aos pressupostos aqui discutidos e tomar posição definitiva sobre a assunto.

10. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO — Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia. In: Currículos dos Cursos Superiores (Par. n.º 251/62). Rio de Janeiro, 1962, pág. 98.

11. Id., ibid.

Em conclusão, e sem alterar em qualquer dos seus termos os fundamentos do Par. n.º 340/63, propomos que o aproveitamento de estudos pós-normais em cursos superiores de Pedagogia, até que seja possível a sua regulamentação, se faça de acordo com o art. 104 da Lei de Diretrizes e Bases, à vista de planos especiais submetidos, previamente, pelas escolas interessadas à aprovação deste Conselho, (aa) A. Almeida Júnior, Presidente da C.E.Su. — Valnir Chagas, relator. Anísio Teixeira, com restrições quanto à parte doutrinária.

VOTO AO PARECER N.º 340/63 — Pedimos vista ao Par. n.º 340/63, por considerarmos que as conclusões do mesmo afetam a estrutura do assunto do ensino superior no País.

O chamado "curso de administradores escolares" é ministrado em Institutos de Educação, estabelecimentos de nível médio, providos de professores de nível médio, e se destina, tanto quanto se pode apreender, a aperfeiçoar professores primários para as funções de direção de escola primária e sua inspeção. Ora, um curso oferecido em estabelecimento de nível médio, com professores de nível médio, é um curso de nível médio seja qual fôr o seu número de anos de estudo.

A característica de nível superior de ensino não decorre apenas do número de anos de estudo que fizeram os seus alunos mas também da capacidade dos seus professores e do real nível superior em que se realizaram os estudos.

A Lei de Diretrizes e Bases, manteve infelizmente em nível médio a formação do magistério. O Estado de São Paulo está em condições econômicas e culturais de elevá-lo a nível superior. Mas, no momento, se se vier a considerar que esse chamado "curso de Administradores Escolares" corresponde a curso de nível superior, a se completar com os dois anos finais do curso de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, para se fazerem tais professores-primários-alunos bacharéis de Pedagogia, apenas facilitaremos a saída desses professores da carreira do ensino primário, que passaria a constituir nada mais que um estágio na carreira do magistério.

As tendências da educação brasileira parecem-me outras. O departamento de educação das Faculdades de Filosofia deve transformar-se em Escola de Educação, de nível pós-graduado, para treinamento de professores de nível secundário e preparo dos especialistas em Educação e Administradores Escolares. O professor primário deverá ser preparado em escolas pós-secundárias com dois, três e quatro anos de estudo, além do colégio, conforme se destinam às quatro primeiras séries, às séries complementares, ou à direção das escolas e supervisão do ensino. Tais professores, quando tenham feito esses quatro anos de estudo poderão candidatar-se aos cursos pós-graduados das Faculdades de Educação e a eles admitidos se se revelarem em condições de fazer tais estudos pós-graduados. Com isto não abandonarão o ensino primário, mas continuarão a servi-lo nas ocupações de nível superior



desse ensino, ou sejam ocupações do seu quadro de planejamento, administração e pesquisa educacional, que deverão um dia vir a existir.

Os Institutos de Educação, com a equivalência do seu ensino colegial aos dos colégios secundários, vêm perdendo o caráter de escolas profissionais de formação do magistério primário. Devemos contribuir para que o readquiram com a extensão dos seus estudos ao nível pós-secundário e a elevação da formação do magistério primário a esse nível.

As Faculdades de Filosofia, por sua vez, deverão levar os seus departamentos de educação a oferecer os seus cursos ao nível do quarto ano de estudos dessas faculdades, para treinamento dos professores de nível médio e, após esse ano, para a formação de pedagogos ou especialistas em Educação, ou Administradores Escolares.

Diante dessas considerações não me parece prudente adotar as conclusões do parecer em análise. Quando o Conselho é ouvido em caráter de consulta, devemos proceder tendo em vista as tendências mais construtivas da situação educacional brasileira, evitando contribuir-se para a consolidação de tendências que acompanhem possíveis distorções tão fáceis de se estabelecer em nosso frágil sistema escolar.

Restaria, ainda, caso o Conselho desejasse dar à consulta nova atenção, solicitar aos Institutos de Educação, que estão oferecendo os atuais aludidos cursos, informar ao Conselho sobre o regime de estudos desses "cursos de Administradores Escolares", ou seja, se o seu aluno deixa o trabalho escolar, quando faz os estudos, em que dias e por quantas horas seguem tais estudos, e ao mesmo tempo a estrutura, programa e professorado dos cursos.

Caberia, ainda, ouvir as Faculdades de Filosofia a respeito do assunto, (a.) Anísio Teixeira.

### INTERPRETAÇÃO DO ART. 110 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

*Parecer n.º 335/63, C. L. N., aprovado em 11-4-1964.* — Observo, preliminarmente, acerca da matéria deste processo, relativo à interpretação do art. 110 da Lei de Diretrizes e Bases, que assim o eminente relator do Par. n.º 370/82 como o também eminente relator do parecer sobre o recurso da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, o preclaro jurista Dr. José Barreto Filho, têm por obscuro o texto que estudaremos.

Eis como se exprime o ilustrado Padre José de Vasconcellos na alínea *a* do n.º III do seu parecer: "O texto do art. 110 não é muito explícito e comporta, à primeira vista, as duas interpretações, como a prática destes meses de vigência da Lei e a própria consulta demonstram".

As palavras do nobre Conselheiro Barreto Filho, em certo passo do Parecer de que é autor, são estas: "A redação do art. 110 da Lei de



Diretrizes e Bases deixa margem a dúvida, e a necessidade de interpretação surge regularmente nessas circunstâncias".

Na opinião de ambos, o texto não é unívoco: é controverso; deixa margem a mais de um pensamento esclarecedor; as suas palavras estão ordenadas de tal maneira, que nele a dúvida se implanta; ao estudar-lhe o alcance, é possível atingir mais de uma conclusão.

— I —

#### A REDAÇÃO DO ART. 110

A interpretação gramatical, ou seja, a análise lógica é elemento de natureza ancilar, não decisiva, não final. Mas todos os elementos interpretativos padecem da mesma fraqueza. Nenhum pode excluir os outros. O que parece prudente é a atualização de todos a fim de extrair do texto obscuro o seu sentido claro e total. É infeliz a tentativa de desmoralizar a interpretação gramatical, pois é por ela que se intenta analisar as palavras e ponderar-lhes o valor, conforme o seu sentido, as suas funções, as suas correlações, a sua ordem no discurso. É irrecusável que o processo de exteriorização da idéia ou pensamento é condição essencial da sua fixação, que tanto mais deverá ser objeto de análise quanto menos destra ou mais desajeitadamente houver sido manejado o seu instrumento de expressão.

De feito, é impossível alcançar o sentido de texto de qualquer natureza, sem alcançar o entendimento das palavras, isoladas e em conjunto, que o compõem. Este é, sem a mínima dúvida, o processo inicial e elementar de compreensão. Somente depois de sua utilização é que devem intervir os demais instrumentos de hermenêutica.

Se examinarmos a redação do art. 110, verificaremos que a dificuldade parece originar-se do adjunto circunstancial de tempo "pelo prazo de cinco anos", que abre o período dentro de cujos limites se contém o importante preceito.

A colocação desse adjunto circunstancial de tempo no resto do dispositivo poderá parecer imprópria e inconveniente por não oferecer, desde logo, a impressão do que é o mesmo adjunto que rege ou comanda ou domina.

Daí, a possibilidade (a nosso ver não muito clara), mas, em todo caso, a possibilidade de entender-se que o direito de opção, *em seus efeitos*, vigorará por cinco anos, entrando, então, em decadência.

Se, porém, alterarmos a composição do período e o construirmos na ordem direta, teremos surpreendentemente outra inteligência da *mens legis* :

"Os estabelecimentos particulares de Ensino Médio terão direito de opção, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a partir da data da vigência desta lei, entre os sistemas do ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização".

Para nós, a interpretação do adjunto adverbial circunstancial de tempo esclarece logo, e cabalmente, a intenção da lei, lançando em evidência que os estabelecimentos particulares de ensino médio terão o direito de opção, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a partir da data da lei.

Não nos parece possível extrair do texto assim ordenado lição outra que a nele evidente, isto é, o *exercício do direito de opção* poderá verificar-se durante cinco anos.

Mas prossigamos com a análise lógica do artigo controverso.

Consta êle de uma ordenação apenas, denominada *absoluta* pelos gramáticos e de vários adjuntos adverbiais circunstanciais :

- a) pelo prazo de cinco anos (de tempo: *dies ad quem*);
- b) a partir da data da vigência desta lei (de tempo: *dies a quo*);
- c) entre os sistemas de ensino federal e estadual (de lugar onde virtual);
- d) para fins de reconhecimento e fiscalização (de fim).

Esses quatro adjuntos modificam o resto do período, dele excluída, é claro, a expressão "os estabelecimentos particulares de ensino médio", que é o sujeito da oração. Resta, pois a expressão "terão direito de opção" como elemento modificado e que é uma parte do predicado. Temos então: os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção (por quanto tempo?) pelo prazo de cinco anos, (desde quando?) **a** partir da data desta lei, (entre o que e o que?) entre os sistemas de ensino federal e estadual (para que?) para fins de reconhecimento e fiscalização.

Atendo-nos agora ao exame do adjunto "pelo prazo de cinco anos", verificaremos que êle atinge diretamente a expressão "terão direito de opção" e a cobre *por inteiro* e não um dos seus elementos apenas. Se assim fôr, será inevitável esta conclusão: os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de optar *por cinco anos* ou *durante cinco anos*, isto é, o exercício desse direito poderá ocorrer durante cinco anos ou, por outras palavras, esse direito poderá ser exercido pelo prazo de cinco anos ou por cinco anos ou durante cinco anos.

Em suma: o exercício do direito de opção, e não os efeitos desta, é que está limitado no tempo. Nem é possível outra interpretação. Para admitir solução diversa será necessário admitir também que o adjunto adverbial de tempo "pelo prazo de cinco anos" está modificando, não um complexo vocabular em que existe um verbo, — no caso, a única palavra por êle modificável — mas o substantivo *opção*.

Seria seguramente **a única** vez em que um adjunto adverbial modificaria palavra dessa categoria gramatical.

Conclui-se, portanto, que o adjunto adverbial de tempo "pelo prazo de cinco anos" limita o exercício do direito de opção, isto é, introduz no dispositivo em que aparece o princípio da prescrição.

Assinalemos, de passagem, que o art. 110 não está redigido satisfatoriamente. Além da posição do adjunto adverbial circunstancial de tempo, que não é, positivamente, a melhor, é susceptível de crítica o uso da expressão "a partir da data de *vigência* desta lei". De feito, a palavra *vigência* não significa o *ato* de entrar em vigor: significa o *fato* de estar em vigor, ou seja, o tempo durante o qual uma coisa vigora. Em conseqüência, "a partir da data da vigência desta lei" significaria "a partir da data da duração desta lei", isto é, a expressão não tem sentido.

Outra expressão criticável é "entre os sistemas de ensino federal e estadual". Efetivamente, o que deveria ter-se escrito é o seguinte: entre os sistema de ensino federal e os estaduais, pois o adjetivo é que concorda com o substantivo e não este com aquele e, além disso, enquanto o sistema federal é um, são vários os sistemas estaduais, o que acrescenta novo erro à expressão "entre os sistemas federal e *estadual*".

Esses reparos evidenciam como é indispensável a atenção mais acurada no enfrentar o trabalho de interpretação de textos de lei. Já de si, a linguagem é instrumento difícil, incerto e equívoco, ainda quando manejado convenientemente.

Escrever é arte sutil, complexa, exigente e deveria ser objeto de esforço contínuo e maior, acima de tudo na redação de atos legislativos, que lidam com interesses tão numerosos, tão sérios e, com freqüência, tão gerais.

## — II —

### O ELEMENTO HISTÓRICO

As circunstâncias da elaboração das leis constituem elemento interpretativo de grande valor. Com freqüência, auxiliam o intérprete a *supreender* o verdadeiro móvel ou intenção do legislador e alcançar a *mens legis*.

É certo que a hermenêutica moderna tem por desvaliosa ou de importância reduzida a intenção do legislador, sustentando, em primeiro lugar, que é impossível apurar os fundamentos nos quais se baseou cada legislador para aprovar uma proposição ou um simples dispositivo de lei, pois as razões do autor da lei ou do dispositivo nem sempre coincidem com as dos que os apoiam; e, em segundo lugar, que, uma vez transformada em lei uma proposição, o pensamento que a anima se desgarrar do legislador ou dos legisladores e das suas intenções, delas se emancipa, assume vida própria, e os seus objetivos atuais não mais guardam identidade com os do momento da sua elaboração.

Entretanto, não se pode desprezar de todo em todo certos fatos que cercam o ato legislativo e nele influíram. São elementos informativos que não devem ser deixados inteiramente à margem, sobretudo quando um texto legal é passível de mais de uma interpretação. A despeito do ponto-de-vista da hermenêutica moderna, invocado acima,

é inegável que pode, excepcionalmente, haver coincidência exata entre a *mens legislatoris* e a *mens legis*.

No relativo ao art. 110, parece-nos não só pertinente, senão também útil, informar que o preclaro Conselheiro Almeida Júnior acompanhou atentamente a preparação da Lei de Diretrizes e Bases e nos declarou haver o art. 110 sido elaborado por solicitação de diretores de estabelecimentos particulares de ensino médio do Estado de São Paulo, desejosos de permanecer sob a égide da legislação federal.

Por pequeno o valor que se empreste ao elemento histórico acima exposto, o fato final e sem contestação é que êle vem iluminar ponto obscurecido pela redação e merece utilizado por quem deseje esclarecer-se e esclarecer.

O pensamento inicial da lei era nítido, fundamentalmente descentralizador e está expresso, peremptória e vivamente, no art. 16. Mas, como era natural, com o correr do tempo (gastaram-se onze anos entre a apresentação do projeto e a sua transformação em lei) esboçou-se reação a esse pensamento, corporificou-se e veio a cristalizar-se no art. 110, por força das correntes a êle contrárias, por força da desejo da maioria dos estabelecimentos de ensino secundário e comercial e, mais que tudo, por força da indiferença dos Estados diante da idéia nova.

Assim, o art. 110 veio dar guarida a uma espécie de corretivo ao que muitos consideravam como um excesso descentralizador. Talvez até se houvesse admitido a possibilidade de alegações, por parte daqueles estabelecimentos, de um vago ou pseudo direito adquirido.

### — III —

#### OS ELEMENTOS LEGAIS E A INTEPRETAÇÃO TELEOLÓGICA

Três dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases cuidam do sistema federal de ensino e dos sistemas estaduais e da matéria delicada e evasiva do direito de opção: o art. 16, o art. 109 e o art. 110.

O art. 16, com raízes no art. 171 da Constituição Federal declara : "É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los".

Esse artigo contém uma regra geral, mediante cujo preceito se distribuem competências. Sobre o seu sentido parece que não foram suscitadas quaisquer dúvidas.

O art. 109 determina, por sua vez ;

"Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal".

Que pretende essa determinação ? — Parece-nos que isto: curar da situação dos estabelecimentos de ensino médio *dos* Estados e *do* Distrito Federal, isto é dos estabelecimentos *a eles pertencentes*. Por outras palavras: trata, em nosso entender, de estabelecimentos oficiais, *que não têm direito de opção*.

Por fim, o art. 110 estatui :

"Pelo prazo de 5 (cinco) anos, a partir da data da vigência desta lei, os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção, entre os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização".

Que tem em mira esse art. 110 ?

— Evidentemente abrir uma exceção à regra geral do art. 16: é uma válvula pela qual os estabelecimentos de ensino médio poderão refugir à órbita do sistema estadual e permanecer na órbita do sistema federal, valendo-se do direito de opção que lhes é assegurado.

Se considerarmos em conjunto os três artigos citados, concluiremos:

- a) em matéria de ensino primário e médio, a competência cabe aos Estados e ao Distrito Federal;
- b) não obstante, os estabelecimentos dos Estados e do Distrito Federal, ou seja, os *por eles administrados* continuarão sob o regime federal até que os seus respectivos sistemas de ensino médio sejam organizados;
- c) os estabelecimentos particulares de ensino médio poderão permanecer no sistema federal ou no sistema estadual, desde que optem num prazo de cinco anos.

Firme nexos lógico liga os três dispositivos e a eles comunica viva unidade e clara coerência.

Reiteramos que a expressão "pelo prazo de cinco anos" modifica a expressão "terão direito de opção" *por inteiro* e não uma de duas partes apenas.

Somente uma sutileza extremamente artificiosa, fruto simultâneo de inteligência e força imaginativa, admitirá que o poder modificador daquele adjunto adverbial de tempo atinja apenas um dos membros da expressão "o direito de opção", — e precisamente a palavra opção e para o fim especial de significar que a opção ou, melhor, o efeito da opção durará tão somente cinco anos, findos os quais os estabelecimentos particulares de ensino médio serão expelidos automaticamente do sistema federal — por que tinham optado — e remetidos aos sistemas estaduais, que os acolherão forçosamente, queiram ou não queiram, e para sempre...

É imprescindível todo esse extraordinário esforço interpretativo para chegar-se à conclusão da qual discorda este parecer.

Examinando os pareceres emitidos pelos nossos colegas Padre José de Vasconcellos e Barreto Filho, encontramos dois pontos que



merecem comentário especial, visto como constituem argumentos carregados de força de convicção, ao menos aparentemente.

Ao Cons.<sup>o</sup> Barreto Filho afigura-se anormal, inusitado o prazo de cinco anos para o exercício do direito de opção. Afirma que a lei não daria prazo tão dilatado para tal efeito. A nós, todavia, o que parece anormal é a finalidade a êle atribuída pelo nosso ilustre colega, a saber — marcar a duração dos efeitos do direito de opção. Entendemos que o seu objetivo é outro: limitar o tempo durante o qual os estabelecimentos, desejosos de não sair da órbita do sistema federal, poderão exprimir a sua intenção de assim proceder. E o prazo é longo, exatamente porque se trata de providência de repercussões profundas na vida dos estabelecimentos e, segundo muitas opiniões, talvez irreversíveis.

Convém assinalar também que não há notícia de ter qualquer lei jamais concedido opção cujos *efeitos* durassem tal ou qual prazo: aquilo a que normalmente se assina prazo é o *direito de opção*, e não os seus efeitos. Se, entretanto, alguma lei existe que marque prazo para os efeitos da opção, também há de estabelecer limite para o exercício do direito a ela inerente.

Se a expressão "pelo prazo de cinco anos" não indica o tempo durante o qual o *direito* de opção se exercerá, mas, em vez disso, declara a duração dos *efeitos* dessa opção, qual será a prazo para o exercício do mesmo direito? — Não se sabe. Não existe. Dir-se-á, talvez, como recurso extremo, que coincide com o prazo da duração dos efeitos da opção, isto é, dura cinco anos.

Mas, então, admitir-se-á este absurdo: um só e mesmo prazo existe para dois fins. E não será isso apenas: caberá indagar que efeitos produzirá o pedido de opção manifestado à véspera, às vésperas ou no dia da expiração do prazo? — Nenhum. Será insólitamente singular que ato praticado dentro de prazo legal não produza efeito. Seguramente será a primeira vez que coisa tão extraordinária acontece.

Seria também alegável que não há prazo, isto é, limite para esse prazo, por defeito da lei... Nessa hipótese, a opção poderia ser declarada ao longo de toda a vigência da lei e para durar sempre cinco anos, fosse qual fosse a ocasião em que viesse a ser feita, porque o prazo começa a correr na data em que a lei entrou em vigor e jamais terminaria... Prazo único, prazo singularíssimo, prazo perpétuo, prazo sem termo, que teve começo, mas não terá fim...

Ora, qualquer das hipóteses evidencia irrecusavelmente que o prazo não pode ter sido assinado para a duração dos efeitos da opção e que a interpretação contrária não é aceitável por conduzir ao absurdo.

O Cons.<sup>o</sup> Padre Vasconcellos tem por seguro que a permanência dos estabelecimentos de ensino de grau médio (secundários e comerciais) no sistema federal frustrará a lei neste seu *punctum saliens* a diversificação, a quebra da rotina uniformizadora, a possibilidade de iniciativas e experimentos inovadores.



Ora, a diversificação, com os enriquecimentos pedagógicos que pressupõe, não é privativa dos Estados, isto é, dos sistemas estaduais.

Se o argumento do ilustrado Conselheiro fosse seguido até as suas conseqüências totais, ter-se-ia de admitir que o sistema federal é esterilizador, ainda após o início da vigência da Lei de Diretrizes e Bases. Entretanto, a verdade é outra: as primeiras experiências de diversificação tiveram origem em iniciativas federais, e não estaduais, e são anteriores à lei citada. Exemplo significativo é a instalação de classes experimentais em estabelecimentos fiscalizados pelo Ministério da Educação em várias unidades federativas.

De minha parte, estou persuadido de que a ação do governo federal tem sido animada, nestes últimos anos, notadamente na administração Clóvis Salgado, por um sopro renovador e de que a maioria dos sistemas estaduais tende à rotina e ao ponto morto. Além disso, não enxergo muitas perspectivas de diversificação em regiões onde não se alcançou ainda um mínimo de condições essenciais e, por isso mesmo, não se construiu base concreta que sirva de ponto de origem a empreendimentos daquele porte. Antes de mais nada, faltam àquelas regiões elementos (sobretudo professores convenientemente preparados) para a conquista do mais simples trivial.

Logicamente, o que deve concluir-se do exposto é que optar pelo sistema federal não implica nenhum dano para os interesses do ensino. Talvez o contrário seja verdadeiro...

O espírito geral da lei, a sua *vis*, tem uma de suas expressões mais robustas no princípio geral da descentralização, quer administrativa, quer pedagógica.

É curial que qualquer esforço interpretativo deve ser guiado por essa intenção geral, que pode freqüentemente transcender cada palavra em si e o próprio corpo vocabular constitutivo de qualquer preceito.

Não impede, todavia, que a intenção geral da lei tenha limites no tempo, ou seja, que nele se abra exceção. Poder-se-ia até dizer que se admitiu a coexistência do *status quo ante* com a situação nova, condição da qual somente vantagens poderiam originar-se, por via de comparação, confronto e contraste.

O tratamento excepcional não colide com o princípio de descentralização, renovação e experimentação porque o governo federal não lhe é infenso, estando a prova do que afirmamos: *a)* nas iniciativas que tomou antes da Lei de Diretrizes e Bases, consoante ficou registrado acima; *b)* no apoio que deu ao projeto de lei durante toda a fase da sua elaboração; *c)* na circunstância muito significativa de não haver nenhum dos vetos presidenciais incidido em qualquer dispositivo consagrador daquele princípio.

Confronte-se a posição do poder federal com a atitude de total indiferença dos Estados perante a atribuição a eles do *controle* pedagógico e administrativo (para efeitos de reconhecimento e fiscalização)

dos estabelecimentos de grau médio (excetuadas, naturalmente, as escolas normais, a eles pertencentes e já por eles fiscalizadas em tudo quanto respeita ao curso de formação magisterial), — indiferença observável não só durante o longo período de elaboração da lei, senão ainda após o início da sua vigência e, já agora, após a instalação de vários conselhos estaduais de educação, apenas uns poucos dos quais têm dado mostras de interesse pelas novas possibilidades de autonomia que a Lei n.º 4.024, de 20-12-61, oferece às administrações estaduais e, particulamente, a eles próprios.

Por conseguinte, longe de ser demasia, é simples justeza sustentar que os critérios teleológicos da interpretação não infirmam, antes confirmam, a asserção de que o espírito da lei não é violado pela exceção consignada no art. 110, a qual tem sua origem na circunstância dada a conhecer à Comissão de Normas pelo nosso eminente companheiro Prof. Almeida Júnior, conforme ficou assinalado acima.

— IV —

### O ARTIGO 171 DA CONSTITUIÇÃO

A inovação de preceito contido no art. 171 da Constituição, no qual embeba as suas raízes o art. 16 da Lei de Diretrizes e Bases, em nada contraria ou dificulta a nossa argumentação.

Êle é imperativo, sem dúvida, mas a Lei de Diretrizes e Bases é lei complementar à Constituição, que por ela é regulamentada em tudo quanto entende com educação e ensino e a ela nessa área estabelece limites e abre exceções.

Exemplo típico é o próprio art. 117, que diz peremptóriamente :

"Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino",

e é, todavia, limitado, em mais de um sentido, pelos arts. 16, 109 e 110, constituindo o último deles, iniludivelmente, uma válvula aberta aos estabelecimentos que entenderem de bom aviso continuar no sistema federal.

Nem vale argumentar com o que a Constituição contenha de pedagógico. A Constituição não contém matéria pedagógica senão ad-jetivamente. Ela é substancialmente um instrumento político, social, jurídico.

### CONCLUSÃO

a) a análise gramatical e a análise lógica, ou seja, a interpretação literal e a interpretação lógica do art. 110 da Lei de Diretrizes e Bases, bem como a interpretação baseada nos dados históricos da elaboração legislativa, a interpretação teleológica e a interpretação dos fundamentos constitucionais do citado artigo e dos artigos 16 e 109, que lhe completam a inteligência, levam inelutavelmente a esta conclusão:

o que está consignado no art. 110 é a prescrição do *direito de optar* pelo sistema federal, isto é, aquilo a que o preceito estudado assina prazo é o direito de opção, e não os efeitos dessa opção;

b) a adoção desse ponto-de-vista não impede nenhum dos processos, todos muito desejáveis, de descentralização, diversificação e experimentação, que, alias, já vinham sendo postos em prática, ultimamente, pelo Ministério da Educação, e com êxito incontestável, antes do advento da Lei de Diretrizes e Bases, a qual veio transformar em norma ou rotina o que era apenas exceção;

c) os estabelecimentos particulares existentes antes da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases passarão ao regime de inspeção estadual, podendo, mediante opção expressa, conservar-se no regime federal;

d) a opção, nos termos da lei, será concedida apenas para efeito de reconhecimento e fiscalização, cujos processos e normas serão baixados por este Conselho, não se estendendo, pois, aos preceitos relativos a currículos;

e) os estabelecimentos que tenham optado ou vierem a optar pelo regime federal poderão rever a sua opção para o efeito de tornar ao regime estadual;

f) a opção pela permanência no sistema federal dependerá de pronunciamento deste Conselho, para observância dos processos e normas a que se refere a letra *d.* (aa.) Abgar Renault, relator; José Barreto Pilho (vencido com fundamento de seu parecer anterior).

### **BACHARELADO E LICENCIATURA NO CURSO DE PSICOLOGIA**

*Parecer n.º 121/64, C.E.Su., aprov. em 2-6-1964.* — O Magnífico Reitor da Universidade de São Paulo encaminha a este Conselho uma consulta formulada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras daquela Universidade sobre possível desacordo que existiria entre o art. 6.º da Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962, e o art. 3.º da Resolução que fixou o currículo mínimo e a duração do Curso de Psicologia.

O art. 6.º da Lei n.º 4.118 dispõe que

"do candidato à matrícula aos cursos de licenciado e psicólogo se exigirá a apresentação do diploma de Bacharel em Psicologia",

enquanto o art. 3.º da Resolução oriunda do Par. n.º 403, de 1962, estabelece que

"a duração do curso de Psicologia é de quatro (4) anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura é de cinco (\*) (5) anos letivos para a formação de Psicólogos, incluindo-se nesta última hipótese o estágio supervisionado".

(\*) e e não é (V.C.).

À primeira vista, haveria uma contradição entre esses dispositivos; mas a verdadeira contradição, se existisse, estaria não precisamente aí; porém dentro da própria Lei n.º 4.119 e entre esta e a Lei de Diretrizes e Bases. Como tal não seria de admitir, à luz da boa hermenêutica, a Comissão que estudou o currículo mínimo e a duração do curso — integrada pelos Conselheiros Newton Sucupira, José Barreto Filho e pelo signatário deste, como relator — procurou soluções que assegurassem, na prática, a coerência e harmonia de tais normas legais; daí não apenas o art. 3.º, objeto da consulta, como toda a Resolução que teve origem no Par. n.º 403/63.

Com efeito, de acordo com o art. 11 da Lei n.º 4.119/62, "ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia é conferido o *direito de ensinar* Psicologia em cursos de grau médio, nos termos de legislação em vigor". Ora, "nos termos da legislação em vigor", o que credencia ao exercício de magistério no ensino de segundo grau é o estudo de certas "matérias pedagógicas" ao lado das disciplinas "de conteúdo" relativas ao curso; e recebendo essa formação específica, cujo "mínimo" foi aprovado com o Par. n.º 292/62, o candidato fará jus desde logo ao título de licenciado. Assim, pelo menos deste ângulo que interessa a consulta, o bacharelado em Psicologia vem a ser igual à licenciatura.

Duas conseqüências resultavam dessa comprovação inicial: de um lado, a impossibilidade de cumprimento do art. 6.º da Lei 4.119/62 através de um entendimento direto, porquanto o aluno, paradoxalmente, já poderia ser licenciado quando estivesse em condições de requerer a licenciatura; de outra parte, o desaparecimento inevitável do título de bacharel nos cursos de Psicologia, absorvido pelo de licenciado, que, inclusive, consoante o art. 12 da mesma lei, confere o direito de "exercer a profissão de Psicólogo".

Esta última conseqüência, mera previsão de ordem prática, obviamente não autorizava a Comissão a omitir o bacharelado na fixação do currículo mínimo — o que explica a sua manutenção um tanto artificial, mas imperativa. A primeira, entretanto, impunha soluções imediatas que preservassem o espírito mesmo da lei. Esta, no art. 6.º, prescreve a *base comum* do "diploma de Bacharel" como requisito para os estudos que levem aos títulos de licenciado e psicólogo. Identificando-se o bacharelado com a licenciatura (como vimos), e de fato resolvendo-se nesta, seria talvez o caso de passar a definir o diploma de licenciado como fundamento para obtenção do título de psicólogo. Fazê-lo, entretanto, implicaria exorbitar dos limites expressos na lei, que de tal não cogita; donde já não ser possível, nem caber nas atribuições deste Conselho, estabelecer condições de matrícula com apoio em títulos de graduação.

