

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXXVI JULHO-SETEMBRO 1961 N.º 83

SECRETARIA DE FISCALIA

R.:

1974

1974

Declaro que el material por recibido, está de acuerdo con el comprobante n.º T.R.N.º 628 y el inventario realizado sobre el capt. 2671

Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 1974.

J. Carlos Veloso

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 congregiar os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS 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, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXVI JULHO-SETEMBRO 1961 N.º 83

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Divisão de Aprfeiçoamento do Magistério

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

Coordenador — Elza Rodrigues Martins

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

Coordenador — Jaime Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenador — Darci Ribeiro

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal 1669 — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXVI

Julho-Setembro, 1961

Nº 83

S U M Á R I O

	Págs.
Editorial	3
<i>Estudos e debates:</i>	
ABREU, Jayme — Escola média no século XX: um fato nôvo em busca de caminhos	5
CHAGAS, Carlos — A conquista da ciência no Brasil	27
CHAGAS, Valmir — A reforma universitária e a faculdade de filosofia ..	38
LOURENÇO FILHO, M. B. — Crise "da" universidade ou "nas" universidades?	81
<i>Documentação:</i>	
Diretrizes e Bases da Educação: I. Substitutivo Nogueira da Gama; II. Emendas aprovadas no Senado	95
Abertura do Curso de Metalurgia da Univ. do Trabalho — Presidente Jânio Quadros	156
Murais de Magano para o INEP — Mário Barata	159
Universidade de Brasília — Darci Ribeiro	161
NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	
Pronunciamento dos senadores Mem de Sá e Nogueira da Gama sôbre Diretrizes e Bases da Educação	231
Informação do País	235
Informação do Estrangeiro	255
LIVROS: ARRUDA, Maria Elza de M. e MOURA, S. J. Cordeiro de — <i>Educação Primária (Jornal do Comércio, Recife)</i> ; COPI, I. M. — <i>Symbolic Logic</i> (Leônidas Hegenberg); LALOUP, Jean — <i>La Science</i>	

<i>et l'Humain</i> (Rui Nunes); LOURENÇO FILHO, M. B. — <i>Introdução ao Estudo da Escola Nova</i> (Jayme Abreu); SARTON, George — <i>Ciencia Antigua y Civilización Moderna</i> (Eduardo Sucupira Filho); VERSIANI, Maria Zenólia Rabelo — <i>Meus Trabalhinhos e Descobertas em Ciências Naturais</i> (Aires da Mata Machado Filho)	262
REVISTAS: ABREU, Jayme — “Soviet Education”; ANDERSON, Harold H. — Espírito inventivo e educação; CANABRAVA, Eurialo — Estrutura e função da universidade; MÜLLER, Otávio — A universidade que não é; NACHBIN, Leopoldo — Etapas e desenvolvimento da Matemática no Brasil	274
JORNAIS: BARROS, Roque Spencer Maciel de — Diretrizes e Bases; DELGADO, Luís — Indivíduo e sociedade em educação; FERNANDES, Florestan — Universidade para o Nordeste; MIRA Y LOPEZ, E. — Como estudar e como aprender; MOREIRA, Maria Sílvia Franco — Ideologia do ensino superior	308
ATOS OFICIAIS: Decreto nº 50.465, de 14 de abril de 1961 — <i>Cria o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos</i> ; Decreto nº 50.489, de 25 de abril de 1961 — <i>Dispõe sobre o financiamento e redução do custo de obras didáticas e dá outras providências</i> ; Decreto nº 50.505, de 26 de abril de 1961 — <i>Consolida as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino, e dá outras providências</i> ; Decreto nº 50.544, de 4 de maio de 1961 — <i>Dispõe sobre a execução dos programas assistenciais da Campanha Nacional de Merenda Escolar e dá outras providências</i> ; Decreto nº 50.671, de 31 de maio de 1961 — <i>Institui o Grupo do Reequipamento técnico-científico das Universidades do Nordeste (GRUNE)</i> ; Decreto nº 50.732, de 6 de junho de 1961 — <i>Cria a Comissão de Planejamento da Universidade de Brasília</i> ; Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961 — <i>Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11-7-1951</i> ; Decreto nº 50.809, de 17 de junho de 1961 — <i>Cria no Ministério da Educação e Cultura, Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial</i> ; Decreto nº 50.811, de 17 de junho de 1961 — <i>Constitui comissão encarregada de promover a execução do Decreto nº 50.423, 8-4-61, que dispõe sobre ensino primário gratuito para os servidores de empresas comerciais, industriais e agrícolas</i> ; Portaria nº 165, de 19 de abril de 1961 — <i>Expede instruções para execução do Dec. nº 50.423, de 8-4-61, relativo ao ensino primário gratuito para os servidores de empresas</i> ; Têrmo de Acôrdo celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas — <i>Dispõe sobre aplicação de recursos orçamentários</i>	331

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior vem-se expandindo de forma surpreendente entre nós. Basta que vejamos os estabelecimentos criados nos períodos abaixo indicados:

	Criados	Total
De 1808 a 1890	14	14
De 1890 a 1930	72	86
De 1930 a 1945	95	181
De 1945 a 1960	223	404

É evidente que nenhum país do mundo estaria em condições de expandir o ensino superior dêsse modo. O mais interessante é que, se tal expansão fôsse anunciada, ninguém a aceitaria. Mas faz-se pé ante pé, quase secretamente, sem ninguém saber, e a nação acorda com o ônus dessas novas faculdades e novas universidades. Não sei de maior demonstração do sentido oligárquico de nossa sociedade. O grupo servido por essas escolas superiores é, em primeiro lugar, o dos seus professôres e, depois, o dos seus alunos. Ora, o grupo dos professôres — incluídos todos os ocupados com qualquer atividade docente — são cerca de 20.000 brasileiros, que custaram à nação, em 1960, mais de 20 bilhões de cruzeiros, à razão, portanto, de um milhão per capita. Se tomarmos os alunos que em 1960 foram 80.000, teremos o custo per capita de 250.000 cruzeiros. O do aluno de escola primária em média foi de uns três mil cruzeiros.

Sem dúvida, são os Estados os grandes propugnadores da expansão do ensino superior. Todos êles querem ter a sua universidade. Não seria mal que a tivessem, mas na medida em que sua riqueza o permitisse. Têm-na, entretanto, absorvendo os recursos federais que deveriam destinar-se à educação primária, prática e técnica da população escolar do Estado.

Sugeriria, diante da irrefreabilidade da expansão, três medidas: salários regionais para os professôres; divisão dos cursos em básicos, profissionais e especializados; limitação dos cursos a serem oferecidos pelas novas faculdades e universidades, ou validade apenas regional dos seus diplomas. Para validade nacional, os diplomas das novas faculdades e universidades deveriam ser confirmados por alguma das sete universidades fede-

rais mais antigas, que poderiam exigir exames, estágios em suas instituições ou outras verificações que lhe parecessem necessárias.

Está claro que tudo isto seria penoso, mas não se pode distinguir outro meio de criar as condições necessárias ao progresso e ao melhoramento dos padrões de ensino superior, ameaçados de diluição total em face da dissolução expansionista. Este é um lado da questão. O outro, bem mais grave, é o do esquecimento do povo e de sua educação. Preferimos criar lugares de professor de nível superior nos Estados a ajudá-los a resolver o problema da educação popular.

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I.N.E.P.

ESCOLA MÉDIA NO SÉCULO XX: UM FATO NÔVO EM BUSCA DE CAMINHOS

JAYME ABREU
Do C. B. P. E.

É fato incontestado que a grande característica educacional, nova, de nosso século é a da extensão da escolarização comum e obrigatória ao nível médio, assim como ocorrera em relação à escola primária no século XIX.

Na origem desse fenômeno estão condicionantes socioculturais irreversíveis e inelutáveis, como sejam, entre os principais, ciência, tecnologia, industrialização, urbanização, democracia (com o alargamento da classe média nas sociedades de classes), secularização da cultura, movimentos contemporâneos que têm, na escola de nível médio, instrumento imprescindível seja à composição de seus quadros funcionais como à apreensão de seus esquemas de referência, que a só freqüência à escola elementar seria já incapaz de fornecer. Se a escola primária para o povo e a escola superior para as elites têm precedentes históricos consistentes, a escola média, ampliada e diversificada, é o grande fato educacional *nôvo* de nosso tempo, indiscutivelmente.

No mundo desenvolvido ou mesmo naquele em que se processam as etapas do desenvolvimento a partir da fase que W. W. Rostow,¹ em seu esquema, denomina de “pré-condições para o arranco”, nenhum nível de ensino terá apresentado crescimento proporcional igual ao do ensino médio, sendo de assinalar que, em muitos casos, êsse crescimento supera o da população escolarizável correspondente.²

Evidentemente êsse fato, nôvo em si mesmo, dinâmico e plástico pela diversificação de suas inserções contextuais e sem apêlo possível, nos seus rumos, a tradições inexistentes, trouxe

1 W. W. Rostow — *The stages of economic growth*.

2 Esta é uma pacífica constatação no campo da economia: quanto mais uma economia fôr primitiva, tanto mais seu sistema de educação dará prioridade ao ensino primário e será influenciado, em grande parte, pelos fatores demográficos; à medida que a economia se desenvolve, as necessidades de mão-de-obra qualificada e de educação do povo se desenvolverão igualmente e o ensino secundário e técnico ganharão ênfase prioritária.

consigo perplexidades fundamentais no que se refere aos seus objetivos normativos e às suas implementações operacionais.

Não há qualquer impropriedade no reconhecer que é inclusive diferente a situação no que concerne à sua problemática e aquelas do ensino elementar e do ensino superior.

No ensino elementar, se houve, efetivamente, ampliação de sua área operativa, com o alargamento de seu currículo e a extensão dos seus anos de escolarização, não resta dúvida, todavia, que um consenso a bem dizer pacífico nêle prevalece, quanto aos seus objetivos fundamentais e mesmo, ainda que em menor grau, quanto às suas tecnicidades.

Ainda em trabalho recente (“A Educação para o Desenvolvimento”), Lourenço Filho salientava, com inteira propriedade: “no planejamento do ensino primário, um país qualquer bastará considerar os efetivos demográficos e suas projeções, criando-se e pondo-se a funcionar o número de escolas necessárias. No ensino médio nenhum critério tão simples pode ser adotado”.

A afirmação de Lourenço Filho tem tanto maior procedência se refletirmos que, em nossa era tecnológica, no funcionamento da escola média há a considerar, além do que representa ela sob a forma de educação como bem de consumação, também o seu papel como fator do desenvolvimento econômico, em termos de “investimento em seres humanos”, na expressão de Bert Hoselitz, da Universidade de Chicago.

Vale dizer, do ângulo das relações entre o progresso da educação e o desenvolvimento econômico, ou seja, da rentabilidade econômica da educação, como agente de progresso técnico, ensejando ligação mais articulada entre a política da educação e a política econômica, não é possível situar o problema da escola média em identidade de termos programáticos com os da escola elementar, em relação ao menos às suas clientelas em idade normal e ao que delas é exigível.

O Professor Lionel Elwin, Diretor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, em artigo publicado em “*Tiers Monde*” (número de Janeiro — Junho, 1960) sob o título “Nota sobre o problema das prioridades financeiras”, nos cita exemplo expressivo: “o professor Arthur Lewis escrevia, há alguns anos, em seu livro *A Teoria do Desenvolvimento Econômico*, que o primeiro objetivo devia ser o estabelecimento de uma educação primária universal. Agora, ao contrário, após ter sido, durante algum tempo, conselheiro do governo de Ghana e depois de ter trabalhado para as Nações Unidas, concede êle lugar relativamente mais importante ao ensino secundário” (de segundo grau).

Na mesma linha de pensamento, Bert Hoselitz, em seu artigo, "Algumas Reflexões sobre a economia da educação nos países subdesenvolvidos" (publicado também em "*Tiers Monde*", Janeiro-Junho, 1960), assinala: "Considero a extensão do ensino primário essencialmente como o fornecimento de um bem de consumo pelo governo e, como tal, um meio de aumentar diretamente o nível de vida da população".

E ainda: "O desenvolvimento do ensino primário tem um efeito, em primeiro lugar, sobre o nível de consumo de uma população, mais que sobre as relações de produção"; "o desenvolvimento da instrução primária repercute mais sobre o nível de consumo, do que sobre a capacidade produtiva de uma sociedade".

Já quando trata do ensino "superior ao primário", afirma Hoselitz que "seja qual for seu conteúdo, ele acrescenta algo à capacidade de ganho de um indivíduo".

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

Donde se infere que à universalização do ensino primário deve corresponder, para equilíbrio social, uma proporcional expansão diversificada dos níveis de ensino a ele ulteriores, como fenômenos necessariamente indissociáveis e influenciando-se mutuamente, à base daquilo que, em jargão econômico, se poderia quicá chamar "causalidade circular complementar".

Toda esta ordem de considerações advém depois que se passou a considerar a educação institucionalizada, não somente do ângulo das implicações sociais e culturais que tem (e deve ter) em caráter prioritário, mas, também, do ângulo de investimento humano.

Se, como afirma Bert Hoselitz, seria quicá nefasto que seu aspecto estritamente econômico prevalecesse sobre os sociais e culturais, nem por isso a total alienação a esse importante aspecto particular da educação, como forma de investimento nacional, pode ser admitida, ainda que se deva reconhecer, como assinala Lionel Elwin (artigo citado), que, infelizmente, essa idéia "começa, apenas, a ser encarada".

Calcular a rentabilidade dos investimentos em educação, insistir no seu conteúdo econômico, é, como assinala John Vaizey, da Oxford University ("A economia da educação e os países subdesenvolvidos"),³ "determinar a parte desempenhada na produção nacional total, pelos aumentos de capital, de mão-de-obra

e de um terceiro fator (ainda não analisado) denominado *espírito de inovação*, que seria resultado da educação e representaria metade das causas de crescimento global.”

Cita inclusive John Vaizey estudos feitos nos Estados Unidos, em 1949, se propondo a mostrar os rendimentos do ensino em termos de salários, pelos quais se demonstraria que um homem possuidor de instrução elementar ganharia, em média, US\$ 3.112 por ano, possuindo instrução secundária US\$ 4.519, enquanto, possuindo formação universitária, ganharia US\$ 7.907.00.⁴

Em verdade, outrora como hoje, a escola elementar jamais se propôs a mais do que propiciar à sua clientela instrumentos a uma iniciação sociocultural, sendo o seu grande problema o de não permitir que um *educational lag* se forme entre ela e a dinâmica social da sociedade a que serve.

No ensino de nível superior, se é certo que nêle já se projeta o impacto de fatores de mudança social em multiplicidade de aspectos em verdade maior do que acontece no campo do ensino primário, nem por isso deixam de ser claros seus tradicionais objetivos de formação de elites, com novos critérios democráticos de recrutamento embora e uma ampliada diversidade de campos de liderança.

No campo da expansão do ensino médio que não tem, nessa expansão, a resguardá-la, precedentes aplicáveis, tal como acontece no caso das escolas elementar e superior, os problemas se põem em outros termos, como expressão de algo que cresce e se diversifica, buscando, nesse mesmo crescimento e nessa mesma diversificação, as suas diretrizes autocorretivas, no que tem de impetuoso, irremediável e mesmo caótico, às vezes.

Em verdade tôda a filosofia educacional subjacente ao ensino médio é um campo de tensão, conflito, acomodação, composições nem sempre lúcidas e objetivas entre a sua função de ministrador de cultura geral e aquela outra de agência preparadora e distributiva de adolescência pela gama de ocupações, em nível médio, de uma sociedade tecnológica; entre o predomínio ou na busca de equilíbrio entre o humanismo clássico, beletista e o moderno humanismo científico; entre o fascínio pelo ensino secundário acadêmico, mesmo em sociedades de alta tecnologia, e a presença requerida e, paradoxalmente, sem maior prestígio social, de outros ramos de ensino médio; entre a organização de escolas integradas, compreensivas, de ensino médio, com cursos comuns e diversificados e a presença do ensino médio multipartido, em escolas especializadas, secundária, comercial, in-

4 Chama-se a atenção para as conclusões de estudo nessa linha, feito no Brasil, por Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias Sá Carvalho: *A Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Econômico* — CAPES — 1960.

dustrial, agrícola, etc.; entre o propósito de ministrar formação adequada e fundamental a estudos superiores que, tantas vezes, lhe marca, ainda, absorventemente, a estrutura e o de ter uma auto-suficiência de objetivos para o grande número dos que o buscam; entre as finalidades, que lhe são comuns, de escola preparatória do homem comum e a de preparadora da formação de múltiplas elites; entre a sua manutenção e contrôle pelo Estado, como decorrência mesmo de sua expansão e o propósito, visando a estratificar privilégios, de seu domínio por grupos privados, ainda quando subsidiado por dinheiros públicos.

Para atender, com equilíbrio e autenticidade, a esta série de problemas de política educacional e de conteúdo técnico a que é convocada; para funcionar com pertinência na relevante dimensão de agência educadora do cidadão e distributiva da adolescência, proporcionando educação geral e oferta de opções de modalidades de formação adequadas à gama de interesses e vocações dos que a procuram, provindos de camadas sociais heterogêneas; para dosar harmoniosamente essas oportunidades educativas, considerando, também, as necessidades do contexto sociocultural em que se insere, tem a atual escola de nível médio, evidentemente, de enfrentar problemas de objetivos e de estrutura, radicalmente diferentes, por sua complexidade, daqueles do tempo em que era, pura e simplesmente, uma pequena e homogênea escola da classe dominante, preparatória a estudos superiores, realizando-se e esgotando-se no âmbito do ensino acadêmico, para uns poucos privilegiados.

SITUAÇÃO ATUAL E TENDÊNCIAS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Esquema definidor da situação presente e das tendências básicas do ensino médio brasileiro, tomando como ponto de referência o período cronológico de 1951 a 1960, poderia, no que tem de mais importante, ser formulado da forma a seguir enunciada.

No campo escolar

- 1 — Nos quadros de expansão quantitativa do ensino brasileiro, o de nível médio tem, em relação ao primário e superior, maior crescimento proporcional: pouco mais de 100%, contra pouco menos de 100% no ensino superior e em tórno a 75% no ensino primário.
- 2 — Em ordem de grandezas, êsse crescimento foi de 581.599 matrículas em 1951 para 1.177.427 em 1960, o que traduz uma duplicação de seus efetivos, constituindo aumento proporcional de pouco mais de 100%, nesse decênio.

- 3 — A parte da população que corresponde a êsse nível de ensino (12 a 18 anos) cresceu, nesse período, de 8.364.926 para 10.815.360, o que representou uma taxa de incremento de 30%, portanto um ritmo de crescimento bastante inferior ao das oportunidades de ensino oferecidas.
- 4 — Em 1951, 7% dessa população (12-18 anos), estaria escolarizada em nível médio. Em 1960, essa taxa de escolarização representaria 11% da população correspondente.
- 5 — Considerada em termos globais, a presença do ensino secundário no ensino médio oscilaria de 75% em 1951 a 73,7% em 1960.

Se, todavia, considerarmos a presença dêsse ensino secundário em relação aos dois ciclos em que se divide o ensino médio, veremos que no segundo ciclo (dados de 1960) ela baixa para 41,4%, ante o acréscimo dos efetivos de matrícula no segundo ciclo, dos cursos de formação profissional, comercial e normal.

- 6 — Em que pese o ritmo de sua expansão, os quantitativos globais de matrícula no ensino médio estão ainda longe de perfazer os totais de matrícula que seriam necessários.

Deixando de lado o fato de, em 1960, 1.359 dos 3.000 municípios brasileiros (dados de 1960) não possuírem, ainda, qualquer estabelecimento de ensino médio, o que teria significação mais controversível, fixemo-nos, para definir esta carência, na correlação entre os efetivos de matrícula e a estrutura ocupacional do Brasil.

Aplicando, com ressalvas óbvias, a 1960 dados de 1950 sobre a população economicamente ativa no Brasil e sua distribuição em atividades primárias, secundárias e terciárias, teremos que dos 35% que representam a população economicamente ativa do Brasil em relação à sua população total, 39% se encontravam em atividades secundárias e terciárias.

Aplicados êsses percentuais ao campo do ensino médio, ver-se-á que seria mister (em 1960) sua matrícula orçar pela casa dos quatro milhões e duzentos mil alunos, o que, não obstante representar um aumento de quase 400% sobre os quadros atuais, não chegaria a constituir a escolarização de 40% do total da faixa etária correspondente.

- 7 — No que concerne à participação das despesas públicas com a manutenção do ensino, há uma taxa mais ou menos uniforme delas em relação ao ensino médio,

oscilando entre 25 e 30,8% no período de 1948 a 1956, com um aumento nominal de despesas de 35%, no período acima citado, superior ao ocorrido no primário que teria sido de apenas 21%.

- 8 — A manutenção pública do ensino médio vem crescendo, gradualmente, seja mediante o aumento de estabelecimentos próprios seja subsidiando o ensino particular direta ou indiretamente (bolsas).

Se cotejarmos a presente situação onde já um terço, aproximadamente, dos estabelecimentos de ensino secundário e cêrca de 40% de suas matrículas são financiadas pelo poder público, com a situação que precedeu imediatamente a 1930, onde a regra quase uniforme era a existência de apenas um ginásio estadual nas capitais dos Estados, ver-se-á a extensão do caminho percorrido, na ampliação da presença do poder público no ensino de nível médio.

- 9 — De acôrdo com cálculos feitos, tomando como base a relação, renda nacional — gastos com a educação — gastos com a educação de nível médio (“População Econômicamente ativa e necessidades educacionais”, João Roberto Moreira), estaria o Brasil com a matrícula na escola média que essas relações normalmente permitiriam (1951), à base dos critérios expostos.

Não há dúvida, porém, que a aplicação racional de critérios objetivos de administração escolar; a conjunção e ampliação de esforços públicos e privados, levando em conta a educação de nível médio também como investimento em capital humano; a eliminação ou atenuação de critérios seletivos em relação ao primeiro ciclo do ensino médio, afastando ou atenuando assim o pêso morto econômico das reprovações e repetições de anos; a possibilidade de os dois anos iniciais da escola média serem dados também como os dois últimos anos da escola elementar de seis anos, tudo isto somado aumentaria, sensivelmente, as possibilidades de escolarização em nível médio.

- 10 — O crescimento do ensino médio no Brasil (1951/60) estará obedecendo às seguintes características: partindo do índice 100 em 1951, teria êsse índice atingido, em 1960, 240, 226 e 198, respectivamente no ensino normal, comercial e secundário.

Os ensinos agrícola e industrial, se subiram suas matrículas, respectivamente, de 3.951 para 6.663 e de 18.901 para 25.925

(1951-1960), têm quantitativos de matrícula inexpressivos se cotejados com outros ramos do ensino médio, em 1960: normal 90.727; comercial 185.934; secundário: 868.178.

O primeiro ciclo do ensino secundário funciona como a grande escola comum ao ensino médio, fornecendo contingentes à matrícula, no segundo ciclo, não apenas ao próprio secundário, mas também ao comercial e normal.

Há uma queda gradual de matrícula através de tôdas as séries do ensino médio, calculável, aproximadamente, em termos de 70% entre a primeira e a última séries do *ensino médio*, período 1954-1961, exceção feita da matrícula na primeira série do segundo ciclo do ensino médio que supera o número das conclusões de curso da última série do primeiro ciclo do ensino médio, acumulando gente que concluiria o 1.º ciclo em anos vários, para, posteriormente, decidir-se pelo prosseguimento dos estudos.

11 — O ensino médio brasileiro é, dominadamente, um ensino urbano e de classe média.

Mais de metade do seu corpo discente (53,2%) se concentra nos Estados de São Paulo, Guanabara e Minas Gerais, que absorvem, outrossim, cêrca de 51% do seu corpo docente, cujo total anda em 73 mil⁵ professores, aproximadamente. Sua expansão se vem fazendo mediante escolas multipartidas, ao invés de o ser através de escolas multilaterais, com preferência pela escola secundária de parte dos aspirantes a um *status* social mais alto.

A proporção de matrícula entre a escola primária e a escola média brasileira é de um nesta última para sete alunos na primária; da escola média para a superior é de dez alunos nela para um na superior. Lembre-se que nos Estados Unidos da América do Norte essa proporção é de 1 (primária) para 1 (secundária); 3 (secundária) para 1 (superior).

Entre os vários ramos do ensino médio as matrículas assim se distribuem (1960), aproximadamente:

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

5 Não atinge ainda 30% o número de professores em exercício diplomados por Faculdade de Filosofia, instituição que, por lei, os deve preparar regularmente e cujo crescimento é dos maiores no ensino superior brasileiro, principalmente na clientela feminina.

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

A relação entre a matrícula no primeiro e no segundo ciclos do ensino médio é de 3,5 no primeiro para 1 aluno no segundo ciclo.

As linhas de expansão do ensino médio brasileiro revelam tendência ao crescimento das escolas públicas e consolidação das grandes escolas privadas confessionais⁶ e à gradual diminuição das pequenas escolas privadas, leigas, premidas por problemas financeiros de difícil superação, pela inelasticidade dos aumentos de anuidades na medida ao menos dos progressivos aumentos dos custos da educação.

A presença privada se concentra sobretudo na educação menos custosa no Brasil, isto é, na secundária, comercial e normal, sendo quase exclusivamente pública a presença no ensino médio industrial, e no agrícola, mais custosos.

O Estado vem sendo o grande mantenedor público da escola média, o município tem presença ainda pouco significativa nesse nível de ensino e a União, que concentra a maior parte dos recursos públicos no país, vem ampliando sensivelmente sua presença na expansão da escola média, especialmente de forma indireta, mediante bôlsas, subvenções, suplementações de salários, seja ao ensino privado como também ao público.

O PROCESSO DE MUDANÇA NO CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO BRASILEIRO

Por muitos índices se pode identificar e aferir o processo de mudança brasileira de uma típica estrutura econômica e social de natureza agrária, para uma estrutura econômica e social de natureza industrial e tecnológica.

Ressalve-se que essa afirmação não tem validade invariável no país, por isto que são muito sensíveis os desníveis do desenvolvimento nacional entre o Brasil-velho e o Brasil-nôvo, entre as áreas em processo de desenvolvimento do Sul e Centro-Oeste do país e aquelas áreas estagnadas do Leste, Norte e Nordeste.

6 Num total de 3 003 estabelecimentos de ensino secundário (dados de 1961) haveria 950 confessionais, sendo 879 católicos, e cerca de 840 os mantidos diretamente pelo poder público, dos quais 733 pelos Estados. De um modo geral êsses colégios públicos são de alta matrícula.

Todavia, considerando de um ângulo global êsse processo de mudança, não há dúvida que êle se realiza nitidamente.

Do aspecto demográfico, tem o Brasil uma população em alto nível de crescimento (cresce de 2,7% ao ano), com um índice de urbanização (cidades e vilas) crescendo de 31,8% em 1950 para atingir pouco menos de 50% em 1960, em relação à população rural.

Essa população tem como característica principal sua juvenildade, pois, aproximadamente, metade da população brasileira, abrange os que possuem até dezoito anos de idade.

A densidade demográfica, se é baixa em têrmos nacionais — 8 habitantes por quilômetro quadrado — chega, todavia, a atingir o alto índice de 2.300 habitantes por quilômetro quadrado, como ocorre no Estado da Guanabara.

De uma economia tradicionalmente esteada numa monocultura agrícola, fôsse ela a da cana-de-açúcar, da borracha ou do café, evoluiu o Brasil para a construção de sua economia industrial, cujo produto já supera largamente aquêle provindo da agricultura, na composição da renda nacional.

Essa indústria já empregaria, em 1960, da população economicamente ativa do país, cêrca de dois milhões e duzentas mil pessoas, das quais 70% se concentrariam, pela ordem, em São Paulo, Guanabara, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

A incidência de fatôres da ordem dos acima citados, crescimento demográfico e industrialização em expansão, levando a um sensível aumento do índice de urbanização, necessariamente teria de se refletir e projetar na superestrutura educacional, não apenas alargando-lhe os quadros, como diversificando-lhe o modo de ação.

Tanto mais inevitável a projeção dêsses fatôres na organização dos quadros da educação institucionalizada quando, ao lado dêles, outros, igualmente importantes, ocorreram, quais fôssem: o aumento da renda nacional e da renda nacional *per capita*,⁷ medido em moeda de poder aquisitivo constante; maiores facilidades de comunicação e circulação de idéias e de fatos; mudanças no modo de vida da família, sobretudo com o trabalho da mulher; politização progressiva da população, estimulada pelo voto secreto no sufrágio universal; especialização tecnológica decorrente da industrialização; ideologias novas, incidindo sôbre os modos de ser, as relações de produção e os estilos de vida comunitária; formação de uma classe média inexistente, a bem dizer, no período da economia agrária brasileira.

⁷ Essa renda nacional *per capita* ainda está no baixo nível de US\$ 218,00, quase dez vêzes inferior à dos Estados Unidos: US\$ 2.160,00.

Se o reajuste da superestrutura educacional a essas novas condições socioculturais sofreu e sofre ainda largamente aquela defasagem que W.G. Redder (*First Course in Education*) define como "inevitável" entre escola e sociedade, nem por isto as projeções dessas novas situações deixaram de se fazer sentir, gradualmente, na escola.

Numa sociedade colonial de senhores da terra e de escravos, onde havia um baixo nível de produção e limitados padrões de vida dos trabalhadores, nada havia que justificasse buscassem eles escolas, pois tudo o que utilizavam êsses trabalhadores, lavradores, vaqueiros, mineiros, etc., era aprendido diretamente da experiência dos seus ancestrais nessas atividades; tudo era, a bem dizer, conhecimento prático e direto, nada tendo assim a acrescentar, a êsse conhecimento, a escola dos "três RR" que lhes servisse às atividades, interesses, motivações.

As pequenas comunidades rurais eram nada mais que simples entrepostos de atividade comercial, cuja manipulação era aprendida no mesmo exercício dessas rudimentares atividades.

As capitais estaduais eram, praticamente, os únicos centros de consistentes atividades intelectuais, comerciais, administrativas, habitadas por uma sociedade civil de profissionais liberais, militares, comerciantes, clero, servidores públicos, oriunda dos grupos economicamente dominantes; com uma vida política dominada por elites provindas de nascimento ou fortuna e, o mais, a mão-de-obra e os serviços e tarefas dos analfabetos e dos iletrados.

Havia contadas escolas superiores de medicina e direito, sucedendo-se ao período em que eram elas buscadas em Coimbra; em matéria de ensino médio, tudo era escola secundária, com a só finalidade de preparar poucos alunos da elite social para escolas superiores, reduzidas essas escolas secundárias em número, quase tôdas particulares, salvo um ginásio estadual em cada capital de Estado.

A erudição, o brilho verbal eram as grandes metas dessa educação, de um modo geral; os currículos das escolas secundárias eram extensivos, com a tônica nos estudos clássicos.

Era a educação condizente com uma sociedade de estrutura agrária, estática, de reduzidíssima mobilidade sócio-econômica, funcionando à base de primários e não complexos processos tecnológicos, estratificada em castas fechadas, cujos privilégios eram zelosamente resguardados pela lei e pela tradição, com mínimos contatos com culturas outras e muito lentas manifestações de mudança cultural.

Com a urbanização decorrente da expansão demográfica e do progresso tecnológico e industrial, quebraram-se os liames imobilistas dessa estrutura social estática e não obstante a coe-

xistência nacional de vários níveis de desenvolvimento, criou-se, lenta mas firmemente, uma classe média urbana que alterou, fundamentalmente, a morfologia e a dinâmica das classes sociais no Brasil.

Indústrias floresceram nas grandes cidades, com dirigentes e operários agrupados em sindicatos e federações; acelerou-se o processo de acumulação de capitais; expandiu-se o mercado interno; emergiram, na órbita jurídica, os problemas de interesses de classes; oportunidades de emprêgo surgiram, também, ampliadas, no comércio, nos transportes, nos serviços públicos; cresceram as vias de comunicação e os processos de circulação de fatos, idéias, informações; o país buscou consciência cultural de si mesmo, descolonizando-se culturalmente.

Sem dúvida, acentuadamente nos últimos trinta anos, registou-se nas grandes áreas urbanizadas do país, sensível progresso tecnológico, heterogêneo embora em seu nível e contrastante com a incipiente mecanização e lento desenvolvimento das áreas rurais.

A escola brasileira e, especialmente, a escola média em todos os seus aspectos, quantitativos e qualitativos, sofreu os efeitos dessa transição vivida pelo país.

As escolas secundárias multiplicaram-se, as escolas profissionais de nível médio surgiram e cresceram.

Passaram elas (as escolas secundárias) a ser freqüentadas não apenas pelo grupo de elite reduzido, que buscava uma preparação para o ensino superior, mas também pelo grupo que a buscava como canal de ascensão social.

Também a clientela dos que buscavam a escola média com objetivos auto-suficientes em si mesma, passou a ser a maior em seus quadros.

Compreensivelmente, essa acelerada expansão da escola média se processou, "grosso modo", atropeladamente nos processos, confusamente nos objetivos, precariamente na qualidade, sem ter a ampará-la sequer o apoio em tradições inexistentes.

Assim eclodiu um surto de prédios escolares, professores e equipamentos deficientes, improvisados; surgiu o encurtamento do período escolar, através dos turnos multiplicados e reduzido ano letivo; gerou-se uma organização de currículos inviáveis, por sua rigidez uniforme e pelo enciclopedismo de sua composição, como forma vã de acomodação e compromisso entre o velho e o nôvo; manifestou-se uma imperfeita assimilação e adoção de novas técnicas e processos; delineou-se uma imprecisa e perplexa fixação de objetivos da escola; ocorreu ausência de supervisão da administração escolar e do trabalho docente e de orientação educacional e vocacional seguramente postas.

Criou-se, outrossim, uma situação de esvaziamento das finalidades da escola secundária, a de maior procura no nível médio, que, perdida entre o visado e inatingido propósito de preparar para o ensino superior e a necessidade de habilitar, de imediato, para enfrentar a vida, desejada pelos que a buscam em maioria, terminou por não realizar qualquer desses dois objetivos.

É força reconhecer que, seja a escola secundária, sejam os outros ramos de nível médio, falharam no ajustar-se às necessidades de uma situação em mudança.

A rede pública de ensino industrial só muito escassamente teria preparado pessoal para os quadros médios de atividades industriais, o que vem sendo mais realizado pelas atividades do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com escolas ministrando cultura geral ao nível das "*junior high school*", com ênfase nos aspectos técnicos da preparação discente, contando com uma matrícula, em 1960, em torno a trinta mil alunos, no país.⁸

O ensino comercial, cuja expansão corresponde ao aumento de oportunidades de emprêgo, nesse campo, em nossa estrutura ocupacional, ainda não ganhou total alforria do aspecto de escola secundária auxiliar e insiste na manutenção de uma individualização prematura, desde o primeiro ciclo, pouco justificável.

O ensino agrícola de nível médio é um ramo de ensino marginalizado, que não encontrou ainda apoio, seja no grau de avanço e decorrente demanda do campo de atividades a que serve, seja porque tem ainda dificuldades insuperadas de instrumentação para uma razoável eficácia.

Hábitos arraigados, que representam posições obsoletas, ainda prevalecem no campo da organização da escola secundária, levando a uma rígida e meticulosa uniformidade formal de sua estrutura em todo o país, o que talvez fôsse explicável quando se tratasse de uma pequena instituição seletiva atendendo a um limitado e homogêneo grupo de candidatos, mas que hoje, no contexto de mudança econômica e social em processo para uma democracia industrial, conduz à sua intrínseca desintegração, com o prevalecimento de aspectos formais, de processos mecânicos, de diplomas e cerimoniais alegóricos, inautênticos.

Uma civilização industrial, conduzindo a uma participação das massas na vida nacional, exige, necessariamente, a preparação de novos quadros e novas elites que, evidentemente a escola tradicional de letras não é capaz de realizar. No caso, aliás, pseudo-escola de letras.

8 A Lei número 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispendo "sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura", contém virtualidades de observação e vitalização desse ensino.

Há uma necessidade inadiável de aumentar a produtividade, de utilizar técnicas refinadas e métodos racionais de trabalho, de criação de cursos técnicos intermediários, de tipo industrial e comercial, de desenvolvimento e execução de uma nova filosofia da educação.

Sem uma planejada expansão quantitativa dos investimentos educacionais para atender a uma população que, hoje, motivadamente, já exige escolas; sem uma diversificação e flexibilidade de cursos que atendam à heterogeneidade de origem e de interesses da população escolar; sem estímulo à descentralização, mediante a autonomia local na organização de cursos variados e flexíveis, consoante necessidades e peculiaridades locais, esta escola média estará incapacitada de oferecer adequada preparação à clientela emergente do nosso processo de mudança cultural.

DISTORÇÕES E RISCOS NO MACIÇO PREVALECIMENTO DA ESCOLA SECUNDÁRIA ACADÊMICA, TRADICIONAL E RÍGIDA.

A preferência pela escola secundária acadêmica é fato positivo no Brasil e não é de admitir seja modificado pròximamente.

Várias são as razões que para tal concorrem, das quais tentaremos resumir as principais, a seguir enunciadas:

- 1 — A escola secundária acadêmica é o melhor caminho para os estudos superiores. Durante largos anos foi, praticamente, o único caminho para estudos de grau superior, até o advento da lei de equivalência dos cursos de nível médio (1953). Não obstante a existência dessa lei, recente, malgrado a escola secundária não preparar suficientemente para os estudos de nível superior, jamais alcançados, a bem dizer, sem a intermediação de cursos especiais para tal fim, ainda assim será essa escola secundária acadêmica, em relação às outras escolas de nível médio, a menos deficiente no desempenho dessa tarefa.
- 2 — A escola secundária acadêmica é escola tradicional, que desfruta de largo prestígio social. As demais escolas de nível médio não são consideradas canais de ascensão social ao menos tão prestigiosos quanto o da escola secundária. O velho arquétipo do século XIX, a educação do *gentleman*, é considerado como tendo na escola secundária acadêmica seu instrumento normal de realização.
- 3 — Por deficiências da preparação em escolas outras, profissionais, de nível médio, a escola secundária é a mais acreditada e aceita como agência para obter

habilitação para uma série de atividades em empregos e serviços semiqualeificados.

- 4 — Do ponto-de-vista empresarial, a escola secundária acadêmica e a comercial são, no Brasil, as menos exigentes em matéria de custos e, como tal, as mais “fáceis” de serem criadas e mesmo improvisadas.

Com a conjunção de razões ponderáveis como as acima nomeadas, a escola secundária acadêmica é e será, durante muito tempo ainda, prestigiosa, popular, desejada, no Brasil, não sendo de prever para tão cedo o deslocamento dessa preferência.

Seu funcionamento, todavia, nos moldes que ora predominam no Brasil, oferece uma série de consideráveis inconvenientes referidos a seguir:

- 1) *Rigidez* de sua inflexível organização formal, em currículos e programas, vício dos maiores e dos mais inadmissíveis ante a heterogeneidade de sua clientela e a variação dos contextos em que se insere.
- 2) *Enciclopedismo* de seus invariáveis cursos de estudo, representando uma frustrada tentativa de compromisso entre velhos e novos padrões culturais.
- 3) Aprêço e estímulo exclusivo aos *talentos verbais*, em tôrno ao desenvolvimento dos quais funciona.
- 4) Absorvente preocupação com a preparação ao ritual uniforme de *exames*, arcaicos no processo, limitados no âmbito de verificação do desenvolvimento global do educando, e com uma formalística imposta de cima para baixo e de fora para dentro ao professor, que não comanda o processo de verificação do rendimento escolar.
- 5) Fixação dos processos internos de efetivação da educação, não à base de competência profissional, da capacidade dos peritos que a exercem, mas mediante a obediência estrita a condições fixadas por *lei*.
- 6) Política de *recrutamento de alunos* muito estreita, inteiramente aquém das necessidades ocupacionais do país e da preparação para um consciente exercício de cidadania democrática. Há ainda a considerar os critérios seletivos predominantes, mediante os quais não se concede igualdade de oportunidades educacionais com a amplitude necessária.
- 7) Deficiências *operacionais*, a partir de prédios e equipamento e a concluir por uma grande parte do professorado e da direção das escolas.
Essas deficiências são particularmente sensíveis no campo do ensino de *ciências*.

- 8) Baixa taxa de retenção de alunos, com uma *evasão* acentuada, calculada em 70% da primeira à última série do ensino médio (geração escolar de 1954 a 1960).
- 9) *Alienação* da escola em relação à comunidade, produto do formalismo do ensino e da centralização do poder sobre a escola.
- 10) *Interesses empresariais* prevalecendo, com freqüência, prejudicialmente sobre os interesses do ensino, no universo das escolas-empresa privadas.
- 11) *Filosofia educacional* oscilando entre o regressivismo e o conservadorismo cultural, prêsas ao domínio de um humanismo beletrista clássico, excludente do humanismo moderno, global, e anuladora de qualquer intenção da escola ser agente no processo de mudança cultural em curso, conduzindo-a a uma defasagem completa em relação à dinâmica social da sociedade a que serve.
- 12) *Objetivos*, definidos em lei, de agência "preparadora de individualidades condutoras", o que necessariamente relega a um plano inexistente os cuidados com a formação do cidadão comum, o qual representa a maioria dos que a buscam.
Intelectualismo amoralista de seus propósitos, em que os objetivos de formação do caráter e de integração na cidadania de seus alunos não entram em maior conta e nem podem entrar, no comum dos casos, pela escassez de tempo necessário a influenciá-los.

Evidentemente, para uma sociedade sob o signo da expansão industrial e tecnológica, é prejudicial e desintegrativa uma concentração exagerada de alunos numa escola média acadêmica, que não prepara adequadamente para atividades industriais, tecnológicas, comerciais, semiqualficadas, de nível médio.⁹

Depois, como as oportunidades de ensino superior não guardam correspondência quantitativa com as aspirações dos candidatos a ingressar nêle, cria-se, à entrada dessas escolas superiores, um mecanismo de barragem e de depuração que funciona menos à base das aptidões reveladas pelos candidatos do que em função do maltusianismo educacional do *numerus clausus*.

9 Veja-se o que informa a respeito o documento "*Soviet-Commitment to Education*" do *Office of Education*, Washington, 1959: a preparação de pessoal técnico semiprofissional, de nível secundário, de competência intermediária, entre o trabalhador qualificado e o especialista profissional atingia na União Soviética, em 1958, 2.011.000 alunos, com 400 cursos diferentes e 375 especializações.

Isto gera, necessariamente, um clima de inquietação, tensão e frustração social acumuladas, por isto que leva muito desses candidatos mal sucedidos a se resignarem, apenas aparentemente, com o exercício de empregos que representam, a seu entendimento, situação aquém de suas pretensões e capacitações, e a forçarem movimentos de pressão para obter empregos na burocracia pública.

POLÍTICA PARA UM FUTURO PRÓXIMO — DIFICULDADES E CONVENIÊNCIAS

A primeira situação a ser considerada numa programação educacional para a escola média, no Brasil, é a de maior expansão dos seus quadros.

Note-se que, se a percentagem das ocupações secundárias e terciárias em nossa estrutura ocupacional permanecer a mesma, o que não é de crer, pois a aceleração do ritmo da industrialização faz prever um aumento da percentagem desse tipo de atividades em nossa estrutura ocupacional; se o índice de incremento da população de doze a dezoito anos persistir o mesmo do decênio 1951 — 1960; se o ritmo de aumento dos efetivos da matrícula na escola média fôr o mesmo da década 1951 — 1960, teríamos de esperar algo além de *trinta anos*, para que a percentagem de escolarização em nível médio correspondesse a *quarenta por cento*, note-se bem, apenas *quarenta por cento* da faixa etária correspondente.

Temos assim que, correlacionado com o previsível crescimento da renda nacional, mercê do desenvolvimento industrial do país, um maior esforço na área do financiamento educacional, com maiores gastos, será preciso realizar, necessita inevitavelmente ser efetivado.

Imperiosamente, deverá emergir, concomitantemente, a necessidade do *planejamento educacional* com metas fixadas a serem atingidas a curto e longo prazo, com a conjugação necessária e articulada de esforços públicos e inclusive privados, com a adoção de critérios racionais no investimento educacional, com a revisão de filosofias educacionais superadas, quais sejam aquelas em que se baseiam os vigentes critérios seletivos rigorosos, aplicados imprópriamente à escola elementar e ao primeiro ciclo de ensino médio, conduzindo às maciças repetições de séries.

Isto porque, atualmente, na complexa era tecnológica e industrial em que vivemos, menos de seis anos de escolarização, não seletiva, mas *comum e obrigatória*, não propiciam um mínimo de aparelhamento necessário a uma efetiva participação

e integração do indivíduo na sociedade do nosso tempo, tornando-se estéril esforço e vão dispêndio a educação ministrada aquém desses mínimos, urge reconhecê-lo.

Isto pôsto, cremos que investimentos maiores e sobretudo articulados e racionalmente aplicados terão de conduzir a uma escolarização comum e obrigatória (não confundível com alfabetização pura e simples) de *seis anos* para tôda a população escolarizável de sete a doze anos do país, nas áreas urbanas, ou de oito a treze, nas áreas rurais. Como meta mínima a ser atingida no período de quatro quinquênios, teríamos a da matrícula de 60% da população escolarizável na terceira e quarta séries do primeiro ciclo e de 40% dessa população no segundo ciclo do ensino médio.

Como os dois anos de acréscimo aos atuais quatro anos da escola elementar deverão equivaler aos dois primeiros anos do ensino médio, teremos, como decorrência do cumprimento dessa meta, aqui prevista para vinte anos, uma universalização dos quadros escolares correspondentes aos atuais primeiros dois anos do ensino médio.

Há vantagens positivas na adição de mais dois anos aos quatro atualmente prevaletentes na escola elementar brasileira, que são:

- a) extensão da escolarização comum e obrigatória a seis anos de escolaridade;
- b) custo mais módico da remuneração docente, em relação aos padrões de vencimentos do professorado secundário;
- c) oportunidade de ampliar a escolaridade por intermédio dos grupos escolares, em melhores condições de prédio e de equipamento do que oferecem muitas das escolas que atualmente improvisam, temerária senão irresponsavelmente, cursos secundários de primeiro ciclo completo.

Nesses dois anos de escolarização acrescidos à escola elementar deveriam funcionar, nas áreas urbanas, atividades industriais de iniciação ao trabalho, como aquelas constantes do "Plano de Educação Complementar", elaborado e executado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a partir de 1957; nas áreas rurais, a tônica dessas atividades deveria ser em função do modo de vida circunjacente, vale dizer, transmitindo noções e técnicas rudimentares de trabalho agrícola, de pequena criação, etc.

No que diz respeito à educação correspondente ao atual primeiro ciclo de nível médio (quatro anos), cremos que um dos tipos de escola que deveria ter fomentada sua criação e expan-

são, nas grandes áreas urbanas e em cidades que constituam metrópoles regionais, seriam os Centros Educacionais de Nível Médio ou Escolas Compreensivas ou Integradas de Nível Médio. Ao invés de haver, apenas, desde a primeira série do ensino médio, escolas multipartidas, organizadas com uma diversificação prematura, a saber, escolas secundárias, comerciais, industriais, agrícolas, essa estrutura no que tem de específica, individualizada e característica, seria reservável apenas para o *segundo ciclo* do ensino médio.

Nessas Escolas Compreensivas ou Integradas de Ensino Médio, se promoveriam, sobre a mesma base física e sob direção unificada, educação geral (em cursos e classes comuns), flexíveis e diversificados programas eletivos ou opcionais para habilidades práticas e programas mais avançados em matérias acadêmicas. Em cada núcleo urbano de 5.000 habitantes e para cada parcela de 25.000 habitantes das grandes cidades, seria criado um Centro dêsses.

Conforme a localização dessas Escolas, em áreas urbanas ou em centros de áreas rurais, tal seria a tônica dos cursos *eletivos*, comerciais, industriais, agrícolas no primeiro ciclo. O cunho de especialização diferenciada adviria apenas no segundo ciclo.

Nas escolas localizadas em centros de áreas rurais haveria os regimes de semi-internato e internato, oferecendo oportunidades de escolarização não apenas aos habitantes da cidade-sede do estabelecimento, mas também a elementos recrutados em cidades circunvizinhas, consoante aptidões reveladas em sua vida escolar anterior.

No que diz respeito ao funcionamento de escolas organizadas obedecendo ao modelo multipartido, isto é, secundária, industrial, comercial, agrícola, conviria, possivelmente, uma programação com características aproximadas das que se seguem, que seriam testadas na prática:

- a) organizar um primeiro ciclo com um "core" de educação geral comum a tôdas elas, com diversificações apenas de atividades opcionais, entrando a especialização nos três anos do segundo ciclo;
- b) experimentar e desenvolver um tipo de moderna escola secundária acadêmica, com ênfase nos estudos de ciências naturais e sociais, podendo abranger em torno a 40% da população escolarizável de 12 a 18 anos;

10 Esta é uma medida que se impõe na organização do sistema escolar brasileiro. Veja-se que o louvável esforço representado pela recente instituição das "classes secundárias experimentais", perdeu muito do seu mérito pela escravização ao modelo da escola secundária do padrão oficial, her-

- c) desenvolver escolas de ensino industrial e comercial, preparando técnicos bem qualificados para manipulação de máquinas, técnicas de laboratório e tarefas de natureza comercial e econômica de nível médio, atendendo em torno a 30% da população escolarizável correspondente;
- d) organizar o ensino de agricultura de nível médio, preparando alunos com o domínio de habilidades manuais e de conhecimentos técnicos; estas escolas deveriam estar capacitadas a receber aproximadamente 10% da população escolar de nível médio;¹¹
- e) atender 20% dessa população escolar de nível médio nos Centros Educacionais de Nível Médio (Escolas Compreensivas) ;
- f) realizar atividades de tipo agrícola, comercial, industrial nos dois anos acrescidos à escolarização primária, para auxiliar a solução de dificuldades de obtenção em emprego dos que deixam a escola primária;
- g) expandir cursos do tipo dos ministrados pelo SENAI e SENAC, com ênfase no preparo técnico para atividades industriais e comerciais, fornecendo cultura geral ao nível do primeiro ciclo do ensino médio".¹²

Um dos problemas a serem estudados cuidadosamente seria o da preparação de candidatos a cursos superiores.

Não obstante sensível maioria dos alunos da escola média não se habilitarem ao ensino de nível superior, sem dúvida boa parte deles busca êsse enderêço e é indispensável que o façam.

É fato de observação comum, todavia, que o preparo de candidatos para êsse fim vem fracassando.

dando-lhe, em muitos casos, o mesmo currículo enciclopédico, o latim obrigatório no primeiro ciclo, três línguas obrigatórias numa mesma série de primeiro ciclo e deformações semelhantes.

11 Enquanto a estrutura agrária brasileira repousar no latifúndio, no qual os grandes senhores da terra, representando 0,57% da população rural, concentram a posse de 83% dessa área rural, não é previsível uma incentivação da demanda de técnicos em agricultura de nível médio ou superior, desnecessários face às relações de produção e tecnologia vigentes.

12 Quanto ao problema do ensino normal, ainda que, por nível, caiba no ensino médio, julgamos deva ser planejado juntamente com o ensino elementar. Outrossim, na abordagem aqui feita, foram apenas incluídos os ramos de maior matrícula no ensino médio, não se incluindo outros, como os de enfermagem, serviço social, farmácia, etc., suscetíveis de ser ministrados nesse nível (segundo ciclo).

Bom número de qualificados especialistas em educação superior na América Latina, reunido recentemente na Universidade de Chicago, atribuía uma das causas desse desajuste ao fato de os contrôles sobre o ensino superior e sobre o ensino médio estarem em mãos diferentes, na organização universitária no primeiro caso e com o Estado no segundo.

A nosso entender, no caso brasileiro, a primeira medida a tomar seria quebrar as atuais barreiras restritivas do *numerus clausus*, ampliando as oportunidades de formação em nível superior, pois se os atuais cem mil alunos da escola superior brasileira são um número ínfimo em relação às necessidades de pessoal formado em nível superior no país, muito maior é essa deficiência quando consideradas as carências de formação de cientistas e de técnicos, que o desenvolvimento da economia industrial do país exige.

O reconhecimento da necessidade de ampliação dos quadros de formação de pessoal de nível superior, acarretando necessário aumento das oportunidades de matrícula e critérios de seleção outros que não os dominados pela escassez do *numerus clausus*, não implica todavia desconhecer a existência do problema de inadequada preparação para ingresso no ensino superior, o qual existe efetivamente e não é de fácil solução.

A fórmula, por exemplo, preconizada por alguns, proposta do ângulo dos interesses do ensino superior, que seria a de o último ano do ensino médio poder ser dado também em estabelecimentos de ensino superior, para melhor ajustamento dos candidatos, tem a séria desvantagem de quebrar a unidade do ensino médio, na parte de objetivos próprios que deve ter.

Será preciso refletir sobre o problema, ensaiando processos como, só para citar uma tentativa deles, aquele sugerido pela Universidade do Ceará, do chamado "ano vestibular" em que "ao longo de todo um ano letivo, professores e orientadores cuidadosamente selecionados se mantêm em estreito contato com os candidatos para observá-los, aconselhá-los e corrigir possíveis lacunas da sua formação secundária, de sorte a poderem no fim selecionar os melhores, sem mais a formalidade do concurso de habilitação".¹³

Em países como o Brasil, em rápido processo de industrialização e de urbanização, possuindo substanciais potencialidades industriais, é de evidente conveniência um programa agressivo de expansão da escola média de todos os tipos, como condição necessária a seu desenvolvimento. Não porém mediante qual-

13 Walnir Chagas — "A reforma universitária e a Faculdade de Filosofia", neste número.

quer modelo rígido de escola média, mas por intermédio da escola média que nos convém, isto é, *flexível e adaptativa* ao máximo.

A nosso entendimento, os planejamentos econômicos nacionais ou regionais até hoje elaborados no país, ressentem-se do defeito de subestimarem, simplificarem ou porem em termos inadequados o ingrediente educacional necessário à sua viabilidade.

As dificuldades a serem superadas para uma eficaz execução desse planejamento educacional não são, de nenhum modo, de pouca monta.

Basta que se considere que elas estarão presentes seja nos aspectos quantitativos como nos qualitativos do problema e que não é nada irrelevante a dificuldade de obter suficiente investimento financeiro para uma escola média expandida, dada a competição com outras formas de investimento no desenvolvimento econômico.¹⁴

Todo um sério e denso problema de construção e conservação de prédios, elaboração de livros e de material didático, formação, treinamento e aperfeiçoamento de diretores, professores, técnicos tem de ser enfrentado, com custos e dificuldades facilmente previsíveis, e que é necessário prever com precisão.

Não há outra alternativa todavia, senão buscar prever, equacionar e prover a situação educacional a que o Brasil precisa chegar e à qual *já* jamais chegará se continuar vigente a rotina cega dos métodos e processos do *laissez-faire* educacional, da adição aleatória e do acréscimo ao acaso, totalmente ineficientes, quando não prejudiciais, na maioria dos casos.

Sem a menor dúvida, o Brasil é um exemplo típico de país que perderá ou ganhará muito em seu crescimento, na dependência da quantidade, do tipo e da qualidade do seu sistema de ensino médio.

14 Não obstante a renda nacional brasileira estar ainda no nível daquelas comuns a países de base econômica agrícola e não industrial e sobre essa renda efetivar o Brasil gastos com a educação em torno a 2,5%, lembre-se que esses gastos, calculados por habitante e convertidos em dólares, não ultrapassavam de 6,4 dólares (1951-1953) contra os 56,3 dos Estados Unidos da América do Norte e 11,2 do Chile, para citar um país sul-americano, ainda subdesenvolvido. (*Despesas Públicas com a educação*. Unesco 1955.)

A CONQUISTA DA CIÊNCIA NO BRASIL

CARLOS CHAGAS

Da Universidade do Brasil

I — Panorama atual

No momento em que tanto se discute o desenvolvimento científico do Brasil, penso ser dever de todos que, direta ou indiretamente, têm sido nêle envolvidos relatar a sua experiência e dizer das dificuldades e óbices com que se defrontam e, ao mesmo tempo, propor soluções que a sua experiência houver encontrado.

Quando dei início à organização do Instituto de Biofísica, pelas razões que direi mais tarde, dois dos três grandes marcos da história das ciências experimentais no Brasil já se tinham realizado.

A fundação do Instituto Osvaldo Cruz foi o primeiro. Nessa instituição, ao lado de Carlos Chagas, Eurico Vilela, Magarinos Tórres, Astrogildo Machado, Costa Cruz, Evandro Chagas, e principalmente Miguel Osório e Carneiro Felipe, aprendi a pesquisar. Trouxe para a Universidade do Brasil o desejo de associar a pesquisa ao ensino, como elemento essencial da atividade universitária. Assim tenho procurado agir.

Nunca se poderá enaltecer suficientemente o que representa para a civilização brasileira a criação do Instituto de Mangueiras. Nossos foros de nação devem a Osvaldo Cruz muito mais do que geralmente reconhecido, pois certamente sem sua ação decisiva não gozaria o Brasil de hoje do melhor elemento da propulsão nacional, o da sua crescente população. Reconheçamos ainda na ação de Osvaldo Cruz sua característica essencial, a de se-mear idéias, a de criar escola e a de estimular jovens.

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo é o segundo marco a que me refiro. Sua importância é ainda mal reconhecida por muitos. Julgue-se para fazê-lo que, até então, somente escolas profissionais (Engenharia para a física, Medicina para a biologia e química, Farmácia para a química) formavam cientistas no Brasil. As vantagens de tal formação, onde o autodidatismo suplementa, para não dizer substitui, a formação racional metódica constru-

tiva, são incontestáveis. Imediatamente deu frutos fecundos a criação da Faculdade de Filosofia de São Paulo, os quais parecem ter caído em terreno fértil, de tal modo se tornaram salientes no cenário internacional os departamentos científicos ali instituídos, adquirindo prestígio e renome já na primeira década de sua existência.

Com a formação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo começa a desaparecer da ciência brasileira o período "amadorista".

O terceiro marco se realizou quando já estava eu amadurecido na tarefa de direção de pesquisa. Por isso mesmo, sei das vantagens que trouxe a criação do Conselho Nacional de Pesquisas para o desenvolvimento da pesquisa em nosso país. A criação do Conselho, devido ao esforço pessoal, dedicação e energia de Álvaro Alberto da Mota e Silva, e pela ação contínua e altamente significativa desenvolvida, alterou profundamente o nosso país. Promoveu o Conselho a ida de bolsistas brasileiros ao exterior, ensinou a vinda de especialistas ao nosso país, reequipou laboratórios e, como atividade mais importante do que qualquer outra, estabeleceu sistema de bolsas de complementação, que permite aos pesquisadores, federais, principalmente, condições de trabalho em regime de dedicação exclusiva, indispensáveis à realização da atividade experimental. Só êsse resultado é ampla justificação para a sua criação.

Ao lado da instituição do Conselho Nacional de Pesquisas, outras medidas governamentais vieram facilitar o desenvolvimento científico do país. Uma delas foi a da autonomia das universidades, decretada em 1945. Embora não tenha ela alcançado ainda o sentido amplo que seria necessário, nem receba consagração que lhe assegure existência definitiva, é a autonomia, do mesmo modo, medida essencial ao nosso progresso científico.

Foram também de grande estímulo a criação da CAPES e da COSUPI, aquela merecendo apoio irrestrito dos pesquisadores brasileiros, esta discutida em alguns setores, indicando ambas, porém, o desejo ainda que titubeante do govêrno federal de incrementar nosso aparelhamento tecnológico e científico.

Focalizando o panorama científico dêste modo, só haveria razão para júbilo e otimismo. O reverso da medalha, entretanto, é menos atraente. Em verdade, se estabelecermos comparação entre o estado do nosso desenvolvimento científico atual e aquêle existente há 15 ou 20 anos, não haverá dúvida de que progredimos acalentadoramente, acompanhando, quase passo a passo, a marcha de nossa evolução nacional. Mas não é êste o paralelo que devemos estabelecer, nem o ângulo pelo qual devemos julgar a nossa evolução, pois o que seria de esperar é que nossa

ciência e tecnologia forjassem o ritmo de nossa civilização. Necessitamos, sim, comparar dentro do tempo nosso desenvolvimento atual em ciências básicas com o de países mais desenvolvidas, e tal comparação ser-nos-á totalmente desvantajosa. As instituições brasileiras existentes há 50 anos (como o Instituto Oswaldo Cruz, o Instituto Butantã, o Jardim Botânico, o Museu Nacional, etc.) eram então, sem dúvida, muito mais próximos de suas congêneres européias e norte-americanas do que o são hoje. Nada importa que os estabelecimentos de pesquisa no Brasil tenham se decuplicado. Na Europa, na América do Norte, o fator de multiplicação é seguramente muito maior do que o nosso. Várias causas concorreram para que não acompanhássemos a marcha do tempo. Nossa formação política, romântica e intelectual, a incompreensão da sociedade, a distância a nos separar dos grandes centros de mais alta civilização, foram, sem dúvida, causas importantes. A mais aguda, entretanto, parece ter sido a inexistência de uma organização universitária adequada que facultasse a formação de pesquisadores, como os que se revelaram em São Paulo a partir de Armando de Sales Oliveira, e, do mesmo modo, a ausência de uma ação coordenadora e segura do governo federal, que apareceu tardiamente e assim mesmo sem vigor.

A formação de pesquisadores, o reequipamento de laboratórios, a caracterização do trabalho científico, a melhor adequação dos pesquisadores à sua atividade, ou o intercâmbio com centros mais civilizados, faltaram-nos quase que inteiramente. Não faltou, entretanto, a sanha burocrática que manietou o trabalho científico, manteve fechados locais de trabalho aos domingos e feriados, e até mesmo depois da hora do expediente cotidiano, ou conservou o material científico apodrecendo na umidade de armazéns portuários.

Faltou-nos também a decisão oficial que criasse uma política de investigação científica e tecnológica, pairando acima da rotina administrativa e do medo das decisões individuais, mas não nos faltaram a escassez de recursos financeiros, as dificuldades de obtenção de divisas para apetrechamento dos laboratórios e a plena realização de um sistema de aperfeiçoamento em países mais civilizados.

Se há elementos de otimismo que posso referir, as dificuldades parecem-me insuperáveis. Dá prova da primeira assertiva a qualidade do material humano de que dispomos, provado pelo sucesso dos bolsistas brasileiros enviados ao estrangeiro, de um lado, e do outro, pelos postos que têm atingido em outros países os que desesperam de encontrar condições de trabalho no Brasil. São estes já tão numerosos, que, com eles apenas, bom departamento científico poderia ser formado.

Caracteriza a segunda afirmação a luta que cada um enfrenta para desenvolver seu labor científico, para que êle não se esterilize e se esboree em óbices de ridículo significado.

Várias dessas dificuldades serão apontadas e discutidas a seguir. Quero acentuar, apenas, que o momento deve ser o de uma ação unívoca e coordenada, que possa criar no Brasil as condições de trabalho científico que atraíam para a carreira de pesquisador, ainda inexistente, o melhor de nossa juventude. O potencial humano assim criado tornará possível a adequação dos nossos meios de produção ao incremento demográfico que experimentamos, e dará à civilização brasileira o caráter humanitário e progressista que lhe permitirá cotejo perfeito com as nações civilizadas de todo o mundo. Serão os artífices dessa ação o Conselho Nacional de Pesquisas, a Comissão Nacional de Energia Nuclear, as Universidades e Organizações Governamentais, como a CAPES e a COSUPI.

II — As lacunas que preocupam

Nas notas que se seguem, gostaria de fundamentar a afirmação de artigo no qual assombreei o quadro da pesquisa científica no Brasil de hoje, assinalando nêle o defasamento que separa nosso meio científico daquele existente em países de mais velha civilização, o qual se vem acentuando cada vez mais. Direi mesmo que não sei como poderemos eliminar o fôssco que atualmente marca essa distância. Tal afirmativa precisa ser documentada, pois vivemos em país onde a ilusão muitas vêzes merece melhor abrigo e mais quente aplauso do que a realidade, que, embora contundente, é sempre mais útil e mais fértil.

Para justificar meu pensamento, deixo de lado a análise de nossa metodologia científica, dos dados estatísticos, pessoais e orçamentários que constituem a conjuntura atual, e que pouco representam se considerados em valor absoluto, para analisar objetivamente certos campos da investigação científica. Desejo antes apontar, todavia, que não nos devemos iludir com dados recentemente publicados, que apresentam o Brasil em oitavo pôsto em todo o mundo no número de publicações feitas no campo das ciências biológicas. Êste dado importante, e até mesmo simpático, indica a meu ver sòmente — o que é louvável — o desejo ardente que existe no Brasil da realização da pesquisa experimental. Ê este desejo mais facilmente realizável nos vários setores da biologia, o que se poderia esperar de um país dignificado pela obra científica de Adolfo Lutz, Osvaldo Cruz, Pirajá da Silva e Gaspar Viana, mas não é êle bastante para nossa plena satisfação. Em verdade, vários campos do mais

alto interêsse biológico, aquêles mesmos que marcam as fronteiras progressivas das pesquisas biológicas de nossos dias, hoje são limitados a um ou dois pequenos grupos de trabalho, ou não existem de todo em nosso país.

Não se diga que os biologistas patrícios desconhecem a importância dêsses temas ou não têm condições intelectuais para abordá-los. As mais das vêzes o que se passa é que a sua exploração só se realiza pelo trabalho de equipe. Tal condição, por várias razões que fogem à esfera de ação dos pesquisadores, é quase sempre inexistente em nosso meio. Em setores que mereceriam especial atenção, pois estão êles ligados a alguns graves e importantes problemas de biologia, pouco ou nada se faz, não por falta de curiosidade científica, mas por falta completa de apetrechamento, recursos técnicos e até mesmo preparação básica.

É praticamente inexistente no país, em plena era das explosões atômicas, a pesquisa radiobiológica que envolva o estudo da ação das radiações sôbre os sêres vivos e radioproteção. Cito também como exemplo o dos virus nos seus aspectos físicos e bioquímicos, fundamentais, especialmente o caso dos bacteriófagos. Tanto mais graves se torna esta contestação, quando em momento dado Costa Cruz terá sido, como me referiu pessoalmente Jules Bordet, um dos maiores especialistas no assunto em todo o mundo. O avanço dado ao assunto pela escola científica do Instituto Pasteur, com Lwoff, Manod, Jacob e Woolman, é de tal significação, que é inacreditável que vários centros brasileiros dêle não se ocupem.

O caso da genética é também esclarecedor. Penso poder afirmar ser êste o campo da biologia onde melhor se projetam as ciências biológicas do Brasil de hoje. Um grupo coeso de pesquisadores com Pavan, Brito da Cunha e Frota Pessoa, em São Paulo, Briger, em Piracicaba, Kerr, em São Carlos, N. e A. Freire Maia, em Curitiba, Cordeiro e Salzano, em Pôrto Alegre, Cavalcânti, Junqueira, Malogwkin e Briquet, no Rio, Pedreira na Bahia, entre outros, destaca-se pela atualidade e relevância dos trabalhos realizados. Afirmo, entretanto, que seu número é diminuto em relação ao que seria necessário para nossa maior projeção, pois que a genética se assenhoreia rapidamente, com a mesma fecundidade com que dominou a agricultura científica, de quase todos os problemas da patologia humana. Se o conjunto de especialistas citados nos torna orgulhosos, a verificação de que as grandes instituições de patologia do país não possuem seções de genética humana — a qual ainda não se tornou disciplina independente ou nem mesmo é lecionada nas faculdades de medicina, — e de que técnicas recentes e originais como a

cultura de tecidos humanos para verificação de aberrações cromossômicas provávelmente só se executam em um único de nossos laboratórios, — leva-nos à conclusão de que, até nesse setor, que é aquêlo no qual mais nos destacamos, são pesadas e estarrecedoras as lacunas vigentes.

O sucesso do reator de São Paulo, que sucedeu ao funcionamento do betatrão, a instalação de um acelerador de alta voltagem na Faculdade de Ciências da Universidade de São Paulo, ou ainda, a boa organização dada ao Reator de Belo Horizonte, não escondem as dificuldades incontáveis que têm os físicos brasileiros para se pôr ao passo dos progressos dos grandes centros. Se a técnica de emulsões permite sua utilização no Brasil pela exposição nas grandes máquinas aceleradoras de Berkeley ou de Genebra, como tem sido feito no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, sua utilidade é contraditada pela lentidão dos trâmites burocráticos que as chapas fotográficas experimentam ao passar pela barreira alfandegária. A técnica da auto-radiografia com chapas nucleares, fartamente utilizada nos laboratórios de biologia de todo o mundo, tropeça no Brasil na impossibilidade de sua importação sem delongas portuárias, que não só sujeitam a emulsão fotográfica a variações de temperatura que as desagregam, como ocasionam considerável exposição pela radiação, o que traz subsequente inutilização. Em nenhum campo, entretanto, melhor se caracteriza a defasagem que me preocupa do que no da microscopia eletrônica. Enquanto todos os bons laboratórios do mundo utilizam hoje correntemente êsse instrumento que certamente resolve grande número de problemas — nos quais dois dos maiores especialistas são latino-americanos, De Robertis (da Argentina) e Fernández Morán (da Venezuela), e vemos num mesmo laboratório 3 ou 4 instrumentos servindo ao mesmo tempo a um grupo de trabalho no Brasil, só dois ou três aparelhos a duras penas funcionam.

O microscópio eletrônico é considerado ainda instrumento que não deu provas de sua utilidade, ou se pensa na organização de um centro onde pesquisadores de várias origens venham fazer suas fotografias. Esta centralização que faz parte de uma tailorização científica a ser evitada a todo custo, é inaplicável no caso. O microscópio eletrônico é um instrumento quase individual e uma instalação de microscopia eletrônica para bem funcionar necessita de 3 instrumentos pelo menos, um para a triagem, outro para estudos morfológicos e um terceiro para análise biofísica mais fina.

Na eletrofisiologia, nosso quadro é o mesmo desesperador. Se atentarmos para o que significa esta ciência para o diagnóstico médico para o conhecimento da atividade cerebral, para a psicofisiologia, para as concepções mais importantes da fisiolo-

gia cortical, ligadas aos conceitos de cibernética e à teoria da informação, temos de novo a ver como se agrava o quadro apontado.

Deixo de lado as lacunas da química, as mais importantes no país, pelo que significam para o nosso desenvolvimento, e as de outros campos. Na zoologia sistemática, por exemplo, nossos especialistas não podem aplicar os métodos de biometria estatística, pois faltam-lhes os meios de mecanização indispensável. Por isso preocupam-me os que desde já se lançam em tentativas científicas, como a astronáutica para a qual não temos vestígios de credenciais, tentativas que só poderão concretizar-se em atividade superficial e fantasiosa.

Não quero mais dar exemplos. Falta de equipamento, falta de pessoal adequado, falta de coordenação, e até mesmo de audácia para enfrentar um programa de longo alcance, obscurecem o panorama atual de nossa pesquisa. Penso que uma análise das causas de tal desajuste não poderia ser feita amplamente nesta simples apresentação. Aponto somente duas que me parecem mais importantes: uma é da escassez de dotações orçamentárias, cuja falácia é tanto maior quando se verifica que a maior parte das vezes a tramitação legal de processos administrativos impede a sua plena utilização. O sistema de compras, por exemplo, impede que grande parte das verbas federais seja usada.

Nunca houve no Brasil por parte do govêrno uma política cambial verdadeiramente favorável à investigação científica. Refiro, como exemplo, o destrato que certa vez pensou poder dar-me o diretor da Carteira Cambial quando lhe solicitei divisas necessárias à aquisição de equipamento científico. Em tal ocasião, tôda atenção era dada ao reequipamento industrial, que envolvia somas centenas de vezes maiores do que a pedida pela ciência, sem se atentar que não poderá haver indústria autóctone no país sem que nela se desenvolvam a ciência e a tecnologia apropriadas. Tal período era mais favorável, todavia, aos que se lhe seguiram. Hoje tenho a impressão de que nos aprestamos para melhores dias. A distribuição de créditos do govêrno a institutos de tecnologia recém-publicada, de um lado, e ainda uma resolução do Conselho da SUMOC isentando as importações diretamente realizadas pela União, Distrito Federal ou Municípios, do recolhimento ao Banco do Brasil de soma igual à despendida em dólares, são sinais de que o govêrno se alerta para a renovação científica tão necessária.

A outra grave causa do nosso desajuste é a de escassez do potencial humano. Sobre êle também não me deterei, já que pretendo ocupar-me do assunto de maneira mais precisa posteriormente. Para enfrentar a conjuntura e estimular a vida científica brasileira, adaptando-as às contingências do nosso tempo, é

necessária inicialmente uma ação nova, coordenadora, corajosa, fortemente apoiada pelos poderes públicos, do Conselho Nacional de Pesquisas. Aliando-se às organizações que devem participar da renovação do país, convocando grupos de trabalho, integrados por investigadores de todos os campos, que trariam a sua experiência própria, e, assim, a sua opinião, o Conselho Nacional de Pesquisas será o órgão que executará a mais importante de todas as tarefas nacionais.

III — A ação do Conselho Nacional de Pesquisas e o doutoramento científico

Só me arrisco a dar nestas linhas uma opinião do que deve ser, em parte, a ação do Conselho Nacional de Pesquisas porque partilhei durante anos de sua atividade, segui com ansiedade os seus momentos difíceis e procurei servi-lo unívocamente, da melhor maneira. Sei, também, que os homens de ciência que lhe estão à testa hão de compreender que não me move desejo algum de crítica, porém exclusivamente a boa intenção de apresentar o que acumulei de experiência em anos seguidos na investigação experimental.

Acho que três são os campos de atividade em que se deve empenhar o Conselho e que devem representar as metas de nossa renovação científica. São êles o da formação de pesquisadores, o da adequação do trabalho científico e o da criação de programas especiais. Certamente, muitas das idéias que desenvolverei na apreciação dêsses três pontos são óbvias e realmente já do domínio público. Parece-me, contudo, que sua repetição não é indesejável. Do mesmo modo, muitos dos conceitos aqui tratados estarão no espírito e na ação do Conselho sãbiamente dirigido por Otacílio Cunha. Tais circunstâncias só poderão nos satisfazer. De outro lado, se houver qualquer coisa de útil e de aproveitável no que exponho, terei dado como válido o tempo que despendi na elaboração desta série de artigos.

A formação de pessoal é passo inicial para o mais amplo incremento científico de nosso país. O que faz a ciência progredir em uma nação é muito mais o trabalho anônimo de um sem-número de especialistas que nunca verão seus nomes inscritos nos lauréis acadêmicos, do que a genialidade de uma investigação levada a efeito em ambiência não preparada para recebê-los. Só o trabalho contínuo, anônimo, pertinaz, realizado cotidianamente por uma população laboratorial — o qual passa despercebido da grande promoção jornalística — possibilita a eclosão de um movimento científico de extensão, profundidade e perenidade. Esta é a razão pela qual o trabalho pioneiro dos

cientistas que nos antecederam, e que tanto admiramos, teve quase sempre a efêmera duração de suas próprias vidas. Entre nós, várias escolas científicas desapareceram, pois o país não lhes deu o fermento humano que garantisse sobrevida. Longe de mim desprestigiar a ação isolada desses grandes homens! Já a louvei várias vezes. É ela o passo mais seguro para a formação de pessoal de alto nível em qualquer país. Tomo aqui, como exemplo, o que representou para a química no Brasil a atuação singular de Heimbolt de início, ou a de Haupmann depois, mas só foram ambas duradouras porque já se criara em São Paulo uma ambiência científica, na verdadeira acepção da palavra.

O que quero reafirmar é que todo o esforço deve ser dado à formação de pessoal, sem a qual qualquer plano específico não terá razão de ser, pois falecem-lhe as possibilidades de sucesso. Não há necessidade de dizer que tal iniciativa não pode ser a resultante de uma ação isolada do Conselho Nacional de Pesquisas; ao contrário, deve caber fundamentalmente às universidades, competindo ao Conselho, entretanto, uma ação estimulante e essencial. Nesse esforço, incumbe, ainda, grande parte aos organismos auxiliares como a CAPES e a COSUPI.

Analisando mais detidamente o papel do Conselho Nacional de Pesquisas, vemos que a sua importância não é desprezível. Pode ele estimular de maneira decisiva a formação de cientistas no Brasil, criando sistema especial de bolsas de doutoramento que permitam ao aprendiz de cientista, já graduado nas escolas de ciências, dedicar-se durante o tempo necessário, dois, três, cinco anos, à realização dos trabalhos de investigação necessários ao seu doutoramento. Foi o que fez o Conselho Nacional de Pesquisas da França para os matemáticos, por exemplo, com resultados tão significativos que aquela nação se tornou o centro mais avançado na pesquisa matemática moderna.

O envio sistemático de nossos estudantes ao estrangeiro parece-me contraproducente. Dispendioso, portanto de caráter limitativo no número, dificulta êle a formação de nossos laboratórios, seu pleno desenvolvimento, porque são os doutorandos elementos de grande utilidade de pesquisas de cada instituição do Brasil.

Insisto na importância a ser dada ao doutoramento científico, não pelo título, mas pelo período de treinamento que representa. Considero o doutoramento a melhor forma de preparar pesquisadores. Escalonado o treinamento básico em 3 ou 4 anos, só a íntima convivência que cria com "instrutores" reais permite a sólida formação científica de base. Nesta convivência, aprendem-se não as técnicas que já deverão ter sido obtidas no pre-

paro prévio, mas o pensamento crítico e a análise dos esforços a serem empregados, a estratégia a ser desenvolvida, tudo enfim que faz da pesquisa científica uma atividade à parte, na qual a formação técnica e a visão conjuntural necessitam da contribuição que advém somente da originalidade de pensamento ou da observação experimentada.

O desprestígio atingido pelo doutoramento médico, obrigatório em tempos passados, muitas vezes entre nós obscurece a importância do doutoramento científico. E' êle, repito, a melhor forma do aprendizado.

O sistema de bôlsas do Conselho, a ser especificamente destinado a esta atividade, deverá repousar, entretanto, em alguma coisa de concreto. Para isso, deverá o Conselho escolher os centros de treinamento, instituições ou laboratórios, a serem substancialmente subvencionados, muito embora vá encontrar sérias dificuldades na realização de tal empenho. Mas estas parecerão maiores a princípio do que se apresentarão na realidade. Entrando em contato direto com as universidades, o Conselho permitirá a muitas as realizações que há muito tempo aspiram. Na verdade, são os cursos de doutoramento um velho desejo universitário. O que deverá ficar bem esclarecido é que os cursos de doutoramento deverão ser "administrados" universitariamente pelas Faculdades de Filosofia, que são as únicas instituições a prover os alunos com diplomas legais. Na promoção de tais cursos deverão participar tôdas as instituições capazes. Não podemos deixar de lado qualquer espécie de recursos.

A idéia da participação de instituições não universitárias em curso de doutoramento poderá criar, de início, entraves. Estou certo, porém, que as vantagens que vão decorrer de sua cooperação hão de ser de tal monta, que os universitários, sempre de espírito aberto, logo as compreenderão.

O auxílio financeiro prestado pelo Conselho, a perspectiva de melhor recrutamento de pessoal, o prestígio de uma iniciativa da mais alta envergadura, são atrativos que certamente farão as universidades rever certas normas e preconceitos que dificultam sua própria ação em nosso meio. Creio que na Universidade do Brasil tais críticas não surgirão. No momento, já se procura alí criar condições de doutoramento científico mais moderno. Projeto submetido ao julgamento do Magnífico Reitor, para posterior apreciação da Faculdade Nacional de Filosofia, prevê a possibilidade da cooperação entre os Institutos da Universidade e instituições de mandato universitário, às quais outras se juntarão para a realização de cursos de doutorado científico que, efetuado sob a supervisão administrativa da Faculdade de Filosofia, permitirão reunir esforços com considerável

economia de recursos e de tempo, e ainda, certamente, com extraordinária utilização do material humano existente. Tal esquema poderá estender-se às outras universidades.

Não me detenho, no momento, em discutir as reformas de que necessita a nossa estrutura universitária, que já foi objeto de muito debate nestes últimos anos. São seus defeitos tão evidentes, como por exemplo o da inexistência de Faculdades de Ciências independentes, que sua análise não precisa mais ser feita. A discussão dessas falhas centraliza-se, entretanto, muito mais na organização da Universidade do que na sua própria concepção e nos seus métodos de trabalho. Creio que reforma alguma será útil se não fôr acompanhada da indispensável revisão do próprio conceito de universidade, dos seus métodos e da renovação de seus quadros. Será esta reforma tanto mais fácil quanto maior fôr o número dos que na Universidade se ocupam da investigação científica.

Este será o benefício trazido pela cooperação entre as universidades e o Conselho, que realizarão, assim, da maneira mais efetiva, suas respectivas finalidades.

(Transcrito do *Correio da Manhã* — Rio)

A REFORMA UNIVERSITÁRIA E A FACULDADE DE FILOSOFIA

VALNIR CHAGAS

Da Universidade do Ceará

Reforma Universitária é a designação até certo ponto imprópria desse oportuno movimento, surgido nos últimos dois anos, que visa à instauração no Brasil de uma educação superior em moldes como ainda não existe entre nós. A pedra de toque de tão auspiciosa tomada de consciência foi a mudança da capital federal, que vem inspirando a campanha pela criação, em Brasília, de uma Universidade concebida em termos de verdadeiro complexo universitário, diversificado na superestrutura e unificado pelo que há de geral e básico em todos os ramos do conhecimento humano. Mas Brasília — símbolo e solução — e com ela a idéia de sua Universidade, constituiu menos um ponto de partida, que sem dúvida há de ser um novo plano, do que o cumular natural de um processo que se esboçou como que profeticamente, em 1922, na histórica Semana de Arte Moderna de São Paulo e teve a sua primeira eclosão na Revolução de 1930, entrando agora em fase realmente operativa.

É exatamente nesta perspectiva que situamos a questão universitária: menos, igualmente, como causa do que como feito de problemas e aspirações vividos *nacionalmente*; menos, pois, como fugaz inspiração de uns quantos idealistas do que como irresistível imposição de um novo estágio de desenvolvimento já atingido pela nação brasileira. De outra maneira, aliás, não se explicaria a crescente receptividade que vem encontrando o próprio movimento da "reforma", a não ser à luz do princípio segundo o qual, como observa Dilthey, "a educação é primeiramente, em seu *ethos*, um produto do espírito total de um povo e com este cresce, floresce e morre".¹ Com efeito, até há pouco a Universidade, e até mesmo toda a escola brasileira, apenas refletia a dinâmica de uma sociedade concebida em termos quase feudais. Já agora, entretanto, sua ação começa a ser reclamada e tende a uma funcionalidade cada vez mais efetiva, estabelecen-

1 DILTHEY, Wilhelm — *Historia de la Pedagogia* (tradução). 4ª ed., Buenos Aires, Editorial Losada S. A., 1952 (Biblioteca Pedagógica); pág. 22.

do-se desta forma a indispensável inter-relação que, como assinala o mesmo Dilthey, “decide afinal do efeito que terá a escola sobre toda a vida nacional”.²

Em certo sentido, esta comprovação inicial encerra uma velada mas irrecusável advertência para todos nós. Se admitirmos, como de fato admitimos, que a Universidade de que carecemos deverá surgir das novas condições brasileiras, então força é reconhecer que, a rigor, a crise contra a qual nos rebelamos provém não somente da nossa defeituosa estrutura pedagógica como, sobretudo, da própria realidade nacional encarada como um todo. Não quer isto dizer que nos abandonemos à cômoda passividade de quem simplesmente aguarda o milagre de um fatalismo histórico autocorretor. Pelo contrário: se novas condições existem, a reclamarem uma Universidade capaz de promover o ensino e a pesquisa imprescindíveis ao desenvolvimento nacional, temos de colocar-nos à altura do momento que vivemos. Mas — e precisamente aqui surge a advertência a que aludíamos — é necessário que não incorramos na falácia de supor que uma simples reforma ou implantação de esquemas e currículos obrará por si mesma. Certo, a boa estrutura é condição vital para o êxito de empreendimentos de tal monta, porém representa um mínimo a partir do qual tudo fica a depender do meio social e de cada um dos que fazem a Universidade nos vários setores por ela abrangidos.

Outro não foi o êrro, e paradoxalmente o mérito, da própria Revolução de 1930 a que há pouco nos referimos, que representou sem dúvida a mais vasta e ousada “reforma” que já se pretendeu realizar neste país. Êrro, por não levar em conta essas mesmas premissas de maturidade social e condições humanas ou materiais com que se daria forma ao ideal revolucionário; e mérito, por se ter constituído uma feliz antecipação de tudo por que hoje temos o direito e a obrigação de lutar — uma preparação do estádio atual de desenvolvimento nacional, ao longo de seis lustros durante os quais se modificou radicalmente o panorama internacional e uma nova geração ascendeu aos postos de comando da vida brasileira.

Também as elites surgidas a partir de 1930 supunham que os seus objetivos seriam alcançados pela via *secundária* de uma nova estrutura política e administrativa da nação; e como essa orientação não tinha a suportá-la o requisito *primário* e básico de uma infra-estrutura que efetivamente a reclamasse, as soluções que originou, brilhantes e não raro ambiciosas, atingiram tão-somente o lado formal dos problemas. Sua reorganização dos quadros políticos resultou na mera substituição de uns ho-

2 *Id. ibid.*, pág. 22.

mens por outros “feitos da mesma argila”; sua restauração democrática, pela dignificação do voto popular, levou em etapas sucessivas à ditadura, à demagogia e à plutocracia; seu movimento de industrialização não produziu mais que raras fábricas-vitrinas, destinadas menos a abastecer o mercado interno, que não passava de remota promessa, do que a satisfazer as líricas vaidades do nacionalismo nascente; a sua prematura abordagem da então famosa “questão social” redundou na caricatura de um sindicalismo oficial, manipulado por líderes impostos pelos gabinetes ministeriais e quase sempre alheios aos interesses das classes que “representavam”; seu Ministério da Educação, criado sob os mais encorajadores auspícios, terminou por reduzir o que se sonhava viesse a constituir uma vigorosa política educacional a uma rígida e pretensiosa burocracia do ensino, improvisadora de currículos lançados por decretos e de programas uniformes a que não faltavam curiosas “instruções metodológicas”, uns e outros válidos para todos os rincões do país, para tôdas as escolas do mesmo nível, para todos os assuntos da mesma disciplina, para todos os professôres, para todos os alunos... E assim por diante.

Foi êste o “clima histórico” em que se fêz a primeira sementeira da Universidade Brasileira, se abstrairmos as tentativas do Amazonas (1909) e do Paraná (1912), que não chegaram a frutificar. O movimento partiu ainda uma vez de São Paulo, sendo logo depois seguido pelo Govêrno Federal. A semente era boa e o sementeiro, um grupo de idealistas do mais alto nível moral e profissional, reunia condições que faziam antever uma colheita farta e generosa; mas o terreno ainda não estava convenientemente preparado. A procura de profissionais de nível superior não ia além dos tradicionais bacharéis em Direito, médicos ou engenheiros civis; a pesquisa científica constituía atividade praticamente desconhecida; o ensino primário, e consequentemente o ensino médio (secundário ou profissional), não se haviam desenvolvido em proporções e qualidade que suportassem uma política mais ambiciosa de educação universitária; e a resistência à mudança — alimentada no plano individual pelo fator psicológico da persistência das formas, no plano social pelo conformismo apático de uma população sem horizontes e, no plano prôpriamente pedagógico, pela fôrça de velhas faculdades que sentiam ameaçado o seu prestígio — eram deficiências do meio que iriam frenar, perturbar ou influenciar negativamente uma obra que, para ser autêntica, deveria sobretudo nascer e crescer estreme de vícios ou mutilações deformadoras.

Nem mesmo as novas universidades surgidas nos últimos quinze anos — como as do Rio Grande do Sul, do Paraná, da Bahia, do Recife, do Ceará e do Pará — lograram fugir desde

logo a êsses obstáculos, em que pêsse às visíveis transformações operadas no país e à mais ampla experiência, que então já se formara, do que devia ou não devia ser uma verdadeira organização universitária. Em parte, aquelas mesmas causas de antes outra vez, e com maior ou menor intensidade, contribuíram para que assim ocorresse; porém a elas veio juntar-se o exemplo do modelo pré-existente, levando os responsáveis pelas instituições que se criavam a simplesmente transplantarem para as respectivas áreas de atuação a estrutura defeituosa que se estabelecera. Num e noutro caso, portanto, o que se verificou foi a mera centralização financeira de antigas faculdades que continuaram a funcionar exatamente como antes, ignorando-se mutuamente e, o que é pior, impondo o anacronismo dos seus velhos esquemas didáticos às novas escolas que iam surgindo. O resultado aí está: o que se veio a chamar de Universidade Brasileira não chegou a ser *universidade*, na acepção técnica da palavra, por inexistir estrutural e funcionalmente como tal; nem é *brasileira*, como pode e deve ser, por não estar em equação com as características atuais da realidade nacional.

CRÍTICAS A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Se, portanto, até certo ponto era certo, no caso brasileiro, o dito pedagógico de que “tal nação, tal escola”, menos certa não era sua recíproca de que “tal escola, tal nação”. A educação institucional que possuíamos, refletindo uma sociedade tôda fundada em privilégios, a esta refluiu como elemento de estratificação e se marginalizava num círculo vicioso que sòmente a fôrça de novas condições sócio-econômicas poderia romper. Tal se verificava em relação ao ensino primário, que apenas preparava para o secundário; ao secundário, que preparava para o superior; e ao superior, que preparava para o diploma, erigido em “abre-te sésamo” do triunfo social. Já agora, essas “novas condições” começam a fazer-se sentir com intensidade cada vez maior. Da época em que se criaram as primeiras universidades até os dias atuais, a matrícula da escola média ascendeu, em âmbito nacional, de menos de 80.000 para mais de 1.000.000 de estudantes, enquanto a da superior já alcança a cifra dos 100.000 alunos, com taxas sempre mais elevadas nos últimos anos. Por outro lado, em consequência da marcha ascensional do nosso desenvolvimento, cresceu e diversificou-se enormemente a demanda de profissionais de nível universitário, ao tempo em que, como não podia deixar de ocorrer, avultou como necessidade imediata a pesquisa fundamental e tecnológica.

Antes, pois, era o meio que obstaculizava ou desvirtuava o exato funcionamento da educação; a essa altura é a própria educação, e em nosso caso a educação superior, que não acompanha o *crescendo* do progresso brasileiro. Entretanto, a constante do processo histórico independe do transitório das instituições que com ele nascem, se transformam ou simplesmente desaparecem na voragem dos novos fatos. Assim, as funções que à Universidade cabem no seu contexto se exercem dentro ou fora dela, com ela ou a despeito dela, assim nas fábricas como nos escritórios e até em universidades estrangeiras; mas sempre se exercem. Não é isso o que já começa a ocorrer no Brasil? E não está aí, precisamente aí, a causa de ainda não possuímos, em quantidade e na qualidade desejadas, a técnica e a ciência de que necessitamos e necessitaremos cada vez mais? De fato; e outra não é a fonte de tôdas as críticas que estão na base do movimento pela reforma universitária, as quais atingem desde a formulação mesma dos objetivos até a estrutura didática, os quadros docentes e o corpo de alunos.

No que tange aos *objetivos*, em tôda a vasta legislação que regula o ensino superior no Brasil, sem excluir sequer os inúmeros projetos e substitutivos da sempre futura Lei de Diretrizes e Bases, quase que sômente o Ensino é mencionado como sua função específica, relegando-se inexplicavelmente a segundo plano os dois outros componentes de uma universidade moderna: a Pesquisa e a Extensão. Claro está que, aqui e alhures, *alguma* investigação já se faz e, em escala menor, um certo programa de "serviços", para usar a expressão americana, também já se pratica; mas assistemáticamente e como atividades que muito têm de clandestinas... É certo que uma forte reação já se opera nestes setores, sobretudo no da pesquisa, sendo mesmo promissor o ritmo em que, de último, vêm surgindo institutos científicos ou tecnológicos nos vários pontos do país. Todavia, por não haver uma programação geral em que essas duas funções se integrem, ao lado da extensão, no plano superior de tôda a Universidade, a pesquisa ainda é, na maioria dos casos, uma simples tendência que se esboça, apenas tolerada por escolas que, inclusive, não oferecem o mínimo das condições necessárias ao seu florescimento.

A prova maior dêsse fato está em que a voz dos que a ela se dedicam ainda não se faz ouvir nos Conselhos Universitários, talvez porque as dezenas ou centenas de trabalhos produzidos por um investigador não equivalham, "legalmente", à experiência única e formal de um inexpressivo concurso de títulos e provas. O resultado é êsse absurdo, que aí está, de uma luta sem quartel a travar-se entre o ensino e a pesquisa, como se ambos não fôssem membros da mesma família, faces de uma só

realidade, aspectos indissolúveis do ato de conhecer. Os próprios pesquisadores se dividem entre os que propugnam a pesquisa pura e os que defendem a pesquisa aplicada, fragmentando-se e enfraquecendo-se inútilmente ao reproduzirem, no seu domínio, a batalha maior que têm de manter com “os senhores do ensino”. Como se fôsse possível aplicar o que não se tem para aplicar, ou admissível o *scientia gratia scientiae* de uma investigação feita para nada...

Seja como fôr, tôdas estas restrições e comprovações têm por causa comum a defeituosa distribuição daquelas funções, convergindo assim para a segunda ordem de críticas que se fazem — as referentes à *estrutura* — em que mais contundentes se mostram quantos vêm estudando o problema realmente a sério. Bastante plausíveis são as razões que lhes assistem, neste particular, porque a nossa universidade como que não tem começo nem fim, não tem base nem cúpula, constituída que foi pela *soma* de escolas profissionais preexistentes que não se ajustaram ao “todo” maior, e a rigor único, em que daí por diante teriam de resolver-se. Ainda recentemente, em estudo que realizou sobre as universidades norte e latino-americanas, o “Bureau International des Universités” excluía expressamente “o Brasil, com o seu sistema de faculdades independentes incorporadas às Universidades”.³ E a verdade é mesmo esta: não temos ensino básico que aglutine o que há de comum no treinamento para profissões diferentes e não temos claros setores de altos estudos que reunifiquem em nôvo plano, a partir da formação profissional, a provisória atomização do saber feita para fins de mera economia pedagógica. De um ponto-de-vista prático, essa falta de unidade gera um alarmante paralelismo de soluções por força do qual somos obrigados a manter dez maus laboratórios de física ou química, por exemplo, em lugar de um grande centro destinado a cada setor fundamental. Por outro lado, ao desperdício de uma tal pulverização acresce a ingenuidade, em que ela implica, de supor que poderemos sempre contar, em cada universidade brasileira, com um número tão avultado de professores em nível que assegure boa formação profissional e um razoável programa de investigação científica.

Pelo menos neste particular não podemos ser acusados de copiar soluções estrangeiras... O que trouxemos até hoje, da experiência de outros povos, não atingiu a essência mesma do processo universitário, cifrando-se a iniciativas isoladas que ou se ajustavam ao sentido ornamental da nossa educação, como a

3 Bureau International des Universités — El Planeamiento en la Enseñanza Superior. In: *Universidades*, v. 1, jul-set. 1960. Buenos Aires, Unión de Universidades de América Latina; pág. 55.

pompa medieval das vestes talares e a idéia alemã do doutorado, ou traziam o sêlo de um *up-to-date* que tinha a nutri-lo a fatuidade provinciana do nosso complexo colonial. No entanto, se há instituição cuja estrutura pode com propriedade ser transferida, *enquanto estrutura*, esta é positivamente a universidade, porque uma experiência de séculos não se reimprovisa em lustros. O que não se transfere jamais é o toque nacional que a vivifica e distingue ou, como dizia Ortega y Gasset, “as virtudes gerais e ambientais do país que a criou”.⁴ “O *college* americano”, observa o professor John Brubacher, “derivou a sua estrutura de um protótipo inglês, tal como a *graduate school* de artes e ciências tirou o seu modelo da Faculdade de Filosofia da universidade alemã”;⁵ mas em ambos os casos, acrescentamos nós, o tradicionalismo inglês e o idealismo alemão convergiram, dinamicamente, para a realidade nova e única de uma universidade profundamente identificada com o pragmatismo americano do século XIX.

Tal não ocorreu entre nós, infelizmente; e se portanto falhamos, até hoje, em criar ou transportar para o nosso meio o simples esquema formal de um complexo universitário, muito menos poderíamos implantar a idéia mesma de universidade — aquêle “reunir de jovens ativos, sinceros, complacentes e observadores que retiram do convívio diário as bases das suas próprias formas de pensar, julgar e agir” — que o cardeal Newman, numa de suas mais belas páginas,⁶ já colocava acima dos prédios, dos regulamentos e da mera formação profissional. Essa *idéia* de uma autêntica “família” universitária, como a chamava o grande clássico da pedagogia inglesa, é que precisamente faz da Universidade uma comunidade viva, um vasto núcleo de cooperação, em que tudo e todos convergem harmônicamente para a constante criação e recriação do saber, sob o pátio da *Alma Mater*. Enquanto isto, o secundarista brasileiro a quem se faça a pergunta responderá, sem hesitação, que irá prosseguir os estudos na Faculdade de Medicina ou de Filosofia, por exemplo, e o estudante já matriculado certamente dirá que é aluno da Escola de Agronomia ou Engenharia, exatamente porque nem um nem outro ainda sente o clima de *tôda a Universidade*. O que, portanto, já conseguimos até o presente não passa, mesmo no julgamento empírico do leigo, daquele simulacro de organi-

4 ORTEGA Y GASSET, José — *Misión de la Universidad*. In: *Obras Completas*, 4ª ed., tomo IV. Madrid, Revista de Occidente, 1957; pág. 316.

5 BRUBACHER, J. S., and Willis, R. — *Higher Education in Transition*. New York, Harper & Brothers Publishers, 1958; pág. 171.

6 NEWMAN, John Henry, cardinal — *The Idea of a University*. New York, Image Books, 1959; pág. 156.

zação que, nas críticas sintetizadas por Sir Walter Moberly, se define como “uma congérie de faculdades constituídas por uma congérie de departamentos em que cada professor trilha o seu próprio caminho, enquanto a universidade, como um todo, não tem qualquer plano diretor”.⁷

Dir-se-ia que uma tal ausência de unidade encerra, pelo menos, a compensação de uma diversidade que nos permitiria acompanhar as crescentes divisões dos conhecimentos e as mudanças contínuas que se operam na vida nacional. Mas nem isso; e longe disso. Os nossos cursos e currículos não revestem qualquer plasticidade: são imposições rígidas de leis e decretos oriundos de um sistema em que a educação praticamente deixou de constituir questão pedagógica para ser encarada como problema jurídico, dando até a impressão de que os seus especialistas passaram a ser formados em Faculdades de Direito... Ainda há pouco, a Universidade do Ceará planejou a criação, para uma das unidades que a integram, de uma cadeira julgada imprescindível aos programas de desenvolvimento do Nordeste. A iniciativa situava-se plenamente no âmbito da sua autonomia, mas o processo foi ter por acaso aos “amanuenses” da educação e seguiu pela roda viva dos “canais competentes”, recebendo por fim um desnecessário “parecer” em que se argumentava não estar a medida “amparada” em precedente da “legislação”! Será possível dizer mais?

Sim, é possível; mas ante os propósitos obviamente limitados destas considerações, fazemo-lo já agora em relação ao *corpo docente*, objeto da terceira ordem de críticas que são ou podem ser lançadas à nossa organização universitária. Neste particular, o alvo preferido dos ataques é sempre a cátedra, e não sem mui fundadas razões. O sistema que adotamos, baseado primacialmente num concurso feito a curto prazo, investe o professor titular numa tal soma de podêres didáticos e garantias funcionais que, praticamente, o invalida para a missão a que se destina. Como, por outro lado, ao candidato via de regra ainda falta o amadurecimento característico do verdadeiro *scholar*, salvas as exceções de todos conhecidas, não chega êle sequer a encarar o magistério com a seriedade de uma profissão, porque logo o transforma, de “meio e modo de vida” que é, em atividade acessória que apenas lhe completa o orçamento mensal. Conhecemos um dêsses novos catedráticos que, logo após o concurso, distribuiu entre colegas e estudantes grande parte dos seus livros especializados, alegando já não precisar dêles...

7 MOBERLY, Walter, Sir — *The Crisis in the University*. London, SCM Press Ltd., 1951; pág. 71.

Tão aberta atitude de alívio, se traz implícito um libelo contra essa forma de seleção referida mais à extroversão do candidato que à sua capacidade profissional, retrata sobretudo o fato muito comum de que a excessiva segurança, assim tão cedo conquistada, leva não raro o professor a abandonar o estudo, a desinteressar-se da pesquisa e até a fugir do ensino sem prejuízo financeiro. O que êle não deixa nunca é a onipotência de uma posição que lhe permite vetar, do alto da cátedra, tôdas as iniciativas em que vislumbra qualquer possibilidade de mudança capaz de afetá-lo mesmo de leve. Outra conseqüência de tal situação é o reflexo negativo que se produz nos escalões imediatamente inferiores da carreira, mobilizando-os em agressivos grupos de pressão para a conquista de outras tantas exceções. Quem não recorda o movimento pela "efetivação" dos assistentes, que no Congresso resistiu aos protestos unânimes das Universidades e ao próprio veto presidencial? Mas existe uma terceira forma de reação, que é sem dúvida a pior: a dos que apóiam a luta contra o atual sistema de recrutamento visando não a aperfeiçoá-lo, que disto não cogitam, porém simplesmente a se apoderarem, sem nenhuma prova de capacidade, das cátedras que ora ocupam em caráter interino. Para êstes o concurso ainda é um meio hábil, porque os afasta logo à inscrição.

E já que falamos de concursos, completemos a exposição pelo seu equivalente estudantil do vestibular, aflorando assim à quarta ordem das críticas que vimos arrolando — as relativas ao *corpo discente*. Equivalente, aliás, em praticamente todos os seus aspectos e resultados: no seu formalismo, na sua imperfeição intrínseca e até na onipotência que atrás dêle se esconde como atrativo maior. Também o vestibular é mais um teste de estabilidade emocional que pròpriamente uma prospecção da personalidade total do candidato, em função dos estudos a que se destina, pela via dos seus conhecimentos, da sua experiência pretérita, das suas aptidões, das suas tendências, dos seus níveis de aspiração e, enfim, de tôdas aquelas formas de pensamento e ação desenvolvidas no lar, na escola e no conjunto do meio social. Apressamo-nos em reconhecer que isto é simplesmente quimérico nas condições atuais. Em primeiro lugar, numa estrutura em que a universidade não se unifica pelo denominador comum do ensino básico, seria vã qualquer preocupação de ordem vocacional tendente a evitar a precoce profissionalização do estudante. O próprio concurso de habilitação a invalidaria: feito como é diretamente para escolas profissionais, já impõe ao candidato uma prévia decisão que êle via de regra ainda não está em condições de tomar. De outra parte, como obter aquela visão integrada de tôda uma personalidade, se os contatos de examinador e aluno, ensejados pelo vestibular, não atingem sequer uma dezena de horas?

Pondo de lado êste ângulo mais psicológico do problema, para encará-lo de um ponto-de-vista estritamente pedagógico, logo nos apercebemos de que o vestibular não é válido sequer como recurso para verificação de conhecimentos. Claro está que não nos referimos a certos aspectos *exteriores* de cola, protecionismo e outras conhecidas modalidades de fraude, que até enriquecem o anedotário nacional, nem à solenidade aniquiladora que vez por outra se lhe empresta. Referimo-nos, isto sim, ao sentido mesmo que se atribui ao exame, calcando-o inteiramente nos programas da escola média e convertendo-o, assim, numa repetição desnecessária de provas a que o aluno, bem ou mal, já se submeteu para deixar o colégio ou o curso técnico. Em vez, portanto, de averiguar se o candidato está ou não capaz de seguir determinada ordem de estudos em nível superior, o que se consegue por êsse processo é saber se êle estava ou não em condições de deixar a escola média. Às vêzes nem isto, se considerarmos que o vestibular descamba cada vez mais para o vazio de perguntas típicas antes cuidadosamente *ensaiadas* em *cursinhinhos* que se propõem, de má-fé ou por ingenuidade, ensinar em sete meses o que o candidato não aprendeu em sete anos...

Seja como fôr, bem ou mal selecionado, o candidato atinge por êsse caminho os umbrais da universidade. A impressão que a pouco e pouco lhe resulta não difere, substancialmente, daquela a que já se acostumara no colégio, a não ser pela crescente autonomia que vai adquirindo como pessoa e como escolar. Não se vê absorvido por essa atração irresistível do trabalho, do estudo e da pesquisa em comum que constitui a essência do "espírito universitário"; envolve-o ainda, como antes, um clima formal de aulas teóricas que, felizmente para êle, não vão além de um turno de três ou quatro horas; continua a estudar a prazo fixo, preparando-se para exames que se realizam sempre nas mesmas épocas; e em tôrno de tais imperfeições reage como lho permitem as circunstâncias e a sua capacidade pessoal. Há evidentemente os que, sob o estímulo e a assistência de mestres abnegados, terminam por realizar-se plena e totalmente; há também os que, por necessidade ou mera indiferença, se dividem entre as aulas e um emprêgo ou qualquer outra atividade estranha à sua condição; e há sobretudo, para não alongar a enumeração, os que logram permanecer na órbita escolar pelo *by-pass* dessa barulhenta política estudantil que se tornou a característica por excelência da vida universitária latino-americana.

Barulhenta, não há dúvida; mas é na agitação dos diretórios, das uniões e dos congressos promovidos sob mil pretextos que vamos encontrar a primeira forma dinâmica de integração universitária em nosso país. O fato não é único na história do ensino superior; e a aparente desordem em que se manifesta

parece indicar uma salutar fermentação de que irromperá o período fecundo que está por vir. Foi assim nos Estados Unidos, por exemplo, quando surgiram os primeiros *clubs*, *athletics* e *fraternities* organizados com as mais diferentes finalidades. Logo após a guerra civil, o ensino e a orientação dos *colleges* sofreu um afrouxamento geral e, diz o professor Brubacher, "os estudantes ficaram como que desamparados e sem rumo. Em consequência, começaram a improvisar as suas próprias sociedades, preenchendo o vácuo existente com uma nova forma de vida que era não só independente do sistema formal de ensino em vigor como, ao mesmo tempo, estava não raro em franca oposição aos seus padrões".⁸ A diferença entre uma e outra forma de reação reside apenas na sua própria *atualidade*. O estudante americano de 1820 refletia, nas *Phi Beta Kapa* e demais sociedades secretas que fundava, o caráter reservado da sua ascendência nórdica ou anglo-saxônia e o espírito maçônico da burguesia em ascensão a partir da Revolução Francesa; o universitário brasileiro de 1961, por sua vez, trouxe para os diretórios e centros que organiza o componente emocional da sua formação étnica e o espírito sindicalista de uma nova era caracterizada pelo sentido reivindicatório da "rebelião das massas".

Isto não impede que muitos, no Brasil, apresentem como alarmante "sinal dos tempos" a crescente agressividade e as distorções evidentes com que, de último, se vão formando e multiplicando as organizações estudantis de nível superior. Ao fazê-lo, condenam os seus métodos eleitorais, copiados às vêzes da política partidária mais corrupta, que geram inclusive essa figura curiosa do "estudante profissional"; apontam a natureza das suas campanhas, nunca ou quase nunca referidas ao aperfeiçoamento do ensino em si mesmo; mostram o seu poder crescente, expresso no manipular de verbas consignadas em orçamentos públicos e na sem-cerimônia com que interpelam, "a prazos fatais", desde os responsáveis pela vida universitária até as mais altas autoridades da República; citam as suas greves, deflagradas por motivos fúteis e até perigosos; voltam-se contra o seu imiscuir-se indevido em questões transcendentais cuja sutileza sua imaturidade ainda não pode alcançar; mas esquecem, ao aduzirem fatos ou tendências quase sempre reais, de investigar-lhes as causas bastante evidentes e os aspectos positivos que eles inegavelmente revestem.

Essas *causas*, de ordem social e pedagógica, são as mesmas que, linhas atrás, já situamos na base da própria crise universitária; e êsses *aspectos positivos*, longe de emanarem dos diretórios como tais ou dos métodos com que os estudantes conduzem

8 BRUBACHER, J. S., and Willis, R. — *Op. cit.*; pág. 116.

as suas greves e campanhas, residem no que uns e outros encerram como sintoma de uma indisfarçável vitalidade. Com efeito, em meio aos altos e baixos de tôda essa fermentação acadêmica, vai-se plasmando uma nova geração cada vez mais identificada com os problemas nacionais, numa clara indicação de que o futuro do Brasil já se prepara desde agora na universidade, da qual sairão não apenas os cientistas e técnicos que promoverão o seu progresso como, em união de vistas com êstes, os líderes que hão de comandar a sua vida política. Ademais, tais agremiações tiveram a virtude de manter aceso o facho do "espírito universitário", graças ao que se torna ainda viável e oportuna a luta, ora em franco desenvolvimento, por uma estrutura em que as tendências associativas dos jovens passem a exercer-se no coração mesmo da *Alma Mater* e sejam canalizadas, ao mesmo tempo, para a idéia de um saber constantemente renovado que constitui a própria missão da universidade. Temos a certeza de que, na medida em que se vá delineando e firmando essa concepção, as campanhas estudantis irão perdendo a virulência e agressividade que hoje as caracteriza, tal como, voltando ao símile de há pouco, as *fraternities* e *sororities* vêm sendo progressivamente absorvidas pelo grau crescente de unidade e estabilidade que alcança a universidade americana. Tudo indica que essa fase já começa a fazer-se sentir também entre nós. como veremos a seguir.

SOLUÇÕES QUE SE ESBOÇAM

A própria campanha pela reforma universitária é uma prova disso. Conquanto só agora ela se torne aparente como reivindicação generalizada, lícito é supor que a sua elaboração teve início no instante mesmo em que se instalou a primeira universidade no Brasil. Na verdade, foi sobre os erros e pequenos acertos praticados ao longo das três últimas décadas que se plasmou, pouco a pouco mas ininterruptamente, a convicção do que deveria ser a organização universitária para que caminhamos. Faltava apenas uma força externa que viesse romper a inércia do sistema estabelecido; e essa nos chegou através das evidentes mudanças que se operam no país, em consequência do seu processo de industrialização em marcha. Já não nos bastam, nos dias presentes, aquêles "doutôres" que Fradique Mendes aqui encontrou "em tôda parte, com tôda a sorte de insígnias e em tôda a sorte de funções", "em lugar dos brasileiros" que esperava encontrar...⁹ Do que precisamos com urgência, agora

9 QUEIRÓS, Eça de — Última Carta de Fradique Mendes. In: *Últimas Páginas*. Lisboa, Livraria Lello & Irmãos, 1945; pág. 384.

e sempre mais no futuro, é de homens cuja habilitação os ponha à altura da tarefa gigantesca de mobilizar tôdas as forças materiais e espirituais da nação para colocá-las ao serviço do seu progresso geral.

Um a um, portanto, os velhos tabus pedagógicos começam a ruir, por já ninguém acreditar nêles, e em seu lugar novas formas de vida e de trabalho passaram a inspirar a execução das obras educativas em todos os seus níveis. Assim, à idéia que se vai impondo de uma "escola pública universal e gratuita", com um ensino médio menos acadêmico e mais voltado para o mundo exterior, corresponde no plano universitário a desmoralização progressiva do fetiche do diploma como algo que valha por si mesmo. O que importa agora é menos a pompa solene da colação de grau, que à luz atual já lembra a falsa *investidura* em que Dom Quixote foi armado cavaleiro, do que uma soma ordenada de conhecimentos e experiências efetivamente adquiridos. Àquela auto-suficiência de outrora — que impediu Anísio Teixeira, em 1934, de incluir grandes nomes do saber internacional nos quadros da nascente e efêmera Universidade do Distrito Federal — tendemos a contrapor a humildade característica de quem já encara o estudo, o ensino e a pesquisa como faces dessa busca da verdade que infinitamente se renova e jamais se conclui.

Para tanto, a partir daquela causa básica do desenvolvimento nacional, contribuíram fatores imediatos de procedências diversas, todos porém inter-relacionados e convergentes. De efeito decisivo foi o conhecido programa do govêrno de São Paulo, adotado parcialmente até hoje, que trouxe eminentes professores estrangeiros para regerem as cátedras de sua universidade. Como resultado, criou-se nas áreas por êle atingidas uma nova geração de cientistas que se vão reproduzindo em proporções animadoras, havendo setores em que praticamente tudo o que já existe, no Brasil, procede da semente em boa hora lançada por Armando Sales de Oliveira. Essa orientação felizmente teve seguidores, decerto menos ambiciosos; e à medida que outros centros universitários passam a adotá-la, vai-se tornando visível a elevação qualitativa da investigação científica e do ensino que nêles se praticam.

Também de influência marcante vêm sendo os bolsistas que enviamos para aperfeiçoamento ou especialização fora do país. Via de regra, ao regressarem, já não se contentam êles com os padrões que aqui encontram e convertem-se, daí por diante, em outras tantas vozes a clamarem por reformas efetivas. A isto acrescenta-se o verdadeiro desafio em que importa, para as instituições de educação superior, a procura crescente de profissionais com novas características de formação que elas, via de regra, não podem atender no sistema de cursos em que foram

concebidas. Como, por outro lado, a qualidade do ensino varia com o estabelecimento que o ministra, a própria oferta de emprego começa a ser condicionada à procedência escolar dos candidatos, gerando-se por êsse meio uma forma diferente de seleção, feita pelo que chamaríamos a "marca da fábrica", que se vai constituindo outro precioso elemento de emulação entre escolas e faculdades.

Ademais, as novas universidades federais criadas nos últimos três lustros, superando o vêzo de referir as suas possibilidades a condições do meio que, em grande parte, com elas precisamente deveriam surgir, vêm-se caracterizando por uma agressividade que chega a surpreender os seus defensores mais ardorosos. Não será mesmo de admirar que nelas se processe, em primeiro lugar, a reforma que em tudo se anuncia: tendo ainda seguido, inicialmente, o modelo tradicional existente no país, os seus responsáveis reagiram para estabelecer um clima propício a renovações. Contribui para isto a convicção, tendente a expandir-se, de que o êrro cometido em anos não será corrigido senão em gerações e, sobretudo, o atrativo maior de um terreno semivirgem a encorajar um estilo mais dinâmico e ousado de realizações.

É realmente impossível, sem fugir aos propósitos limitados dêste trabalho, esgotar a lista enorme dos fatores imediatos que atuaram, positivamente, sôbre a cidadela até há pouco inexpugnável da nossa organização universitária; mas os que aí deixamos, à guisa de meros exemplos, ensejam uma visão bastante clara das proporções que já devem ter atingido os seus efeitos. Na verdade, se recapitularmos aquêles aspectos básicos em tôrno dos quais fizemos girar as críticas resumidas no capítulo anterior, logo veremos que, em todos êles, essas influências diretas já se fizeram sentir com maior ou menor intensidade, precipitando tendências ou soluções que urge reinterpretar e integrar na concepção unitária de uma autêntica universidade brasileira.

A começar pelos *objetivos*. Neste particular, a persuasão que se firma e generaliza é a de que a universidade já não pode constituir-se numa longínqua ilha de Robinson Crusoe, indiferente à vida que a cerca, sômente pela especiosa distância que se supõe haver entre o padrão "alto" dos seus estudos e o terra-a-terra da cultura popular. Essa maneira realista de encarar a missão universitária reponta em iniciativas que já se colocam muito além de leis e frios regulamentos. Assim é que, nos currículos, se incluem "ousadamente" novas disciplinas destinadas ao estudo e solução de problemas que a realidade nacional vai suscitando a cada passo; em moldes que o nosso atraso fêz "revolucionários", planeja-se uma Universidade de Brasília para

instituir “as novas orientações técnico-profissionais que o crescimento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais está a exigir”;¹⁰ concebem-se, adotam-se e vivem-se lemas que são decididas tomadas de posição na luta por um Brasil harmônicamente desenvolvido de Norte a Sul; definem-se e praticam-se os cursos de extensão como atividades situadas em nível infra-universitário; tornam-se práticas correntes os acôrdos de cooperação, entre as universidades e os mais diversos tipos de organizações públicas ou privadas, para a execução em comum de tarefas que visam ao progresso de determinadas zonas ou comunidades; criam-se institutos de pesquisa básica ou aplicada, programando-os em consonância com as características e necessidades de cada região do país; e assim por diante. Com isso, as três funções atribuídas à universidade moderna — ensino, pesquisa e extensão — afloram ao primeiro plano e começam a harmonizar-se na sua fundamental interdependência. De forma hesitante, é certo, mas como visível antecipação da solução geral que se esboça, e que a sua presença *já configura*. Pouco importa que o instituto considerado seja bem ou mal dotado de pessoal, rico ou pobre de instalações: o que vale sobretudo, nesta fase que atravessamos, é o tipo nôvo de organização que surge e a idéia de pesquisa que êle encerra.

Em relação à *estrutura*, três são os caminhos que se abrem, todos conducentes à mesma idéia de unificação pelo que há de fundamental e comum em tarefas distintas. Um dêles está representado pelas cidades universitárias que se planejam e constroem, as quais levarão inevitavelmente à centralização de serviços idênticos; outro é o que surgiu com o esquema da Universidade de Brasília e que, sem excluir o anterior, “se baseia na integração de duas modalidades de órgãos: os Institutos Centrais e as Faculdades”;¹¹ e o terceiro, que particularizaremos a partir do tópico seguinte, inclui em certa medida os dois primeiros e retoma, em nôvo plano, o princípio da Faculdade de Filosofia como base e cúpula da universidade. Em última análise, essas três tendências hão de conduzir a resultados que substancialmente se equivalem, atento que função e estrutura são categorias correlatas e reversíveis que mutuamente se dão origem. É indiferente, assim, partir de uma ou de outra para atingir a totalidade do processo, como também será indiferente começar pela disposição arquitetônica ou pela concepção de unidades básicas, ou por ambas, para alcançar a plenitude da “idéia de universidade”.

10 RIBEIRO, Darci — *Universidade de Brasília*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960, pág. 41.

11 RIBEIRO, Darci — *Op. cit.*, pág. 43.

A rigor, tôdas estas hipóteses já surgem menos como formulações teóricas do que como imposição de experiências que se vão ensaiando e acumulando no âmbito específico do trabalho didático. À medida que se esmaecem os reflexos do período ditatorial, as universidades passam a fazer uso mais efetivo da sua autonomia, libertando-se gradativamente da tutela burocrática que durante anos lhes tolheu as iniciativas. Deixa-se em consequência, e pouco a pouco, de ver na lei um código infalível de normas imperativas para, ao invés, encará-la como um mínimo a partir do qual as suas disposições devem ser ampliadas e enriquecidas, à luz dos problemas de cada região e de acôrdo com as possibilidades de cada estabelecimento.

Não é por outra razão que, em algumas escolas, o regime parcelado de estudos praticamente já supera o sistema de séries; os currículos tendem a ser organizados em têrmos de "cursos", e não mais de cadeiras, ensejando-se com isto uma visão objetiva de sua progressividade; ao rígido escalonamento por "ano" letivo contrapõe-se, aqui e ali, a flexibilidade do semestre e até do trimestre; o critério de opções vai-se firmando nesse currículo em que só havia lugar para matérias obrigatórias; o próprio ensino, em casos que se amiúdam, já não é ministrado necessariamente na escola em que o aluno está matriculado, porém na unidade universitária que se mostra mais credenciada para fazê-lo; e ao influxo de tantas "inovações" que repontam e se somam, ao velho princípio da *uniformidade* sucede o da *equivalência* pedagógica de aprendizagens situadas em idênticas áreas de conhecimentos, a tal ponto que mesmo transferências já se concedem e aceitam de uns para outros cursos apenas afins. *Où sont donc les neiges d'antan?*

Estas considerações nos levam à irrecusável convicção de que os *corpos docentes* das nossas universidades também se vão modernizando. Afinal, de quem procedem tantas medidas progressistas que revolucionam o ensino e valorizam a investigação científica, senão dos que as promovem numa exata compreensão do seu papel? Entre êles há inclusive catedráticos: não, decerto, a *instituição* da cátedra como tal, porém as pessoas mesmas que já não vivem os seus privilégios e que nem sequer hesitam, como vimos, em defender currículos fundados em "cursos" que vão tornando obsoleto o inexpressivo sistema de "cadeiras". O catedrático em si, o detentor acaciano de feudos pedagógicos que clamam por uma "reforma agrária" da Educação, êste fatalmente desaparecerá no turbilhão dos problemas que ajudou a criar.

Realmente, omitindo-se na sua presumida majestade, o catedrático ensejou que se fôsse desenvolvendo uma nova geração de instrutores, assistentes, adjuntos e professores contratados

que hoje, embora sem votos formais em Conselhos e Congregações, praticamente já detêm o comando efetivo das atividades universitárias. Em muitas escolas, cedo se captou o alcance do benefício em que isso indiretamente implicava e dêle se tirou partido, evoluindo para uma nova solução — o departamento — que vai progressivamente absorvendo as funções da cátedra. Mas uma posição vital ainda permanecia incólume: a escolha daquele mesmo pessoal subalterno em que precisamente se apoiava a atividade departamental. A efetivação dos assistentes, absurda pelos motivos que a originaram, teve pelo menos a vantagem de minar êste último reduto, por já não condicionar à confiança do catedrático a admissão e continuidade do pessoal auxiliar. A chamada “Lei de Classificação” fêz o resto, ao enquadrar o instrutor, o assistente e o “professor de ensino superior” (?) como cargos a serem conquistados por sucessivas provas de eficiência e dedicação.

Quando, portanto, a Presidência da República manda estudar o problema do catedrático, reflete sobretudo a convicção generalizada de que é chegado o momento de uma tomada de posição também neste particular. Mas é preciso evitar que êsses estudos não tenham a inspirá-los uma simples atitude de *revanche* que conduza, perigosamente, ao êrro inverso de uma apressada diminuição do *status* econômico e social do professor universitário. Isto seria um retrocesso tanto mais lamentável quanto, em países como a França e os Estados Unidos, a tendência hoje dominante é ver no prestígio e segurança do magistério o ponto de partida de um renascimento da universidade, que ali já se considera decisivo à própria sobrevivência da civilização ocidental. Afinal de contas, a vitaliciedade concedida ao nosso catedrático, na categoria de norma constitucional, há de ser encarada menos como privilégio descabido que como indispensável valorização da própria atividade intelectual, que êle simboliza. É, pois, uma conquista a que não se deve abdicar jamais. O que não se entende é a sua concessão prematura, logo no início da carreira, a estranhos que pretendem “começar pelo fim”, sem a credencial básica das vivências que os levem a encarar com amor o verdadeiro sacerdócio que os espera.

Para isto não é sequer necessário rever a Constituição, que apenas prescreve o “concurso de títulos e provas” (art. 168, inciso VI), sem descer a pormenores sôbre a forma de sua realização. Não seria então o caso, perguntamos, de regulamentar êsse dispositivo de modo a só considerar realizado o concurso quando o candidato houvesse transposto, no ensino e na pesquisa, uma série de etapas rigorosamente progressivas? A “Lei de Classificação”, como vimos, já representa um passo neste sentido.

Basta agora que, ao executá-la por leis, decretos ou regulamentos adjetivos, se fixem critérios de seleção que venham de fato assegurar essa progressividade e, ao mesmo tempo, contribuir para que se redefina a posição do catedrático como um grau de ascendência profissional, em vez de intocável e solene chefia de cátedra. Quando o ensino já se baseia em disciplinas ou “cursos”, diretamente supervisionados pelos departamentos, isto praticamente passa a ocorrer com tanto maior facilidade quanto mais nova seja a escola.