Eliminadas, assim, as dificuldades externas resultantes de uma falha elaboração legislativa, permaneciam como intenções últimas da Lei n.º 4.119/62, em relação ao curso de Psicologia, os *objetivos* de formar (a) professores e (b) psicólogos e a *estrutura* didática fundada

naquela idéia, há pouco assinalada, de uma "base comum" sobre a qual devem assentar os estudos relativos à preparação desses profissionais.

O Par. n.º 403/62 e a Resolução que nele teve origem refletem, com precisão, essas características essenciais da lei. A identidade funcional que vieram a ter o bacharelado e a licenciatura, para efeito de ensino em escolas de segundo grau, foi atendida com um só currículo mínimo (art. 1.º) e duração única (art. 3.º) para obtenção de ambos os títulos. Mesmo ao tornar obrigatórias as "matérias pedagógicas" (art. 2.º, letra a), teve-se o cuidado de mencionar, em vez de apenas a licenciatura, "diploma que habilita ao exercício de magistério em cursos de nível medio". Por outro lado, "refletindo o espírito da Lei n.º 4.119", o parecer fixou as matérias e recomendou o período de três anos letivos para aquele "ciclo comum" à formação de professores e psicólogos, "em que os estudos psicológicos ainda surgem unificados".

É importante notar que, ao longo de todo o seu trabalho de interpretação e elaboração, não teve a Comissão a obstá-la qualquer forma de conflito entre a Lei n.º 4.119 e a Lei de Diretrizes e Bases. Pelo contrário. Como a primeira não fixa nem o currículo nem a duração do curso de Psicologia, ajustando-se destarte à nova sistemática da educação brasileira, manteve-se em toda a sua plenitude o princípio consubstanciado nos arts. 9.º, letra e, e 70 da L.D.B., segundo o qual "o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação". E foi no uso dessa competência que o Conselho estabeleceu a duração única de quatro anos para o bacharelado e a licenciatura — a mesma, aliás, que já estabelecera para os demais cursos congêneres.

Seja como fôr, é inegável que a Lei n.º 4.119/62 se ressent de falhas e imperfeições que estão a indicar uma séria revisão. Esta não é a primeira vez que dúvidas nos são trazidas ante as dificuldades surgidas em sua execução. Nem será decerto a última. E para esse trabalho muito poderá contribuir a experiência da Universidade de São Paulo, como já aconteceu quando da elaboração do Par. n.º 403/62, consonte naquele documento foi salientado.

Em conclusão, somos de parecer :

a) como *resposta à consulta*, que não existe "desacordo" entre o art. 6.º da Lei n.º 4.119, de 27-8-1962, e o art. 3.º da Resolução que resultou do Par. n.º 403/62, em face do que dispõe o art. 11 da mesma lei, conforme se demonstrou;

b) como *indicação*, que se constitua uma Comissão especial (\*) para elaborar anteprojeto de lei, a ser apresentado ao Governo (nos termos do art. 9.º, letra m da L.D.B.), com o objetivo de corrigir as falhas e omissões da Lei n.º 4.119/62. (aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da C.E.Su. — Valnir Chagas, relator.

(\*) Designados, em 4-6-1954, os Cons.º Valnir Chagas e Newton Sucupira.



## EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

*Parecer n.º 136/64, C.E.P. e M., aprov. em 5-6-1964.*

1 — Ao agradecer a contribuição do Conselho Federal de Educação, consubstanciada no Par. n.º 117, de 1964, de autoria do ilustre Conselheiro D. Cândido Padim, a respeito de educação moral e cívica. Sua Excelência o Senhor Ministro solicita agora ao mesmo órgão sugestões que venham a ser consideradas pelo Ministério da Educação no planejamento de medidas a tomar. Assim, na forma da letra o do art. 9.º da Lei de Diretrizes e Bases este Conselho se pronuncia sobre a matéria.

2 — A conceituação da educação moral e cívica está contida no citado Par. n.º 117 de 1964, e foi objeto de debates ocorridos na sessão de 29-4-1964 referidos em *Doc. n.º 26*, pág. 15 e seguintes. A esses pronunciamentos se seguirão Estudos Especiais, a cargo dos Conselheiros Clóvis Salgado, Abgar Renault, Newton Sucupira, Borges dos Santos e D. Cândido Padim. (\*)

3 — Para objetivar a educação moral e cívica, implícita no art. 1.º e explícita no art. 38 n.º III da L.D.B., deve-se partir das seguintes considerações preliminares :

- a) a formação moral e cívica decorre da ação *educativa* da escola, considerada em *todas* as suas possibilidades e recursos.
- b) a formação moral e cívica é objeto de escolas de *todos os* graus;
- c) a formação moral e cívica não fica isenta da influência de de certos órgãos formadores da opinião pública, como rádio, tevê e cinema. Nem da cooperação da família e da comunidade em geral.

Em primeiro lugar, cumpre realçar os fatores *negativos* ou *contrários* à educação moral e cívica, como, dentre tantos, os seguintes :

- a) o desconhecimento e a indiferença, pelos valores da cultura brasileira e pelas instituições vigentes;
- b) o excesso de autoridade, em detrimento da liberdade e do respeito à personalidade do educando e do mestre;
- c) o não cumprimento dos deveres por parte da administração do ensino, da direção da escola, dos professores, do corpo administrativo e do corpo discente.

*A primeira recomendação do C.F.E. há de ser no sentido de afastar esses e quaisquer outros fatores negativos.*

5 — Em segundo lugar, o C.F.E., ao indicar disciplinas complementares para o currículo dos cursos médios, inovou uma, com a designação de *Organização Social e Política Brasileira*. A nova disciplina

(\*) Designado, também, o Cons.º Almeida Júnior.



tem pontos de contato com a antiga *Instrução Moral e Cívica*, porém se situa dentre os estudos sociais, estreitamente vinculados ao Brasil, e corresponde a vários dos fins da educação enumerados no art. 1.º da L.D.B. Sensível aos estudos sociais e políticos, o estudante encontrará, ao longo dessa disciplina, o esclarecimento sobre os problemas fundamentais do seu tempo e do seu país, especialmente o conhecimento das instituições brasileiras.

A educação cívica baseia-se na integração social, e o objetivo da nova matéria é exatamente essa integração.

*A segunda recomendação ao C.J.E. é no sentido de o Ministério da Educação promover edições de bons compêndios de Organização Social e Política Brasileira, de estudos brasileiros em geral e biografias de grandes vultos nacionais.*

6 — Como contribuição *positiva*, algumas sugestões poderão ser levadas ao âmbito das escolas :

- a) *os objetivos* primordiais, que presidirão a qualquer iniciativa, serão: a boa prática da liberdade; o respeito aos ideais e opiniões pessoais a respeito aos direitos humanos; a noção de responsabilidade; o amor à tradição; o exercício da faculdade de ensino religioso; prática do trabalho, solidariedade social; o sentido de unidade nacional; o sentido de solidariedade internacional, as peculiaridades de *nossa* cultura;
- b) a cooperação de todos os professores na obra comum da educação, quer quanto aos seus aspectos éticos gerais, quer aos aspectos cívicos, realçando a contribuição nas classes de linguagem, geografia, história, artes plásticas, música, desportos; e recomendando, para esse fim, reuniões especiais de professores e lamina para a elaboração de projetos parciais e gerais de iniciativas, estudos e estímulos;
- O a *prática* compatível do regime representativo dentre os alunos, como treinamento para a vida democrática;
- d) a realização de *excursões* orientadas, aos museus, monumentos, bibliotecas e outras instituições culturais, bem como a instituições públicas, como parlamento, tribunal e outros;
- e) o intercâmbio com instituições externas credenciadas, de caráter ético, cívico ou religioso;
- f) a promoção de comemorações e festas, de caráter cívico e social;
- g) o zelo pela língua nacional;
- h) a organização de exposições e manifestações folclóricas;
- i) a utilização do ensino da música na prática de hinos, canções e composições regionais e das oportunidades esportivas.

*A terceira sugestão do C.F.E. se traduz no aproveitamento pelo Ministério da Educação das iniciativas acima indicadas, sem prejuízo de tantas outras que possam ocorrer.*

7 — As novas modalidades de difusão, como o rádio, a tevê e o cinema, devem ser chamadas a colaborar, sem desvirtuamento de seus estilos próprios. Filmes educativos e recreativos, programas radiofônicos e de televisão, de essência ética, e discos a serviço da educação cívica constituirão complemento valioso à ação escolar.

*A quarta recomendação consistirá em interessar na educação moral e cívica os serviços de Rádio Difusão Educativa e do Instituto Nacional do Cinema Educativo, e de similares nos Estados, bem como empresas privadas, mediante convênios.*

8 — Grande parte da execução das medidas ora alvitradas é da competência das escolas. Todavia, desde que emanam da observância de preceitos da Lei de Diretrizes e Bases, a cooperação federal ou estadual, se justifica, e ainda justificaria a promoção de encontros com professores estaduais nos Centros de Pesquisas Educacionais ou por meio de seminários a serem realizados em diferentes lugares do território nacional.

9 — Em conclusão, o Conselho Federal de Educação oferece essas sugestões à alta consideração do Senhor Ministro, atendendo a honrosa solicitação sua. (aa.) Pe. José de Vasconcellos, Presidente da C.E.P. e M. — Celso Kelly, relator.

### DICIONÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

*Parecer n° 161/64, aprov. em 1-7-64.* — A fim de submeter à apreciação do Plenário, solicita o Sr. Presidente parecer sobre uma indicação do eminente Conselheiro Celso Kelly, no sentido de que o Conselho proponha ao Sr. Ministro da Educação e Cultura a elaboração de um Dicionário Brasileiro de Educação.

Trata-se de uma espécie de enciclopédia da educação à maneira do que se tem feito no estrangeiro, com especial referência à educação brasileira, e atendendo aos seguintes aspectos: "a) tradição do ensino no Brasil, com a indicação sumária de antecedentes; b) atualidade, na forma dos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases; c) filosofia democrática da educação".

A elaboração do programa e a coordenação dos trabalhos de execução ficariam a cargo ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; a impressão da obra se faria pela Campanha do Material Escolar sob a responsabilidade do Departamento Nacional de Educação, o qual se encarregaria também da distribuição, juntamente com o Instituto Nacional do Livro.

Indiscutivelmente a proposta do Conselheiro Celso Kelly deve merecer todo nosso apoio pela importância de que ela se reveste para os estudos pedagógicos entre nós. Destinada ao magistério, educadores e interessados em geral, o Dicionário será uma obra fundamental de consulta, cuja falta se faz sentir em nossa literatura pedagógica. Todos aqueles que exercem o magistério nos cursos de Pedagogia têm a ex-

periência da penúria da bibliografia especializada em língua portuguesa e podem avaliar o que significará uma obra desta natureza como instrumento de trabalho no estudo da educação em nossas Faculdades de Filosofia e Escolas Normais.

Como bem acentua o autor da indicação, o Dicionário não abrangerá somente o campo da Pedagogia e da educação em geral, mas dará especial ênfase aos fatos e problemas de nossa educação. Constituirá portanto, uma síntese informativa de nossa realidade educacional em seus variados aspectos.

Por outro lado, essa obra não se recomenda apenas pelo seu valor didático e informativo. Bem planejada e executada poderá tornar-se um documento representativo de nosso pensamento pedagógico atual, na medida em que reunir um conjunto expressivo de especialistas dos diversos campos e tendências da educação brasileira.

Ao Conselho Federal de Educação cabe, certamente, tomar iniciativas desta natureza, pois está na linha de seus objetivos estimular a formação e o desenvolvimento de um pensamento pedagógico nacional

Entedemos, no entanto, que o Conselho não se limite apenas a propor a elaboração da obra mas participe mais diretamente em sua orientação e planejamento. Assim sendo, a indicação dos colaboradores e a elaboração dos projetos básicos seriam submetidos à apreciação ao Conselho.

De qualquer modo somos de peracer que a presente indicação, por seu alcance cultural e sua significação pedagógica em particular, deve ser encaminhada e patrocinada pelo Conselho Federal de Educação (a.) Newton Sucupira, relator.

## DICIONÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

(Indicação, lida em 29-6-1964)

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei que se pode considerar complementar da Constituição Federal, constituem autêntica *reforma de base* no ensino do Brasil, muito além das reformas anteriores que apenas modificavam, com timidez, aspectos parciais da organização escolar e administrativa.

A lei em vigor aprofunda as tendências da educação no Brasil, situa-se na filosofia democrática, atualiza os objetivos da educação diante do mundo moderno, fortalece o regime federativo, caminha no sentido da descentralização, sem prejuízo da unidade, em fórmula de perfeita harmonia e interesse público. Vale como postulados de uma Política Brasileira de Educação.

Dentro do seu espírito — e para melhor conhecimento dele mesmo e dos textos a que preside — torna-se imperioso promover uma obra fundamental de consulta, à disposição do magistério e de inte-

ressados: — um Dicionário Brasileiro de Educação (à semelhança de tantos que existem, publicados no estrangeiro), o qual, entretanto, atenderia a :

- ai tradição rio ensino no Brasil, com a indicação sumária de antecedentes;
- b) atualidade, na forma dos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases;
- c) filosofia democrática da educação.

Nesse sentido, o Conselho Federal de Educação indica ao Senhor Ministro da Educação e Cultura :

- a) a conveniência e urgência na elaboração de obra dessa natureza;
- b) a elaboração do programa da obra pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;
- c) a execução descentralizada, a cargo de educadores conforme suas especialidades, encarregando-se da coordenação aquele Instituto;
- d) a impressão da obra pela Campanha do Material Escolar, sob a responsabilidade do Departamento Nacional de Educação
- e) a distribuição a cargo do Departamento Nacional de Educação e do Instituto Nacional do Livro, (a.) Celso Kelly.

## PLANOS DE EDUCAÇÃO DOS TERRITÓRIOS

(aprovado em 21-7-1964)

Os Territórios representam exceções ao regime federativo, porquanto ainda não dispõem da autonomia nem da plenitude das prerrogativas de um Estado, estando em dependência direta da União. A exceção é justificada pelos fatores negativos de ordem popular, econômica e cultural, ou pela situação geográfica, a reclamar maior atenção do Poder Público Federal, para acudir ao relativo ou ao total abandono de certas áreas ou à intensificação da presença nacional em zonas de fronteiras. Atribuindo à União a responsabilidade com relação aos Territórios, a organização política brasileira autoriza a supor que o Poder Central buscará, mediante ação constante e progressiva, recuperar, na marcha para o progresso, o tempo perdido até então, em certas regiões do País. Os Territórios reclamam processos *intensivos* de desenvolvimento, em todos os setores, cumprindo realçar, por suas ligações entre si, os seguintes : o *populacional* (quantitativo e qualitativo), o da *saúde*, o da *educação*, o do *trabalho* e o dos *transportes*. Ideal que, no exame de qualquer desses aspectos, os quatro restantes sejam também considerados. Trata-se de *aprimorar a civilização*, ou seja, desenvolver uma política de integração por parte do governo da República, em favor de regiões que necessitam de alcançar, com urgência, o mínimo de condições para aquele fim. Ali a ação oficial

deverá ser mais ampla, enérgica e vigorosa que em outras unidades, dado o objetivo de vencer os fatores negativos que levaram ao regime de exceção.

A Constituição Federal atribui, em seu artigo 16, à União a faculdade de legislar quanto aos Territórios, sobre os impostos que, de ordinário, cabem aos Estados. A esses se juntarão os impostos federais e os municipais. No que diz respeito à organização do ensino, a primeira medida será a formação de *fundos* territoriais e municipais de *educação* com observância do que dispõe a Magna Carta, ao estipular mínimos percentuais com as despesas do ensino: 20% da receita territorial e 20% das municipais. Aplicar quantitativos inferiores a essa soma importaria, não em ação intensiva, em ritmo excepcional, porém em ação inferior à ordinária e comum dispensada às unidades autônomas.

A segunda medida consistirá na elaboração de *Planos de Educação dos Territórios*, para a aplicação do fundo de educação de cada um.

Essas duas medidas imprimirão a necessária sistemática ao desenvolvimento do ensino, da cultura e da civilização dos Territórios.

À peculiaridade em que se encontram e os deveres do Poder Público para com eles aconselham que, desde já, se tracem *normas*, a fim de que o Plano de Educação dos Territórios não se desvie do seu sentido próprio e específico. Dentre essas normas, sem prejuízo de outras, devem-se admitir:

- a) encaminhamento das soluções escolares, levando em conta o problema da saúde e do trabalho, com o desenvolvimento de vocações e a iniciação de práticas profissionais;
- b) consideração especial à educação de base para adultos, como processo de valorização do homem, de sua radicação ao meio, da melhoria da mão-de-obra, da progressão do bem-estar e do desenvolvimento econômico e cultural da comunidade. Essa educação terá aspirações e ambições crescentes;
- c) além de escolas comuns para a infância e a adolescência e de cursos supletivos para adultos, a instalação de Centros de Desenvolvimento da Comunidade, pelo menos um em cada comunidade populacionalmente significativa, oferecendo a crianças, adolescentes e adultos os elementos complementares da escola, os autênticos fatores culturais e as formas sadias de recreação, ou seja, a conjugação de biblioteca, aparelhos de rádio e televisão, cinema e teatro, posto médico, posto agrícola, posto industrial, posto telefônico e telegráfico, local de reuniões sociais, clubes esportivos, etc;
- d) a organização de *missões*, incumbidas do aprimoramento das condições de civilização, com o *mínimo* de elementos integrantes (o mestre, o médico, o agrônomo) e no máximo por quantos elementos se lhes possam juntar, a fim de ingressar na selva e em regiões dificilmente atingidas pelas organizações regulares;



- e) a instalação em cada Território, de um Centro Regional de Estudos, objetivando, de pronto, a análise ecológica da região, como trabalho de pesquisa, e os cursos de formação e aperfeiçoamento de professores locais.

Dentro dessas normas, cada Território apresentará o seu programa de realizações, acompanhado do projeto de plano, e o Conselho Federal de Educação elaborará Plano de Educação para cada Território, cabendo seu desenvolvimento e execução aos órgãos federais e locais vinculados ao assunto.

No momento em que se acentuam no Brasil as providências em favor do Desenvolvimento Regional, através dos órgãos competentes, o Conselho Federal de Educação acha oportuno e indispensável este pronunciamento, conscio de que suas responsabilidades se estendem a todas as atividades educativas vinculadas ao Poder Federal e às decorrentes do Plano Nacional de Educação, (aa.) Pe. J. de Vasconcellos, Presidente da C.E.P. e M. — Clóvis Salgado, Presidente da C. Planejamento — Celso Kelly, relator.

## EDUCAÇÃO DE BASE PARA ADULTOS

*(aprovado em 22-7-1964)*

1 — A obrigatoriedade do ensino primário e o direito de todos à educação — um e outro, preceitos constituídos — recomendam que se considere, dentro das obrigações do Poder Público e da comunidade, o combate ao analfabetismo e a promoção de amplo programa de educação de base, especialmente para integração cultural dos adultos iletrados.

Fatores diversos vem enriquecendo as possibilidades culturais e educativa dos iletrados, sobretudo os recursos áudio-visuais, e, dessa forma, a alfabetização nem sempre confirma a sua missão de abrir caminhos. Já os encontra abertos, em tantos casos, porém tem muito ainda a produzir de benefício na obra de humanizar e civilizar a criatura. Importa, realmente, não reduzir a mera alfabetização a tarefa educacativa em relação ao adulto. O analfabeto não é uma pessoa inteiramente inculta, desprovida da capacidade de discernir e optar. Quantas vezes o bom senso e a honestidade de um camponês iletrado colocam-no bem acima de um homem letrado mas aventureiro. O que lhe falta é a utilização de instrumentos mais adequados de expressão escrita, aptos para abrir-lhe as portas de uma maior integração na cultura. Será, pois, inteiramente vazio de conteúdo qualquer programa de simples alfabetização de adultos. Julgamos, mesmo, que se deveria renunciar definitivamente ao uso da expressão "alfabetização de adultos", pela falsa colocação do problema que ela traz.

Extremamente oportuna será, portanto, a instituição de uma ampla campanha de mobilização da opinião pública para uma reta compreensão da questão e criação de estímulo para essa integração dos adultos iletrados.



2 — A colocação do problema pode tomar como ponto de partida :

- a) a formação de uma mentalidade em prol da educação de base, mentalidade tão forte e vigorosa que leve os interessados a saber aproveitar todas as oportunidades e leve a opinião pública a exigir oportunidades novas e mais generosas;
- b) a proliferação das oportunidades pedagógicas e, em segunda etapa, a atração dos necessitados aos cursos e escolas especializados;
- c) a pregação e a ministração ao mesmo tempo, mesmo em velocidades desiguais, alcançando os efeitos cabíveis em cada iniciativa.

3 — O Ministério da Educação e Cultura, dentro do espírito normativo do Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, está assinando convênios com os Estados, incluindo dentre as cláusulas relativas à aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, a manutenção de cursos supletivos para adultos. Os novos recursos ampliarão as possibilidades. Em momento tão propício, ante o bom exemplo da União e dos Estados, tem pleno cabimento uma grande campanha de opinião pública.

4 — A Campanha de mobilização da opinião pública para a educação de base, destinada a adultos, em plano de emergência, tem três objetivos nítidos :

- a) despertar o interesse por parte dos adultos destituídos de educação elementar, considerados simplesmente analfabetos, a fim de que procurem oportunidade, e, não as encontrando, exijam essas oportunidades, reclamadas como um direito;
- b) aliciar o maior número de entidades oficiais e particulares na tarefa comum de ministrar cursos. Ao lado dos Estados e Municípios, há que estimular a ação da igreja, dos sindicatos, dos clubes, dos estabelecimentos profissionais, das associações especializadas, de clubes de solidariedade humana e social, na prática, não de programas ambiciosos e complexos, mas de *alguma coisa a mais* no capítulo da educação para adultos, e sempre *mais alguma coisa*, num crescimento permanente e seguro;
- c) induzir Estados e Municípios ao cumprimento da mesma tarefa no âmbito de suas possibilidades.

5 — Assim, a Campanha importará em :

- a) medidas gerais tendentes à opinião pública indeterminada, atuando sobre grupos e entidades sem endereço prévio, ou seja *ação indireta*, de raio cada vez maior e de intensidade progressiva;
- b) apelos encaminhados especificamente a entidades públicas e privadas, em tratamento especial para cada caso, realçando a responsabilidade daqueles órgãos e as possibilidades que

encerra ou seja, *ação direta*, sob medida, objetiva e discriminada.

6 — Todos os Ministérios da República, inúmeras entidades privadas, as Secretarias Estaduais de Educação, organizações parastatais, universidades, o clero, clubes de solidariedade, organizações esportivas, sindicais e partidos políticos — todos deverão ser chamados à tarefa *nacional* da mobilização. Para isso, duas medidas preliminares:

- a) o planejamento sumário por parte do Ministério da Educação e Cultura, cujo titular presidirá a essa mobilização da opinião pública;
- b) o concurso, quanto à efetivação da Campanha, da Agência Nacional, congregando os órgãos de difusão e realizando os encargos de atingir, em todos os quadrantes a seu alcance, a opinião pública.

7 — Assim, ao mesmo tempo em que se congratula com a União pela inclusão nos convênios com os Estados de obrigações relativas à educação de base, intensiva, para adultos, o Conselho Federal de Educação sugere e propõe, nos termos do art. 9.º letras *j e m às*. Lei de Diretrizes e Bases, e tendo em vista a norma contida no Plano Nacional de Educação por êle elaborado a coordenação de todos os meios possíveis na Campanha de mobilização em prol da educação de base para os adultos iletrados, sem prejuízo de todos os outros empreendimentos em curso nesse sentido, (aa.) Pe. José V. de Vasconcellos, Presidente C.E.P. e M. — Celso Kelly, relator.

*Voto do Cons.º Rubens Maciel:* Em adendo à Indicação em boa hora apresentada pelo Cons.º Celso Kelly e cuja brilhante fundamentação subscrevo, sugiro ao ilustre relator, data vênia, que se acrescente menção ao esforço e cooperação internacionais com vistas à educação de base para adultos.

Atendendo a indicações anteriores, a UNESCO preparou, para apreciação pela XVIII Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, um Relatório sobre uma campanha mundial para alfabetização universal, que foi objeto de extensos e profícuos debates na II Comissão da ONU. Como delegado do Brasil àquele conclave, coube-me relatar a participação brasileira no assunto, defendendo um ponto-de-vista que terminou por ser o esposado pela Comissão e em virtude do qual o assunto está sendo sujeito pela UNESCO a novos estudos que serão objeto de apreciação, espero definitiva, da XIX Assembléia Geral da ONU, a reunir-se em novembro próximo.

O projeto da UNESCO prevê a ajuda internacional, sob forma de *know-how*, assistência técnica, material didático e mesmo auxílio financeiro direto, aos países-membros participantes da Campanha. Esse potencial de ajuda internacional, ao qual se somarão seguramente os esforços de entidades congêneres do mesmo âmbito e objetivos, poderá constituir valioso reforço à iniciativa propugnada pela indicação ora em apreço.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### CENSO ESCOLAR EM MICRO-FILMAGEM

Um trabalho de micro-filmagem dos mapas e fichas de sessenta mil setores censitários do País está sendo realizado pelo Ministério da Educação, através de uma equipe do Serviço de Documentação da Universidade de São Paulo, visando a atingir maior rendimento ao trabalho que breve será iniciado de levantamento da população infantil brasileira que ainda não frequenta escola. A iniciativa é da Comissão do Censo Escolar Nacional e está sendo efetuada na sede do Serviço Nacional de Recenseamento do IBGE, 404, na Praia Vermelha, Estado da Guanabara. De posse destes dados, os recenseadores que serão mobilizados pelo MEC no país inteiro poderão garantir maior segurança às suas tarefas, segundo os entendidos.

Enquanto esse trabalho vai sendo realizado em ritmo acelerado, a Comissão Central do Censo Escolar Nacional prossegue na esquematização dos trabalhos pioneiros, tratando de elementos fundamentais: 1.º elaboração dos questionários destinados à coleta das crianças; prédios escolares em funcionamento, disponibilidades atuais para breve utilização, magistério atual e possibilidades de uso do mesmo em outros horários ou mestres disponíveis; 2.º Ordenação do trabalho de mi-

cro-filmagem para distribuição aos encarregados das atividades censitárias nos Estados e Territórios Federais.

Os Governos destas Unidades Federativas já estão inteirados da assinatura do Convênio entre o MEC e o IBGE para a realização do Censo Escolar Nacional.

*Correio Brasiliense*, 16-8-64

### ENGENHARIA OPERACIONAL: NOVO CAMPO PARA FORMAÇÃO DE PESSOAL TÉCNICO

Importante inovação no ensino técnico de nível superior e um passo a mais no sentido da integração entre a indústria e a escola — assim são geralmente interpretados, pelos professores da Faculdade de Engenharia Industrial da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (FEI), os cursos de Engenharia Operacional organizados recentemente naquele estabelecimento de ensino.

Esses cursos, implantados pela primeira vez no País, foram concebidos por uma comissão de professores e engenheiros atendendo, de um lado, à orientação básica da Faculdade que consiste em formar profissionais para nosso desenvolvimento industrial e, de outro, à necessidade de atualizar os currículos de formação técnica, favorecendo sua articulação com as exigências do parque manufaturei<sup>TM</sup>. Com a iniciativa, que coloca em execução uma valiosa ex-

periência, visa-se sobretudo à formação de profissionais de engenharia de nível intermediário entre os técnicos de grau médio e os engenheiros universitários — profissionais esses reclamados em larga escala pelas indústrias.

Os cursos de Engenharia Operacional constituem novo esforço da FEI para acompanhar, no que se relaciona ao suprimento de pessoal qualificado, o processo de industrialização do País. A formação técnica visando especificamente ao crescimento industrial é uma preocupação dos responsáveis pela FEI desde que a escola foi criada, em 1946. Neste ano, como se recorda, instalou-se ali o curso de engenharia industrial, modalidade química. Em 1947, começou a funcionar o curso industrial na modalidade mecânica.

Tudo, porém, se fazia à custa de pesados sacrifícios e, particularmente, graças à tenacidade do padre Roberto Saboya de Medeiros, que tinha sólidas convicções acerca das possibilidades do surto industrial brasileiro e achava essencial cuidar da formação dos engenheiros que as fábricas fatalmente iriam exigir. Na época, embora já houvesse cursos de engenharia química, mecânica e eletrônica em outras faculdades, a maioria dos estudantes procurava a modalidade de engenharia civil, dados os melhores atrativos do mercado de trabalho no ramo da indústria de construção civil. Não raro, os engenheiros formados nas demais modalidades voltavam aos bancos escolares para adquirir habilitação como engenheiros civis.

As oportunidades relativamente escassas no setor manufatureiro

desestimulavam a procura dos chamados cursos industriais, o que se pode comprovar pelo baixo número de candidatos aos cursos instalados na FEI. Nos primeiros anos de funcionamento da escola, os exames vestibulares não conseguiam reunir sequer 50 inscrições, sendo necessária a realização de exames em segunda época para o preenchimento das 60 vagas existentes. O padre Saboya de Medeiros, por diversas vezes, teve de resistir a pressões de seus colaboradores para criar um curso de engenharia civil e, assim, atrair maior número de jovens à escola. Seus argumentos em contrário eram peremptórios: "Chegará, muito brevemente, a ocasião em que não teremos mais possibilidades de atender aos pedidos de formação de técnicos; nossa faculdade precisará formar quantidades muito maiores de engenheiros para as indústrias".

As previsões do fundador da FEI foram confirmadas em menos de dez anos. A década de 1950-60 foi marcada por uma extraordinária expansão do parque manufatureiro e, conseqüentemente, pelo acentuado aumento da procura de técnicos especializados. Estes fatos, imediatamente, refletiram-se nos totais de candidatos aos vestibulares da FEI. Em 1961, para 120 vagas existentes na escola, havia 723 candidatos. Em 1962, 879 estudantes procuraram a escola; em 1963, cerca de 1.000 e, em 1964, 1.354.

### **Programa de expansão**

O grande número de candidatos e a insuficiência cada vez maior de profissionais para atender às

solicitações da indústria em franco desenvolvimento evidenciaram a necessidade de ampliar a FEI, não só quanto às instalações mas também quanto ao número de modalidades de cursos.

A ampliação da escola, que já está em franca execução, obedece a um programa dividido em duas fases. A primeira, prevendo o aumento do número de vagas de 60 para 200 por série (primeira e segunda séries) nos anos de 1962 e 1963, abrange as seguintes medidas: 1) criação de novas salas de aula no prédio da Ação Social, na rua Siqueira Campos; 2) utilização das salas da Escola Técnica Industrial São Francisco de Bórgia, da Ação Social; 3) modificações nas instalações atuais da FEI, na rua São Joaquim, criando-se novas salas de aula e aumentando-se a capacidade das já existentes; e 4) instalação do curso de engenharia industrial, modalidade elétrica.

A segunda fase do programa visa ao aumento do número de vagas de 200 para 600 alunos por série, o que será possível com a transferência da FEI para as novas instalações que estão sendo construídas no Recanto Santa Olímpia, em São Bernardo do Campo. A localização da faculdade em São Bernardo do Campo foi motivada pelo auxílio financeiro da prefeitura local e pela doação, feita por ato do então prefeito Lauro Gomes, de terreno de 81.000 metros quadrados, dentro de uma área livre de 500.000 metros quadrados destinada a futuras expansões. Além disso, considerou-se que a FEI poderia formar, juntamente com a Escola SENAI e a Escola

Técnica Industrial de São Bernardo (em construção), um modelo conjunto técnico-educacional dentro do grande parque industrial do ABC.

As obras dessas novas instalações estão em franco andamento, não obstante as inúmeras dificuldades para obtenção de recursos financeiros. Poderão estar em condições de receber, a partir de 1966, cerca de 3.400 alunos. Nesse mesmo ano, caso seja mantido o atual ritmo dos trabalhos, espera a direção da FEI ter um estabelecimento capacitado para abrigar 600 alunos na primeira série de ensino das diversas modalidades. Ao mesmo tempo, a escola vem adquirindo apreciáveis quantidades de máquinas e equipamentos para modernizar seus laboratórios de ensino.

#### A reforma

A criação dos cursos de Engenharia Operacional, no ano passado, é parte da contínua expansão de atividades da FEI e, como todas as iniciativas ali tomadas, inspira-se no desejo de proporcionar pessoal qualificado para as necessidades específicas da indústria.

Esses cursos, de características inéditas em nosso País, implicaram reestruturações que constituem, na opinião do prof. Joaquim Ferreira Filho, diretor da FEI, uma verdadeira reforma no ensino da engenharia. Embora de nível superior, os cursos têm menor duração — apenas três anos — e não excluem os cursos tradicionais, de cinco anos de duração, que continuarão a existir na FEI e aos quais poderão ter acesso os alunos que



concluírem aqueles novos cursos. O objetivo das reestruturações foi cobrir a solicitação de profissionais da engenharia de um nível ainda inexistente, através da organização de currículos escolares especializados de menor duração. Os técnicos formados nestes cursos, com o título de engenheiros operacionais, servirão em um campo ainda aberto entre os técnicos de grau médio e os engenheiros "clássicos".

Esse tipo de engenheiro, que agora surgirá no Brasil, corresponde nos países mais industrializados a profissionais com as seguintes denominações: Estados Unidos — Associate Engineer ou Júnior Engineer; Alemanha — Fachschul-Ingenieur; França — Ingenieur des Arts et Metiers; Bélgica — Ingenieur Technicien.

### **Currículo**

Na FEI, o curso está dividido em seis períodos semestrais, tendo sido iniciadas no ano passado as aulas da primeira turma de alunos, na modalidade de engenharia têxtil. Novas turmas começarão aulas a partir deste semestre. Foi sugerida, desde logo, a criação de cursos de Engenharia Operacional nas seguintes modalidades: Mecânica Automobilística; Máquinas Operatrizes e Ferramentas; Refrigeração e Ar Condicionado; Eletrotécnica; Eletrônica; Metalurgia e Petroquímica. A prioridade no estabelecimento dessas modalidades dependerá de consultas à indústria, considerando-se seu interesse e, principalmente, a demanda dos diversos tipos de profissionais. De imediato, houve receptividade e condições especiais

para a instalação do curso na modalidade Têxtil, cujo currículo, ainda sem as sugestões de parte da indústria, é o seguinte:

I — *Matemática* — Complementos de matemática; Cálculo infinitesimal; Geometria analítica; Cálculo numérico; Mecânica racional.

II — *Física* — Física geral I e II; Mecânica dos fluidos; Eletrotécnica geral e Noções de eletrônica.

III — *Química* — Química geral; Química tecnológica.

IV — *Desenho técnico*.

V — *Tecnologia* — Resistência dos materiais; Materiais de construção; Mecânica; Metrologia e Controle de qualidade; Elementos de máquinas; Prática profissional; oficina e laboratório.

VI — *Tecnologia têxtil* — Fibras têxteis; Fios sintéticos; Química aplicada; Controle de qualidade; Prática profissional; Oficina e laboratório.

VII — *Manufaturas têxteis* — Fiação; Tecelagem e padronagem; Acabamento; Tinturaria; Estamparia.

VIII — *Organização e métodos* — Noções sobre organização de empresas; Administração de pessoal; Higiene e segurança industrial; Educação, treinamento e relações humanas; Análise ocupacional: estudo de tempos e movimentos; Elementos de economia e estatística.

Esse currículo pode exemplificar a objetividade que se pretende dar aos cursos de Engenharia Operacional. De acordo com as sugestões da comissão que estudou as re-

estruturações, todas as modalidades deverão ter, como disciplinas comuns e básicas, aquelas indicadas nos itens I, II, III, IV e VIII. De permeio, porém, cada uma delas possuirá matérias específicas. Eis, por exemplo, as matérias sugeridas para a modalidade de Mecânica Automobilística, além das básicas:

V — *Tecnologia* — Resistência dos materiais; Materiais de construção mecânica; Metrologia e controle de qualidade; Elementos de máquinas; Prática Profissional; oficina e laboratórios.

VI — *Termodinâmica* — Termodinâmica geral; Termodinâmica aplicada; Transferência de calor.

VII — *Veículos a motor* — Transmissão; Chassis; Estruturas e carroçarias; Instrumentação e controle; Noções sobre tensões e vibrações; Instalações elétricas; Ensaio de laboratório; Motores de combustão interna; Componentes de veículos; Análises de tensões e vibrações; Equipamento elétrico.

#### Integração com a indústria

O prof. Joaquim Ferreira Filho aponta que os cursos de Engenharia Operacional criarão extraordinária oportunidade para aproximar a indústria e a escola. Isto porque, de acordo com orientação já aprovada pela FEI, será dada grande importância à cooperação dos engenheiros que militam na indústria no desenvolvimento das matérias dos novos cursos. Pretende a FEI intensificar esforços junto às empresas e aos engenheiros de reconhecida experiência para que estes últimos possam dar aulas

naquela faculdade e, assim, proporcionar aos estudantes, nas cadeiras estritamente profissionais, conhecimentos atualizados, eminentemente práticos e transmitidos por técnicos vinculados às atividades manufatureiras. Esta é, também, maneira de iniciar desde os bancos escolares a integração dos futuros técnicos com os problemas do meio industrial em que irão trabalhar.

Além disso, esclarece o diretor da FEI que não haverá descuido pela formação de nível superior que deverá ter o engenheiro operacional, apesar de tratar-se de um curso de apenas três anos. Visa-se, na verdade, com os novos cursos, à formação de um profissional com conhecimentos mais especializados e apto a desenvolver atividades em funções para as quais não são necessários todos os conhecimentos adquiridos nos cursos tradicionais de cinco anos e para as quais são insuficientes os conhecimentos que possuem os técnicos de grau médio.

*Estado de S. Paulo, 2-8-64.*

#### **CINEMA EXPERIMENTAL NO COLÉGIO BRIG. SCHORCHT**

Experiência estimulante, no sentido da renovação do ensino, realizou-se ultimamente no Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht, da Guanabara.

Como atividade extracurricular, foi promovido pela cadeira de português, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Maria José Alvarez, um curso de iniciação ao cinema com a duração de três meses, ao fim do qual os alunos participaram de um concurso de argumento cinematográfico.

fico, tendo em vista a produção de curta metragem.

O cursinho contou com a colaboração de diretores, produtores, críticos e estudiosos da sétima arte, que transmitiram conhecimentos teóricos e práticos, acompanhando as diversas etapas da experiência.

Jovens de 11 a 18 anos, estudantes do Colégio, tiveram oportunidade de participar, compondo a equipe técnica ou prestando eventual ajuda para a filmagem de "O PARQUE", argumento de Graça Maria, aluna da 2.<sup>a</sup> série ginásial. No bairro de Jacarepaguá, onde se localiza o estabelecimento, realizaram-se as tomadas de cena.

A equipe técnica ficou assim constituída: Direção Geral: Cândido; Roteiro: Graça Maria; Produção: Carlos Augusto, Carlos César e Dalva; Câmara e fotografia: Carlos Egberto; Assistentes de Câmara: Jorge Guilherme e Ana Maria; Continuidade: Jeová e Teresa Maria; Montagem: Luís Matos e Paulo Sérgio; Contra-regra: Flávio Hermida; Cenografia: Ney Cid; Desenho de apresentação dos letrados: Marília Andrés; Elenco: Carlos Alberto e quase todo o grupo.

O roteiro: um menino vê chegar o parque de diversões e não tem dinheiro para freqüentá-lo. Faz tudo por obter uns cobres; vai a ponto de vender seu passarinho de estimação. Quando se aproxima do local, com o dinheiro no bolso, o parque já foi desmontado. Só lhe resta olhar com melancolia as marcas das estacas no chão, os cavalos do carrossel jogados em terra e o triste monti-

nho de notas que não servirão para nada.

Levando o cinema à escola, a Prof.<sup>a</sup> Maria José Alvarez despertou novos interesses culturais em seus alunos e também lhes avivou o sentido educativo do trabalho em equipe.

### RESULTADOS DO CENSO ESCOLAR NA GUANABARA

Promovido pela Secretaria de Educação, realizou-se no período de 19 a 23 de maio de 1964 o I Censo Escolar do Estado da Guanabara, a fim de promover a chamada às escolas primárias das crianças de 5 a 14 anos e a verificação do cumprimento dessa tarefa nos 2.389 setores em que foi dividido o Estado em suas 21 regiões administrativas. Participaram da coleta de dados 10.000 recenseadores escolhidos entre professores secundários, primários, normalistas, estudantes, escoteiros e voluntários.

Concluídos os trabalhos de apuração, a Secretaria de Educação divulgou os resultados que apresentamos a seguir:

1 — A população de 5 a 14 anos inscrita no instrumento de coleta de dados foi de 682.230.

2 — A população estimada, corrigido o erro de dupla contagem, é de 673.907, podendo variar entre 673.020 e 674.794.

3 — O Censo Escolar cobriu a totalidade da população de 5 a 14 anos.

4 — A medida da população recenseada é precisa. O erro encontrado foi 1,24%.

5 — As Regiões Administrativas de Madureira, Irajá, Bangu, Penha e Méier são as que apresentam

maior população na faixa de 5 a 14 anos, não sendo, entretanto, as de maior taxa de escolarização.

6 — As áreas urbanizadas absorvem 87,6% dos menores recenseados e as favelas 12,4%.

7 — A população que não frequenta escola constitui 17,5% da população recenseada, sendo que 13,1% estão abaixo da idade escolar obrigatória (5 e 6 anos) e 1,6% isentos da obrigatoriedade escolar; a população escolarizada é 82,5%.

8 — A população incluída na faixa da obrigatoriedade e que não frequenta escola é 2,8% da população analisada.

9 — Não há no Estado déficit escolar, pois o número de vagas oferecidas é superior ao número de menores sujeitos à obrigatoriedade escolar e que não frequentam escola.

10 — As maiores taxas de escolarização foram verificadas em Paquetá, Vila Isabel, Copacabana e Centro.

11 — A negligência dos pais é motivo relevante para a não procura de escola.

12 — Há no Estado 4.162 indicações de menores deficientes não abrigados em escolas de ensino especial; a diferença entre as proporções verificadas, em relação às respectivas populações, das favelas e áreas urbanizadas, é, estatisticamente, significativa.

13 — Não há variação significativa entre as taxas de escolarização observadas nas Regiões Administrativas.

14 — A população de 5 a 14 anos que não frequenta escola está enquadrada nos casos de isenção

da Obrigatoriedade Escolar; distribui-se, com pequenas variações, pelas Regiões Administrativas, não se constatando problemas locais específicos quanto aos casos de menores deficientes e de alegação de pobreza extrema.

15 — Há diferença significativa entre as taxas de escolarização nas favelas e nas áreas urbanizadas.

16 — A população que não frequenta escola e tem idade abaixo da idade escolar obrigatória (5 a 6 anos) é, proporcionalmente, maior nas favelas, o que deve estar influenciado pela falta de Jardins de Infância e classes preliminares, aí e em escolas próximas.

17 — Não é significativa a diferença entre as proporções verificadas na população que conclui o curso primário nas áreas urbanizadas e nas favelas.

18 — O problema do "hiato nocivo" não é relevante no Estado, pois não é estatisticamente significativa a proporção de menores que, tendo concluído o curso primário, não trabalham e não prosseguiram os estudos.

19 — Há menores que se iniciam no trabalho antes de concluir o curso primário; a proporção não é, estatisticamente, significativa.

20 — Há maior incidência do trabalho do menor a partir dos 12 anos.

21 — A proporção dos menores que trabalham e, por isso, não frequentam escola é maior nas favelas que nas áreas urbanizadas; a diferença entre as proporções é, estatisticamente, significativa.

22 — A abstenção nas favelas é, aproximadamente, 3 vezes maior que nas áreas urbanizadas.



### COLÉGIO EXPERIMENTAL BRASIL-PARAGUAI

Com a presença do Ministro Flávio Suplicy de Lacerda foi inaugurado em Assunção, a 7 de setembro último, o Colégio Experimental Brasil-Paraguai que funcionará como escola de aplicação para os alunos da Faculdade de Filosofia. A construção do prédio seguiu as linhas da moderna arquitetura brasileira e de acordo com as normas pedagógicas. Também funcionarão no mesmo edifício os cursos de filosofia.

O Colégio é consequência do acordo cultural firmado entre os dois países em 1952, devendo sua orientação estar a cargo da Missão Cultural Brasileira que, a partir de 1944, vem promovendo importantes iniciativas em seu âmbito específico, como a "Escola Brasil" de nível primário, o Centro de Estudos Brasileiros e a cooperação permanente com a Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção.

*Diário de Notícias*, Rio, 5-9-64.

### MINAS: EDUCAÇÃO E ASPECTOS SOCIAIS

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, dirigido pelo professor Abgar Renault, órgão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do MEC, acaba de editar o livro "*A educação em Minas Gerais e seus aspectos sócio-econômicos*".

A obra, elaborada pelas equipes de técnicos de educação, economistas e sociólogos, do INEP e do Conselho de Desenvolvimento de Minas Gerais, sob a coordenação do sociólogo José Nilo Tavares,

constitui o primeiro esforço realizado em Minas Gerais, no sentido de apresentar visão geral da educação mineira, em suas vinculações de ordem econômica e social. Acentua o coordenador, na interpretação dos dados sócio-econômicos, levantados em dezenas de órgãos públicos e privados, de Minas Gerais, que, "se a alguma conclusão tivéssemos chegado, seria àquela de que, enquanto não se alterarem as condições econômicas e sociais da região estudada, pelas mudanças estruturais dos processos econômicos e produtivos, não conseguiremos estender a escolaridade a toda a população em idade escolar e elevar o nível qualitativo de um ensino formal".

A obra, que tem cerca de 200 páginas, apresenta o seguinte índice: Objetivos, Divisão Regional, Plano Metodológico, Tipologia das cidades mineiras; Análises regional e global do Ensino Fundamental Comum (escolaridade, reprovação, evasão, conclusão do curso). Demografia e Educação, Urbanização e Educação, Economia e Educação, Dependência Administrativa, Situação dos Prédios Escolares, Turnos, Classes e Salas, Merenda Escolar, Gastos com a Educação, Caixas e Cantinas Escolares, Corpo Docente, Ensino Médio (acadêmico, agrícola e industrial), Ensino Superior, Análise Comparativa (Metalúrgica e Mucuri), Explicação dos Quadros, Quadros e Gráficos.

*Correio da Manhã*, Rio, 2-8-1964.



## ESPETÁCULOS PARA MENORES: CRITÉRIOS ATUALIZADOS

*Tendo em vista a necessidade de atualizar os critérios de seleção dos espetáculos destinados a menores, o Serviço de Censura do Juizado da Guanabara, sob a direção de D. Clélia Leal Coqueiro, elaborou normas que foram expedidas em Portaria n.º 509, do Juiz Titular e aprovadas pelo Conselho Federal de Educação. Dada sua importância, divulgamos essas normas:*

### CAPÍTULO I

#### *Finalidades e Princípios*

1.1 — FINALIDADES — Estas normas destinam-se a:

a) Nortear cada censor na análise e apreciação dos espetáculos, proporcionando-lhe critérios que lhe permitam uma classificação justa e psicologicamente acertada.

b) Promover a unidade de pensamento e de ação das Comissões de Censura, mesmo quando compostas por grupos muito numerosos de colaboradores.

1.2 — PRINCÍPIOS GERAIS.

a) *"Os espetáculos devem constituir para o menor, além de uma sadia distração, um poderoso meio educativo, concorrendo para a formação de sua personalidade, pela preservação de suas virtudes morais e cívicas".*

b) *"Um espetáculo, para ser exibido a menores, deve apresentar certo nível técnico e artístico. O fato porém do mesmo possuir essas qualidades, ainda que*

*em alto grau, não determina por si só um rebaixamento do nível de idade. Um filme ou peça teatral para adultos, mesmo sendo uma obra de arte, continua sendo, em princípio, um espetáculo para adultos".*

O censor deve ter sempre presente que a sua função precípua é a de julgar se o espetáculo, pelo tema e desenvolvimento dado ao mesmo, é ou não adequado à mentalidade infantil ou juvenil e se satisfaz os requisitos estabelecidos para cada idade.

### CAPÍTULO II

#### *Aspectos sob os quais serão examinados os espetáculos (\*)*

Os espetáculos serão examinados quanto a:

2.1 — MENSAGEM: É a idéia transmitida pelo autor através dos diferentes meios explícitos ou simbólicos, de que dispõe.

2.2 — IMPRESSÃO FINAL: É a que o espetáculo deixa no espectador através do *desenvolvimento* dado ao assunto e da *solução* apresentada, atendendo-se sempre para a coerência entre ambos.

Um espetáculo que apresente uma solução final aparentemente positiva poderá ser, não obstante, desaconselhável para menores, desde que essa solução não seja suficiente para contrabalançar os aspectos negativos do desenvolvimento.

*Observação:* Nem sempre a "Mensagem" e a "Impressão final" coincidem.

(\*) Vide modelos de Parecer nas páginas 162, 163 e 164.

2.3 — CENAS OU SITUAÇÕES: Verificar se elas são adequadas ao tema, seu tratamento e conclusão.

Levar em consideração se o seu efeito é agravado ou atenuado pela: duração, distância (plano de ação), nitidez, impacto, gratuidade, tom de comédia ou farsa.

2.4 — DIÁLOGOS: Atentar para a malícia, vulgaridade e impropriedade.

2.5 — PERSONAGENS:

a) Considerar seu grau de influência, simpatia e fascínio, levando em conta o poder sugestivo que apresentem a crianças e jovens, de tal modo que os leve a identificar-se com eles.

b) Atentar para a natureza imoral ou anti-social dos tipos apresentados (prostitutas, caftens, gigolôs, homossexuais, viciados e criminosos em geral).

c) Considerar os personagens reais ou fantásticos com aberrações físicas ou mentais.

2.6 — VALOR EDUCATIVO: Considerar o possível valor educativo do espetáculo (moral, psicológico, social, histórico, artístico, etc).

### CAPÍTULO III

#### *Crítérios Gerais*

3.1 — CAPACIDADE DE COMPREENSÃO — Tudo o que ultrapassar a capacidade de compreensão de determinada idade e que por esta razão corra o risco de ocasionar uma interpretação perigosamente errônea dos fatos apresentados e uma falsa concepção de aspectos da vida.

3.2 — SENSUALIDADE — Excitação direta, perturbação da imagi-

nação dos jovens, despertar de uma curiosidade prematura e mal-sã.

3.3 — VULGARIDADE E BAIXEZAS — Utilização grosseira de diálogos, situações ou personagens, visando ao choque, mesmo a título de comicidade.

3.4 — FAMÍLIA — Desentendimentos familiares e situações antifamiliares na medida em que os problemas ultrapassem o nível de compreensão ou a capacidade de julgamento dos jovens espectadores.

3.5 — RELIGIÃO — Apresentação de teses, cenas e diálogos que contrariem as convicções religiosas dos jovens espectadores ou que ataquem, ridicularizem ou desrespeitem qualquer religião e pessoas consagradas.

3.6 CIVISMO — Desencorajamento do amor à Pátria e ao povo brasileiro. Desrespeito às instituições e à justiça.

3.7 — SENSO SOCIAL — Tudo o que possa engendrar ou estimular sentimentos de rivalidade e vingança, de luta entre classes sociais, raças ou povos. Atitude de pessimismo em relação à sociedade.

3.8 — SENTIDO DO DEVER — Glorificação ou recompensa da preguiça, da desonestidade e da falta ao cumprimento do dever.

3.9 — VERDADE — Apresentação do sucesso da mentira, da hipocrisia e da traição como condição de êxito na vida.

3.10 — CRIME — Cenas diretamente mutáveis pelos jovens ou de um realismo demasiadamente brutal; tolerar, na perspectiva do crime que não compensa, os atos

não imitáveis em razão de decorrerem em outros ambientes ou de serem de impossibilidade prática de realização.

3.11 — VIOLÊNCIA — Brutalidades suscetíveis de causar trauma ou de embotar uma sensibilidade normal.

3.12 — MEDO E ANGÚSTIA — Tudo o que possa assustar a criança, admitindo-se a tensão no suspense moderado, útil à manutenção do interesse.

#### CAPÍTULO IV

##### *Níveis de Idade*

4.1 — Os níveis de idade são os estabelecidos pelos Decretos números 20.493, de 24-1-1946, e 37.008, de 8-3-1955, e pela Portaria nº 492, de 10-9-1962, deste Juízo, a saber: 5, 10, 14, 16 e 18 anos.

4.2 — As expressões "Livre" e "Censura Livre" ficam substituídas por "*Permitido Para Menores a Partir de 5 Anos*".

4.3 — ESPETÁCULOS PERMITIDOS PARA MENORES A PARTIR DE 5 ANOS. Serão incluídos nessa categoria os espetáculos que :

a) Forem realizados especialmente para crianças entre 5 e 10 anos, tendo em vista sua capacidade de compreensão, inocência, sensibilidade, impressionabilidade, interesses e capacidade de fixação da tensão. (\*)

b) Eventualmente e com as devidas cautelas, poderão ser incluídos nessa classificação os espetáculos que, embora não realizados expressamente para crianças, sa-

tisfaçam, pelo tema e pelo desenvolvimento dado ao mesmo, os requisitos acima assinalados (\*\*).

#### CAPÍTULO V

##### *Aplicação dos Critérios Gerais na Fixação dos Níveis de Idade*

##### 5.1 — CAPACIDADE DE COMPREENSÃO

a) *Serão proibidos para menores de, respectivamente, 18, 16, 14 e 10 anos:* Os espetáculos que, pelo assunto e pelo tratamento dado aos mesmos, ultrapassarem a capacidade de compreensão de cada um desses níveis de idade, permitindo interpretações errôneas e prejudiciais dos fatos apresentados e uma falsa concepção de valores morais e sociais relativos a importantes aspectos da vida.

b) *Para menores de 16 anos :* Serão especialmente consideradas as configurações complexas de valores sociais e morais, ou, de modo prático, tudo quanto os leve a perturbar ou confundir as noções do lícito e do ilícito, dos bons e dos maus costumes.

c) *Para menores de 14 anos :* Será considerada a possibilidade de o espetáculo suscitar dúvidas quanto aos problemas atinentes a essa fase da adolescência: a) necessidade de afirmação da própria personalidade, com a conseqüente rebeldia a toda autoridade e ridicularização dos padrões normais da vida no lar e na escola; b) sentimento de incompreensão por parte dos adultos, induzindo à adesão a grupos marginais.

(\*) As sessões infantis devem durar, no máximo, uma hora ou hora meia com intervalos.

(\*) Em sessões normais será tolerado, para esse nível de idade, o habitual tempo de duração de duas horas (no máximo).

d) *Para menores de 10 anos* : Serão levados em consideração a curiosidade, receptividade, espírito de imitação e fácil impressionabilidade das crianças entre 5 e 10 anos, bem como a fadiga causada pela incapacidade de compreensão e pela dificuldade de prolongada fixação da atenção.

#### 5.2 — SENSUALIDADE :

a) *Serão proibidos para menores em geral*; Os espetáculos que, de qualquer maneira, excitam ou perturbem a imaginação dos adolescentes e das crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento normal da sexualidade.

b) *Para menores de 18 anos* : Serão proibidos, entre outros, aqueles que apresentem casos de homossexualismo e outras taras sexuais, curras e qualquer espécie de violência sexual, cenas de orgia e de desregramentos (principalmente aquelas de que participem menores). Os que explorem com deliberado erotismo cenas de alcova ou apresentem práticas sexuais. nudismo, "strip-tease" e danças indecentes.

c) *Para menores de 16 anos* : Além dos que se enquadrem nos itens anteriores, serão proibidos, entre outros, aqueles que: apresentem, *sem reprovação expressa*, tipos imorais e anti-sociais ("gigolôs", proxenetas, "call-girls", invertidos sexuais, prostitutas, viciados, etc.). Explorem cenas passadas em alcovas, "rendez-vous" e "garçonnières", apresentem prostituição e nudismo parcial quando malicioso.

d) *Para menores de 14 anos* : Além dos enumerados nos itens anteriores, serão proibidos os es-

petáculos que possam despertar uma curiosidade prematura e mal-sã ou agravar conflitos emocionais próprios dessa idade de transição.

Entre outros, aqueles que apresentem, ainda que com reprovação expressa, os tipos imorais e anti-sociais, acima discriminados.

e) *Para menores de 10 anos* : Serão levados em consideração a grande curiosidade, sensibilidade, inocência e espírito de imitação das crianças desse nível de idade, ficando proibidos os espetáculos que, pelo tema, cenas, diálogos ou personagens possam chocá-las ou despertar-lhes uma curiosidade prematura.

#### 5.3 — VULGARIDADE E BAIXEZAS:

*Serão proibidos para menores de 18, 16, 14 e 10 anos de idade* : Os espetáculos que apresentem situações equívocas e torpes ou que, por cenas, diálogos e personagens, apresentem vulgaridades e baixezas que possam chocar os menores de cada um desses níveis de idade.

*Obs.* : A atenuante da comicidade só poderá ser levada em conta em relação a jovens de mais de 6 anos.

#### 5.4 — FAMÍLIA

a) *Serão proibidos para menores de 18,16,14 e 10 anos de idade*: Os espetáculos que apresentem desentendimentos familiares e situações antifamiliares na medida em que os problemas ultrapassem a capacidade de compreensão ou de julgamento dos jovens espectadores de cada um desses níveis de idade.

b) *Para menores de 18 anos* : Serão proibidos os espetáculos que, pela impressão final, cenas, diálo-



gos e personagens, atentem de alguma forma contra a instituição da família.

Explore temas violentos de ódio ou vingança no seio da família.

c) *Para menores de 16 anos* : Além dos que se enquadrem no item anterior, aqueles que apresentem, sem *reprovação expressa*, desvios nos deveres familiares : adultérios, ligações extraconjugais, e sentimento de ódio, desprezo e rivalidade no seio da família.

Aqueles que, pelo tema, diálogos e personagens, desprestigiem ou ridicularizem pais, mestres e pessoas idosas.

d) *Para menores de 14 anos* : Além dos que se enquadrem nos itens anteriores, serão proibidos os espetáculos que apresentem quaisquer casos de infidelidade, adultério e ligações extraconjugais.

e) *Para menores de 10 anos* : Além dos espetáculos acima discriminados, serão proibidos aqueles que apresentem crianças alheadas pelos pais do carinho familiar, rejeitadas pela família ou pela sociedade.

#### 5.5 — RELIGIÃO

a) *Serão proibidos para menores em geral*: Os espetáculos que, pela tese apresentada ou pela impressão última, cenas, diálogos ou personagens, ataquem, ridicularizem, menosprezem ou desrespeitem convicções religiosas e pessoas ou coisas consagradas.