Ao planejar a recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará, propusemos desde logo algo assim a começar pela organização dos currículos. Quanto ao corpo docente, o Regimento que acaba de ser aprovado exige, para admissão ao cargo inicial de instrutor, a condição legal do concurso que, desde logo, já não consistirá em meros exames orais ou escritos. Além disto, para o acesso aos postos superiores de assistente e professor de ensino superior (o antigo adjunto), inclui o interstício mínimo de três anos, além da apreciação, que não exclui “outras provas”, das atividades didáticas e da produção científica do candidato no período correspondente a cada interstício. Por que não condicionar agora, completando êste esquema, a inscrição para o concurso de catedrático ao exercício do cargo de professor de ensino superior por mais três ou seis anos? Foi o que praticamente se fêz; de sorte que, entre o ingresso no magistério e a conquista do seu título mais alto, mediará o estágio mínimo de nove anos, que nos parece bastante para um razoável amadurecimento do futuro *scholar*. O professor que, durante uma década, se entregue com dedicação ao seu mister, já estará de tal maneira integrado na carreira que, a nosso ver, nenhuma garantia de ordem simplesmente funcional já poderá afastá-lo do seu mundo de salas de aula, bibliotecas e laboratórios.

Na mesma linha de pensamento, decerto guardadas as devidas proporções, está o critério que já se vislumbra para a escolha do *corpo docente*. O longo debate sobre as inconveniências do vestibular parece atingir agora a etapa das providências efetivas, ante a unanimidade existente em torno da urgência com que se devem adotar melhores procedimentos de seleção. Entretanto, quais seriam êstes procedimentos? O problema é de extensão mundial; e como não pretendemos esgotá-lo nos limites dêste ensaio, apenas buscamos em alguns exemplos de outros países o contraste que nos permita avaliar as nossas próprias soluções. Na França, em cujo *concours d'entrée* parece nos termos inspirado para a instauração do *concurso de habilitação*, a idéia predominante, desde os trabalhos da Comissão Langevin,

é a de “um primeiro ciclo de preparação” feito em nível pré-universitário, destinado à observação do candidato para o seu posterior encaminhamento às carreiras científicas, técnicas, pedagógicas e artísticas.¹²

Nos Estados Unidos, a questão do recrutamento é uma constante nos estudos e discussões sobre educação superior. Num trabalho em que analisa as principais técnicas adotadas nos *entrance examinations*, abrangendo desde o *transcript* da escola secundária e a classificação em provas de ingresso até os testes de aptidão e as entrevistas, o professor Rixford Snyder, da Universidade de Stanford, chega à conclusão de que nenhum deles configura as reais possibilidades do candidato e a direção para onde ele tende — o seu *drive*, como ele chama — que “infelizmente só se captam muito depois de efetuada a matrícula”.¹³ Mas nesse “depois de efetuada a matrícula” reside precisamente a solução que se delinea, pelo menos nas instituições públicas. Nos *state colleges*, por geralmente não haver exame vestibular, o índice maior de desistências e reprovações no primeiro ano le estudos funciona como autêntica seleção operada já *durante* o curso.

Algo semelhante a isto e ao esquema Langevin é o que se irá realizar na Universidade do Ceará, a partir de 1962, de acordo com um programa experimental já aprovado pelo Ministério da Educação. O novo sistema, que se constitui numa antecipação do Colégio Universitário incluído nos projetos da Lei de Diretrizes e Bases, intitula-se *Ano Vestibular* e faz parte de um plano mais amplo de recrutamento, de que ainda constam os itens de “ação na escola média” e “ação na comunidade”. O que com ele se pretende, consoante um trecho da exposição apresentada pelo Reitor Martins Filho, é atribuir novo sentido ao antigo concurso de habilitação, “através de um esquema que possibilite maior tempo para a observação dos candidatos e inclua, obrigatoriamente, o aconselhamento vocacional e a revisão de matérias básicas, encaradas estas sobretudo como recurso destinado à avaliação do grau de maturidade intelectual dos estudantes para a realização de estudos superiores”. Mostraremos, ainda no presente trabalho, como esse Ano Vestibular se integra no quadro geral da reforma que já se opera na Universidade do Ceará.

12 GLATIGNY, Michel — *Histoire de l'Enseignement en France*. Paris, Presses Universitaires de France, 1949; pág. 127.

13 SNYDER, R. K. — *Admissions Procedures: effective means of selection*. In: *Current Issues in Higher Education*. Washington D. C., Association for Higher Education, 1956; pág. 90.

No momento, o que nos propomos é principalmente demonstrar como tôdas essas tendências ou iniciativas que tão auspiciosamente se entremostram, mesmo as que não lhe sejam específicas, convergem em última análise para a solução do chamado problema do estudante. A implantação progressiva do regime de tempo integral, que antes já se conjugara àqueles outros fatores comentados há pouco, para precipitar a revisão da carreira do magistério, vai também alcançando o setor-fim do corpo de alunos. Não sem grandes obstáculos, é certo, porque afinal raros são, dentre os nossos universitários, os que prescindem de uma ocupação remunerada com que prover à própria subsistência; mas firmando-se ainda assim, graças a novas formas assistenciais que se concebem e desenvolvem, para assegurar o tempo e as condições de estudo imprescindíveis a uma boa formação. A gratuidade do ensino, em universidades públicas cujo número cresce dia a dia, as bôlsas para manutenção, as bibliotecas, os restaurantes e tantas outras práticas que se tornam correntes, se valem em si mesmas, indicam sobretudo que, também no Brasil, a função discente adquire relevância cada vez maior e a educação, como um todo, já tende a ser considerada um investimento a longo prazo que a sociedade realiza, com vistas à continuidade dos seus valores e ao imperativo do seu constante aperfeiçoamento. Os próprios movimentos coletivos dos estudantes, conquanto ainda conservem os métodos que vêm dos dias agitados de 1945, já se tornam mais sérios e construtivos nos seus propósitos. Não é dêles, em grande parte, que procede a campanha pela reforma universitária? Pouco importa que, ao promovê-la ou apoiá-la, ainda ignorem as inúmeras facêtas da crise e não alcancem as melhores soluções que se indicam para superá-la, se vivem e sentem os seus reflexos mais que quaisquer outros — êles, que històricamente são a universidade, que *para* êles existe e com êles se confunde.

A SOLUÇÃO «FACULDADE DE FILOSOFIA»

Em que pèse a essas inúmeras facêtas que reveste, a crise da universidade brasileira se resume, *strictu sensu*, numa crise de estrutura pedagógica expressa na ausência de um núcleo central em tórno do qual gravitem as suas múltiplas atividades. Neste particular, as críticas são concordes e decerto procedentes; mas falham a partir de quando incorrem na injustiça de imputar os vícios de hoje à obra dos idealistas que a conceberam e lhe traçaram os contornos iniciais. Êsses pioneiros, muitos dos quais permanecem na primeira linha da batalha da Educação, procederam com rara lucidez quando, ao que tudo indica, pre-

viram ou presentiram as distorções que iriam minar a sua nascente organização e se apressaram em contorná-las. Se o não conseguiram, deve-se o fato a que — de duas, uma — ou subestimaram a capacidade de resistência dos esquemas tradicionais, de que já nos ocupamos, ou se firmaram intencionalmente na idéia *positiva* de uma instituição inteiramente nova, ignorando tudo o que então existia no meio como educação superior. Num e noutro caso, hajam ou não atingido êles as raias do profético, o certo é que incluíram em seus planos um componente de integração capaz de assegurar a unidade fundamental do sistema que surgia: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Entre os que se filiavam à primeira orientação, figurava o próprio ministro Francisco de Campos, que já em 1931 se preocupava em “incorporar temas autênticamente universitários” à estrutura existente, “reduzida ao esqueleto do ensino puramente profissional”. No plano geral que então propôs, visando a êsse objetivo, incluiu em posição de especial relêvo a sua Faculdade de Educação, Ciências e Letras como órgão que, “pela alta função que deveria exercer na vida cultural”, se destinava precipuamente a “dar de modo mais acentuado, ao conjunto de institutos reunidos em universidade, um caráter pròpriamente universitário, permitindo que a universidade transcendesse os limites do interêsse puramente profissional”.¹⁴ Na segunda hipótese, estava o grupo de S. Paulo com a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, “que domina o sistema universitário” — repetia-o, em 1937, o professor Fernando de Azevedo — e onde “tende a instalar-se a grande força de atração capaz de fazer gravitar em tórno dela tóda a constelação dos institutos de caráter profissional, por meio da sólida preparação cultural e científica, puramente teórica, que ela ministra e que deve fundamentar e informar a especialização profissional a cargo dos institutos”.¹⁵

Nas duas soluções, portanto, a primeira função da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seria a de constituir-se num centro de estudos básicos para tóda a Universidade — algo como um *Liberal Arts College* adaptado à realidade nacional — que se transmudaria, a partir do estágio fundamental, na polivalência de uma vasta escola de formação capaz, pela sua riqueza e flexibilidade, de formar os cientistas e professóres que os nossos estabelecimentos tradicionais não poderiam preparar. Esta foi,

14 CAMPOS, Francisco de — Exposição de Motivos com que apresentou o projeto do Estatuto das Universidades Brasileiras: Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

15 AZEVEDO, Fernando de — *As Universidades no Mundo de Amanhã*. São Paulo, Companhia Editôra Nacional, 1947; pág. 74.

inclusive, a orientação que veio a ser consagrada no Estatuto das Universidades Brasileiras, em que se definiu a Faculdade de Filosofia como uma unidade sem cuja existência, em princípio, não poderia sequer haver universidade em nosso país. Entretanto, não supunham os reformadores da primeira hora que muitos obstáculos viriam, logo em seguida, interpor-se à execução desse programa e desfigurá-lo em seus aspectos mais característicos.

As escolas existentes, cuja voz predominava nas cúpulas deliberativas, não se ajustaram ao sentido de integração que teriam de assumir daí por diante e, ao invés, até mesmo em seus currículos mantiveram o ensino fundamental que deveriam transferir à Faculdade de Filosofia. Esta, por sua vez, foi progressivamente absorvendo o estilo geral da educação superior que já se praticava, a tal ponto que, destinando-se embora a ministrar um número de cursos a rigor imprevisível, terminou por organizar-se didática e administrativamente à imagem de antigos institutos concebidos em esquemas únicos de formação. A própria Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939, já não fazia constar nos seus objetivos a função unificadora em que precisamente iria apoiar-se a idéia brasileira de universidade. E assim reduzida em suas proporções, e minimizada em sua mensagem profunda de renovação, a Faculdade de Filosofia terminou por constituir, em muitos casos, exatamente o oposto do que dela se esperava: o refúgio ideal daquele “segundo escalão da intelectualidade”, a que se refere o professor Brubacher, convertendo-se a pouco e pouco numa agência incolor de mera diplomação. O resultado é de todos conhecido: aquela que deveria ser a mais custosa de nossas unidades de ensino superior, pela quantidade e natureza dos seus cursos, se expandiu paradoxalmente com tanta rapidez, a despeito da pobreza do meio, que o número dos estabelecimentos a usar-lhe a denominação se aproxima agora de uma centena.

Quando, portanto, se vai transformando em cediço lugar-comum a afirmação de que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras falharam em seus mais caros propósitos, necessário se torna que deixemos bem claros os exatos limites dessa crítica, referindo-a não ao plano original de sua concepção, que êste afinal jamais foi executado, porém às evidentes distorções que se lhe impuseram pela força da rotina e ao sabor dos interesses em choque. O que falhou não foi o ideal, que com elas se identifica, de criar um núcleo central do complexo universitário e dotar o País de cientistas e professôres à altura das suas crescentes necessidades. O que falhou foram as escolas e universidades em si mesmas, que não encarnaram êsse ideal a ponto de conferir-lhe expressão real nos dados imediatos dos

seus esquemas didáticos. Com efeito, se abstrairmos das Faculdades de Filosofia as funções de pesquisa e extensão, comuns a todos os institutos de nível superior, veremos que lhes restam como próprias:

- 1) a promoção do ensino básico nas universidades;
- 2) a preparação de trabalhadores intelectuais de alto nível; e
- 3) a formação de professores para os estabelecimentos de educação média.

A primeira condiciona-se, evidentemente, ao caráter *universitário* de cada escola, mas nunca foi exercida; e como não teve a supri-la qualquer outro organismo de função análoga ou equivalente, disso resultou que as nossas universidades nunca chegaram a verdadeiramente funcionar como tal. A segunda só foi atingida excepcionalmente, em centros como São Paulo, porém via de regra teve a perturbá-la a preocupação da terceira; e esta, sofrendo por sua vez a interferência da segunda, se vem constituindo a finalidade exclusiva da maioria, que nem por isto consegue realizá-la convenientemente. Os críticos mais radicais apóiam-se nesta aparente incompatibilidade, que existiria entre a tarefa dupla de formar cientistas e professores, para decretar sem maiores exames a invalidade de todo o sistema consubstanciado nas Faculdades de Filosofia. Ainda uma vez repete-se, em relação a estas escolas, o mecanismo de ajustamento por força do qual os que não conseguem vivê-la e dar-lhe forma, em tôda a sua multifária integralidade, sôbre ela projetam as causas das próprias deficiências.

Ninguém já ignora, certamente, quão numerosos e visíveis são os desacertos da orientação que se adotou até o presente; mas todos êles se reduzem, em última análise, a uma elementar questão de divisão do trabalho a ser resolvida pela via de cursos e currículos mais plásticos. O sistema que chamaríamos de 3 e (3+1), bacharelato com três anos e licenciatura após um ano suplementar de Didática, é típico dessa discrepância crescente entre a faculdade que é e a que devia ser; apesar do que já é adotado em mais de 90% dos estabelecimentos do gênero que existem no País. Com êle, além de se nivelarem os estudantes destinados às atividades científicas e os que se encaminham para o magistério, incorre-se na inversão absurda, que sintetizamos na fórmula $Pr \supset Pe$, de supor o pesquisador (Pe) contido no professor (Pr) e, em consequência, de considerar a formação dêste mais ampla que a do primeiro.

Isto impossibilita, de antemão, qualquer critério de diferenciação que se pretenda estabelecer entre um e outro, porquanto, se o ensino envereda para uma maior profundidade científica, como ocorre em São Paulo, a preparação dos possíveis candidatos ao magistério estará sendo *ipso facto* relegada a segundo plano; e se, ao contrário, predomina sobre essa a preocupação de formar professores, como se verifica na maior parte das unidades que conhecemos, então dificilmente poderão surgir aqueles “poucos escolhidos” a que aludia o professor Fernando de Azevedo.¹⁶ Uma solução que, por momentos, pareceu resolver definitivamente o impasse foi a da reforma Sousa Campos,¹⁷ surgida auspiciosamente em 1946. Com ela instituiu-se o sistema 4 e 4, bacharelato e licenciatura com o mínimo de quatro anos, que ensejava uma nítida distinção entre os dois tipos de estudantes. Como, todavia, a sua adoção tinha caráter meramente facultativo, poucas foram as escolas que se libertaram do antigo esquema 3 e (3+1); e mesmo as que o conseguiram, em número de apenas quatro,¹⁸ não se armaram para o novo regime com programas que refletissem o que há de comum e o que é diferente na formação de cientistas e professores do ensino médio.

Outra deficiência que, mais uma vez, nenhuma relação tem com o princípio em si da Faculdade de Filosofia é a total ausência de hierarquia que se nota na distribuição dos estudos. Nos seus currículos, via de regra, do que é fundamental não se chega nunca ao que pode ou deve ser específico para o aluno, de acordo com os seus interesses e possibilidades. A base tem as proporções da cúpula; o campo configurado na primeira série é o mesmo da última, o que impede se limite a extensão dos conhecimentos, para torná-los assimiláveis, à medida que estes crescem em intensidade; e assim, por querer sempre ensinar muito, termina-se por ensinar pouco e mal. Nesta ordem de considerações, soa-nos como remarcada ingenuidade imaginar possa alguém, em apenas quatro anos, dominar todo o vasto setor das Letras Neolatinas ou converter-se num verdadeiro naturalista que efetivamente *saiba* desde a Mineralogia e a Geologia, passando pela Petrologia e a Paleontologia, até a Botânica e a Zoologia. Não seria o caso de buscarmos também nós a nossa “verdade” pedagógica, talvez mais urgente que muitas dessas “verdades” que hoje tanto se porfiam?

16 AZEVEDO, Fernando de — *Op. cit.*; p. 75.

17 Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946.

18 ABU-MERHY, Nair Fortes — *As Faculdades de Filosofia e a Formação do Magistério* (mimeografado). Rio de Janeiro, “Encontros Regionais dos Educadores Brasileiros”, 1960; pág. 17.

A isto chamava Ortega y Gasset o “princípio da economia do ensino”, em cujo desenvolvimento advertia ser preciso “partir do estudante médio e considerar como núcleo da instrução universitária, como seu torso ou figura primária, *exclusivamente* aquêles corpos de conhecimentos que lhe podem ser exigidos com absoluto rigor, ou seja, aquêles conhecimentos que um bom estudante médio pode realmente aprender”.¹⁹ O que aí se chama “torso ou figura primária” seria, em nosso caso, a generalidade do curso encarado em seus aspectos essenciais; e o que viria a ser aquela “verdade” estaria representado pela superestrutura, cada vez mais reduzida em amplitude e mais densa em profundidade, que sôbre o torso inicial se iria construindo à luz da equação pessoal de cada aluno.

Com isto, nem sequer “reformas” de ordem legislativa seriam necessárias, porquanto um jovem diplomado cujo *major*, para usar o vocábulo americano, estivesse representado pela língua francesa, por exemplo, continuaria como antes a fazer jus ao título legal de “Bacharel em Letras Neolatinas”. Na hipótese, a *lingua francesa* para que teriam convergido os seus estudos se assentaria sôbre um suporte mais amplo de *letras francesas* (língua e literatura), que por sua vez se apoiaria no lastro comum das *letras neolatinas*, estudadas obrigatoriamente ao longo de todo o período fundamental. Este critério de autenticidade, fundado num suceder dinâmico de opções, seria válido assim no âmbito do curso como no plano do dualismo bacharel—licenciado, que constitui sem dúvida o maior problema estrutural das Faculdades de Filosofia. Durante o ciclo básico, evidentemente, qualquer diversificação ainda seria prematura; mas, vencido êste, e tal como a História Natural se bifurcaria em Ciências Geológicas e Ciências Biológicas, os estudantes se dividiriam entre os que prosseguiriam os estudos com vistas às carreiras científicas e os que se destinariam às lides do magistério.

Tudo, portanto, nos induz à convicção de que o caminho mais curto a trilhar ainda é o da solução Faculdade de Filosofia, restaurada na plenitude de sua concepção inicial. Mais curto e, sobretudo, mais efetivo como divisão de trabalho, quer nos situemos na perspectiva de tóda a Universidade ou focalizemos os seus objetivos específicos de formar cientistas e professores. No primeiro caso ela apresenta, sôbre tudo o que até agora se propôs para substituí-la, a vantagem de uma maior integração didática do ensino básico. No segundo, sem impedir que o futuro pesquisador seja formado no clima propício de institutos adrede organizados, ela possibilita, no que tange à preparação de professores, uma articulação mais íntima das matérias de conteúdo

19 ORTEGA Y GASSET, José — *Op. cit.*, pág. 333.

com as de natureza pedagógica. Essa articulação dificilmente poderia ser conseguida numa faculdade exclusivamente de educação, que — obrigada a transferir para outros órgãos o estudo das disciplinas de conteúdo, cuja participação no currículo ultrapassa não raro 80% — descambaria fatalmente para o manipular vazio de fórmulas sobre “como ensinar”, totalmente divorciadas do seu correlato essencial de “que ensinar”. Em ambos os casos, finalmente, ela possibilita que os institutos e a faculdade, embora vinculados, permaneçam em suas áreas eletivas de atuação, só aflorando aquêles ao ensino a partir de quando a atividade docente já se confunde com a própria investigação e, reciprocamente, só cogitando a faculdade de pesquisa até o ponto em que a iniciação científica ainda se identifica com o trabalho didático.

UMA SOLUÇÃO CONCRETA

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará, que somente agora se instala, situa-se precisamente no âmbito dessa concepção. A sua ausência do complexo universitário, se de início importou numa falha de ordem pedagógica e até mesmo legal, redundou em última análise numa vantagem de que já se colhem os primeiros frutos. Houvesse ela surgido com a Universidade, e a sua estrutura teria necessariamente refletido os vícios e acomodações característicos dos modelos preexistentes, porquanto aos que iriam organizá-la e dirigi-la faltariam, decerto, as vivências e condições ambientais que lhes rasgassem novas perspectivas. Criada seis anos depois, quando outras são essas condições, ela aparece não mais como simples formalidade que se cumpre, porém como uma solução concreta para que tôda a Universidade evoluiu no trato diário dos seus problemas. A questão do equipamento, dramática em instituições recentes, detinha-se ante o imperativo de, numa injustificável pulverização, manter instalações idênticas de ciências básicas em cada estabelecimento profissional. Era também de todo impraticável, ante a carência nacional de pessoal altamente qualificado, manter cátedras dessas ciências em tôdas as unidades técnicas sem baixar o nível do ensino ministrado. E o compromisso de constituir-se num núcleo propulsor do progresso regional, que inspira e informa todos os passos da Universidade do Ceará, tinha a sufocá-lo a rigidez de uma montagem obsoleta em que as partes não se intercomunicavam por componentes integradores e o organismo total só respondia imperfeitamente, quando respondia, aos estímulos que já começavam a chegar-lhe do meio em claro processo de mudança.

Estas e outras dificuldades se resolveram, pouco a pouco, em iniciativas que no momento já importam numa verdadeira

reforma universitária. Inicialmente, para contornar a pobreza do sistema baseado exclusivamente em escolas, organizaram-se os primeiros institutos como autênticos *desvios*, na acepção do *détour* gestáltico, que trouxeram um nôvo sentido — ou *vetor* na linguagem kurtlewiniana — ao campo geral representado pela universidade. Este foi a pesquisa, que se reconheceu como função universitária, ao nível do ensino, e já se introduziu unificada por órgãos centrais especializados. Logo, todavia, ficou patente que a atribuição do ensino básico a êsses institutos, ao lado da investigação fundamental, significaria um êrro semelhante àquele em que já implicara a preparação concomitante de pesquisadores e professores, e assim criou-se finalmente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em cujo Regimento se inscreve, como primeiro objetivo, o de

“funcionar como escola básica de tôda a Universidade do Ceará, juntamente com os Institutos de Ciência, destinada a ministrar o ensino fundamental dos cursos de formação da própria Faculdade e das demais unidades de educação profissional da Universidade.”

Esta circunstância de um estabelecimento que surge, desde logo, reintegrado em sua função para assim dizer histórica já bastaria, por si só, para justificar as fundadas esperanças que nêle se depositam. Mesmo assim, a intenção claramente expressa nos planos que lhe foram aprovados é a de alcançar também mais longe na sua consideração como órgão de preparação profissional autônomo. Daí os cuidados de que se vem cercando a sua instalação, que deverá ser lenta e progressiva, de modo a só anunciar-se um curso quando se dispuser de pessoal e equipamento que assegurem a mais alta qualidade do ensino. Neste particular, mais complexa que a construção de prédios e a aquisição de livros ou aparelhos, já em desenvolvimento, será a tarefa de constituir um *staff* de ensino e pesquisa em nível realmente universitário. Êsse programa foi iniciado com a criação dos primeiros institutos e intensificado a partir de quando se cogitou da Faculdade, tendo mesmo crescido substancialmente, de último, o número dos professores nacionais e estrangeiros que contratamos e os dos estudantes ou jovens diplomados que selecionamos para prosseguirem estudos em outros centros; mas decorrerá ainda algum tempo antes que o tenhamos realizado plenamente.

Tudo isto assentou-se, entretanto, sôbre a condição prévia, e implícita na própria lei que instituiu a nova escola, de um regime didático em que já não se repetissem aquelas distorções que, até hoje, têm invalidado as Faculdades de Filosofia também, como estabelecimentos de formação. O sistema adotado foi o 4 e 4 da reforma Sousa Campos, logo situado na exata con-

cepção que expressamos sob a forma de $4 = 4$, de que o bacharelato não é idêntico à licenciatura. Para tanto, cada curso foi dividido em dois ciclos de duas séries ($2 + 2$), sendo o primeiro ciclo (2...) comum a todos os estudantes matriculados — porquanto o que é básico para o futuro pesquisador há de sê-lo também para o futuro professor do ensino médio — e o segundo subdividido em setores distintos de bacharelato (...2a) e de licenciatura (...2b). Vale isto dizer que a formulação geral de $4 = 4$ ainda seria incompleta se a não desdobrássemos nos seus elementos constitutivos — $(2 + 2a) = (2 + 2b)$ — que melhor se visualizam na figura 1, abaixo:

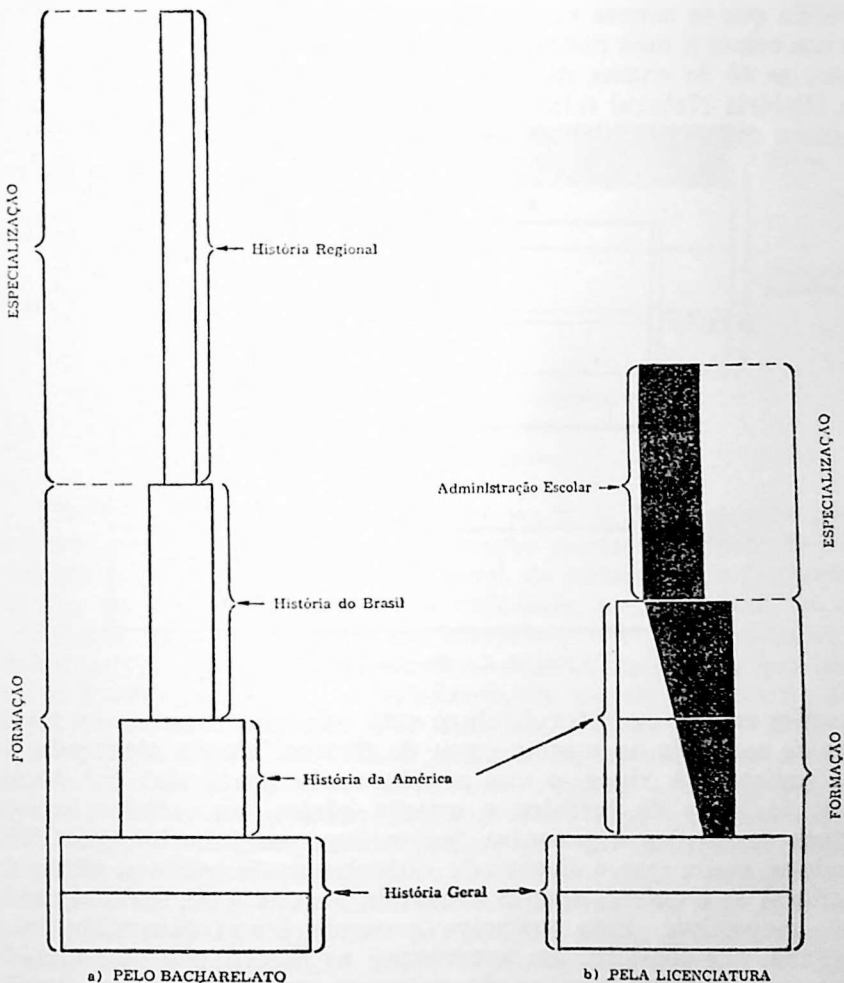


FIG. 1 — Nova estrutura dos cursos de formação.

Separado o bacharelato (a) da licenciatura (b), pôde-se com facilidade restringir o âmbito dos estudos em cada setor e, em conseqüência, atingir um grau incomparavelmente maior de autenticidade na formação profissional. A própria separação já corrigiu o enorme inconveniente, que salientamos no capítulo anterior, de não se estabelecer qualquer distinção entre o que deve ser específico para o candidato a pesquisador e o que se há de ministrar ao futuro professor como disciplinas de conteúdo; mas o que se conseguiu foi além dessa tomada de posição inicial. No que tange ao setor *a*, por exemplo, ensejou-se que a preparação do trabalhador intelectual "puro", a partir do ciclo fundamental, se restrinja progressivamente em extensão à medida que se adensa em profundidade. O resultado conseguido já nos coloca a uma distância considerável do sistema tradicional, como se vê do exame da figura 2, em que se compara o Curso de História Natural ministrado no antigo esquema de três anos e numa das várias hipóteses possíveis no sistema que se adotou:

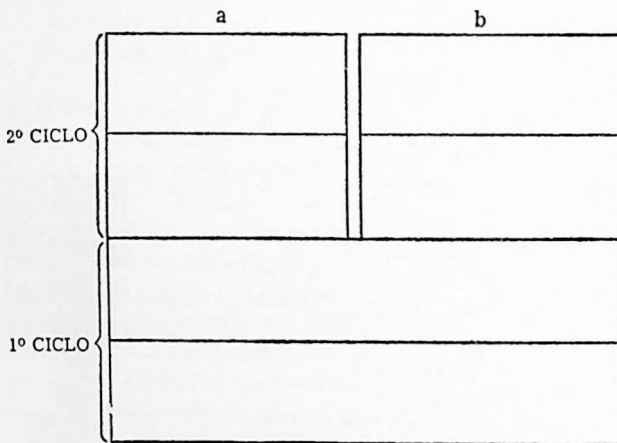


FIG. 2 — Bacharelato.

Em relação ao setor *b*, claro está que não levamos as matérias de conteúdo ao mesmo grau de diversificação alcançado no bacharelato. A rigor, o que se fez neste particular foi distribuir, ao longo da terceira e quarta séries, os estudos que os alunos destinados à pesquisa fazem logo na terceira, possibilitando-se assim que o licenciado obtenha mais tarde o título de bacharel, se o quiser, apenas cursando a quarta série do segundo ciclo respectivo. Esta primeira *correção* levou naturalmente à segunda, que consistiu em apresentar as disciplinas de conteúdo concomitantemente com as de natureza pedagógica, em função portanto do seu ensino. Enquanto, no plano tradicional, o "como

ensinar” aparece depois do “que ensinar” e dêle totalmente divorciado, concebeu-se uma nova disposição em que êle se insinua logo no início do segundo ciclo e vai pouco a pouco dominando o currículo, sem contudo chegar a fazê-lo inteiramente. A figura 3, em que se focaliza já agora uma dentre as diversas soluções a que conduz o Curso de Letras Anglo-Germânicas, mostra como tudo isto foi conseguido, no esquema 2 + 2b, com tal organicidade que, na representação gráfica, o aspecto pedagógico (*em preto*) constitui exatamente um “rebatimento” do aspecto de conteúdo (*em branco*) :

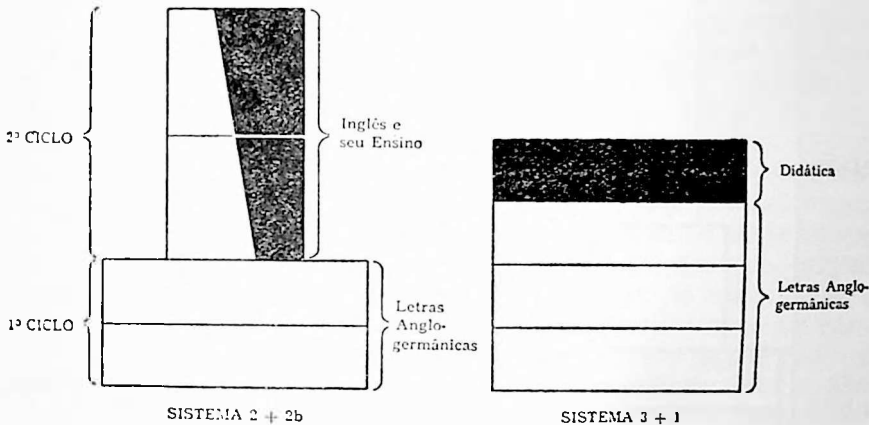


FIG. 3 — Licenciatura.

Tanto na solução 2 + 2a como na 2 + 2b, consoante logo se percebe, os cursos de especialização passam a constituir um complemento natural e indispensável do currículo de formação, em vez de mero apêndice cuja utilidade, até há pouco, só se reconhecia para a carreira de Medicina. Propositadamente, o bacharelato atinge apenas uma “pré-especialização” em que tudo leva à busca, pelo próprio estudante, de maior precisão no seu treinamento profissional. Por sua vez, no que tange à licenciatura, as matérias de ordem pedagógica, conquanto se tornem predominantes na quarta serie, não chegam a cobrir tôda a extensão dos estudos, como que sugerindo uma necessidade psicológica de “fechamento” do campo que ela configura, quando êste já ocupe a preferência dos que revelem nítida vocação para o magistério. Há evidentemente a possibilidade, que salientamos linhas atrás, de que essa preferência ainda se volte para as disciplinas de conteúdo; e nesta hipótese o estudante, já licenciado, voltará pelo *track* do bacharelato que o conduzirá à especialização correspondente. Na maioria dos casos, porém, o

normal será decerto a primeira alternativa, que inclusive importará em maior riqueza para o recrutamento dos futuros *Mestres* em Educação — a real vanguarda do ensino em todos os seus níveis — os quais conservarão, de sua procedência, coloridos que abrangerão desde as Ciências Físicas até as Línguas e a própria Pedagogia. A figura 4, em que se toma como exemplo uma das combinações a serem feitas no Curso de História, nada mais é do que um remate das figuras 2 e 3, confirmando assim tudo o que acabamos de expor:

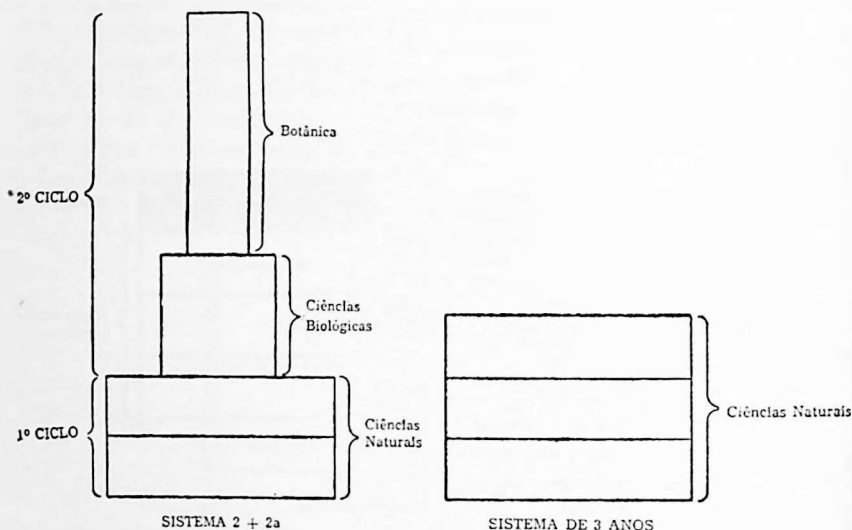


FIG. 4 — Especialização.

Escusado é dizer que, para dar realidade a essa estrutura de cursos, tivemos que lançar mão de procedimentos didáticos capazes de assegurar o grau de flexibilidade que ela claramente exige. Em verdade, outra coisa não fizemos senão incorporar e integrar, num plano unitário, tôdas aquelas técnicas que indicamos, em capítulo anterior, como soluções imediatas que já se esboçam. Assim é que os currículos foram concebidos inteiramente na base de "disciplinas", distribuídas em "semestres" de oitenta horas mínimas de trabalho, como vantagens evidentes que fãcilmente se divisam. Em primeiro lugar, o semestre em si — e futuramente o trimestre — afasta a prática muito freqüente de as "cadeiras", com os seus títulos gerais e vagos que aparecem nos planos tradicionais, poderem reduzir-se praticamente às preferências ou possibilidades dos que as lecionam. O estudo de Psicologia Educacional, por exemplo, já não poderá cifrar-se à mera Psicologia Evolutiva ou a qualquer outro aspecto

particular, de que o professor mais goste ou em que seja mais *forte*, porquanto há semestres especiais para tôdas as divisões julgadas necessárias: um para o que se chamou Introdução à Psicologia, um segundo para Infância, um terceiro para Adolescência, dois para Motivação e Aprendizagem, dois outros para Psicologia Diferencial, e assim por diante.

De outra parte, a definição do semestre-disciplina em têmos de horas-aula tornou impossíveis as conhecidas acomodações de horários em que, ao sabor do xadrez jogado nas secretarias, sempre alguma cadeira termina por ficar prejudicada. Por fim, o eterno problema do acúmulo de matérias pôde igualmente ser resolvido com a limitação do curso total em 32 semestres-disciplina, que equivalem no sistema tradicional a quatro cadeiras por período letivo. Ainda recentemente, na XV Conferência Anual promovida pela *Association for Higher Education*, dos Estados Unidos, êsse total de quatro disciplinas estudadas ao mesmo tempo, em qualquer fase do curso, foi considerado o máximo admissível nos *colleges* públicos a serem planejados de agora em diante.²⁰ Por outro lado, combinando entre si dispositivos da lei que criou a Faculdade²¹ e do decreto-lei que deu origem à reforma Sousa Campos, conseguimos romper de certo modo a rígida armadura em que se comprimem os atuais planos de estudos. As disciplinas incluídas no primeiro ciclo ainda são na maior parte obrigatórias, visto que a essa altura, com a sua exígua experiência, dificilmente poderia o estudante fazer escolhas realmente válidas. Já na terceira série, porém, as opções se equiparam às matérias obrigatórias e, na quarta, ou predominam sôbre estas ou passam mesmo a constituir a forma exclusiva de apresentação curricular, sempre a juízo dos departamentos responsáveis pelos cursos.

Isto fêz que se adotasse um sistema de notação em que, por meio de letras convencionais, fâcilmente se caracterizam as disciplinas obrigatórias (A), as optativas (B) e, dentre estas, as que poderão ser transferidas pelos próprios alunos para série seguinte, onde surgem ou ainda com opções (CB), ou já em caráter obrigatório (CA). Ademais, para evitar que se dê tratamento indiscriminado a matérias que, sob o mesmo título, sejam lecionadas em cursos diferentes ou em séries diversas do mesmo curso, essas letras são precedidas de um código numérico em que o primeiro ou os dois primeiros algarismos, de 1 a 12, indicam o curso em que a disciplina é lecionada e os dois seguintes, de

20 VARNER, D. B. — *Planning the New College of the 60s*. In: *Current issues in Higher Education (the 60s)*. Washington D. C., Association for Higher Education, 1960; pág. 41.

21 Lei nº 3.866, de 25 de janeiro de 1961.

01 a 99, traduzem a sua posição no panorama geral do currículo. 809. A, por exemplo, significa "Antropologia Física" (09), lecionada obrigatoriamente (A) na segunda série do curso de Ciências Sociais (8); 1239.B corresponde a "Problemas Educacionais do Nordeste Brasileiro" (39), que aparece como opção (B) na quarta série do curso de Pedagogia (12); e 308, "Equações Diferenciais Ordinárias" (08) do curso de Física (3), aparece na segunda série como opção (308.B), repete-se na terceira com a mesma característica (308.CB) e ressurge na quarta, por fim, a título obrigatório para os que não a tenham escolhido em uma das duas séries anteriores (308.CA).

Do que aí fica não se há, todavia, de concluir que *tôdas* as matérias programadas *sempre* devam ser "oferecidas" e lecionadas, como sói ocorrer entre nós, mesmo quando para o seu ensino não se disponha de pessoal ou instalações, ou de ambos, que assegurem o rendimento desejado. Claro está que as disciplinas obrigatórias fogem a restrições desta natureza, pois com tal característica foram classificadas, tão-somente, aquelas sem cujo estudo se tornaria impraticável a continuidade do próprio curso. Mas as opções, estas têm de não apenas subordinar-se às reais possibilidades da escola como refletir as necessidades do meio e ajustar-se à capacidade ou às preferências dos alunos individualmente considerados. Daí a sua divisão em duas classes distintas, figurando na primeira as matérias que, embora constando do Regimento, estão sujeitas a confirmação anual dos departamentos e, na segunda, as que nem sequer ainda constam do Regimento, devendo ser anunciadas quando surgirem motivos que as aconselhem e condições de êxito que as autorizem.

Este processo, que em linhas gerais já fôra previsto no decreto-lei de 1946, nada mais é que uma aplicação do princípio pedagógico de só ensinar o que se tem para ensinar, *a quem* possa aprender, *quando* seja oportuno e *onde* existam aqueles requisitos de eficiência a que aludimos. Ao adotá-lo, visando sobretudo a ensejar uma constante revisão do planejamento curricular, tivemos de fazê-lo acompanhar de soluções complementares, tôdas igualmente conhecidas, sem as quais ficaria irremediavelmente comprometida a coerência intrínseca do sistema. Uma dessas soluções foi a maior autonomia que se atribuiu aos departamentos. No plano da Faculdade, a cada ordem de cursos corresponde um departamento que, funcionando como autêntica "congregação de curso", exerce no seu campo específico funções análogas às do Conselho Departamental no âmbito de tôda a escola: faz matrícula, aplica penalidades, movimenta o pessoal docente, substituindo a cátedra em nôvo plano, e reajusta constantemente os currículos, ao confirmar ou não as disciplinas optativas e lançar as novas opções daquela segunda classe há pouco referida. Por

outro lado, ao Diretor Geral da Faculdade corresponde aí o “diretor de cursos”, que é o próprio chefe do departamento, assim como cada “secretaria de cursos” é uma réplica da Secretaria Geral, as “bibliotecas departamentais” da Biblioteca Escolar, e assim por diante.

Outra solução complementar foi o regime parcelado de estudos, que se instituiu sem abdicar das vantagens que proporciona o regime seriado. Ainda uma vez, e tal como antes se procedera em relação às disciplinas optativas, teve-se o cuidado de condicionar a escolha do aluno, em cada caso, ao aconselhamento e à decisão final do departamento, para assegurar a concomitância de ensino das matérias interdependentes a garantir a progressividade e o encadeamento lógico do próprio curso. Com isto logramos, ao que tudo indica, atingir uma posição média que nos afasta do formalismo rígido ainda predominante no Brasil, sem, contudo, aproximar-nos muito da dispersão a que conduz, entre outros, o sistema americano de “créditos”. Aquêlo, supervalorizando os planos traçados *a priori*, ignora as diferenças individuais dos estudantes e, ingênuamente, os supõe todos iguais em capacidade de aprender e possibilidades de estudar; êste último, centrando-se no aluno como realidade maior ou única, “permite que a educação”, consoante observa o professor Jacques Barzun, “se faça sem qualquer integração de suas partes constitutivas, de tal forma que ao mesmo diploma se pode chegar partindo de disciplinas cuja dificuldade varia do Espanhol ao Grego e da Geologia Elementar à Química Moderna...”²²

O importante, pois, é tirar das opções e do regime parcelado as vantagens que ambos inegavelmente ensejam e evitar-lhes, mediante a sua combinação com as matérias obrigatórias e o sistema de séries, os defeitos que podem originar quando levados a excessos. Em nosso caso, a noção de que os estudos podem diferir em conteúdo e duração impôs que, até mesmo por coerência, tampouco seja fixo o local de sua realização. Afinal de contas, nenhuma lei existe entre nós por fôrça da qual a formação de engenheiros, médicos ou quaisquer outros profissionais, em determinada cidade, deva ser feita compulsoriamente na rua das Trincheiras n.º 92... Só por deformação, resultante de uma longa experiência de escolas isoladas e pretensamente auto-suficientes, é que ainda hoje somos, por vêzes, induzidos a pensar dessa maneira. Desde, porém, que nos coloquemos numa perspectiva de amplitude verdadeiramente universitária, o “todo” que era a faculdade de antes se converte em parte de um “todo” maior — a Universidade — que diretamente responde pelo

22 BARZUN, Jacques — *The House of Intellect*. New York, Harper and Brothers, Publishers, 1959; pág. 142.

ensino e o vai distribuindo, conforme as circunstâncias, àquelas de suas dependências que se encontrem em melhores condições de promovê-lo.

Este já é, por sinal, um dos pressupostos em que tende a firmar-se, cada vez mais, a ação da Universidade do Ceará. Tornando-o expresso no Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dêle tiramos partido visando a enriquecer, num esforço conjugado, o trabalho educativo da nossa mais nova unidade universitária. Para dar-lhe feição prática, seguimos uma orientação bastante flexível por força da qual, por exemplo, a opção "Filosofia do Direito", constante do Curso de Filosofia, será ministrada na Faculdade de Direito; a disciplina "Planificação do Desenvolvimento Regional", incluída também como opção nos cursos de Geografia, Ciências Sociais e Pedagogia, será estudada na Faculdade de Ciências Econômicas ou no Instituto de Pesquisas Econômicas; e quase todo o ensino profissional que receberão os candidatos ao bacharelato, assim como os respectivos estágios de curso, ficarão entregues aos Institutos de Ciência de que nos ocuparemos no capítulo seguinte, sendo que o primeiro a partir do segundo ciclo e os últimos durante a série final ou após a sua conclusão.

Esses *estágios de curso* não se confundem com os chamados trabalhos de estágio, que foram mantidos sob a designação de "estágios de disciplinas". Eles se vinculam diretamente à diplomação, tal como êstes habilitam à prestação de exames parciais ou finais; e constituindo por natureza uma atividade que se tem de considerar à parte, semelhante aos "internatos" do ensino médico, não são computados para efeito de integralização do mínimo de semestres-disciplina fixado para cada curso. A sua adoção, se é por um lado uma necessidade que todos sentem e proclamam, resulta igualmente de uma prática geral que se tornou imperativa na Universidade, cujo "Planejamento para Seis Anos", no preâmbulo do seu projeto 6.05.7, prescreve "a instituição ou o desenvolvimento de estágios num ritmo tal que, a partir de 1965, nenhum estudante seja diplomado sem se ter submetido a treinamento em situação real".²³ No que tange à licenciatura, o estágio será feito nos próprios estabelecimentos de ensino da comunidade, especialmente credenciados para êste fim, abrangendo pelo menos cinquenta horas-aula distribuídas, tanto quanto possível, ao longo de um ano letivo completo em que o estudante terá vivências do ato docente em seu triplo aspecto de planejamento, execução e verificação.

23 UNIVERSIDADE DO CEARÁ — Planejamento para Seis Anos (*Anais do II Seminário Anual dos Professores*). Fortaleza, Imprensa Universitária do Ceará, 1960; pág. 74.

O atual Colégio de Aplicação passa a “Colégio de Experimentação e Demonstração”, convertendo-se de mera vitrina pedagógica num centro ativo de pesquisas educacionais. Ali farão os alunos as primeiras observações que mais tarde, sob a supervisão dos respectivos orientadores e o contróle do Departamento de Educação da Faculdade, levarão aos educandários públicos ou privados em que estiverem servindo, como autênticos veículos de uma constante renovação dos padrões escolares do meio. O que já não se admite é o absurdo, ainda hoje muito freqüente, de conferir diploma de professor a quem nunca tenha sequer ministrado uma lição, porque afinal mestres improvisados sempre os tivemos, sem o pesado ônus em que importa a manutenção das Faculdades de Filosofia... Aliás, a necessidade do *in-service training* para o magistério é um problema que assume proporções mundiais, embora só após a II Grande Guerra começasse a ser encarado com êste sentido que o professor Kandel resume como “o treinamento prático a ser feito em períodos adicionais e sob fiscalização e orientação adequadas”.²⁴ Na França, Inglaterra e União Soviética êsse período, em que os trabalhos são não raro subsidiados com o realismo de um pré-salário, tem a duração média de doze semanas em tempo integral, superando de muito as nossas ainda tímidas cinquenta horas-aula. Nos Estados Unidos, os programas de *student-teaching*, desenvolvidos igualmente em escolas da comunidade, já alcançam um tal incremento que a bibliografia especializada se conta por centenas de livros e até associações próprias funcionam dentro e fora dos *Teachers, Colleges*. Não é mais uma técnica de ensino; é quase uma reivindicação de classe.

A REFORMA NA UNIVERSIDADE DO CEARÁ

Tôdas as considerações até aqui aduzidas nos fazem volver à tese inicial de que a reforma universitária não é algo que se promova como que “de cima para baixo”, pela virtude mágica de leis ou decretos miraculosos, porque ela resulta sempre da intensidade com que, em cada organização particular, se viva e repense continuamente a “idéia de Universidade”. Em qualquer dos seus níveis, a educação é assim um instrumento de mudança como sobretudo mudança em si mesma, expressa numa constante transformação de pessoas, coisas e das próprias instituições educativas, ao influxo de problemas suscitados a cada instante por situações que nunca se repetem. Daí por que o vocábulo

24 KANDEL, IL — *Uma Nova Era em Educação*. Rio de Janeiro, Edit. Fundo de Cultura S. A., s/d; pág. 358.

“reforma”, que se lhe costuma aplicar em expressões como “reforma do ensino” ou “reforma da escola primária”, já nos chega com ressonâncias de autêntica tautologia; e como diz pouco ou nada, a pouco ou nada também conduz quando tomado na acepção literal de mudar, a longos espaços, o que por natureza se deva auto-corriger a todo momento. O que se impõe é menos reformar do que dar a escolas e sistemas escolares a capacidade de reformar-se por si mesmos, o que vale dizer, nos limites do nosso tema, desencadear o processo natural de cultivo e aperfeiçoamento do espírito universitário.

Esse *processo natural* é o que se vem desenvolvendo na Universidade do Ceará, com resultados que, apenas seis anos após a sua criação, já atingem agora a estrutura do conjunto universitário. A par de condições outras que pretendemos analisar em ensaio posterior, o veículo direto dessa transformação foi o “Seminário Anual dos Professores”, instituído a partir de 1958 com o objetivo de “reunir periodicamente o corpo de professores e pesquisadores dos vários Institutos e Escolas, a fim de confrontar-lhes as opiniões, generalizar-lhes as experiências e, pelo debate de problemas e teses fundamentais, criar, manter ou restabelecer aquela unidade de vistas a partir da qual começa realmente a existir a Universidade”.²⁵ Cada Seminário, com a duração de um semestre letivo, se realiza progressivamente no âmbito dos Departamentos, dos Institutos e Escolas e da totalidade de complexo universitário, sob a coordenação de uma Comissão Central integrada por representantes dos vários órgãos de ensino e pesquisa, girando os trabalhos em torno de um tópico em que, visando de imediato a questões específicas, se termina por focalizar as feições características de toda universidade moderna.

O I Seminário constituiu uma oportuna tomada de posição, na qual se fixaram as bases da “filosofia” que desde então inspira todos os passos da instituição, e que se veio a sintetizar no princípio geral de “evoluir *do e para* o universal, *pelo* regional”.²⁶ O II Seminário, por sua vez, encontrou-a em condições de, cumprindo uma das recomendações do I, disciplinar os diversos aspectos e etapas da sua expansão no período de 1961 a 1966. O “Planejamento para Seis Anos”, que dele resultou,

25 UNIVERSIDADE DO CEARÁ — Resolução nº 54/1958, do Conselho Universitário. In: *Anais do I Seminário Anual dos Professores*. Fortaleza, Imprensa Universitária do Ceará, 1959; pág. 16.

26 UNIVERSIDADE DO CEARÁ — *Anais do I Seminário Anual de Professores*, p. 246.

encerra em 247 projetos fundamentais e complementares tudo o que irá empreender a Universidade do Ceará para “atingir o ano de 1966”, consoante se afirma realisticamente na Introdução desse documento, “num estado realmente orgânico de funcionamento, com um ensino que possa ser tido ao menos como *bom*, um razoável nível de pesquisa científica e um programa de extensão capaz de levar cada cearense a considerá-la de fato a sua Universidade”.²⁷ O III Seminário, que ora se realiza, é portanto o corolário natural dos dois anteriores. O tema que nêle se discute já nem sequer merece o título de “reforma”, no sentido que se empresta comumente a esta palavra, atento que a redistribuição das funções universitárias pelos vários órgãos que deverão exercê-las, com vistas à unidade crescente do conjunto, se faz não mais *in abstracto*, porém como providência indispensável à fiel execução do “Planejamento para Seis Anos”.

Aquêle propósito de “evoluir *do e para* o universal, *pelo* regional” representou, em têrmos da realidade nordestina e brasileira, a forma própria de traduzir a missão da Universidade, que consiste em receber, reelaborar e difundir a cultura em tôdas as suas manifestações. Encarando como elemento primeiro e último a universalidade essencial do saber, referiu-se porém, desde logo, a sua transmissão e reelaboração ao dado imediato da terra e do homem a que diretamente se vincula a instituição, na dinâmica reversibilidade de um esquema em que, consoante o mostra grãficamente a figura 5, a experiência posta a serviço do meio termina por nêle enriquecer-se e gerar novos conhecimentos que refluem constantemente ao plano universal. Daí a ênfase que se vem dando à *extensão*, por via da qual a ciência e as respectivas tecnologias, preservadas e transmitidas pelo *ensino* e elaboradas ou reelaboradas pela *pesquisa*, chegam finalmente às comunidades e retornam à sua fonte como novos problemas a serem estudados e resolvidos; e assim indefinidamente. Em tese, portanto, se é fora de dúvida que essas três funções, pela sua íntima correlação, têm de ser exercidas por tôdas as dependências da Universidade, menos certo não é que as características das atividades que implicam exigem a distribuição de tais dependências através de amplos setores a elas correspondentes, em cujo âmbito cada uma predominará sem ofuscar totalmente as demais. Isto, aliás, nem sempre há de ser verdadeiro quanto à extensão, que é por natureza um *momento* peculiar do ensino e da pesquisa e só por exceção, em conseqüência, deve ser feita por departamentos especiais.

27 UNIVERSIDADE DO CEARÁ — Planejamento para Seis Anos. *Op. cit.*, pág. 25.

A Universidade do Ceará seguiu exatamente este critério, que também está expresso na figura 5, ao atribuir o ensino principalmente às *escolas*, a pesquisa sobretudo aos *institutos* e a ex-

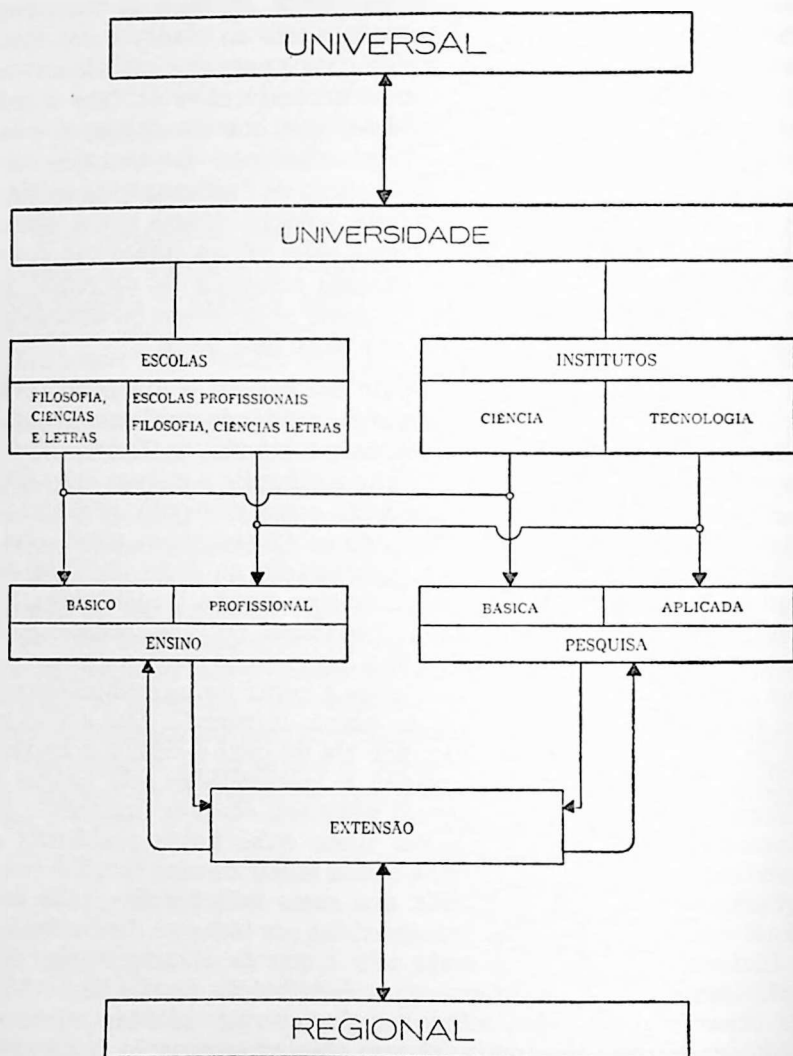


FIG. 5 — Missão, funções e órgãos universitários, segundo o plano traçado para a Universidade do Ceará.

tensão a umas e outros, bem como a *serviços* próprios que eventualmente se venham a criar, como o "Serviço de Extensão Rural". O "Planejamento para Seis anos" assim o resume na parte final do seu projeto 3.3.02:

“a) A pesquisa e o ensino são aspectos indissolúveis do ato de conhecer.

b) Às escolas compete, em primeiro lugar, a formação de profissionais de nível superior e, complementarmente, a realização de pesquisas.

c) Aos institutos cabe, precipuamente, a promoção da pesquisa científica pura ou aplicada e subsidiariamente, em conexão com as escolas, a formação de pesquisadores e o aperfeiçoamento de técnicos.

d) O ensino de pós-graduação constitui missão de escolas e institutos.

e) Os serviços de extensão devem irradiar-se igualmente das escolas e dos institutos, de forma que a experiência nêles colhida a ambos venha a refluir como matéria de estudo e pesquisa.

f) Os institutos, as escolas e os serviços de extensão funcionarão sempre em regime de estreita colaboração”.²⁸

Para dar cumprimento a êste projeto, e ainda conforme o ilustra a mesma figura 5, partiu-se da norma por todos aceita de classificar o ensino como básico ou profissional e a pesquisa como básica ou aplicada. O *ensino básico* fica entregue à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o *ensino profissional* a esta e às demais escolas profissionais (Agronomia, Engenharia, Farmácia, Odontologia, Medicina, Direito, etc.). Por sua vez, a *pesquisa básica* é feita nos seis institutos de ciência existentes ou em vias de criação (Matemática, Física, Química, Ciências Geológicas, Ciências Biológicas e Ciências Sociais), enquanto a *pesquisa aplicada* compete aos institutos de tecnologia, tomado êste vocábulo em seu mais amplo significado, como Fitotecnia, Zootecnia, Tecnologia Rural, Tecnologia (industrial), Meteorologia, Pesquisas Econômicas, Medicina Preventiva e outros já programados ou a surgirem de acôrdo com as necessidades da região. Em nenhum momento, entretanto, essa estrutura deve assumir rigidez que reproduza em nôvo plano o formalismo de antes; razão por que disposições especiais se vêm tomando para que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras colabore na pesquisa fundamental, os institutos de ciência contribuam para o aperfeiçoamento do ensino básico, as escolas profissionais coopecem para a pesquisa aplicada, os institutos de tecnologia influam no ensino profissional e todos, por fim, se encontrem no terreno comum da extensão.

28 UNIVERSIDADE DO CEARÁ — Planejamento para Seis Anos. *Op. cit.*, pág. 44.

Três ordens de providências, definidas como temas preferenciais do "III Seminário Anual dos Professôres", devem rematar êste esquema geral e assegurar a sua plena execução. A primeira, referente ao ensino, consiste na revisão dos currículos e do regime didático das escolas profissionais, com o objetivo de transferir progressivamente para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o estudo das matérias básicas e enriquecer o das disciplinas técnicas pela cooperação cada vez mais estreita dos institutos de tecnologia, tal como ocorrerá, quanto ao bacharelato, entre a Faculdade de Filosofia e os institutos de ciência. A segunda diz respeito ao equipamento, cuja distribuição se pretende fazer de modo a instalar nas escolas o que seja especificamente didático e nos institutos o que se ligue mais à pesquisa, com livre acesso dos órgãos de ensino às unidades de investigação a que se vinculem, e vice-versa. Para transplantar essa orientação à esfera do pessoal, aproximando cada vez mais a sala de aula do laboratório e evitando os conflitos que dela poderiam surgir, adotou-se o regime de tempo integral num sistema em que, conforme as necessidades e possibilidades existentes, o professor ou investigador pertence igualmente aos quadros da escola e do instituto respectivo, a cada um dos quais serve na base de meio-tempo. Mas o entrosamento funcional de dependências afins envolve desde logo a sua proximidade física, do que resulta a terceira ordem de providências complementares — as relativas ao planejamento urbanístico-arquitetônico.

Neste particular, o que mais interessa é reunir num mesmo *campus* o ensino e a pesquisa fundamentais, que constituem a base da pirâmide universitária. Isto conseguido, os estudos profissionais e os correspondentes trabalhos de investigação, desde que se respeitem as afinidades que existam em cada caso, podem situar-se mais distantes, sem prejuízo para os estudantes nem quebra da unidade do conjunto, a qual se assenta menos em edifícios que no grau de integração das atividades desenvolvidas. A Universidade do Ceará optou por uma solução média em que, por motivos inclusive de ordem técnica, sômente as escolas e os institutos classificados nos *setores* médico e agrícola ficam separados do *campus* central, situando-se todavia a menos de oito minutos dêste e no mesmo eixo da cidade. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os seis institutos de ciência, cujos prédios definitivos ora se planejam, permanecerão de tal forma interligados que, junto a cada um dos três blocos de ensino (ciências físicas e matemáticas, ciências sociais e educação, filosofia e letras), se erguerá o bloco de pesquisa que para assim dizer o completa. Êste "setor básico" ocupa área equivalente a cinco quadras; em seguida vem a Reitoria, com todos os serviços comuns da Universidade (Imprensa, Biblioteca Central,

hospedagem e assistência aos estudantes, etc.); depois os órgãos que formam o setor tecnológico; em seguida os do setor social; e assim por diante.