Será levada em consideração, de maneira especial, a crise moral e religiosa que atravessam os adolescentes entre os 14 e os 18 anos, ficando, assim, proibidos para me-

nores os espetáculos que pelo seu tema, mensagem, impressão última, diálogos, cenas e personagens possam perturbar ou confundir princípios morais e convicções, suscitando ou agravando problemas éticos e religiosos.

b) *Para menores de 16 anos* : Será proibida a apresentação em situações ridículas ou maliciosas de personagens, mesmo leigos, em vestes religiosas.

#### 5.6 — CIVISMO

Serão proibidos para menores em geral :

Os espetáculos que, pelo tema, mensagem, impressão última, cenas, diálogos ou personagens, contrariem os ideais cívicos de respeito às instituições e à justiça e desencoragem o amor à pátria e ao povo brasileiro.

#### 5.7 — SENSO SOCIAL

a) *Será proibido para menores em geral*: Tudo o que atente contra o Senso Social, ataque ou desrespeite um povo, raça ou nação ou que possa suscitar ou estimular sentimentos de rivalidade, ódio e luta entre classes sociais, raças ou povos.

Que induza a uma atitude de pessimismo em relação à sociedade e faça apologia dos sentimentos de ódio, vingança e do desejo de "fazer justiça pelas próprias mãos".

b) *Para menores de 16 anos* : Além dos que se enquadrem nos itens anteriores, serão proibidos aqueles que apresentem sentimentos de ódio, rivalidade e lutas violentas entre bandos juvenis, "turmas" de bairros, ruas, etc. Serão igualmente proibidos os espetáculos que possam agravar os con-



flitos psicológicos próprios desse nível de idade, induzindo à adesão a grupos marginais.

#### 5.8 — SENTIDO DO DEVER

*Serão proibidos para menores em geral* : Os espetáculos que pela tese apresentada, impressão final, cenas, ou diálogos se oponham ao sentido do dever, glorifiquem ou aceitem sem reserva o sucesso da displicência, da preguiça e da desonestidade.

#### 5.9 — VERDADE

*Serão proibidos para menores em geral* : Os espetáculos que apresentem o sucesso da mentira, da hipocrisia e da traição como condição de êxito na vida.

Serão levados em consideração os aspectos prejudiciais à formação da criança e do adolescente, das deturpações históricas e biográficas, em choque com os ensinamentos recebidos na escola.

#### 5.10 — CRIME

*a) Serão proibidos para menores em geral* : Os espetáculos que apresentem cenas criminógenas dentro de um realismo demasiadamente brutal, especialmente quando em ambiente próximo à realidade cotidiana do menor.

Os que possam induzir à idéia do crime e do suicídio como solução para qualquer situação de conflito íntimo ou social. Os que

apresentem o uso e o comércio de tóxicos. (\*)

*b) Para menores de 16 anos* : Além dos que se enquadrem no item anterior, serão proibidos os espetáculos que: *a)* incluam cenas criminógenas com riqueza de detalhes; *b)* apresentem, sem reprovação expressa, viciados, assassines e criminosos em geral; *c)* mostrem menores transviados, corrompidos, viciados e delinquentes. (\*\*)

*c) Para menores de 14 anos* : Além dos que se enquadrem nos itens anteriores, serão proibidos os espetáculos que empolguem ou excitam as crianças pelas cenas de crime, uso de armas e figuras de criminosos.

Serão interditas as cenas em que apareçam menores matando ou ferindo.

#### 5.11 — VIOLÊNCIA

*a) Serão proibidos para menores de 18 anos* :

Os espetáculos que, pela impressão final, façam apologia da violência ou a utilizem de maneira desmedida, *atingindo o sadismo*.

*b) Para menores de 16 anos* : Além dos que se enquadrem no item anterior, os espetáculos que pela impressão final ou por cenas façam a apologia da violência, ou a utilizem, de maneira desmedida, ainda que sem atingir o sadismo.

(\*) Em se tratando de espetáculo de caráter educativo sobre as conseqüências do uso de tóxicos, poderá, a critério de uma comissão especial, ser liberado para menores de 16 anos.

(\*\*) Quando a apresentação desses menores servir para demonstrar a possibilidade de recuperação dos mesmos ou a eficiência da aplicação de um método pedagógico, poderá, a critério de uma turma especial da censura, ser liberado para menores a partir de 14 anos, em exposições particulares em escolas, cine-clubes e outras instituições, com a presença e orientação de professores e outros responsáveis.

c) *Para menores de 14 anos* : Além dos que se enquadrem nos itens anteriores, serão proibidos : Os espetáculos que apresentem violências contra seres humanos e animais, suscetíveis de causar trauma (torturas, mutilações, surras, ferimentos, especialmente quando vistos de perto e com detalhes).

Serão proibidos para menores de 14 ou 10 anos, a critério dos censores, os espetáculos que possam excitar ou traumatizar crianças de cada um desses níveis de idade pela apresentação de cenas de bombardeio, batalhas, lutas, duelos, massacres, tiroteios e perseguições.

d) *Para menores de 10 anos* : Serão proibidos os espetáculos que contenham qualquer violência suscetível de aterrorizar crianças ou de ferir-lhes a sensibilidade. As cenas em que apareçam adultos maltratando crianças, ou menores exercendo vingança.

#### 5.12 — MEDO E ANGÚSTIA

a) *Serão proibidos para menores de, respectivamente, 16, 14 e 10 anos* : Os espetáculos que contenham elementos de terror e angústia capazes de excitar ou traumatizar menores de cada um desses níveis de idade (histórias de tarados, loucos, monstros, cenas impressionantes de ficção científica e de forte "suspense") .

b) *Para menores de 14 anos* : Serão proibidos, de forma especial, os espetáculos que: a) incluam cenas de dor e sofrimento intensos, mesmo naturais, quando apresen-

tados com demasiado realismo e capazes de provocar angústia: partos, operações, mortes dramáticas, desastres e catástrofes impressionantes; b) apresentem monstruosidades, defeitos e doenças repugnantes, bem como personagens, reais ou imaginários, com aberrações físicas ou mentais; c) aqueles cujas cenas decorrem em ambientes lúgubres e sinistros.

*O Para menores de 10 anos* : Será proibida a apresentação, mesmo em desenhos animados, de personagens de caráter impressionante ou ameaçador "que possam causar pavor e angústia" às crianças (monstros, megeras, feiticeiros, bruxas, demônios, gênios, etc.) (\*)

Serão igualmente interditas, mesmo em desenhos animados, as apresentações em primeiro plano de expressões de ódio, ameaça, pavor, loucura e dor intensa.

Observação: Embora se tenha procurado dar aos censores o maior esclarecimento, na impossibilidade de prever todos os inconvenientes com suas possíveis atenuantes ou agravantes, na apreciação de cada caso em particular os censores deverão utilizar seus conhecimentos de pedagogia e de psicologia da criança e do adolescente, tendo sempre em vista os "Princípios Gerais".

#### CAPÍTULO VI

#### *Recomendações*

*São aconselháveis para menores em geral*: Os espetáculos que:

(\*) Excetuam-se os casos em que tais personagens, apresentados de maneira muito hábil, ou em tom de farsa, percam o caráter impressionante e não possam, realmente, vir a causar tramatismo a um público infantil.

Concorram para estimular o respeito pelos valores familiares e a união na família.

Exaltem o amor à Pátria e os sentimentos de fraternidade para com os outros povos.

Suscitem o respeito por toda e qualquer religião.

Mostrem o triunfo final da verdade e da honestidade.

Glorifiquem as boas ações e os atos de heroísmo.

Contenham, para os diversos níveis de idade, elementos de caráter educativo: morais, culturais, sociais, científicos, artísticos, folclóricos, históricos, etc.

Obs.: Do ponto-de-vista da sexualidade, é admissível tudo que uma criança ou um adolescente possa observar num ambiente familiar de sadia moralidade, desde que não se dê demasiado relevo a essa apresentação.

*Para adolescentes de 14 a 18 anos :* São especialmente aconselháveis os temas que :

Estimulem os jovens ao cumprimento do dever.

Despertem o senso de responsabilidade coletiva e o senso de cooperação dentro da disciplina e da ordem.

Encoragem o espírito de devotamento a serviço de um ideal e os sentimentos de abnegação e altruísmo.

Mostrem o valor e a recompensa da dedicação ao estudo e ao trabalho.

Glorifiquem os grandes vultos e os atos de heroísmo.

Que enalteçam os sentimentos de amor baseados no altruísmo, na ternura, na compreensão, na confiança recíproca e no respeito mútuo.

*Para crianças de 10 a 14 anos :* São especialmente aconselháveis os temas que :

Exaltem o amor à verdade e à sinceridade.

Estimulem as crianças ao bom comportamento e à dedicação ao estudo.

Glorifiquem as boas ações e exaltem os sentimentos de amizade e altruísmo.

Concorram para desenvolver os sentimentos de amor e respeito aos pais e de união na família.

*Para crianças de 5 a 10 anos :* São especialmente indicados para esse nível de idade :

Adaptações de boas histórias infantis, filmes e teatrinhos de "marionettes", desenhos animados (\*), comédias simples e leves e espetáculos de que participem atores infantis e animais.

Para projeções cinematográficas devem ser escolhidos, de preferência, filmes de curta metragem (Vide Cap. IV, item 3, alíneas a e b).

(\*) Deve ser dada a maior atenção à seleção de "desenhos animados", de grande influência sobre a criança de tenra idade, já que facilmente ela se identifica com os animais. Esses desenhos, aparentemente elaborados para crianças, envolvem em sua maioria cenas de agressividade ou terror altamente prejudiciais para crianças menores de 10 anos.

MODELO DE PARECER  
PARA APRECIÇÃO DE ESPETÁCULOS TEATRAIS

## PARECER

Teatro :

**Data :**

- I) DOCUMENTAÇÃO
  - a) Título em português
  - b) Título original
  - c) Autor
  - d) Tradutor
  - e) Diretor
  - f) Produtor
  - g) Companhia
  - h) Classificação da Censura Estadual
  - i) Classificação da Censura do Juizado
  
- II) ANÁLISE
  - a) Gênero
  - b) Argumento
  - c) 1 — Mensagem  
2 — Impressão última
  - d) Diálogos
  - e) Cenas
  - f) Personagens
  - SO Valor educativo
  
- III) CONCLUSÃO

Data do Parecer :

Assinatura :

MODELO DE PARECER  
PARA APRECIÇÃO DE ESPETÁCULOS DE  
TELEVISÃO E RÁDIO

## PARECER

Emissora :  
Horário requerido:

- I) DOCUMENTAÇÃO
- a) Título em português
  - b) Título original
  - c) Autor
  - d) Tradutor
  - e) Diretor
  - f) Produtor
  - g) Patrocinador
  - h) Programa
  - i) Classificação da Censura Estadual
  - j) Classificação da Censura do Juizado (com indicação do horário)
- II) ANÁLISE
- a) Gênero
  - b) Argumento
  - c) 1 — Mensagem  
2 — Impressão última
  - d) Diálogos
  - e) Cenas
  - f) Personagens
  - g) Valor educativo
- III) CONCLUSÃO

Data do Parecer :  
Assinatura :



MODELO DE PARECER  
PARA APRECIÇÃO DE FILMES

## PARECER

Cinema ou Cabina:  
Data :

## I) DOCUMENTAÇÃO

- a) Título em português
- b) Título original
- c) Origem
- d) Diretor
- e) Produtor
- f) Distribuidora
- g) Classificação da Censura Federal
- h) Classificação da Censura Estadual
- i) Classificação da Censura do Juizado

## II) ANÁLISE

- a) Gênero
- b) Argumento
- c) 1 — Mensagem  
2 — Impressão última
- d) Diálogos
- e) Cenas
- f) Personagens
- g) Valor educativo

## III) CONCLUSÃO

Data do Parecer :  
Assinatura :

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### **DISTRIBUIÇÃO SOCIAL DOS UNIVERSITÁRIOS FRANCESES**

O Ministério de Educação Nacional divulgou, recentemente, estudo estatístico sobre a origem social de 211.879 estudantes inscritos nas faculdades francesas, distribuídos da seguinte maneira: 60.000 procedem de famílias de profissionais liberais, incluindo outros níveis superiores, representando 80 estudantes por 1.000 pessoas ativas nesse grupo; 37.900 dos níveis médios, aí compreendidos os professores primários (26 por 1.000); 37.000 de industriais, comerciantes e artesãos (19 por 1.000); 16.000 de empregados (7 por 1.000); 13.600 de operários (2 por 1.000); 11.800 de agricultores (4 por 1.000) e 1200 de camponeses (1,5 por 1.000). Por esses dados se conclui que, em 1962, havia em 1.000 estudantes universitários 285 pertencentes aos níveis superiores e inclusive profissionais liberais; 178 de níveis médios; 177 da classe patronal; 64 de operários; 56 de agricultores e 6 de assalariados rurais; cerca de 155 procedem de outras categorias (aposentados ou indeterminados). Observa-se que, em relação à população ativa de cada categoria, um jovem operário tem 40 vezes menos possibilidades de realizar estudos superiores que um filho de

*professor, de profissional liberal ou procedente dos quadros superiores.*

### **ESCOLAS SECUNDARIAS COMPREENSIVAS**

Ultimamente, o Canadá, China, Estados Unidos, Japão, Nova Zelândia e República Sul-Africana incluíram no ensino médio um período novo destinado à escolaridade unificada e compreensiva, correspondente ao 1.º ciclo. Em geral, o agrupamento dos anos escolares segue esta distribuição: 6 anos de escola primária; 3 anos de escola secundária compreensiva e 3 de escola secundária superior. Esta solução apresenta as seguintes vantagens: a) oferece aos alunos além da educação geral básica uma formação profissional complementar; b) torna mais flexível a passagem do primário ao secundário; c) habilita melhor os alunos as possibilidades de estudo no futuro, desenvolvendo suas aptidões. Nos países de sistema seletivo de educação, nota-se também uma tendência para estabelecer um período não seletivo no ensino secundário de 1.º ciclo, É o caso da Alemanha (FORDERSTUF), França (CYCLE d'OBSERVATION), Itália (SCUOLA MEDIA UNIFICATA) e Inglaterra (COMPREHENSIVE SCHOOL). Outros países, que não

têm um sistema unificado do primário ao secundário básico, vêm adotando gradualmente diversificações nos planos de estudo, nos métodos e manuais de ensino. É o caso da Bulgária, Dinamarca, Suécia e União Soviética.

### FORMAÇÃO DE QUADROS RURAIS NA AMÉRICA LATINA

Num programa piloto bienal para formação de quadros rurais na América Latina, 75 jovens camponeses da Bolívia, Chile, Peru e Venezuela realizaram um estágio de 4 meses nos Estados Unidos, convivendo no meio rural, onde seguiam cursos teóricos e práticos sobre técnicas agrícolas modernas, pesquisas de mercado para produtos da terra, administração de uma fazenda, funcionamento de uma cooperativa e de agências de crédito comercial ou agrícola, bem como instituições cívicas e sociais.

### ESTADOS UNIDOS: ESTATÍSTICAS UNIVERSITÁRIAS

Segundo foi divulgado no Anuário de frequência escolar (44.º), publicado pela "School and Society", o número de estudantes inscritos nos estabelecimentos americanos de ensino superior, no período de 1963-64, eleva-se a um índice jamais atingido. Baseiam-se os dados nas informações de 1.097 universidades e colégios dos Estados Unidos e de Porto Rico. Verifica-se, com destaque, o aumento das inscrições nos institutos de formação pedagógica (9,7 de estudantes, em tempo integral, a mais do que no ano anterior). Quanto aos cursos de tempo parcial, o aumento em relação ao exercício

1962-63 foi de 6%. Em geral a participação masculina tem sido maior; ainda assim, a tendência indica que a participação feminina cresce proporcionalmente, com vantagem apreciável.

### EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA EM QUÊNIA

De acordo com o plano de educação comunitária recentemente adotado, comitês formados com pessoal proveniente de vários setores ministram este tipo de ensino por todo o país. Os programas de desenvolvimento comunitário abrangem além do aperfeiçoamento profissional, tendo em vista a independência econômica dos habitantes, centros de formação rural, educação feminina, alfabetização, esportes e atividades culturais. Por outro lado, o Instituto de Administração de Quênia realiza curso de formação comunitária para monitores, cujas primeiras turmas já estão trabalhando.

### ITÁLIA: LABORATÓRIO ITINERANTE DE FÍSICA

Para suprir a falta de equipamento científico moderno na Sicília, criou-se um laboratório itinerante de física composto de um veículo com acomodações para duas pessoas e um vagão (reboque) contendo laboratório experimental de física ultra-moderna, sob a direção de dois professores auxiliados por dois preparadores. Várias escolas secundárias convidadas a colaborar com a equipe volante receberam uma visita de 15 dias, sendo ministradas 12 lições experimentais de física. Esta iniciativa despertou grande entusiasmo nos

alunos pelas ciências, em regiões isoladas, ajudando a elevar o nível de conhecimentos científicos dos professores de física locais.

### ALFABETIZAÇÃO NO LAOS

Não obstante o número relativamente baixo de escolas oficiais, a proporção de analfabetos não é tão elevada quanto se poderia pensar, graças à contribuição dos "bonzos" (monges budistas) nas campanhas de alfabetização. Com efeito, pela tradição secular, o monge mais qualificado do pagode organiza, no início das campanhas, reuniões durante as quais ensina orações e leitura. Os adultos das cidades aprendem inicialmente as orações pelo sentimento, depois se exercitam gradualmente em sua leitura na qual se aperfeiçoam. Por outro lado, há uma tradição pela qual os homens da aldeia, antes de fundar uma família, estudam num pagode durante um período que varia de alguns meses e anos, seguindo suas preferências. É assim que aprendem a ler e escrever sem grandes dificuldades.

### SUÍÇA:

#### ESCOLAS PROFISSIONAIS

O Cantão d'Argovie criou escolas pré-profissionais com um ano facultativo de ensino para jovens que ao concluírem o 8.º ano escolar não adquiriram maturidade suficiente para escolher um ofício. São matérias obrigatórias do plano de estudos dessas escolas: informação

profissional, língua materna, aritmética, economia, geografia, instrução cívica, ciências naturais, desenho, música, esporte, economia doméstica (para as moças) e trabalho de oficina (para os rapazes); enquanto o francês, a geometria, o desenho técnico, a álgebra, a contabilidade, a costura, a formação prática (trabalho no campo, em armazém, em escritórios) são facultativos. Após esses cursos os alunos têm escolhido profissões muito diversas.

### COORDENAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NA RÚSSIA

Em janeiro de 1964, realizou-se uma conferência dos professores em Leningrado, de que participaram representantes de outras regiões da Rússia. Foram recomendadas medidas práticas tendo em vista melhor coordenação entre a escola e a família e o conjunto da comunidade para contrabalançar as influências negativas da "rua". Os resultados obtidos graças ao trabalho manual ensinado paralelamente aos estudos demonstram que é preciso não somente perseverar neste caminho, mas também pesquisar métodos que favoreçam ainda mais a formação da personalidade do aluno descobrindo e encorajando suas inclinações e capacidades. Os participantes visitaram 37 escolas onde puderam recolher informações sobre os problemas tratados na conferência.

## CRÍTICA DE LIVROS

REISSIG, LUÍS — *Problemas Educativos de América Latina*, Editorial Universitária de Buenos Aires, 1963, 100 págs.

Diretor da revista *La Education*, da Organização dos Estados Americanos, Luis Reissig dispensa maiores apresentações, já que é bem conhecida e acatada, nos meios educacionais, sua contribuição positiva para o estudo de questões concernentes à situação escolar de seu país — a Argentina — e de toda a América Latina.

Nesta obra, definida pelo Autor como breve exame de situações e problemas de educação na América Latina, são estudados alguns aspectos da natureza, papel e funcionamento dos sistemas escolares ante os sistemas sociais globais de que fazem parte.

Após relacionar no prefácio, como deficiências principais na situação escolar da América Latina, o "analfabetismo, matrícula baixa, deserção prematura e alta, carência de escolas, mestres e recursos; e como situação de fundo uma vida rural atrasada, fonte inextinguível de miséria e ignorância, e um sistema econômico, social e político que faz da escola uma instituição que na prática funciona para minorias" (pág. 9), Luís Reissig ressalta no 1.º capítulo — "A função principal da escola" — a distinção entre educação e instrução, tarefas distintas porém con-

vergentes, dado que em ambos os casos o centro de interesse é o homem, como membro da sociedade. A formação cultural, para o Autor, não pode, por conseguinte, estar fundamentalmente a cargo da escola, porquanto se trata de processo complexo e prolongado, cuja parte principal é desempenhada pelo meio social em que se vive.

Neste capítulo inicial, salienta ainda que a América Latina não precisa mais de novas teorias educativas e normas pedagógicas, pois está repleta delas e, apesar disso, não há um só sistema escolar que funcione adequadamente e atenda às necessidades e aspirações da comunidade. O atual sistema de ensino continua formando predominantemente bacharéis e doutores ao invés dos técnicos e engenheiros indispensáveis à evolução tecnológica de cada País.

Torna-se assim necessário que uma nova escola surja, uma escola tecnológica, que proporcione ensino de base científica e técnica, de modo a atender às necessidades econômicas e sociais que demandam sua cooperação.

No segundo capítulo, trata da situação escolar, voltando a enumerar as deficiências já apontadas no prefácio e realçando a importância das condições gerais de vida dos educandos para explicar as carências numéricas e qualitativas do ensino latino-americano. Dando



exemplos atuais de que, "quanto mais baixos são os níveis econômicos de uma população, seus índices de analfabetos são mais altos" (pág. 31), e de como "a deterioração das condições ambientais causaria a deterioração do processo escolar" (pág. 38), critica os planos nacionais de educação empreendidos sem um entrosamento efetivo com os planos nacionais de economia pois "o fator econômico é decisivo na composição do sistema escolar".

Ao analisar o custo da educação, no capítulo seguinte, L. Reissig destaca o fato de serem essencialmente antieconômicos os sistemas escolares do continente, ou seja, aumentam a capacidade de "consumo" dos habitantes, como resultado de um maior nível educativo e cultural, sem contudo aumentarem, proporcionalmente, a capacidade de produção do conjunto dos mesmos, trazendo como consequência, a longo prazo, a "bancarrota escolar-econômica" nacional. Adiante o mesmo tema é retomado, acrescentando o Autor que a economia agropecuária, por seu turno, deve também evoluir, o País deve industrializar-se, já que de outra forma a aprendizagem tecnológica auferida não encontrará campo de aplicação. "Se isso não ocorresse ter-se-ia, ademais, e como grave consequência, uma população com maior capacidade de consumo sem a contrapartida de uma economia de produção preparada para satisfazê-la" (pág. 87).

Nos capítulos seguintes o Autor estuda sucessivamente a preparação para o desenvolvimento econômico, a relação entre o trabalho e a escola, a interdependência da

escola e a estrutura sócio-econômica (sobretudo no meio rural), a educação da comunidade, o rendimento da escola e o que chama ciclo econômico-educativo.

Para melhor ilustrar a interdependência da escola e a estrutura social, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a idéia do critério de rendimento como elemento normativo básico a ser seguido pela política educacional, Luís Reissig aborda, no oitavo capítulo, o que sucede com um país centro-americano — Honduras — onde as escolas de nível médio possuem mais vagas que matriculados, tendo as autoridades locais concentrado esforços na difusão de escolas primárias rurais, quando a seu ver os centros urbanos deveriam ter prioridade, já que aí a deserção é menor e, por conseguinte, maior o número de alunos formados, maior sendo, por isso, o rendimento do esforço nacional no campo educativo. "Uma economia agropecuária, afirma, pode funcionar com analfabetos; não assim a economia industrial, que exige saber algo mais que ler e escrever e as 4 operações aritméticas fundamentais" (pág. 96).

Com essa opção, entretanto, o Autor de modo algum quer sugerir que se deixe de lado a instrução no campo, mas que, satisfeitas ou devidamente encaminhadas as prioridades no setor urbano-industrial, o meio rural seja também atingido, mas de maneira a propiciar melhorias decisivas e irreversíveis. Diz êle: "Que instrutivo espetáculo o de nosso continente latino-americano com tanto atraso e tanta miséria na base de sua população! Como não duvidar das enfáticas campanhas de alfabetização que

anunciam aos 4 ventos que em poucos anos não haverá analfabetos ! Que pode importar-lhes, na verdade, aos sistemas econômicos das estâncias, dos cafézais, da cana-de-açúcar, dos seringais, do estanho, do cobre, da banana, do petróleo, entre tantos outros, que as populações das quais se originam os trabalhadores manuais aprendam a ler e a escrever ? Absolutamente nada. Para esses sistemas, o analfabetismo, a matrícula escassa, a evasão escolar temporária ou definitiva dos alunos são, além de inevitáveis, fruto de mera falha escolar, cuja reparação interessa somente à escola. Passam por alto, logicamente, nas verdadeiras causas dessa situação, pois seu remédio não beneficiaria seus interesses". "As novas correntes de idéias relacionadas com a eficácia da escola partem do princípio de que a solução dos problemas escolares fundamentais deve ser buscada primeiramente no regime social, econômico e político que sustenta a escola. A escola a serviço do povo requer uma economia a serviço do povo. A tentativa de solução dos principais problemas educativos por procedimentos educativos ou escolares, passando por alto o fato de se encontrar sobretudo perante problemas de raízes sociais e econômicas, é uma distorção que pode e deve ser corrigida" (págs. 39-41).

São páginas lúcidas, onde por vezes encontramos comentários que encerram graves advertências: "O técnico empírico da América Latina tem uma fama de homem engenhoso e destro para solucionar, com poucos meios, situações complexas que se apresentam no trabalho, mas não é aconselhável con-

fiar essencialmente no engenho e na destreza, por notáveis que sejam. A economia e a tecnologia modernas devem ser atendidas pelos que, além de engenho e destreza, possuem conhecimentos teóricos e práticos adquiridos não só no trabalho mas também mediante uma preparação escolar básica no campo teórico sistemático e no campo prático de laboratório ou de oficina" (pág. 62).

Talvez por falhas de impressão, o livro contém alguns senões, como num exemplo referente à Colômbia, à pág. 35, em que determinado número de alunos que ingressar no 1.º grau da escola primária em 1953 é dado como tendo atingido quatro anos depois o último ano do secundário.

Ao longo da obra Luís Reissig repisa conceitos em favor do aprimoramento tecnológico da sociedade já expandidos em *A Era Tecnológica e a Educação*, publicado no Brasil em 1959 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

*Sérgio Guerra Duarte*

UNESCO — *L'éducation dans le monde II* — L'enseignement du premier degré, Paris, 1960, 1445 págs.

As publicações sobre "a educação no mundo" estão entre as principais atividades editoriais da Organização das Nações Unidas, tanto que essa própria instituição reconhece que tais publicações constituem "a melhor expressão do trabalho que a UNESCO realiza no campo do ensino". A série compreende um levantamento da situação educacional no mundo, e conta já com três volumes :

1. A Educação no Mundo — organização e estatística;
2. A Educação no Mundo II — O ensino de primeiro grau;
3. A Educação no Mundo III — O ensino de segundo grau.

O quarto volume, a ser editado em 1964, dará o resultado do levantamento do ensino superior em âmbito internacional. Os quatro alentados volumes constituirão, assim, "uma verdadeira enciclopédia de todos os aspectos dos sistemas contemporâneos de educação no mundo" e, pode-se repetir, "a melhor expressão do trabalho que a UNESCO realiza no campo do ensino".

O segundo volume em aprêço se refere especialmente ao ensino de primeiro grau, sendo que para melhor apreciá-lo apresenta também algumas informações complementares sobre os sistemas do ensino dos países considerados. O estudo divide-se, praticamente, em duas partes. Precedida de um prefácio, das convenções adotadas, do índice da matéria e de uma introdução, a primeira parte compreende três capítulos. O primeiro, intitulado "A educação no mundo de 1950 a 1954", apresenta um inventário essencialmente estatístico da educação naquele período. Abrange, sobretudo, uma visão geral do assunto: contém considerações sobre o problema da alfabetização e do nível de instrução, sobre a evolução dos afetivos escolares, porcentagens de inscrição nas escolas primárias, fatos notáveis no domínio do ensino primário, além de considerações complementares sobre a situação e os efetivos do ensino médio e, finalmente, dados sobre despesas públicas com a educação.

O segundo capítulo, referente à "População escolarizável e população escolarizada" de dez países, expõe os princípios do método adotado na organização de gráfico referentes à estrutura demográfica e escolar desses países, em suas relações quantitativas com os efetivos dos graus e ramos de ensino.

O terceiro, intitulado "Evolução do ensino de primeiro grau desde 1930", visa a dar uma resposta quantitativa à seguinte questão: Em que proporção a população em idade escolar freqüenta atualmente a escola primária, e em que medida a situação tem se modificado nos últimos vinte e cinco anos?"

Além dos três capítulos indicados, o volume apresenta 197 estudos sobre os sistemas escolares que, em cada unidade territorial e política, possuem uma estrutura própria. Todos eles trazem inicialmente, e sempre que possível, dados sobre a população do país, superfície, densidade demográfica, duração do ano escolar. Segue-se breve apreciação cronológica sobre os principais fatos relacionados com o ensino especialmente o primário, a partir de 1900.

A administração do ensino constitui objeto de estudo em cada uma dessas 197 monografias. Abrange aspectos relativos às bases constitucionais e à legislação do ensino; aos objetivos gerais, que visam a expor os princípios gerais que regem o ensino primário, e informações sobre a escolaridade obrigatória e as ocorrências com ela relacionadas; a estrutura administrativa do ensino, quase sempre elucidada pela apresentação de organogramas; e ao financiamento e inspeção das escolas primárias.

Acrescentam-se, ainda, estudos relativos à organização do ensino primário, freqüentemente acompanhados de organogramas que facilitam situar-se este grau no conjunto de sistema escolar. Consideravelmente desenvolvidos, esses tópicos tratam de aspectos da educação pré-escolar, da estrutura do ensino primário, dos programas e métodos de ensino, dos exames e das passagens de uma classe a outra e do acesso a escola de grau mais elevado, além de dados sobre os serviços auxiliares e o professorado do ensino primário. Finalmente, depois de considerações sobre tendências e problemas atuais, apresenta-se uma bibliografia com a indicação de trabalhos publicados a partir de 1950, de obras de referência destinadas ao ensino de primeiro grau, de leituras complementares na língua nacional e em outras línguas, além de uma lista de revistas de interesse para o ensino primário.

Segundo os organizadores da presente obra, são dois os seus objetivos principais: "oferecer uma visão do conjunto, de amplitude mundial, do ensino de primeiro grau e expor-lhe a organização minuciosa em cada país ou terri-

tório do mundo". Ponderam eles que "somente reunindo uma documentação completa e precisa, repartida neste volume entre as seções relativas aos diversos países, é possível oferecer uma apreciação de conjunto da situação no mundo; quaisquer que sejam as razões que levem o leitor a consultar esta obra, pode-se esperar que lhe será possível melhor compreender e apreciar os outros sistemas de ensino"... Certamente ela constitui importantíssimo repositório de informações e prestará inestimáveis esclarecimentos a todos os que se interessam pelo conhecimento das realizações de outros povos em assuntos educacionais, sobretudo estudantes e professores de Administração Escolar e de Educação Comparada, educadores e cientistas sociais.

Contudo, alguns senões podem ser indicados, certo que na sua maioria plenamente justificáveis, em virtude da amplitude e da variedade da matéria estudada sem contar as dificuldades de realização de tão amplo levantamento e da coordenação das informações recebidas das 197 unidades políticas ou territoriais.

*Moysés Brejon*



## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### REFORMA DO ENSINO SUPERIOR

B. Girod de l'Ain

#### *Uma crise mundial*

O ensino superior está em crise em todos os países desenvolvidos onde se verifica, cada ano, um afluxo de candidatos ao ingresso nas Faculdades e em outros estabelecimentos de ensino superior.

Na Alemanha ou na França, por exemplo, todos os candidatos são aproveitados correndo o risco de ser apinhados em locais exíguos. Na Grã-Bretanha ou na União Soviética efetua-se seleção rigorosa. Em todos os países o aumento de vagas está na ordem do dia.

Essa verdadeira "enchente" acarretará ou não o rompimento de estruturas tradicionais? Eis a pergunta que preocupa os especialistas.

Os economistas tentam — sem o conseguir — definir a carência de diplomados em diferentes ramos e níveis.

Os financistas deram início a estudos sobre rendimento do ensino cujas despesas representam no momento uma parcela considerável da renda nacional. Há anos atrás, esses estudos teriam sido considerados um sacrilégio.

Os relatórios se multiplicam e o mais exaustivo, que levou cerca de dois anos de trabalho, foi redigido na Inglaterra por uma comissão presidida por Lorde Robins<sup>1</sup>.

Os autores, franceses, holandeses, suecos, poloneses, desses diferentes estudos, salientam unanimemente a dificuldade desse trabalho.

De fato, esse novo ramo da Economia, referente a "investimentos humanos" ainda se encontra em seus primórdios e a sociologia da educação também não está mais adiantada.

Por outro lado, a Universidade é, em geral, um mundo fechado, que só agora começa a se auto-analisar e que os "estranhos" conhecem insuficientemente.

Apesar dos problemas serem idênticos em todos os países desenvolvidos, as condições atuais e as soluções propostas são as mais diversas.

Na França, a situação é particularmente grave, já que comporta três fatores principais que não são encontrados em outros países, salvo na Escandinávia: demanda edu-

1 Higher Education. London, Her Majesty Stationary Office. 5 volumes já editados.

Nota da redação : o presente artigo foi traduzido do "Le Monde", de Paris, edições hebdomadárias de junho de 1964, pela Técnica de Educação Regina Helena Tavares, do C.B.P.E.



cacional, particularmente acentuada por parte das famílias, acréscimo mais rápido das matrículas no ensino secundário, ausência de "numerus clausus" no ingresso das Faculdades.

A porcentagem de jovens que ingressam no ensino secundário propedêutico ao ensino superior varia de um país a outro.

Nos Estados Unidos, todas as crianças que ingressam na escola secundária têm, teoricamente, a oportunidade de aí se prepararem ao ensino superior. Na Holanda, pelo contrário, somente 14% dos jovens têm essa oportunidade e não se prevê nenhum acréscimo importante nessa porcentagem<sup>2</sup>.

Conseqüentemente, as autoridades holandesas consideram que para um futuro próximo pode-se prever um excedente de pessoal docente de certas especialidades em vez de carência. Na Alemanha Ocidental, a proporção de crianças que ingressam na escola secundária permanece igualmente fraca: cerca de 18%. Na Inglaterra essa porcentagem é de cerca de 20%. Na Europa Ocidental e sobretudo na França, na Bélgica e nos países escandinavos, a proporção de crianças que ingressam na escola secundária é mais elevada: cerca de 70% na Suécia e cerca de 60%

na França. Caso o plano governamental de criação de numerosos colégios de ensino secundário (curso ginásial) fôr executado, não haverá mais, em 1970, crianças permanecendo na escola primária depois dos onze anos.

Chegar-se-á assim, por etapas, ao sistema americano. Nenhum país europeu, tanto do Oeste quanto do Este parece decidido a adotar esse sistema; nos Estados Unidos a escola primária ou a secundária tem principalmente um papel social — integrar as crianças num grupo, propiciar sua adaptação ao meio — prevalecendo essa função sobre as docentes propriamente ditas.

Foi assim, por exemplo, que em certos casos substituiu-se o curso de matemáticas pelo curso de direção de automóvel, fato esse que vem alarmando numerosos dirigentes americanos. A formação mais ampla — que freqüentemente é excelente — só se inicia, em muitos casos, nos primeiros anos universitários. Daí afirmar-se geralmente que o "bachelier"\* francês, inglês ou alemão está apto a ingressar no terceiro ano de uma Universidade americana.

Esse sistema, se não deve ser imitado, apresenta todavia alguns benefícios<sup>3</sup>. Os professores euro-

2 L'enseignement supérieur en France, aus Pays Bas et'en Pologne. Paris, UNESCO. (Études et Documents d'Education, 49).

\* Bachelier é o título concedido àqueles que terminam os estudos secundários, aos que passam o "baccalauréat" — exame de Estado sancionando os estudos secundários.

3 O vice-almirante Rickover, no seu livro "Education and Freedom" afirma: "Pouco se realiza atualmente em nossas escolas para descobrir as crianças bem dotadas, para registrar que aprendem mais depressa de que os outros. Essas crianças bem dotadas, impedidas de progredir no ritmo adequado a suas aptidões, deixam freqüentemente de se interessar pelos estudos, ficam frustradas ou transformam-se em alunos medíocres que se aborrecem".

peus que lecionaram nos Estados Unidos, ressaltam o desejo de aprender e a vivacidade dos alunos que não foram obrigados a seguir programas exaustivos.

*O terço de um grupo de idade em 2º ano colegial*

Os países europeus, excetuando-se aqueles que mantêm uma seleção rigorosa para o ingresso no 1.º ano ginásial, prejudicando assim as crianças das classes menos favorecidas, adotam ou experimentam sistemas bastante similares: estabelecimentos de 1.º ciclo de três ou quatro anos, onde todas as crianças ingressam com cerca de onze anos; em seguida, estabelecimentos diferenciados de 2.º ciclo. Trata-se assim de saber que proporção de uma geração é considerada apta a ingressar na única categoria de estabelecimentos de 2.º ciclo (liceus) que dá acesso ao ensino superior.

Na Suécia, por exemplo, a reforma promulgada em 1952 pelo Parlamento, prevê que 30% ou 35% de uma geração ingressará nos liceus de 2.º ciclo, sendo que a metade em liceus técnicos. As hipóteses estabelecidas na França para o preparo do IV Plano de equipamento escolar, são mais ou menos idênticas: 40%, sendo 23% nas secções conduzindo aos "baccalauréats" clássicos, modernos, ou técnicos e 17% no ensino profissional. Caso se exclua desse último ensino os certificados de ensino comercial ou industrial, considerando-se apenas as secções conduzindo à diplomação de técnicos cujo nível equivale ao "baccalauréat", o objetivo a alcançar é de

um terço de um grupo de idade nos ensinos médios que dão acesso ao ensino superior.

No início do ano escolar de 1963, 188.000 adolescentes ingressaram nas classes de 2.º ano colegial (clássicos ou modernos), sendo 50.000 em estabelecimentos particulares e cerca de 135.000 nos ensinos técnicos "longos" que levam aos "baccalauréats" ou aos certificados técnicos. Trata-se assim de 28% de um grupo de idade, o que representa entretanto uma média nacional. No "Departamento do Sena", onde a demanda educacional por parte das famílias é mais acentuada, esse objetivo do terço será atingido ou mesmo ultrapassado no próximo ano escolar, apresentando uma distribuição que deverá ser modificada pelo governo: 87% nas classes de 2.º ano colegial (clássicas ou modernas) e apenas 13% nas classes de 2.º ano colegial técnico.

Procurar-se-á aumentar rapidamente a capacidade de acolhimento nos liceus técnicos a fim de que recebam um terço dos alunos do 2.º ano colegial.

Na União Soviética, um terço das crianças também seguem, depois dos quinze anos, estudos levando ao "baccalauréat", outros ingressam em diferentes colégios técnicos, enquanto cerca de 40% começam a trabalhar.

*Três vezes mais "bacheliers" do que na Alemanha*

Levando em conta a evolução em curso, o Ministério da Educação Nacional estabeleceu previsões referentes ao número de "bacheliers" (segunda parte do bacca-

lauréat" \* durante os próximos anos.)

Enquanto no conjunto das seções da segunda parte do "baccalauréat" passaram 30.000 alunos em 1950 e 59.000 em 1980, na ano em curso 100.000 alunos receberão provavelmente seus diplomas e para 1969 prevê-se 145.000 diplomados. Isto é, o número de "bacheliers" teria um acréscimo de 500% em vinte anos.

Na Alemanha Ocidental, onde o número de "bacheliers" no ano em curso é de aproximadamente 55.000, prevê-se que não sofrerá nenhum aumento até 1970: o acréscimo pouco elevado da proporção de crianças seguindo estudos secundários até o exame final é resultante da diminuição da taxa de natalidade nos anos do pós-guerra<sup>5</sup>.

O Relatório Robbins, quanto à Grã-Bretanha, prevê que o número de "bacheliers" possuindo os requisitos indispensáveis para o ingresso no ensino superior aumentará sobretudo depois de 1937. contam-se cerca de 50.000 "bacheliers" moças e rapazes.

Caso essas previsões se realizassem a situação francesa seria, em justos termos, radicalmente diferente daquela prevista para a Alemanha Ocidental ou para a Inglaterra. Em 1970 existiria cerca de três vezes mais candidatos ao in-

gresso nas Faculdades da França do que nesses dois países. Enquanto nas perspectivas alemãs ou inglesas as crianças provenientes de classes menos favorecidas possuem apenas possibilidades ínfimas de alcançar o ensino superior, as perspectivas francesas apresentam sem dúvida problemas de ordem mais ampla.

O número de "bacheliers" que já dobrou em cinco anos deve ainda aumentar de 50% até 1969 — para atingir 145.000 caso a evolução atual continue. A França teria, assim, o dobro de estudantes de que a Alemanha Ocidental ou a Inglaterra, países de nível econômico comparável, onde os grupos de idade nas quais são recrutados os candidatos ao ingresso no ensino superior, apresentam números bastante próximos: 800.000 e 900.000. A situação francesa é tanto mais complexa e original por não existir nenhuma barreira no ingresso das Faculdades, a essa elevação record de "bacheliers", como é o caso na maioria dos países desenvolvidos.

*Na URSS, tempo integral  
e cursos noturnos*

A seleção de ingresso ao ensino superior na URSS é sem dúvida a mais rigorosa. As vagas em todos os tipos de estabelecimentos (incluindo as Faculdades) represen-

\* Os exames de "Baccalauréat" estão divididos em duas partes.

4 BUS — Étude sur la prevision des effectifs universitaires.

5 Em interessante artigo sobre o planejamento do ensino superior na República Federal Alemã, M. Friedrich Edding externa sua preocupação relativamente à opinião ainda corrente que considera que apenas 3 ou 4% de um grupo de idade possuem as aptidões necessárias para receber uma instrução superior. Quando em outros países da Europa Ocidental 10% ou mais de um grupo de idade passam um exame comparável ao diploma alemão de término de estudos secundários, por que razão a percentagem de 5 ou 6% nos parece demasiadamente elevada? In "Aspects économiques de l'enseignement supérieur", publicado pela O.C.D.E.

tam apenas um terço do número total de "bacheliers". O direito à inscrição direta às Faculdades é somente assegurada a um contingente limitado de super-dotados, de acordo com o julgamento dos professores e resultados excepcionais no "baccalauréat".

O Sr. Kruschov tinha pensado suprimir esse sistema considerando que atendia demasiadamente ao favoritismo e às pressões de famílias influentes. Parece haver renunciado, depois de acalorados protestos dos professores, que julgam indispensável não retardar os estudos dos mais bem dotados.

Quanto aos outros, só conseguem apresentar-se aos exames vestibulares dos estabelecimentos de ensino superior, depois de um período de dois anos de trabalho na produção.

Desse terço de "bacheliers", admitidos nas Faculdades, menos de 50% têm autorização para cursar estudos de tempo integral, 10% seguem cursos noturnos e cerca de 40% cursos por correspondência.

Acrescenta-se que essas duas últimas categorias de estudantes são considerados na URSS como constituídas de alunos normais; seguem os programas (com cursos de níveis diferentes) e passam nos mesmos exames.

Apesar de ser muito difícil enfrentar trabalho e estudos simultaneamente, caso não se tenha, como na URSS, um "bico" numa repartição, esses estudantes de cursos noturnos são mais favorecidos que os alunos do "Conserva-

toire des Arts et Metiers" de Paris. Eles gozam do benefício de dispor de um mês de licença para preparar os exames.

Aliás, os dirigentes soviéticos, tendo que enfrentar uma grave crise de mão-de-obra devida à escassez da geração em idade de trabalhar, nascida nos primeiros anos de após-guerra, decidiram recentemente reduzir a proporção de estudantes de tempo integral.

*Na Grã-Bretanha: critérios diversos, segundo os estabelecimentos*

O sistema anglo-saxão é muito diferente. Cada estabelecimento de ensino superior goza de ampla liberdade e fixa seus próprios critérios de admissão. Na Inglaterra, os critérios dos "Training Colleges" (escolas normais), que formam professores de escolas primárias e secundárias em três anos, são menos rigorosos do que os critérios estabelecidos pelas Faculdades.

Teoricamente são exames de passagem de nível de ensino — frequentemente sob forma de testes — e não exames vestibulares ou concursos de ingresso.

Com efeito, segundo assinalou a Comissão Robbins, o número de vagas oferecidas sendo limitado e tendo o número de candidatos aumentado, os conhecimentos exigidos no ingresso de diferentes tipos de estabelecimentos de ensino superior são mais elevados. Daí resulta, observa a comissão, não serem admitidos numerosos candidatos aproveitáveis, devido ter a barreira se tornado mais difícil de transpor<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Em 1954, 73% dos adolescentes, tendo obtido qualificações consideradas suficientes para ingressar na Universidade, aí entraram. Essa percentagem baixou para 61% em 1961. O sistema, muito diferente do francês, compreende um "baccalauréat" composto de uma ou diversas matérias.



Em numerosas escolas secundárias, os alunos repetem o ano terminal para a obtenção de bons resultados no "baccalauréat", permitindo-lhes ingressar no ensino superior. Essa comissão, que não expressa nenhum desejo quanto ao acréscimo do número de "bacheliers", aliás bastante fraco — cinquenta mil — encarece a necessidade de aumentar o número de vagas para receber todos os candidatos aproveitáveis: 150.000 nas universidades em 1970, em vez dos 110.000 atuais.

*Nos Estados Unidos:  
Os Júnior Colleges*

O sistema americano é também diverso. Apesar da existência de iguais dificuldades das que se verificam na Inglaterra para o ingresso em certos estabelecimentos de renome, na sua maioria particulares, existem outros onde a seleção é menos rigorosa e também grande o número de "Júnior Colleges", cujo nível de estudos é nitidamente inferior e onde os "bacheliers" podem ingressar.

*O sentimento de frustração*

Em diversos países onde se pratica seleção no ingresso ao ensino superior, os administradores do ensino superior, mesmo quando duvidam do valor dos critérios, não pensam abandonar essa prática.

O problema foi equacionado com muita franqueza por M. Ratusjmak, diretor do planejamento do Ministério Polonês da Educação Nacional<sup>7</sup>.

Na Polônia, o estudante, para ingressar no ensino superior, deve submeter-se a um exame vestibular que, em certos casos, tem o caráter de concurso. Esse exame vestibular foi objeto de grandes polémicas e muitas vezes provocou controvérsias. Em geral, os professores das escolas superiores acreditam que o exame é necessário, já que todos os "bacheliers" não apresentam os requisitos indispensáveis para os estudos superiores. Outros consideram-no inútil, seja por constituir uma repetição do "baccalauréat", seja por não oferecer um julgamento suficientemente válido sobre as aptidões do candidato aos estudos superiores. Outros professores ainda, afirmam que os exames vestibulares estão em contradição com o princípio de democratização das escolas superiores, princípio esse que deveria se expressar pela ausência de qualquer limitação de acesso.

Deve-se, entretanto, levar em conta que as escolas superiores dispõem de poucas vagas, e que o número de professores permanece insuficiente. Considerando também que o Estado Polonês, além de assumir todo o encargo do ensino, constrói alojamentos para 60% dos estudantes... obviamente, esses argumentos não conseguem diminuir o sentimento de frustração daqueles que não foram selecionados. Acredita-se que esse sentimento de frustração desaparecerá mais tarde, no estágio do trabalho profissional, em virtude do livre acesso aos cursos noturnos e aos cursos por correspondência...

7 L'Enseignement Supérieur en France, aux Pays Bas et en Pologne, UNESCO (Études et Documents d'Éducation, n.º 49).



A Comissão Robbins defende o princípio da seleção por motivos diferentes: o excelente rendimento do sistema universitário britânico. Essa Comissão, tendo visitado diversos países, faz comparações interessantes.

Segundo a Comissão, os estudantes de tempo integral que ingressaram em diferentes modalidades de ensino superior, apresentaram em 1958-1959 a seguinte proporção de sua faixa de idade: Estados Unidos — 30%; Suécia — 12%; França — 9%; Alemanha e Inglaterra — 7%; União Soviética — 5%. A proporção de diplomados (licenciados) que obtiveram diplomas em 1961-1962 é muito diferente: União Soviética — 7% (inclusive os estudantes de cursos noturnos); Suécia — 6%; Inglaterra — 5,6%; França e Alemanha — 3%.

Apesar da precaução que se deve ter ao fazer certas comparações, já que existem diversas modalidades de sistemas de estudos e de níveis de diplomas, o sentido geral da mesma é indiscutível. O rendimento dos estudos superiores é mais elevado nos dois países onde a seleção de ingresso é mais rigorosa: na Grã-Bretanha e na União Soviética. Com menos da metade de estudantes do que na França, a Grã-Bretanha produz um número um pouco maior de diplomados. Deve-se, entretanto, assinalar que os diplomados franceses são de nível nitidamente mais elevado do que o diploma inglês correspondente.

"Daí resulta, salienta a Comissão Robbins, que na Grã-Bretanha

e na URSS 80% dos estudantes de tempo integral, obtêm seus diplomas no tempo previsto". Este é de três anos tanto na Inglaterra como na França para a obtenção de uma licença. Mas na França o estudante médio permanece cinco anos no curso de ciências e quatro no de letras para obter o diploma. "Na Holanda, acrescenta a Comissão, onde o ingresso à Universidade é livre, é freqüente levar-se sete anos para chegar ao fim dos estudos, cuja duração teórica é de quatro ou cinco anos: uma terça parte dos estudantes tem mais de vinte e cinco anos".

#### *Algumas autocríticas*

Essa seleção — feita através de "dossiers" escolares de testes de aptidão ou de exames — praticada em diversos países, permite sem dúvida a eliminação dos estudantes incapazes. Mas será que essa seleção está isenta de inconvenientes? A esse respeito, M. Seymour E. Harris, em interessante trabalho sobre os aspectos econômicos do ensino superior, assim se expressa<sup>8</sup>: "A admissão dos estudantes nas Universidades Americanas é, de certo modo, uma espécie de loteria... Os "dossiers" não permitem apreciar devidamente as qualidades que garantem o sucesso futuro do estudante na sua vida profissional. Por essa razão, leva-se em conta índices como personalidade, julgamento e as aspirações do estudante. Considerando outros dados além daqueles consignados no "dossier" oficial o professor encarregado da admis-

8 "Aspects économiques de l'enseignement supérieur"; relatórios de um grupo de estudos do O.C.D.E., Rua André Pascal, n.º 2 — Paris, 16ème.

são, inclui, todavia, em seu julgamento, uma margem importante de imprecisões ou de erros. Confiando-se apenas nos testes, acrescenta M. Harris, constatar-se-á certo número de reveses na Universidade. Às vezes o estudante é mau aluno na Universidade, apesar de seu "dossier" excepcional, das referências elogiosas do diretor da sua escola ou de boas notas. Os testes não podem dar conta de um fator importante: a motivação".

Poder-se-ia dizer a mesma coisa do "baccalauréat".

M. Frank Bowles, que dirigiu sob os auspícios da UNESCO um inquérito internacional sobre admissão às Universidades, afirma no mesmo trabalho: "No Brasil e no Japão, as Universidades só aceitam estudantes que tenham seguido um ano suplementar de estudos após a obtenção do diploma secundário e deste modo fomentam, tácitamente, um sistema de concurso de ingresso. Esses concursos propiciaram a criação de cursos particulares especializados no preparo de candidatos aos exames vestibulares. Resulta daí que certos candidatos se apresentam, sem interrupção, durante seis anos aos exames de ingresso antes de serem admitidos".

Desconhece-se, quanto à União Soviética, o número de vezes em que os "bacheliers" se apresentam, em média, aos exames antes de conseguirem ingressar na Universidade.

Acrescente-se que essa seleção ao ingresso do Ensino Superior tem função específica diferente em cada país. Nos Estados Unidos, tem

por finalidade repartir os candidatos entre estabelecimentos de níveis muito desiguais, mas onde todos encontram vagas. Em compensação, no Japão ou na União Soviética, onde o número total de vagas disponíveis é muito inferior à procura, a seleção propicia um ensino superficial e livresco, pouco recomendável, e favorece às crianças provenientes de meios abastados que têm a possibilidade de se preparar em melhores condições para vencer o obstáculo.

O debate em torno do "numeras clausus" não apresenta interesse se fôr realizado abstratamente; deve estar diretamente ligado às estruturas universitárias existentes.

Todavia, poder-se-ia argumentar sobre a importância de se conhecer quais as modalidades de diplomas que, em diferentes níveis, são necessários à Economia do País.

### III — DISTRIBUIÇÃO ANÔMALA DOS ESTUDANTES

De que maneira poder-se-ia determinar a capacidade dos diferentes tipos de estabelecimentos de ensino superior para receberem o crescente número de "bacheliers"?

À primeira vista, parece lógico estabelecer-se uma previsão do número dos quadros necessários em diferentes categorias. Esta iniciativa, entretanto, ensaiada por economistas e por sociólogos de diversos países, mostrou-se até agora insatisfatória.

Para que seja válida, julga-se indispensável prever as necessidades na próxima década, levando-se

em conta o tempo indispensável para a obtenção dos títulos universitários mais longos (doutorados, etc.) e também os prazos necessários para a criação de novos ramos de ensino. Todavia, o ritmo atual das transformações econômicas, científicas e técnicas não permite, por exemplo, estabelecer para 1975 estimativas suficientemente precisas que possam servir de base criteriosa de trabalho para os planejadores educacionais.

A situação nos países socialistas não parece ser significativamente diferente. O número de vagas nas escolas superiores soviéticas é aparentemente determinado pelas necessidades a curto prazo da economia ou por imperativos imediatos na medida em que a rigorosa limitação de estudantes de tempo integral é parcialmente motivada pela presente crise de mão-de-obra e pelo desejo de limitar as despesas relativas às construções universitárias.

Sendo o setor terciário ainda pouco desenvolvido nesses países, os ramos de ensino que preparam pessoal para o mesmo não se estenderam. Talvez seja necessário conhecer quais seriam as exigências de pessoal nesse setor, quando os estudantes que ingressam atualmente na Universidade hajam concluído seus estudos.

Apesar da deficiência de dados, economistas e sociólogos fornecem indicações preciosas. Todos mostram que os Estados modernos têm necessidade crescente de pessoal qualificado de nível médio e superior e que não apenas esse pessoal, mas também o operário de amanhã deve possuir uma formação

de ordem mais geral, permitindo-lhe adaptar-se às transformações técnicas em rápido desenvolvimento. Essa opinião generalizada apresenta o interesse de não opor nenhuma contra-indicação ao princípio fixado por todas as constituições da maioria dos Estados contemporâneos: o direito de todos à educação. É precisamente nos Estados Unidos onde esse princípio, muitas vezes teórico, pode melhor ser aplicado. A existência de dois mil estabelecimentos de ensino superior — de níveis diferentes — corresponde à demanda real das famílias e não a necessidades previstas ou numeradas.

Na França e na maioria dos países, esse direito ainda não foi concedido a todas as crianças, por não existir, sobretudo nas zonas rurais, número suficiente de escolas secundárias. Entretanto, não seria abusar desse direito quando vemos as escolas superiores sujeitas a aceitar estudantes incapazes de assimilar os programas, apesar de serem estes muitas vezes sobrecarregados? Não é menos verdade que nos países onde o ingresso ao ensino superior é facultado a todos os "bacheliers", os professores se queixam da heterogeneidade dos candidatos. Vários professores das Faculdades de Ciências julgam que cerca de um terço dos estudantes inscritos nos propedêuticos se prendem em vias sem saída.

Alguns tentam obter o diploma de qualquer maneira, outros acabam desistindo, outros são rejeitados sem obter nenhuma qualificação ou diploma. Ouve-se julgamentos idênticos na Alemanha Ocidental ou na Holanda, onde não há seleção no ingresso do ensino su-

perior. Na França, diferentes medidas são propostas para sanar a situação.

#### DUAS SUGESTÕES

##### *Reduzir o número de alunos que ingressam no 2.º ano colegial*

A solução mais radical foi proposta por M. François Dreyfus, professor-assistente da Faculdade de Letras de Strasburgo, durante as terceiras reuniões nacionais da UNR — UDT, realizadas em Nice em novembro último. Tomou como ponto de partida a estimativa de M. Fourestié, segundo a qual em 1975 será necessário que entre cem pessoas da população ativa, quatorze tenham formação superior ao nível da licença. Daí se deduzir que bastaria admitir nas classes do 2.º ano colegial do ensino longo que conduz aos "baccalauréat", clássicos modernos ou técnicos, cem a cento e vinte mil adolescentes, o que representaria apenas 10% de uma geração.

Seleção tão rigorosa não levaria entretanto em conta a época em que se realiza — a puberdade — época essa que não permite triagem tão brutal nas "potencialidades" de cada adolescente, cuja revelação dar-se-á mais tarde.

Os educadores e os sindicatos de magistério, apesar de reconhecerem que uma primeira orientação importante pode ser realizada na idade de quinze anos, não admitiriam, e com razão, que o número de "eleitos" ao ensino superior longo fosse tão reduzido. O Governo desejaria sem dúvida que os novos Conselhos de Orientação encarregados de orientar os alunos quando terminam o primeiro ciclo

— a serem organizados no ano próximo com a participação de pais de alunos — fossem mais rigorosos e recusassem admitir, no segundo ciclo longo, alunos medíocres do último ano do 1.º ciclo. Não pensa o Governo todavia aceitar a sugestão de M. Dreyfus.

##### *Criar novas vias de acesso mais especializadas ao "baccalauréat"*

Atualmente o "baccalauréat" dá direito à inscrição em qualquer ramo do ensino superior. Por meio de um documento redigido em comum, os reitores das Faculdades de Medicina e de Ciências de Paris, os Professores M. M. Cordier e Zaminsky, tiveram a coragem de dizer publicamente o que pensa a grande maioria dos professores universitários sobre tal fórmula.

Tomando como exemplo os resultados muito medíocres de "bacheliers" em Filosofia (39,8) que ingressaram no 1.º ano de Medicina, mostra às famílias que esses candidatos tinham poucas possibilidades de sucesso e que melhor fariam escolhendo outras carreiras.

O Governo tenciona modificar profundamente as seções de segundo ciclo no próximo ano letivo de 1965, imprimindo-lhes uma orientação mais precisa. As seções científicas, por exemplo, seriam as únicas, depois do exame do "baccalauréat" a dar acesso às Faculdades de Ciências. A seção que dá primazia às ciências experimentais permitiria ingressar nas Faculdades de Medicina ou de Farmácia.

A doutrina, porém, ainda está longe de ser sedimentada. Alguns gostariam que essa diferenciação



começasse no 2.º ano do curso colegial; outros, que se iniciasse somente nas classes terminais do 2.º ciclo, a fim de não eliminar o Latim, que poderia assim ser estudado até o último ano pelos futuros candidatos aos cursos científicos superiores. O Latim e o Grego poderiam também ser ensinados no curso literário clássico.

Essa sugestão é interessante. Preservando um mínimo de cultura geral em todas as seções — característica do "baccalauréat" francês — evitar-se-ia certas aprovações absurdas por média, em demasiado número de matérias. Dita aprovação não dá, quanto aos alunos medíocres, nenhuma indicação precisa sobre suas aptidões para cursar estudos superiores.