Evidentemente, o que pretendemos com esta ligeira notícia é apenas, sem invadir a seara de urbanistas e arquitetos, demonstrar que também sob este ângulo será possível à Universidade do Ceará, dentro de um ou dois anos, atingir concretamente a primeira etapa da sua "reforma" de estrutura num regime em que todos os alunos, embora matriculados desde logo em escolas profissionais, receberão conjuntamente o ensino básico e só depois começarão a fixar-se nos estudos especializados. Para obviar, ao menos em parte, o inconveniente de uma prematura escolha da profissão, a partir de 1962 entrará em execução o projeto experimental do *Ano Vestibular*, já descrito anteriormente. Este permitirá que, ao longo de todo um ano letivo, profes-

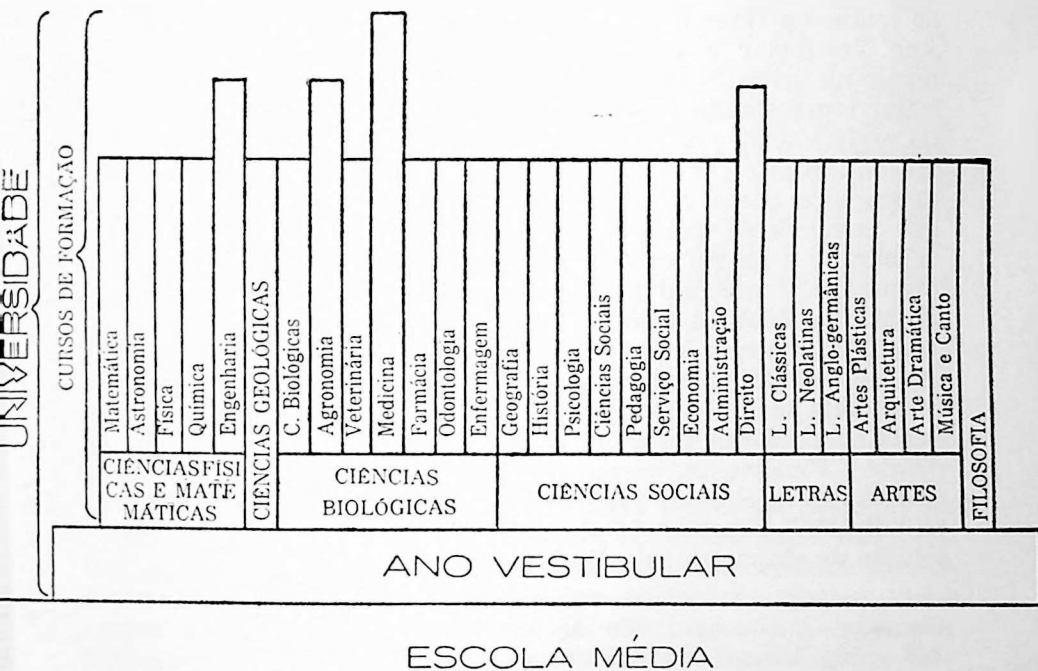


FIG. 6 — Etapa final de integração dos estudos básicos.

sôres e orientadores cuidadosamente selecionados se mantenham em estreito contato com os candidatos para observá-los, aconselhá-los e corrigir possíveis lacunas da sua formação secundária, de sorte a poderem no fim selecionar os melhores sem mais a

formalidade do concurso de habilitação. Temos a plena convicção de que esta experiência conduzirá forçosamente à segunda etapa, quando o estudante já nem sequer ingressará num estabelecimento técnico, de cujas características e finalidades tenha uma vaga noção, porém na *Universidade* encarada como primeira realidade suscetível de ser divisada por quem dela se aproxima.

O Ano Vestibular seria decerto mantido, mas com novas características. Assim é que o trabalho de orientação se tornaria mais paciente e profundo, visto prosseguir no ano seguinte, enquanto a preparação intelectual se faria como numa visão de painel das divisões fundamentais do conhecimento humano, impedindo o salto brusco do geral que caracteriza a escola secundária para o extremo particular de uma atividade profissional. Na série inicial, portanto, o âmbito de penetração dos estudos se restringiria a uma dessas divisões — Ciências (Físicas e Matemáticas, Geológicas, Biológicas, Sociais), Letras e Artes — levando o aluno a fazer a sua primeira grande opção. E tal como o Ano Vestibular o capacitaria a decidir-se sobre a divisão a seguir na primeira série, esta por sua vez o prepararia à opção maior representada pela escolha, dentre as do campo fundamental preferido, da profissão que mais se ajustasse aos seus gostos, possibilidades e conveniências. A figura 6 ilustra esta suave e progressiva busca de caminhos, por força da qual o estudante que enveredasse pelas Ciências Biológicas, após um ano de orientação e de refôrço do que chamaríamos cultura geral, se prepararia intelectual e psicologicamente para estudar não só Botânica e Zoologia como diversas outras carreiras técnicas que vão da Agronomia à Medicina; o que viesse pelas Ciências Físicas e Matemáticas poderia escolher desde a Matemática própria dita até a Engenharia; o que se voltasse para as Ciências Sociais teria à sua frente uma dezena de profissões; e assim por diante. Finalmente, como na primeira série o estudante já cursaria as disciplinas básicas de tôdas as carreiras classificadas na "divisão", a partir da segunda se retomaria, naturalmente, a solução da etapa em cujo limiar ora nos encontramos.

CRISE “DA” UNIVERSIDADE OU “NAS” UNIVERSIDADES?

M. B. LOURENÇO FILHO

Professor Emérito da Univ. do Brasil

O problema

Com certa freqüência hoje se fala em crise “da” universidade. Talvez haja maior propriedade em dizer crise “nas” universidades, e, ainda assim, nas de certa classe, não em tôdas. A primeira das expressões realmente sugere decadência ou liquidação dessa forma tradicional do ensino superior, ao passo que a segunda limita-se a admitir problemas que algumas de suas instituições apresentem, em fase de crescimento e diversificação. A inspeção dos fatos em grande número de países, inclusive o nosso, mostra-nos que as universidades nestes últimos tempos se têm multiplicado e estão sendo chamadas a desempenhar novas e crescentes funções. Como, pois, falar em crise “da” universidade, ou do tipo de ensino que nela se representa? . . .

O que parece certo, aqui como alhures, é que há crise “em” muitas dessas instituições, ou, se assim quisermos, situação de transição para ajustamento de seu trabalho à acelerada transição política e econômico-social em que vivemos.

A falta de apreensão mais completa e precisa, pelos órgãos de administração, de circunstâncias e condições dessa mudança, tem gerado no seio das universidades um sentimento de insatisfação nos mestres e grande parte dos discípulos. Sentem uns e outros que muito de seu esforço já não responde a exigências definidas, revestindo-se assim de um caráter formal, quase simbólico.

Externamente, certas características da mesma situação de desajustamento são ainda mais claras. Queixam-se emprêsas, serviços públicos e agremiações profissionais, da preparação que as universidades estão oferecendo, insuficiente em número e deficiente em qualidade. As emprêsas, reclamam, por exemplo, mais engenheiros, mais químicos e altos especialistas de mecânica e eletrotécnica, e as universidades continuam a oferecer-

lhes de preferência especialistas em outros ramos. De modo geral, ao ensino teórico não se têm juntado atividades práticas que nos diplomados desenvolvam convenientes atitudes em face das atividades a cumprir. Em certos casos, reclama-se contra uma insuficiente diversificação dos estudos, que não consideram necessidades flagrantes no domínio prático.

Isso, por um lado. Por outro, autorizados críticos sociais fazem notar que a formação universitária, deixando de contemplar tais realidades, não tem por igual considerado o trato de certos valores individuais e sociais, de importante significação nas mudanças do mundo de hoje. Dessa forma, afirmam, estão as universidades falhando em sua intenção original, a de darem aos diplomados uma visão menos parcelada dos problemas do mundo, da vida e do homem. Lembram que o próprio título "universidade" representa um programa de unificação ou integração, que parece estar esquecido.

Cada uma dessas críticas, ou muitas delas, têm sido articuladas em diferentes épocas, desde o século XV. O que ora ocorre é que se avolumam, tendo passado a interessar as mais diversas camadas do público, o que dantes não acontecia. Por haverem atingido a muitos setores de opinião, é natural que de cada uma proceda a indicação de um remédio também diferente.

"Cursos mais rápidos e práticos", aconselham alguns setores. "Ao contrário, cursos mais longos e bem fundados no trato das coisas humanas", pedem outros. "Criação de institutos, eficientes na pesquisa e na especialização, ligados às universidades, como já ocorre em muitos países", apinam ainda outros. "Reforma integral do sistema de administração e recrutamento dos mestres, com abolição de seus absurdos privilégios", alvitra novo setor. "Participação mais ativa dos estudantes na administração e na própria orientação dos cursos", clamam grupos de alunos. "Liberdade integral de organização, sem nenhuma ingerência de parte do Estado", reclamam representantes de instituições liberais radicais.

E a lista poderia ser acrescida.

Atitudes possíveis em face do problema

Nessa variedade de opiniões, não é difícil tomar partido quando consideremos a universidade mais próxima, a de nossa cidade, nossa região, nosso país. Convictamente afirmamos que a razão estará com um ou, quando muito, com dois desses setores, diversamente combinados, não, porém, com os demais. "Sim, conhecemos casos concretos: um estudante, nosso parente,

etc.; uma môça, nossa vizinha, etc.; um professor, nosso amigo”, etc. etc. Tudo parece simples, fácil e claro, razão por que estranhemos que o govêrno, a administração universitária, os mestres, os responsáveis por tudo isso, já não tenham tomado as devidas providências.

Certamente que êsses casos particulares merecem atenção. Mas a crise não é explicada por nenhum dêles, dado que são efeitos, não as causas. É o que podemos sentir ao alargar o campo de observação, sobretudo com apoio em estudos comparativos, isto é, nos que buscam analisar condições e resultados em diferentes países, que não o nosso. No momento em que, por êsse modo, nos disponhamos a examinar um problema qualquer que envolva numerosos elementos de ordem social, como se dá no ensino, também com isso assumimos atitude menos parcial, ou de maior objetividade.

A simples inspeção da variação de certos fatores, em ambientes diversos, com variação concomitante e regular de certos resultados, força-nos a afastar implicações sentimentais, as de nosso grupo, nossos amigos, nosso partido. Ademais, os estudos comparativos levam-nos a perceber que certas questões, à primeira vista fundamentais, não o são; e, ao contrário, as que imaginávamos simples capricho de administradores ou dos mestres, passam a representar alguma coisa de inevitável, num dado conjunto de fatos e situações.

É claro que, alargando o campo de descrição e explicação dos fatos, corremos também o risco de aceitar algumas generalizações não de todo comprovadas. Tais deficiências, no entanto, corrigem-se mediante confrontos repetidos, abrangentes de maior número de casos. Dêsse modo, os estudos comparativos permitem elaborar um sistema de referência, aberto ou flexível, o qual por fim poderá permitir compreensão menos imperfeita das realidades do ensino superior, ou da crise “nas” universidades de nosso próprio país.

Assim poderemos evitar uma atitude simplesmente emocional em face do problema, para passarmos a ter uma visão mais objetiva que nos aproxime a todos para vencê-lo, não para opor a opiniões, pouco fundadas, outras opiniões, sinceras sem dúvida, mas perfeitamente líricas.

Grandes tipos de Universidade

A primeira observação de caráter geral que os estudos comparativos permitem é que não há um só tipo de universidade, mas vários.

Todos têm, no entanto, origem comum. Todos procedem da Idade Média, quando as universidades surgiram como movimento de tipo urbano, realizado com a proteção da Igreja e sob sua direção, para atender de uma parte à necessidade de médicos, advogados e sacerdotes, como de outra, à de homens formados com uma visão mais ampla e equilibrada do mundo. O objetivo central não era pois a formação de profissionais, como profissionais apenas, com suas técnicas específicas, isoladas de certos quadros culturais homogêneos, possíveis com a síntese de conhecimentos da antiguidade, sob a inspiração de valores da filosofia cristã. Em contraste com o analfabetismo e a ignorância generalizados, a aprendizagem do latim, para domínio de textos escritos nessa língua ou para ela traduzidos, e os exercícios escolásticos, visavam a obter uma disciplina peral dos espíritos e, com isso, da vida social.

Dêsse modo, a primeira função das universidades foi a de “ensinar”, e, no debate dos textos, comprovar a excelência de uma cultura já existente, feita e acabada, como tal recebida e como tal prolonagda. Com isso, porém, estimulava-se o gôsto pelo trabalho do espírito e lançavam-se os germes de uma inquietação intelectual que não mais deveria cessar.

O fastígio das universidades foi crescente do século XII ao XV, quando, como seus mestres, tiveram os maiores espíritos do tempo. Desde aí, porém, ao ideal do ensino, nessa forma, começou a juntar-se outra, desenvolvida a princípio fora das universidades, mas que elas acabaram por aceitar, e lhes deu razão para nôvo florescimento, nos fins do século XVIII. Esse nôvo ideal era o de um conhecimento “a descobrir”, e a ser constantemente revisto, mediante a observação e a experimentação, ou afinal a investigação científica, tal como modernamente a entendemos. É indiscutível que a êle se liga o movimento de aplicação dos conhecimentos, ou da tecnologia de hoje, o que passaria a exigir, desde o século passado, novos procedimentos de pesquisa, desdobrados em numerosos campos de especialização científica e técnica.

Também nessa época se dava o desenvolvimento e a propagação das idéias da democracia. “Quaisquer que hajam sido as falhas e erros de quem as tivesse de representar — observa JORGE BASADRE — há um fato fundamental: a participação do cidadão nos assuntos de interêsse coletivo, em nome do direito de todos os homens ao bem-estar, direito êsse que, segundo TOYNBEE, é a afirmação capital da história contemporânea. Será preciso unir êsse conceito ao da defesa social, em face de perigos internos ou externos que à coletividade ameacem. Será necessário ter ainda em conta o imperioso desenvolvimento das

classes médias e populares, que se reflete na crescente industrialização, no adensamento da população nas cidades, como ainda em outros sintomas".¹

Por êsses traços históricos, ainda que muito esquemáticos, pode-se ter uma melhor compreensão dos três grandes tipos das universidades de hoje, tais como se apontam num dos mais recentes e vastos estudos sôbre a matéria.² Dois dêles ocupam por assim dizer posições extremas num esquema que considere especialmente certos problemas gerais de programação e organização: o das universidades da Europa continental, inclusive a U.R.S.S., e o das universidades dos Estados Unidos. O terceiro, em posição intermediária, seria representado pela maioria das universidades ora em funcionamento na Inglaterra.

O que a cada um dos dois tipos extremos caracteriza é a inclusão, ou não, dentro das universidades, dos estudos tecnológicos em geral. De fato, nas universidades européias do continente, parece estar resguardado um dos aspectos da concepção original, o de um ensino que, embora se possa desenvolver pela pesquisa, assuma validade e significação por si mesmo, não por suas aplicações diretas e imediatas. Na Alemanha, na França, na Áustria, na Espanha, os estudos tecnológicos não se desenvolvem dentro das universidades, mas em institutos à parte, os quais podem ser dotados de recursos tão vastos como os das universidades, o que com elas podem manter relações de cooperação ou mesmo de certa subordinação, sem que no entanto participem de caráter universitário: "Onde quer que o clima de opinião continue a valorizar o saber em si mesmo — a ciência desinteressada — a dicotomia já estabelecida por Aristóteles entre estudos liberais e estudos profissionais é aceita para justificar a crença de que só as universidades podem representar centros de verdadeira cultura".³

Caminhando em direção contrária, as organizações universitárias dos Estados Unidos, ainda que iniciadas dentro dêsse esquema, passaram a desenvolver diferente compreensão. Desde o período colonial até 1900, o ensino superior nesse país experimentou numerosas transformações: a do número e variedade das instituições; a de um tipo de ensino mais flexível, que acabou

1 BASADRE, Jorge, "Un caso en la crisis universitaria hispanoamericana: la universidad de San Marcos", in *La Educación*, Año V, nº 18, Abril-Junio 1960, Unión Panamericana, Washington, D.C.

2 *The Year Book of Education*, 1959, "Higher Education" (George Z. F. Bereday and Joseph A. Lauwerys, Joint Editors), New York, The University of London — Institute of Education, and Teachers College, Columbia University, 1959.

3 *Op. cit.*

por acolher um sistema eletivo; e da vida estudantil e das bases mesmas dos estudos, modificadas por um sentido técnico-profissional. Tais foram importantes acontecimentos dêsse período, aos quais se deveria juntar a idéia de serviço público, representado pelas universidades criadas pelos podêres estaduais. De fato, deveriam os cursos universitários caracterizar seu praticismo, ou utilitarismo, pela grande variedade de cursos, e mesmo de níveis diferenciados, o que permitiu atrair à matrícula número cada vez maior de estudantes.⁴

Embora por caminho diferente, a U.R.S.S. apresenta hoje desenvolvimento de ensino superior por muitos pontos comparáveis, ou similar ao dos Estados Unidos, no que respeite a fazê-lo um ensino "de massa". Esse diferente caminho tem sido o desenvolvimento do ensino tecnológico fora das universidades em institutos especiais para cada ramo. As universidades visam a formar trabalhadores intelectuais, dando-lhes preparação teórica que os habilite à pesquisa e ao magistério secundário e superior. Em cada uma delas, geralmente se congregam de cinco a oito faculdades, exceto na de Moscou, que mantém doze. As escolas de física, matemática, filologia, história, geografia, biologia e química são as mais numerosas.

Os institutos formam especialistas em diferentes ramos de um domínio, pelo que mantêm de três a oito faculdades. Os institutos médicos congregam as de medicina, pediatria, farmácia e saúde pública; as de tecnologia mantêm as de construção mecânica, indústrias têxteis, eletrotécnica e indústrias de alimentação.

Praticamente, não há diferença quanto aos requisitos exigidos para a matrícula nas universidades e nos institutos. Mas os quantitativos de matrícula, segundo as especialidades, e também para cada região, são estabelecidos pelos órgãos governamentais, de acordo com os planos periódicos programados pelo conselho supremo das 16 repúblicas federadas. A U.R.S.S. representa, como é sabido, a mais ampla e também a mais rígida experiência de educação em termos de função exclusiva dos podêres governamentais.

As diferenças de filosofia política, ou de ideologia social entre os Estados Unidos e a Rússia são também conhecidas. Contudo, como no estudo comparativo citado se faz notar, seria errôneo a elas atribuir a razão básica dos resultados gerais obtidos em um e em outro desses países: "O conflito de ideologia

4 DONOVAN, George F., "La historia de la educación superior en los Estados Unidos" in *La Educación*, Año V, nº 18, Abril-Junio 1960, Unión Panamericana, Washington, D.C.

entre o sistema norte-americano e o russo é muito flagrante, em certos níveis. Não obstante, em ambos os países, certa inspição geral decorrente do progresso tecnológico, e o modo de conduzi-lo pela educação, para a realização de importantes propósitos econômicos, são similares. Os educadores de um e de outro desses países salientam, de forma menos comum que na Europa Ocidental, o princípio de que a educação pode e deve concorrer para o desenvolvimento econômico e social em geral, e que assim o conhecimento vale sobretudo por suas aplicações ao trabalho produtivo. Já o mesmo não se passa, com igual força na Europa, em que se continua a acreditar no valor do saber desinteressado ou na utilidade do desenvolvimento de um progresso científico abstrato, só possível de ser desenvolvido por uma pequena elite, propulsora do progresso".⁵

A êsse propósito será interessante assinalar que nos países da América Latina, nesses últimos tempos, igual tendência de expansão do ensino superior se tem observado, quer sua organização atenda mais pròximamente ao esquema tradicional europeu, quer isso não aconteça. De modo geral, a matrícula nestes últimos trinta anos tem dobrado. Não é só. A distribuição dos estudantes pelos diferentes tipos de cursos tem-se notavelmente modificado, segundo visem a uma formação cultural acadêmica ou ao desenvolvimento econômico.

Estudando êsse fato com relação ao México, o professor GONZALO AGUIRRE BELTRÁN classificou os cursos em três categorias: de *incremento cultural geral*, em que coloca as faculdades de filosofia e letras, de ciências, pedagogia e pelas-artes; de *serviço social*, em que situa as faculdades de direito, medicina, enfermagem, odontologia e ciências políticas e sociais; e de *desenvolvimento econômico*, em que reúne as escolas mais diretamente relacionadas com a produção econômica, como as de engenharia, química, economia, administração, veterinária e agronomia. Enquanto no ano de 1928, a proporção de alunos se representava nesses grupos, respectivamente, pelas taxas de 54%, 31% e 15%, já em 1948 se modificavam para 16%, 53% e 31%, vindo em 1958 a apresentar êstes índices: incremento cultural geral, 12%; serviço social, 40% e desenvolvimento econômico, 48%. A mesma tendência de acréscimo na matrícula das escolas do último grupo foram por êle encontradas na Argentina, Chile, Venezuela e Brasil.⁶

5 *The Year Book of Education*, 1959, Higher Education.

6 BELTRÁN, Gonzalo Aguirre, "Estructura y función de la Universidad latinoamericana", in *La Educacion*, Washington, Año V, nº 18, Abril-Junio, 1960.

A importância relativa dos mesmos grupos de escolas dentro das universidades latino-americanas, bem como de suas funções típicas atuais, as do ensino, pesquisa e difusão cultural, tem-se igualmente modificado, fato êsse que se acompanha do ensaio de novas estruturas e sistemas de organização.

Universidade, ensino superior, ensino terciário

Todos êsses fatos parecem indicar que uma realidade existe mais diretamente atuante na morfologia, funções e recrutamento de alunos das universidades ou outras instituições de ensino superior.

Essa realidade é a técnica, ou o "supersistema tecnológico" que as sociedades atuais apresentam. Não podem as instituições educacionais dela isolar-se, pela simples razão de que, qualquer que seja seu grau, tôdas se relacionam com a estrutura ocupacional e, portanto, com as características de maior estabilidade, ou de maior variação, em suas camadas constitutivas. Desde que multiplicados os ramos profissionais, a tecnologia passa diretamente a reclamar homens mais capacitados para que nelas possam atuar, fazer valer esforços comuns e, afinal, orientá-las.

A diferença que, entre as sociedades desenvolvidas e as subdesenvolvidas, nesse particular, se observa, é que nestas últimas subsiste a idéia de que o desenvolvimento técnico ainda esteja condicionado apenas à iniciativa do engenheiro ou do cientista sob expressão individual, ou como fruto de inventiva individual; ao passo que, nas sociedades desenvolvidas, acaba por prevalecer a idéia de que o arcabouço coletivo dinamiza o desenvolvimento técnico, na forma prática da organização industrial.⁷

As implicações dêsse fato na organização e direção geral do ensino até agora chamado de grau universitário ou superior, como ademais nos graus que o antecedem, tornam-se sempre patentes nos estudos comparativos. Na tradição, o ensino de grau superior fundava-se no prevalecimento de certas capacidades individuais, que se admitiam proviessem de herança familiar, donde o caráter seletivo que dantes geralmente assumia, e que ainda em muitos países apresenta. A distinção que se insiste em fazer entre formas universitárias e propriamente tecnológicas, aquelas para grupos de elite e estas abertas ao povo em geral, parecem não refletir também outra coisa.

7 Cf. FERRARI, Alfonso Trujillo, "Morfologia do desenvolvimento social", II, in *Sociologia*, São Paulo, Vol. XXIII, nº 2, junho de 1961.

Tal distinção, aliás, igualmente por muito tempo se apoiou na existência de um ensino preparatório específico, ou de humanidades, como “artes liberais”, distinção que vem sendo desfeita por intercomunicação e equivalência dos estudos nos diferentes ramos de ensino médio atual. E, diga-se de passagem, dantes apoiou-se, nalguns países, até mesmo numa separação do ensino primário para diferentes classes sócio-econômicas.

A abolição de tal privilégio tem correspondido a uma maior mobilidade social, com aproveitamento de capacidades onde quer que elas se apresentem para continuação dos estudos, útil não só ao indivíduo como principalmente ao conjunto social. Compreendido êsse fato, passamos então a admitir o ensino do mais alto nível, não como ensino “superior”, destinado a classes especiais, mas simplesmente como ensino “terciário”, aquêle que se torna possível depois do secundário, ou de preparação média em geral.

É evidente que êsse modo de admitir o ensino em seus mais altos níveis não dissipa os problemas existentes que são muitos, ou a chamada crise das universidades. Os estudos comparativos, a êsse respeito, são também geralmente concordantes, mas, de modo geral, contentam-se em agrupar as complexas questões que de tudo isso resultem.

O primeiro grupo de problemas diz respeito à própria expansão do ensino terciário, a ser feito tão-somente nas universidades, ou não. Devem elas aceitar a tarefa de preparar especialistas e líderes para tôdas as expressões de preparação profissional (solução dos Estados Unidos) ou convirá que essa preparação se discrimine em centros universitários e institutos técnicos diferenciados (solução européia)?... Ou, convirá ainda pensar numa separação formal simplesmente adjetiva, concebendo-se uma “universidade de trabalho”, como se todo o ensino terciário não devesse ser compreendido, já agora, como dirigido ao trabalho?...

Em qualquer caso, de que modo convirá regular a expansão dos estudos, definir seus ramos e tentar uma planificação de ordem geral? Tais funções de planificação devem caber ao Estado, com exclusividade, ou também aos poderes econômicos, ou ainda numa compreensão pluralista mais ampla, mediante entendimento geral de tôdas as instituições — as do governo, econômicas, de representação profissional, de expressão religiosa?...

A consideração dêsse segundo grupo de problemas relaciona-se, de algum modo, com a compreensão da natureza mesma dos estudos terciários e de suas funções.

Deverão êles, em qualquer de suas modalidades, atender apenas a uma estrita preparação tecnológica ou também a condições de mais larga formação humana, sentida pelos próprios responsáveis pelas transformações da vida industrial em nosso tempo?... Em outros termos: não convirá levar as pessoas tecnologicamente preparadas a sentir também os interesses gerais da cultura, os de seu próprio povo e nação?...

Todos êsses problemas, ou grupo de problemas, interpenetram-se, não admitindo, como vulgarmente se pensa, soluções que se possam copiar, feitas e acabadas, da experiência de um determinado povo ou país; menos ainda as que se possam criar por simples arbitrio ou inspiração pessoal, de quem quer que seja. Em conjunto, refletem uma complexa mudança de ordem social e cultural, cuja definição caberá a um trabalho de pesquisa, por institutos de investigação permanente. Simples lemas, ou dísticos de propaganda como os de tornar o ensino "mais democrático", ou mais prestante ao "desenvolvimento econômico" como tal, ou "mais nacional", ou "mais autêntico", não parecem resolver a situação crítica que ora apresentam certas instituições de ensino universitário.

O caso brasileiro

Delineado, ainda que sumariamente, tal sistema de referência, caberá perguntar como deverá ser êle aplicado ao caso brasileiro.

Uma resposta coerente com o que se expendeu há de começar pela indicação preliminar de trabalhos de investigação já realizados entre nós, quanto às condições da vida econômica e social especialmente relacionadas com o ensino terciário, de modo geral, e em seguida a outros que têm encarado questões regionais para organização dêsse nível de ensino. Só por essa forma, é de crer, poder-se-ão discernir elementos para mais segura compreensão problemática que o caso representa, de suas tendências e esclarecimento necessário para possíveis opções.

Entre os estudos do primeiro tipo destacam-se os de órgãos técnicos do Ministério da Educação e Cultura, como a Campanha Nacional do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Centro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e da Comissão Supervisora do Plano de Institutos (COSUPI), os quais, todos, têm em especial examinado as questões da crise de crescimento.

No mais recente trabalho publicado pelo primeiro dêsses órgãos, a CAPES, analisam-se os problemas de formação e adequada expansão dos quadros de nível superior (ou terciário),

em face das exigências do desenvolvimento econômico, no atual momento, razão por que representa subsídio de caráter fundamental.⁸

Em 1940, para cada milhão de habitantes, possuíamos apenas 2.088 profissionais de nível superior. Dez anos depois, não era esse índice ainda maior que 2.560. Consideradas três regiões do país, que se caracterizam por índices de desenvolvimento econômico, apuram-se variações significativas. O estudo da CAPES assim as delimita: zona A, com o Espírito Santo, Minas Gerais e Estados do sul; zona B, com a Bahia e o Nordeste; e zona C, com os Estados do norte, Maranhão e Centro-oeste. Eis as diferenças encontradas:

	1940	1950
Zona A	2.962	3.701
Zona B	799	936
Zona C	1.062	968

A deficiência geral, como as oscilações nas três zonas não são muito difíceis de compreender. Foi muito lento o progresso do ensino superior nos três primeiros decênios do século, dado que ainda em 1930 não contávamos senão trinta mil estudantes nas escolas superiores. Esse total está hoje triplicado, mas ainda assim mostra-se insuficiente. Nossa situação apresenta-se abaixo de outras muitas repúblicas latino-americanas. Mal chegamos a possuir agora 15 alunos por 10 mil habitantes, ao passo que a Argentina possui mais de 60, o Uruguai 52, o Chile 40, Costa Rica 23, a Bolívia 20, e o Peru 18.

Quando se examinam os diferentes ramos de profissionais, por grupos afins, verifica-se que as diferenças em cada um reclamam especial atenção. Ainda em 1950, os agrônomos e veterinários, em todo o país, não excediam a casa dos 7 mil; os engenheiros e arquitetos, a dos 25 mil; os médicos, dentistas e farmacêuticos, a dos 54 mil; os advogados, economistas e conexos, 44 mil. Análises mais aprofundadas, constantes do trabalho, revelam que é insuficiente a percentagem em muitos ramos especializados. Tal situação vem sendo considerada nos últimos anos, mas ainda assim só muito lentamente se modifica. No setor de agronomia e veterinária, como também nos de odontologia e farmácia, o crescimento do número de estudantes, como o dos diplomados, no período 1940-50, não atendeu sequer ao crescimento geral da população.

8 OLIVEIRA, Américo Barbosa de, e CARVALHO, José Zacarias Sá, *A formação de pessoal do nível superior e o desenvolvimento econômico*, Rio, CAPES, 1960.

Deixando de parte o estudo das peculiaridades de cada grupo de profissionais, o bem fundamentado estudo da CAPES resalta alguns problemas que são comuns a todo o complexo de formação e do emprêgo dos diplomados, e que influem sôbre o atendimento da demanda. São êles:

- a) diferença de qualidades entre cursos do mesmo ramo e especialidade;
- b) estrutura formal e decorativa de cursos de especialização para as novas profissões;
- c) agigantamento dos currículos de cunho tradicional;
- d) defasagem entre a diplomação e a efetiva habilitação para as funções práticas profissionais.⁹

Por outro lado, verifica-se que só nos últimos anos (e, em grande parte será de justiça salientar, por influência de providências da própria CAPES) tem-se cuidado do estabelecimento de cursos pós-graduação, que tanta importância apresentam para o desenvolvimento tecnológico, como aliás para o desenvolvimento científico em geral.

Tais cursos se relacionam, porém, com outra ordem de providências relativas ao aparelhamento didático dos institutos superiores, para as funções de pesquisa, trabalho que tem associado esforços do Conselho Nacional de Pesquisas e da Comissão Supervisora do Plano de Institutos (COSUPI).¹⁰

Nesse campo há muito a construir e disciplinar, não só no sentido de desenvolver-se a compreensão geral do trabalho da pesquisa, como no de sua própria orientação. Devem os institutos universitários cuidar de pesquisa "pura" ou de investigações que desde logo atendam a problemas reais e urgentes da vida econômica e social do país, segundo as regiões e mesmo zonas particularizadas?...

Tal distinção, aos olhos pelo menos de autorizados especialistas, contém muito de acadêmica. "O progresso da ciência pura tem sido em parte uma resultante de estímulos utilitários", observa JAMES BRYANT CONANT, acrescentando: "Mas a relação da ciência com a indústria, por exemplo, é matéria sumamente complexa. Nem o homem de ciência, nem o industrial, têm sido parasitas que tenham vivido um do outro. Encontramo-nos aqui mais em face de uma simbiose. E se é assim, o saudável pro-

9 *Ob. cit.*, pág. 49.

10 "Relatório da COSUPI", por seu presidente, ERNESTO LUÍS DE OLIVEIRA JÚNIOR, publicado no *Diário Oficial* de 17 de julho de 1961, pág. 6 465 e segs.

gresso da física e da química no futuro será favorecido por um reconhecimento claro da relação simbiótica que corresponda a essas ciências no progresso da tecnologia".¹¹

O papel das universidades brasileiras nesse particular parece dos mais decisivos, e vem sendo aliás reclamado desde algum tempo. Já em 1926 o autor d'êste artigo, encerrando um estudo sôbre as condições de abandono do Nordeste, falava da importância que na vida do país poderiam ter alguns centros universitários, no estudo de questões como as que aí enumerou.¹² Causa-lhe satisfação, por isso mesmo, fazer uma referência a esforços que em tal sentido começa a desenvolver a Universidade do Ceará, que, em seu recente programa de seis anos, consignou problemas definidos, em relação à saúde, alimentação e produtividade agrícola e pecuária na região.

Outros exemplos poderiam ser citados, os quais revelam nova compreensão das funções das universidades, em nosso meio e nossa época. O de que se fêz menção, no entanto, parece dos mais expressivos. Devendo ensinar e pesquisar, as universidades brasileiras devem também estimular a consciência dos grandes problemas sociais e humanos, mas essa consciência de como valerá se não tiver a seu serviço meios de ação prática e eficaz, por elas indicados.

A revisão das relações entre "pensamento" e "ação", entre "interesses regionais" e "nacionais", entre "afirmação individual" e "social" — como aliás já se está tentando fazer nos últimos anos — eis o que parece, para o caso brasileiro o caminho a seguir.

Dêsse modo, algumas das instituições universitárias não agravarão a crise que inegavelmente manifestam, crise de crescimento, crise de organização e de administração, de que os complexos problemas não serão resolvidos senão quando suas funções sejam também revistas, em modelos, planos e projetos, que façam valer a utilidade social de seu trabalho, reforçando-lhe a autoridade e justificando as grandes despesas que pedem.

Nesse particular, entre as iniciativas de reforma dos últimos tempos, devem-se destacar os estudos empreendidos para a organização da futura Universidade de Brasília. Apoiam-se êles, antes de tudo, numa nova estrutura da universidade, que

11 CONANT, James Bryant, *La promoción del saber en el siglo XX*, in "La Universidad en el siglo XX, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1954. (C. Cueto Fernandini, editor).

12 *Judzeiro do Padre Cícero*, cap. final, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1926.

os estudos comparativos também sancionam: a da constituição de “institutos centrais” de ensino e pesquisa, e a de “departamentos” que, dentro deles, concorram para que haja formação cultural, e não apenas profissional, em termos estritos.

Os planos até agora dados a conhecer justificam esperanças de que essa nova instituição possa realmente vir a desempenhar enorme papel no adiantamento da vida universitária do país.¹³

13 RIBEIRO, Darci, *A Universidade de Brasília*, Rio. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Acompanhando a tramitação do projeto no Parlamento, apresentamos o Substitutivo Nogueira da Gama e as emendas aprovadas no Senado Federal que determinaram sua devolução à Câmara dos Deputados.

I. SUBSTITUTIVO NOGUEIRA DA GAMA

Emenda Substitutiva n.º 238, ao Projeto de Lei n.º 13, de 1960, do Senado, e n.º 2.222-C, de 1957, da Câmara dos Deputados.

Dispõe sobre o Estatuto da Educação Nacional.

O Congresso Nacional decreta:

CAPÍTULO I

Dos fins da educação

Art. 1.º Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Parágrafo único. São fins precípuos da educação nacional:

I — Favorecer as condições de plena realização da personalidade humana, de modo que assegure o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social, à base do respeito à dignidade pessoal e ampla difusão das artes, letras e ciências, dentro de um clima cívico e democrático, inclusive quanto à compreensão dos direitos e deveres que cabem ao cidadão, ao Estado, à Família e aos demais grupos que compõem a comunidade;

II — Fortalecer a consciência na continuidade histórica e cultural da nação e o amor à harmonia social e à paz, sem quaisquer preconceitos de classe ou discriminações de caráter racial, político, filosófico ou religioso, num tratamento igual e livre para todos.

CAPITULO II

Do direito à educação

Art. 2.º A educação é direito impostergável de todos e será dada no lar e na escola, sob a observância dos seguintes preceitos e garantias:

- I — Obrigação, imposta aos pais ou responsáveis de proporcioná-la às crianças e jovens sob sua responsabilidade, por todos os meios a seu alcance e no gênero que escolherem;
- II — Criação e manutenção de escolas de todos os graus e tipos, por parte do poder público, respeitada a liberdade de iniciativa particular, nos termos da lei;
- III — Gratuidade para todos do ensino primário oficial extensível aos graus superiores para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- IV — Redução progressiva, até final extinção, das taxas e emolumentos das escolas oficiais;
- V — Fornecimento gratuito de material escolar, vestuário, alimentação, serviços médicos e dentários aos alunos matriculados nas condições do inciso III deste artigo;
- VI — Obrigação do Poder Público de manter um serviço nacional de bolsas destinado a estimular estudos especializados de interesse geral ou assegurar a continuação dos estudos de nível médio ou superior a alunos de capacidade comprovada, em instituições públicas ou privadas;
- VII — Liberdade de cátedra assegurada a todo o professor no exercício do magistério;
- VIII — Ensino religioso facultativo, mas considerado como disciplina dos horários das escolas oficiais e ministrado sem ônus para os poderes públicos de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal, ou responsável;

IX — Aplicação obrigatória, pelo menos, de uma décima parte da renda federal de impostos e duas décimas partes das rendas estaduais e municipais de impostos, na manutenção e desenvolvimento dos sistemas federal e estaduais de ensino, de acôrdo com os artigos 169, 170 e 171 da Constituição Federal.

§ 1.º É obrigatória a seleção, mediante concurso, para acesso às vagas em estabelecimentos oficiais, de nível médio e superior, bem como ao benefício de bôlsas-de-estudo e de manutenção.

§ 2.º Será recusada matrícula gratuita, nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, ao aluno que sem motivo grave, devidamente justificado, faltar aos exames ou fôr reprovado mais de uma vez na mesma série ou conjunto de disciplinas.

CAPÍTULO III

Da administração do ensino

Art. 3.º Ao Ministério da Educação e Cultura, como responsável pela administração federal do ensino, incumbe exercer as atribuições da União, em matéria de educação, velar pela observância dêste Estatuto e promover a consecução de seus objetivos, coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos departamentos e serviços instituídos para êsse fim.

Art. 4.º O Conselho Nacional de Educação terá como presidente nato o Ministro de Estado dos Negócios da Educação e Cultura e será constituído por vinte e um membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, sob aprovação do Senado Federal, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1.º De dois em dois anos cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez.

§ 2.º Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo do mandato do substituído.

§ 3.º As funções de conselheiro são consideradas como de relevante interesse nacional e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que porventura sejam titulares.

Art. 5.º Compete ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições prescritas neste Estatuto:

I — Prestar assistência ao Ministro de Estado dos Negócios da Educação e Cultura no estudo dos assuntos relacionados com as leis federais do ensino e, em particular, no que se referir a instalação e funcionamento dos institutos de ensino superior, federais e particulares;

II — Opinar sobre as consultas que lhe forem endereçadas por intermédio do Ministério da Educação e Cultura;

III — Estabelecer as disciplinas obrigatórias e sua distribuição pelas séries dos cursos de nível médio, aprovar normas sobre currículos e programas de ensino;

IV — Sugerir aos poderes públicos, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, medidas convenientes à solução dos problemas educacionais, inclusive quanto à assistência social escolar e ao intercâmbio a ser mantido entre os sistemas de ensino da União e dos Estados;

V — Negar ou, a qualquer tempo, cassar, por inobservância dos preceitos deste Estatuto, o registro de reconhecimento concedido pelos Estados ou pelo Distrito Federal a escolas de nível médio, ficando sem valor os certificados e diplomas que desde então emitirem;

VI — Coordenar e supervisionar os trabalhos referentes ao Plano Nacional de Educação de que trata o artigo deste Estatuto, bem como aprovar o programa anual de aplicação dos recursos federais destinados ao ensino;

VII — Conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério e decidir sobre eles;

VIII — Analisar, anualmente, as estatísticas do ensino e os dados complementares, dando-lhes, supletivamente, a publicidade necessária;

IX — Estudar a composição dos custos do ensino público e propor medidas adequadas para corrigir os seus defeitos e assegurar maior eficiência ao ensino;

X — Elaborar o seu regimento interno, bem como a parte que disser respeito à sua competência no regulamento deste Estatuto, os quais dependerão de aprovação, por decreto, do Presidente da República.

Parágrafo único. Os atos ou decisões do Conselho Nacional de Educação dependem da homologação do Ministro de Estado dos Negócios da Educação e Cultura para produzirem efeitos legais.

Art. 6.º A lei estadual disporá os órgãos locais de educação a cujo cargo deverão ficar as atribuições previstas neste Estatuto para execução no seu território, além de outras que lhes forem fixadas.

CAPÍTULO IV

Dos sistemas de ensino

Art. 7.º A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino com observância deste Estatuto e atendendo à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

§ 1.º Caberá ainda à União organizar o ensino público dos Territórios.

§ 2.º O sistema federal de ensino é de aplicação supletiva às omissões ou lacunas dos sistemas estaduais.

§ 3.º Os sistemas federal e estaduais poderão abranger todos os graus de ensino e os diversos tipos de instituições educativas, particularmente sob adoção de medidas que assegurem, com preferência, o desenvolvimento do ensino público primário.

Art. 8.º É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior.

Art. 9.º Compete aos Estados e ao Distrito Federal reconhecer, orientar e fiscalizar, em seu território, os estabelecimentos de ensino primário e médio, exceto os que pertencerem à União.

§ 1.º São condições mínimas para o reconhecimento:

I — Idoneidade moral e competência profissional do diretor ou diretoria e do corpo docente;

II — Instalações satisfatórias;

III — Plano de escrituração escolar e de arquivo, que assegure a verificação da identidade de cada aluno e regularidade de sua vida escolar;

IV — Estatuto ou regulamento escolar com indicação dos cursos e respectivas disciplinas;

V — Garantias de remuneração condigna aos professores e de sua estabilidade, enquanto bem servirem;

VI — Observância dos demais preceitos desta lei.

§ 2.º É instituído no Ministério da Educação e Cultura o registro obrigatório dos atos de reconhecimento, pelos Estados e o Distrito Federal, das escolas de nível médio, para efeito da validade dos certificados e diplomas que expedirem.

Art. 10. Os sistemas federal e estaduais de ensino, no que se refere ao nível primário e médio, deverão atender aos seguintes preceitos e critérios:

I — Variedade de métodos de ensino, em moldes que facilitem adaptações ou mudanças aconselhadas pela própria evolução dos processos de aprendizagem;

II — Formas de atividade colegial que observem as peculiaridades locais e dos grupos sociais, inclusive quanto aos períodos de aulas;

III — Flexibilidade dos currículos e articulação da aprendizagem entre os diversos graus e ramos;

IV — Estímulo às experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos;

V — Instrução moral e cívica obrigatória, ministrada em regime de cooperação por todos os professôres, com utilização constante e adequada dos elementos e fatos que se contenham nos programas das disciplinas, sirvam de motivação cívica e se vinculem à realidade nacional.

Art. 11. O ensino, em todos os seus graus, pode ser ministrado em escolas públicas mantidas por fundações, cujas dotações sejam feitas pelo Poder Público, ou por êste e particulares.

§ 1.º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas à prestação de contas perante o Tribunal de Contas, e à aplicação em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

§ 2.º Em caso de extinção da fundação, o seu patrimônio passará à propriedade do Estado, sem indenização a qualquer terceiro doador.

CAPÍTULO V

Da educação de primeiro grau

SEÇÃO I

Da educação pré-primária

Art. 12. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

Art. 13. As emprêsas que empreguem em seus serviços mães de, pelo menos, vinte menores de sete anos, deverão manter para êstes escolas de educação pré-primária.

Parágrafo único. Os podêres públicos cooperarão na instalação e manutenção dessas escolas, prestando-lhes permanente assistência.

SEÇÃO II

Do ensino primário

Art. 14. O ensino primário, obrigatório para todos, é gratuito nas escolas oficiais, tem por objetivo o harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança e sua adaptação ao meio físico e social.

§ 1.º A obrigatoriedade nas áreas urbanas abrangerá as idades de 7 a 12 anos, podendo estender-se até aos 14 anos nos Estados e ter início aos 9 anos nas zonas rurais.

§ 2.º Para os maiores de 14 anos que careçam de ensino primário, haverá cursos supletivos cuja matrícula torna obrigatória a freqüência às aulas.

§ 3.º O ensino primário será ministrado na língua nacional, compreendendo dois ciclos — o elementar, de quatro séries, e o complementar, de duas séries.

§ 4.º O ciclo complementar equivalerá às duas séries iniciais dos cursos de nível médio, sob rigorosa observância das respectivas disciplinas e programas.

Art. 15. As autoridades do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverão, anualmente, o levantamento das crianças em idade escolar.

Art. 16. Em cada Município, anualmente, será feita a chamada da população escolar de sete anos de idade, para a matrícula na escola primária.

§ 1.º A chamada será feita no período da matrícula, com o prazo de vinte dias de antecedência, em edital publicado na imprensa, afixado à porta dos edifícios públicos e das escolas e amplamente distribuído em impressos, do qual deverá constar o local da concentração das crianças e o inteiro teor do artigo 17 deste Estatuto e seu parágrafo único.

§ 2.º Nas capitais dos Estados e nas cidades de maior densidade demográfica, as concentrações serão realizadas nos distritos ou bairros de residência das crianças convocadas.

§ 3.º A matrícula é feita mediante simples apresentação, pela criança, seu pai ou responsável, da respectiva certidão de idade.

§ 4.º Será considerado feriado federal, em cada Município, o dia da chamada da população escolar de sete anos, cabendo às autoridades locais, em estreita cooperação, promoverem condigna e festiva solenidade ao ato de abertura da matrícula, com adoção de providências de cunho cívico e educativo que sirvam de estímulo às crianças e suas famílias e despertem o interesse público.

§ 5.º Será lavrada uma ata de todos os atos e solenidades, da qual terá direito a uma cópia autenticada, gratuitamente, por qualquer oficial do Registro Civil local, cada membro da comissão organizadora que haja, de modo efetivo, contribuído para a sua realização, o que deverá constar de seu teor, inclusive quanto ao total das matrículas.

§ 6.º Aos membros da comissão organizadora, que o requererem, será anotado em sua fôlha funcional o concurso prestado, na forma prevista no parágrafo anterior, o qual será con-

siderado como de nobre cooperação ao desenvolvimento social da criança e sob essa qualificação devendo ser computado, nos termos que forem estabelecidos, ao lado de outros títulos, para efeito de promoção.

§ 7.º Ao Conselho Nacional de Educação será remetida uma cópia autêntica da ata a que se refere o parágrafo 4.º dêste artigo.

Art. 17. Não poderá exercer cargo ou função pública ou autárquica federal, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, ambas do âmbito da União, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar, sem fazer prova da matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

§ 1.º Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

I — Estado de pobreza do pai ou responsável, em condições que não permitam a freqüência à escola pública;

II — Insuficiência de escolas na região;

III — Matrícula encerrada;

IV — Não obtenção de bôlsas-de-estudo ou falta de meios de transporte para os que não tiverem recursos suficientes;

V — Doença ou anomalia da criança, que a impeça de freqüentar a escola.

§ 2.º A ocorrência dos casos previstos no parágrafo anterior será imediatamente comunicada ao órgão dirigente da educação estadual e ao Conselho Nacional de Educação, com indicação nominal das crianças isentas de matrícula.

Art. 18. As empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter, sob orientação dos poderes públicos, escolas de ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes.

§ 1.º Quando os operários não residirem na proximidade do local de trabalho, esta obrigação poderá ser substituída por contribuição em dinheiro ou instituição de bôlsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2.º Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

Art. 19. Na organização do ensino primário, serão observadas as seguintes normas e condições:

I — Idade mínima de sete anos para a matrícula, completos ou a se completarem até noventa dias após a data de início do ano letivo;

II — Ausência de doença contagiosa;

III — Duração mínima do período de aulas de duzentos dias letivos no ano, efetivamente computados;

IV — Atividades escolares diárias de quatro horas, no mínimo, excluído o tempo destinado a recreio e exames;

V — Programa mínimo, que permita adaptações regionais;

VI — Classes com quarenta alunos, no máximo;

VII — Organizações de instituições auxiliares da escola como caixas e cooperativas escolares, bibliotecas infantis e associações de pais e mestres;

VIII — Diretores e professores de nacionalidade brasileira e portadores dos diplomas ou certificados exigidos por este Estatuto (arts. 36, §§ 1.º, 2.º e 3.º, e 38 e 40).

CAPITULO VI

Da educação de Grau Médio

SEÇÃO I

Do ensino médio

Art. 20. O ensino de nível médio compreende os cursos secundário, profissional e normal, sendo ministrado em dois ciclos de estudos, o ginasial e o colegial.

§ 1.º Em ambos os ciclos haverá disciplinas obrigatórias, optativas, além das de caráter prático e educativo.

§ 2.º Ao Conselho Nacional de Educação compete indicar, para todos os ramos de ensino médio, até seis disciplinas obrigatórias, completando seu número com as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 3.º Cabe ao Conselho definir a amplitude e o desenvolvimento dos programas dessas disciplinas em cada ciclo.

§ 4.º A relação das disciplinas obrigatórias e optativas deverá constar do regulamento dêste Estatuto.

§ 5.º Os cursos das quatro séries do ciclo ginasial serão comuns a todos os ramos de ensino de nível médio e organizados de modo que ofereçam oportunidade a igualmente se revelarem e desenvolverem as aptidões para os estudos práticos e os estudos teóricos.

Art. 21. A matrícula na primeira série do primeiro ciclo dos cursos de ensino médio depende do preenchimento das seguintes condições mínimas:

I — Idade de 11 anos completos ou a se completarem durante o ano letivo;

II — Certificado de conclusão do ciclo elementar do curso primário ou equivalente;

III — Aprovação em exames de admissão.

§ 1.º Os exames de admissão serão realizados sob fiscalização de autoridade escolar competente, perante banca examinadora de professores do estabelecimento, a um prisma didático-psicológico objetivo que permita ao aluno revelar, de modo livre, satisfatória instrução primária.

§ 2.º Ao aluno que houver concluído o curso complementar ou 6.ª série do ensino primário será facultada a matrícula na 3.ª série do primeiro ciclo de qualquer ramo de nível médio, mediante exame de habilitação das disciplinas obrigatórias das duas primeiras séries do respectivo curso.

§ 3.º Para a matrícula na primeira série do ciclo colegial será exigido o certificado de conclusão do ciclo ginásial ou equivalente.

Art. 22. Aos maiores de dezesseis e de dezoito anos, respectivamente, será permitida a matrícula em qualquer série do ciclo ginásial ou colegial, mediante prestação de exame de habilitação realizado em estabelecimento oficial, relativamente às disciplinas obrigatórias das séries anteriores àquela em que pretendem matrícula.

§ 1.º Aos maiores de dezesseis anos será ainda permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza em dois anos, no mínimo, e três anos, no máximo, após estudos realizados sem observância do regime escolar.

§ 2.º Aos maiores de dezoito e de vinte anos, será facultado, respectivamente, exame final dos ciclos ginásial e colegial, prestado em estabelecimento oficial.

Art. 23. Na organização do ensino de nível médio serão observadas, além de outras prescrições legais, as seguintes normas:

I — Duração mínima do período escolar fixada em duzentos dias letivos por ano, excluído o tempo reservado a provas e exames;

II — Horário semanal de vinte e quatro horas de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas;

III — Cumprimento integral dos programas elaborados pelo Conselho Nacional de Educação;

IV — Classes não excedentes de trinta e cinco alunos;

V — Freqüência obrigatória, só podendo prestar exame final da disciplina o aluno que houver comparecido a 75% das aulas respectivas;

VI — Exigência de aprovação em tôdas as disciplinas para promoção à série imediata, permitindo o exame de segunda época até duas disciplinas;

VII — Exames para a conclusão do segundo ciclo, perante bancas examinadoras dos próprios estabelecimentos e provas escritas para a conclusão do primeiro ciclo, em ambos os casos sob fiscalização da autoridade competente do ensino;

VIII — Obrigatoriedade de atividades complementares, que visem a educação moral e cívica, a educação artística e ao desenvolvimento da personalidade;

IX — Exigência de nacionalidade brasileira para o exercício do cargo de diretor, além de habilitação legal para o exercício do magistério secundário e formação específica de administrador escolar, de acôrdo com o disposto nos artigos dêste Estatuto, ressalvados os direitos adquiridos.

Art. 24. Será permitida, no início do ano letivo, a transferência de alunos de um ramo de ensino médio para qualquer outro do mesmo nível, mediante exame de adaptação em que demonstrem adiantamento equivalente ao exigido aos estudantes que seguem a série e o curso para os quais pretendem transferir-se.

Parágrafo único. A transferência durante o ano letivo só será admitida em caso de mudança de residência ou do domicílio do pai do aluno ou responsável.

Art. 25. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, que expedirão os certificados ou diplomas de conclusão dos cursos ou ciclos.

§ 1.º Caberá ao Conselho Nacional de Educação fixar as condições de avaliação do aproveitamento dos alunos, por meio de provas, objetivas e planejadas.

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

Art. 26. Aos cursos que funcionem à noite, a partir das 18 horas, serão fixadas pelo Conselho Nacional de Educação condições especiais, que consultem as peculiaridades de cada um dêles, inclusive quanto ao número de horas semanais de trabalho.

Art. 27. Na elaboração dos programas e distribuição das disciplinas obrigatórias pelas séries dos dois ciclos (art. 5.º, III). deverá o Conselho Nacional de Educação impor especial relêvo ao ensino do Português, sob o ponto-de-vista lingüístico, histórico e literário bem como ao da história e da geografia do Brasil, esta última considerada, inclusive, sob o aspecto econômico e humano.

SEÇÃO II

Do ensino secundário

Art. 28. O ensino secundário será ministrado em quatro séries anuais no ciclo ginásial e três no ciclo colegial.

§ 1.º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no primeiro e segundo ciclos será incluída uma vocacional de acordo com as possibilidades locais.

§ 2.º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores, podendo ser ministrada em colégios universitários.

SEÇÃO III

Do ensino profissional

Art. 29. O ensino profissional de grau médio abrange os cursos industrial, agrícola, comercial e de enfermagem, todos ministrados em dois ciclos, o básico, com a duração de quatro anos e o técnico de três anos, no mínimo.

§ 1.º Nas quatro séries do curso básico, o número de disciplinas compreenderá, além das obrigatórias comuns ao ciclo (art. 20, § 5.º), as específicas do ensino profissional respectivo, só sendo incluídas uma ou mais optativas se houver folga no horário semanal das aulas.

§ 2.º O segundo ciclo, além das disciplinas específicas do ensino técnico, incluirá as obrigatórias do curso colegial que sejam necessárias, a juízo do Conselho Nacional de Educação, para o preparo dos alunos que se destinarem aos cursos superiores previstos no artigo 31 deste Estatuto.

§ 3.º A prática de educação física nesses cursos terá como principal objetivo a adaptação do aluno à natureza das atividades curriculares especiais e sua preparação física para o trabalho profissional peculiar a seu futuro ofício.

Art. 30. Os cursos técnicos de nível médio não especificados neste Estatuto serão regulamentados nos sistemas de ensino, federal e estaduais.

Art. 31. Além das disciplinas comuns aos ramos do ensino médio e das que lhe são específicas, os cursos profissionais, especialmente no segundo ciclo, deverão observar condições que tornem real o preparo dos alunos para o ingresso nas escolas superiores de engenharia industrial e agrícola, de ciências econômicas, de farmácia, de odontologia e medicina.

Art. 32. É facultado aos estabelecimentos de ensino industrial manter cursos de aprendizagem básicos ou técnicos, bem como os denominados “de artesanato” e “de mestria” cada um destes últimos com a duração de dois anos.

Parágrafo único. Será permitido, em estabelecimento de ensino isolado ou autônomo, o funcionamento dos cursos referidos neste artigo.

Art. 33. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

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

§ 2.º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação nos cursos profissionais básicos, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido.

Art. 34. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, bem como os hospitais e casas de saúde, são obrigadas a permitir e a favorecer a frequência de menores seus empregados às escolas profissionais, pelo menos do primeiro ciclo, observadas as condições especiais de trabalho que para eles forem estabelecidas por lei.

SEÇÃO IV

Do ensino normal

Art. 35. O ensino normal tem por fim a formação de professores destinados ao ensino primário, ao desenvolvimento das técnicas relativas à educação da infância e à erradicação ao analfabetismo.

Art. 36. O ensino normal será ministrado em ginásios ou escolas normais, com a duração mínima de quatro séries anuais, sob a mesma distribuição de disciplinas do ciclo ginásial, acrescida das que se tornarem necessárias para a preparação pedagógica, bem como a prática de educação física de caráter obrigatório, nas condições estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1.º A conclusão do curso normal dará direito ao diploma de professor do primário.

§ 2.º Somente aos professores do ensino primário é permitido o ingresso no magistério oficial ou particular desse nível, ressalvado o que a respeito dispuserem as Constituições e leis de cada Estado e o sistema vigente do Distrito Federal.

§ 3.º O ingresso de professor de ensino primário no magistério oficial será feito por meio de concurso de títulos e provas, na forma que fôr estabelecida nos sistemas de ensino, federal e estaduais.

CAPÍTULO VII

Da orientação educativa dos professores e do pessoal técnico do ensino médio e de primeiro grau.

Art. 37. A formação de orientador de educação e de administrador para o ensino médio e para o de primeiro grau será feita em cursos de especialização, criados nas faculdades de filosofia, ciências e letras e abertos por êsses estabelecimentos de ensino superior aos licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia e aos inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Parágrafo único. Nos Estados em que não houver faculdade de filosofia, a formação de orientador e administrador para o primeiro grau poderá ser feita em cursos especiais nos institutos de educação.

Art. 38. Os cargos de administrador escolar e de orientador de educação somente serão exercidos por graduados nos cursos a que se refere o artigo 37, exigindo-se para seu preenchimento, nas escolas oficiais, aprovação em concurso de títulos e provas.

Art. 39. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio profissional em cursos especiais.

Parágrafo único. O registro dêstes professores será feito no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 40. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito mediante concurso de títulos e provas, só sendo admitidos à inscrição os graduados nos cursos referidos no art. 37.

Art. 41. Os inspetores de ensino serão nomeados mediante aprovação em concurso de títulos e provas, a que serão admitidos apenas os graduados, e licenciados por faculdades de filosofia, ciências e letras que tenham exercido o magistério por três anos, no mínimo.

Art. 42. Caberá aos sistemas federal e estaduais de ensino especificar as atribuições do orientador de educação, do administrador escolar e do inspetor de ensino.

CAPÍTULO VIII

Da educação de grau superior

SEÇÃO I

Do ensino superior

Art. 43. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 44. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Art. 45. Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o Território Nacional.

Parágrafo único. Os diplomas que conferem habilitação para o exercício de profissões liberais ou para admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 46. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

I — De graduação abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

II — De pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

III — De especialização, aperfeiçoamento e extensão, abertos ao público ou a candidatos com o preparo que vier a ser exigido.

Art. 47. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma para o exercício de profissão liberal ou admissão a cargos públicos serão fixados pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. Qualquer modificação do currículo ou na duração desses cursos, em um ou mais estabelecimentos, integrantes de uma universidade, depende de aprovação prévia, solicitada ao mesmo Conselho, que se orientará de acordo com os resultados obtidos.

Art. 48. O programa de cada disciplina, sob forma do plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento.

Art. 49. Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma dos estatutos e regulamentos respectivos o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o período letivo tenha a duração mínima de cento e oitenta (180) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Art. 50. Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino.

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

§ 2.º O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado, inclusive entidade de classe estudantil reconhecida, poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a vinte e cinco por cento (25%) das aulas e exercícios ou não ministrar, pelo menos três quartos do programa da respectiva cadeira.

§ 3.º A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Art. 51. O ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação será ministrado por professor catedrático nomeado por concurso de títulos e provas, ou transferido de outro estabelecimento onde tenha sido nomeado após concurso equivalente.

§ 1.º Em caso de vaga ou criação de nova cadeira, a congregação abrirá concurso de títulos e provas, ou proverá a cátedra, por prazo não superior a três anos, mediante contrato, assegurada a preferência aos livres-docentes.

§ 2.º O ensino das disciplinas facultativas e das ministradas nos cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão ficará sempre a cargo de professores contratados por tempo limitado, a juízo da congregação, excetuados os cursos do mesmo grau que se realizam nos estabelecimentos de ensino superior especial e que expeçam diplomas sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura.

§ 3.º Nos cursos de graduação das escolas superiores particulares, o magistério poderá ser constituído de livre-docentes, e, a título precário, de profissionais brasileiros ou estrangeiros com títulos equivalentes mediante normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação.

§ 4.º Não é permitida, no mesmo estabelecimento, a acumulação de cátedras, salvo em caso de substituição temporária, pelo prazo máximo de dois anos.

§ 5.º Os estabelecimentos de ensino superior são obrigados a abrir, de dois em dois anos pelo menos, concursos para a docência livre das disciplinas regidas por professores catedráticos, e assegurar ao docente livre o direito de reger curso paralelo, equiparado ao de catedrático, substituindo-o em caso de impedimento ou de vaga, observado o rodízio anual.

§ 6.º As universidades e os estabelecimentos isolados regulamentarão as funções dos auxiliares de ensino.

§ 7.º Os professores e auxiliares de ensino devem ser postos em regime de tempo integral à medida que o permitam as possibilidades do estabelecimento.

Art. 52. O concurso de títulos e provas a que se submeterão os candidatos à cátedra, nos estabelecimentos de ensino superior, obedecerá às seguintes normas:

I — Idoneidade intelectual comprovada por diploma de curso superior onde se ensine a matéria em concurso, ou por publicação ou realização de obra com ela relacionada que demonstre, a juízo da congregação, a plena capacidade do candidato.

II — Idoneidade moral, julgada pela congregação antes de realizadas as provas.

III — Julgamento do concurso por comissão constituída de professores catedráticos do estabelecimento e, em maioria, por especialistas estranhos ao corpo docente, eleitos pelo órgão de administração designado no regulamento ou nos estatutos.

IV — Apreciação pela comissão julgadora, dos títulos dos candidatos e atribuição de notas que expressem seu julgamento comparativo.

V — Prestação de provas públicas, compreendendo defesa de tese original, de exclusiva autoria do candidato, e mais duas provas, uma didática e outra escrita ou prática, conforme a natureza da cadeira.

VI — Apuração do resultado do concurso mediante maioria de indicações obtidas e aprovação pela congregação dêsse resultado, com recurso de nulidade para o Conselho Universitário, ou, em se tratando de estabelecimento isolado, para o Conselho Estadual ou Federal de Educação.

VII — Limitação do resultado do concurso à seleção do candidato para a vaga existente, não se verificando em relação aos demais outorga de qualquer título.