Tal reforma aperfeiçoaria certamente a qualidade do recrutamento das Faculdades de Ciência ou de Medicina. Resta saber se seria suficiente. Por outro lado, caso o Governo se limite a tomar essa medida, as Faculdades de Letras ficariam sujeitas a arcar com o problema do número crescente de estudantes que nelas ingressariam por "vocação negativa", isto é, por ter renunciado a fazer estudos científicos. Será assim necessário admitir todos os "bacheliers" nas Faculdades ?

#### *Faculdades onde todos ingressam*

Essa questão delicada depende das opiniões não só no meio governamental como também no magistério, ou ainda nos meios econômicos. O debate permanece pouco claro —

o que agrada certas pessoas — enquanto não se analisar, previamente, a estrutura do ensino superior francês, bastante diferente das estruturas do ensino superior da maioria dos países desenvolvidos.

Caso se considere "estudante" todo adolescente que continua seus estudos depois do "baccalauréat", constatar-se-á o fenômeno seguinte : na União Soviética, os adolescentes que ingressam na Universidade propriamente dita, isto é, nas Faculdades, representam apenas 10% do total; na Grã-Bretanha, 50%. Tanto nesses dois países quanto nos Estados Unidos e em outros, existem várias modalidades de instituições. Algumas ministram uma formação superior do mesmo nível das Faculdades, tais como as "Technischen Hochschulen" alemãs; outras, em maior número, formam profissionais de nível médio. Nessas Instituições existem diferentes cursos destinados ao preparo profissional e também cursos universitários propriamente ditos, mais abstratos, ministrando conhecimentos e não qualificação profissional. Ora, essa distinção fundamental e de bom senso, começa apenas a ser ensaiada na França. A tal ponto até agora não foi considerada importante, que nenhum Ministro da Educação teve o cuidado de verificar o número de estudantes que estão fora das Faculdades ou das "Grandes Écoles" \*.

Trata-se de uma "terra incógnita", onde se acham as escolas normais, as escolas comerciais, se-

\* "Grandes Écoles" são estabelecimentos de ensino superior fora das Universidades, visando dar um alto nível cultural e preparo científico e técnico especializados.



ções ou cursos técnicos superiores, escolas de administração de assistência social, de puericultura, de agricultura, etc.

A rivalidade tradicional entre a antiga Diretoria do Ensino Técnico, que supervisionava essas escolas (dependendo agora da outra Diretoria) e a Diretoria do Ensino Superior, muito contribuiu para essa ausência de pontos de vista sintéticos e da política sistemática.

A maioria dessas qualificações profissionais é dada por estabelecimentos privados que felizmente provaram certo espírito de iniciativa, cuja falta se faz sentir na Educação Nacional. Entretanto, nesses estabelecimentos, as despesas de escolaridade são frequentemente muito elevadas.

Quantos estudantes existem na França, nesse setor não "universitário"? 20.000? 30.000? Ninguém sabe.

A única certeza é que essas diferentes formações de nível médio não representam mais de 10% do total de estudantes que seguem estudos abstratos e teóricos nas Faculdades e nas "Grandes Écoles": cerca de 260.000 neste ano letivo.

Essa evidência é própria e característica de países ainda subdesenvolvidos.

Essa pirâmide às avessas significaria que na França existe maior número de estudantes com aptidões para estudos abstratos do que para estudos práticos, menos difíceis e mais curtos. Ora, este não é evidentemente o caso.

Daí resulta que na França as Faculdades desempenham um papel absurdo: são estabelecimentos

onde todos podem ingressar. Nelas ingressam estudantes bem dotados, destinando-se, por exemplo, ao ensino ou à pesquisa, além de outras, menos qualificadas, nas quais ingressam aqueles estudantes em desespero de causa, porque não existem escolas profissionais de nível médio em número suficiente. Verifica-se, em numerosos casos, uma verdadeira seleção, às avessas. Os cursos propedêuticos, abertos a todos e gratuitos, "herdam" os estudantes que não encontraram vagas ou que não têm meios para pagar as anuidades nesses outros estabelecimentos. Este é um dos paradoxos da situação francesa, onde as vias mais difíceis são bastante acessíveis (ingresso no 2.º ano colegial) ou inteiramente acessíveis (propedêutica), enquanto os estabelecimentos que ministram formação profissional (os colégios de ensino técnico, por exemplo) efetuam seleção no ingresso. Essa seleção é por vezes demasiadamente rigorosa, em certos ramos, por falta de vagas.

Acrescente-se que o ingresso em "propedêutica" dá direito ao restaurante universitário — onde a refeição custa 1,30 francos — e a uma bolsa, caso os recursos da família sejam insuficientes. Vantagens que não são concedidas a muitos alunos das escolas de nível médio.

Os professores universitários, sobretudo os do ensino científico, são grandemente responsáveis por essa situação. Constatando com certa inquietação que as classes preparatórias às "Grandes Écoles" subtraíam-lhes os melhores alunos, facilitaram sistematicamente o ingresso às Faculdades na esperança

de preencher pelo "número" a falta de qualidade.

Admitindo que essa preocupação seja legítima — inteligências brilhantes em matemática, que poderiam ter-se tornado grandes pesquisadores — vêm procurando as prestigiosas "Grandes Écoles", de onde saem administradores — muitos professores do ensino superior revelam suas dúvidas quanto à referida tática. Essa política do "número" talvez desvirtue completamente a missão primordial da Universidade.

#### IV — CAMINHOS OU VESTIBULO?

Enquanto um número crescente de "bacheliers" se apresenta ao ingresso das Faculdades, sendo esses os únicos estabelecimentos onde o ingresso é livre, os professores discutem e procuram definir a missão real da Universidade. As opiniões, contudo, divergem profundamente quanto às conclusões e às medidas a tomar.

Sobre esse tema, os professores universitários preferem discutir, a escrever. A revista "Esprit", todavia, acaba de publicar um número especial dedicado à reforma do ensino superior incluindo interessantes pontos de vista. As citações a seguir foram extraídas desse número<sup>9</sup>.

M. Max de Ceccaty, professor da Faculdade de Ciências de Lyon, resume satisfatoriamente a opinião geral de seus solegas quando diz:

"A pesquisa constitui o eixo central da missão do ensino superior, não porque represente quase uma segunda profissão para os professores, ao lado da profissão docente, mas sim por sua preeminência resultar intrinsecamente em dinamismo, flexibilidade de adaptação, qualidades que devem, sem dúvida nem discussão, caracterizar a missão do ensino superior.

Não se trata, evidentemente, de colocar os diversos laboratórios das faculdades, das escolas, etc. no mesmo plano daqueles mantidos por instituições mais especializadas, como o C.N.R.S. (Centro Nacional da Pesquisa Científica) cujas tarefas são mais de produção direta.

A pesquisa universitária obedece aos mesmos imperativos de rentabilidade mas, dentro de um programa mais amplo onde se deve revelar, de maneira explícita, o dinamismo interno e externo do ensino.

Essa missão, considerada essencial pelos professores universitários — dar desenvolvimento à pesquisa, para que renove o ensino de alto nível — não ficaria anulada por aquilo que alguns não hesitam mais em denominar a "massificação" do ensino superior?

M. Jean Frenkel, professor da Faculdade de Ciências de Strasbourg tomou posição definida a esse respeito: "A inadaptação do ensino superior decorre do fato de

9 "Faire l'Université — Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur". Esprit, 19 Rue Jacob. Paris, 6ème.

Esse "dossier" foi organizado de acordo com as respostas dadas por professores universitários a um longo questionário que continha grave lacuna: ausência de definição do ensino superior. O tamanho desse número, 500 páginas, revela a complexidade do problema.

se exigir, atualmente, que desempenhe uma função que não lhe é própria e para a qual não está equipado, isto é, o ensino de massas destinado a formar quadros médios".

De que maneira poder-se-á evitar que as Faculdades se transformem em escolas superiores onde os professores-pesquisadores sejam obrigados a dedicar a maior parte de seu tempo à formação de quadros médios, o que não corresponde nem a suas preferências, nem a suas aptidões ?

#### *A proposta ambígua dos "Dezoito"*

A solução mais simples, a que menos afeta as situações adquiridas e que é de mais fácil execução, consiste em reforçar o "vestibular" ao ingresso das Faculdades. Esse vestibular já existe em letras ou em ciências sob a forma de propedêuticos. Apesar de ambos os cursos terem o mesmo papel de barreira ou de seleção, seu conteúdo intelectual é bem diferente.

*Em Ciências*, os propedêuticos conferem aos "bacheliers" um suplemento importante de conhecimentos — muito sobrecarregado talvez, mas bastante próximo, quanto aos programas, do propedêutico às classes preparatórias das "Grandes Écoles".

*Em Letras*, em compensação, o propedêutico consiste sobretudo em uma iniciação ao ensino superior. Vários professores consideram que esses cursos demasiadamente *gerais* de nada servem aos "bacheliers", que neles perdem tempo.

Para evitar essa "massificação", a comissão de reforma do ensino superior nomeada por M. Fouchet, denominada "comissão dos dezoito" (segundo o número de seus membros) analisou o seguinte esquema proposto pelo ministro : criação de um "ciclo universitário de base" de dois anos, que seria diferente, quanto às finalidades e aos métodos, dos propedêuticos atuais.

A respeito da organização desse "ciclo" não se adotou nenhuma fórmula precisa. Alguns membros (professores de letras) aceitariam uma formação única, sendo que os melhores alunos poderiam apresentar-se ao exame final, ao término do primeiro ano. Isto é, pulando um ano. Outros membros (os professores de ciências) aceitariam uma diferenciação nos cursos de segundo ano; os melhores alunos, quando terminassem o primeiro ano, seriam dirigidos às seções teóricas, conduzindo normalmente ao segundo ciclo das Faculdades; o restante dos alunos receberia, no mesmo estabelecimento, formação mais concreta, que lhes permitisse ingressar diretamente em empregos necessitando de quadros médios. No primeiro ano, o corpo docente seria composto de "agregés"\* do ensino secundário ou de professores-assistentes. Foi sugerida a criação de um novo corpo docente constituído de "maitres de conference"\*\* de primeiro ciclo, que correspondendo aos proventos desse cargo teriam horários de ensino mais longos: dez horas por semana, ao passo que os atuais

\* "Agregados" mediante concurso.

\*• "Conferencistas".

"maitres de conference" dão três horas)<sup>10</sup>.

Essa proposta de criação de um primeiro ciclo de duração de dois anos não foi votada pela comissão. Os membros (professores de ciências) eram favoráveis à criação, mas os professores de letras mostraram-se reticentes; quanto aos professores não universitários, estes não tomaram, nitidamente, posição.

Essa sugestão apresenta o mesmo defeito que a proposta Boullouche; diferente quanto às modalidades, mas parecida quanto ao "espírito": uma profunda ambigüidade. Com efeito, a sugestão vem sendo estudada sem que se tenha previamente definido o papel e a missão do ensino superior. Deve esse ensino ser constituído essencialmente de Faculdades que recebem todos os "bacheliers", formando assim paralelamente quadros médios e superiores? Ou deveria abranger, futuramente, um maior número de "estabelecimentos diversificados" incluindo as Faculdades?

Os resultados de recente experiência deveriam, entretanto, ter alertado a Comissão. As Faculdades de Ciências, por sugestão dos reitores e dos professores, preocupados em oferecer "caminhos" aos estudantes pouco aptos aos estudos abstratos, instituíram uma formação de quadros médios, sob a forma de "diploma de estudos superiores técnicos" (D.E.S.T.). Ao

término do propedêutico, os alunos que passaram no exame com êxito ou apenas uma parte (por exemplo, química ou física) no M.P.C. (matemática, física e química) podem preparar o D.E.S.T. que compreende um dos certificados da Licença e um certificado de Tecnologia. O diploma só é concedido depois de nove meses de prática profissional.

Ora, com raras exceções, essa experiência, que já vem sendo ampliada — foram criados cerca de trinta D.E.S.T. para todas as Faculdades de Ciências — teve resultados medíocres e não atraiu grande número de estudantes. Essa fórmula apresenta, de fato, vários defeitos:

— Trata-se, muitas vezes, de uma orientação após reveses escolares;

— A justaposição de um propedêutico e de dois certificados não dá — a não ser em poucos casos — uma formação coerente, já que é composta de "partes" que devem integrar-se completamente nos cursos habituais das Faculdades; a exigência de certificado de Licença é muito contraditória com o desejo de orientar, para o D.E.S.T., os estudantes pouco aptos aos estudos abstratos;

— Enfim, os industriais não demonstraram nenhum empenho em recrutar tais diplomados que não parecem possuir a mesma formação sólida dos técnicos superiores egressos das seções longas dos li-

10 A generalização desse primeiro ciclo de dois anos teria como provável consequência atrair quase todos os "agregés" aos liceus. Teriam que ser substituídos por professores diplomados que "desertariam" o primeiro ciclo do ensino secundário. Parece estranho que não se tenha empreendido nenhum estudo para se conhecer as necessidades em professores, que resultaria tal criação.



céus técnicos. Por outro lado, receiam ter que lidar com estudantes frustrados pelos reveses que passaram no caminho tradicional da Licença.

### *O Sistema Californiano*

O sistema universitário adotado em 1960, no Estado da Califórnia, parece-nos ter possibilidades de esclarecer o debate. Nesse Estado, o mais rico dos Estados Unidos havia, em 1960, 276.000 estudantes de tempo integral para uma população total de 16.000.000 de habitantes, ou seja o mesmo número existente na França em 1964, cujo número de habitantes é três vezes maior. Estima-se, aliás, que daqui a dez anos a Califórnia terá mais de 600.000 estudantes. Essa explosão universitária é assim muito maior do que a francesa, já apreciável.

Segundo M. Martin Trow o ensino superior público da Califórnia "compreende três sistemas independentes :

*Sessenta e nove "Júnior Colleges"* — muito descentralizados receberam, em 1962, 100.000 estudantes de tempo integral e 50.000 de tempo parcial, além de 150.000 adultos que seguem, nesses estabelecimentos, cursos de educação permanente. Eles são abertos a todos os "bacheliers" que podem seguir, durante dois anos, cursos profissionais ou cursos mais teóricos, semelhantes aos cursos universitários. Esses estabelecimentos estão sob a responsabilidade das autoridades locais.

*Treze "Colégios de Estado"* — (60.000 estudantes) preparam para

o primeiro grau universitário o "bachelor's degree" (comparável em ciências ao nosso exame de propedêutica). Eles só recebem o terço superior dos "bacheliers".

*A Universidade da Califórnia* — compreende igualmente várias modalidades de ensino superior. Entretanto, nesse nível, só recruta os melhores "bacheliers" (10% do total). Os melhores alunos, provenientes dos dois tipos de estabelecimentos referidos, podem ingressar na Universidade, que é a única no setor do Estado a oferecer modalidades de ensino que levam às Licenças e aos Doutorados.

O horário semanal do magistério é de dezoito horas nos "júnior colleges", de doze horas nos Colégios de Estado e de seis a nove horas na Universidade.

Esse sistema tem, parece-nos, três vantagens :

— Ao término do ensino secundário que, como vimos, procura reunir em número crescente de países todos os alunos num mesmo estabelecimento, durante um período mais ou menos longo, pode-se distinguir, nitidamente, na ocasião do ingresso ao ensino superior, as aptidões e os interesses. A heterogeneidade dos propedêuticos franceses é desse modo evitada, sem que nenhum "caminho" seja definitivamente vedado a ninguém.

— Os alunos menos dotados são orientados atentamente.

— Para cumprir outros diferentes encargos, prevê-se estabelecimentos distintos.



Tal flexibilidade, no sentido dessa diferenciação, não seria recomendável para o ensino superior francês, demasiadamente monolítico ?

#### V — MONOPÓLIO E LIBERDADE

O ensino francês não tem mais doutrina, afirmava há pouco tempo, nesse mesmo jornal, M. Jean Savard, professor da Faculdade de Ciências de Lille e esta afirmação é particularmente exata, no que se refere ao ensino superior.

Sem dúvida, como já vimos, a França não é o único país a enfrentar dificuldades já que em todos os países a expansão do ensino superior cria problemas ainda sem solução.

A ausência de doutrinas e de perspectivas, no entanto, é muito mais grave num sistema tão centralizado quanto o francês, onde predomina um único tipo de estabelecimentos : as Faculdades.

Alguns princípios poderiam talvez servir de diretrizes para um debate que deveria ser o mais amplo possível, já que a solução é capital para o futuro da nação : extinção do monopólio, diversificação do enquadramento dos estudantes, diferenciação da escolaridade e autonomia das Faculdades.

#### *Rejeição do Monopólio*

Uma das descobertas importantes da Sociologia contemporânea é que o monopólio representa uma tendência natural de todas as organizações humanas e não é limitado às empresas com fins de lucro. Jovens sociólogos franceses, começando a estudar a sociedade universitária (eles são ainda pouco

numerosos), distinguem nas Faculdades o tipo mesmo da organização que, gozando de um quase monopólio, tende naturalmente a torná-lo total. Constatam que essa evolução provoca as mesmas doenças que na indústria: perda do espírito de iniciativa e de competição, retardamento da inovação.

Mas, não seria o caso de saber se aqueles que desejam estender esse monopólio, englobando as "Grandes Écoles", não receiam, uma vez obtida a vitória, de deixar como "herança" organismos desvitalizados onde os médiocres dominariam? Muitos professores universitários discutem honestamente o tema e alguns deles, sobretudo os professores de ciência, aprovam hoje essa análise.

Com efeito, coube a esses últimos, preocupados com o atraso da França no campo da competição mundial quanto às descobertas científicas, alertar há dez anos atrás a opinião pública, conseguindo assim obter um aumento considerável de créditos para as Faculdades de Ciências. Receiando que esses estabelecimentos permanecessem eternamente os "parentes pobres" ao lado das prestigiosas "Grandes Écoles", desejavam que essas últimas desaparecessem ou se transformassem em Institutos de Faculdades.

Hoje, porém, quando o adequado equipamento dos laboratórios consegue realizar grandes progressos, algumas pessoas externam opiniões menos severas com referência às "Grandes Écoles" e desejam a criação, fora das Faculdades, de estabelecimentos para a formação de quadros médios. Em compensa-

ção, os professores de Direito ou de Letras que não deram provas de igual dinamismo e que não conseguiram tantos créditos, estão à testa do movimento pró-monopólio das Faculdades.

#### *A revolta de algumas escolas*

Para demonstrar a que ponto essa tendência monopolística pode ter resultados desastrosos, basta citar alguns exemplos. Enquanto as "Grandes Écoles" constituem um "corpo estranho" dentro do ensino superior propriamente dito, cuja supervisão está a cargo da Diretoria do Ensino Superior, do Ministério da Educação Nacional, esta Diretoria tem, também sob sua direção, outros estabelecimentos, como por exemplo as escolas nacionais superiores de Engenharia e os Institutos de Estudos Políticos.

Desde há alguns anos, exceção feita a alguns casos de bom entendimento local, existe uma luta surda entre as poderosas Faculdades e esses estabelecimentos. Chegou este ano a tal tensão que os diretores dessas Escolas ou Institutos, todos professores de Faculdades, se revoltaram contra as suas sedes de origem que recusavam conceder-lhes independência. Falou-se mesmo de "imperialismo das Faculdades", de "colonialismo", etc. Esses diretores se queixam, com razão, de serem tutelados e de não terem nenhuma autoridade sobre o pessoal docente na sua maioria "empresado" pelas Faculdades próximas<sup>12</sup>.

Há ainda o exemplo dos Institutos Nacionais de Ciências Aplicadas. Desde a criação do primeiro, o de Lyon, as Faculdades de Ciências fizeram os maiores esforços para observê-lo, suprimindo essa concorrência. Daí resultou grave crise no I.N.S.A. de Lyon, que vem gradativamente se transformando em pseudo-Faculdade, onde cada professor, senhor de sua cátedra, não admite coordenar suas atividades com as de seus colegas. A autoridade do Diretor vem sendo singularmente reduzida. Os alunos do I.N.S.A. mostram-se hostis a essa evolução; têm a impressão de que sua Escola não é mais uma escola, que sua formação é cada vez mais parcelada e que o diploma de engenheiro corre o risco de ser pouco apreciado pela indústria.

#### VI — A AUSÊNCIA DE DOUTRINA

Os atuais debates sobre a melhor forma de enquadramento dos estudantes — cujos progressos já são sensíveis — parecem-nos prejudicados pela ausência de doutrina sobre a missão das Faculdades e pela sua tendência ao monopólio.

Quando forem criados numerosos estabelecimentos destinados à formação de quadros médios, tanto as Faculdades quanto as classes preparatórias às "Grandes Écoles" poderão recrutar os melhores "bacheliers" e, desse modo, o problema de enquadramento apresentar-se-á em termos diferentes.

12 O Decreto de 16 de janeiro de 1947, criando as escolas nacionais de Engenharia, tornava-as, sem exceção, Institutos Universitários. Em alguns casos, porém, essa independência permaneceu teórica, já que os Institutos são controlados pelas Faculdades de Ciências. M. Davril, diretor-geral do Ensino Superior, em carta recente, assinalou aos reitores que essa ligação provoca mais inconvenientes do que vantagens.

Em interessante artigo sobre as Universidades Alemãs, M. Ralf Dahrendorf lembra os conceitos de Humboldt e de Fichte que deram origem ao desenvolvimento do ensino superior alemão no século XIX e que inspiraram, na época, os reformadores de diversos países<sup>13</sup>

"O estudante não deve ser dirigido em seus estudos nem por um desenvolvimento fixo do ensino, nem por controle de seu trabalho.

Deve, sob sua própria responsabilidade, escolher sua Universidade, sua disciplina, seus cursos e trabalhos práticos.

A liberdade acadêmica significa que cada estudante organiza seus próprios estudos e neles prossegue, sem que ninguém tenha o direito de lhe impor seja o que fôr".

Depois de mostrar que esse sistema havia sido sensivelmente transformado, sobretudo para "expulsar" esses estudantes passivos e medíocres, o autor assinala, com razão, que o sistema alemão — existente também na Holanda — concede "aos melhores alunos, a maior margem de liberdade e de iniciativa".

Parece-nos absurdo que ao término de um ensino secundário para todos, se possa conceber um tipo único de enquadramento ao nível do ensino superior. Para os melhores "bacheliers" uma ruptura com a escolástica do ensino secundário seria uma providência sábia e vivificante.

Essa luta de jovens espíritos ávidos de conhecimentos teóricos,

através de matérias desconhecidas em que "tateiam" no início, forma o caráter, desenvolve a iniciativa; apresenta, porém, o perigo de desaparecer completamente caso as concepções atuais sobre o enquadramento dos propedêuticos prevaleçam.

Outro tipo de ensino, mais flexível, onde o diálogo com os mestres tem mais importância do que trabalhos escolares impostos, deve ser oferecido aos estudantes desde o propedêutico caso as Faculdades renunciem a formar quadros médios. Para atrair os bons elementos não é necessário copiar os métodos das classes preparatórias, aliás muito criticados. A competição deveria propiciar a audácia de se tentar outra coisa.

#### *A diferenciação da escolaridade*

Não se trata, entretanto, de diversificar somente o enquadramento mas também a escolaridade. Em artigo publicado no número especial da revista "Esprit", M. Michel Philibert, encarregado de curso do Instituto de Estudos Políticos de Grenoble, denuncia, com razão, o fato de que na França<sup>14</sup>, "o estudo é concebido como uma ocupação de tempo integral, excluída por conseguinte do trabalho profissional e, de maneira mais geral, da ação. Nós a consideramos como a ocupação própria à infância e à juventude. As crianças e os jovens estudam; uma vez instruídos; os homens trabalham, agem, vivem enfim; não estudam mais..."

13 "Starre und Offenheit (sclérose et ouverture) der Deutschen Universität", no n.º 2 dos "Archives Européennes de Sociologie".

14 "Dossier pour la Réforme de l'Enseignement Supérieur", Esprit.

Segundo o autor, esse sistema, demasiadamente rígido, apresenta três grandes defeitos:

— "Extinguir em pouco tempo e de modo definitivo o gosto de aprender.

— Frustrar da ação um certo número de jovens.

— Provocar resistência a novo ciclo de estudos necessários, entretanto, para os adultos de hoje na maioria das profissões. Estes, ao terminarem estudos enciclopédicos, "se consideram preparados para a vida" e conseqüentemente mostram-se em geral mais reticentes que em outros países — notadamente os engenheiros — para aprender de novo".

A concepção francesa de escolaridade linear e ininterrupta merece ser revista. Em diferentes idades, os adolescentes costumam se revoltar contra a escola; não querem mais estudar e assim perturbam gravemente a atividade da classe. Os educadores assinalam, porém, que esses mesmos jovens, depois do serviço militar e do casamento, tornam-se alunos ávidos de aprender.

Temos muito que aprender com as experiências alemãs, inglesas ou soviéticas sobre a continuação dos estudos de tempo integral ou de tempo parcial, depois de certa atividade profissional. Nenhum inquérito, todavia, foi realizado na França sobre o assunto. Sem dúvida, os cursos de promoção social de diferentes níveis têm ultimamente tomado uma extensão considerável; entretanto, permanecem,

em geral, de caráter marcadamente escolar, e só atingem uma proporção ínfima de jovens adultos, enquanto que no estrangeiro o número de alunos desses cursos é por vezes superior ao número de estudantes de tempo integral. Enfim, são dados exclusivamente à noite, sistema árduo que desestimula a boa vontade e opera uma forte seleção<sup>15</sup>.

#### *A autonomia das Faculdades*

No quadro de uma competição entre estabelecimentos de ensino realmente independentes, seria justo e eficaz conceder uma autonomia maior às Faculdades, sobretudo quanto à parte financeira. Créditos menos rigorosamente afetados, controles "a posteriori", implicariam certamente em maior senso de responsabilidade do que uma gestão tacanha efetuada por serviços centrais.

Igualmente, é necessário rever o absurdo sistema pelo qual o cálculo dos créditos concedidos às faculdades seja essencialmente baseado no número de estudantes.

Daí resulta que os professores, visando assegurar os meios necessários à pesquisa, procuram recrutar o maior número possível de estudantes.

A proposta da "Comissão dos Dezoito", referente ao primeiro ciclo de dois anos, ligado às Faculdades, acessível a todos os "bachelleis" — o que muito aumentará o número de estudantes — é em parte motivada pelo sistema de distribuição de créditos.

15 A exceção de cursos de alto nível, que depois de vários anos de estudos à noite, dão direito a uma bolsa de tempo integral de 9.000 francos por ano.



*Medidas de proteção*

Não se pode pensar em soluções a curto prazo, já que só agora vem o Governo se preocupando com o ensino superior<sup>16</sup>. A V República — que nesse campo muito lembra a IV — não conseguiu definir, em tempo, uma política capaz de fazer frente à explosão escolar. Urge, porém, criar grande número de estabelecimentos para a formação de quadros médios. Necessitar-se-á de professores, créditos e também de esforço de imaginação para organizar programas em estreita ligação com os utilizadores. Enquanto não existirem estabelecimentos desse tipo, não se pode conceber a instituição de "barreira" no ingresso das Faculdades. A rigor poder-se-á, atualmente, evitar erros de orientação.

Nesse sentido M. Zamansky, reitor da Faculdade de Ciências de Paris, solicitou há um mês a opinião dos professores sobre um tipo de seleção de ingresso destinada "a eliminar os falsos estudantes" que se matriculam na Faculdade unicamente para obter uma carteira que lhes permita gozar direitos e vantagens, e cujos conhecimentos são insuficientes.

M. Zamansky cogita de só permitir a matrícula no M.G.P. (Matemáticas Gerais e Física) "aos

candidatos que possuem o "baccalauréat" de matemática".

Para esse certificado, na Faculdade de Ciências de Paris, matricularam-se, no ano escolar de 1962, 2.349 candidatos no início do ano; para o exame inscreveram-se 1.396, sendo que apenas 1.245 compareceram efetivamente, ou seja, a metade dos matriculados cujo número de aprovados foi de 266.

Como bem assinala o reitor, "é necessário organizar, no início do ano, cursos e trabalhos práticos em função de uma matrícula geral que diminui no decorrer do ano". Dessa falta de previsão resulta o recrutamento exagerado de professores em exercício no ensino secundário — ameaçando rebaixar o nível do mesmo — para atender a "alunos fantasmas". Felizmente esse reitor deseja acabar com tal aesordem<sup>17</sup>.

Os estatísticos reunidos em Grenoble chegaram a interessantes indicações complementares: no certificado M.P.C. (Matemáticas, Física e Química), ao término das duas seções do "Baccalauréat" de junho e outubro de 1963, houve 39% de aprovados. Mas, essa média encobre profundas disparidades. Entre os candidatos que não repetiram, as proporções de sucesso foram as seguintes:

16 M. Michel Debré, quando Primeiro Ministro, quis criar Faculdades Técnicas. Mas, a oposição dos professores de Ciências — em sua maioria hostis — impediu a realização do projeto. M. Debré foi o único político a se pronunciar claramente sobre a criação de tipos de estabelecimentos de ensino superior diferenciados, em seu livro "Au Service de la Nation" (Stock).

17 Foram criados, para o próximo ano escolar, 800 cargos de assistentes e de professôres-assistentes nas Faculdades, a serem preenchidos principalmente por "agregés". No concurso deste ano passarão 900 professores. M. Fouchet, decidiu conceder apenas 450 cargos às Faculdades mas, como a maioria dos candidatos já é constituída de professores, esse concurso dará duzentos docentes a mais,



— Estudantes aprovados no "Baccalauréat" de 1962 com menção ou com mais um ano da idade regulamentar (nascidos em 1945): 65%.

— Estudantes aprovados sem menção no "Baccalauréat" sem ter passado o exame oral de controle: 42%.

— Estudantes que passaram neste exame oral: 35%.