§ 1.º Verificando-se vaga de professor catedrático, ou criação de nova cadeira, a congregação abrirá concurso de títulos e provas ou proverá a cátedra, por prazo não superior a três anos, mediante contrato, assegurada a preferência aos livres-docentes.

§ 2.º O concurso será aberto por edital pelo prazo mínimo de um ano, podendo, nos primeiros trinta dias, qualquer professor catedrático da mesma disciplina em outro estabelecimento candidatar-se à transferência, mediante simples concurso de títulos.

§ 3.º O concurso de títulos para transferência de professores será julgado por comissão constituída na forma da alínea três (III), reabrindo-se o prazo do edital se a comissão opinar contra a transferência, ou se o seu parecer favorável não fôr aprovado pela congregação.

§ 4.º As congregações que não disponham de professores catedráticos em número suficiente para praticar os atos regimentais relativos aos concursos serão integradas, para êsse fim, por catedráticos de outras escolas, eleitos pelo Conselho Universitário ou, em se tratando de estabelecimento isolado, pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 53. Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior os diretores são nomeados por um período de três anos, pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos em exercício, eleitos em lista tríplice pela Congregação respectiva, em escrutínio secreto, permitindo-se a recondução por uma vez.

Art. 54. Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos bacharelado, que abrangerão obrigatòriamente as seções de filosofia, ciências e letras.

Art. 55. O corpo docente terá representação com direito a voto, nos Conselhos Universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

SEÇÃO II

Das universidades

Artigo 56. As universidades constituem-se pela reunião, sob a administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior, um dos quais deve ser uma faculdade de filosofia, ciências e letras ou corpo de institutos centrais de ciências, artes e letras.

§ 1.º O Conselho Nacional de Educação poderá dispensar, a seu critério, os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

§ 2.º As disciplinas básicas nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e da pedagogia, que integrem os cursos destinados à formação profissional, serão incorporadas nas universidades, às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

§ 3.º Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e centros de aplicação e treinamento profissional.

§ 4.º A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da terceira série do ciclo colegial, bem como colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos.

§ 5.º Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado êsses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

§ 6.º O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno inscrever-se em disciplinas lecionadas em cursos diversos, se houver compatibilidade de horários e não se verificar inconveniente didático a juízo da autoridade escolar.

§ 7.º Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos dos diferentes cursos.

Art. 57. As universidades gozarão de autonomia didática, administrativa e financeira, que será exercida na forma de seus estatutos.

§ 1.º Na autonomia didática inclui-se a competência de:

I — Criar e organizar cursos, fixando os respectivos currículos;

II — Estabelecer o regime didático e escolher entre os diferentes cursos sem outras limitações a não ser as constantes da presente lei.

§ 2.º Na autonomia administrativa se inclui a competência de:

I — Elaborar e reformar, com a aprovação do Conselho Nacional de Educação, os próprios estatutos e os regimentos dos estabelecimentos de ensino;

II — Indicar o reitor, por um período de três anos, mediante lista tríplice para aprovação ou escolha pelo govêrno, nas universidades oficiais;

III — Indicar o reitor, nas universidades particulares, mediante eleição singular ou lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo órgão a quem os estatutos atribuírem essa competência, cabendo a nomeação ao Presidente da República sempre que a União concorrer com mais de cinquenta por cento (50%) do orçamento anual da instituição ou desta fizer parte uma faculdade federal;

IV — Contratar professôres e auxiliares de ensino e nomear catedráticos, ou indicar, nas universidades oficiais, o candidato aprovado em concurso para nomeação pelo govêrno;

V — Admitir e demitir quaisquer empregados dentro de suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros.

§ 3.º Na autonomia financeira inclui-se a competência de:

I — Administrar o patrimônio e dêle dispor, na forma prevista no ato de instituição, nos estatutos ou nas leis federais e estaduais aplicáveis;

II — Aceitar subvenções, doações, heranças e legados;

III — Organizar e executar o orçamento anual de sua receita e despesa, devendo os responsáveis pela aplicação de recursos prestar contas anuais.

Art. 58. As universidades oficiais serão constituídas sob a forma de autarquias ou fundações; as particulares, sob a de fundações ou associações.

Parágrafo único. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedido de autorização por decreto do govêrno federal ou estadual.

Art. 59. Sem prejuízo das situações jurídicas já constituídas, os recursos orçamentários que a União, os Estados e os Municípios consagrarem à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação.

Art. 60. O Conselho Nacional de Educação, após inquéritos administrativos e por decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade ou estabelecimento superior de ensino isolado, federais, estaduais ou particulares, por motivo de graves e reiteradas infrações dessa lei ou dos próprios estatutos ou regimentos.

§ 1.º Nesta hipótese, será nomeado um reitor ou diretor, *pro tempore*, de uma lista tríplice que o Conselho apresentará ao Presidente da República.

§ 2.º Enquanto em vigor o regime de intervenção, o Conselho chamará a si as atribuições do conselho universitário ou da congregação do estabelecimento isolado.

Art. 61. São órgãos da administração universitária, eleitos trienalmente, salvo variantes que os estatutos poderão admitir, a reitoria, o conselho universitário e a assembléia universitária.

§ 1.º O conselho universitário será composto dos diretores das faculdades, de um representante de cada Congregação, de um representante dos livres-docentes, de um representante dos auxiliares de ensino, de um representante dos alunos, de um

representante dos antigos alunos e dos demais que os estatutos porventura determinarem.

§ 2.º A assembléia universitária será composta dos professores e livres-docentes das faculdades, e de representantes das instituições complementares, do pessoal administrativo e do corpo discente.

§ 3.º As deliberações do conselho universitário, para que produzam efeitos legais, deverão ser homologadas pelo Ministro da Educação, depois do exame e pronunciamento do Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO IX

Do reconhecimento dos estabelecimentos de ensino superior e das universidades

Art. 62. Nenhum estabelecimento de ensino superior isolado ou integrado em universidade, mantida pelos poderes locais ou por instituições particulares, poderá funcionar no país sem prévio reconhecimento pelo govêrno federal mediante decreto.

§ 1.º O pedido de reconhecimento, endereçado ao Conselho Nacional de Educação, será instruído com os seguintes documentos:

I — Prova de legítima organização da pessoa jurídica instituidora ou, no caso de instituto oficial, lei ou decreto de criação;

II — Documentação relativa a instalações;

III — Comprovantes da constituição de patrimônio ou renda que assegure o regular funcionamento da instituição;

IV — Quadro do magistério inicial, aí incluídos os auxiliares de ensino, acompanhado do respectivo *curriculum vitae* de cada docente.

§ 2.º O requerimento será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação, procedendo-se diligências que êste recomendar e, por fim, submetido ao Ministério da Educação para ser encaminhado ao Presidente da República.

§ 3.º O reconhecimento de Universidade ou de estabelecimento de ensino superior mantido por entidade particular será precedido de verificação da conveniência de sua organização e das possibilidades culturais da localidade evitando-se concorrências que possam acarretar rebaixamento do nível do ensino ministrado por estabelecimento que já sirva à região.

Art. 63. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior, enviarão anualmente relatório sucinto de suas atividades ao Conselho Nacional de Educação que poderá, quando necessário, designar comissões para verificação da regularidade de seu funcionamento.

Art. 64. As universidades e os estabelecimentos isolados, de ensino superior reconhecidos, sòmente perderão essa qualidade ou dela ficarão transitòriamente privados, por decreto do Presidente da República, mediante processo perante o Conselho Nacional de Educação, assegurada ampla defesa, podendo o Conselho, ou o Ministro, propor ao Presidente da República, no correr do processo, como medida preventiva ou assecuratória, a suspensão de qualquer das garantias referidas no artigo 57 e as medidas necessárias à preservação da vida normal do estabelecimento.

CAPÍTULO X

Dos estabelecimentos isolados de ensino superior

Art. 65. Os estabelecimentos isolados oficiais de ensino superior serão constituídos sob a forma de autarquia ou de fundações e os particulares, de fundações ou associações.

Parágrafo único. Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar sua execução e autorizar os atos de direção que ultrapassem os limites de simples gestão.

Art. 66. Os estabelecimentos isolados oficiais de ensino superior serão submetidos administrativamente ao conselho universitário, nas unidades federativas onde houver universidade, em que o respectivo Estado contribua com mais de cinqüenta por cento (50%) do orçamento anual da instituição, e ao Conselho Nacional de Educação, sempre que não se verificar essa hipótese.

§ 1.º Os estabelecimentos isolados particulares de ensino superior serão sempre submetidos administrativamente ao Conselho Nacional de Educação.

§ 2.º Cabe recurso, em última instância, das decisões dos conselhos universitários, nos casos de estabelecimentos de ensino superior integrantes de universidades, oficiais, particulares ou isolados.

CAPÍTULO XI

Da educação de excepcionais

Art. 67. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral do ensino, sob forma e processos que facilitem integrá-lo na comunidade.

Art. 68. Serão instalados pelos podêres públicos, nos centros onde fôr julgado conveniente, escolas ou classes especiais para atender a crianças portadoras de doenças ou anomalias graves, com a despesa total e estudos gratuitos, sempre que o pai ou responsável não dispuser de recursos para êsse custeio.

§ 1.º Nas localidades em que não houver escolas ou classes do tipo previsto neste artigo, poderão as crianças receber a instrução no lar, anualmente comprovada em exame perante a autoridade competente.

§ 2.º Para os casos de maior gravidade ou irrecuperáveis compete à União e aos Estados manter uma instituição assistencial ou fundação de caráter específico para recolhimento definitivo, com anuência dos pais ou responsáveis.

Art. 69. Tôda iniciativa privada que apresente condições de eficiência à educação de excepcionais receberá tratamento preferencial dos podêres públicos, através de bôlsas-de-estudo, empréstimos e subvenções.

CAPÍTULO XII

Da assistência social escolar

Art. 70. Aos sistemas de ensino incumbe prover, orientar, fiscalizar e estimular, diretamente ou em cooperação com outros órgãos, os serviços relativos à assistência social dos alunos.

§ 1.º A assistência prevista neste artigo será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores mediante serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicos de grupo e à organização social da comunidade.

§ 2.º A prestação desta assistência abrangerá os serviços médicos, odontológicos e de enfermagem, devendo conjugar-se com o ensino da educação física.

Art. 71. O cargo de médico de educação física nos estabelecimentos de ensino médio, em caso de vaga ou quando criado, será preenchido por meio de concurso de títulos e provas em que sômente serão inscritos os diplomados nos cursos de medicina da educação física e dos desportos das escolas de educação física, devidamente registrados no órgão competente.

CAPÍTULO XIII

Dos recursos para o desenvolvimento do ensino

Art. 72. Os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino público são os previstos no artigo 169 da Constituição Federal, além de outros que a lei estabelecer.

Art. 73. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios sòmente poderão receber auxilio da União para a manutenção e desenvolvimento do ensino se provarem a aplicação da percentagem que lhes é atribuída, para êsse fim, pelo artigo 169 da Constituição Federal, ressalvadas as hipóteses de fôrça maior ou calamidade pública, a juízo do Conselho Nacional de Educação.

Art. 74. A aplicação dos recursos e do auxilio pecuniário previstos, respectivamente, nos artigos 169 e 171, parágrafo único da Constituição Federal, será regulada em lei especial, cujo projeto o Governo Federal deverá enviar ao Congresso Nacional, dentro de noventa dias da entrada em vigor dêste Estatuto, com os estudos e a elaboração proposta pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1.º Na elaboração da proposta do projeto de lei a que se refere êste artigo, o Conselho Nacional de Educação, dentre outras, adotará medidas que assegurem:

I — Acesso à escola do maior número possível de alunos;

II — Melhoria progressiva do ensino e aperfeiçoamento dos serviços de educação;

III — Desenvolvimento do ensino técnico-científico, bem como das ciências, letras e artes;

IV — Assistência técnica, visando o aperfeiçoamento do magistério, a pesquisa pedagógica e a reunião periódica de congressos e conferências no âmbito do ensino;

V — Distribuição de bôlsas-de-estudo, à base de normas que atendam às reais necessidades do aluno e seu efetivo aproveitamento, sob rigorosa seleção das condições de mérito, em relação ao nível primário, médio ou superior do candidato;

VI — Subvenções às escolas missionárias, pioneiras, às de especial relevância para o desenvolvimento do ensino, às mantidas por entidades sem fins lucrativos e outras que façam jus ao auxilio financeiro do Poder Público, mediante o preenchimento de condições e requisitos que justifiquem a concessão e assegurem a efetiva aplicação dos auxílios recebidos;

VII — Financiamento a escolas mantidas pelos Estados, Municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos;

VIII — Financiamentos diretos a estudantes que revelem necessidade e aptidão para estudos, mediante reembolso a prazo variável, nunca superior a 15 anos.

§ 2.º Preenchidas as condições bancárias para o financiamento a que se refere o inciso VII supra, a União poderá prestar fiança à operação, desde que o Conselho Nacional de Educação a considere conveniente ao desenvolvimento do ensino.

§ 3.º Este financiamento deverá ser feito, preferentemente, no Banco do Brasil SA. e nas Caixas Econômicas Federais.

§ 4.º Não se incluirá nas bolsas de ensino o auxílio que o Poder Público conceder a alunos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será regulado em normas especiais.

§ 5.º Não são consideradas despesas com o ensino as que se realizarem para qualquer dos seguintes fins:

I — Prestação de assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino;

II — Pagamentos por conta das verbas previstas nos artigos 199, da Constituição Federal, e 29 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

III — Auxílios e subvenções para fins de assistência e cultural reguladas pela Lei n.º 1.493, de 13 de dezembro de 1951;

IV — Dispêndios de qualquer natureza que não se referirem, direta e especificamente, à manutenção e desenvolvimento do ensino.

CAPÍTULO XIV

Do plano nacional da educação

Art. 75. Será elaborado pela União, com a colaboração dos Poderes Públicos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, um Plano Nacional de Educação, que atenda às deficiências e necessidades de tôdas as regiões do País, em matéria de erradicação do analfabetismo e desenvolvimento do ensino, em todos os seus graus, visando resolver os problemas fundamentais da educação brasileira.

§ 1.º Caberá ao Plano estabelecer, sujeito às revisões quinquenais, as quotas de recursos federais destinadas aos diferentes graus de ensino e às diversas regiões do País, distinguindo as despesas destinadas à construção de novas escolas e as de manutenção do sistema de ensino.

§ 2.º Os recursos serão distribuídos pelo Plano na proporção das necessidades regionais, de modo que atendam diretamente a população e inversamente a sua renda *per capita*.

Art. 76. O Plano Nacional de Educação conterá normas que regule a integração ativa em seu conjunto de todos os estabelecimentos de ensino, federais, estaduais e particulares, dos diversos níveis ou graus.

Parágrafo único. Ao Colégio Pedro II será atribuída pelo Plano uma posição de especial relêvo, que corresponda às suas destacadas tradições de estabelecimento padrão do ensino secundário no País.

CAPITULO XV

Das disposições gerais e transitórias

Art. 77. Será assegurado aos contribuintes do imposto de renda a dedução dos auxílios ou dotações comprovadamente feitas às fundações a que se refere o artigo 11 d'este Estatuto.

Art. 78. É permitida a organização de cursos ou escolas experimentais primárias ou médias com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, de autorização do órgão competente local, do Estado ou do Distrito Federal, quando se tratar de ensino primário e médio, ou do Conselho Nacional de Educação, quando o estabelecimento, seja qual fôr o grau de ensino, estiver sob a jurisdição do governo federal.

Art. 79. Será permitida a transferência de aluno de escola de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações de acôrdo com o que dispuserem, em relação ao ensino médio, os diversos sistemas de ensino, e quanto ao ensino superior, os Conselhos Universitários e o Conselho Nacional de Educação se se tratar de Universidade ou de estabelecimento de grau superior, federal ou particular, ou ainda, os Conselhos Universitários, ou o órgão estadual da educação, quando se tratar de Universidade ou de escolas estaduais.

Art. 80. O Ministério da Educação e Cultura manterá o registro de professôres habilitados para o exercício de magistério de grau médio.

Art. 81. O registro dos professôres de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 82. A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

Art. 83. Os diplomas de curso superior, para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados em órgãos do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 84. Os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênios culturais celebrados no âmbito internacional.

Art. 85. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação capazes de favorecer adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 86. Os cursos de ensino de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais nos têrmos da legislação vigente, serão submetidos aos órgãos estaduais de educação e os dos Territórios ao Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. Anualmente, as entidades responsáveis pelo curso de aprendizagem industrial e comercial, apresentarão aos órgãos estaduais competentes e ao Conselho Nacional de Educação no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas.

Art. 87. O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.

Art. 88. A transferência do instituto de ensino superior, de um para outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido constituído no todo ou em parte por auxílios do poder público, só se efetivará depois de aprovado pelos órgãos competentes do poder público de onde provieram os recursos.

Art. 89. A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores.

Art. 90. O Ministério da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e o instituído por esta lei, baixando, para isso, as instruções necessárias.

Art. 91. 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.

Art. 92. Até três (3) anos após a data da vigência desta lei, os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção entre o sistema de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização.

Art. 93. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar seus estatutos ou regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 (cento e oitenta) dias a contar da publicação desta.

Art. 94. Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas escolas normais ou pelos institutos de educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência realizado em escola normal ou instituto de educação oficial, para tanto indicado pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 95. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre esta falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exames de suficiência, realizados em faculdades de filosofia, oficiais, indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 96. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica,

poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Art. 97. Os titulares de cargos públicos federais que forem extintos, por se tornarem desnecessários em face da presente lei, serão aproveitados em funções análogas ou correlatas.

Art. 98. Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 16 de junho de 1961 — *Nogueira da Gama*.

Justificação

1. A emenda substitutiva que tomamos a iniciativa de apresentar ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujos antecedentes históricos e tramitação legislativa já mereceram autorizadas apreciações, muitas delas de amplo conhecimento público, não tem a veleidade de oferecer idéias novas à solução de tão relevante problema.

Move-nos nessa iniciativa, apenas, o desejo de condensar num só texto muitas sugestões dignas de aprêço e que ficaram à margem, devido aos vários entrechoques das correntes de idéias, inspirados pela magnitude social da matéria em debate.

Ultrapassada, porém, essa fase de intensa pressão intelectual, grandemente aumentada pelo Projeto da Câmara dos Deputados, não deve o Senado perder o ensejo de contribuir para o melhor apuro da obra já realizada, dela expungindo a controvérsia em torno da escola pública e da escola privada, de modo que ambas recebam o tratamento de amparo democrático eficiente que a Constituição Federal lhes deu, livre de suspeições ou privativismos.

O problema não deve e não pode ser obscurecido por discussões técnicas e doutrinárias, porque nêle predominam, eminentemente, princípios de Direito Público.

2. São incontáveis os apelos recebidos nesse sentido, vindos de todos os recantos do País, firmados por elementos das várias classes, numerosos dêles de pessoas categorizadas nas lides da educação nacional.

3. Em face das discussões abertas em torno do assunto, que permitem identificar os pontos de divergência, é interessante procurar fórmulas capazes de harmonizar, à base de uma média de orientação, as várias correntes ou doutrinas educacionais que se chocam nesses debates.

4. Ocorreu-nos, de início, o problema da denominação da nova lei. É certo que a Constituição Federal (art. 5.º, XV, letra

d) usa a expressão “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” ao atribuir à União competência para legislar sobre essa matéria. Daí, porém, não resulta, necessariamente, um nome para o respectivo diploma legal.

“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” é denominação que, exposta aos desgastes de uma longa hibernação legislativa de doze anos, com as conseqüentes distorções da terminologia e do sentido, algumas de conteúdo ridicularizante, deixa evidente, dentro de tempo que felizmente ainda permite a correção, a impropriedade de sua intitulação.

“Diretrizes e Bases” não expressões que a Constituição Federal empregou para significar *linhas e princípios*, ou sejam — as normas e os postulados fundamentais da educação nacional. É claro, portanto, que esse conjunto de preceitos deve constituir e formar a substância ou a motivação da lei, não, obrigatoriamente o seu título ou nome. A lei de que se cogita visa a estabelecer *as regras, as normas, os princípios*, de que o legislador vai servir-se para regular e dar orientação ao sistema educacional do País. O que se elabora é a lei, o código ou o estatuto da educação nacional.

Preferimos esta última denominação, que é mais enfaticamente expressiva e está em consonância com outros diplomas legais do País, como o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União. O vocábulo “código” não se recomenda por ser mais usado para o corpo de disposições legais versante sobre matéria de Direito. Já temos no Brasil o Estatuto da Lavoura Canavieira e já se fala em outros estatutos para regular o exercício de atividades as mais diversas. A própria reforma agrária está sendo anunciada sob a denominação de “Estatuto da Terra”, em declarações do Sr. Presidente da República.

5. De um modo geral o substitutivo procurou melhorar a técnica legislativa, inclusive na forma de indicação dos parágrafos e incisos, em várias de nossas leis, lamentavelmente expostos sob forma não recomendável.

Logo no art. 1.º do Projeto da Câmara dos Deputados o substitutivo introduz essas alterações, inclusive para excluir entre os fins da educação, alguns que só indiretamente podem ser aí admitidos, como o da alínea c — “fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade intercontinental”.

É óbvio que se trata de princípio mais da ação política de Partidos ou de Governos, do que mesmo de um objetivo integrado no processo de ação dinâmica da educação. Não há dúvida de que dois nobres ideais se juntam nesse inciso. Mas, antes de serem fins de educação se apresentam como resultantes dela, em virtude do clima espiritual e moral que os conhecimentos propiciam ao indivíduo, nos vários aspectos de sua manifestação.

A emenda exclui êsse item e dá mais intensa e concisa redação aos demais, acrescentando ao texto expressa referência à ampla difusão das artes, letras e ciências, que não podem ser omitidas. Há, ainda, a explicação sucinta de idéias que se entrelaçam de modo primordial aos fins da educação.

6. Restabelece o substitutivo a denominação de Conselho Nacional de Educação em vez de "federal", como está no Projeto da Câmara dos Deputados, deixando de falar no Conselho Estadual de Educação, por se tratar de matéria da competência dos Estados. A êsse respeito prefere o substitutivo aludir ao "órgão estadual de educação".

O Conselho Nacional de Educação, pelo Projeto da Câmara dos Deputados deveria compor-se de trinta membros, além dos Reitores das Universidades, se aceita a Emenda n.º 1, da Comissão de Constituição e Justiça.

O exame da matéria mostra que êsse número é exagerado e isso sem falar na forma de composição do órgão, de vez que, a cada unidade da Federação caberia indicar um representante, formando-se um colegiado exposto de modo inevitável, não apenas à má escolha mas, sobretudo, às injunções políticas que devem ser afastadas da solução dos problemas de ordem técnica, mormente no que se refere à elaboração dos fundamentos estruturais da educação nacional.

O substitutivo simplifica essa composição para vinte e um membros, escolhidos "dentre pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação, sob a aprovação do Senado e nomeação do Presidente da República.

O critério de notável saber é adotado pela Constituição Federal para as nomeações dos Ministros do Supremo Tribunal Federal de Recursos (art. 99).

Nada há que impeça do ponto-de-vista constitucional, de modo expresso e taxativo, que o critério da aprovação pelo Senado seja tornado extensivo a outras hipóteses de relevância e que possam ser enquadradas como no caso, nas garantias implícitas decorrentes do regime e dos princípios adotados pela Constituição (art. 144).

Procura o substitutivo dar ao Conselho uma competência que permita integrar na sua ação um conjunto de atribuições específicas, diretamente ligadas às linhas de unidade que o desenvolvimento do ensino nacional deve conservar, no que se refere ao seu aspecto substancial ou fundamental. Caberá à lei estadual dispor sobre os órgãos locais da educação, a cujo cargo ficarão as atribuições previstas para execução no seu território, além de outras que lhe forem fixadas.

O substitutivo procurou estabelecer um indispensável equilíbrio entre a flexibilidade dos currículos e a unidade estrutural na distribuição das disciplinas pelas séries de nível médio à base de programas harmônicos, previamente aprovados. Resguardou-se, ao mesmo tempo, o cunho universal do ensino das humanidades e das ciências, abandonados, assim, os padrões uniformes, estiolantes, do ensino atualmente em vigor, sem prejuízo da descentralização dos sistemas.

7. O substitutivo dispensou especial aprêço ao ensino da instrução moral e cívica, objeto de várias emendas apresentadas, e das quais tivemos conhecimento, tôdas pugnando pela obrigatoriedade dessa disciplina.

Considerando os diversos aspectos, até mesmo os de ordem psicológica e intelectual que devem cercar a difusão desses conhecimentos, de modo a torná-los pedagogicamente interessantes, o substitutivo inclui como preceito de todos os sistemas, federal e estadual, de ensino, o seguinte:

“5.º Instrução Moral e Cívica obrigatória, ministrada em regime de cooperação, por todos os professores, com utilização constante e adequada dos elementos e fatos que se contenham nos programas das disciplinas, sirvam de motivação cívica e se vinculem à realidade nacional.”

O ensino primário no Brasil, segundo calculam os técnicos, com baes no recenseamento de 1950, acusa uma escolaridade média que não ultrapassa a duração de um ano e quatro meses. Este índice é dos mais baixos do Mundo, o que torna indispensável providências seguras e urgentes que propiciem o aumento progressivo do período de permanência das crianças na escola primária.

A alfabetização é, como se sabe, dos problemas mais cruciais dêste País. Solucioná-lo constitui o maior desafio que a grandeza e o destino desta Nação lança aos seus homens públicos.

O desenvolvimento, portanto, do ensino elementar precisa de figurar na lei que se elabora de maneira a constituir um dever indeclinável a tôdas as autoridades e pais de família, inclusive e especialmente, no que se refere à zona rural, abandonada de tôdas as condições do bem-estar e de assistência social.

A necessidade dessa obra é atestada, de modo eloqüente, pelas estatísticas sôbre a escolaridade. Em um dos organogramas que mostram o caráter seletivo da escola elementar, com base no índice de mil alunos da primeira série primária, oitocentos atingem a quarta série, nos Estados Unidos e na França, enquanto no Brasil apenas oitenta e sete conseguem completar o curso (A Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Econômico, de Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias de Sá Carvalho, pág. 30, 1960).

A gratuidade escolar, por outro lado, deve merecer mais amplitude visando, inclusive, a diminuir os efeitos negativos que a falta de escolas ocasiona às crianças entre 11 e 14 anos.

O substitutivo mantém a chamada da população escolar de sete anos para matrícula na escola primária, prevista no Projeto da Câmara dos Deputados, dando-lhe uma estrutura de maior realce, no sentido de despertar os pais e responsáveis pela educação das crianças, as autoridades e os Governos, para a solução do problema da construção de escolas.

Esta matéria está contida no art. 16 e seus 7 parágrafos. O Brasil precisa ter, com o destaque que merece, o seu "dia de matrícula da população escolar de 7 anos".

No ensino de nível médio, o substitutivo estabelece para todos os ramos, até seis disciplinas obrigatórias e comuns.

Os cursos das quatro séries do curso ginasial serão comuns a todos os ramos do nível médio e organizados de modo que ofereçam oportunidade a igualmente se revelarem e desenvolverem as aptidões para os estudos práticos e os estudos teóricos.

A articulação entre o ensino primário e o de nível médio está, também, assegurada, com a faculdade de matrículas na terceira série do primeiro ciclo dêste último nível, de aluno que completar o curso complementar ou a sexta série do curso primário (art. 21, § 2.º).

Com o objetivo de afastar a possibilidade de perdurar no nôvo regime o sistema de coerção psicológica e de abusos do "ponto sorteado", o substitutivo prescreve para o exame de admissão às escolas de nível médio, por se tratar do primeiro contato sério que vai ter o aluno ao se iniciar nesse nôvo grau, uma fórmula capaz de assegurar, pela banca examinadora, a apreensão satisfatória dos conhecimentos do curso primário.

É o que se vê no art. 21, parágrafo 1.º, assim redigido:

"Os exames de admissão serão realizados sob fiscalização de autoridade escolar competente, perante banca examinadora de professores do estabelecimento, a um prisma didático-psicológico objetivo, que permita ao aluno revelar, de modo livre, satisfatória instrução primária".

Neste mesmo sentido prescreve o substitutivo o critério para realização dos exames de avaliação de aproveitamento do aluno, ou seja, por meio de provas abjetivas e planejadas (art. 25, § 1.º).

A estrutura preconizada pelo substitutivo para o ensino médio, visa favorecer o desenvolvimento dos cursos profissionais, o que constitui uma das mais relevantes metas do desenvolvimento nacional.

8. O ensino normal mereceu um cuidado especial, pela importância social, política e econômica que oferece à instrução popular, notadamente a erradicação do analfabetismo.

Ao contrário do Projeto da Câmara dos Deputados, o substitutivo prescreve para o ensino normal um curso, com a duração mínima de quatro anos, idêntico ao do ciclo ginasial e acrescido das matérias necessárias para a preparação pedagógica, bem como de educação física.

O de que se cogitou foi, unicamente, da formação de professores primários para suprir uma das maiores lacunas que dificultam a difusão do ensino elementar no País. A duração mínima do curso não impede que os sistemas estaduais, a exemplo do que já existe em alguns Estados, possam admitir um prazo maior.

9. A mesma atenção foi dispensada ao ensino superior e, particularmente, à estruturação das Universidades, permitindo uma forma optativa de sua organização, para inclusão das Faculdades de Filosofia ou de um Corpo de Institutos Básicos, esta última forma visando atender, de modo especial, o Projeto em tramitação na Câmara dos Deputados, de criação da Universidade de Brasília.

Por outro lado, procurou o substitutivo criar uma mais adequada estrutura para o regime universitário, admitindo que as disciplinas básicas nos domínios da Filosofia, das Ciências, das Letras e da Pedagogia, presentemente integradas nos cursos de formação profissional, sejam incorporadas às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

10. Um exame refletido e objetivo do problema dos recursos destinados ao desenvolvimento do ensino no País, levou-nos a considerar esta matéria êrma do necessário conteúdo substancial para ser compreendida numa lei reguladora das diretrizes e bases da educação nacional.

É certo que o substitutivo não se apresenta inteiramente expurgado de disposições de caráter adjetivo. Mas isso apenas ocorreu relativamente a determinados aspectos, tão conexos com a matéria a êles relacionada, que não seria possível adotar-se um critério de disjunção, o que implicaria em grave lacuna à estrutura da lei em elaboração.

Cumprê acentuar, ainda, que exatamente nesse ponto se concentra a grande divergência das várias correntes que acompanham a marcha do projeto no Congresso Nacional. Consignamos êste fato com melancolia, pois o futuro dêste País, a integração de sua juventude no meio social, os altos designios que devem orientar e presidir a ação dos que militam em prol da evolução e da maior eficiência do ensino e da educação, deviam irmanar o seu trabalho à base de uma solidariedade capaz

de afastar o sectarismo que divide e os interêsses que desvirtuam e distorcem os nobres impulsos e propósitos que esta obra exige de todos.

Não se pode, serenamente, encontrar legítimos motivos para uma divergência entre a escola pública e a escola particular em face da Constituição e, sobretudo, das reais necessidades das crianças e da juventude dêste País.

Rigorosamente examinada a matéria, o que se tem a fazer numa lei de diretrizes e bases de educação nacional é fixar os pontos em que a legislação especial deve estabelecê-la, de modo a distribuir os recursos e o auxílio pecuniário previstos nos artigos 169 e 171, parágrafo único, da Constituição.

Precisamente êsse é o critério do substitutivo, que deixa para uma lei especial estabelecer a forma, as condições e os requisitos a serem observados para aplicação dos aludidos recursos.

Os arts. 72 a 74 do substitutivo regulam o assunto sob êsse aspecto.

Ao Poder Executivo é reservada a tarefa da iniciativa de um projeto de lei a ser apresentado ao Congresso Nacional e cuja elaboração a cargo do Conselho Nacional de Educação, deverá compreender tôdas as hipóteses e especificações que se enquadrem nas linhas estabelecidas, conforme acima explicado.

O problema da bôlsa-de-estudo, das subvenções e do financiamento às escolas particulares, é colocado no substitutivo em termos de maior relevância do que os do Projeto da Câmara dos Deputados.

Desde que preenchidas as condições a serem fixadas por lei especial, nenhuma assistência faltarã, nos justos termos ao desenvolvimento do ensino particular no país. Até mesmo a fiança da União é prescrita para os financiamentos acima aludidos uma vez que o Conselho Nacional de Educação os considere convenientes ao desenvolvimento do ensino, devendo estas operações se realizar no Banco do Brasil S.A. e nas Caixas Econômicas Federais.

Essa assistência assim delineada deve amparar, de modo especial, as escolas mantidas por entidades sem fins lucrativos, as instituições missionárias, pioneiras, e as que, de modo particular e relevante, se dedicam aos problemas do ensino nacional.

Adotada esta solução, que se inspira nos mais nobres propósitos de resguardar os indiscutíveis e legítimos interêsses do ensino e da educação nacional, num sentido cívico, democrático, aos influxos dos princípios de liberdade e de justiça social, o Estatuto da Educação Nacional será o instrumento de propulsão do progresso cultural da nacionalidade.

11. O substitutivo consagra nos seus arts. 75 e 76 a instituição do Plano Nacional de Educação, velha aspiração dos educadores brasileiros e que, na verdade, organizado em moldes científicos, será o grande compêndio norteador da difusão do ensino do Brasil, num sentido de capilaridade em condições de atender a tôda sua população.

12. Foram numerosas as mensagens recebidas pelos Senadores a respeito do Projeto de que se trata, o que demonstra o grande interesse com que o País aguarda a votação dessa importante matéria.

Examinamos vários trabalhos e análises críticas publicadas ou remetidas ao Senado sôbre o Projeto, muitos dos quais se limitam a um exame anatômico e particularizado de cada artigo para apontar as falhas, sem entretanto indicar o meio melhor de regular a matéria respectiva. Outros, ao contrário, contêm subsídios de irrecusável aceitação pela oportunidade e segurança de seus fundamentos.

Dispensamos especial atenção às emendas apresentadas pelos nobres Senadores e das quais tomamos conhecimento. O substitutivo considerou-as devidamente, aproveitando tôdas as que se enquadram no sistema das linhas que êle adotou, inclusive a dos eminentes Senadores Mem de Sá e Daniel Krieger, que tão brilhantemente relataram a matéria nas Comissões de Educação e de Justiça

13. Repetimos que nada de nôvo se encerra no trabalho que ora apresentamos e cuja execução, realizada dentro do pouco tempo disponível, tem como objetivo precípuo o de cooperar, com espirito construtivo, ao encaminhamento de uma solução capaz de atender aos sagrados interesses da infância e da juventude brasileiras.

Sala das Sessões, 16 de junho de 1961 — Nogueira da Gama.

II. EMENDAS APROVADAS NO SENADO

EMENDA N° 5-CE

Ao art. 2.º — Parágrafo único.

Suprimam-se as palavras: “com prioridade”.

A apresentação das emendas obedece à ordem em que foram votadas e de acôrdo com a publicação feita no *Diário do Congresso* (Seção II — Senado Federal) de 4 e 5 de agosto último.

EMENDA Nº 6-CE

Ao art. 3.º,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 3.º É dever do Poder Público oferecer o ensino em todos os graus, bem como assegurar à iniciativa particular plena liberdade de ensino, na forma das leis em vigor, e fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, outras instituições, possam exercer os encargos da educação, de modo a garantir a todos iguais oportunidades.

EMENDA Nº 7-CE

Ao art. 4.º,

Suprimam-se as palavras finais: — “não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino”.

EMENDA Nº 8-CE

Ao art. 4.º,

Acrescente-se um parágrafo:

Parágrafo único: É igualmente assegurado o princípio da liberdade de cátedra.

EMENDA Nº 9-CE

Ao art. 9.º, letra *a* e letra *b*,

Onde se diz: — “decidir sobre”

Diga-se: — “autorizar”.

EMENDA Nº 10-CE

Ao art. 9.º, letra *d*,

Onde se diz: “Resolver”

Diga-se: “opinar”.

Acrescente-se um parágrafo, com o seguinte teor:

§ 3.º A incorporação de escolas ao sistema federal de ensino não poderá ser determinada pelo poder competente, sem a prévia satisfação da exigência da letra *d*.

EMENDA Nº 11-CE

Ao art. 9.º, letra *e*,

Dê-se a seguinte redação:

e) Fixar as disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (art. 35, § 1.º), estabelecer a duração mínima dos cursos de ensino superior e aprovar os currículos destes cursos organizados pelos respectivos corpos docentes.

EMENDA N° 12-CE

Ao art. 9.º, letra i,
Dê-se a seguinte redação:

i) elaborar seu regimento, bem como o regulamento da presente lei, em tudo aquilo que disser respeito à sua competência, os quais dependerão de aprovação por decreto do Presidente da República.

EMENDA N° 13-CE

Ao art. 9.º, letra r,
Dê-se a seguinte redação ao item:

r) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares, dando-lhes, supletivamente, a publicidade necessária.

EMENDA N° 14-CE

Ao art. 9.º,
Acrescente-se mais um item que será:

s) estudar a composição dos custos do ensino público e propor medidas adequadas para corrigir seus defeitos e para assegurar ao ensino maior eficiência.

EMENDA N° 16-CE

Ao art. 10,
Acrescente-se mais um §, do teor seguinte:

§ 3.º — Aos Conselhos Estaduais de Educação, constituídos com observância do disposto neste artigo, caberá fixar as normas para aplicação dos artigos desta lei, pendentes de regulamentação, em tudo quanto concerne a sua competência.

EMENDA N° 17-CE

Ao art. 15,
Dê-se a seguinte redação:

Art. 15.º Aos Estados que mantiverem Universidade própria, com funcionamento regular e integral são conferidas as

atribuições a que se refere a letra *b* do art. 9.º em relação aos estabelecimentos de ensino superior por êle mantidos.

EMENDA Nº 18-CE

Ao art. 16, § 1.º,

Acrescente-se uma letra ao parágrafo com o seguinte teor: "garantia de remuneração condigna aos professôres".

EMENDA Nº 20-CE

Ao art. 16, § 3.º,

Substitua-se as palavras: "do artigo 16 e parágrafos" pelas palavras: "dêste artigo".

EMENDA Nº 22-CE

Ao art. 19,

Substitua-se a expressão: "para qualquer fim" pela expressão: "para fins de registro de diploma, com as prerrogativas legais dêle derivadas".

EMENDA Nº 24-CE

Ao art. 20, letra *b*,

Onde se diz: "ao encorajamento"

Diga-se: "ao estímulo".

EMENDA Nº 25-CE

Ao art. 21,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 21. O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito exclusivamente às leis trabalhistas.

§ 1.º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas à prestação de contas perante o Tribunal de Contas, e à aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

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

§ 3.º Lei especial fixará as normas da constituição destas fundações, organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitas.

EMENDA Nº 27-CE

Ao art. 25,
Onde se diz: "integração no"
Diga-se: "adaptação ao".

EMENDA Nº 28-CE

Ao art. 29,
Dê-se a seguinte redação:
Art. 29. A União incentivará e auxiliará os municípios a fazerem anualmente o levantamento da população escolar de sete anos de idade, para o fim de matriculá-la na escola primária.

EMENDA Nº 31-CE

Ao art. 31, § 1.º,
Onde se diz: "operários"
Diga-se: "trabalhadores".

EMENDA Nº 32-CE

Ao art. 31, § 1.º,
Suprimam-se as palavras: "contribuição em dinheiro ou".

EMENDA Nº 33-CE

Ao art. 32,
Substituam-se as palavras iniciais: "Os proprietários rurais" pelas seguintes: "Os proprietários de empresas rurais em que trabalhem menos de cem pessoas e".

EMENDA Nº 34-CE

Acrescente-se um artigo ao Título V, onde convier, com o seguinte teor:

Art. É facultado ao Conselho Estadual de Educação tornar móveis os períodos de férias escolares nos cursos de grau médio e primário.

EMENDA N° 35-CE

Ao art. 36,
Onde se diz: "educação primária"
Diga-se: "instrução primária".
Onde se diz: "educando"
Diga-se: "examinando".

EMENDA N° 36-CE

Ao art. 38,
Substituam-se as palavras: "observadas as seguintes normas" pelas palavras "satisfeitos os seguintes requisitos".

EMENDA N° 37-CE

Ao art. 38, item III.
Dê-se a seguinte redação a êste item:
III — formação moral e cívica e educação física dos alunos.

EMENDA N° 38-CE

Ao art. 40, letra b,
Onde se diz: "duas disciplinas optativas".
Diga-se: "três disciplinas optativas".

EMENDA N° 40-CE

Ao art. 44, § 1.º,
Suprimam-se as palavras finais: "no mínimo".

EMENDA N° 41-CE

Ao art. 49,
Onde se diz: "os cursos industrial, agrícola e comercial"
Diga-se: "Os cursos industriais, agrícolas e comerciais".

EMENDA Nº 42-CE

Ao art. 45, parágrafo único,
Onde se diz: "devem ser".
Diga-se: "poderão ser".

EMENDA Nº 43-CE

Ao art. 51,
Onde se diz: "em cooperação"
Diga-se: "em cooperação entre si e com o Poder Público".

EMENDA Nº 44-CE

Ao art. 53,
Dê-se a seguinte redação:
Art. 53 — A formação de docentes para o ensino primário se fará:
a) em escola normal de grau ginasial, no mínimo de quatro séries anuais, onde, além das disciplinas obrigatórias do curso ginasial será ministrada preparação pedagógica;
b) em escola normal de grau colegial de três séries anuais no mínimo, em prosseguimento ao curso ginasial ou ao curso normal de grau ginasial.

EMENDA Nº 45-CE

Ao art. 54,
Dê-se a seguinte redação:
Art. 54. As escolas normais de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário e as de grau colegial o de professor primário.

EMENDA Nº 46-CE

Ao art. 55,
Onde se diz: "cursos de grau médio normais".
Diga-se: "cursos de grau médio, referidos no art. 53".

EMENDA Nº 47-CE

Ao art. 57,
Suprima-se êste artigo.

EMENDA Nº 48-CE

Ao art. 58,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 58. Os que se graduarem nos cursos referidos nos artigos 53 e 55, em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos, terão direito a ingresso no magistério oficial ou particular, respeitadas as diferenças e a prioridade dos professores primários sobre os regentes de ensino e mediante as provas de seleção prescritas pelas legislações estaduais em obediência ao preceito constitucional da obrigatoriedade de concursos para o provimento de cargos de carreira.

EMENDA Nº 49-CE

Ao art. 59,

Acrescente-se ao final do artigo (*caput*): “e a de professores de educação física nas escolas correspondentes”.

EMENDA Nº 51-CE

Ao título VIII,

Onde se diz: “Da orientação Educativa e da Inspeção”

Diga-se: “Da Orientação Educacional e da Inspeção”.

EMENDA Nº 52-CE

Ao art. 62,

Onde se diz: “condições relativas ao grau e ao tipo de ensino”

Diga-se: “condições do grau, do tipo de ensino e do meio social a que se destinam”.

EMENDA Nº 54-CE

Ao art. 64,

Onde se diz: “colégios normais”

Diga-se: “escolas normais de grau colegial”.

EMENDA Nº 55-CE

Ao art. 69, letra b,

Dê-se a seguinte redação ao item:

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam obtido o diploma do curso de graduação.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 176

Ao art. 70 e seu parágrafo,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 70. O currículo dos cursos que conferem diploma assegurador de habilitação para o exercício de profissão liberal ou admissão em cargo público, em estabelecimento isolado ou integrante de uma universidade, será organizado pela Congregação dos professores do respectivo estabelecimento de ensino e sujeito à aprovação do Conselho Federal de Educação, ao qual compete fixar, em todos os casos, a duração dos mesmos cursos.

Parágrafo único. A modificação dos currículos ou da duração de qualquer destes cursos igualmente depende de aprovação prévia do Conselho Federal, que terá a faculdade de revogá-la se os resultados obtidos não se mostrarem convenientes ao ensino.

EMENDA Nº 57-A-CE

Ao art. 73.

Onde se diz: "execução",

Diga-se: "cumprimento"

EMENDA Nº 58-CE

Ao art. 73, § 2.º,

Dê-se a seguinte redação ao §:

§ 2.º O estabelecimento deverá promover, obedecidas as normas que seu regimento, os Conselhos Universitários a que se achem sujeitos, e o Conselho Federal de Educação, prescreverem, o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar o mínimo do programa da respectiva cadeira que fôr fixado pela Congregação do estabelecimento.

EMENDA Nº 59-CE

Ao art. 73, § 3.º,

Suprima-se o § 3.º.

EMENDA Nº 61-CE

Ao art. 74, § 2.º,

Onde se diz: "ficará sempre a cargo".

Diga-se: "poderá ficar a cargo".

EMENDA Nº 62-CE

Ao art. 74, § 2.º,

Suprima-se a parte final dêste parágrafo, a partir das palavras “Excetuam-se desta norma”.

EMENDA Nº 63-CE

Ao art. 74, § 5.º,

Acrescente-se, após as palavras: “assegurar ao docente livre” — a seguinte expressão: “ressalvados os direitos do cate-drático e de acôrdo com o volume da matrícula”.

EMENDA Nº 64-CE

Ao art. 75, item I,

Onde se lê: “ou por publicação ou realização de obra com ela relacionada que demonstre”. Diga-se “ou por publicação, obras e trabalhos com ela relacionados que demonstrem”.

EMENDA Nº 65-CE

Ao art. 75, item IV,

Suprima-se a palavra final: “Comparativo”.

EMENDA Nº 66-CE

Ao art. 75, item V,

Substitua-se a palavra “compreendendo” por: “que compre-endam”.

EMENDA Nº 67-CE

Ao art. 75, item VII,

Dê-se a seguinte redação ao item:

VII — aos demais candidatos aprovados no concurso, com média superior a sete, será outorgado o título de livre docente.

EMENDA Nº 68-CE

Ao art. 75, § 4.º,

Dê-se a seguinte redação ao §:

§ 4.º As congregações que não disponham de professores catedráticos em número suficiente para praticar os atos regi-

mentais relativos aos concursos, serão integradas, para êsse fim, por catedráticos de outras escolas, por ela indicados e aprovados pelo Conselho Universitário; em se tratando de estabelecimento isolado, federal ou particular, pelo Conselho Federal de Educação, e, em se tratando de estabelecimento isolado estadual ou municipal, pelo Conselho Estadual de Educação.

EMENDA N° 70-CE

Ao art. 81,

Onde se diz: “decreto do Govêrno Federal e Estadual”,
Diga-se: “decreto do Govêrno Federal ou Estadual”.

EMENDA N° 72-CE

Ao art. 83,

Acrescente-se a palavra “federalis” depois de “estabelecimentos isolados”.

EMENDA N° 73-CE

Ao art. 84,

Substitua-se o artigo pelo seguinte:

Art. 84. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo e por decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade ou estabelecimento superior de ensino, isolado, federais ou particulares, por motivo de graves e reiteradas infrações desta lei ou dos próprios estatutos ou regimentos.

§ 1.º Nesta hipótese será nomeado um Reitor ou Diretor, *pro-tempore*, de uma lista tríplice que o Conselho apresentará ao Presidente da República.

§ 2.º Enquanto em vigor o regime de intervenção, o Conselho chamará a si as atribuições do Conselho Universitário, ou da Congregação do estabelecimento isolado.

§ 3.º Os Conselhos Estaduais de Educação terão idênticas atribuições em relação às universidades ou estabelecimentos de ensino superior, isolados, mantidos pelos respectivos Estados.

EMENDA N° 74-CE

Ao art. 87,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 87. No caso de estabelecimentos isolados, estaduais ou municipais, a competência que, em grau de recurso, os Conselhos Universitários exercem sobre os estabelecimentos integrantes de universidades, será exercida pelos Conselhos Estaduais de Educação. Para os estabelecimentos isolados federais ou particulares, esta competência cabe ao Conselho Federal de Educação.

EMENDA N° 75-CE

Ao art. 88,

Suprima-se a expressão: "embora especializada".

EMENDA N° 76-CE

Ao art. 89,

Onde se lê: "por parte do Estado",

Diga-se: "dos poderes públicos".

Substitua-se a expressão "através de" por "mediante".

EMENDA N° 83-CE

Ao art. 94,

Dê-se a seguinte redação ao artigo (*caput*):

"A União proporcionará duas modalidades de recursos a educandos necessitados que demonstrem aptidão para estudar".

EMENDA N° 85-CE

Ao art. 95, letra b),

Dê-se a seguinte redação:

b) assistência técnica, mediante convênios, visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e a promoção de congressos e seminários.

EMENDA N° 85-B-CE

Ao art. 94, § 3.º,

Dê-se a seguinte redação:

§ 3.º Aos Conselhos Estaduais de Educação, tendo em vista os recursos indicados neste artigo e mais os que com a mesma finalidade forem destinados nos orçamentos dos respectivos Estados, competirá:

EMENDA N° 85-C-CE

Ao art. 94, § 3.º, letras a), b), c),

Substituam-se, nas letras a), b), c), as palavras “fixarão”, “organizarão” e “estabelecerão” respectivamente pelas palavras: — “fixar”, “organizar” e “estabelecer”.

EMENDA N° 85-D-CE

Ao art. 94, § 4.º,

Dê-se a seguinte redação:

§ 4.º Sòmente serão concedidas bôlsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

EMENDA N° 86-CE

Ao art. 96,

Suprima-se êste artigo.

EMENDA N° 87-CE

Ao art. 97 (*caput*),

Suprimam-se as palavras finais: — “legal ou responsável”.

EMENDA N° 88-CE

Ao art. 100,

Dê-se a seguinte redação à parte final do artigo: ... os Conselhos Universitários ou o Conselho Federal de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimento de ensino superior, federal ou particular, ou ainda, os Conselhos Universitários ou o Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimentos de ensino estaduais.

EMENDA Nº 90-CE

Ao art. 104,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, de autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

EMENDA Nº 91-CE

Ao art. 105,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham, na zona rural, escolas ou centros de educação capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

EMENDA Nº 92-CE

Ao art. 106,

Onde se diz: "Os sistemas de ensino de aprendizagem"
Diga-se, simplesmente: "Os cursos de aprendizagem".

EMENDA Nº 93-CE

Ao art. 106, Parágrafo único,
Substituir as palavras "pelo ensino de" por "pelos cursos de".

EMENDA Nº 94-CE

Ao art. 107,

Onde se diz: "sem finalidades lucrativas". Diga-se: "que não tenham finalidades lucrativas".

EMENDA Nº 96-CE

Ao art. 111,

Suprima-se este artigo.

EMENDA N° 97-CE

Ao art. 113,

Dê-se a seguinte redação à parte final do artigo: "... só se efetivará depois de aprovada pelos órgãos competentes do Poder Público, de onde provierem os recursos, ouvido o respectivo Conselho de Educação".

EMENDA N° 99-CE

Ao art. 115,

Suprima-se do texto a expressão "particular ou".

EMENDA N° 100-CE

Ao art. 115,

Onde se diz: "credenciado"

Diga-se: "indicado".

EMENDA N° 101-CE

Ao art. 116,

Dê-se a seguinte redação à parte final do artigo: "realizado em faculdades de filosofia oficiais indicadas pelo Conselho Federal de Educação".

EMENDA N° 114

Do art. 9.º,

Excluam-se:

- 1) na letra "f": as expressões: "e dos financiamentos";
- 2) a letra "g";

EMENDA N° 115

Ao art. 9.º, § 1.º,

Onde se lê:

"Ministério da Educação"

leia-se:

"Ministro da Educação"

EMENDA Nº 117

Ao art. 13,

Acrescente-se o seguinte parágrafo:

“Parágrafo único. A União poderá reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino médio, que preferirem o regime de cursos do sistema federal de ensino.”

EMENDA Nº 139

Ao art. 27,

Depois das expressões “classes especiais”.

acrescente-se o seguinte:

...“ou cursos supletivos”.

EMENDA Nº 149

Ao artigo 41,

Substitua-se pelo seguinte:

Art. 41. Será permitida a transferência de aluno de um curso médio para outro ou quando proveniente de estabelecimento estrangeiro congênere, mediante a conveniente adaptação prevista no sistema de ensino.

EMENDA Nº 174

Substitua-se pelo seguinte o parágrafo único do art. 68:

“Os diplomas que conferem habilitação para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura”.

EMENDA Nº 192

Ao art. 86,

Substituam-se as expressões:

... “que ultrapassem os limites de simples gestão”...

Por:

... não previstas no Regulamento do Estabelecimento.

EMENDA Nº 205

Ao art. 95, letra c),

Acrescente-se, no final, a expressão:

“de acôrdo com as leis especiais em vigor”.

EMENDA N° 207

Ao artigo 95,

Onde se diz:

“A União dispensará a sua cooperação”,

Diga-se:

“A União dispensará, mediante convênio, a sua cooperação”.

EMENDA N° 224

Inclua-se no Título III, em seguida ao art. 4.º, este artigo:

“Art. . . . O ensino é a todos ministrado, na escola pública e na particular autorizada e reconhecida, em todos os graus, sem preconceitos de raça, de classe, de religião ou de ideologia.

EMENDA N° 228

Ao Título V,

Acrescente-se onde convier:

O Conselho Federal de Educação poderá propor ao Ministro da Educação e Cultura, a recusa ou anulação de registro de reconhecimento, concedido pelo Estado ou Distrito Federal a escolas de grau médio por inobservância dos preceitos desta lei, ficando sem nenhum valor os certificados e diplomas que desde então emitirem.

EMENDA N° 230

Ao Capítulo II do Título VI,

Acrescente-se onde convier:

“Art. . . . Nos cursos de alfabetização de adultos, serão ministrados ensinamentos práticos, visando a possibilitar o indivíduo a exercer atividades correspondentes a este nível de ensino, de modo a aliar à melhoria de sua capacidade mental progresso social e econômico, bem como noções fundamentais de educação.

SUBEMENDA A EMENDA N° 227

Dê-se a seguinte redação ao artigo 8.º:

Art. 8.º O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da Repú-

blica, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação.

§ 1.º Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República terá em consideração a necessidade de nêles serem devidamente representadas as diversas regiões do país, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.

§ 2.º De dois em dois anos cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituído o Conselho, um terço de seus membros terá mandato apenas de dois anos e um terço de quatro anos.

§ 3.º Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo do mandato do substituído.

§ 4.º O Conselho Federal de Educação será dividido em Câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre a matéria de caráter geral.

§ 5.º As funções do conselheiro são consideradas de relevante interesse nacional e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares ou conselheiros. Estes terão direito a transporte, quando convocados, e as diárias ou jetão de presença, a serem fixadas pelo Ministro da Educação, durante o período das reuniões.

§ 6.º Os Reitores das Universidades oficiais ou reconhecidas poderão participar das reuniões plenárias do Conselho, ou das sessões de suas Câmaras, num e noutro caso sem direito de voto.

§ 7.º As associações de pais de família, de âmbito nacional, reconhecidas de utilidade pública, indicarão, em lista tríplice, um representante perante o Conselho, a ser escolhido pelo Presidente da República, e que não terá direito a voto.

EMENDA Nº 104

Substitua-se o Título I, pelo seguinte :

TITULO I

Do Conceito e dos Fins da Educação Nacional:

Art. 1.º A educação nacional é a que se inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, visando a promover condições favoráveis para a plena realização da personalidade, dentro do postulado democrático da igualdade de oportunidades.

Art. 2.^o A educação nacional tem por fim:

I — Quanto ao princípio da liberdade:

a) favorecer o desenvolvimento integral e harmonioso do homem sob o ponto-de-vista bio-psico-social e moral;

b) assegurar ao indivíduo condições para o seu ajustamento ao meio regional, nacional e aos objetivos humanos da educação;

c) inculcar a compreensão dos direitos e deveres do cidadão, do Estado, da Família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

d) incentivar as aptidões profissionais e promover meios que assegurem a satisfação aos mesmos;

e) estimular o sentimento de responsabilidade dentro dos princípios e iniciativa de organização;

f) infundir o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

g) garantir a livre atividade das instituições do ensino;

II — Quanto ao princípio da solidariedade humana:

a) incentivar a coesão da família e a formação dos vínculos culturais e afetivos;

b) fortalecer a consciência da continuidade e unidade histórica da Nação, assente nos princípios de amor à paz e ao progresso;

c) respeitar os princípios da solidariedade internacional;

d) preparar o indivíduo e a sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades técnico-científicas e vencer as dificuldades do meio;

e) ministrar conhecimentos básicos sôbre os processos técnicos e científicos relacionados com o ensino rural;

f) preservar e expandir o patrimônio cultural e histórico;

g) estimular no indivíduo sua capacidade associativa, preparando-o para viver em grupos;

h) coibir qualquer tratamento desigual por motivo de concepção filosófica, política, ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça;

i) construir e manter a homogeneidade cultural da Nação, respeitando as peculiaridades regionais e locais, a autonomia educativa, a liberdade de organização e iniciativa, o sentimento de responsabilidade e a livre experimentação.

SUBEMENDA A EMENDA Nº 111

Acrescentem-se ao art. 9.º os seguintes itens:

— Assistir ao Ministro da Educação no estudo dos assuntos relacionados com as leis federais do ensino e com a educação em geral, bem como no dos meios que assegurem a sua perfeita aplicação;

— baixar instruções sôbre a execução das matérias e normas de sua competência.

SUBEMENDA A EMENDA Nº 116

Ao art. 10,

Dê-se a seguinte redação:

“Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação, organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna”.

EMENDA Nº 120

Ao art. 16,

“Art. 16. É da competência do Estado e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los. Igual atribuição lhes compete em relação aos estabelecimentos particulares de ensino médio que preferirem o regime de cursos do sistema estadual de ensino.”

SUBEMENDA A EMENDA Nº 120

Ao art. 16, § 2.º,

Dê-se a seguinte redação:

“§ 2.º A inspeção dos estabelecimentos particulares incumbe assegurar o cumprimento das exigências legais e das normas emanadas das autoridades competentes, bem como zelar pela eficiência do ensino”.

EMENDA Nº 124

Art. 17,

Substitua-se pelo seguinte:

Art. 17. A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diplomas que expedirem.

EMENDA Nº 21

Ao art. 18,

Dê-se a seguinte redação:

“Art. 18. Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada matrícula gratuita ao aluno que sem motivo grave devidamente justificado faltar aos exames ou fôr reprovado mais de uma vez na mesma série”.

EMENDA Nº 23-CE

Ao art. 20, letra a,

Suprimir as palavras: “métodos de ensino e”

SUBEMENDA À EMENDA Nº 134

Ao art. 22,

Dê-se a seguinte redação:

“Art. 22. Nos cursos primários e médios será obrigatória a instrução moral e cívica, ministrada em regime de cooperação por todos os professores, com utilização constante e adequada dos elementos e fatos que se contenham nos programas das disciplinas, para que sirvam de motivação cívica e se vinculem à realidade nacional.

Parágrafo único. Será igualmente obrigatória a prática da educação física nos mesmos cursos, excetuados os noturnos, sendo dela dispensados os alunos portadores de defeitos físicos ou doenças que os impossibilitem de tal prática”.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 137

Ao art. 24,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos, em número de vinte, no mínimo, serão estimuladas a organizar e manter, gratuitamente para estes, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 140

Ao art. 30,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 30. Será afastado, sem direito a indenização e independentemente de inquérito ou outras exigências legais, do cargo ou função pública federal, ou de emprêgo em autarquia ou sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público da União, o servidor, pai de família, que deixar de anualmente apresentar onde trabalha prova de que seus filhos em idade escolar estão matriculados e freqüentando curso primário ou que já o tenham concluído, salvo casos de isenção estabelecidos nas leis do ensino ou, na falta desta, em normas do Conselho Federal de Educação”.

EMENDA Nº 30-CE

Ao artigo 30, parágrafo único,

Dê-se a seguinte redação:

Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas na região;
- c) matrícula encerrada;
- d) não obtenção de bolsa-de-estudo ou falta de meios de transporte para os que não tiverem recursos suficientes;
- e) doença ou anomalia da criança, que a impeça de freqüentar a escola.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 144

Ao art. 38, inciso VI,

Dê-se a seguinte redação:

“VI — freqüência obrigatória, só podendo prestar exame final em primeira época o aluno que houver comparecido a, pelo

menos, 75% da totalidade das aulas, exercícios de educação física, trabalhos práticos, comemorações cívicas e demais atos escolares”.

EMENDA Nº 39-CE

Ao art. 42,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 42. O diretor da escola deve ser cultural e moralmente idôneo.

EMENDA Nº 50-CE

Ao art. 59, parágrafo único,

Onde se diz: “dentro das normas”,

Diga-se: “dentro dos requisitos e exigências”.

EMENDA Nº 53-CE

Ao art. 63,

Dê-se a seguinte redação:

“Art. 63. Nas Faculdades de Filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia e ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física, e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 160

Ao *caput* do art. 74,

Dê-se a seguinte redação:

“Art. 74. O ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação será ministrado por professores catedráticos, por concurso de títulos e provas, ou transferidos de estabelecimento congênere de ensino superior em que tenham sido nomeados, através de concurso, para reger disciplina correspondente”.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 102-CF

Ao art. 82,

Dê-se a seguinte redação:

“Art. 82. Os recursos orçamentários que a União destinar à manutenção das Universidades terão a forma de dotações glo-

bais e lhes serão entregues em três quotas iguais, nos meses de janeiro, maio e setembro.

Parágrafo único. No Orçamento das Universidades far-se-á a especificação das despesas.

SUBEMENDA AS EMENDAS NS. 194, 195, 196, 197, 198 e 199

Ao art. 90,

Dê-se a seguinte redação:

“Art. 90. Aos sistemas de ensino incumbe prover, técnica e administrativamente, em cooperação com outros órgãos ou não, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos”.

SUBEMENDA A EMENDA Nº 201

Ao art. 92 e seus parágrafos, bem como ao *caput* do 93,

Dê-se a seguinte redação:

Art. 92. Anualmente a União aplicará não menos de doze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, não menos de vinte por cento das respectivas receitas de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1.º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação serão constituídos o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

§ 2.º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, um Plano Nacional de Educação que atenda às deficiências e necessidades de todos os graus do ensino nas diversas regiões do país. Dentro das linhas e critérios dêste Plano global, estabelecerá o Conselho os Planos de Educação referentes a cada Fundo, distribuindo os recursos de que trata o parágrafo anterior de forma que setenta por cento dêles sejam aplicados na manutenção e desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino, sem prejuízo das instituições federais existentes.

§ 3.º Na distribuição dos trinta por cento restantes aos estabelecimentos particulares de ensino, será assegurada preferência para bolsas-de-estudo, subvenções e financiamentos aos mantidos por entidades sem fins lucrativos, às escolas missionárias, às pioneiras e especiais, cabendo ao Conselho fixar o conceito destas categorias. Consideram-se, para êste efeito, espe-

ciais, as que, pela natureza do ensino que ministrarem ou pelas condições da região em que estiverem localizadas, sejam julgadas de relevante interesse para o desenvolvimento do ensino.

§ 4.º Os Planos de Educação deverão dedicar especial atenção ao desenvolvimento do ensino primário, atribuindo-lhe os recursos suficientes para erradicar o analfabetismo no mais breve prazo e para melhorar o padrão dêste grau de ensino.

§ 5.º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não receberão auxílio da União para êsse fim, ressalvadas as hipóteses de força maior ou calamidade pública, a juízo do Conselho Federal de Educação.

Art. 93. (*Caput*) — Os recursos a que se refere o artigo anterior serão aplicados de modo que assegurem:

EMENDA Nº 81-CE

Ao art. 93, § 1.º, letra *c*,
Onde se diz: “e reunião de congressos no âmbito de ensino”.
Diga-se “e realização de congressos e conferências”.

EMENDA Nº 82-CE

Ao art. 93, § 1.º letra *d*,
Suprimam-se as palavras finais: “de finalidade educativa imediata”.

EMENDA Nº 84-CE

Ao art. 94, § 1.º,
Dê-se a seguinte redação:
“§ 1.º Os recursos a serem concedidos sob a forma de bolsas-de-estudo poderão ser aplicados em estabelecimento de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal”.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 206

Ao art. 95,
Acrescentem-se mais dois parágrafos ao art., do seguinte teor:

“§ 2.º — Os estabelecimentos particulares de ensino que receberem subvenção ou auxílio para manutenção, ficam na obrigação de conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres em valor correspondente ao montante recebido”.

§ 3.º Não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrículas a alunos por motivo de raça, côr ou condição de Educação e Cultura.

EMENDA Nº 89-CI

Ao art. 102,

Suprima-se a parte final do artigo: “enquanto não fôr regulada em lei própria a disposição do artigo 5.º, item XV, letra “p” da Constituição.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 210

Ao art. 110,

Dê-se a seguinte redação:

“Art. 110. Os estabelecimentos de ensino médio, excetuados os particulares do ensino normal, que serão sempre submetidos ao reconhecimento e à inspeção estaduais e os não federais de ensino secundário, que estarão sempre sujeitos ao reconhecimento e à inspeção do Ministério da Educação e Cultura, terão o direito de optar pela vinculação federal ou pela estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização”.

EMENDA Nº 93-CE

Ao art. 111,

Suprima-se êste artigo.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 212

Ao art. 115,

Acrescente-se, depois da expressão: “a habilitação ao exercício do magistério” a expressão: “a título precário e até que cesse a falta”.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 229

Ao Cap. I, do Título VI,

Acrescente-se:

Art. As instituições pré-primárias têm por fim auxiliar a formação da personalidade da criança e do seu desen-

volvimento mental, por meio da educação dos sentidos, dos exercícios neuromusculares e de atividades artísticas e lúdicas adequadas.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 232

Suprimam-se do texto as palavras: “de grau médio”.

EMENDA Nº 232

Ao Título VII,
Da Educação de Grau Médio
Capítulo II

Acrescente-se onde convier:

Art. . . . As pessoas naturais ou jurídicas de direito privado, que mantenham estabelecimento de ensino de grau médio, são consideradas como no desempenho de função de caráter público, cabendo-lhes no âmbito da educação os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público.

SUBEMENDA À EMENDA Nº 237

Às Disposições Transitórias,
Acrescente-se onde convier:

“As disposições, exigências e proibições da presente lei referentes a concursos para provimento de cátedra de ensino superior consignadas no título 10, capítulo 1.º não se aplicam aos concursos com inscrições já encerradas na data em que entrar em vigor, devendo êles se regerem pela legislação vigente por ocasião do encerramento da inscrição”.

ABERTURA DO CURSO DE METALURGIA DA UNIV. DO TRABALHO

Na solenidade de instalação do curso, realizada a 17 de julho último, na cidade industrial de Volta Redonda, o Pres. Jânio Quadros proferiu o seguinte discurso, dirigindo-se aos primeiros alunos da recém-criada universidade:

*Senhor Governador, Senhores Ministros de Estado, Senhores
Oficiais Gerais, Senhores Congressistas, Senhores Di-
retores, Senhor Prefeito, Senhores Dirigentes Sindicais,
Senhores Professores, Alunos, minhas Senhoras, meus
Senhores.*

No meu estado de cansaço, eu não vou fazer um longo discurso. Mas acredito que deva, na condição ocasional de presidente da República, nessa responsabilidade que recebi através de inequívoca demonstração de confiança das camadas mais humildes de nossa gente, lembrar alguns aspectos da vida nacional que aí se encontram — mas nem todos parecem ver ou sentir — para que juntos, enquanto Deus no-lo permite, nós o enfrentemos e os solucionemos.

Há duas verdades, expressas em duas frases feitas, que me parecem muito curiosas.

A primeira conta: o impossível é aquilo que ainda não aprendemos a realizar. Aí está o conceito do impossível. Não precisamos recuar muito para registrarmos o impossível de ontem e seguirmos nesse registro até ao homem das cavernas e rirmos, então, do que se julgou impossível, porque já aprendemos a realizar aquela impossibilidade.

O outro conceito conta: o especialista é aquêlê que sabe cada vez mais e cada vez menos. Não creio que nada defina tão bem o especialista. Então nós o encontramos nas grandes usinas inglêsas, russas, norte-americanas, japonêsas, depois de um curso penoso, ganhando altos salários, o proletário, com dignidade, apertando porca. Parece inacreditável que se haja preparado laboriosamente e, afinal, ei-lo apertador de porcas. Mas sempre estamos à frente de um dos melhores apertadores de porcas do mundo, graças à especialização.

Todos nós, no Brasil, precisamos fazer o impossível, e todos nós no Brasil precisamos tornar-nos dos melhores apertadores de porca do mundo, ou não construiremos a poderosa Nação que só pode assentar-se na justiça social, isto é, no bem-estar coletivo. Ninguém imagine que uma democracia viva e prospere permanentemente protegida pelas baionetas. Não. Ela só vive e prospera permanentemente, quando deita raízes no coração do povo, quando se faz respeitada, quando representa uma conquista, um patrimônio.

É muito difícil falar em democracia, em vantagens da democracia, em liberdades democráticas, em direitos democráticos ao nosso miserável irmão do Nordeste, roubado e faminto. Ele não entende a nossa linguagem. Não pode entendê-la, porque a democracia nada lhe diz. É um conceito vazio, é apenas uma frase nas suas formulações ou um bocado no seu significado menor.

Eu confio nesta Universidade. Confio nela, porque vai ajudar-nos a fazer o impossível, que é realmente democratizar a justiça, oferecendo aos pequenos as oportunidades que até agora lhes vêm sendo negadas. E vai produzir, por tôda parte, magníficos apertadores de porca.

Somente por essa forma, somente, meus patrícios, nós teremos a paz, a justiça, a fartura e a segurança a que aspiramos, herdeiros que somos de um dos mais belos acervos do mundo — oito e meio milhões de quilômetros quadrados nos pertencem — e há nêle um profundo sentimento de fraternidade cristã, numa nação sem preconceito, numa nação sem ódios, uma nação sem apetites subalternos, uma nação que se envaidece de uma constante — a bondade.

Este o nosso melhor traço com o povo. Mas, uma nação reclamando urgentemente reformas estruturais, ou não, alcançará a felicidade que mora próxima ao alcance de cada um de nós. Aquêles que têm o dever desta reforma precisam anunciá-la e reivindicá-la firmemente, corajosamente, dentro da lei. Mas, sem concessões.

E a melhor linguagem, a mais rigorosa que o presidente pudesse usar, ou seus ministros de Estado, ou os governadores, ou os prefeitos, ou dirigentes das entidades patronais e do trabalho, essa linguagem nunca seria tão vigorosa quanto a do Santo Papa. Lá de Roma, êle diz verdades que alguns teimam em ignorar aqui, com as suas cabeças enterradas na areia, como a avestruz.

Eu não acredito em regime democrático no qual as camadas sociais se estruturam e se cristalizem, em país no qual alguém será operário pelo fato de ter nascido em um lar operário. Não é país democrático.

Esta oportunidade de emergir, esta oportunidade de galgar os degraus, esta oportunidade de libertar-se da pobreza, esta oportunidade de prosperar, esta oportunidade de ser mais justo, esta ascensão de uma categoria para outra, de uma camada para outra, até as elites, é o que melhor caracteriza a democracia. É a sua essência, a sua alma.

E, a não ser através do ensino, facilitando-o para o trabalhador, permitindo-lhe a especialização, permitindo-lhe os títulos e os conhecimentos científicos, eu não sei de que maneira iremos vivificar o nosso corpo democrático; eu não sei de que maneira iremos dar ao nosso corpo democrático mais sangue, mais músculos, mais carne e mais cérebro.

Enche-me esta Universidade de esperanças e quando milhares e milhares de adolescentes, de jovens, colhidos no proletariado — porque ela há de ser uma universidade proletária — cá estiverem, no monumento que a Siderúrgica em um ano nos entregará, freqüentando os cursos, creio que a todos nós será dado ter esperanças mais sólidas nesse regime de justiça, nesse regime de bem-estar, nesse regime cristão, que pretendemos para nós e para os nossos descendentes.

Felicidades a todos e de mãos dadas realizemos o impossível e tornemo-nos dos melhores apertadores de porca.

MURAIIS DE MAGANO PARA O INEP

MÁRIO BARATA

Da Universidade do Brasil

O jôgo dialético que sói existir entre duas obras que nasceram *pari-passu* (quase simultâneamente), uma dependendo da outra, possui raízes imemoriais no passado.

Os dípticos de altares, de biombos, responderam cedo a êsse capricho da inventiva e da percepção humanas. Ao jôgo de ações, reações e comparações; ao contraponto de efeitos e oposições, que possibilitaram ao espírito o prazer fermentador da análise e da criatividade, plenas de agudeza, de tendências e correntes diversas.

Mais uma vez a arte moderna cria em função dessas virtualidades, inesgotavelmente fecundas. Carlos Magano executou para o INEP dois painéis de cêrca de 2,80m x 2,80m cada um, em que a arte da côr e da emoção plástica se destina a responder a uma necessidade do ser humano em ambientes educacionais. Não os executou como obras independentes uma da outra. A concepção paulatina de um dependia da elaboração do outro.

Agora, em face dêstes dois quadros significativos de um momento criativo do artista (na forma, na técnica, na emoção), e representativos da atual etapa da vida estética brasileira, impõe-se, mais do que em outras oportunidades, que se façam as perguntas: *Para que a arte? — Que se percebe nestas obras de arte?*

E impõe-se porque não se trata de painéis concebidos para museus ou elaborados diletantemente. Correspondem a uma encomenda de Anísio Teixeira para a sala do Centro de Pesquisas Pedagógicas. Êsse ilustre educador pedira, anteriormente, ao artista, afrescos, para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (núcleo formativo moderno e atuante), e para o Centro de Pesquisas Educacionais, na Cidade Universitária de S. Paulo.

Apresentação dos Murais na abertura da exposição promovida no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, no periodo de 4 a 28 de maio último.

Agora a técnica é diversa. A expressão representativa, talvez oposta. Mas a finalidade se mantém no mesmo domínio: o de fazer vibrar a gama emotiva e os recursos de fantasia do ser humano.

Para que a arte? Deve haver ser perguntado a si próprio, talvez, quase especulativa e metafisicamente — o INEP?

Para completar o ser humano, poderia ser a resposta. Para dar-lhe maior poder de apreensão e captação do mundo e mais largos horizontes de vivência e emoção. A arte evita o embotamento do homem no reino da mecânica, do automático e da segura existencial.

Arte é criação, fantasia, riqueza, plenitude, universo. Sentidos valorizados pelo requinte intelectual.

Que se percebe nas obras que aqui se acham expostas? Exibidas no Museu de Arte Moderna antes de virem a ser encaminhadas para local definitivo, onde participarão da vida de uma coletividade.

Não se deve abordá-las com o preconceito de buscar entendê-las, usando entendimento no sentido de poder colocá-las na cadeia de um mecanismo lógico, tal qual alavanca ou roda dentada em sistema de máquina ou números num raciocínio matemático. Elas destinam-se inicialmente a ser *sentidas* — como quase tôdas as obras de arte moderna e não entendidas. Mas, quem sente, compreende, vive. Elas penetram no ser humano pela emoção, pela sensibilidade, e não pelo discurso articulado de idéias e representações da realidade.

A arte do momento atual tende a evocar, a sugerir, suggestionar, fazer vibrar o íntimo do contemplador. Sua música é silenciosa, mas resulta da existência de um teclado em nosso sistema nervoso, o qual é percutido através dos sentidos, pelas irradiações e choques produzidos pelas formas, côres e manchas. Os espaços são mensagens. As veladuras, vozes ou sons. As rugosidades, vibração; os vermelhos, gorados; os azuis, cantos suaves; as estruturas, afirmações de energia. A luz e a atmosfera, expressões da natureza.

Todos êsses efeitos, tôdas essas fôrças que agem, comunicam, choram ou adormecem, são contatos entre o mundo e o homem, o universo e o ser, a natureza exterior e nossa intimidade. Há o que intuitiva e instintivamente é percebido nas obras de arte mesmo sem que nos demos convenientemente conta disso. Eis a razão pela qual elas participam da educação do homem. Elas aí estão, já que são vida, fazem da vida parte e a intensificam em ressonâncias múltiplas e riquezas incontáveis e, no limite do possível, indestrutíveis. Indestrutíveis na esfera política e prática da existência e portanto aptas a maior permanência no humano.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

DARCI RIBEIRO
Da Universidade do Brasil

Tradição Universitária

Não temos, no Brasil, uma verdadeira tradição universitária a defender e preservar. Nossa universidade mais antiga foi instituída depois de 1920 e só anos mais tarde conseguiu estruturar-se. Esta, como as que se seguiram, constituiu-se pela reunião nominal de escolas pré-existentes que, apesar de congregadas, permaneceram estanques e auto-suficientes. Nestas circunstâncias, poucas puderam passar de reitorias, montadas para serviços centralizados de orçamento e administração, para atos solenes de abertura e encerramento do ano letivo e para o debate, ainda tímido, sobre a inviabilidade da própria estrutura e a necessidade de proceder-se à reforma universitária.

Seria, talvez, mais apropriado dizer instauração que reforma, tão pouco há de universitário em nosso ensino superior. Nossa tradição é de escolas independentes, erigidas defensoras de sua autonomia, organizadas para receber alunos graduados no curso secundário e segregá-lo para ministrarem-lhes preparo profissional em algumas poucas modalidades de formação, autorizadas por uma legislação formalística e rígida.

Alunos e professores de cursos equivalentes, duplicados na mesma universidade, se ignoram completamente. Assim, o ensino de matemática, de física, química, biologia ou economia, compartimentado em dezenas de províncias, a cargo de catedráticos autônomos, se repete, escola por escola, multiplicando equipamentos, instalações e professores. A julgar pelo número de professores catedráticos, cada qual com uma equipe independente, mantidos por nossas universidades, elas fariam boa figura em comparação com as maiores do mundo. Lamentavelmente, raras dessas equipes têm condições de funcionamento eficaz, pois são tantas, que a cada uma sempre falta e sempre sobra pessoal e material para o exercício de suas funções.

Uma das causas dessas situações é a instituição da cátedra, tal como a concebemos; ou seja, o loteamento do saber em províncias vitalícias, outorgáveis através de certos procedimentos

de seleção, que asseguram a um professor-donatário a propriedade do ensino de uma disciplina, em certa série de dado curso, a determinada Faculdade. Após o concurso, o usufrutuário vitalício da cátedra se liberta da obrigação de estudar e de atualizar-se. Pairando acima de qualquer juízo, orienta o ensino como bem entende ou desendente, se quiser, pode dar ou não dar aulas e até ensinar outra disciplina, desde que esta não tenha donatário.

Os constituintes de 1946, justificadamente zelosos para com a liberdade docente — duramente desrespeitada em tantos professores presos e destituídos no período estadonovista — procuraram defendê-la, instituindo como norma constitucional o concurso para o provimento de cátedra no ensino superior e assegurando vitaliciedade ao catedrático. A doutrina constitucional é, porém, perfeitamente compatível com a concepção da cátedra como um grau universitário que assegure o provimento dos cargos de magistério por concurso público e garanta ao professor estabilidade e liberdade docente, sem atribuir-lhe a propriedade de certo ramo do saber. Para isso, a unidade universitária passará a ser o Departamento, dentro do qual se deverá estruturar a carreira do magistério, escalonando hierarquicamente os cargos — professor-assistente, professor-adjunto e professor-titular — e os graus universitários correspondentes — doutorado, docência e cátedra — de modo a garantir o provimento, por concurso, a estabilidade do professor em cada etapa da carreira e a liberdade de ensino, sem o prejuízo das duplicações e do esclerosamento.

Outro óbice institucional com que se defronta nosso ensino superior é a legislação casuística e rígida que estabelece receitas fixas para a graduação em cada categoria profissional. Currículos obrigatórios fixam as matérias que devem ser ministradas em cada série, ano após ano, do primeiro ao último, de cada curso. Nenhuma há de faltar, ainda que se tenha de improvisar o professor e os meios didáticos e fazer do ensino mera simulação. Nenhuma pode ser acrescentada, tal a plethora da lista mínima obrigatória.

Entretanto, já é evidente para todos que, em seu desenvolvimento atual, as ciências e a tecnologia não podem ser contidas na estreiteza desta compartimentação. Por outro lado, com a industrialização, as atividades produtivas se tornaram mais complexas e estão a exigir um número crescente de modalidades novas de especialização em que se têm de improvisar, como autodidatas, nossos engenheiros, médicos, advogados ou economistas. depois de formados. Assim, após anos de estudos e provas para obter licença legal de trabalho em certo campo, é que muitos de nossos graduados vão dominar, pela prática profissional ou em

cursos de “recuperação” no país ou no estrangeiro, o saber e a técnica que os habilitarão para diversos tipos novos de atividades tornados indispensáveis.

Essa rigidez tem, também, a conseqüência de condenar o jovem egresso do curso colegial a uma escolha definitiva e prematura da carreira. Se dois ou três anos depois de iniciar o curso médico, de engenheiro civil ou professor, verifica que não tem aptidões para aquêle campo, vê-se compelido a recomençar tudo, perdendo o tempo e os estudos realizados.

Reforma Universitária

Os melhores professores de nossas universidades têm plena consciência dessa situação. Muitos procuram atender a ela em setores particulares, criando instituições complementares ou extracurriculares, sobretudo nos campos em que alcançamos mais alto padrão técnico, como a engenharia e a medicina. Mas todos se defrontam nas principais universidades e escolas isoladas, cada vez que procuram renovar o ensino superior, como a massa de interesses constituídos, os óbices de uma legislação rígida e de uma burocracia educacional estreita.

No passado, foram feitas diversas tentativas para romper com esta estrutura obsoleta. Tal foi o propósito da Universidade do Distrito Federal e, também, do projeto original da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras que Armando de Sales Oliveira procurou instituir como órgão integrador da Universidade de São Paulo. A primeira foi fechada na onda de reação que varreu o mundo inteiro, nos anos de ascensão do fascismo. A segunda não conseguiu vencer a resistência das Faculdades tradicionais que teimavam em continuar estanques e auto-suficientes. E a conseqüência foi a consagração do modelo de Faculdade de Filosofia com que contamos, cindida entre as tarefas de formar professores e de preparar quadros científicos e intelectuais, e, para isto, compelida a reproduzir, em miniatura, uma universidade inteira, da forma mais precária.

Nas condições presentes, só uma universidade nova, inteiramente planejada, poderá estruturar-se em bases mais flexíveis e abrir perspectivas de pronta renovação de nosso ensino superior.

O modelo que se recomenda nada tem de inovador já que constitui a estrutura universitária usual, largamente experimentada e comprovada em sua eficácia, em todos os países desenvolvidos. A renovação do ensino superior na Alemanha, na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Rússia, se fêz ao integrarem-se nos seus cursos universitários a ciência moderna e a tecnologia e pro-

cessou-se por um caminho que ainda hoje se recomenda ao Brasil. Somos, talvez, o único país que ainda pretende formar cientistas e tecnólogos segundo o modo tradicional de ensinar e cultivar a erudição clássica.

Há poucos anos, êste atraso não tinha grande relevância, porque a tarefa de nossos estabelecimentos de ensino superior era qualificar socialmente, pela diplomação, uns poucos doutôres para o exercício de uma medicina só acessível às camadas mais abonadas ou de uma engenharia destinada à construção de casas senhoriais ou de umas tantas obras públicas.

As tarefas da produção recaíam, inteiramente, nos seus ex-ecutores mais imediatos: sôbre o lavrador que cultivava algodão e café, o vaqueiro que cuidava dos rebanhos, o garimpeiro que bateava ouro ou pedras preciosas, o seringueiro que colhia borracha. Filho de fazendeiro, de criador, de seringalista, ia à escola para se fazer *doutor*. A produção não era tarefa de doutôres, não exigia saber técnico nem qualificação profissional. Por isto, em parte, fomos superados em tantos ramos da produção, cada vez que outro país decidia entrar em competição conosco. Quando técnicos eram exigidos para instalar ou movimentar uma usina, uma fábrica, para construir uma rodovia ou explorar uma jazida, tratava-se de importá-los juntamente com a maquinaria e as normas de procedimento.

Ao ingressar na era tecnológica, a ciência e a técnica passaram a constituir para nós, também, ingredientes fundamentais dos processos produtivos e seu domínio, um imperativo da autonomia nacional. Se fracassarmos neste desafio, justamente no momento em que nos tornamos independentes sob tantos títulos, ver-nos-emos novamente subordinados. Já não dependeremos da importação de automóveis, geladeiras e televisores, mas da técnica que os produziu e os aperfeiçoa incessantemente.

Por muitos anos estivemos na condição dos índios Xavantes que, ao aprenderem a utilizar machados de aço, não mais puderam prescindir dêles e se viram atados a seus fornecedores. Agora que já produzimos aço, telefones, penicilina e com isto muito acrescentamos à nossa autonomia, caímos em nôvo risco de subordinação, representada pela dependência de normas e de saber técnicos. Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas aqui instaladas se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos do estudo de nossas matérias-primas e de nossas condições peculiares de produção e de consumo. Só por êste caminho poderemos acelerar o ritmo de incremento de nossa produção, de modo a reduzir e, um dia, anular a distância que nos separa dos países tecnologicamente desenvolvidos e que se apartam cada vez mais de nós pelos feitos de seus cientistas e técnicos.

A reforma do ensino superior, para ajustá-lo às exigências da formação de tecnólogos, é, pois, imperativo a que não podemos fugir. A oportunidade para iniciar, na prática, esta reforma foi criada com a mudança da sede do Governo Federal para uma cidade especialmente edificada para recebê-lo, a que não pode faltar um centro cultural e científico.

A Universidade de Brasília

Por que criar uma universidade em Brasília?

A resposta a esta questão deveria ser óbvia, em face do número de universidades inviáveis com que contamos, a reclamar recuperação ou mesmo fusão que as torne capazes de funcionar adequadamente como instituições de ensino superior e de pesquisa.

Seria igualmente óbvia se considerássemos as dificuldades com que se defrontam nossas principais universidades para concluir seus programas de obras, equipar seus laboratórios, enriquecer e atualizar o acervo de suas bibliotecas, aperfeiçoar seu pessoal docente e proceder às reformas estruturais reclamadas, há tantos anos, por seus professores e alunos.

A realidade, porém, nos coloca diante de um problema diferente. Não se trata de saber se convém ou não criar mais uma universidade, nem de examinar a capacidade de recuperação das nossas escolas superiores, mas de reconhecer que, construindo-se uma cidade no centro do país e nela instalando o Governo da República, se tornou inevitável a instituição ali de um núcleo cultural a que não pode faltar uma universidade.

Nestas circunstâncias, nossa área de opção é bem estreita. Trata-se de escolher entre deixar que surja em Brasília, espontaneamente, uma série de escolas superiores precárias como as que se vêm multiplicando por todo o país e que em breve se aglutinariam em mais uma universidade inviável, ou aproveitar a oportunidade para, com os mesmos recursos, provavelmente até com maior economia, dotar o país de uma universidade moderna, estruturada nos moldes que vêm sendo recomendados pelos nossos mais capazes professores e pesquisadores.

A inevitabilidade da criação de estabelecimentos de ensino superior em Brasília está evidente, também, no fato de que já tramitam no Congresso projetos de criação de duas faculdades, uma de Direito, outra de Economia, modeladas segundo nossa tradição de improvisar escolas e professores.

Acresce, ainda, que os diversos órgãos do poder público, transferidos para uma cidade artificial, necessitam da assistência de centros culturais e científicos que só uma universidade

pode prover. Quando êstes órgãos se encontravam no Rio de Janeiro, cidade dotada de tradição cultural própria e servida por grande variedade de instituições científicas, tal assessoramento se processava quase espontâneamente. Especialistas de todos os campos do saber podiam ser chamados a pronunciar-se sôbre cada problema, em tôdas as fases de formulação de soluções por parte do executivo, do legislativo e do judiciário. Com a transferência da capital para uma cidade nova, vêem-se os poderes públicos diante do grave risco de perderem êsse assessoramento intelectual e científico.

Ê certo que a nova capital manterá necessariamente estreitos vínculos com os principais centros culturais do país. Mas não poderá depender exclusivamente dêles e, sobretudo, não será capaz de compreendê-los, de utilizá-los e de estimular-lhes o desenvolvimento se não constituir-se, ela própria, em centro cultural autônomo, à altura dos melhores.

Aliam-se, pois, um imperativo inelutável e uma necessidade prática para recomendarem a criação, em Brasília, de uma universidade projetada nas mesmas bases dos centros de ensino e de pesquisa que estão revolucionando o mundo moderno.

Nestes têrmos é que foi pensada a Universidade de Brasília. Suas funções básicas serão:

- △ Ampliar as exíguas oportuniidades de educação oferecidas à juventude brasileira.
- △ Diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que o incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir.
- △ Contribuir para que Brasília exerça, efetivamente, a função integradora que se propõe assumir, pela criação de um núcleo de ensino superior aberto aos jovens de todo o país e a uma parcela da juventude da América Latina e de um centro de pesquisas científicas e de estudos de alto padrão.
- △ Assegurar a Brasília a categoria intelectual que ela precisa ter como capital do país e torná-la, prontamente, capaz de imprimir caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar.
- △ Garantir à nova capital a capacidade de interagir com os nossos principais centros culturais, para ensejar o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil.

- △ Facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover.
- △ Dar à população de Brasília perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo.

Nenhuma dessas funções poderia ser exercida por uma universidade de tipo tradicional. Se tais universidades não conseguem funcionar de modo adequado, mesmo nos nossos principais centros culturais tradicionais, numa cidade artificial e nova, sua réplica estaria condenada a uma mediocridade ainda maior.

Conjugam-se, pois, vários fatores para ensejar a instituição, no Brasil, de uma universidade moderna, defendida dos principais percalços com que lutam as já existentes, porque planejada à base da experiência dos erros e acertos destas, o que será mais viável conseguir-se através de edificação de nova estrutura que pelo aproveitamento e recondicionamento das estruturas viciadas com que contamos.

Estrutura da Universidade

A estrutura da Universidade de Brasília baseia-se na integração de duas modalidades de órgãos: os Institutos Centrais e as Faculdades.

Aos Institutos Centrais compete ministrar:

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

Funcionarão, portanto, em quatro níveis: o introdutório (2 séries) que pode estender-se até o bacharelado (3 séries), o de formação especializada (5 séries) e o de pós-graduação (7 séries) ao nível de doutoramento.

As Faculdades receberão alunos já preparados pelos cursos introdutórios e ministrará-lhes o treinamento especializado tendo em vista o exercício de uma profissão.

A diplomação nas carreiras tradicionais far-se-á após cursos que, somados ao dos Institutos, perfaça o mínimo de anos de estudo exigido pela legislação do ensino para cada tipo de formação superior.

A Universidade deverá contar, inicialmente, com oito Institutos Centrais, a saber: Matemática, Física, Química, Biologia, Geo-Ciências, Ciências Humanas, Letras e Artes, que poderão ser desdobrados mais tarde. Cada um deles se dividirá em Departamentos. Estes constituirão as unidades básicas da Universidade onde se reunirão os professores coletivamente responsáveis pelas atividades de ensino e de pesquisa, em cada especialidade.

Assim, o Instituto de Ciências Humanas, por exemplo, dividir-se-á em Departamentos de Antropologia, Sociologia, Psicologia, Economia, Ciência Política, História, Filosofia e Demografia. A eles serão encaminhados os alunos que se proponham fazer cursos nas Faculdades de Direito, Serviço Público, Diplomacia, Administração de Empresas, e Ciências Econômicas, ou graduarem-se como professores secundários de História, Filosofia, Psicologia ou Sociologia.

No Instituto, os alunos realizarão cursos introdutórios de dois a três anos, o primeiro dedicado a estudos gerais que completem a formação básica, dando-lhes nível universitário: o segundo e o terceiro já com tendência à especialização. Após esses dois a três anos, o estudante poderá permanecer no Instituto, se for aceito como aluno para formação especializada em um dos departamentos, com o objetivo de fazer-se antropólogo, psicólogo, sociólogo, analista-econômico, demógrafo, historiador, etc. A maioria dirigirá-se-á, naturalmente, para as Faculdades citadas, onde receberá formação profissional através de dois a três anos mais de estudos.

O sistema funcionará nas mesmas bases para os demais cursos. Exemplificando: o candidato a qualquer dos ramos especializados de Engenharia, fará seus estudos básicos nos Institutos Centrais de Matemática, de Física e de Química, podendo, ao fim, permanecer em um deles, para se fazer pesquisador, ou encaminhar-se para a carreira que escolhera originalmente; ou, ainda, dirigir-se ao magistério secundário daquelas matérias, mediante cursos complementares na Faculdade de Educação. Poderá, também, orientar-se para a documentação, inscrevendo-se, para isto, na Faculdade de Biblioteconomia.

O estudante de Medicina receberá seus créditos básicos nas matérias pré-médicas nos Institutos Centrais de Biologia, de

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTOS CENTRAIS

1. Matemática (1000)	2. Física (1000)	3. Química (1000)	4. Biologia (1000)	5. Geo-Ciências (500)	6. C. Humanas (1000)	7. Letras (2000)	8. Artes (500)
-------------------------	---------------------	----------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------	---------------------	-------------------

FACULDADES

1. Serviço Público 2. Diplomacia (400)	3. Direito (250)	4. Educação (1000)	5. C. Econômicas 6. Adm. de Empresas (750)
<u>Ciências Médicas</u> 7. Medicina 8. Odontologia 9. Farmácia 10. Enfermagem (1500)	11. Agronomia 12. Veterinária e Zootecnia 13. Engenharia Florestal (500)	14. Arquitetura e Urbanismo 15. Comunicação Visual (500)	<u>Tecnologia</u> 16. Engenharia Civil 17. Mineração 18. Metalurgia 19. Mecânica 20. Eletricidade e Eletrônica 21. Química Industrial 22. Hidráulica (2100)

ÓRGÃOS CULTURAIS

Assistência Social Médica e Dentária	Museu da Civilização Brasileira	Museu da Ciência	Centro de Educação Elementar e Média
Centro Recreativo e Cultural	Rádio Universidade de Brasília	Biblioteca Central Faculdade Biblioteconomia Editora U.B.	Casa Internacional
Estádio Universitário		Aula Magna	Habitações

Física e de Química, podendo, igualmente, optar por outras carreiras após os dois anos introdutórios, ou, já na Faculdade de Ciências Médicas, permanecer em um dos Departamentos para especializar-se em certo campo como farmacologia, microbiologia, fisiologia, sem fazer-se médico.

As principais vantagens dêsse sistema duplo e integrado consistem em:

- △ Evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos, e permitir a concentração dos recursos de pessoal. Assim, um único Instituto Central de Química, de Física ou de Biologia pode ser melhor equipado e ter seus recursos melhor utilizados que com a proliferação de pequenos laboratórios, bibliotecas e equipes dispersas pelas Faculdades cujos alunos requerem formação básica nesses campos.
- △ Dar ao estudante a oportunidade de optar por uma orientação profissional, quando mais amadurecido e melhor informado sobre os diferentes campos a que se poderia dedicar.
- △ Proporcionar modalidades novas de formação científica e de especialização profissional que o nosso sistema atual não pode ministrar. E, graças a esta flexibilidade, atender aos reclamos de qualquer nova modalidade de formação tecnológica por parte do mercado de trabalho, mediante a combinação de certos tipos da formação básica com linhas especiais de treinamento profissional.
- △ Selecionar melhor os futuros quadros científicos e culturais do país, porque, ao invés de fazer-se esta seleção dentre os poucos alunos que, concluindo o curso secundário, se decidem por essa orientação, far-se-á dentre todos os estudantes que freqüentem os Institutos Centrais e aí revelem especial aptidão para a pesquisa fundamental.
- △ Estabelecer mais nítida distinção entre as atividades de preparação científica e as de treinamento profissional, libertando as Faculdades da tarefa de formar pesquisadores, que às véses intempestivamente se atribuem, permitindo, assim, que cuidem melhor de seu campo específico de ensino e de pesquisa aplicada.
- △ Ensejar uma integração mais completa da Universidade com os setores produtivos que deverão empregar os técnicos que ela formar.

Assinale-se, ainda, que essa estrutura dará oportunidade de constituir-se um verdadeiro *campus* universitário. Quando estiverem em funcionamento os diversos Institutos Centrais, tôdas as Faculdades e órgãos auxiliares, alunos e professores viverão numa comunidade efetivamente universitária. O estudante de medicina fará uma formação científica básica junto com o de engenharia, por exemplo, nos mesmos Institutos Centrais; residirá na mesma casa com colegas que seguem os mais diversos cursos: com êles praticará esportes e freqüentará os centros recreativos e culturais da Universidade. Os Museus, o Instituto de Arte, a Biblioteca Central, a Rádio Universidade de Brasília funcionarão como Centros de integração que, além de suas funções específicas, permitirão constituir um lastro de experiência cultural básica para todos os que passem pela Universidade, qualquer que seja a carreira que abracem.

Mestres inteiramente devotados ao ensino e à pesquisa, convivendo com seus alunos no *campus* comum, comporão o ambiente próprio à transmissão de experiência, não apenas por meio de atividades curriculares como, ainda, através do convívio e da interação pessoal, com o que se poderão plasmar mentalidades mais abertas, mais generosas e mais lúcidas.

Órgãos Complementares

A Universidade de Brasília deverá manter, também, um corpo de *Órgãos Culturais* destinados a funcionar supletivamente como centros de extensão para a cidade e para o país. Tais serão:

- △ A *Aula Magna*, grande auditório montado para atender às necessidades da Universidade e da Capital Federal, dotado dos recursos audiovisuais que possibilitam a realização de reuniões e congressos internacionais. A construção desta unidade deverá ser encetada prontamente, porque Brasília servirá de sede à Assembléia Geral da UNESCO, em 1964 e precisará contar, então, com um auditório com capacidade para acolher as representações de mais de 90 países para reunião em que serão faladas simultâneamente cinco línguas. Contando com a Aula Magna e com os recursos de hospedagem que a Universidade poderá proporcionar nos períodos de férias, Brasília far-se-á um dos principais centros latino-americanos de conferências internacionais.
- △ A *Biblioteca Central* que coordenará uma unidade principal com obras gerais e de referência, serviços de do-

cumentação e intercâmbio científico e cultural e dezesseis bibliotecas especializadas, sediadas nos Institutos Centrais e nos conjuntos e faculdade afins. O acervo básico destas bibliotecas deverá montar a um milhão de obras, representando um dos principais investimentos da Fundação e aquêle para cuja constituição mais se necessitará apelar para a ajuda de instituições estrangeiras e internacionais. Na Biblioteca Central funcionará o curso de Biblioteconomia montado para receber alunos bacharelados pelos Institutos Centrais e especializá-los na biblioteconomia e documentação nos respectivos campos de especialidade.

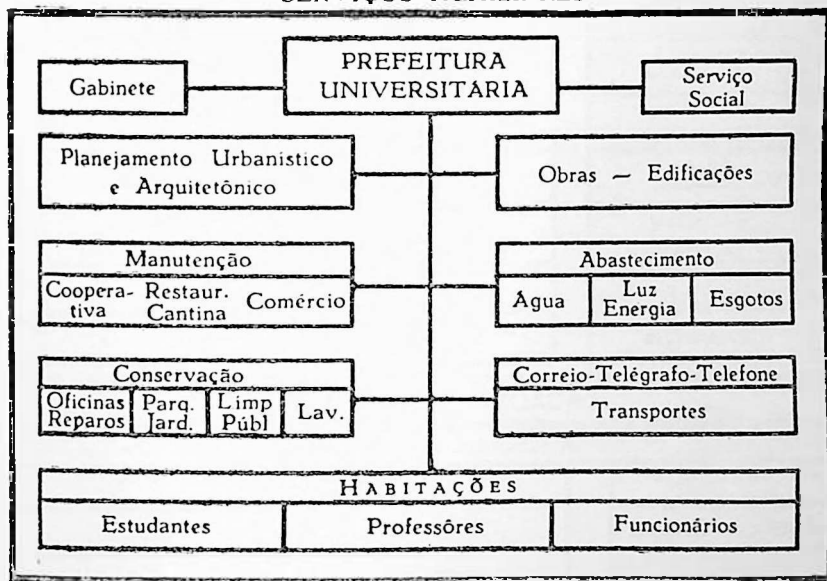
- △ A *Rádio Universidade de Brasília*, que terá como programa básico a difusão cultural e artística, através de emissoras de ondas médias e curtas. Deverá, contudo, especializar-se em cursos por correspondência e radiodifusão para aperfeiçoamento do magistério de nível médio. A relevância dessa tarefa é evidente, em face do crescimento das matrículas nesse nível de ensino que ascenderam de 60.000 alunos em 1933, para mais de um milhão, atualmente. Esse extraordinário incremento foi acompanhado da inevitável improvisação do professorado.
- △ A *Editôra Universidade de Brasília*, que se destina a traduzir para o português as principais obras do patrimônio cultural, científico e técnico da humanidade que ainda não são acessíveis em nossa língua e, sobretudo, fazer elaborar e editar textos básicos para o ensino em nível superior, além de editar a produção científica e literária da própria Universidade. Somos, hoje, um dos maiores importadores de livros técnicos da Espanha, do México e da Argentina. Vale dizer que os alunos de nossas universidades estão estudando em espanhol. A exemplo do que fizeram todos os países modernos, impõe-se editar em português a bibliografia básica para a formação profissional comum, em nível universitário.
- △ O *Museum*, que compreenderá o Museu da Ciência, o Instituto de Artes e o Museu de Civilização Brasileira. Este último com o objetivo de vincular Brasília às nossas tradições históricas e artísticas e dar, aos moradores da nova capital e aos visitantes que a procurarem, uma visão do nosso esforço secular para criar uma civilização.
- △ As *Casas de Cultura*, para o ensino de línguas e o estudo da literatura e da tradição cultural das nações a que

estamos vinculados e que se disponham a manter, junto à Universidade de Brasília, um centro de difusão cultural.

Dentre os órgãos Culturais, contam-se, ainda, o *Centro Educacional* — com escolas primárias e média de demonstração para os alunos da Faculdade de Educação, — o *Centro Recreativo e Cultural* e o *Estádio Universitário*.

Estão previstos, também, Serviços Auxiliares, como o *Centro de Assistência Médica e Dentária*, a *Casa Internacional*, destinada a abrigar estudantes estrangeiros, principalmente latino-americanos, aos quais deverá ser reservada certa percentagem de matrículas, e o setor de *habitações* de estudantes e professores, além dos diversos serviços públicos indispensáveis a uma cidade universitária.

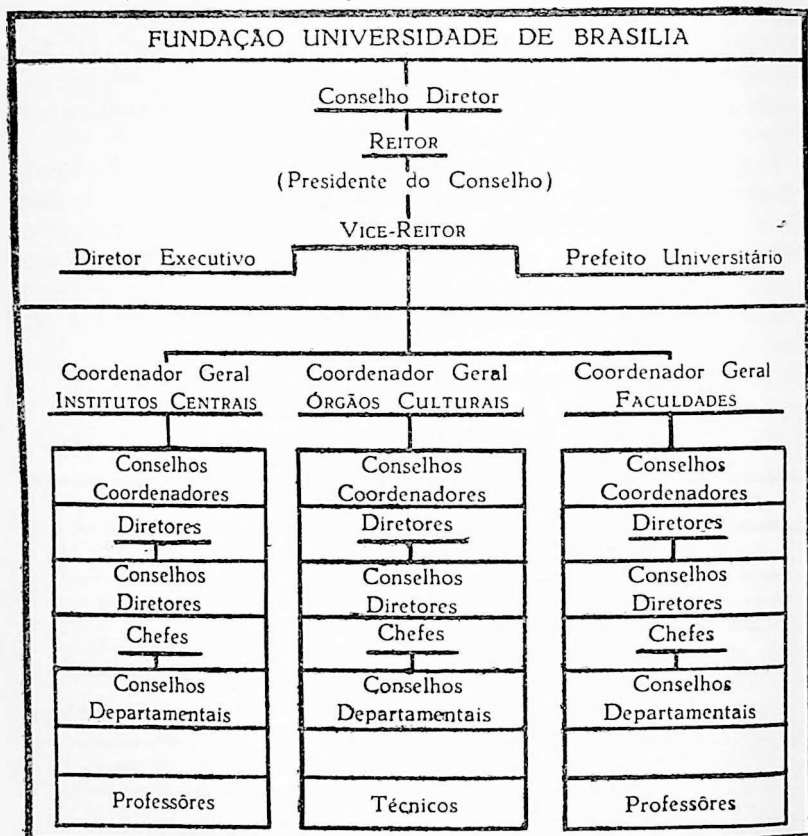
UNIVERSIDADE DE BRÁSILIA
SERVIÇOS AUXILIARES



Organização administrativa

Uma instituição, planejada para funcionar em moldes pioneiros, não poderá ser estruturada na forma de autarquia, como ocorre com as nossas universidades federais. O que se recomen-

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 ÓRGÃOS DE DIREÇÃO E DE COORDENAÇÃO



ÓRGÃOS DELIBERATIVOS



dava e foi consagrado no projeto de lei que instituiu a Universidade de Brasília, era a estrutura de Fundação, suscetível de assegurar a indispensável autonomia na organização e na direção de seus órgãos. Fundação de caráter especial, como outras já criadas pelo Poder Público, por êle dotadas de patrimônio e providas nas necessidades de manutenção, para exercerem funções de alta relevância nacional.

A iniciativa se impõe, mais uma vez, em vista da necessidade de dotar a nova capital, produto mais amadurecido da cultura brasileira, especialmente em sua feição urbanística e arquitetônica, de uma Universidade moderna que a torne capaz de imprimir às obras que planejará e executará, amanhã, por todo o país, o mesmo sentido renovador que presidiu sua criação.

O órgão supremo da Fundação Universitária de Brasília será o *Conselho Diretor*, composto de seis membros nomeados livremente pelo Presidente da República da primeira vez e, daí por diante, renovado sob seu controle, através de nomeações dos novos membros por escolha sobre listas tríplexes elaboradas pelo Conselho.

O Conselho Diretor elegerá o Presidente da Fundação que terá o título de Reitor e um Vice-Reitor, com funções executivas no que respeita à vida escolar e às atividades de ensino e de pesquisa.

O corpo docente da Universidade terá plena autonomia didática, técnica e científica. Para exercê-la, os professores titulares, adjuntos e assistentes reunir-se-ão em *Conselhos Departamentais*, nas *Congregações de Carreiras* e em *Assembléia Universitária*, como órgão deliberativo supremo da Universidade.

As *Congregações de Carreiras* compete estabelecer os currículos e suas variantes, em cada modalidade de formação e acompanhar individualmente, através de tutores, cada um dos alunos, desde seu ingresso na Universidade até a graduação. Para isto serão integradas por todos os professores dos Institutos Centrais e das Faculdades que tenham participação em cada modalidade de formação. Assim, a Congregação da Carreira de Engenheiro-Mecânico, por exemplo, será integrada por professores dos Institutos Centrais de Matemática, de Física, de Química e de Ciências Humanas (Economia) e mais pelos professores dos Institutos Tecnológicos de Mecânica e outros da Faculdade de Tecnologia, cujos cursos os alunos respectivos devam seguir.

As Congregações elegerão para cada tipo de formação dois Decanos, um para os cursos de graduação, outro para os cursos de pós-graduação. Todos os membros das congregações terão obrigações de tutoria de alunos, sob a supervisão dos respectivos Decanos.

A Direção de cada unidade universitária caberá ao *Conselho Diretor*, integrado pelos respectivos chefes de Departamento e a um Diretor, eleito pelos professores que a integram.

O órgão supremo de coordenação da universidade é a *Corporação Universitária* formada por três *Conselhos Coordenadores*, um deles integrado pelos diretores dos Institutos Centrais; outro, pelos diretores das Faculdades; o terceiro, pelos diretores dos órgãos Culturais. Estes Conselhos elegerão os três respectivos *Coordenadores Gerais* que serão as autoridades superiores da Universidade e a representação diante do Reitor e do Vice-Reitor.

Os diversos órgãos de deliberação e coordenação entrarão em funcionamento depois de inaugurados os cursos, à medida que cada unidade universitária se estruture. Até então, a direção caberá ao Conselho Diretor, ao Reitor e ao Vice-Reitor que serão assistidos por assessôres de sua livre escolha, um para cada unidade universitária a ser criada.

A êsses assessôres caberá: contratar e preparar as equipes com que se instalarão em Brasília, em data prevista; dar assistência aos arquitetos no planejamento das respectivas unidades; planejar e promover a aquisição dos respectivos equipamentos e bibliotecas; preparar a elaboração dos livros de texto e outros materiais que devam ser adotados pela Universidade para os cursos iniciais.

A Fundação e a Universidade deverão contar, também, com a colaboração de diversos órgãos auxiliares, incumbidos de serviços específicos. Tais serão, entre outros:

- △ Um setor encarregado de coordenar com as Forças Armadas a prestação do serviço militar pelos universitários, através de Centros de Preparação de Oficiais da Reserva, do tipo tradicional, ou de modalidades novas e formação de especialistas em tecnologia militar;
- △ Um comitê de coordenação das relações entre a Universidade e a Indústria, encarregado de desenvolver os serviços de assistência técnica, planejamento econômico e pesquisa aplicada;
- △ Uma comissão incumbida do levantamento de fundos para obras e serviços e de relações públicas com os patrocinadores de unidades específicas da Universidade;
- △ Um serviço de admissões, encarregado dos exames vestibulares e do controle permanente da validade dos critérios de seleção;
- △ Uma curatoria, responsável pelos problemas de disciplina e um serviço de assistência social ao universitário.

Lotação da Universidade

A lotação da Universidade deverá ser calculada tendo em vista um número de matrículas que assegure por baixo custo aluno-ano e permita proporcionar formação de alto nível. Exigindo-se que a maioria dos professores regulares e dos alunos resida na Universidade e que todos trabalhem em regime de dedicação exclusiva, os dois propósitos podem ser alcançados com uma matrícula total da ordem de 10.000 alunos.

Essa lotação nada teria nem de modesta, nem de exagerada, nas condições brasileiras, pois nossa maior Universidade, a de São Paulo, contava em 1959 com 9.058 alunos, a do Brasil com 8.225, a de Minas Gerais com 3.601 e tôdas elas têm demonstrado pequena capacidade de expansão para os tipos de formação mais requeridos, como engenharia e medicina.

QUADRO 1

MATRÍCULA E CORPO DOCENTE DAS UNIVERSIDADES E DOS ESTABELECIMENTOS ISOLADOS — BRASIL, 1959

UNIVERSIDADES	Unidades Escolares	Corpo Docente	Matricula Geral	Conclusão de Curso	Relação Prof./Alu.
de São Paulo.....	42	1.870	9.058	1.204	1:4,8
do Brasil.....	57	1.617	8.225	1.317	1:5,0
do Rio Grande do Sul...	41	1.599	4.250	616	1:2,6
de Minas Gerais.....	37	951	3.601	614	1:3,7
do Paraná.....	31	494	3.239	520	1:6,5
do Recife.....	41	723	3.175	740	1:4,3
da Bahia.....	37	509	2.562	364	1:5,0
Tôdas as Universidades	504	11.703	54.933	9.511	1:4,6
Est. Isolado.....	492	6.934	32.670	5.991	1:4,7
Total Geral.....	996	18.637	87.603	15.502	1:4,8

Ainda que só se efetive completamente em 1970, o acréscimo de 10.000 matrículas será uma contribuição ponderável para atender à exigüidade de oportunidades de educação superior que oferecemos a nossa juventude. Para avaliar essa carência basta compulsar estatísticas recentemente divulgadas pela UNES-

CO, demonstrando que, em 1957, para cada 100.000 habitantes, os Estados Unidos mantinham 1.773 estudantes em suas escolas superiores, o Japão 690, a França, 410, a Argentina, 783, o Chile, 237, a Índia, 212 e o Brasil, tão-somente, 130. Assim se vê o grau de atraso em que permanecemos também no ensino superior, fator decisivo para o desenvolvimento e setor educacional em que os investimentos são mais prontamente reprodutivos.

Torna-se ainda mais evidente essa exigüidade de oportunidades de estudo em nível superior, quando se analisa sua distribuição pelos ramos. Uma quarta parte dos nossos estudantes cursaram, em 1959, Faculdade de Direito (21.977); a metade se encontrava nos cursos de Filosofia, Ciências Econômicas e ramos menores (45.053), mas apenas 10.325 (11,8%) estudavam Engenharia e 10.248 (11,7%) freqüentavam os cursos de Medicina.

Na primeira série dos cursos de medicina de todo o país, ingressaram, em 1959, 1.789 alunos, número tão desproporcional para uma população de 60 milhões que equivale a condenar o nosso povo a ser tratado por curandeiros. Para preencher estas vagas concorreram aos exames vestibulares 12.403 candidatos, só alcançando matrícula 15,9%, não porque apenas êstes fôssem capazes de acompanhar o curso com proveito, mas pela exigüidade do número de vagas postas em concurso.

QUADRO 2

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM CADA RAMO DE ENSINO
BRASIL — 1959

Ramos de Ensino	Universidades		Estabel. Isolados		Total				Relação Prof.: Aluno	
	Matr.	Docen.	Matr.	Docen.	Matr.	%	Doc.	%	Univ.	E. IS
Direito.....	11828	529	10149	372	21977	25,1	1101	5,9	1:22,3	1:17,7
Engenhar.....	9124	3667	1201	331	10325	11,8	4198	22,5	1: 2,3	1: 3,6
Medicina.....	7215	1111	3033	407	10248	11,7	1518	8,2	1: 6,4	1: 7,4
Filosofia.....	12670	2714	5783	2170	14040	16,0	4884	26,2	1: 4,6	1: 2,6
Outros.....	14096	3482	12504	3454	31013	35,4	6936	37,2	1: 4,0	1: 3,6
Todos os ramos	51933	11703	32670	6934	80603	100	18637	100	1: 4,6	1: 4,7

O mesmo se dá com o ensino de engenharia já que dos 10.055 candidatos que fizeram exames vestibulares em 1959 só 2.510 (23,5%) alcançaram inscrição. Em consequência, êste será o número de engenheiros que estaremos formando em 1963, cêrca

de 70% dos quais especializados em construção civil. A carência salta aos olhos, sobretudo quando se considera que somavam 50.000 as matrículas iniciais em cursos de engenharia nos Estados Unidos em 1950 e que aquêle país já no século passado, quando sua produção industrial era inferior à nossa atual, formava um número muito maior de engenheiros. Como manter em funcionamento nossas fábricas e usinas, como expandi-las e aperfeiçoá-las nestas condições de carência técnico-científica quando aumenta cada vez mais a proporção da mão-de-obra altamente especializada que se exige para a produção industrial?

A taxa de incremento das matrículas em nossas faculdades é também muito baixa. Na década de 1950 a 1959 as matrículas de medicina passaram de 100 a 116, em engenharia, de 100 a 151. Assinale-se que a quase totalidade do incremento nesse período se fez pela criação de novas faculdades. Em alguns casos como os das Faculdades de Medicina mantidas pela União, que são das melhores equipadas do país, muitas das quais contam com pessoal docente altamente qualificado, as matrículas iniciais foram reduzidas, — em certos casos de forma drástica — passando cada escola a formar metade e até mesmo uma quarta parte dos médicos que graduavam no passado.

QUADRO 3

OPORTUNIDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
BRASIL, 1959

Ramos de Ensino	Exames Vestibulares		Matrícula na 1.ª Série			Concl. 1958		Incremento	
	Candidatos	% aprov.	Ho-mens	Mulhe-res	Total	Nos. absol.	%	Mat. Global em 1950	1959 (1950 = 100)
Direito.....	11.430	42,5	4.664	795	5.459	3.240	21,5	11.393	193
Engenhar..	10.055	23,6	2.471	39	2.510	1.239	8,0	7.103	151
Medicina...	12.403	15,9	1.586	203	1.789	1.578	10,2	8.854	116
Filosof.....	8.444	60,4	3.078	4.832	7.910	4.206	27,1	6.397	288
C. Econ.....	3.651	58,5	2.504	144	2.648	997	6,4	2.924	241
Outros.....	7.282	96,0	4.142	2.850	6.992	4.142	26,8	12.328	194
Todos os ramos....	53.265	37,3	18.445	8.863	27.308	15.402	100	48.999	178

Nestas circunstâncias a oferta de dez mil novas oportunidades de matrícula pela Universidade de Brasília será altamente desejável, sobretudo na medida em que estas se concentrarem nos setores em que são maiores as nossas carências, empenhando-se

na formação de profissionais habilitados ao exercício de atividades técnicas mais urgentemente requeridas pelo desenvolvimento econômico.

A lotação total da Universidade de Brasília, se fixada em 10.000 matrículas, poderá distribuir-se de modo que os Institutos Centrais acolham, em média, 1.000 alunos cada, 800 para os cursos introdutórios e 200 para os cursos de formação de especialistas e de pós-graduação. Como os cursos introdutórios para cada tipo de formação serão feitos simultaneamente em diversos institutos Centrais — conforme os créditos que o aluno deva perfazer — as 1.000 vagas previstas não equivalem a igual número de alunos, mas um montante substancialmente menor.

A lotação das Faculdades em 1970 deverá ser prevista para os tipos correntes de graduação e com vagas suplementares, em número pelo menos igual, para modalidades novas de formação especializada.

- △ O grupo de Faculdades, que formarão quadros para a administração pública e a diplomacia e ministrarão cursos especiais, como por exemplo o de superintendente municipal, poderia oferecer 450 matrículas ou 150 vagas iniciais.
- △ As Faculdades de Direito, de Ciências Econômicas e de Administração de Empresas, para as modalidades tradicionais de cursos e para currículos novos, especializados, poderiam atender a um total de 1.200 alunos, ou 400 vagas iniciais.
- △ A Faculdade de Educação, destinada a formar professores e especialistas em administração escolar, em currículos e programas, testes e medidas, etc., para o ensino elementar e médio, poderia ter uma lotação de 1.000 alunos para cursos de duas a três séries anuais.
- △ As Faculdades de Artes e de Comunicação Visual preencherão as funções hoje exercidas pelas Escolas de Belas Artes, de Arquitetura e de Urbanismos, mas manterão além dos cursos tradicionais, currículos especializados de desenho industrial, arte do livro, artes gráficas, cinema, teatro, televisão e propaganda. Poderão ser montadas para 500 alunos.
- △ O grupo de Ciências Agrônomas, compreendendo cursos de Agronomia, Veterinária e Zootecnia, Engenharia Florestal e Tecnologia Rural deverá ser estruturado em bases inteiramente novas, em vista do fracasso do padrão tradicional que se tem revelado pouco capaz de atrair estudantes, apesar de sua extraordinária importância econômica. O que se recomenda, nesse campo.

à Universidade de Brasília, é criar núcleos de pesquisa e experimentação capazes de desenvolver bases tecnológicas, para a ocupação econômica do Centro-oeste e da Amazônia. Para isto deveria desenvolver, de preferência, a formação de especialistas altamente qualificados para a pesquisa e a assistência técnica naquelas áreas, além de tecnólogos para o estudo dos nossos principais ramos de produção agrônômica, florestal e pastoril.

△ O setor de Ciências Médicas, compreendendo a Medicina, a Farmácia, a Odontologia, a Higiene e a Enfermagem, é daqueles em que contamos com maior nível técnico e mais alto grau de profissionalização. Apesar disso, raras vezes se ofereceu a oportunidade de reestruturá-lo em bases melhor ajustadas às condições e às necessidades brasileiras como a que se apresenta, agora, na Universidade de Brasília. A experiência das nossas melhores escolas recomenda a estruturação desta unidade em Institutos Especializados cada um dos quais capaz de dar formação básica para o médico comum, e de abrir perspectivas de especialização para os que desejem dedicar-se a um dado ramo das ciências médicas. A lotação dêste conjunto poderá ser da ordem de 1.500 matrículas, sendo 500 iniciais para os diversos ramos.

△ A Faculdade de Engenharia, dividida em Institutos Tecnológicos de Construção Civil, Hidráulica, Mineração, Metalurgia, Mecânica, Eletricidade, Eletrônica e Química Industrial deverá constituir-se como a principal unidade universitária. Receberá, como as demais escolas, alunos bacharelados pelos Institutos Centrais ou alunos já formados em alguns dêstes campos, para ministrá-lhes formação profissional, tendo em vista prepará-los para as atividades produtivas e para a pesquisa aplicada. Formará as modalidades correntes de engenheiros e outras, segundo recomendações dos setores produtivos interessados em mão-de-obra com qualificação específica. Para alcançar êste objetivo os cursos dividir-se-ão em períodos de estudos nos Institutos Tecnológicos e períodos de treinamento na indústria. Além dos engenheiros com currículo completo da Universidade, poderão ser formados técnicos de nível mais baixo que ingressarão diretamente nos Institutos Tecnológicos para completar formação prática ou teórica obtida alhures. Para tôdas estas modalidades de formação, a Faculdade de Engenharia deverá manter matrícula total de 2.100 alunos, cem, em média, para cada unidade.

Professôres e alunos

A relação professor-aluno em nosso ensino superior é, em média de um docente para 4,7 estudantes, variando relativamente pouco de uma universidade a outra, mas, de maneira acentuada, em cada ramo de ensino. Esta proporção seria ótima se se tratasse de professores com dedicação exclusiva, o que, lamentavelmente, não ocorre, pois nosso magistério superior é geralmente exercido como atividade parcial que só ocupa o docente poucas horas por semana.

A Universidade de Brasília, adotando o regime de dedicação exclusiva para professores regulares, poderá tomar, como termo médio, a proporção de um docente para seis alunos, que permite distribuir as tarefas de modo que cada professor tenha um encargo máximo de 10 horas de aula em 40 horas semanais de trabalho. Neste caso, calculando-se sempre em termo médio, teríamos para 1.500 alunos, em 1964, a necessidade de um mínimo de 250 docentes e, para 1970, quando a matrícula ascender a 10.000 alunos regulares, cerca de 1.650 professores. Este dado aproximativo permite avaliar o vulto da tarefa de selecionar e aperfeiçoar tão grande número de professores em um país carente de pessoal qualificado como o nosso.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

I — LOTAÇÃO PROGRESSIVA — 1964-1970

Anos	ALUNOS			Conclu- sões de Curso	Corpo docente	Pós- Graduação
	Institutos	Faculdades	Total			
1964	1.500	—	1.500	—	250	100
1965	3.500	—	3.500	—	600	150
1966	4.000	1.000	5.000	—	850	200
1967	5.000	2.000	7.000	—	1.200	250
1968	5.500	3.500	9.000	1.500	1.490	750
1969	5.500	4.000	9.500	1.500	1.580	1.000
1970	5.500	4.500	10.000	2.000	1.650	1.000

Diante destes números se verifica que a mais grave responsabilidade da Universidade de Brasília será a formação de seu corpo docente e que os prazos de três anos para a etapa inicial de instalação e de dez para o conjunto, representam o tempo

mínimo necessário para selecioná-lo e prepará-lo em centros de aperfeiçoamento do país e do estrangeiro.

Esta tarefa há de constituir o programa principal da Universidade e para levá-la a cabo será indispensável socorrer-se da ajuda das nossas universidades já amadurecidas, bem como dos organismos internacionais, de fundações estrangeiras que atuam no campo e dos governos que queiram e possam auxiliar neste empreendimento.

Avaliamos que o número de bôlsas de aperfeiçoamento no estrangeiro, necessário para formar as diversas equipes que entrarão em atividade a partir de 1964, será de cêrca de 1.000 em dez anos. Como estas necessidades se concentrarão no período inicial e muitas das bôlsas deverão ser de dois anos, o cumprimento dêsse programa exigirá, de 1962 a 1966, cêrca de 350 disponibilidades anuais de estudos na América do Norte, ou na França, ou na Inglaterra ou em outros países.

Os alunos da Universidade de Brasília serão selecionados em todo o país, através de concurso como o que realiza, hoje, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica, mas assegurando-se a cada unidade da Federação uma quota preferencial de matrícula, proporcional ao número de jovens que terminam o curso médio.