Apesar de ser muito fraco o rendimento médio dos exames propedêuticos (27,8% aprovados no M. G.P. em Grenoble, em 1963), constata-se porém que é bastante satisfatório, considerando-se as dificuldades do programa.

Aliás, decidiu-se criar, na Faculdade de Ciências de Grenoble, seções especiais para os repetentes do propedêutico. Vários reitores das Faculdades de Ciências informaram-nos que o enquadramento dos estudantes havia se tornado satisfatório. Nesse caso, a principal causa de tão fracas proporções de aprovação é, sem dúvida, devida à heterogeneidade do recrutamento. Na medida em que essa causa subsistir — e enquanto esses estabelecimentos não forem criados, será apenas atenuada — não se afigura realista a intenção de reformar profundamente os propedêuticos.

Quando tais estabelecimentos forem criados far-se-á de fato a orientação dos "bacheliers", dividindo-os entre esses e as Faculdades? Ninguém pode responder a essa pergunta, já que não se dispõe de nenhum inquérito sobre as carreiras desejadas pelos estudantes que se encontram atualmente no propedêutico nem sobre suas

aspirações, tendo em vista os resultados obtidos nos exames trimestrais, instituídos em várias Faculdades de Ciências para o primeiro ano.

Caso essa orientação, dirigindo os "bacheliers" às Faculdades e estabelecimentos de formação de nível médio não seja regularmente realizada, será necessário usar de autoridade; numerosos professores universitários estão atualmente conscientes deste fato.

Em vez de uma barreira generalizada para o ingresso em todas as Faculdades, muito difícil de organizar, seria aconselhável um sistema mais simples e mais liberal: tal como se verifica no ingresso do 2.º ano do ciclo, só passariam em exame de aptidão os que recusassem o conselho de orientação dado pelos júris do "Baccalauréat", presididos pelos professores do ensino superior.

Tais erros, favorecidos pela ausência de doutrina do Ministério, devem acabar. Existindo uma política claramente definida, não poderiam as Faculdades sofrer uma competição? Não seria de seu próprio interesse admitir, paralelamente à sua existência, estabelecimentos realmente independentes e numerosos que formariam quadros médios?

Um problema particularmente delicado se apresenta no que se refere à formação de professores. Deve a mesma ser inteiramente assegurada pelas Faculdades?

Disso não estamos convencidos. Os sindicatos de professores primários e secundários — particularmente interessados — estão atualmente de acordo (teoricamente)

para que a formação de todos os professores seja assegurada por Escolas Normais de novo tipo. Poder-se-ia perfeitamente admitir que os professores primários e os professores do 1.º ciclo do ensino secundário (curso ginásial) egresassem de Escolas Normais, cujos alunos seriam recrutados depois

do "Baccalauréat". Apesar de ser aconselhável permitir que os alunos sigam alguns cursos das Faculdades, essas não nos parecem adequadas para ministrar, a futuros professores, uma formação altamente polivalente, constituída de sólidos conhecimentos de psicopedagogia.

### MODERNOS ESTUDOS DE CUSTOS E DE INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO

Jayme Abreu

Como conseqüência da tendência das últimas décadas do século XX, de análise do fato educacional não confinada à dimensão estritamente pedagógica mas interrelacionada com os demais aspectos do contexto social em que se insere, estudos de custos e de investimentos educacionais têm sido processados à luz dessa visão integrada da educação.

Assim é que cuidadosas investigações se têm efetuado, analisando a distribuição de custos e extensão de gastos com o aparelho educacional, em correlação com a renda nacional, com os gastos públicos, com o produto nacional bruto, com o investimento nacional, com o investimento público, com o crescimento demográfico e das oportunidades do mercado de trabalho etc.

Estudos elucidativos como, entre muitos outros, os de Theodore Schultz e F. H. Harbison nos Estados Unidos, John Vaizey na Inglaterra, Stroumlin na União Soviética, R. Poignant na França, os da "Eduplan" na Venezuela, de Novacco na Itália, de Timbergen na Holanda, são colocados nessa

linha moderna, única realmente operativa como visão não desintegrada do sentido do empreendimento educacional.

Se contribuições dessa natureza são altamente valiosas para países industrializados e desenvolvidos, muito mais ainda o são para aqueles países ainda insuficientemente desenvolvidos.

Considerando-se o valor da educação no processo de desenvolvimento, torna-se indispensável uma tomada de consciência crítica do que nela esteja sendo feito, sua extensão, proporção, propriedade e suficiência em relação às carências do desenvolvimento de uma nação.

Estudos, por exemplo, como os do Professor A. Cotta, da Universidade de Lyon, sobre a educação nos países africanos, são altamente elucidativos e operativos seja para administradores públicos em geral como particular.

No Brasil está-se praticamente ainda na estaca zero nesse terreno.

O único estudo que conhecemos possível de ser aproximado dessa linha dos "approachs entrecruzados" na análise dos custos e do

significado do investimento educacional no Brasil é o trabalho promovido pela CAPES e realizado pelo economista Américo Barbosa de Oliveira, sob o título "O Ensino, o Trabalho, a População e a Renda; Evolução num Decênio", relativo ao período cronológico de 1941-50.

Tem esse estudo, é certo, ao lado de méritos incontestáveis entre os quais não é o menor o de seu pioneirismo, algumas limitações como a de nele não se sentir maior presença do educador junto ao economista, conduzindo talvez por isso a certas simplificações e generalizações que teria sido vantajoso se houvessem sido evitadas.

Evidentemente esse estudo envelheceu nos treze anos decorridos do período que abrangeu, e seria de total oportunidade se fosse atualizado o refinado.

Ressalte-se, todavia, não ser fácil e simples consegui-lo, não somente porque é necessária uma conjugação harmoniosa de atuações do economista, do educador e do estatístico, como porque muitos dos dados que envolve são ainda de difícil obtenção no Brasil.

Ademais, se não são numerosos os educadores qualificados voltados no Brasil para esse problema, menos ainda o são economistas igualmente qualificados, disponíveis e volvidos para esses estudos, recentes, de educação como forma de Investimento.

De qualquer modo, urge que nossas instituições de pesquisa e de planejamento educacional voltem suas vistas para o problema com o firme propósito de resolvê-lo, deixando-se à margem certos es-

forços empreendidos no particular, absolutamente inoperantes, por sua defeituosa formulação.

Queremos nos referir a recentes estudos e publicações sobre gastos e custos com educação no Brasil que por partirem de esquemas de referência insuficientes e por serem realizados, quanto aos especialistas, unilateralmente, ressentem-se de defeitos graves que os tornam a bem dizer inúteis ao administrador público ou escolar, ou mesmo semeadores de confusão, por inexatidão e impropriedades comprometedoras.

Estamos nos referindo aos levantamentos que vêm sendo realizados pelo S.E.E.C. nos quais, ao lado da meritória tarefa realizada tremendamente custosa e difícil, do levantamento de dados em todo o Brasil, vê-se que a área de investigação abrangida não só não tem as dimensões necessárias a uma plena utilidade como, o que é mais, por serem levantamentos conduzidos exclusivamente ou quase exclusivamente por estatísticos, sem presença perceptível também do educador e do economista, se ressentem necessariamente de falhas e imprecisões que em muito comprometem a viabilidade de sua utilização.

No número 21, volume I, dezembro de 1963, de "Documenta", publicação do Conselho Federal de Educação, sob o título "Contribuição à Determinação do Custo de Ensino no Brasil", há artigo, de autoria dos Bacharéis em Ciências Estatísticas Hélio Gopfert e Pedro Henrique P. Saint Martin, no qual se contêm quadros e gráficos demonstrativos da matéria versada,

trabalho esse que ilustra e comprova a tese, acima enunciada.

Foram os autores do trabalho incumbidos pelo Conselho Federal de Educação, de fazer um "levantamento, por amostragem, do custo do ensino no Brasil, bem como o delineamento de suas linhas mestras, cujos resultados apresentaremos em futura notificação".

Valeram-se os autores do levantamento, nesse "primeiro contato com a matéria", dos dados coligidos pelo Serviço de Estatística de Educação e Cultura, "dando nesta contribuição uma preliminar das despesas diretas do custo anual médio por aluno no Brasil, nas modalidades elementar, médio, superior, segundo as unidades federadas". Buscaram também correlacionar os custos do ensino com o crescimento do salário mínimo.

Assinalam os autores: "procuramos obter do inquérito do S.E.E.C. as informações mais *precisas e menos sujeitas a erro*". Ainda assim proclamam: "Quem, de alguma forma, tem contato com problemas de despesas de ensino, ou milita na educação, reconhecerá a dificuldade da utilização dos resultados obtidos neste levantamento. Bastaria um simples exame para duvidarmos de sua precisão. Somente com o necessário cuidado e bom senso poder-se-ão utilizar alguns dos resultados para uma visão ainda que perfunctória do fenômeno".

Com a devida vênua aos competentes estatísticos elaboradores do estudo, cremos que seria o caso de se dizer da inviabilidade ao invés de da "dificuldade" de utilização dos resultados obtidos, que não po-

dem em verdade dar ao administrador educacional qualquer segura visão, valiosa e operativa, mesmo "perfunctória", do "fenômeno".

Alinharemos apenas alguns argumentos, extraídos dos quadros publicados, para demonstrar o que afirmamos.

Em primeiro lugar, não faz sentido em administração escolar essa questão de custo anual médio do aluno de "ensino médio" e de "ensino superior". E não faz sentido porque assim se tira média de custo do funcionamento de unidades escolares da mais diversa estrutura funcional, como sejam, no ensino médio, o ensino técnico industrial e o ensino secundário ou, no ensino superior, o ensino de direito e os de medicina e engenharia. Chega-se assim a englobar, nessa média de situações insuscetíveis de serem abrangidas como uma unidade, regime de internato, de semi-externato e de externato, o que, evidentemente, é algo que lembraria tirar-se a média de custo de um garfo, de um dicionário e de um automóvel ou de uma casa.

No quadro que se publica sob o título "Custo Anual Médio por Aluno — Ensino Elementar — 1961, c) Estadual", há referência a salário médio anual do professor, no Brasil, cujo sentido não podemos alcançar, uma vez que joga apenas com as médias de seis Estados.

Em outro quadro, 'Custo Anual médio por aluno — Ensino Médio a) Particular', há citação de salário anual médio do professor, o que também não tem significação, por isto que engloba e tira média de salário de professores particula-



res com uma, duas ou três horas de aula por semana, com o daqueles com talvez trinta e seis ou quarenta horas semanais de trabalho docente. Mistura-se assim "bico" com profissão e tira-se média de salário anual. Que sentido faz isso? Não fora assim, não se poderiam entender salários anuais médios tão abaixo do salário mínimo, em 1961, com os dos casos citados de Paraíba, Ceará e Maranhão. Parece-nos que o ponto de referência válido, para o caso, seria a unidade-tempo, isto é, o salário-hora e não um pseudo salário-anual médio, que chega a ser representado, como no caso da Paraíba (1981», por Cr\$ 2.200 mensais, o que necessariamente inclui remunerações correspondentes a enorme disparidade de horas de trabalho.

A quem é versado em coisas de educação, certos dados constantes dos quadros públicos chocam efetivamente pelo que transparece, à primeira vista, de equívocos envolvidos. Passemos a citar alguns deles, dos mais notoriamente inexplicáveis e inaceitáveis, a um primeiro exame.

Será aceitável que o custo médio do aluno primário particular, no R. G. do Norte, em 1961, fosse o de oitenta centavos por dia ou Cr\$ 24 mensais? E que, nesse mesmo ano, o salário anual médio do professor primário particular no Piauí fosse mais de três vezes o do R. G. do Norte? Será exato que o custo anual médio do aluno primário municipal, no R. G. do Norte fosse em 1961 cerca de um cruzeiro por dia, ou Cr\$ 31 mensais?

Pode-se aceitar que o custo anual, médio, do aluno de ensino

*médio municipal* em Santa Catarina, em 1961, fosse um pouco menos de Cr\$ 150 mensais ou cinco cruzeiros por dia e que os salários anuais médios dos professores de ensino médio, municipais, fossem de Cr\$ 46.233 em *São Paulo*, Cr\$ 60.000 em *Sergide* e de Cr\$ 178.500 no *Paraná*?

Será aceitável que os custos do aluno de ensino *médio* estadual, variem, em *média anual*, em 1961, dos Cr\$ 2.467 de Santa Catarina aos Cr\$ 64.642 do Espírito Santo e que sejam respectivamente de Cr\$ 15.078, Cr\$ 25.188 e Cr\$ 57.449 em *Paraná*, *São Paulo* e *Mato Grosso*?

Que significado real terão os salários anuais médios dos professores *estaduais* de ensino médio em 1961 no R. G. do Norte de Cr\$ 15.444 e em Santa Catarina de Cr\$ 24.063?

Como entender-se o salário anual médio em 1961 do professor de ensino médio *federal* de Cr\$ 670.000 no Rio Grande do Norte e de Cr\$ 5E4.000 no Maranhão, comparados com os Cr\$ 171.000 de *São Paulo* e os Cr\$ 100.000 de *Paraíba*?

Será compreensível que no ano que vimos citando o custo anual médio do aluno de ensino superior *particular* no Ceará fosse de Cr\$ 558.000, no *Paraná* de Cr\$ 27.000 e em *São Paulo* de Cr\$ 45.000? E que o salário anual do professor de ensino que acabamos de mencionar fosse, nesse ano, bem maior no Estado do Rio de Janeiro do que na Guanabara? Não são dados com forte suspeita de equívoco os que dão o custo anual médio do aluno de ensino superior estadual (1961) como sendo de Cr\$ 472.000 (*Bahia*), Cr\$ 46.000 (*Pernambuco*),



Cr\$ 457.000 (São Paulo) e Cr\$ 96.000 (Guanabara)?

Haverá razões aparentes que expliquem porque em 1961 o custo anual médio do aluno de ensino superior federal no Ceará fosse de Cr\$ 612.281 e em Pernambuco de Cr\$ 231.751 e que o salário anual médio desse professor federal fosse de Cr\$ 933.100, Cr\$ 911.778, Cr\$ 446.164 e Cr\$ 390.234 respectivamente em Goiás, Ceará, Guanabara e Bahia?

Esses são apenas alguns dados retirados ao acaso dos quadros publicados, que mostram como não podem eles dar segurança de subsídios válidos ao administrador escolar. seja por não terem as precisões e discriminações necessárias, seja por não conterem indispensáveis explicações (quando se trate do caso do que pareça inexplicável), seja por não abrangerem outras correlações funcionais.

Em estudo sobre o custo anual do aluno de ensino superior em São Paulo, em 1962, feito pela U.S.P., verificavam-se diferenças como as de Cr\$ 83.000 para o aluno da Faculdade de Direito e Cr\$ 743.000 para o aluno da Faculdade de Medicina, nesta sem computar o Hospital das Clínicas.

Com tamanha diferença em ordem de grandezas, compreensível aliás, que sentido tem dizer-se ao administrador escolar que o custo *anual* médio do *aluno de ensino superior* é *x*?

Não podemos assim atribuir qualquer utilidade a estudos que continuem a ser empreendidos desse modo, tão trabalhosa como ineficazmente, por defeituosa formulação do problema.

Pedimos vênias assim para dissentir dos ilustres autores do artigo analisado quando dizem:

"Somente com a criação de um órgão de levantamentos por amostragem, não só das *estatísticas* de custo mas também das demais *estatísticas* educacionais, tecnicamente aparelhadas e com *personal de nível superior* em *Estatística*, poder-se-ão ter em tempo útil informações precisas". Seria assim, parece, um problema apenas de *estatística* para *estatísticos*, desde que só em *estatística* e *estatísticos* se fala.

O problema, todavia, em abrangendo e necessitando de estatísticos em seu trato é *essencialmente* muito mais do que isto: um problema de *educadores* e *economistas*, tendo ao seu lado *estatísticos*.

Qualquer abordagem e trato do problema feitos exclusivamente ou por educadores, ou por economistas ou por estatísticos isolados, dará os precários, confusos, equívocos resultados que se conhecem, pela insuficiência e imprecisão fatais às aproximações unilaterais.

Serão esforços imensos, como vêm sendo vários deles, tanto quanto de resultados imprecisos, falhos, omissos, insuficientes.

No Ministério de Educação e Cultura, órgão como o INEP e seus Centros, parece-nos indicado para montar o "staff" interdisciplinar capaz de realizar, sistematicamente, esses importantíssimos estudos com a precisão e latitude necessárias, tal como o reclamam as necessidades educacionais do desenvolvimento brasileiro.

*Correio do SENAC,*  
Rio, abril de 1964.

## INSTRUÇÃO PROGRAMADA

João Paulo do Rio Branco

### I — *Histórico*

Pouco conhecida ainda no Brasil, a Instrução Programada já representa, nos Estados Unidos, a etapa inicial de uma revolução radical na metodologia do ensino. Para alguns observadores, chega a representar "o mais cativante, e, potencialmente, mais significativo desenvolvimento no mundo dos negócios desde o aparecimento do computador digital"<sup>1</sup>.

Atuando no campo da pedagogia, reflete, contudo, importantes progressos em outras áreas do conhecimento humano, em particular nas da cibernética, da economia e da psicologia.

Reflete, histórica e prioritariamente, o considerável impacto causado pela obra de Pavlov e Thorndike no começo deste século e, desde então, de seus sucessores, no campo da psicologia experimental, com a progressiva introdução de uma série de princípios que levaram à organização do que hoje se constitui na Ciência do Comportamento (Behavior Science).

Ao desenvolvimento de ciência de tão variada aplicação estão ligados os nomes de autores e cientistas famosos, alguns dos quais merecem, no quadro deste artigo, menção especial pela sua contribuição à metodologia conhecida sob o nome de Instrução Programada (que passaremos doravante, a designar pelas iniciais IP).

Os nomes de CL. Hull ("Aspectos quantitativos da evolução dos conceitos: um estudo experimental") e de J. Piaget ("A concepção do mundo pela criança"), a ambos deve a Ciência do Comportamento alguns de seus postulados basilares, em particular, o de que os conceitos abstratos são assimilados através de generalização partindo de exemplos concretos, como corolário fundamental de que, no processo de assimilação de conceitos, o específico deve sempre preceder o geral.

Os nomes de F. S. Keller (Theory of Reinforcement, ou seja, neològicamente, a Teoria do Reforçamento) e Schoenfeld que, de forma precisa e elegante, desenvolveram o princípio essencial de que todo conceito supõe (1) uma generalização dentro de uma classe, e (2) a separação entre esta classe e outras classes.

Finalmente, a aplicação da psicologia experimental ao campo do ensino recebeu sua mais decisiva contribuição da obra do Professor B. F. Skinner, da Universidade de Harvard, obra principiada em 1948 e que desencadeou uma onda de atividade pesquisadora que, até hoje, retém sua intensidade original. Através de suas obras principais — *Ciência e Comportamento Humano* (1963) e *Comportamento Verbal* (1957) — e de um grande número de artigos publicados de 1938 a 1958 (em particular: "O Comportamento dos Organismos: Uma Análise Experimental", "A Programação do Conhecimento

Verbal", "A Ciência de **Aprender e a Arte de Ensinar**" e "Máquinas de Ensino", entre outras), Skinner pode realmente ser considerado o fundador do IP. A êle se deve também a criação de *Jornal de Análise Experimental do Comportamento*, que representa o mais importante veículo de divulgação da pesquisa de comportamento no mundo.

Embora a IP represente hoje metodologia de valor confirmado o uso crescente, sua primeira aplicação remota apenas a 1952, quando o Professor Skinner, atendendo ao convite do Departamento da Defesa dos Estados Unidos, a empregou para ensinar um grupo de jovens recrutas a assimilarem o Código Morse. O êxito da experiência foi impressionante, tanto no que tange à poupança de tempo consumido no processo de absorção da matéria, como no que diz respeito ao coeficiente percentual de êxito nas provas finais. Pouco depois, a IP era bem sucedidamente utilizada em mais uma experiência de valor histórico: a preparação e educação de chimpanzés escolhidos para realizarem os primeiros vôos interestaciais (o que *en passant* serve de exemplo à aplicação, praticamente ilimitada, desta nova metodologia).

Desde então os cursos, ou melhor, os programas de IP têm-se multiplicado, concentrando-se principalmente na área industrial, mas, teoricamente, sendo suscetíveis de aplicação a qualquer área do conhecimento humano (e animal), desde que (1) este conhecimento tenha objetivo definido, traduzível em comportamento e (2) seja mensurado.

## II — o Método e suas características

Entremos mais profundamente no estudo desta nova Metodologia.

Para o *tecnólogo do comportamento*, conhecimento (e compreensão) se igualam a *comportamento*; pouco importa, com efeito, que não sejam, em essência, idênticos, já que a única prova palpável da existência de *conhecimento* que possamos obter forçosamente se externa em *comportamento*. O único meio de se determinar se um indivíduo sabe alguma coisa é o de observar o que êle diz (comportamento verbal) ou faz em certas condições pré-determinadas. Repetimos, pois a observação é fundamental.. O tecnologista **de** comportamento examina, não apenas o *comportamento* do indivíduo, mas as condições dentro das quais este *comportamento* se manifesta. Leva, ademais, em consideração a história do indivíduo com relação ao tipo de conhecimento que se traduzirá em comportamento.

São os seguintes os passos tomados pelo tecnologista de comportamento, ao preparar um programa :

- 1) Determina o comportamento que deseja obter do estudante (admitindo naturalmente, que, comportamento seja prova de conhecimento) ;

- 2) Determina as características dominantes do estudante, inclusive seu nível de conhecimento.

- 3) Realiza análise comportamental da matéria a ser ensinada. Isto implica verdadeira atomização de conhecimento a ser infundido

no estudante, através de sua separação em Conceitos, Discriminações, Generalizações, Encadeamentos, Padrões de Reforçamento — (*Schedules of Reinforcement*).

4) Constrói o programa através do qual o comportamento objetivado será paulatinamente edificado no estudante. Na execução do programa, utiliza naturalmente as técnicas mais adequadas à solução do problema focalizado.

É de particular importância o processo atomizador ao qual acima aludimos e, para que seja bem compreendido, reproduzimos a seguir, trecho de um artigo do *Harvard Review of Business*, de maio-junho de 1964, intitulado: "Estratégias para Utilizar a IP".

"... Definida simplesmente, a IP é um método de ensino e treinamento. Alicerça-se em recentes pesquisas psicológicas tendentes a determinar como se aprende mais eficientemente. Difere dos manuais do ensino comum, das conferências, das técnicas áudio-visuais e, de modo geral, difere de todos os métodos convencionais de ensino porque ela programa ou controla — o processo de ensino pelo qual determinado indivíduo deve passar para adquirir um conhecimento específico. Isto faz através da cuidadosamente ordenada apresentação de fragmentos precisos de informação ao estudante, sendo que a perfeita compreensão de cada fragmento é exigida do estudante antes que êle passe ao fragmento seguinte.

A assimilação da matéria é melhorada pela cuidadosa análise da técnica de ensino e pela ordenação *otimizada* da matéria. O progra-

ma oferece informações em doses pequenas, exigindo respostas ativas a cada passo, e, simultaneamente, garantindo a imediata retronutrição (feedback) do estudante. Isto permite que o estudante instintivamente encontre seu ritmo de assimilação mais adequado. Também abaixa sensivelmente a possibilidade de erro.

A matéria é apresentada passo por passo, de maneira a ser facilmente compreendida. O incremento de dificuldade entre dois passos sucessivos é extremamente pequeno. A seqüência desses passos, em conjunto, permite que o estudante prossiga em estágios mais difíceis e complexos, somente após haver sido completamente preparado para atingi-los. Como a matéria anteriormente estudada já foi completamente assimilada, o estudante tem a cada passo, plena consciência de seu processo.

O ordenamento dessas centenas de pequenos passos sucessivos — ou compartimentos (*frames*) como são denominados — de modo a que cada passo se alicerce nos passos anteriores e prepare o estudante para os passos subseqüentes parece relativamente simples. Na verdade, o desenvolvimento de programa bem sucedido vai muito além da mera separação de um livro de textos ou de um manual, em segmentos de uma só frase cada um.

Durante décadas, a psicologia experimental tem estudado ensino. Ao observar o processo de assimilação de conhecimento em experiência de laboratório rigorosamente controladas, conseguiu singularizar princípios importantes com aplicações práticas...



A base da IP é a de aplicar a ciência de *aprender* à tarefa de *ensinar*. (A ênfase é proposital). A IP não é mera extensão da instrução tradicional aplicada a novas metas. Por exemplo, alguns capitães de indústria têm erroneamente considerado os materiais programados como análogos a livros de classe ou manuais. Eles assim ignoram o fato de tais programas serem quase tão inúteis como obras de referência quanto o são certos manuais para tarefa de ensinar.

As primeiras experiências práticas de IP foram em escolas e universidades. Hoje, contudo, a indústria assumiu um papel dominante — no desenvolvimento e utilização do novo instrumento de ensino. Seu valor tem sido confirmado por firmas pequenas e grandes em cada ramo industrial. A sua lista de clientes inclui, na verdade, as mais sólidas companhias dos E.U.A., tais como a American Telephone and Telegraph, Dupont, IBM, Raytheon, Sperry Rand, Mosanto, Dow Chemical, Union Carbide, Standard Oil of New Jersey, Procter and Gamble, Pfizer Laboratories e Renault. IP tem sido ademais utilizada pelas Forças Armadas, Ministério do Trabalho, o Bureau de Educação e a Federal Aviation Administration, além de outras agências do Governo e internacionais".

Já são deveras visíveis as profundas diferenças entre o ensino tradicional (mesmo que aperfeiçoado pela introdução de técnicas novas como a audiovisual por exemplo) e a IP. Com o propósito de singularizar mais ainda estas diferenças, procurei e obtive encontros com os diretores da Basic

Systems Inc. de Nova Iorque, uma das firmas líderes na execução de programas de IP. Entre estes, citemos um de formação de técnicos para manipulação do computador Univac 1.104, encomendado pela Remington Rand, outro sobre Enzimas e Catalizadores Orgânicos e um programa encomendado por Instituição de Correção da Cidade de Brooklyn, destinado a alfabetizar delinqüentes juvenis refratários a qualquer tipo de ensino. Esses três exemplos são escolhidos para confirmar a observação já formulada de que é praticamente ilimitada a área de aplicação da IP.

Na opinião desses diretores, eram especialmente dignas de menção as seguintes características :

1) No ensino convencional, o elemento tempo é uma constante da equação pedagógica, o resultado a variável. Em outros termos, de acordo com o costume tradicional, o aluno tem de cursar um, dois ou três termos de uma determinada matéria, apenas se podendo fazer votos para que chegue a um grau de absorção satisfatória desta matéria. Através da IP, pelo contrário, o programa assegura uma absorção virtualmente completa da matéria para entre 90 e 95% dos alunos que o completam; por outro lado, todavia, o tempo de absorção variará de aluno a aluno, de acordo com o ritmo de assimilação que mais convier a cada um e que cada um determinará de acordo com sua conveniência.

A observação não significa que um estudante levará uma semana para completar a absorção de um programa e outro estudante uma vida inteira, pois, em tais condi-



ções. a vantagem da IP seria virtualmente nula. Pelo contrário: a flexibilidade no uso do tempo pelo estudante se processa dentro de um quadro geral de economia temporal: o estudante, consoante seu ritmo de assimilação do programa, levará mais ou menos tempo para completar seu curso; contudo, sempre menos tempo (a estimativa mínima de economia temporal é de 30%), do que se tivesse absorvido a matéria pelos métodos convencionais.

Um exemplo esclarecerá cabalmente o ponto: em 1960, a International Business Machines fez uma experiência para estudar os méritos respectivos da IP e da educação convencional no que dizia respeito à formação de técnicos na manipulação do computador eletrônico IBM 7.070. O grupo da IP continha 70 indivíduos; o outro 42. Esses 112 indivíduos todos tinham experiência de cerca de 5 anos no manejo de computadores. Os constituintes dos dois grupos eram, ademais, similares quanto a seu quociente intelectual (QI). O grupo da IP registrou 94,7% de êxito nas provas finais, e outro 86,9%; o grupo da IP completou a assimilação da matéria em 11 horas o outro em 15 horas.

Em síntese: aumento de cerca de 60% no número de estudantes instruídos, melhoria de 9% nos exames finais, poupança temporal de 27%.

2) Característica fundamental da IP é, naturalmente, a gradual eliminação do professor à medida que os programas atinjam níveis mais nobres de conhecimento. A explicação é simples: mais alto o

nível de conhecimento a ser atingido, mais preciso o objetivo pedagógico e mais simples, por conseguinte, a programação do comportamento que traduzirá sua consecução. Em programas elementares ou básicos, em compensação, os objetivos comportamentais são muito mais difíceis a precisar, pois incluem certos valores indefinidos, tais como, curiosidade intelectual, habilidade de formular as perguntas certas e capacidade de tomar parte em diálogos: a presença do professor é, nestes casos, indispensável, já que o programa não pode satisfatoriamente fornecer a flexibilidade necessária à boa e progressiva assimilação da matéria. À medida que se eleve o nível do conhecimento a ser imbuído, decresce a necessidade do professor que será, em períodos intermediários, substituídos por um simples monitor, para posteriormente desaparecer de todo. Nesta fase final, a IP terá cumprido sua tarefa fundamental de transformar o estudante no seu próprio professor.

Ocioso dizer: a progressiva eliminação do professor, mormente de nível universitário, não contribuirá para popularizar esta metodologia nova entre os representantes da classe docente tradicional, o que provocará obstáculo institucional difícil a demover, além de suscitar reajustamentos sociais delicados. Na opinião do abaixo assinado, entretanto, o processo de infiltração da IP nos domínios do ensino tradicional é irreversível pelas imensas vantagens que apresenta sobre seu predecessor; na verdade, o problema não é de combatê-la, mas, pelo contrário, o de

adotá-la o mais rapidamente possível para figurarmos entre os primeiros a capitalizar sobre seus efeitos dinamizadores do desenvolvimento social, econômico e técnico. Este ponto será aprofundado na conclusão.