Assim, um Estado que conte com uma quota anual de 100 matrículas preenchê-la-á inteiramente se apresentar igual número de jovens com capacidade de seguir os cursos que se proponham realizar. Neste caso, os candidatos só competirão com seus coestaduanos, naturalmente a partir de um nível mínimo de suficiência exigido pela Universidade. Esse nível será avaliado através de provas que levem em conta o quociente intelectual do candidato, a sua capacidade de aprender, o domínio dos instrumentos elementares de estudo, como capacidade de redação em português e de leitura em línguas estrangeiras e, finalmente, o grau de aproveitamento revelado nas diversas matérias ministradas no curso médio. Assim, de cada candidato se traçará um perfil intelectual que indicará se êle tem nível para ser admitido na Universidade e, neste caso, para que campos gerais do saber e da técnica revela aptidão.

Como os alunos vindos dos Estados residirão necessariamente na Universidade, deverão contar com bôlsas que cubram todos os seus gastos com estudos e manutenção. Para isto a União deverá custear certo número de bôlsas de valor igual à despesa por aluno-ano da Universidade. Outras bôlsas poderão ser custeadas por Estados Municípios e por emprêsas privadas, estas últimas podendo ser para tipos particulares de formação em que estejam interessadas. Admite-se, também, que certo número de vagas possa ser reservado para alunos em condições de pagar os próprios estudos.

O custeio dos alunos latino-americanos far-se-á com bolsas parciais do governo brasileiro e dos países de origem, mas se deverá apelar para a OEA e para entidades intercontinentais semelhantes, com o objetivo e ampliar êste serviço.

Dada a dificuldade de pessoal destinado a serviços gerais de conservação, já que a cada pessoa contratada para servir em Brasília se precisa prover de residência, êstes serviços recairão principalmente sôbre os estudantes, como ocorre, de resto, nas universidades norte-americanas. Para isto, a bolsa-de-estudo deverá ser estipulada de modo a estimular os alunos a completá-la com obrigações de trabalho remunerado durante algumas horas, diàriamente, em serviços de conservação de equipamento, catalogação, contrôle, etc.

Programa de obras

Um programa desta envergadura só poderá ser pôsto em execução através de etapas progressivas e bem marcadas. A estrutura da Universidade de Brasília adapta-se, aliás, a êsse procedimento uma vez que os Institutos Centrais, ministrando os cursos introdutórios, devem ser instalados antes das Faculdades; estas só poderão iniciar suas atividades dois anos após a inauguração dos cursos básicos. Acresce ainda que a singularidade da estrutura da Universidade de Brasília não admitindo transferência de alunos, no período de instalação, permitirá inaugurar, série por série, os diversos cursos, à medida que os serviços respectivos entrem em atividade.

Ac Conselho Diretor apresentar-se-á, portanto, a oportunidade de adotar um programa decenal que preveja, numa primeira etapa, a edificação dos Institutos Centrais, o equipamento dos respectivos laboratórios e o preparo do pessoal docente que nêles deverá trabalhar. Numa etapa posterior, seriam iniciadas as obras das Faculdades e Órgãos Culturais. Dado o vulto do empreendimento, se a primeira etapa fôr iniciada em 1961, poderá concluir-se em 1964, quando seriam inaugurados os Institutos Centrais. Neste caso, as Faculdades deveriam ficar concluídas em 1966, de modo que, já em 1968, estariam graduando as primeiras turmas.

Iniciando suas obras em 1961, a Universidade poderia receber, em 1964, os primeiros 1.500 alunos para os cursos introdutórios dos Institutos Centrais e, daí em diante, dois mil novos alunos a cada ano, até completar-se a lotação em 1970, quando teria 10.000 alunos, descontados os graduados no correr do decênio. Êste programa permitiria distribuir as despesas por vários

exercícios e evitar, tanto quanto possível, a acumulação dos gastos de edificação com gastos de manutenção.

O plano de cada unidade universitária deverá ser elaborado pelo respectivo assessor, nomeado pelo Conselho Diretor. Mas, tomando-se por base instituições semelhantes, nacionais e estrangeiras, pode-se ter uma idéia global do montante das obras requeridas.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

II — MÓDULO DOS INSTITUTOS CENTRAIS

LOTAÇÃO			
Séries		Alunos	Turmas
Cursos Introdutórios	1.º	400	10
	2.º	400	10
Cursos de Formação	1.º	50	2
	2.º	50	2
	3.º	50	2
Pós graduação		50	5
LOTAÇÃO		1.000	31

Biblioteca dos Institutos	500 m ²
---------------------------	--------------------

Serviços Administrativos	20% de área construída
--------------------------	------------------------

UNIDADE DIDÁTICA

Grande Anfiteatro.....	1	500
Salas de conferências..	2	250
Aulas para 50 alunos..	10	1.000
Aulas para 25 alunos..	15	750
TOTAL.....	28	2.500

Unid.	Área m ²
1	500
2	250
10	1.000
15	750
28	2.500

DEPARTAMENTOS

DEPARTAMENTOS		Unid.	m ²
Conjuntos Departamentais	Chefia	1	50
	Professores Titulares	2	60
	Professores Adjuntos	4	100
	Assistentes e Estagiários	10	250
	Serviços	1	140
	Total	18	600

LABORATÓRIOS

LABORATÓRIOS		Unid.	m ²
Laboratórios dos Institutos	Laborat. Didático	1	500
	Laborat. Pesquisas	5	250
	Oficinas	1	150
	Serviços	1	100
	Total	8	1.000

Admitindo-se que a matrícula por Instituto seja de 1.000 alunos, 400 na primeira série introdutória e igual número na segunda, 50 em cada uma das três séries de formação e 50 nos cursos de pós-graduação, procuramos estabelecer um módulo arquitetônico. Para atender simultaneamente a tantos alunos, deverá cada Instituto Central contar com um anfiteatro de 500m², duas salas de conferência para 100 alunos com um total de 250m²; 10 salas de aula com o total de 1.000m², 15 salas de

estudos e seminários com um total de 750m², o que, somado, dá o total de 2.500m² para cada unidade didática.

Os Institutos Centrais, como as Faculdades, se dividem em Departamentos que são as unidades básicas da Universidade. A cada um deles será necessário assegurar instalações apropriadas para o pessoal docente e os estudantes de nível pós-graduado. Para isto, o departamento-tipo deverá contar com uma sala de chefia que servirá para reunião de professores (50m²); duas salas para professores titulares (60m²); quatro salas para professores-adjuntos (100m²); dez salas para professor-assistente, instrutores e estagiários (250m²); espaço para os serviços administrativos (140m²) o que soma 600m² por unidade.

Os laboratórios dos Institutos Centrais ou instalações equivalentes das Faculdades poderão ter como módulo uma unidade didática, com área de 500m², 5 unidades de pesquisa com o total de 250m² e igual área para oficinas e serviços, perfazendo um total de 1.000m² por laboratório.

Os diversos Institutos deverão contar, ainda, com áreas de 500m² para biblioteca e com espaços para serviços, avaliados em 20% da área total.

A base destes módulos, foi montado o seguinte quadro que permite avaliar, aproximadamente, o vulto das obras do conjunto de Institutos Centrais.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

III — INSTITUTOS CENTRAIS

Institutos Centrais	Matri- culas	Salas Aula m ²	Departamen.		Laboratór.		Biblio- tecas m ²	Admin. m ²	Total m ²
			Unid.	m ²	Unid.	m ²			
1. Matemática.....	1.000	2.500	4	2.400	1	1.000	500	1.280	7.680
2. Física.....	1.000	2.500	10	6.000	5	5.000	500	2.800	16.800
3. Química.....	1.000	2.500	10	6.000	5	5.000	500	2.800	16.800
4. Biologia.....	1.000	2.500	12	7.200	7	7.000	500	3.440	20.640
5. Geologia.....	500	2.000	8	4.800	3	3.000	500	2.060	12.360
6. C. Humanas...	1.000	2.500	8	4.800	2	2.000	500	1.960	11.560
7. Letras.....	2.000	2.500	5	3.000	1.	1.000	1.00	1.500	9.000
8. Artes.....	500	2.000	8	4.800	2.	2.000	500	1.800	11.160
TOTAIS.....	8.000	19.000	65	39.000	26	26.000	4.500	17.700	106.200

(* Área equivalente a laboratório, destinada a outros fins).

Para as Faculdades o cálculo é mais difícil em vista do número de serviços complementares de demonstração e treinamento que deverão manter. Estes podem ter expressão maior

ou menor, conforme as conveniências locais e as possibilidades de utilizar órgãos estranhos como centros de treinamento. No caso de Brasília, porém, a Universidade terá de edificar todos estes serviços, devendo contar, para tanto, com especial ajuda governamental em vista de seu valor extra-universitário. Assim, em lugar de construir-se em Brasília um grande hospital de especialidades para atender à população regional como prevêem os planos da NOVACAP, os mesmos recursos poderão ser destinados a um Hospital de Clínicas que cumprirá estes objetivos e poderá servir como Hospital-Escola à Faculdade de Ciências Médicas. O mesmo ocorre com respeito a um grande número de instituições e serviços que não podem faltar a uma cidade-capital e que, com vantagens recíprocas, se estruturariam no corpo da Universidade.

O quadro seguinte procura dar uma idéia da área a ser construída, por grandes conjuntos, para as Faculdades, no período 1963/1970.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

IV — FACULDADES

	<i>Lotação</i>	<i>Area m²</i>
9. Serviço Público — Diplomacia — Ciência Política e Jornalismo	400	4.000
10. Direito — Administração de Empresas — Ciências Econômicas	1.000	7.000
11. Educação e Centros de Educação Elementar e Média	1.000	20.000
12. Arquitetura — Urbanismo — Comunicação Visual	500	5.000
13. Ciências Agrônomicas — Agronomia — Veterinária — Zootecnia — Engenharia Florestal — Tecnologia Rural	500	10.000
14. Ciências Médicas — Hospital-Escola. Medicina — Odontologia — Farmácia — Higiene — Enfermagem	1.500	30.000
15. Engenharia — Institutos Tecnológicos de Construção Civil — Hidráulica — Mineração — Metalurgia — Mecânica — Eletricidade — Eletrônica — Química Industrial	2.100	34.000
	7.000	110.000

Além dos Institutos Centrais e Faculdades, o programa de obras deverá prever a instalação dos diversos órgãos Culturais

e Serviços Auxiliares da Universidade. Alguns dêles como a Biblioteca Central e a Reitoria serão obrigatõriamente incluídos na primeira etapa de instalação, outros deverão ser escalonados de acõrdo com o preenchimento das matrículas e um plano de prioridade estabelecido pelo Conselho Diretor.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

V — ÓRGÃOS CULTURAIS

A — AULA MAGNA

	<i>Area — m²</i>	<i>Total</i>
16. Auditório para 2.000 pessoas	8.000	
17. Reitoria e Prefeitura Universitária	4.000	
18. Biblioteca Central	6.000	
19. Editõra Universidade de Brasília	2.500	
20. Rádio Universidade de Brasília	2.500	
21. Centro Recreativo e Cultural	5.000	28.000

B — MUSEUM

22. Museu da Civilização Brasileira	5.000	
23. Museu da Ciência	5.000	
24. Instituto Central de Arte	(7.500)	
25. Arquitetura — Urbanismo — Comunicação Visual	(5.000)	10.000

C — ESTÁDIO UNIVERSITARIO

26. Construções cobertas	10.000	
27. Construções a descoberto	40.000	50.000
		85.000

Dentre os Serviços Auxiliares destacam-se, pelo seu vulto, dois itens, a saber: o programa de habitações e os serviços públicos e de urbanização. O primeiro equivalerá à metade da área edificada da Universidade. Sua realização poderá efetuar-se num período de 10 anos acompanhando a progressão das matrículas até completar-se com o preenchimento da lotação da Universidade. Para 1964 serão necessários, só neste item, quase 80.000m² de obras. O segundo compreenderá obras de grande

envergadura que ficarão a cargo da Companhia Urbanizadora da Nova Capital, por disposição da lei que institui a Fundação Universidade de Brasília.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

VI — SERVIÇOS AUXILIARES

28. HABITAÇÕES (programa para 1964)			
A. Professores e Funcionários			
a)	50 casas ou apartamentos de 200 m ²	10.000	
b)	100 " " " " 150 m ²	15.000	
c)	200 apartamentos de 100 m ²	20.000	
d)	100 " " 50 m ²	5.000	50.000
B. Estagiários e alunos			
a)	4 edifícios para 400 rapazes cada um	16.000	
b)	1 edifício para 400 môças	4.000	
c)	2 edifícios para 200 estagiários	6.000	26.000
29. SERVIÇOS PÚBLICOS (a cargo da NOVACAP)			
A. Água — Luz — Energia — Esgotos			
B. Restaurantes — Comércio — Cooperativas — Lavanderias			
C. Transportes e comunicações			
D.	Almoxarifado — oficinas de manutenção e reparos — Limpeza pública	20.000	20.000
			96.000

O programa de habitações para 1970 exigirá a construção de mais de 200.000 m² de residências para atender a tóda a população universitária, residente no *campus*, que deverá alcançar, naquele ano, 15.000 pessoas.

O conjunto de obras da Universidade de Brasília deverá orçar, portanto, em cêrca de 600.000 m², a serem edificadas em 10 anos. O cronograma seguinte procura exprimir como as obras se distribuirão ao longo do período 1961/1970, indicando

os momentos de início e término de cada conjunto e a área a ser construída por ano.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

VII — CRONOGRAMA DAS OBRAS — 1961/1970

UNIDADES	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970
1. Institutos	>...<							
2. Faculdades			>...<					
3. Aula Magna.....		>...<	
4. Museum.....				>...<
5. Habitações.....	>...<
6. Estádio.....				>...<
7. Serviços Auxiliares.	>...<
Milhares de m ²	50	100	200	300	350	400	450	500	550	600

Programa financeiro

Para calcular o orçamento total do empreendimento se devem prever, como principais parcelas, o custo das edificações, do equipamento didático, dos laboratórios e bibliotecas e o financiamento do programa de aperfeiçoamento do pessoal docente, no país e no estrangeiro. As despesas com a urbanização da área e com serviços públicos de água, luz, esgotos, transporte e comunicações ficarão, como foi dito, a cargo da Companhia Urbanizadora da Nova Capital.

O custeio das despesas com edificações que ascendem a 9 bilhões de cruzeiros poderá ser feito com os recursos do patrimônio da Fundação que será de dois bilhões de cruzeiros (dotação inicial e 12 superquadras de Brasília, para venda) e de sua renda, no período, que deverá orçar em cinco bilhões de cruzeiros, complementados com dotações orçamentárias globais da União. Estas não serão muito vultosas, levando-se em conta o que despendemos anualmente com a rede de universidades federais e que muitas despesas serão meramente substitutivas porque se aplicarão em obras que, se não forem feitas através da Universidade, teriam que ser efetuadas de qualquer maneira para dotar a cidade de hospitais, escolas de demonstração, museus, e outros serviços indispensáveis.

A instalação e manutenção da Rádio Universidade de Brasília será custeada, por determinação legal, com metade dos rendimentos da Rádio Nacional. A Editôra Universidade de Brasília

lia deverá operar com um fundo rotativo de 50 milhões de cruzeiros, criado pela lei que institui a FUB.

Para o custeio da aquisição do equipamento dos laboratórios e do acervo básico das bibliotecas, avaliado em 4.750 milhões de cruzeiros, poderia ser solicitada a colaboração do *Fundo Especial das NAÇÕES UNIDAS* mediante o acôrdo que fizesse da Universidade de Brasília um centro-pilôto de formação técnica e científica para a América Latina. Aquela instituição tem dado contribuições dêsse gênero, é certo que de menor vulto, mas conta com recursos financeiros suficientes para o empreendimento e teria, no presente projeto, a oportunidade de associar-se a um programa universitário completo para servir a um grande número de países, num campo em que se defrontam todos com enormes deficiências.

O aperfeiçoamento do pessoal docente da Universidade demandará, também, despesa ponderável, avaliada em 2.250 milhões de cruzeiros, a maior parte a ser realizada em moeda estrangeira. Nesse campo também se deverá apelar para a ajuda de instituições como a OEA e a UNESCO que mantêm serviços de bôlsas-de-estudo, e para Fundações como a Ford, Rockefeller e outras devotadas à assistência técnica e à formação de pessoal científico. Dado o vulto do programa e a influência que a nova universidade deverá exercer no país, poder-se-á solicitar, também, a colaboração governamental de países como os Estados Unidos da América do Norte, a França, a Inglaterra, a Alemanha, o Japão e outros que, preocupados em manter vínculos culturais com nosso povo, provavelmente conviriam em participar do empreendimento.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

VIII — ORÇAMENTO DE CUSTO EM MILHÕES DE
CRUZEIROS — 1961/1970

Despesas	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	Totais
1. Edificações.....	750	750	1500	1500	750	750	750	750	750	750	9.000
2. Equipamento.....	—	500	500	500	1000	1000	500	250	250	250	4.750
3. Aperf. de Pessoal...	250	250	250	250	250	200	200	200	200	200	2.250
Totais Anuais.....	1000	1500	2250	2250	2000	1950	1450	1200	1200	1200	16.000

Podem contribuir ponderavelmente para atender esta classe de despesa, diversas instituições particulares, sindicatos, grupos econômicos e emprêsas privadas e de economia mista que operam serviços ou se dedicam a formas de produção que exigem pessoal de alta qualificação técnico-científica. Esta colaboração poderá efetuar-se através de convênios que interessem determinadas

instituições, na instalação de unidades específicas da Universidade. Este é o caso, por exemplo, da Petrobrás, com respeito ao Instituto de Geo-Ciências da Universidade que poderá ser projetado, mediante convênio e financiamento daquela empresa, para formar os especialistas de que ela mais necessita. Acórdos da mesma natureza poderão ser propostos à indústria automobilística, em relação ao Instituto Tecnológico de Mecânica; à indústria eletrônica com relação ao Instituto Tecnológico de Eletrônica; à indústria farmacêutica, com respeito ao Instituto de Farmacologia e, ainda, às empresas metalúrgicas, de mineração, de produção de energia elétrica e outras, para o patrocínio de órgãos universitários de pesquisa, de assistência técnica e de formação de pessoal especializado nos respectivos campos.

O Banco de Desenvolvimento Econômico, o Banco do Brasil, e órgãos de desenvolvimento regional como a *Sudene*, poderão contribuir para a instituição, na Universidade, de um Centro de Pesquisas Econômicas e de formação de economistas, bem como de pessoal para a administração de empresas.

Naturalmente muitas dificuldades se apresentarão para a execução deste programa, dado o isolamento em que têm vivido nossas instituições de ensino superior, habitualmente desvinculadas dos problemas da produção e dada a falta de uma tradição de convívio e ajuda entre a Universidade e a Indústria. Mas, nos últimos anos, os dois setores vêm tomando consciência de sua recíproca complementariedade e um programa desta ordem já encontraria algumas condições de realização que permitiriam acelerar o plano de instalação da Universidade de Brasília de modo que alguns dos seus setores entrassem em funcionamento antes dos prazos previstos.

PRONUNCIAMENTO DE EDUCADORES SÔBRE O PROJETO

A Revista *Anhembi*, dirigida pelo Prof. Paulo Duarte, publicou, em seus números 126, 127 e 128, correspondentes aos meses de maio, junho e julho de 1961, depoimentos de vários educadores sôbre a estrutura e organização da Universidade de Brasília.

Divulgamo-los juntamente com pronunciamentos de professores universitários e cientistas a *O Metropolitano*, órgão oficial da União Metropolitana de Estudantes.

Abrindo a série, o Prof. A. Almeida Júnior, da Fac. de Direito da Univ. do S. Paulo:

"1. Fim do século XIX. Consulta do governo japonês ao químico Wilhelm Ostwald: "Queremos mandar à Europa moços inteligentes e promisso-

res, para que pelo estudo se convertam em grandes homens. Como escolhê-los?" Resposta de Ostwald: "Processo infalível não há. O melhor é mandar os que se mostrarem descontentes com o ensino de seus professores. Há muito tempo tive um aluno descontente com o ensino de seus professores". Inclusive com o meu. Formado, sumiu. Decorridos alguns anos, ouvi falar nele: já era um nome consagrado entre os indianistas da América. Depois, um sociólogo. Hoje, uma autoridade em educação. Chama-se Darci Ribeiro. Não é que deu certo o testo do alemão?

2. A "Universidade de Brasília", de Darci Ribeiro, merece atenção e estudo. É o trabalho de um líder. Antes de construir o futuro edifício, o ilustre renovador procura pôr abaixo tudo quanto nesta área mal cuidada existe no país: para "as condições presentes (diz êle) só uma universidade nova", convindo falar em "instauração" e não em "reforma". Dando-se um certo desconto ao seu impeto iconoclasta, concorda-se quase sempre com o diligente coordenador do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

3. A cátedra vitalícia tem defeitos — e, êsses defeitos, Darci os aponta com acêrto. Mas a inexistência do "loteamento" (como êle diz) e da "vitaliciedade" — êle próprio o reconhece — seria muito pior. O loteamento, no caso, significa especialização (não é monopólio); a vitaliciedade representa, tanto no Brasil como no estrangeiro, o baluarte da liberdade de cátedra. Os males que Darci Ribeiro enumera, e que de fato infelicitam certos setores de nosso ensino superior, residem muito menos na instituição da cátedra do que na personalidade de uns tantos catedráticos (que não cultivam devidamente o seu lote de terreno) e também na inércia dos órgãos que fecham os olhos aos abusos. Temos leis: mas os que as cumprem são poucos. Volto, portanto, ao lugar-comum de que me apropriei há muitos anos: o de que precisamos é de reformar as autoridades, os professores, os estudantes, a sociedade. E isto está acontecendo, embora devagar.

4. Darci Ribeiro acredita na eficácia das reformas institucionais. Eu também. A diferença está na dose: êle acredita muito; eu, muito menos que êle. Tomo para exemplo o confronto entre a cátedra (que Darci condena) e o departamento (que êle preconiza). Pois a realidade brasileira, ao alcance da nossa inspeção, pode mostrar cátedras eficientes e cátedras ineficientes, tanto quanto departamentos produtivos e departamentos estéreis. Outro exemplo, o regime de tempo integral, ou de "dedicação exclusiva". Foi um passo feliz a sua instituição na Faculdade de Medicina de São Paulo, que a êle deveu, em grande parte, o seu progresso. Mas de então para cá, quantos abusos têm ocorrido!

5. No tocante ao currículo do sistema em vigor, o arquiteto da "Universidade de Brasília" formula duas críticas: a imposição de padrões idênticos para cada categoria profissional, e a rigidez dos currículos normais, que impede combinações curriculares adequadas às novas profissões. Ambas as críticas procedem; mas até certo ponto. Por que? Porque de uns anos a esta parte, graças à nova jurisprudência do Conselho Nacional de Educação, tem havido afrouxamento no respeito sagrado aos velhos padrões de 1930 (como se pode ver em relação a certas escolas médicas, por exemplo). De outro lado, nada impede (salvo a falta de verba) que os institutos de ensino

superior façam funcionar cursos pós-graduados de especialização; mesmo porque os certificados que lhes correspondem não conferem novos direitos aos respectivos titulares e, assim, independem de registro. Veja-se, nesse sentido, a recente lei estadual paulista que, para substituir o obsoleto curso de doutorado em direito, da reforma federal de 1931, instituiu cursos de especialização bastante flexíveis. Cursos superiores para as novas profissões, também podem ser criados, e a velha e inexplicável condição de pré-existência de padrão federal, foi derogada em 1946. Todavia, devemos reconhecer que os cursos desse tipo, previstos na "Universidade de Brasília", podem organizar-se mais facilmente e em maior escala.

6. Entre as inovações da "Universidade de Brasília" figura o método "tutorial" de certas universidades inglesas, e que a Harvard, nos Estados Unidos, adotou parcialmente. O livro admirável de Gilbert Highet, *A Arte de Ensinar*, tradução de Lourenço Filho, mostra as inegáveis virtudes do método, mas refere também suas dificuldades e limitações. De idêntico sentido, e muito mais severas, são as páginas que a este assunto dedicou o conhecido relatório harvardiano publicado em 1946 sob o título de *General Education in a Free Society*. As críticas podem resumir-se do seguinte modo: o método "tutorial" é ótimo, mas para determinados alunos; só produz bons resultados nas mãos de uns poucos professores; só dá certo em relação a alguns ramos de estudo; só é possível quando a instituição pode gastar muito dinheiro. Por minha conta pergunto ainda: deve a lei, o estatuto, ou o regulamento impor à universidade o uso deste ou daquele método didático?

7. Da administração da Universidade de Brasília há muito que dizer; mas as aperturas do tempo me obrigam a parar aqui. O mérito principal do exaustivo trabalho de Darci Ribeiro está, para mim, na seriedade e meticulosidade, com que o eminente educador examinou o seu tema e, acima de tudo, na sua atitude francamente renovadora. Com a grande inteligência, a grande cultura e o infatigável desejo de "servir", que o caracterizam, Darci Ribeiro irá desempenhar, certamente, papel de relêvo na formulação das reformas educacionais que o Brasil vem reclamando. É um líder que aí está, e do melhor padrão".

O Prof. Jayme Abreu, Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais:

"Ao ensejo da instituição da Universidade de Brasília, vários são os temas que a esse importante propósito devem ser postos.

Pode discutir-se se existem em Brasília condições culturais que estimulem o funcionamento de uma Universidade, representando aquêlo necessário fermento alentador do viço de frutos naturais da cultura, sem o qual se poderia resvalar para uma inautenticidade artificial, inoperante.

Pode debater-se, em relação ao desenvolvimento cultural do país, se é justificável, prioritariamente, o grande investimento financeiro a fazer e a mobilização do rico capital humano de uma fina flor de professores a técnicos, nacionais e estrangeiros, face a necessidades outras já agudamente sen-

tidas em áreas brasileiras de clientela universitária certa e de tradição cultural consistentemente consolidada, como, por exemplo, São Paulo, Guanabara, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Bahia.

Pode questionar-se, e seria pertinente, se seria viável obter-se no rigidamente estratificado aparelho universitário brasileiro, as imperiosas modificações estruturais que o nosso desenvolvimento exige inadiavelmente, diante da soma de interesses investidos e de direitos adquiridos no *status quo* "latifundiário" das cátedras.

Podem ser postos em exame os virtuais reflexos saudáveis que uma organização universitária em novos moldes acarretaria para rejuvenescer e vitalizar a recente e já ultrapassada estrutura universitária nacional.

Pode e deve debater-se a estrutura organizatória mais própria a essa Universidade, os princípios que a devem reger, incorporando à básica consideração dos aspectos brasileiros, as necessárias conexões com modelos universitários outros da cultura universal, com a atenção devida ao sentido do universal próprio a uma Universidade.

As considerações a seguir visam a uma abordagem do último desses tópicos, vale dizer, da estrutura geral da novel Universidade em relação ao que há de mais definidor de modelos universitários mais próximos, como seriam o europeu ocidental, o norte-americano e o latino-americano.

Em verdade, é de toda oportunidade esse debate, aqui apenas suscitado, entre o clássico modelo europeu e o novel modelo norte-americano, por isto que há entre ambos diferenças tão essenciais, fruto de propósitos tão diversos, que chegam a tornar questionável a possibilidade do paralelo.

É efetivamente difícil ao *scholar* europeu clássico entender e aceitar os moldes universitários americanos que rejeita, por isso que se lhe afiguram êles uma extravagante distorção e um espúrio abastardamento do seu tradicional conceito de universidade.

Cremos, outrossim, que não seria uma pura falácia conjectural o admitir-se que boa parte da elite cultural brasileira reagiria à moda européia ao modelo universitário norte-americano, pois, em que pese à penetração e à assimilação de certos modos de ser da cultura americana em áreas urbanizadas e industrializadas do Brasil, no campo da educação institucionalizada, de vagarosa dinâmica, e, dentro dela, no aparelho universitário, ainda prepondera o espírito europeu, francês particularmente, que chegou a ser, praticamente, o dominante na elite brasileira da *belle époque*, que se estendeu até a revolução de 1930 e que persiste inconformada ante o advento do "barbarismo" tecnológico norte-americano.

Não são assim raras entre nós as manifestações de horror e repúdio, no melhor estilo europeu, ao "abastardamento" americano de cursos universitários como, entre outros, aquêle freqüentemente glosado, da Universidade da Flórida, "de venda científica de passagens aéreas", possivelmente, à luz de um entendimento construtivo, não preconceituoso, uma atividade prática no campo de estudos de psicologia que não se querem limitar a eruditas dissertações sobre teorias psicológicas.

Tampouco são infreqüentes distorções, incompreensões totais da filosofia educacional de Dewey, e suas implicações no sistema educacional americano,

na medida em que representa ela uma teoria instrumental do conhecimento ao invés de constituir pura área de especulação metafísica, posição que comentadores menos atentos errôneamente admitem limitada por Dewey apenas para valer para a escola primária, sem aplicação à escola média e muito menos à superior, como se pudesse ser êste o caso.

Vamos procurar, assim, resumir alguns daqueles aspectos mais definidores do espírito geral da educação nos Estados Unidos, na parte que contém maiores implicações no campo universitário, segundo os aponta George S. Counts em "O espírito da educação nos Estados Unidos".

É preciso, preliminarmente, não perder de vista uma circunstância muito importante e que explica muita coisa, no cotejo entre a educação européia e a norte-americana, qual seja a de que o controle das escolas americanas em última análise compete ao povo, em que pesem intervenções sofridas de parte de grupos ou de classes privilegiadas, por motivos religiosos ou de outra natureza.

Não é da tradição educacional americana e o mesmo não pode ser dito da Europa — a pura e simples *imposição* de cima para baixo de modelos escolares por altas castas burocráticas, conselhos de sábios ou de sacerdotes, estadistas ou por alguns poucos membros da classe intelectual de um governo centralizado, sem considerar qualquer diálogo com o povo.

No nível primário e médio são juntas escolares, com o caráter de representação social, quase tôdas eleitas pelos membros da comunidade, que controlam e aprovam os rumos de funcionamento das escolas.

No nível superior, mais particularmente nas escolas públicas, é ainda relevante êsse contato com o povo mediante o canal de comunicação dos *boards* diretivos, de composição social, que evitam se closure a escola na torre de marfim de sua própria corporação, desvinculada senão alienada, dos interesses compartilhados de sua matriz social.

Esse pormenor, que pode quiçá parecer menos importante à primeira vista, em verdade não o é, pois é por êle que se chega a dar ênfase à orientação social da Universidade, evitando a freqüente distorção de passar ela a se nutrir de sua própria substância, considerando-se um fim absoluto em si mesma, ao invés de ser órgão a serviço de um organismo muito mais amplo, que é a nação.

Outra idéia-fôrça da democracia, atuante necessariamente no seu aparelho escolar, é a da *igualdade de oportunidades*, implicando o desenvolvimento de um sistema educacional público, universal, aberto a *tôdas as classes sociais*, da escola primária à Universidade, muito ao contrário da comum tradição européia de um programa escolar restrito para as massas e extenso e rico para as classes privilegiadas. Se ainda existem sensíveis violações a essa conquista máxima da democracia americana — um sistema escolar universal — como é, por exemplo, o caso dos negros no Sul, são, todavia, exceções que, combatidas, vão gradualmente desaparecendo.

É preciso não perder de vista, por sua importância, êsse aspecto que é daqueles donde emanam as mais relevantes diferenças entre o sistema universitário americano e o europeu: em 1958 tinham os Estados Unidos, da

população escolarizável em nível universitário, 25% de matrículas contra 5%, na Europa Ocidental...

Outro valor plenamente atuante na cultura americana com implicações necessárias na educação, em todos os seus graus e ramos, é o da *utilidade prática do conhecimento*.

Instrumentalizá-lo para ganhar a vida, melhorar seus níveis, ao invés de sua pura fruição estética, foi sempre preocupação essencial ao modo de ser americano.

"Desde a época de Benjamin Franklin se veio edificando um sistema escolar afastado da estreita tradição do clero e da aristocracia, adaptando-se, sem reservas, às necessidades da indústria, da agricultura, do comércio, da vida diária" (George S. Counts — "O espírito da educação nos Estados Unidos").

Isto trouxe como corolário, é ainda George S. Counts quem o acentua, no trabalho acima citado, "uma revolução na escola média e na universitária", refletida seja no tremendo aumento de matrícula, seja nas alterações dos planos de estudos, montados essencialmente para o desenvolvimento de ciência e de tecnologia, ao invés de o serem para o prevailecimento de estudos à base da erudição contemplativa, para gozo de uma elite aristocrática.

As escolas médias e superiores dispõem-se assim a ensinar os assuntos que representem ponderável interesse dos seus clientes e da sociedade a que servem, sem rejeições liminares por intelectualismos aristocráticos, sem estabelecer uma rígida discriminação de dignidade acadêmica de assuntos.

Expressão dêsse valor cultural americano, que é a instrumentalidade do conhecimento, é a filosofia experimentalista de John Dewey, permeando afinal tôda a teoria educacional americana e representando, do mesmo passo, justificação filosófica do método científico experimental e expressão própria ao espírito da civilização industrial que vigora na América.¹

Evidentemente, a confluência de valores como êsses resulta na composição de um contexto cultural fundamentalmente diverso em relação àquele europeu ocidental, com entendimento diferente do que é educação, seu conteúdo e extensão e do que é universidade e do para que e como deve existir.

Recebendo inicialmente e largamente a contribuição cultural européia, ao reconstruí-la no seu nôvo mundo, constituiu objetivo deliberado da educação americana "deseuropeizar" os novos cidadãos de lá provindos, em relação a velhos moldes culturais de origem, para enculturá-los no nôvo mundo em processo de formação.

A educação européia em grande parte e a universitária de preferência se propõem a preparar uma limitada elite, provinda essencialmente das camadas sociais mais altas, que irá dirigir-lhe a vida econômica, social e política de jeito a preservar-lhe a estrutura de classe.

1 Isaac L. Kandel, em *Comparative Education*, sublinha — "It is no accident or no mere coincidence that the pragmatic philosophy of education in peculiarly American and that American education is founded on the idea of progress, while the French emphasize the progress of ideas and the cult of reason."

Educar passa assim a ser apenas transmitir às gerações novas a herança dos civilizações passadas.

Essa estática maneira européia de ver a educação, no fundo corresponde, filosoficamente, à posição do conhecido silogismo de Hutechins de que "a verdade em tôdas as partes é a mesma; que a educação é para propagar a verdade; e que por isso a educação deveria ser a mesma em tôdas as partes e épocas".

Este não é, todavia, o prevalecente modo de ver americano que, dinamicamente, acredita que a verdade, como a conhecemos, muda na medida em que evolui o mundo e o nosso conhecimento.

Um conceito como esse jamais fundamentaria a existência de aristocráticos e estratificados subjetivismos idealistas centralizadores em educação, como ocorre em boa parte na Europa, por isso que, ao contrário, constitui matriz de diversidade e de experimentação, com todos os seus defeitos e dificuldades reconhecidos, mas representando, sempre, base para competição e progresso

Dewey e seus partidários, é preciso acentuar, sempre se insurgiram contra a posição da chamada "escola de Chicago", na questão da relação entre teoria e prática, pretendendo a mesma isolar a conceptualização no campo dos *colleges* e *universities* e destinar a prática aos institutos técnicos e à vida corrente.

Dewey e seus adeptos objetavam à viabilidade do ensino e da aprendizagem de conceitos fora do contexto em que são exemplificados.

Nem conceitos, segundo eles, seriam objetos primários do conhecimento e sim instrumentos para chegar ao conhecimento da realidade.

Rumos *utilitários* aprovados e encorajados na educação superior americana, são, assim, considerados como *concomitantes naturais do processo democrático*, como afirma John S. Brubacher ("Higher Education in Transition").

"Nada é mais extraordinário em nossa história educacional", escreve Frederick Jackson Turner, "do que a firme pressão da democracia sobre as universidades para adaptá-las às necessidades de todo o povo".

E o tremendo crescimento, com o enfrentar de elevados ônus para manutenção tão ampla da educação superior americana são devidos, em grande parte, ao desejo de atender às necessidades e demandas do povo, não há como, precedentemente, contestá-lo.

Esse propósito, como o analisa Brubacher, filho de uma concepção de igualitarismo social da democracia, não significa o descurar de aspectos qualitativos, mas apenas a substituição de uma meta aristocrática por uma democrática.

As dimensões jacksoniana e jeffersoniana da Universidade compuseram-se mediante sistema de eletividade onde os valores do homem comum ganharam original presença no currículo, sem sujeição a qualquer aristocrática hierarquia fixa de valores educacionais, admitindo assim que esta ou aquela matéria seriam igualmente boas entre si para permitir ingresso aos estudos superiores, desde que ensinadas competentemente e em tempo equivalente.

Evidentemente, nesta rápida sùmula caracterizadora de alguns aspectos essenciais à educaçãõ e à Universidade americana, se contêm valores diferentes dos preponderantes no mundo europeu ocidental.

Nãõ se julgue todavia que a cultura européia ocidental nãõ sinta hoje a necessidade de rever e formular mudançãs em seu sistema educacional, do que o Butler Report na Inglaterra e os trabalhos da Comissão Langevin — Wallon de reformas educacionais na França, sãõ, por exemplo, provas evidentes. Tampouco a educaçãõ norte-americana deixa de ser objeto de permanente e profundo processo crítico.

O que é certo porém é que desde que se ampliem as oportunidades de educaçãõ, o mesmo problema americano da qualidade e da diversidade na quantidade surgirá aos europeus, com inevitável revisãõ de suas fechadas filosofias de educaçãõ, de seus valores em tórno a um intelectualismo acadêmico que é fim em si mesmo.

Que rumos tomará a novel Universidade de Brasília, nessa encruzilhada crucial de sua instituiçãõ, onde haverá inevitável balizamento de diretrizes? Aproximar-se-á mais do tradicional modelo ocidental europeu ou buscará inspirações razoáveis no novel modelo americano? Incorporará o que de melhor houver em um e em outro, em relaçãõ à problemática nacional brasileira?

O seu conceito de autonomia, conquista porfiada que é preciso preservar, nãõ é todavia para ser candidato daquela forma a que alude R. Muniçaga Aguirre, "como uma superior e intangível essência metafísica", nem para retirá-la da realidade nacional, mas, ao contrário, para dar-lhe condições de pensar e formular sôbre ela seus problemas e soluções, com as condições necessárias ao êxito da tarefa.

Sem pretender, evidentemente, sobrepor-se à tarefa dos políticos e governantes na soluçãõ de problemas político-sociais, a tarefa universitária no caso é dar-lhes, como instrumentos à açãõ, os recursos do pensamento científico de que é guardiã e oficina.

Todo o nosso pensamento desejoso em tórno à novel Universidade que se cria, é assim no sentido de que pense e repense cla acuradamente sua missãõ e sua tarefa e que, viva e dinâmica, se organize e se ponha à altura do desempenho das sérias responsabilidades que lhe cabem, como diz Anisio Teixeira ("A Universidade e a liberdade humana") "na redireçãõ da vida social, no sentido da formaçãõ democrática e moderna da cultura brasileira".

O Prof. Florestan Fernandes, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo:

"O projeto de criaçãõ da Universidade de Brasília representa o passo mais avançado que já demos no sentido de submeter nossas instituições universitárias a um planejamento racional, modernizado e integrativo. Ele leva em conta e permite contornar algumas das principais dificuldades que encontramos nas experiências universitárias empreendidas, dignas de consideraçãõ, como as de São Paulo e do antigo Distrito Federal (Universidade do Brasil). Doutro lado, consegue propor a questãõ em têrmos práticos, com-

binando eficiência do ensino, crescimento da pesquisa com economia nos gastos.

No entanto, não me sinto, apesar disso, apto a opinar sobre sua viabilidade no meio brasileiro e, muito menos, sobre sua superioridade diante de outras soluções possíveis. Para falar com franqueza, ainda não tive oportunidade de fazer um estudo comparativo rigoroso sobre os diferentes modelos de organização de universidades, o rendimento didático e científico que êles oferecem, os gastos que envolvem, o pessoal qualificado que exigem, etc. Minhas opiniões, consubstanciadas em duas publicações, divulgadas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e em algumas digressões de caráter geral,¹ fundam-se nos aspectos negativos do nosso "ensino superior". Seria preciso ir além, principalmente através da análise de tentativas de outros países, melhor sucedidas a êsse respeito, para formar uma idéia clara do que seria conveniente realizar-se entre nós, tendo em vista os recursos materiais, culturais e humanos de que dispomos.

Mesmo assim, penso que será difícil cercar a fundação dessa Universidade das garantias que a empresa requer. Até agora, o Governo Federal não tem primado por excesso de zelo no tocante ao ensino superior... Bem ao contrário: projetos mais ou menos razoáveis perdem-se numa ânsia de aventura e numa tendência irrefreável de atender a aspirações que são incompatíveis até com a decência. Basta que se atente para a chamada federalização de escolas superiores, em diferentes regiões do país, para que se compreenda a natureza dos obstáculos que ainda não tentamos superar. A federalização constitui um verdadeiro processo de consagração e oficialização de escolas superiores que, na maioria das vezes, deveriam ser sumariamente fechadas pelo Executivo. Enfim, um processo pelo qual candidatos a empregos seguros ficam "catedráticos", sem prestação de concursos, e grande parte das nossas cidades alcançam a euforia de possuir faculdades disto ou daquilo! Empulsa-se o povo e destrói-se, improdutivamente, parcelas enormes dos escassos recursos aplicados à instrução.

À luz desses fatos amargos, dos quais devemos tomar consciência para lutar contra êles e defender uma orientação diversa na disseminação e na expansão do nosso ensino superior, são magras as perspectivas que se nos abrem de otimismo e de esperanças. O projeto possui inegáveis qualidades e merece ser encarado com a devida seriedade, pelo que contém de positivo para a renovação de nossos hábitos intelectuais. Todavia, os projetos por si só não bastam. É preciso que exista clima intelectual apropriado, que incentive o florescimento contínuo das experiências. O que aconteceu em São Paulo, com a nossa Universidade — presumivelmente a que está em

1 Cf. especialmente Relatório sobre as Necessidades da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, *São Paulo*, 1959; *Necessidades e Problemas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, São Paulo*, 1960 (edição mimeografada); "Dados sobre a Situação do Ensino", *Revista Brasileira*, n. 30, 1960, págs. 73-110; "O Cientista Brasileiro e o Desenvolvimento da Ciência", *Revista Brasileira*, n. 31, 1960, págs. 87-121; "Análise e Crítica do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional", in *Roque Spencer Maciel de Barros (org.), Diretrizes e Bases da Educação, São Paulo, Livraria Pioneira Editora*, 1960, págs. 259-262.

melhores condições na situação cultural brasileira — demonstra que não nos devemos contentar com o projeto e a sua aprovação. Impõe-se estabelecer uma política definida de defesa e de desenvolvimento de seus centros de ensino e de pesquisa, a qual não será bem recebida enquanto não se encarar com espírito de responsabilidade a significação e a importância ímpares de tais instituições. Pelas declarações do atual Ministro da Educação, nada se pode inferir de auspicioso para o destino das instituições escolares nos próximos anos. Continuaremos a sofrer os mesmos males do passado, com a improvisação a consumir esforços, energias e recursos, que poderiam ser melhor empregados em outros fins. Além disso, os boatos que circulam a respeito da Fundação da Universidade de Brasília não são por si mesmos animadores. Existem interesses escusos de toda sorte tocando a realização: políticos com candidatos para postos importantes, influências que distribuem lugares-chaves para semi-especialistas (para não dizer coisa pior) e por aí a fora. Somando-se ocorrências dessa ordem com a incompreensão reinante a respeito das condições de trabalho e do rendimento de uma universidade, pode-se temer pelo que irá acontecer a um projeto, sob todos os títulos digno de aproveitamento construtivo.

Em virtude de não ter, ainda, opinião formada sobre o assunto, sinto-me inibido no exame das questões mais graves, suscitadas pelo projeto no plano organizatório e funcional. Não sei se os institutos centrais irão funcionar com a devida plasticidade. Os alunos e os professores não encontram, no atual sistema "universitário" brasileiro, possibilidades de trabalho interdisciplinar. Se não se tomarem medidas decisivas, os institutos centrais poderão recair nesse estado de isolamento, impedindo uma comunicação frutífera que, nos melhores centros universitários, atende à curiosidade da mente humana e começa nos primeiros anos da vida escolar dos alunos. Outro ponto, que merece atenção, está na conglomeração de matérias dispareas no Instituto de Ciências Humanas. Entendo que se aplicou dois padrões organizatórios discrepantes no planejamento dos institutos centrais. As ciências de laboratório tiveram reconhecidos os seus méritos e as suas necessidades fundamentais. O mesmo não ocorreu com as ciências sociais, tratadas de forma insatisfatória. Em primeiro lugar, é incompreensível e inaceitável a posição em que ficou a filosofia. Há uma separação nítida e insuperável entre ciência e filosofia. Assim como existem institutos centrais de diversas disciplinas científicas, de letras e de artes, deveria haver um instituto central de filosofia. Só dêsse modo o ensino da filosofia poderá expandir-se e a contribuição dos vários especialistas nos diferentes campos da filosofia tornar-se útil ao cientista moderno; e quer me parecer que só assim êsses especialistas poderão contar com condições para tirar proveito dos avanços da ciência. Em segundo lugar, acredito que a história, pelo menos, deveria receber um tratamento especial. Ninguém ignora que o historiador e o cientista social realizam tarefas que dependem de uma colaboração estreita, continua. Isso não implica, porém, que se procure comprimi-los num mesmo instituto central, fazendo a história correr novos riscos de sufocação de campos de trabalho e de diminuição dos recursos para o ensino ou a pesquisa. O número de institutos centrais aumentaria, mas êsse não deve

ser obstáculo essencial. Na verdade, quando se adota o critério de converter os institutos em estrutura básica da universidade, o número deles importa muito menos que sua organização, a maneira pela qual são entrosados e, principalmente, o espírito de trabalho que deverá presidir à produção intelectual no conjunto. Por fim, restaria fazer algumas restrições à estruturação do Departamento de Sociologia, que foi projetado de forma relativamente obsoleta. Mas, isso pode ser pôsto de lado, como matéria de interesse particular e limitado.

O que releva notar é que estamos diante de um esforço autenticamente inovador. A estrutura e as funções da Universidade foram pensadas com vistas para o mundo moderno — as necessidades de preparação do homem, que resultam do pensamento científico e da tecnologia da era industrial. Muitas dessas questões não se impõem, literalmente, a partir das exigências da situação histórico-social brasileira. Elas decorrem, porém, do sentido do processo civilizatório pelo qual está passando ou irá passar no futuro próximo, inevitavelmente, a sociedade brasileira. Temos escamoteado demais a ligação íntima do desenvolvimento econômico-social com o desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia. O presente trabalho do professor Darci Ribeiro tem o elevado mérito de propor tais questões pragmaticamente, procurando associar a solução de nossos problemas universitários às exigências dinâmicas do desenvolvimento sócio-econômico do Brasil. O retrato que nos traça da futura Universidade de Brasília está projetado sobre essa complexa realidade, que é o estado presente e a condição futura da civilização ocidental em nossa terra. Os homens cultos e de boa vontade não poderão negar-lhe sua simpatia e colaboração, pois estão em jôgo interesses e valores fundamentais seja para o bom funcionamento de Brasília, como capital do país, seja para a revisão e aperfeiçoamento dos padrões de trabalho intelectual, que temos explorado ao longo de nossa curta experiência universitária."

O Prof. Milton da Silva Rodrigues, Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo:

"Acabo de ler o artigo de Darci Ribeiro sobre a sua criação, a Universidade de Brasília. Três são os pontos-de-vista dos quais pode esse trabalho ser comentado: 1º) o que visa à crítica, em abstrato, da própria concepção dessa especial estrutura universitária; 2º) o que visa à crítica da sua concretização, no conjunto das escolas superiores do Brasil, levando em conta sua oportunidade e localização; 3º) o que a considera como modelo para projetos de reforma de universidades já existentes. O simples fato de admitir esta terceira atitude revela a alta opinião que tenho da estrutura da Universidade de Brasília. Não creio, todavia, possa ela, tão cedo, alcançar as proporções a que pretende. Espontaneamente, seus alunos serão poucos; para seduzi-los com bolsas-de-estudo atraentes, o gasto seria muito grande. E, por melhor que ela seja, em sua estrutura, faltar-lhe-á, por muito tempo ainda, esse complemento tão necessário — uma atmosfera de cultura, progresso e tradição, inseparável do ambiente local.

O que primeiro chama a atenção, na estrutura da Universidade de Brasília, é o fato de, nela, todos os cursos profissionais superiores (medicina, engenharia, direito, etc.) alicerçarem-se em cursos bienais introdutórios comuns, modelo este diverso do adotado pelas universidades brasileiras, mas análogo ao que se pratica em vários países e que, de certa forma, já aqui fôra proposto quando da criação da Universidade de São Paulo. O que aqui se propôs, no entanto, foi a simples transferência para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do estudo das matérias de natureza geral e papel básico na formação superior. Na Universidade de Brasília, porém, a própria faculdade de filosofia, ciências e letras inexistente, como unidade, nela se achando dispersas — nos chamados “Institutos Centrais” — as subunidades que, atualmente no Brasil, constituem uma Faculdade daquela ou de equivalente denominação.

A finalidade puramente profissional e utilitária sempre serviu de base a uma definição mais nítida e mais facilmente aceita das instituições de ensino superior. Já na Idade Média, as faculdades consideradas “superiores” eram as de Teologia, Direito e Medicina; a de Artes Liberais, pela qual todos passavam antes de numa daquelas ingressarem, era cognominada “inferior”. Ela de fato o era, não só pela sua posição, no currículo universitário, como pelo pouco desenvolvimento das ciências, na época. Os estudos mais especiais e aprofundados que ulteriormente foram surgindo, desenvolviam-se em “academias” e associações científicas, independentes umas das outras e, nas mais das vezes, dos poderes que controlavam as universidades. As Faculdades de Artes Liberais eram de caráter propedêutico; por isso, na França, por exemplo, acabaram por desaparecer, sendo essa finalidade acrescida ao ensino secundário. Mas já ali haviam introduzido as faculdades de ciências e as de letras, sem finalidades utilitárias, a não ser a de licenciar professores secundários. Nelas, no entanto, se fazia ciência, e da melhor. O caso é que, paralelamente, nas “grandes écoles”, de caráter profissional, se cultivavam as mesmíssimas ciências, embora nelas — distinção importante — não se colassem os mesmos graus universitários. Nos países anglo-saxônicos, ao contrário, a faculdade de artes liberais, muitas vezes, permaneceu, enriquecendo seu conteúdo curricular e tendendo, por si ou por dobramentos seus, a servir simultaneamente duas finalidades: uma propedêutica, como ponto de passagem obrigatório, pelo menos em parte dela, dos candidatos às demais escolas superiores; outra, de cultivo da ciência pura e formação de pesquisadores.

Que seja aconselhável a existência de um canal de acesso às escolas profissionais superiores, êle próprio já de nível superior, não me parece sofrer dúvida. Ele é a base concreta da existência do “espírito universitário”, conceito que se torna mais claro quando nos lembramos que êste, por por sua vez, é a base da mentalidade da elite nacional — uma, em substituição à pluralidade constituída pela coexistência de uma mentalidade de engenheiro, uma mentalidade de advogado, uma de médico, etc. Para isto, no entanto, será necessário reunir em uma só unidade administrativa todos os departamentos de ciência e letras? Ou bastará que, imbricados, êles funcionem como um conjunto, unicamente pelo fato de vários dêles, animados

de um mesmo espírito, contribuírem simultaneamente para a formação de uma mesma pessoa?

Há dois critérios para se reunirem cadeiras ou departamentos numa única instituição: o critério segundo o qual se reúnem cadeiras¹ afins pela natureza das matérias de que tratam, e o que leva mais em conta a comunidade do objetivo profissional a que elas visam. Na realidade, matérias já em si de cunho profissional — anatomia patológica, resistência dos materiais — melhor se sujeitam ao segundo, enquanto as disciplinas gerais e básicas — análise matemática, biologia — ao primeiro. Por isso, é justo que exista uma "escola de engenharia", uma "escola de medicina", etc. O caso é que a tendência à especialização vai se fazendo sentir em todos os setores; uma escola de engenharia, atualmente, congrega cursos diversos, porém análogo sob muitos aspectos. Entre êles existem disciplinas (aplicadas) comuns; todos os seus alunos convivem. Tais fatos contribuem poderosamente para a formação de uma consciência profissional do engenheiro, quer seja êle de construções civis, quer eletrotécnico.

Tanto a solução que reúne numa mesma faculdade de filosofia, ciências e letras, como a que, tal a Universidade de Brasília, a substitui por um conjunto disperso de "institutos centrais" reconhecem a necessidade de, já em nível superior, iniciar todos os universitários nas técnicas da pesquisa científica nas disciplinas básicas. Esta iniciação obedece a princípios pedagógicos essenciais: o de que o conhecimento provém da construção, ou reconstrução, da ciência pela experiência direta, e o de que o único meio de fazer face ao ritmo acelerado do progresso atual é o que consiste em dar a cada profissional uma mentalidade de pesquisador, ainda mesmo que, pelas exigências açambarcadoras do exercício profissional, não possa êle próprio dedicar-se à pesquisa na ciência aplicada. Ambas as soluções reconhecem que a finalidade desses cursos não se esgota aí: ela pode e deve prolongar-se para além dos cursos introdutórios que formam a base comum de todos os demais, a fim de formar pesquisadores no domínio da ciência pura. Nenhuma das duas, porém, reconhece plenamente que a pesquisa científica também é uma profissão, com suas técnicas, por vêzes até manuais, mas que exigem sempre intenso e prolongado treinamento. Entre pesquisadores na ciência pura — os que se formam nas faculdades de filosofia, ou em institutos centrais desvinculados — e pesquisadores na ciência aplicada — que se originam, por seleção, das escolas técnicas superiores — a distinção não é muito grande, mas é evidente que ambas essas classes de pesquisadores devem ter a mesma formação básica e que, para esta, a de que é capaz o ensino secundário é insuficientíssima.

Como consequência dos termos acima, a reunião das matérias básicas numa só faculdade — a de filosofia, ciências e letras — parece ser tão lógica quanto a dos diversos cursos de engenharia numa mesma escola de engenharia, ou politécnica. Acresce que a dispersão em institutos centrais inteiramente separados, considerada como modelo de reforma para as uni-

1 Já na minha comunicação sobre "Problemas Atuais do Ensino Superior no Brasil", 1959, pronunciei-me a favor da extinção das "cadeiras" e sua substituição por "departamentos".

versidades já existentes, encontraria forte oposição por parte dos professores das atuais faculdades de filosofia, ciências e letras.

A consolidação, em uma só faculdade de tôdas as cadeiras que se ocupam com matérias básicas, também, por seu lado, apresenta graves inconvenientes. Essas cadeiras (ou departamentos) são muito diferentes e diferentes suas necessidades: impossível adotarem-se normas regimentais uniformes para a estrutura e o funcionamento de tôdas elas. Suas congregações são muito heterogêneas. Órgão supremo de sua direção, seus membros, porém, não conseguem, e com motivos, compreender uns as necessidades dos outros. Uma vez convencidos disso (o que demora), acabam todos por aceitar, sem o discutirem, o que cada um reclama. Isto é, a direção acaba. A confusão que se estabelece no discriminar e atribuir das verbas é das mais lamentáveis e de conseqüências iníquas. Os serviços burocráticos vão se complicando, por não se atinar com o que deve ser centralizado e o que não o deve e como. Isto tudo, apenas do ponto-de-vista administrativo do funcionamento. Mesmo, porém, do ponto-de-vista da estrutura equilibrada e eficiente dos currículos, os defeitos são flagrantes.

Enquanto as faculdades de filosofia — tais como a da Universidade de São Paulo — professarem cursos que, desde o seu início, visam à formação do pesquisador especializado, êstes cursos não interessarão às outras escolas superiores. Para que êsses cursos possam servir aos objetivos das outras faculdades, êles têm de adotar uma seriação cíclica, iniciando-se com currículos introdutórios e gerais, comuns a tôdas as escolas, para só em seguida, voltando a tratar, em maior minúcia e profundade, dos mesmos assuntos e acrescentando-lhes outros novos, cuidar então, e só então, do preparo do pesquisador, meta exclusiva² dessas faculdades. Por êste motivo não é de admirar que as outras escolas superiores relutem em deixar que as de filosofia tomem conta do preparo básico de seus alunos, como não é de admirar que elas mantenham cátedras dos mesmos assuntos ali professados. Acresce que muitas destas já são antigas e, freqüentemente, bem providas. Acontece, também, que um curso introdutório pode ser insuficiente para certas finalidades profissionais. Para um curso de formação de estatísticos, pode ser insuficiente o curso introdutório de análise matemática ministrado por faculdade de filosofia. Além dêste, no entanto, esta faculdade talvez só possua cursos já muito extensos, compreendendo inúmeros tópicos que não interessam ao estatístico, omitindo outros que lhe são indispensáveis e tratando todos com um espirito excelente, do ponto-de-vista da ciência pura, mas que pode vir a ser daninho, do da ciência aplicada, por desviar a atenção dos seus objetivos concretos e utilitários. Preferível será que tais extensões das matérias básicas se façam já nas escolas profissionais superiores e por membros do seus próprios corpos docentes.

Na critica acima, qualidades e defeitos se assinalam, tanto no sistema que distribui as matérias básicas por vários "institutos centrais", como no que as reúne — tendo "cadeiras" como unidades — numa só escola. Reco-

² As atuais faculdades de filosofia do país também se ocupam com a formação profissional de professores secundários, o que é um erro. O mesmo se diga quanto à formação de geólogo e de psicólogos clínicos.

nhocceu-se também que todos os cursos profissionais — inclusive o de formação de pesquisadores — devem ter uma base comum, na instituição, ou nas instituições, que se encarregam dessa formação de pesquisadores e que, por isso, são as mais indicadas para iniciarem os estudantes no conhecimento científico, pois que este não se faz senão iniciando-o na técnica e no espírito da pesquisa científica. É preciso, agora, que de tanta crítica surja alguma coisa positiva. É o que a seguir se esboça.

Preliminarmente, procuremos desvincular-nos de uma sujeição muito estrita à conotação de certas palavras. "Faculdade" e "Instituto", são palavras que possuem tantos sentidos que, afinal, só se definem pela descrição de suas organizações e fins. "Faculdade", aliás, significa o "corpo de professores de um grupo de ciências professadas numa universidade", ou seja, uma "congregação" e não, como popularmente se usa no Brasil, um estabelecimento de ensino superior formando uma unidade administrativa.³ É comum que uma escola tenha uma congregação so, que administra e orienta todos os seus cursos. Mas isto não é necessário. Uma mesma congregação (ou "faculdade") pode orientar os cursos e superintender à concessão dos respectivos graus de vários institutos (ou escolas), mas não administrar a todos êles; uma mesma instituição pode possuir vários corpos autônomos de administradores. É o que sucede no esquema abaixo. Nêle, tem-se em vista, principalmente, a possível reestruturação das faculdades de filosofia, juntamente com a das universidades de que fazem parte.

Para começar, as cátedras, como elementos componentes fixos das faculdades, deveriam ser extintas. O elemento básico seria o departamento, em que se conteria todo um grupo de disciplinas, afins pela sua natureza, acrescidas freqüentemente de uma ou outra, de natureza diversa, mas de finalidade subsidiária para os objetivos básicos desse departamento. Os docentes de um mesmo departamento dividiriam entre si, por comum acôrdo e segundo suas qualificações e tendências individuais, a tarefa afeta ao grupo. Um professor-chefe, assistido por um conselho departamental, administraria, científica, didática e financeiramente as atividades desse elemento. A secretaria do departamento, após receber da Secretaria Geral, as fichas de matrícula referentes às matérias ali cultivadas, caberia o registro da vida escolar dos alunos. Uma vez o registro encerrado, a ficha seria devolvida à Secretaria Geral, para o fim da expedição de diploma, títulos, certificados, arquivamento e apuração de estatísticas. Sômente os professores-chefes de departamento teriam assento na Congregação (congregação tal como ela é entendida no Brasil). Suas atribuições seriam reduzidas à orientação, contrôle e supervisão gerais, à manutenção do "espírito" da Faculdade, à concessão de graus regulares e honoríficos, à representação coletiva da instituição perante as autoridades externas ou superiores. Uma faculdade de filosofia assim organizada corresponde, mais ou menos, ao que em países anglo-saxônios é designado por faculdade de artes, juntamente com sua *graduate school* e ao que na U.R.S.S. se chama, simplesmente, uma "universidade", pois que, nessa confederação, as escolas profissionais

3 Os dicionários portugueses registram apenas a primeira denotação; os brasileiros, ambas, e um dêles nota que essa segunda constitui um brasileirismo.

superiores (medicina, engenharia, pedagógica, etc), são instituições dispersas. Neste particular, poder-se-ia dizer que a solução soviética constitui o oposto da de Brasília. A primeira impede, ou pelo menos dificulta, a colaboração entre a teoria e a prática. Restaria, ainda, o problema eventual da transição de um sistema para outro, pois que, conforme se disse acima, noutras escolas superiores já existem "cadeiras" de disciplinas gerais e básicas. Tais cadeiras lecionam suas matérias obedecendo a uma seleção de tópicos e a uma quantidade que se adaptem às finalidades aplicadas que nessas escolas se perseguem, mas seus titulares, comumente, possuem formação muito boa. A experiência, em curso, na edificação da Cidade Universitária, de reunião em um mesmo bloco arquitetônico de vários departamentos afins, pertencentes a diversas faculdades, bem como a recente criação e alguns assim denominados "institutos de pesquisas", iniciativas, ainda, amorfa a primeira, e tímida a segunda, sugerem o caminho para o que resta fazer. Não me parece que, desde já e *a priori*, se deve fixar rigidamente a futura organização da Universidade. Tais são as peculiaridades do ambiente brasileiro e paulista, no momento que passa e, acima de tudo, tal a importância, para a eficiência dos resultados, de que uma obra decorra da sólida convicção de todos que nela se encontram empenhados, que penso ser preferível que a estrutura de uma universidade seja criação dos seus próprios professores, guiados pela sua experiência própria, uma vez esclarecidos quanto às linhas mestras do arcabouço da instituição. De qualquer modo, aquelas duas iniciativas não só são promissoras, mas contêm algo de precioso e novo: o esboço de uma associação entre a pesquisa teórica e a aplicada, a geral e a especial.