3) O ensino tradicional é particularmente adaptado aos estudantes de inteligência superior, tal como medido pelo seu QI; a IP, em contraste, provou ser extremamente bem sucedida em otimizar os resultados de inteligências consideradas normais em termos de QI. Na verdade, nos exames finais de estudantes treinados pela IP, o sistema de mensuração da inteligência em moldes tradicionais passa a ser virtualmente inócuo, não existindo qualquer espécie de correlação entre grau de êxito e grau de QI: estudantes superiores e normalmente inteligentes galgam resultados igualmente satisfatórios. A única diferença é no tempo de assimilação. É de tal forma pronunciada esta característica que, na opinião dos tecnologistas de comportamento, obrigará dentro em breve, a uma reformulação do próprio conceito de inteligência.

4) a base dos primeiros estudos retrospectos realizados chega-se à conclusão de que a matéria assimilada através da IP é melhor armazenada e retida de que a absorvida através da educação convencional. Em outros termos, a IP assegura uma persistência de conhecimento superior à proporcionada pelo ensino convencional.

### III — Conclusão

Feitas essas observações que demonstram, sem necessidade de ou-

tros comentários, não apenas o profundo divórcio que existe entre as duas formas de ensino, senão que o caráter pedagogicamente revolucionário da IP, cumpre assinalar, mesmo que superficialmente, o impacto potencial de uma metodologia desta natureza sobre o progresso de um País como o nosso.

Não pretendo aprofundar no quadro deste artigo a importância do fator educação. Para os que desejam obter conhecimento mais aprofundado é recomendada a leitura de muito bem elaborado artigo "*Educação e Desenvolvimento Econômico*", de autoria do Prof. Arlindo Lopes Correia, da série *Estudos APEC*, maio de 1964. Convém, porém, assinalar que a singularização do fator educação como, quiçá, o mais dinâmico da equação produtora, em particular na sua qualidade de infator comum aos fatores mão-de-obra e técnica, se constitui hoje no desenvolvimento, recente embora, mais palpável da teoria econômica; a crescente bibliografia existente sobre o assunto, mormente de artigos e monografias, está começando a ter repercussão profunda sobre a teoria do desenvolvimento econômico, obrigando a revisões acentuadas do conceito de investimento até há bem pouco considerado como, senão exclusiva, pelo menos predominantemente financeiro. Simultaneamente, a dimensão meramente cultural da educação tende a se transformar em coisa do passado, enquanto cada vez mais se acentua sua dimensão econômica.

O fato é de capital importância para estruturas subdesenvolvidas, não apenas pelos seus méritos intrínsecos, mas sobretudo, porque

fornece um desses raros *atalhos* de que se poderá prevalecer o País sub ou semidesenvolvido para acelerar seu ritmo de desenvolvimento econômico. Quer usada maciçamente em campanhas de alfabetização, quer usada seletivamente para a rápida formação de equipes técnicas demandadas pela nossa indústria, redundará em considerável aumento de produtividade e tenderá a elevar, de forma imprevisível o coeficiente de crescimento econômico da Nação.

De todas as alavancas desenvolvimentistas — e são, na realidade, poucas — a menos explorada em nosso País é certamente e educação; a IP parece fornecer a resposta racional à mais eficiente utilização desta alavanca. De par com a metódica injeção de tecnologias novas (às quais a educação serve, aliás de substrato), com uma política de investimentos maciços alimentados pela nossa revitalizada capacidade de poupança interna e substanciais recursos externos, a aplicação sistemática e seletiva da IP agirá como agente multiplicador do desenvolvimento econômico.

*Jornal do Brasil*  
Rio, 30-8-64.

### **PROGRESSO NA INDÚSTRIA CRIA A ERA DO TÉCNICO NO BRASIL**

Joaquim Faria Góes Pilho

Os cursos técnicos de que falaremos são os previstos na legislação brasileira, de quatro anos de duração, ministrados em nível colegial e para cujo ingresso a lei exige conclusão de um curso de nível ginásial. Excluem, portanto, os de operários e de mestres da

indústria realizados em outros cursos de que são um bom exemplo os mantidos pelo SENAI.

A principal função do técnico é a de permitir o trabalho de engenharia de produção fabril em condições adequadas de rendimento. Em certos países, para cada engenheiro de uma fábrica existem de dois a quatro técnicos de nível médio a êle subordinados. Mas há numerosas situações fabris em que é normal que o técnico trabalhe autônomoamente.

Técnicos industriais são encontrados nos laboratórios de pesquisas, ou nos escritórios de projetos, de cálculo e de controle, na fase de condução e de operação, na distribuição e venda do produto.

Diríamos que o elevado progresso de certos setores industriais do Brasil, notadamente do metalúrgico, do têxtil, está gerando a era do técnico. Já há mercado para muitos especialistas desse nível e algumas escolas técnicas começam a ter posição de relevo, após longos anos de hibernação.

As necessidades de técnicos industriais não podem ser consideradas de modo genérico. Zonas pouco industrializadas consomem, obviamente, nível reduzido de profissionais desse tipo, ao contrário das regiões densamente desenvolvidas. Há indústrias cujo processo produtivo é mais exigente e outras que podem dar conta de suas tarefas com número menor de técnicos.

Por sua vez a industrialização gera um processo de concentração urbana. A ampliação crescente dos parques fabris de São Paulo, Guanabara e Belo Horizonte traduzem

essa força invencível. Cada vez mais se dará a aglutinação, nessa área das indústrias siderúrgicas, de motores, de máquinas, de automóveis, de material ferroviário, de material elétrico, de construção naval e de outros produtos elétricos e metalúrgicos, dada a sua grande interdependência. Conseqüentemente, cursos técnicos de construção de máquinas e motores, de eletrotécnica, de eletrônica, de construção naval, de química industrial, de desenho técnico, salvo exceções, devem ser concentrados na área de maior demanda, dado o seu elevado custo de instalação e de manutenção, a escassez em outras zonas de professores das especialidades envolvidas e as relações diretas e constantes que precisam manter com as fábricas.

Outros cursos técnicos, como os de construção de estradas, de habitações, de produção e distribuição de energia elétrica, podem ser distribuídos por todo o país e mesmo incrementados, de modo intencional, em áreas onde o Governo põe em marcha uma política dinâmica de investimentos em obras de infra-estrutura.

Variam as modalidades de crescimento. A primeira é a do aumento da matrícula dos cursos existentes. Como é do conhecimento de todos, a rede de escolas técnicas é mantida pelo Governo Federal, pelos Governos de alguns Estados e por entidades privadas. Há ao todo 94 estabelecimentos de ensino técnico-industrial, mantendo cursos do segundo ciclo (nível colegial), com 12.212 alunos matriculados e 1.376 professores.

O simples enunciado de tais dados estatísticos não diz tudo. Há certos cursos freqüentados por número extremamente limitado de alunos. Neste caso, ocorre um mau aproveitamento dos gastos governamentais, pela utilização deficiente dos prédios, do professorado existente e do equipamento. Basta ver-se que, pelos números acima citados, a distribuição média é de 1 professor para cerca de 10 alunos. Poder-se-ia, portanto, pelo menos duplicar a matrícula, praticamente sem despesa de pessoal. Medidas sistemáticas nesse sentido se impõem. No caso de insucesso, caberia verificar a hipótese de ausência de mercado local de trabalho ou de outras causas sociais ou escolares, para uma revisão dos planos anteriores de cursos, sua substituição ou eliminação.

Exemplo digno de registro da política sucedida de ampliação de matrícula é o da Escola Técnica Nacional, mantida pelo Ministério da Educação Cultura, no Maracaná, hoje com 2.090 alunos nos seus cursos técnicos, quando possuía 280 em 1961.

O segundo processo de crescimento é o da criação de novos estabelecimentos e cursos. Este deve ser precedido, sempre, de rigorosos levantamentos das reais necessidades existentes e de projeção da demanda nos próximos dez anos. Sabemos que uma escola industrial custa o preço de cinco ginásios ou colégios comuns que tenham a mesma capacidade de matrícula. Tão elevado preço não permite erros de baixo aproveitamento do dinheiro investido, quando avultam grandes e urgentes necessida-



des públicas e há escassez de recursos.

Muito importante no ensino é a sua íntima convivência com as empresas industriais. Em primeiro lugar, há toda vantagem em que representantes autênticos das empresas participem da administração das escolas. Tal fato se tornou possível após a autonomia assegurada às escolas técnicas federais pela Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que entregou o seu governo a um Conselho de Representantes, no qual têm assento industriais de destaque.

A experiência da autonomia na Escola Técnica Nacional do Maracanã é realmente auspiciosa.

Em segundo lugar, a estreita e direta ligação entre a escola e a fábrica é imprescindível à realização do próprio ensino. Necessitam os alunos de contato com modernos equipamentos fabris que suas escolas nem sempre podem adquirir, dado o seu custo e por serem freqüentes os progressos e mudanças tecnológicas. Por outro lado, não podem os melhores professores reproduzir todas as situações problemáticas da produção, variáveis de fábrica para fábrica, de produto para produto e de um grupamento operário para outro.

Por tudo isso visitas e estágios dos alunos em empresas constituem parte fundamental do processo de formação. A Lei n.º 3.552 já citada, estabeleceu que o quarto ano do curso seja dedicado a estágio. Só depois deste, o graduando recebe o seu diploma. Os entendimentos com os gerentes de empresas para a aceitação dos alunos estagiários, a programação do seu

trabalho, o contarôle de seu aproveitamento, a elaboração de relatórios, exige um mecanismo especial que nem todas as escolas possuem.

Outro aspecto da formação de técnicos, dependente de colaboração das empresas, é o relacionado com o sistema chamado *sandwich* ou "cooperativo". Por êle, acordos especiais são feitos entre escolas e determinadas empresas consumidoras de técnicos, pelos quais a formação destes é feita, parte na escola e parte na fábrica, digamos, seis meses na primeira e seis meses na segunda. Cada empresa toma como empregados um certo número de estudantes que trabalham uma parte do ano em determinados setores e outra freqüentam o curso. Os planos de estudo e de trabalho são objeto de exame conjunto pelo diretor da escola e pelo gerente da fábrica.

Tal sistema duplica, de pronto, a capacidade das escolas, visto como, para cada vaga, são matriculados dois alunos que se alternam na freqüência aos estudos e ao trabalho. Por outro lado, enriquece a formação profissional do estudante, pois é muito difícil, como já atrás dissemos, que as escolas possuam todos os equipamentos e possam reproduzir todos os problemas encontrados na produção. Além do mais, amplia enormemente as relações entre empregadores e educadores.

Até aqui falamos de cursos técnicos industriais de quatro anos de duração para os candidatos que já concluíram o ginásial e de dois para os que concluíram um curso colegial.



Tais cursos são, entre outros, os de construção de máquinas e motores, de eletrotécnica, de eletrônica, de desenho técnico, de química industrial, de edificações, de estradas e de tecidos.

Parece-nos recomendável a escolha de um certo número de escolas, já instaladas em prédios excelentes e espaçosos e situadas estrategicamente, do ponto-de-vista industrial, para receberem especial assistência financeira e técnica do Governo Brasileiro e de entidades internacionais, no sentido de elevá-las à condição de centros de ensino técnico-industrial de nível médio, no que se refere à organização e operação.

Uma concentração de esforços financeiros em cinco ou seis escolas, entre as quais incluímos a Parobé de Porto Alegre, a nova escola técnica em construção em Santo André, a Técnica Nacional do Maracanã e a Escola Técnica de Belo Horizonte, será uma tarefa viável a prazo curto.

O progresso qualitativo obtido em tais instruções e a atração para as mesmas de grandes contingentes de jovens da classe média, darão vigor e saúde ao desejável crescimento quantitativo de todo o sistema.

O acordo assinado entre o governo do Brasil e o da Alemanha, objetivando a assistência técnica e financeira à Escola Técnica e Industrial de Santo André, em São Paulo, e a assistência pela Aliança para o Progresso à Escola Técnica de Curitiba e à Escola Técnica de Fiação e Tecelagem do SENAI, si-

tuada na Guanabara, asseguradas anteriormente, servem de exemplo àquela concentração de esforços a que acima nos referimos.

Outra medida é a formação e o aperfeiçoamento contínuo do professorado e de administradores. Este é o ponto de estrangulamento de todo o processo em educação. É mais fácil e mais rápido cuidar da parte material do ensino do que da humana. O treino de um professor ou de um diretor leva anos. Por isso, antes de dar começo a obras de prédios, devemos iniciar o recrutamento e a formação dos mestres e dos gestores sob pena de não os termos após a inauguração dos edifícios. Não cremos que, havendo carência de técnicos na produção, haja abundância de professores de cultura técnica. Aliás, tal programa já vem sendo posto em execução pela Diretoria do Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Cultura, com a cooperação da Aliança para o Progresso.

Deve ser registrada a existência de dezenas de ocupações técnicas cujos titulares são formados por caminho diferente. Tal fato decorre da crescente divisão do trabalho industrial. Em muitos casos esta divisão determina a redução dos números de tarefas e acarreta a sua extrema especialização, de difícil aprendizagem em escolas, por depender de grandes e custosos equipamentos, só utilizados nas linhas de produção das empresas. Por sua vez, a especialização citada, não raro, facilita e encurta a aprendizagem. Tais técnicos adquirem toda a parte prática nos próprios empregos.

Faz-lhe falta, todavia, uma série de conhecimentos correlatos. Acreditamos que tal sistema de formação venha a ser aprimorado pela preferência que, no recrutamento de seus candidatos, venham as empresas a dar a jovens portadores de certificados de um curso de nível ginásial ou colegial.

Por outro lado acordos entre escolas técnicas e empresas farão com que aquelas venham a oferecer cursos a tais jovens de matérias correlatas com as técnicas em que estejam praticando, em horários compatíveis com os empregos. Será um outro tipo de curso *sandwich*.

Há um certo estágio do desenvolvimento industrial no qual se criam condições fortemente competitivas na produção e nos mercados. Nesta altura impõem-se medidas que determinem maior produtividade, preços acessíveis e aprimoramento da qualidade do produto, sob pena de perda de terreno nas vendas.

Tais objetivos são conquistados por bons administradores, engenheiros e técnicos. Estamos ingressando nessa fase.

Como não podem as escolas formar aqueles profissionais isoladamente, nem as empresas obtê-los sem escolas, associam-se as duas instituições. Mas há um terceiro sócio no sistema, que é a comunidade. O número de adolescentes com o curso ginásial e o colegial completos é muito maior que o de vagas nas escolas superiores. Tal ocorrência crescerá, de ano para ano. Uma das soluções para o problema será o ingresso de tais jo-

vens em cursos técnicos de nível médio que lhes darão acesso a excelentes carreiras industriais, com enorme proveito para a sociedade e satisfação para os pais.

*Correio da Manhã,*  
Rio, 18-7-64

## ESCOLA PÚBLICA É CAMINHO PARA INTEGRAÇÃO SOCIAL

Anísio S. Teixeira

O público não é algo de total e de constante, mas "grupos" de interessados, que surgem, ampliam-se, restringem-se ou desaparecem, conforme as irradiações, retrações e expansões da convivência humana. Sempre que certas transações humanas passam a interessar de maneira importante não somente aos que as praticam, mas a terceiros, surge o público. Se as consequências daquelas transações não afetassem a terceiros, essas transações seriam privadas. A educação foi, por muito tempo, e mesmo depois do estabelecimento do regime democrático, considerada um interesse privado. Admitia-se certo dever do Estado de promover as letras, as ciências e as artes, mas daí a reconhecer qualquer direito individual à educação ia distância enorme. A caracterização da educação como direito individual, assegurado pelo Estado, isto é, como interesse público, é coisa relativamente recente e apenas neste século devidamente generalizada. Cumpre salientar, nos primórdios do estabelecimento da educação como interesse público, o fato de ser a educação considerada uma necessidade individual e não apenas uma vantagem. Duas tradições, com efeito, surgem com a

Reforma religiosa e com o Renascimento no século XVI. Ambos os movimentos acompanham o desaparecimento do homem medieval e o nascimento do homem moderno, animado de nova confiança em si mesmo, ante a descoberta do passado e das possibilidades do futuro. Mas enquanto o homem da Reforma religiosa pensa em termos de um novo indivíduo, com novos direitos e nova participação em seu destino, o homem da contra-reforma continua ligado a uma forma autoritária de crença e saber.

### LIBERDADE E EDUCAÇÃO

— O livre-exame — declara a seguir — importa necessariamente na educação escolar individual e a contra-reforma católica numa educação coletiva, que bem poderia continuar a ser dada na forma oral e ritual das cerimônias religiosas da Idade Média. É diante disto que o saber — a grande paixão da época — do lado protestante se faz uma necessidade individual e, do lado católico, uma necessidade coletiva, social. Surgem, assim, as duas tradições: a do saber como direito do indivíduo e a do saber como necessidade social, a ser cultivado por poucos, que, por isto mesmo, se fariam privilegiados e distintos. Todas estas esperanças do Renascimento se perdem depois com os terríveis conflitos religiosos que se seguem, somente vindo a renascer no século XVIII, com a espécie de novo Renascimento que é o aparecimento da idéia democrática propriamente dita. Somente, então, o direito à educação de todos e cada um se põe diante do homem, como

uma reivindicação fundamental. Mas nem por isto o direito à educação se faz efetivo. Outras forças, a que já nos referimos, contribuíram para transformar o novo "individualismo" em uma estranha teoria de auto-suficiência do indivíduo, pela qual bastaria deixá-lo "livre" para que, sozinho, atingisse a felicidade, isto é, o saber, o poder e a riqueza. Essa noção de liberdade como algo de negativo, como simples ausência de restrições e constrangimentos exteriores, era uma novidade no mundo. O homem livre grego não era este homem. Não seria, assim, concebida a liberdade nem entre os romanos nem na Idade Média. Essa nova liberdade fundava-se numa teoria psicológica falsa, pela qual a mente era algo de absoluto e capaz de existir por si e de por si abrir o seu caminho.

### INDIVÍDUO E SOCIEDADE

— Voltamos a conceber a liberdade como algo que se consegue — acrescenta — se forem dadas ao homem as condições necessárias e suficientes. Um mínimo de oportunidades iguais é indispensável para que as capacidades, melhor diríamos as potencialidades, do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência, que, rigorosamente, não é algo de inato, mas um produto social da educação e do cultivo. O suposto "sêr racional" dos gregos e o suposto "indivíduo" de Stuart Mill são dois produtos altamente elaborados, não sendo inata senão a possibilidade de determinado organismo humano se

fazer um e outro, se a sua história, as suas experiências, as pessoas com que conviver e se agrupar, ou seja, a sua educação, a isto o ajudarem. Todos os homens dessa época do século dezenove sabiam que uma sociedade selvagem produz o selvagem. Que uma sociedade "pré-lógica" cria uma mente "pré-lógica". Imaginavam, então, que uma sociedade racional criaria uma mente racional. Mas, onde estava a sociedade racional? Os poucos homens que chegavam a essa vida racional, só eram racionais em certos aspectos e em condições muito especiais. O mito do "animal racional" e o mito da "soberania" do indivíduo, como algo de inato e espontâneo, desfizeram-se, assim, por entre as obscuridades e as luzes da nova psicologia do século vinte.

### CIVILIZAÇÃO TECNOLÓGICA

— O novo tipo de sociedade — democrática e científica — não podia — esclarece o professor Anísio Teixeira — considerar a sua perpetuação possível sem um aparelhamento escolar todo especial. Os velhos processos espontâneos da educação já não eram possíveis. Com o desenvolvimento tecnológico da sociedade, a mesma se faz, com efeito, tão complexa, artificial e dinâmica, que todo o *laissez-faire* se torna impossível e um mínimo de planejamento social, ajudado por um sistema de educação intencional, ou seja, escolar, de todo indispensável. Na grande sociedade, o problema da educação do homem se faz algo de espantoso. Nenhuma complacência se faz mais possível. É devido a isto

que vemos os Estados Unidos elevarem, em muitos Estados, a educação obrigatória até aos dezoito anos, a Inglaterra, até aos quinze e dezesseis e assim por diante... E nada disto será bastante, pois não se trata tão-sòmente de atendê-la, mas de reconstruí-la, de dar-lhe novo sentido, de descobrir meios e modos de ensinar o que ainda não foi ensinado, isto é, a pensar com segurança, precisão e visão, em meio a uma civilização impessoal, dinâmica e extremamente complexa. Pode-se agora perceber quanto é notório o novo interesse, a nova necessidade da educação. Haverá, por certo, educação privada. Será mesmo conveniente que não desapareça do todo um esforço, que se somará ao do Estado, na grande experimentação educacional do presente e do próximo futuro. Mas o empreendimento se irá fazer tão dispendioso e tão amplo, que em sua maior parte será inevitavelmente público.

### ESTADO PLURALISTA E DEMOCRÁTICO

— E a defesa — afirma encerrando as suas declarações — estará na concepção do Estado pluralista. Para nós, o público e as formas pelas quais o Estado o representa são coisas relativas e plurais, dotadas as formas do Estado de extrema flexibilidade de organização. Nenhum outro interesse público exigirá forma tão especial do Estado quanto o da Educação. As escolas deverão ser, assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e

com o máximo de autonomia que lhes fôr possível dar. Essa relativa independência local permitirá torná-las, tanto quanto possível, representativas do meio local e indenes aos aspectos impessoais das grandes organizações centrais. Serão públicas, mas nem por isto perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e multiplicidade dos órgãos locais de controle.

O Estado pluralista e democrático é, por natureza, contrário ao espírito monolítico e uniformizante do Estado não-democrático. O medo ao Estado como Estado ainda é uma sobrevivência das teorias do século XIX, do Estado mal-necessário. O Estado de hoje é

apenas o representante dos interesses dos diversos "públicos", sempre que tais interesses se fazem suficientemente importantes para passar a exigir o controle dos agentes públicos, puros delegados estes daqueles seus representantes. A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da grande sociedade, e se deve fazer o meio de transformá-la na grande comunidade. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condições *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação.

*Correio da Manhã,*

Rio, 8-9-1964



## ATOS OFICIAIS

PORTARIA N.º 493  
DE 17 DE JULHO DE 1964

*Dispõe sobre matrículas nas séries terminais dos ciclos ginásial e colegial.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e de acordo com o artigo 6.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e considerando que não têm validade legais matrículas nas séries terminais dos ciclos ginásial e colegial de estudantes que não cursaram as séries anteriores ou nelas não foram aprovados, resolve:

Art. 1.º. São nulas as matrículas nas séries terminais dos ciclos ginásial e colegial de estudantes que não cursaram as séries anteriores ou nelas não foram aprovados.

Art. 2.º. Os estabelecimentos que, no corrente ano concederam matrícula na 4.<sup>a</sup> série do ciclo ginásial e 3.<sup>a</sup> série do ciclo colegial do curso secundário a estudantes que não cursaram as séries anteriores ou nelas não foram aprovados poderão considerar este período como de estudos de preparação para exames de madureza.

Art. 3.º. Os exames de madureza dos estudantes a que se refere o artigo anterior serão prestados perante bancas organizadas pelas Inspetorias Seccionais, de cada uma das quais faça parte o pro-

fessor que tiver ministrado o curso, podendo ser realizados nos próprios estabelecimentos.

Art. 4.º. Os exames de que trata esta Portaria processar-se-ão nos termos do Decreto n.º 51.680-A, de 22 de janeiro de 1963, e da Portaria Ministerial n.º 90, de 30 de abril do mesmo ano.

Art. 5.º. Será exigida pelos estabelecimentos para efeito de prestação de exames, frequência não inferior a 75 por cento das aulas dadas.

Art. 6.º. A Diretoria do Ensino Secundário expedirá as instruções necessárias para regulamentação desta Portaria.

Art. 7.º. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

*Flávio Suplicy de Lacerda*  
(Publ. no *D. O.* de 22-7-1964).

PORTARIA N.º 618  
DE 17 DE SETEMBRO DE 1964

*Dispõe sobre exames de madureza no 1.º e 2.º ciclos.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, com fundamento no Decreto n.º 51.680-A, de 22 de janeiro de 1963 e nos termos do Parecer número 260-64 do Conselho Federal de Educação, resolve:

Art. 1.º. Nos exames de madureza do 1.º ciclo, serão exigidas

as seguintes disciplinas: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências.

Art. 2.º. Nos exames de maturidade do 2.º ciclo, quando o candidato não apresentar certificado de conclusão de curso ginasial, serão exigidas as mesmas disciplinas do 1.º ciclo e mais uma língua viva, processando-se os exames de acordo com programas de nível colegial.

Art. 3.º. Nos exames de maturidade do 2.º ciclo, quando o candidato apresentar certificado de conclusão de curso ginasial, serão exigidas, além de Português e uma língua viva, quatro disciplinas escolhidas pelo candidato entre as obrigatórias, complementares e optativas relacionadas pelo Conselho Federal de Educação, processando-se os exames de todas as disciplinas de acordo com programas de nível colegial.

Art. 4.º. Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

*Flávio Suplicy de Lacerda*  
(Publ. no D. O. de 22-9-1964).

PORTARIA N.º 614

DE 16 DE SETEMBRO DE 1964

*Expede instruções sobre concessão de auxílios pelo S.N.T, para a montagem de espetáculos.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e de acordo com o que lhe propôs a Diretoria do Serviço Nacional de Teatro, resolve:

Art. 1.º. A fim de contribuir para a elevação do nível cultural e educativo da arte teatral, para facilitar sua difusão em todo o

país e para estimular o trabalho do autor dramático nacional, o Serviço Nacional de Teatro distribuirá anualmente auxílios a montagens de espetáculos de alto nível cultural e artístico, segundo o espírito e a letra do Decreto-lei n.º 92, de 21 de dezembro de 1937, que criou o Serviço Nacional de Teatro.

Art. 2.º. Os auxílios de que trata o artigo anterior, no caso do teatro profissional, serão concedidos a produções individuais, já que hoje em dia o mesmo não depende apenas das atividades de companhias ou elencos permanentes.

§ 1.º. Entende-se por produção a primeira montagem de um determinado texto por um determinado grupo teatral.

§ 2.º. Os interessados deverão submeter ao S.N.T, uma cópia do texto que pretendem montar, pois de sua qualidade cultural e artística dependerá a concessão do auxílio.

Art. 3.º. Nenhum empresário, produtor, companhia, ou unidade de produção poderá receber auxílio para mais de duas produções no mesmo exercício.

§ 1.º. No caso de auxílio a duas produções, uma delas será, obrigatoriamente, de texto nacional.

§ 2.º. No caso de um só auxílio anual, ao menos uma produção em cada três terá de ser de autor nacional.

§ 3.º. Em igualdade de condições, o texto de autor nacional terá a preferência.

Art. 4.º. Os auxílios profissionais serão dados, sempre que possível, no período de produção, isto é, no momento em que se fazem as despesas de montagem.

Art. 5.º. Os responsáveis pelos espetáculos subvencionados ficam obrigados a dar uma recita por semana com redução de 50% nos preços normais da bilheteria, para estudantes ou integrantes de entidades de classe.

Art. 6.º. A documentação exigida para a formulação do pedido do auxílio, de que trata a presente Portaria, é da exclusiva competência do Serviço Nacional de Teatro, que deverá divulgá-la, em todo o território nacional, através dos meios de que disponha para uma perfeita difusão.

Art. 7.º. Ao teatro amador poderá ser concedido auxílio sempre que o grupo tenha mais de dois anos de atividade regular e tenha revelado propósitos artísticos e culturais.

Parágrafo único. Os auxílios ao teatro amador poderão ser de natureza técnica ou didática.

Art. 8.º. Ficam considerados como atividades de teatro amador, para efeito de concessão de auxílio, os grupos teatrais de estudantes subordinados a escolas de nível superior ou médio, que provem sua atividade regular e tenham sua organização aprovada pela direção do estabelecimento ao qual se filiam.

Art. 9.º. As entidades ou instituições, cujas atividades se ligam ao teatro, poderão receber auxílios do Serviço Nacional de Teatro, desde que suas atividades comprovadamente contribuam para o desenvolvimento do teatro nacional ou que de outra forma sejam nitidamente compatíveis com os objetivos do Serviço Nacional de Teatro.

Art. 10. Os Circos e Pavilhões que incluam em suas programações atividades teatrais poderão receber auxílios.

Art. 11. Os pedidos de auxílio deverão ser encaminhados ao Diretor do Serviço Nacional de Teatro.

§ 1.º. Os Delegados do Serviço Nacional de Teatro, nos Estados, ficam incumbidos de receber e encaminhar à Sede, os pedidos de auxílios de suas jurisdições.

§ 2.º. Não serão recebidos pelo Serviço Nacional de Teatro os requerimentos de auxílio com documentação incompleta.

Art. 12. Os processos de pedidos de auxílios devidamente aprovados pelo Diretor do Serviço Nacional de Teatro, isoladamente ou em conjunto, deverão ser submetidos à autorização do Ministro de Estado da Educação e Cultura, nos termos da letra "c" do item 3 da Portaria Ministerial n.º 451, de 21 de junho de 1958.

Art. 13. A concessão de auxílios correrá à conta da verba da Campanha Nacional de Teatro, de acordo com o Plano de Aplicação apresentado pelo Diretor do Serviço Nacional de Teatro ao Ministro de Estado da Educação e Cultura, para cada exercício.

Art. 14. O Diretor do Serviço Nacional de Teatro baixará as instruções necessárias para o cumprimento da presente Portaria.

Art. 15. Revogam-se as disposições em contrário e as Portarias ns. 240, de 21 de maio de 1949 e 447, de 28 de novembro de 1950.

*Flávio Suplicy de Lacerda*  
(Publ. no *D. O.* de 24-9-1964).