Para finalizar estas considerações, devo dizer que uma nova legislação que disponha apenas sobre a estrutura de uma universidade não me parece bastante. É preciso ir-se além; não só é preciso dispor a respeito do conjunto das universidades como formando um sistema, mas é preciso que se introduzam certas leis de caráter geral. Assim, penso que os currículos dos diversos cursos das faculdades de filosofia deveriam ser instituídos pelas próprias faculdades, e não por leis estaduais e, muito menos, federais. Estas leis deveriam, isso sim, estipular as disciplinas constituintes dos exames de ingresso ao magistério secundário e aos cargos para os quais se exigem graus concedidos por aquelas faculdades. Está visto que estas colocariam tais matérias entre as obrigatórias dos seus currículos, preenchendo o restante do número de horas de estudos, também fixado em lei geral, como melhor lhes parecesse, e admitindo opções por parte dos estudantes."

O Prof. Anísio Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

"Não fui, de início, entusiasta de uma Universidade em Brasília. Fundamentalmente contrário à idéia de MetrÓpole, nunca achei que a Capital de uma República devesse necessariamente possuir uma Universidade. Brasília deveria ser apenas a sede do govérno. Vi, porém, transformada em lei, durante o último ano, o projeto de criação de nada menos de onze univer-

sidades! Diante disto, logo percebi que, mais dia menos dia, Brasília teria a sua Universidade e, a tê-la, que a tivesse certa: aderi, então, à idéia de Darci Ribeiro e, não só à idéia, ao plano Darci Ribeiro. Esse plano é uma exata correção dos defeitos mais graves de que sofrem as universidades brasileiras em sua mistura de anacronismo e deformações congênicas.

Embora não houvéssemos tido, como muito bem diz Darci Ribeiro, tradição universitária, possuímos cento e cinqüenta anos de experiência com o ensino superior profissional. Não tivemos experiência do ensino superior para a cultura de letras ou de filosofia, nem para a cultura científica. Hoje sabemos que as Universidades, sem que deixem de formar os profissionais chamados liberais, são, sobretudo, centros de cultura geral e de pesquisa, formando os quadros superiores de especialistas em humanidades e ciências.

Como nos havíamos limitado às escolas profissionais, seriam as Faculdades de Filosofia (filosofia, letras e ciências) que viriam completar-nos a Universidade. Desprovidos, porém, das tradições necessárias para essa nova Faculdade, emprestamos-lhe caráter profissional, dela fazendo uma escola normal para professores secundários.

Isto feito, entramos a multiplicá-las, já sendo perto de 60 as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do país. Instituição que começara, como a de São Paulo e a do Distrito Federal, contratando os seus professores na Europa, hoje se organizam em cidades do interior e recrutam de qualquer modo seu improvisado professorado. Está claro, assim, que continuamos, como em Bolonha, no século XIII, com universidades de escolas profissionais: medicina, direito, engenharia, magistério secundário. Nem as letras, nem a ciência conseguiram constituir-se verdadeiramente campos de estudo universitário no Brasil.

A Universidade de Brasília encaminha-se para uma correção radical. A nova estrutura universitária compreenderá uma série de institutos, devotados às letras e ciências, que ministrarão cursos básicos em qualquer dos campos do conhecimento humano, e uma série de faculdades devotadas à formação profissional. Além dos cursos básicos, os institutos serão centros de pesquisa e de formação de cientistas e humanistas, no nível de graduação e pós-graduação.

As faculdades, utilizando amplamente os institutos, ministrarão cursos de caráter profissional e corresponderão às diferentes escolas de formação ou graduação nos diversos campos profissionais.

Tanto nos institutos quanto nas faculdades, a unidade é o departamento e não a cátedra, com o que se deseja dar ao ensino o espírito de equipe, ou seja, o espírito universitário, graças ao qual as atividades por disciplina serão tão extensas e intensas quanto as atividades interdisciplinares, interdepartamentais, interinstitutos e interfaculdades.

Se a essa estrutura imaginada para a cooperação e a interpenetração juntamos as demais instituições planejadas para a vida em comum dos estudantes e dos professores, não será difícil perceber que a Universidade de Brasília deverá transformar-se no primeiro marco da integração universitária no Brasil. Ao invés da atual organização ganglionar senão pulveriza-

da, a nova Universidade será verdadeiramente a unidade na diversidade. Pelo menos uma vez vamos ser fiéis à semântica.

Dou, por isto, o apoio mais entusiástico ao plano Darci Ribeiro e faço votos para que o Legislativo e o Executivo se associem neste significativo esforço pelo ensino superior na República."

O Prof. Jairo Ramos:

"Da leitura do anteprojeto da Universidade de Brasília, exposto por Darci Ribeiro, deduz-se o empenho com que seus idealizadores procuraram corrigir os graves defeitos de nossa organização Universitária.

No início de sua exposição o autor diz muito bem da falta de tradição Universitária no Brasil. Assim nada temos a "defender e a preservar". Temos porém que evitar que os mesmos vícios das atuais Universidades venham a se fazer evidentes na nova Universidade de Brasília.

Não temos realmente tradição universitária, temos porém a tradição das Escolas profissionais. E esta tradição exerce grande influência nas nossas Universidades que são dominadas pelas Escolas profissionais, mais de caráter técnico que científico. O domínio é tão grande que até a Faculdade de Filosofia e Ciência, funciona mais na base de formação de profissionais — professor secundário — do que na formação de verdadeiros investigadores.

É evidente que não há erro em tal procedimento, desde que o objetivo seja sanar o grande atraso de nosso ensino secundário. O erro está na mentalidade que poderá advir desta conduta dando-se caráter permanente ao que deveria ser transitório.

A organização da Universidade de Brasília criando os Institutos Centrais procura sanar esta falha. Entretanto, se a Universidade mantiver o cronograma exposto, é para se temer que as Faculdades ou escolas profissionais, criadas precocemente, venham a intervir, como sempre fizeram, na orientação geral da Universidade.

Julgamos que os Institutos Centrais deveriam funcionar um período nunca inferior a 10 anos e só então é que poderiam ser criadas as Faculdades profissionais.

Este proceder ofereceria ainda a vantagem de através dos Institutos Centrais e Departamentos anexos, a Universidade formar o elemento humano capaz para o ensino e a pesquisa de muitas das disciplinas das escolas profissionais. Elemento humano que levaria para as escolas profissionais a mentalidade adquirida nos Institutos Centrais, isto é, o gosto e a orientação para a investigação científica.

Não se argumente que tais Institutos perderiam parte de sua função — qual seja preparar o elemento humano que se deveria inscrever nas Escolas profissionais. Bastaria que a Universidade de Brasília entrasse em entendimento com outras Universidades para instruir o elemento humano que integraria o corpo discente de algumas escolas profissionais.

Assim, com este proceder, os Institutos Centrais teriam a possibilidade de atrair muitos elementos humanos e possivelmente interessá-los para a investigação, considerada no estrito senso do termo.

O anteprojeto assinala outro ponto fundamental qual seja considerar como unidade de ensino e de pesquisa o departamento. A instituição do Departamento permite ainda dar flexibilidade aos currículos evitando a rigidez programática que hoje observamos nas nossas escolas profissionais.

A comissão organizadora da Fundação Universidade Brasília tem tóda a razão em estabelecer planejamento seguro, pois, do contrário, com as facilidades com que se aprovam a fundação de novas escolas, surgiriam em Brasília uma série de escolas profissionais pejudas de todos os defeitos que sabemos e talvez surgisse o pior, qual seria a reunião destas escolas profissionais em uma "Universidade" como quase tódas as existentes no Brasil.

Outra condição útil que se observa no plano da Universidade Brasília é a sua constituição na forma de Fundação que outorga à Instituição a indispensável independência administrativa tão desejada para as atuais Universidades e até hoje ainda não obtida.

Interessante é ainda a constituição prevista para o Conselho Diretor que, constituído, total ou parcialmente, por elementos estranhos à Universidade, evita o que aqui temos observado, a interferência manifesta das escolas profissionais através dos Conselhos Universitários.

A obrigatoriedade do trabalho no regime da dedicação exclusiva é condição que demonstra o cuidado que teve a comissão no planejamento da Universidade Brasília.

Hoje não mais se admite o trabalho na Universidade sem existir o regime da dedicação exclusiva, particularmente quando organizada na forma de Departamento que constitui unidade de ensino e de pesquisa.

Dificuldade grande para o regime de dedicação exclusiva é o critério adotado para a remuneração, sem considerar a excepcional função reservada ao professor Universitário. Esta condição desfavorável se torna mais nítida nos períodos de rápido encarecimento da vida.

Interessante e original é o critério da seleção dos alunos, realizada em todo o país, mantendo percentagem variável para cada unidade da Federação. Aliás o Instituto de Tecnologia da Aeronáutica já demonstrou a validade e a exeqüibilidade do sistema.

A organização departamental nos institutos centrais deve ser mantida para as escolas profissionais. Deve-se, porém, admitir que o Departamento precisa ser encarado como unidade de ensino e de pesquisa e não como um conjunto de cátedras que até então isoladas se reuniram para constituir o departamento, mantendo porém as liberdades que a atual lei universitária confere às cátedras. Estas liberdades que deveriam ser apenas doutrinárias para o ensino dão ao catedrático, na realidade, regalias de senhor feudal.

Constituindo-se a Universidade Brasília em bases novas, seria desejável que muitos dos erros que perturbam o funcionamento das atuais universidades fôsem abolidos ou corrigidos. Assim deveria ser o método até agora usado para a escolha de professores através concurso de provas e de títulos onde de regra valem mais as "provas" que os "títulos". Vale mais o "momento" do concurso, deixando-se de considerar o passado e sem base para prever o futuro.

O concurso de provas valoriza muito mais o esforço de memorização que permite o candidato realizar "excelentes" provas do que o esforço que empregou em trabalho, estudo e meditação para a realização de pesquisas, com todos os percalços que esta norma condiciona.

No Brasil os professores "se revelam" de modo súbito, após anos de trabalho profissional, quase sempre bastante rendoso, sem nunca demonstrarem espírito investigador e de bom orientador de homens para o estudo e para a pesquisa.

A Universidade Brasília deve procurar evitar, desde o início, a aplicação do dispositivo constitucional que garante a vitaliciedade para o professor. Esta condição tem trazido maiores malefícios para o ensino e para a investigação do que os benefícios que poderiam resultar da garantia de direitos para os professores vencerem nossas crises políticas.

A Universidade Brasília com seus Institutos Centrais deveria esboçar intimas relações com as outras Universidades, com o propósito de:

- 1) preparar o elemento humano para ingressar nas escolas profissionais das atuais Universidades;
- 2) instruir científica e tecnicamente licenciados para muitos de nossos cursos técnicos;
- 3) criar ambiente para a investigação, estimulando a pesquisa, a fim de formar investigadores para os nossos Institutos de pesquisa.

Mantendo para a Universidade de Brasília a base fundamental dada pelos Institutos Centrais, dever-se-ia incentivar o contrato de professores estrangeiros e criar o sadio hábito de professores visitantes, para estágios de maior ou menor duração que traz proveito nítido, talvez mais proveitoso que as bolsas para estágio demorado no estrangeiro. Tais bolsas, quando demoradas, desambientam o indivíduo e tornam difícil a adaptação às nossas condições e métodos do trabalho.

Por último obter para a Universidade Brasília a prerrogativa de escolher professores sem o concurso de provas e sem a vitaliciedade prevista pela lei.

Não negamos a necessidade de preservar para o pessoal docente, particularmente quando no regime de dedicação exclusiva, garantia financeira para as necessidades da vida. A vitaliciedade é má quando oferece garantia para o exercício do magistério, quando ficar demonstrada a incapacidade didática e a falta de qualidades necessárias à investigação e, principalmente, de orientador de pesquisa".

O Prof. Fernando Henrique Cardoso, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo:

"É difícil comentar a criação da Universidade de Brasília. Por um lado, salta tanto à vista que nossas universidades são obsoletas, nasceram já obsoletas, que seria desejável, em tese, criar no Brasil uma Universidade realmente aparelhada para servir ao país e à cultura. Por outro lado, a Universidade de Brasília é apenas uma lei que a instituiu e um plano, melhor, um ato de fé exposto sob a forma de plano pelos que a idealizaram. Assim,

antes de mais nada, a Universidade de Brasília aparece para a opinião do país vinculada diretamente a um conjunto de cientistas, professores, homens de letras e técnicos que a idealizaram para exprimir uma determinada concepção de cultura e de ensino. Quanto à instalação da Universidade, nada se sabe por enquanto de concreto, havendo inclusive a possibilidade de que pessoas totalmente alheias às intenções iniciais venham a desincumbir-se dessa tarefa. Como, pois, julgar da oportunidade das intenções de um grupo que, talvez, devam ser realizadas por outros grupos, menos interessados nos valores que nortearam o plano inicial da Universidade?

Esse é o problema fundamental: em última análise, o êxito de qualquer Universidade repousa no material humano que empresta sentido aos ideais universitários. Em si mesmo o plano da Universidade de Brasília não representa uma garantia. É muito mais fácil preparar um grande plano salvador para um país do que resolver concretamente um conjunto limitado de dificuldades desse mesmo país. Com maior razão, a dificuldade não está em escolher um modelo de Universidade, mas em realizá-lo. Assim, a Universidade de Brasília será, em larga medida, aquilo que seus organizadores e primeiros professores fizeram dela. Com o plano atual ou com outro, ela poderá vir a ser boa ou má, conforme a capacidade de realização, a seriedade e o entusiasmo dos que a ela se dedicarem.

Entretanto, seria insuficiente a análise que considerasse apenas esse ângulo da questão, pois realmente tanto a escolha do modelo a ser seguido é importante para a definição do futuro da Universidade, como importa considerar as condições culturais e técnicas do meio no qual a instituição vai ser radicada.

Quanto à linha de organização escolhida, parece-me que a questão nodal foi resolvida de forma satisfatória: a cátedra, que se tem tornado o principal entrave das escolas superiores brasileiras, foi suprimida. Acredito, entretanto, que é preciso tomar medidas complementares que, sem desnaturar a intenção que norteia o plano da Universidade, dêem as garantias necessárias ao professor, ao cientista e ao técnico, como homem e como criador de cultura. Assim, é preciso manter as conquistas sociais correntes que abrangem tanto a estabilidade do professor (não pelo mero decurso do tempo, mas a partir de critérios que considerem o currículo), quanto a viabilidade de uma carreira universitária à qual o trabalhador intelectual se possa dedicar na certeza de que terá amparo na velhice e de que sua família estará assegurada no caso de morte... Mas é preciso, sobretudo, não esquecer o outro ponto decisivo dessa questão: a autonomia, de criação fica comprometida quando a permanência do intelectual na instituição passa a depender de critérios externos às próprias imposições da carreira universitária. Nesse sentido, o entrosamento entre a direção da Fundação e a direção da Universidade (isto é, dos Institutos, das Faculdades, dos órgãos de cultura e pesquisa em geral) precisa ser organizado de forma a impedir a ingerência do Conselho da Fundação na contratação de professores, pesquisadores ou técnicos e na orientação do ensino e das investigações. Isto só será obtido se os critérios organizatórios permitirem o controle e a orientação dos órgãos da Universidade na direção da base para o ápice. Acredito

mesmo que a distribuição das verbas dentro da Universidade devam subordinar-se a órgãos que exprimam o ponto-de-vista dos trabalhadores intelectuais e não aqueles do Conselho da Fundação. É preciso evitar que em nome da flexibilidade da instituição (em si mesmo louvável), resulte uma subordinação de toda a vida da Universidade a um Conselho que seja uma réplica brasileira do *board of trusts*, cuja experiência nos Estados Unidos é passível, do ângulo da liberdade de criação, de tantas críticas.

No que diz respeito à segunda questão, ou seja, as relações entre a instituição e o meio cultural, os organizadores da Universidade de Brasília podem servir-se amplamente da experiência de criação da Universidade de São Paulo, notadamente de sua Faculdade de Filosofia. Os organizadores dessa escola foram buscar no estrangeiro os especialistas que não existiam aqui. O êxito foi, como se sabe, parcial. Isto tanto porque nem sempre vieram os melhores homens, mas, principalmente, porque o meio reagiu, a longo prazo, de forma a diminuir o impacto causado pela introdução de novos hábitos universitários, acabando por amortecer, nalguns setores, o efeito esperado. Sabe-se mesmo que, antes das condições permitirem, abriram-se concursos de cátedra que resultaram na substituição dos mestres estrangeiros por professores que ainda não estavam preparados para o exercício da cátedra e para a formação de discípulos, objetivo necessário na vida universitária.

Repetir a experiência da Universidade de São Paulo, hoje, seria imperdoável. As condições do meio cultural já são outras, exigindo algo mais que a simples contratação de professores estrangeiros, e o exemplo mostra que a mudança de mentalidade que sempre se espera como efeito do convívio com professores e práticas de trabalho importados não se faz do dia para noite, nem independe de condições inerentes ao meio nacional: tanto é necessário existir um mínimo de condições locais que suscitem as transformações esperadas, como é preciso renovar os influxos iniciais obtidos graças ao contato com centros culturais mais adiantados. Caso contrário, a reabsorção da nova instituição pelo meio tradicional se efetivará, total ou parcialmente.

Os organizadores da Universidade de Brasília propõem uma política de formação de pessoal que, nas grandes linhas, é justa. Realmente, ainda é necessário preparar os quadros para a docência e a pesquisa, e a melhor forma para isso é o treinamento através do trabalho em centros mais desenvolvidos e com grande tradição de cultura. Entretanto, não creio que em dez anos seja possível criar as condições mínimas para o funcionamento de uma boa Universidade. Nesse setor a tradição de trabalho conta decisivamente. Por isso seria preciso uma política que aproveitasse ao mesmo tempo o material humano já experimentado que há de melhor no Brasil (e só o que há de melhor), e trouxesse para a Universidade especialistas estrangeiros, que fossem naturalmente recrutados em função da competência e não apenas por serem estrangeiros. Está claro que não se pode esperar hoje que a importação de técnicos estrangeiros para a Universidade resolva todos os problemas de instituições desse tipo. Ao contrário, a experiência mostrou que as Universidades só aproveitam plenamente a contribuição dos estran-

geiros quando já há um núcleo de professores nela radicados que orientem a seleção dos problemas nos quais a colaboração dos estrangeiros é necessária, que escolham os especialistas e que façam a crítica de suas contribuições. Além disso, de nada adianta contratar professores altamente competentes no exterior se não existe um grupo de pessoas suficientemente motivadas para acompanhar os cursos e trabalhar sob a orientação desses mestres, de tal maneira que ao regressar às suas Universidades de origem eles deixem um grupo de discípulos treinados. Mas daí a dispensar-se, desde o início, a colaboração de eminentes especialistas estrangeiros a distância é grande.

Por tôdas essas razões acredito que, pelo menos nalguns campos, o êxito da Universidade de Brasília dependerá da colaboração que se suscitar de pessoas altamente capacitadas a serem recrutadas tanto no Brasil como no exterior. Não vejo mesmo inconveniente algum que se traga especialistas de fora, como assessôres para os brasileiros encarregados de organizar os Institutos de Pesquisas, as Faculdades e os Órgãos Culturais da Universidade. A pior política será certamente a contrária, que, sob a capa de um jacobinismo inaceitável, tenda a valorizar a "prata-da-casa"; política cujo resultado fatal será um vesgo provincianismo cultural, que mal dará para encobrir os acôrdos entre grupos de compadrio que rãpidamente se apossarão da Universidade.

Em suma, há muitos fatores que podem interferir positiva ou negativamente sôbre o êxito da Universidade de Brasília. Este, contudo, dependerá fundamentalmente da orientação do grupo que a instalará. Por isso, o único penhor dêsse empreendimento diante da Nação, que vai custeá-lo, está na escolha de homens capazes para realizá-la: que tenham a medida das próprias possibilidades e das potencialidades do meio, e que disponham da férrea energia necessária para não ceder às pressões e às avaliações estereotipadas, de forma a orientar sempre sua lealdade mais no sentido dos valores impostos pela Ciência, pela Cultura e pela Nação, do que pelos ideais e os interesses, alheios aos objetivos do saber universal, de pequenos ou grandes grupos, aos quais eventualmente pertençam."

PRONUNCIAMENTOS A "O METROPOLITANO"

Tecendo considerações acêrca do projeto de criação da Universidade de Brasília, afirmou o Prof. Leopoldo Nachbin, do Instituto de Matemática Pura e Aplicada:¹

"A idéia de ter um Instituto Central de Matemática, onde se concentrem tôdas as atividades de ensino e de pesquisa, me parece excelente, e eu espero que essa idéia venha a ser posteriormente copiada por outras universidades brasileiras.

1 Esses depoimentos foram gravados e transcritos para *O Metropolitano* de 13 e 20 de novembro de 1961, não tendo sido revistos por seus autores.

Atualmente há enorme carência de matemáticos no Brasil, devido ao aparecimento de várias escolas de Engenharia, faculdades de Ciências, centros de Pesquisas, em todo o país, de modo que não será fácil conseguirmos, dentro de três anos, o número total de matemáticos previstos pelo corpo docente da Universidade de Brasília.

Nosso sistema universitário atual tem sérios defeitos que eu espero não se verifiquem, novamente, na Universidade de Brasília. Por exemplo: sistema de professor catedrático; o fato de um assistente ser assistente de um determinado professor ou cadeira; a divisão de departamento em cadeiras com nomes específicos; o sistema rígido de ensino universitário, em que o aluno é obrigado a seguir disciplina numa ordem precipitada, não havendo flexibilidade na escolha dessas disciplinas.

No caso específico da Matemática, parece-me que a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia é errada. Existem cadeiras com denominações que são expressivas e não correspondem às tendências atuais do ensino da Matemática. Em particular, eu lamento a legislação federal que instituiu o sistema de uma faculdade-padrão, pela qual se devem guiar as outras faculdades de filosofia, no país. A legislação prevê que as faculdades que surjam tenham pelo menos as disciplinas que existem na Faculdade Nacional de Filosofia, o que pressupõe que o sistema de ensino nessa faculdade seja o mais indicado, o que — a meu ver — no setor da Matemática não se verifica.

No esboço de projeto da Universidade de Brasília, na parte referente ao Instituto de Matemática, estão previstos menos professores do que em outros setores de Ciências básicas como Física, Química e Ciências Biológicas e que também não havia uma previsão diária para laboratório. A meu ver, isto está errado. Não se deve, *a priori*, limitar o número de membros do corpo docente do Instituto de Matemática, como sendo inferior ao das outras ciências básicas, porque o Instituto de Matemática vai servir a vários outros institutos, como Física, Química, Engenharia, Ciências Sociais, etc., e, além disso, é necessário que desenvolvamos a parte de Matemática Aplicada, que até hoje não foi estudada no Brasil. É possível que a Universidade de Brasília venha a ter um Centro de Cálculo Numérico, que corresponderá, no setor de Matemática, à Física Experimental, no campo da Física. Em outros termos: é preciso que seja prevista uma área de laboratório para o Instituto de Matemática, onde será instalado um computador eletrônico destinado a servir ao Instituto de Matemática e aos outros setores da Universidade."

O Prof. José Leite Lopes, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais:

"A verdade é que essas universidades foram feitas a algum tempo como um conjunto de escolas que já existiam antes e que se transformaram em Universidades, tendo-se simplesmente reunido essas escolas e decretado, no papel, que elas formariam uma Universidade. As escolas continuaram independentes, autônomas, sem intercâmbio, sem vida comum, de maneira que a Universidade com essa estrutura não tem podido exercer uma influência ponderável na vida cultural, científica e econômica do país. Sobretudo, o

que é mais grave, os estudantes que se formam na Universidade e os que querem dedicar-se à pesquisa científica, a trabalhos literários, filosóficos, e que se vão especializar no estrangeiro, com bôlsas-de-estudo, encontram, em geral, as portas das Universidades fechadas. Não porque as universidades estejam saturadas, pois que elas necessitam tremendamente de material humano nôvo, mas porque a estrutura atual lhes veda o acesso, tornando o aproveitamento d'esses valores praticamente impossível para a própria renovação da Universidade.

Além disso, há o sistema antigo do professor catedrático, escolhido por um concurso de provas, de maneira que numa faculdade ou departamento não é possível a formação e equipes homogêneas porque não se sabe quando as cadeiras ficam vagas, quem vai concorrer ao concurso e, em geral, muitos especialistas se recusam a se submeter às normas vigentes do concurso no Brasil. Nos países mais avançados, em geral, os departamentos científicos e outros formam seus corpos docentes mediante a escolha dos melhores homens onde êles estiverem, sem necessidade de concurso algum.

De modo que, não sendo isso possível na estrutura atual, surgem os defeitos que, hoje em dia, até as autoridades universitárias reconhecem. O importante, porém, não é continuarmos a criticar as defeitos, mas encontrarmos uma saída, uma solução para tais problemas.

Se não é possível uma reforma radical da Universidade pela própria Universidade, então a solução será construir-se um exemplo nôvo, e nesse sentido Brasília se apresenta como uma oportunidade única. Construa-se ali uma universidade nos moldes mais modernos, mais eficientes e mais adaptados à época da revolução científica que estamos vivendo hoje, e que as demais universidades pelo exemplo do que se fizer em Brasília procurem ver que não haverá outra saída que não modificarem sua estrutura atual.

Na realidade, uma das coisas mais importantes, e que é necessário levar em conta, é que estamos vivendo uma época em que a ciência tem importância fundamental na vida de todos os povos: importância tanto cultural, como econômica ou militar. Notícias de maior importância de descobertas científicas se sucedem todo dia nos jornais. É necessário, pois, que as autoridades universitárias compreendam a importância fundamental da ciência dentro da Universidade, pois o Brasil é país que se está transformando rapidamente e aquêles que não se adaptarem a essa transformação rápida ficarão para trás. serão postos de lado pelo processo histórico.

Uma coisa importante será a atenção, o interêsse, a preocupação fundamental dos nossos estudantes em colaborar com os cientistas, sobretudo para que seja possível a modificação das universidades, no sentido de serem elas atualizadas. É necessário que se tenha em conta que nos Estados Unidos, que citamos em geral como exemplo, se processa um trabalho importante de reformulação dos métodos universitários. Estando os americanos em vésperas de modificar radicalmente seus métodos de ensino nas universidades e nos colégios, é preciso pois que nós, que somos mais atrasados, e que temos conseqüentemente maior obrigação de fazermos transformações em nosso meio, tomemos consciência disso e trabalhemos nesse sentido.

Cito, então, exemplos das dificuldades que temos atualmente: falta de instalações, prédios, insuficiência de aparelhamentos, estudantes insatisfeitos, cursos inadequados e não atualizados, greves etc., Ora, nessa situação, evidentemente, necessita-se de uma solução. Uma cidade universitária no Rio de Janeiro foi planejada há mais de 20 anos, creio, com prédios imensos e que estavam para ser acabados.

Então, fica-se esperando transformar a Universidade quando a Cidade Universitária estivesse pronta, mas deixa-se para acabá-la quando se reformar a Universidade. Resultado disso, um círculo vicioso, e é necessário quebrá-lo numa parte que não sei qual é. A solução seria juntarem-se os homens de boa vontade e realizar uma reforma como os tempos atuais estão a exigir no mundo inteiro. A esperança é que a Universidade de Brasília dê exemplo, com sua estrutura diferente, com institutos básicos de modo que não haja duplicação de laboratórios em escolas independentes. Na Universidade de Brasília haverá corpos de professores, pesquisadores homogêneos, serão pessoas escolhidas pela sua capacidade científica, que se reunirão para realizar um trabalho de equipe, pesquisando sempre, fazendo sempre investigações e dando aulas ao mesmo tempo. Não se concebe professores que não realizem pesquisas. É impossível ensinar sem se ter a experiência de como se tem novos conhecimentos. O resto é um ensino esclerosado que não pode transmitir ao aluno uma formação adequada.

Espero pois que a Universidade de Brasília seja uma universidade realmente nova nos moldes em que essa estrutura foi discutida na sociedade brasileira para o progresso da Ciência. E espero também que autoridades competentes realizem aquilo que os homens de ciência e os professores estão sugerindo, porque se realizarem uma Universidade de Brasília nos moldes tradicionais ou entregue a pessoas não competentes, isso aumentará a insatisfação e a agitação no país, nos meios científicos, nos meios universitários e entre os estudantes.

É indispensável que se realize essa oportunidade, que não é uma oportunidade aberta a todos os países. Que a capital nova do país não seja somente um lugar para burocratas, mas que seja também centro cultural e científico do qual se irradiem novas concepções e novos métodos para o resto do país, inclusive dando exemplo a outros de nível equivalente ao nosso.

No tocante à Física, esta se desenvolveu no Brasil desde 1934 e está praticamente concentrada no Rio de Janeiro e em São Paulo. Há um número de físicos da ordem cem que são pessoas competentes, geralmente com especialização no exterior. Porém encontra grande dificuldade, que é a falta de recursos nos institutos onde trabalham. Além de não haver realmente uma profissão de físico, nem atração de físicos pela indústria, o que faz com que o número de estudantes que escolham essa carreira seja ainda pequeno. Por outro lado, as pessoas que se formam em física, química ou matemática, nas faculdades de filosofia, deveriam, na sua maioria, ensinar no curso secundário, mas essa é também uma profissão muito mal remunerada. Aliás, o problema do ensino secundário bom não pode ser afastado do da remuneração adequada e condigna ao professor secundário. De nada adianta a reforma de programas e de currículos desde que não haja profes-

sôres competentes e bem remunerados. Em ciência, em cultura, o elemento humano é o elemento primordial. Um excelente pesquisador e professor encarregado de dar um curso com mau programa dará um excelente curso, ao contrário um ótimo programa entregue a uma pessoa não competente resultará um péssimo curso.

Os físicos aqui reunidos na Sociedade Brasileira para o progresso da ciência deram sua opinião sobre a formação do instituto de Física na Universidade de Brasília, notando principalmente que temos ainda um número relativamente pequeno de físicos e sendo necessário um esforço das instituições existentes para contribuir para a formação desse instituto, necessário também será o convite a professores estrangeiros e para isso urge que a Universidade de Brasília conte com recursos e pague salários que possam atrair mais cientistas estrangeiros. Mas o Instituto de Física da Universidade de Brasília, como os demais, vai depender das pessoas, dos técnicos escolhidos. Se forem competentes, o Instituto terá êxito."

O Prof. Celso Furtado, da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste:

"Pela minha experiência pessoal, estudei em duas universidades européias e estive em várias universidades dos Estados Unidos, observando seus métodos de ensino, sinto-me em situação favorável para indicar, digamos, as deficiências maiores da Universidade Brasileira no momento atual. Em primeiro lugar, não existem no Brasil, propriamente, Universidades, no sentido de que os institutos de ensino dentro de cada Universidade são completamente estanques, isolados uns dos outros, não havendo quase nenhuma interpenetração, mesmo em campos bastante afins. Isso numa época em que todo o mundo luta insistentemente para reaproximar certos problemas de ordem geral. No momento, no campo das ciências sociais, por exemplo, a grande preocupação é poder abordar certos problemas como o do desenvolvimento econômico, o da mutação social. E não é de forma alguma possível abordar esse problema, seja estritamente do ângulo da antropologia social ou do ângulo da economia ou do da ciência política. É indispensável reaproximar essas ciências para que alcancemos um enfoque global de interesse básico. normativo no campo das ciências sociais. Não aprendemos ciências sociais por aprender, no sentido de adquirir cultura livresca. Estudamo-las sim, para atuar na sociedade em que vivemos, isto é, para orientarmo-nos, no esforço permanente que temos o dever de fazer para poder melhorar as condições do mundo em que estamos, particularmente daquelas camadas sociais menos favorecidas.

Universidade de Brasília constitui uma grande oportunidade de tentar reorientar todo o sistema universitário brasileiro. Tratando-se de criar uma universidade totalmente nova, evidentemente, estamos diante da possibilidade de criar qualquer coisa à altura das necessidades presentes do ensino superior no Brasil. Se estamos todos de acordo de que o que se está fazendo é caro, inadequado, insuficiente e é em grande parte errado, e temos a oportunidade de criar uma universidade nova, evidentemente seria um

crime perder essa oportunidade. Em particular, quero chamar a atenção para o fato de que o ensino universitário no Brasil, não somente está afastado da verdadeira formação de quadros superiores, mas também é um ensino extremamente caro, creio que dos mais caros do mundo. Faculdades de engenharia que estão organizadas no sentido de criar todo o tipo de dificuldades para que uma pessoa comum, um rapaz, por exemplo, que não tenha possibilidades materiais amplas, não passa freqüentá-las. Em outros países, como por exemplo a Argentina, nas faculdades de engenharia, as aulas teóricas não são obrigatórias e sempre que o estudante através de um esforço sistemático possa realizar seus trabalhos práticos e passar nos exames, êle consegue seu diploma. No Brasil, não: obriga-se à aula teórica, aula que muitas vezes é complementar ou mesmo secundária, dificultando-se, dessa forma, totalmente o acesso à universidade de uma série de pessoas que têm aptidão, mas que não têm meios para se sustentar. Resumindo, os principais defeitos do ensino atual são em primeiro lugar seu alto custo e em segundo o fato de que êle não corresponde às necessidades presentes do desenvolvimento cultural e social do Brasil.

No que diz respeito à minha especialidade, atualmente no Brasil não se formam prôpriamente economistas, pois as escolas de contabilidade e com professôres de formação adquirida nas Faculdades de Direito, não formam prôpriamente economistas, apenas dão um treinamento preliminar que serve para certas pessoas trabalharem em emprêsas ou em certos departamentos do govêrno.

Dentro da Economia como tal, isto é, como ciência, só se pode formar um individuo se se der a êle uma oportunidade para manejar o método científico como economista. Em outras palavras, não é possível estudar economia sem fazer pesquisa. O trabalho prático, a pesquisa básica em Economia é tão essencial na formação de um economista como na formação de, por exemplo, um engenheiro. Evidentemente o engenheiro, como o médico, não é um cientista, homem de ciência: êle aplica a ciência. Nesse sentido também o economista não é um homem de ciência. Mas não é possível formar um engenheiro, um médico ou um economista autênticos sem se dar a êsses homens uma oportunidade de domínio do método básico da ciência, que é a infra-estrutura, que está por detrás do conhecimento da Economia.

Acho que não é possível aprender economia apenas lendo livros, é necessário também realizar trabalhos práticos, pesquisas básicas para se conseguir ter um domínio sôbre a ciência econômica. O que ocorre atualmente no Brasil é que a Economia é ensinada simplesmente através de aulas teóricas, como se ensina Direito. Ora, o Direito é simplesmente um conjunto de doutrinas que são aprendidas e depois utilizadas dentro de um sistema essencialmente estático. A economia, porém, é método de análise de uma realidade que está mudando a cada momento. Se o homem não se habitua a observar, se não está acostumado a ver a realidade como qualquer coisa que êle deve estudar, analisar antes de tentar interpretá-la, êle é levado como o jurista, por exemplo, a aplicar à realidade um esquema que já está pronto.

Aí é que está a grande falha. No ensino de economia, pois, não temos, nas faculdades de economia, institutos para dar o treinamento fundamental dos trabalhos práticos que constituem a base mesma de estudo da economia.

A oportunidade que teremos em Brasília é única porque lá deveremos criar primeiramente um Instituto de Economia e aqueles que tenham conseguido no Instituto o treinamento básico, esses poderão, em seguida, seja completar seus estudos para ser simplesmente, digamos, um profissional da economia, um indivíduo que vai trabalhar nas empresas, ou então um economista teórico, um economista para fazer pesquisas básicas, sendo essa poi a primeira oportunidade de se formar realmente economistas no Brasil.

Justificando a afirmativa de que nós não temos economistas, cito como prova o fato de que não se publica, no Brasil, um artigo de economia teórica, o ano inteiro, nas revistas especializadas em economia.

A ciência econômica, na forma que a recebemos já feita, se fundamenta num conjunto de princípios; princípios esses que por sua vez são derivados de modelos abstratos que não incluem alguns elementos essenciais à nossa realidade.

Em outras palavras, toda ciência se baseia em princípios feitos ou hipóteses. Essas hipóteses são derivadas de uma simplificação da realidade. A ciência relaciona os dados que são chamados pertinentes e então cria um modelo abstrato da realidade e é através do funcionamento desse modelo que ela deriva os princípios, princípios esses que vão servir para se deduzirem outros princípios menos gerais, etc.

Na Economia, esses modelos são feitos com os elementos representativos da realidade de economias de muito maior grau de integração que a brasileira. Portanto, quando queremos aplicar esses modelos a uma realidade muito mais inorgânica, muito menos diferenciada como é a nossa, caímos num dilema: ou temos que forçar a realidade, ou então o modelo. E o que é indispensável é que os países subdesenvolvidos façam um esforço de teorização para complementar a teoria aceita nos grandes centros, para generalizar mais esses modelos. Não podemos aceitar a ciência econômica na forma que ela já vem, pronta, porque a ciência econômica é uma tentativa para explicar uma realidade que na verdade não pode ser enfeixada em modelos abstratos, por ser demasiadamente diferenciada. Nós não abandonamos os modelos; apenas partindo deles, nós os generalizamos, incluindo novos elementos, negando outros.

Dando um caso concreto, a inflação. O modelo básico para explicar a inflação, usado nos grandes centros universitários europeus e norte-americanos, de nenhuma maneira inclui uma série de elementos que são específicos da realidade brasileira. Isso nos obriga a fazer um esforço para criar um modelo mais complexo, como temos dito, um modelo que incluía os aspectos estruturais do processo inflacionário ou a inflexibilidade das estruturas subdesenvolvidas e que criam pressões inflacionárias. É uma tentativa, na verdade, para criar um modelo maior, pois se aplicarmos, por exemplo, o

modêlo simplista que o Fundo Monetário Internacional elaborou e usa como ciência definitiva da realidade brasileira, nós então simplificamos de tal maneira nossa realidade que somos levados a formular uma política econômica que na verdade pode conduzir a resultados opostos àqueles que nós almejamos.

Sobre o ensino da Economia, na Universidade de Brasília, apresento o esquema seguido no Simpósio da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência. Tal esquema mostra que "um departamento de economia com as funções culturais que vão ser atribuídas à Universidade de Brasília deverá abranger um campo de ação de grande amplitude". Para tal, esse campo pode ser dividido em três setores:

- a) — economia aplicada;
- b) — política econômica;
- c) — economia teórica.

No primeiro destes setores, far-se-á, recebidos os dados necessários, um "esforço de interpretação da realidade". Tal setor compreenderá "estudos dos fenômenos do curto prazo ou de natureza conjuntural" e "estudos das tendências a longo prazo, inclusive projeções".

Já no segundo setor, teríamos a indicação da política econômica, que serviria de orientação à diretiva governamental neste campo. Está claro que o desenvolvimento econômico seria a preocupação básica deste setor, tendo em vista a realidade nacional. Aqui caberiam o "estudo dos aspectos institucionais" de desenvolvimento, formulações "ligadas à ação direta do Estado", em vista das diretrizes da programação dos investimentos públicos, e, ainda, estudos relacionados com a "política de orientação e incentivo ao setor privado".

Tanto o primeiro quanto o segundo destes setores utilizam, em suas análises, ou fundamentação de diretrizes, respectivamente, conjunto de princípios ou hipóteses que são fornecidos pela Economia Teórica, o terceiro dos setores citados. É aqui que cabe o estudo das próprias bases sobre as quais se assentam os estudos econômicos, cabendo "um esforço de complementação teórica", do que vem sendo feito em outros países e em outras áreas econômicas, "testando a efetividade de princípios gerais e indicando elementos complementares que poderão contribuir para dar maior generalidade às hipóteses em uso.

Esta, a base para a organização de um departamento de economia pioneiro, a ser criado na Universidade de Brasília, como modêlo para o estudo da matéria".

O Prof. Paulo Sawaya, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo:

"Durante a reunião que se realizou em Piracicaba, promovida pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, foi feita a proposta de se discutir a Universidade de Brasília aqui no Rio, essa proposta nasceu espontaneamente, visto como no Brasil a organização universitária apresenta

defeitos graves, que vêm impedindo sensivelmente o desenvolvimento da ciência e na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência êsses defeitos vêm sendo percebidos desde a sua fundação.

Um dos defeitos mais acentuados vem a ser a fixação das cátedras. Acho que a existência de cátedras é, hoje em dia, fenômeno superado; elas devem ser substituídas por professores titulares que, de comum acôrdo, possam realizar um ensino eficiente.

Outro defeito também acentuado é a seleção do pessoal por concurso. fenômeno também já superado em muitas partes do mundo e esperamos que, em Brasília, essa fórmula de seleção não seja a tradicional por títulos e provas que é uma instituição constitucional em nosso país.

Como diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tenho tido contato com diversos professores dêsses três ramos, e os defeitos acima apontados são sentidos fortemente em tôdas essas grandes divisões; é claro que sendo elas de índole diferente, todavia, sendo a finalidade da faculdade de filosofia, ciências e letras a de formar pesquisadores e professores que serão formadores de outros professores, deve ela ter uma grande elasticidade, pois o progresso técnico não condiz com a rigidez das leis que regem nosso ensino superior.

No meu setor especial de filosofia posso dizer que novos campos muito promissores devem ser explorados, como, por exemplo, o da biologia marinha, para o qual não se encontra uma verdadeira adequação no esquema atual da organização de um departamento de filosofia. Há grandes professores que têm interesse excepcional pela biologia marinha, entretanto, muitos dêles não são aproveitados em virtude de não se encontrar um meio de enquadrá-los na universidade; assim, pois, se não houvesse cátedras, mas apenas os institutos, êsses professores poderiam exercer sua função de ensinar e pesquisar, dando rendimento muito maior do que dão hoje no campo restrito em que se encontram.

Maria Yedda Leite Linhares, da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil:

"A estrutura atual da universidade brasileira tem sido, de maneira geral, suficientemente discutida e todos estão mais ou menos de acôrdo com que essa estrutura não corresponde mais às necessidades brasileiras, tendo em vista a atual fase de desenvolvimento e de transformação da sociedade brasileira. De forma que nesta atual estrutura, dificilmente essa universidade poderá fornecer os quadros necessários para que se acentue êsse desenvolvimento e muito menos as bases científicas e tecnológicas, a fim de possibilitar e aumentar êsse desenvolvimento. Nêsse sentido, creio que a estrutura universitária brasileira atravessa uma crise e precisa urgentemente de uma transformação.

Universidade de Brasília virá, justamente, suprir tôdas essas falhas e por ser uma iniciativa inteiramente nova e revolucionária estará realmente em condições de executar as funções que a universidade deve executar dentro da sociedade brasileira.

É uma universidade absolutamente revolucionária no sentido de sua estrutura. Não será revolucionária na acepção universal, visto que iguais a ela já existem algumas no mundo. Mas para o Brasil ela será realmente revolucionária na medida em que poderá estar de acôrdo com o Brasil de hoje; será uma universidade autenticamente brasileira e não um tipo semelhante às universidades que temos atualmente, completamente alienadas dos nossos problemas, da nossa cultura e inteiramente voltadas para outra época. Ao contrário, a Universidade de Brasília será constituída tendo em vista, de fato, uma realidade brasileira, tendo em vista, pois, uma real necessidade do Brasil e, para isso, essa universidade deverá preencher papel importantíssimo na nossa vida.

Julgo que, com a experiência da Universidade de Brasília, certamente as outras universidades terão de se reformar, pois do contrário elas correrão o perigo de desaparecer por inanição. Universidade de Brasília virá a ser como que uma injeção de coramina no organismo da universidade brasileira.

Dentro da minha especialidade, parece-me importante fazer com que a Universidade de Brasília possa desenvolver o ensino e a pesquisa da História, tendo em vista justamente a realidade brasileira. Nessas condições, creio que o ensino de História, numa universidade como a de Brasília, deve estar inteiramente voltado para os dias de hoje. A História ensinada deve estar altamente comprometida com as ciências sociais, com as ciências humanas e com a realidade atual. Deve ser uma história voltada para o Brasil, voltada para os problemas, não apenas específicos do Brasil, mas do Brasil dentro de um mundo também com problemas. E são êsses os problemas que nós, professores de história e historiadores, devemos compreender e transmitir aos nossos alunos.

Outro aspecto me parece importante: na Universidade de Brasília nós pretendemos fornecer os cursos de História, no nível do Instituto de Ciências Humanas, fornecendo aquêles cursos que sejam necessários aos outros institutos e também os cursos de História para a formação do professor secundário, abrangendo uma série de disciplinas, de ciências sociais, incluindo Economia, Sociologia, Antropologia e um conteúdo de História que vise justamente o nosso professor secundário. Mas a História que realmente seja útil, que realmente seja viva e não cheia de cadáveres, de corpos mortos e de papéis velhos, de nomes e datas apenas. Enfim, uma História que leve o nosso professor secundário a formar uma geração altamente consciente, não só do passado como dos dias de hoje e das possibilidades futuras do Brasil e do mundo.

Admito, também, que mais complexo do que o curso de formação do professor secundário é o da formação do especialista. É quase certo que teremos de recorrer a alguns professores estrangeiros altamente qualificados e escolhidos com o máximo cuidado. Estou, pois, absolutamente certa de que a História, dentro do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, poderá conviver de uma maneira bastante saudável com as ciências sociais, e se tornar no Brasil uma ciência eminentemente humana. Esse o objetivo a ser alcançado."

Oraci Nogueira, da Escola de Sociologia e Política de São Paulo:

“Na verdade, não temos ainda nenhuma universidade verdadeira porque não temos ainda nenhuma universidade que seja constituída de faculdades ou institutos de pesquisas bem coordenados e situados no mesmo campo. Difícilmente se poderá conceber uma vida universitária digna dêsse nome se não houver um conjunto de escolas de nível superior e de institutos de pesquisas situados numa mesma área, aos quais estejam adidos ou justapostos outras instituições que farão com que a vida tanto dos estudantes quanto dos professores e dos pesquisadores daquela universidade se entrelace, não apenas em função das atividades curriculares, das atividades de classe, das atividades de laboratório, mas das atividades em geral daquela unidade de ensino superior e de pesquisa.

A estrutura da Universidade de Brasília foi planejada, estou seguro disto, tendo em vista corrigir aquêles defeitos clássicos da vida nas instituições de ensino superior, no Brasil, porque, ao invés de ser universidade como as já existentes, constituídas de uma soma de faculdades, sem muitas relações entre si, a não ser de ordem administrativa, o que se prevê para Brasília é um conjunto de faculdades e de Institutos coordenados.

A meu ver, um dos defeitos da nossa vida universitária é o fato de que a carreira universitária no Brasil está constituída sob a forma de um funil, tendo na ponta um catedrático, que é inamovível.

Acho muito bom que êle seja estável, pois o defeito não está, propriamente, na estabilidade do catedrático, isso se deve, defender a todo risco, a todo custo, porquanto a estabilidade de cátedra é essencial para a defesa da soberania da própria cátedra. Mas os problemas da nossa vida universitária decorrem justamente dessa configuração de funil da carreira universitária. Para que um elemento nôvo tenha acesso é preciso que um mais antigo se aposente ou morra.

A estrutura da Universidade de Brasília se assemelha muito mais a uma estrutura mais moderna de países como os Estados Unidos, onde em cada nível, no mesmo estudo, no mesmo departamento, na mesma faculdade, pode haver vários cursos no sentido de diversos assuntos do mesmo campo, tratados paralelamente por diferentes professores. A possibilidade de opção por parte dos alunos é muito grande, a possibilidade de tecnicidade do currículo para o aluno é também muito grande.

Outro aspecto a ser notado, é o da economia de pessoal e de material mencionada pelos organizadores da Universidade de Brasília. Os mesmos professores estarão influndo sobre alunos que se destinam a campos muitos diversos, diferentemente do que se dá conosco que temos na mesma universidade vários professores da mesma disciplina mas cada um dêles tendo influência apenas sobre aquêles grupo limitado de alunos que se destina a uma determinada carreira.

Sobre a Sociologia, tenho a impressão que o Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília e seus vários departamentos e faculdades irão permitir um ensino mais proficuo dela, em linhas mais modernas, com a possibilidade de aulas simultâneas sobre diferentes assuntos, e sem a atual

rigidez de currículo, pois está a Univ. de Brasília organizada de maneira não tão convencional quanto, atualmente, a maior parte das instituições brasileiras”.

Osvlndo Gusmão, da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil:

“Tenho a impressão de que a universidade brasileira, neste momento, exatamente porque se situa como organismo de formação de profissionais e sobretudo de aprendizado de nível superior, está fortemente marcada pelo processo substancial de transformação por que passa a sociedade brasileira. Se, em verdade, o que se verifica é que todos os setores da atividade social, política e econômica do Brasil, face ao processo de desenvolvimento econômico, estão sujeitos a uma mudança, mudança que ora sofre acelerações, ora retardamento, devido aos problemas que, na conjuntura nacional, se vão desenvolvendo, hão de se fazer sentir estas mudanças nos níveis superestruturais de nossa sociedade, um dos quais é, efetivamente, a universidade. O ensino universitário reflete, necessariamente, o modo pelo qual a sociedade se pensava a si mesma, com seus valores e modelos.

Se, naturalmente, os valores substanciais nesta sociedade se transformam e, em conseqüência do processo de desenvolvimento, a própria estrutura da sociedade brasileira é que se vê face ao impacto de transformações radicais, não haveria de ser o organismo universitário brasileiro o único a permanecer numa situação de estagnação. A meu ver, a sociedade brasileira imporá o sistema de ensino nacional, uma substancial mudança de estrutura na universidade.

Já há indícios desta mudança nos vários Estados da federação, com a adoção de medidas inéditas no campo do ensino superior.

A Universidade Brasília é uma experiência, “grande e promissora experiência”, na qual “há de salientar-se o nome dêste jovem extraordinário que é Darci Ribeiro. Ao longo de seu desenvolvimento a Universidade de Brasília há de ter, para as outras universidades brasileiras, “a significação da universidade pioneira” que procura introduzir uma “nova perspectiva” para nosso ensino superior”.

Há de ter a significação de um modelo, uma nova dimensão que se abre para a vida universitária brasileira. Por essa razão, creio que não haverá evidentemente, silêncio de parte de homens mais conservadores, no que diz respeito às possíveis necessidades de reformulação organizacional da Universidade.

A Universidade de Brasília tem aberta, à sua frente, a perspectiva de não só converter-se em modelo de universidade para o país, mas num “modelo de universidade para os países subdesenvolvidos, especialmente os da América Latina.

A organização que ela propõe, o sentido que a ela se empresta, a própria vocação revolucionária, no que diz respeito à reorganização do ensino no Brasil, do ensino superior, são todos esses fatores que realmente a tornam merecedora de saudação a mais efusiva — a vontade à energia tanto quanto

ao esforço dos que se dedicaram a esta tarefa porque realmente ela pode representar algo de totalmente revolucionário no ensino brasileiro.

Porque adequada à nova realidade brasileira, ao processo de transformação que atravessamos, é que a Universidade Brasileira deve mobilizar as resistências dos conservadores. Mas, ao mesmo tempo, há de receber o grande apoio, a consagração, de todos os que pretendem ver uma transformação nacional, capaz de levar o país ao sentido de autodeterminação, não apenas no plano do conhecimento, superando tôdas as dominações de caráter metropolitano que nos esmagam a liberdade de pensar, que nos impingem modelos que já não nos servem. Dêste modo, a Universidade de Brasília pode ser "a grande tribuna das nações subdesenvolvidas do Continente, eis que, pela primeira vez, em nossa realidade, compatibiliza-se "o processo de conhecimento com o processo de desenvolvimento real da sociedade".

Ciência Política, minha especialidade, tem sido objeto de consideração de nossos cursos de ciências sociais desde, principalmente, o fim da segunda guerra mundial. Há, nas faculdades, cadeiras especializadas, que exigem a análise sociológica do fato político. Todavia, parece evidente que ainda algumas preocupações de natureza jurídica, talvez decorrentes da formação básica dos especialistas brasileiros na matéria hajam de certo modo desviado a substância sociológica que deveria presidir a orientação das cadeiras de ciência política.

Sem embargo de tôdas estas dificuldades de uma melhor clarificação sociológica do pensamento político brasileiro, encontramos nas universidades do Brasil, na de Minas ou de São Paulo, bem como na Bahia ou no Recife, homens que, imbuídos do mesmo propósito, o de realmente levar para o plano do ensino da Ciência Política uma orientação nítida, clara, aberta, fundamentalmente sociológica. Daí por que verificar o aumento de interesse cada vez maior pelo ensino e pelo aprendizado da matéria.

Todo o esforço que nós dedicamos à especialidade, foi o de primeiro colhêr, na bibliografia estrangeira, os elementos que nos pudessem dar, pelo menos, um sistema de referência básico, para naturalmente ministrar ensino de categorias básicas, também, para os nossos alunos, nas universidades em que lecionamos.

Evidente que a bibliografia estrangeira, a contribuição estrangeira, haveria de trabalhar à base de certos modelos e estereótipos que muitas vêzes importamos ingênua e acriticamente. Mas, na medida em que, aos poucos fomos tomando consciência do problema nacional e para usar uma expressão que hoje já é corrente, fomos assumindo a consciência crítica do processo que estávamos vivendo, foi-se fazendo sentir normalmente, entre os professores de Sociologia e de Ciência Política, a necessidade de uma revisão dos sistemas de referências que manipulávamos, da bibliografia que nos chegava às mãos, não só para contemplá-los, criticamente, como, em relação aos primeiros, tentar substituí-los por sistemas de referências e modelos tipicamente adequados à realidade nacional.

Esse trabalho de reformulação de conceitos, de elaboração crítica de novas categorias compreensivas do fenômeno político nacional já é possível na atual situação do ensino, desde que adotado o sistema de bolsas-de-

estudo de tempo integral e na medida em que "a cátedra esteja no mesmo nível que a carteira". Não há, porém, a completa elasticidade necessária "no sentido de que se possa formar, através daí, equipes novas, capazes de uma contribuição mais densa, mais profunda", se bem que a adoção de tal sistema seja um grande passo à frente.

O fato de que a Universidade de Brasília, através de sua organização, permita o início da solução de um dos mais graves problemas de um país subdesenvolvido, como o nosso — o da carência de técnicos especializados, crescendo-se a todo o ineditismo que esta mesma organização oferece — é auspicioso. A Universidade de Brasília está fadada a duas funções básicas na realidade brasileira: a primeira, a de ser uma universidade que, na verdade, está sendo organizada, ou, pelo menos, que se projeta organizar, tendo em vista sua compatibilização com o projeto do destino que o povo brasileiro busca neste momento, para cumprir um programa de criação de quadros que constitui magna aflição de todos os países subdesenvolvidos; a segunda, é a de realmente constituir uma organização pioneira capaz de, sem ferir direitos adquiridos, sem violentar as prerrogativas de nenhum centro universitário do Brasil, nem os critérios jurídicos para estabilização ou garantia dos seus catedráticos, exemplificar uma concepção dinâmica de universidade para o futuro, chegando mesmo a possuir a significação de um modelo novo a seguir, daqui por diante".

O Prof. Valter Osvaldo Cruz, do Instituto de Manguinhos, assim se manifestou:

"O único contato que tive com relação a questões de ensino foi a seleção que fiz de alguns jovens estudantes de medicina para a carreira de pesquisador. Selecionei-os, não por um critério de conhecimentos gerais, mas de capacidade intelectual. E fiquei admirado, na ocasião, com o nível relativamente baixo dos alunos das faculdades de medicina, o que me faz crer que não se consegue, nos exames de seleção para essas faculdades, selecionar indivíduos com as características intelectuais adequadas a essa profissão. A tendência, creio, é a de selecionar indivíduos com facilidade de memorizar e isso, de um ponto-de-vista geral e principalmente de ponto-de-vista científico é um erro grave.

Era eminentemente contra a criação de novas universidades no Brasil, dado, principalmente, o grande número das já existentes, cuja função é ainda muito pobre. Criar uma outra universidade só tem a meu ver, uma única justificativa — a de que se faça nela alguma coisa de muito novo e mesmo revolucionário. Parece-me um contra-senso fazer-se uma universidade nova, nos moldes atuais, ou mesmo com pequenas modificações. De modo que se justifica a criação da Universidade de Brasília, tanto quanto ela for mais nova e mais adaptada às melhores e mais modernas técnicas do conhecimento sobre a arte de ensinar.

Aliás, dentro do que se está preparando para a Universidade de Brasília, o que eu considero fundamental é exatamente a *metodologia do ensino*. Eu me referi, no decorrer dos debates do "simpósio" que na América do Norte,

depois do advento dos satélites artificiais em 1957, tem havido enorme fermentação cultural no sentido do ensino de ciências básicas.

E os americanos, verificando que os processos que usam para ensiná-las são muito fracos, estão modificando tais processos com uma rapidez extraordinária. Tenho a impressão de que Brasília terá que adotar essas modificações, que não são baseadas em simples opiniões, mas em escolas-piloto, em comissões de indivíduos com grande prática no ensino de ciências, em reformas dos livros escolares e diversos outros métodos. Acho, também, absolutamente essencial que se escolha professores que aceitem, compreendam e pratiquem esses métodos, que são a última palavra no ensino de ciências básicas. Se a Universidade de Brasília não adotar e adaptar desde logo essa revolução americana, teremos, daqui há alguns anos, que importar esses métodos, como temos aliás importado quase tudo em matéria de ensino.

O Brasil tem um completo desconhecimento de seus valores porque esses valores não são prestigiados. E cito, como exemplo, um dos pontos para o qual foi chamada a atenção nos debates do simpósio: o fato de que não se poderia conseguir, em três anos, quarenta e cinco físicos competentes. Não tenho elementos para discordar dessa afirmação no campo da física, que desconheço. Entretanto, no campo da Biologia, tal afirmação não seria verdadeira. Temos, no Brasil, cerca de dez laboratórios ativos, podendo cada um deles preparar cinco biólogos em nível de docência. Ora, seria muito fácil, desde que se contasse com recursos financeiros, e pesquisadores experimentados, selecionar, no fim de três ou quatro anos, cinco indivíduos de cada um dos laboratórios, que poderiam chegar a um nível de docência na Universidade de Brasília. No Brasil, pois, é difícil fazer técnicos porque não há interesse e principalmente não há cargos para esses técnicos ocuparem quando formados. Isso, evidentemente, causa certa frustração e desinteresse dos jovens. Não tenho dúvidas, porém, que, em se planejando, dando-se aos jovens garantia de postos bem remunerados depois de se terem formado, conseguir-se-ia no Brasil, ao menos em Biologia, a extinção de todas as deficiências atuais.

Quando, há cinco anos atrás, eu me interessei particularmente pelo problema da renovação do pessoal do laboratório em que trabalhava, havia nessa ocasião uma vaga de médico interino que poderia ser preenchida por um dos rapazes que mencionei acima quando falei da seleção que fiz. Isso garantiria a esse indivíduo a possibilidade de exercer sua carreira de pesquisador. Percorri todos os escalões de responsabilidade administrativa, indo até ao próprio ministro correspondente ao meu instituto. Negaram-me, em todos eles, o preenchimento dessa vaga, que foi provida um mês depois por injunções meramente políticas, e por indivíduo sem nenhum treinamento e que não poderia ser aproveitado nos trabalhos de pesquisas do Instituto. Este é, evidentemente, um caso particular de desprestígio da profissão. Mas exemplifica claramente um estado de coisas. No Instituto Oswaldo Cruz — estou lá há 25 anos — houve apenas um ou dois concursos para preenchimento de cargos. Os cargos são em número diminuto, o preenchimento de cargo por interinidade é feito sem a menor seleção e por pessoal que não tem nenhuma prática de laboratório. Isso indica, novamente, desprestígio

da pesquisa no Brasil. Faz-se necessária, pois, uma atitude geral, administrativa, política de prestigiar-se, não se nomeando para qualquer cargo, por exemplo, sem que antes se realizem provas de seleção e períodos de treinamento. O que não se pode exigir é ciência dentro de dois dias, quando a desprestigiam durante vinte anos”.

Jacques Danon, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas:

“A atual estrutura da Universidade Brasileira é uma estrutura que já não se enquadra nas nossas necessidades de desenvolvimento econômico e cultural. Nossa estrutura universitária foi baseada num sistema social já ultrapassado, pois, se tem desenvolvido em alguns pontos, econômica e culturalmente, precisa ainda se desenvolver muito mais, e, se não cuidarmos logo da modificação dessa estrutura, em breve teremos dificuldades muito maiores que serão motivadas pela impossibilidade de formar em massa pessoal técnico qualificado e pessoal de nível cultural mais elevado do que temos atualmente.

Duas grandes contribuições a Universidade de Brasília nos daria. A primeira delas, a Universidade de Brasília já deu, mesmo antes de ser criada. É o fato de ter o Poder Executivo enviado à Câmara um projeto baseado na necessidade da modificação de estrutura da nossa universidade. A prova disso é que a estrutura da Universidade de Brasília é essencialmente diferente, nos pontos principais, das nossas atuais universidades. De modo que essa contribuição já foi dada implicita a explicitamente, pois o projeto é, nessas condições, uma crítica à situação atual da universidade, visto que não haveria de se criar uma universidade diferente se as atuais estivessem funcionando de forma satisfatória.

A segunda grande contribuição será que com a efetivação da Universidade de Brasília, numa estrutura nova, diferente, mais avançada, haverá enorme melhoria nas nossas condições de desenvolvimento, e nas condições culturais; essa contribuição dar-se-á na formação de pessoal qualificado em melhores condições de que tem sido feito atualmente.

Outro aspecto importante é notar o movimento em torno dos recursos postos à disposição para a criação da Universidade de Brasília, que serão utilizados na formação de pessoal que posteriormente irá para Brasília. Nesse processo, mesmo, estaremos ajudando a formação de pessoal mais qualificado e a modificação das próprias estruturas existentes na procura de criar uma coisa nova. Evidentemente, essa modificação deveria processar-se em todos os lugares, em São Paulo, no Rio, etc. Mas Brasília apareceu como excelente oportunidade, porque os outros centros apresentam uma série de dificuldades, pois já encontramos nêles universidades prontas, feitas, terminadas. Nós criaríamos um choque muito grande para modificar essa estrutura, enquanto uma coisa que vai ser criada, nova, deve-se aproveitar a oportunidade para fazê-la certa,

Não tenho dúvidas porém que a Universidade de Brasília poderia servir de exemplo, de modelo, para as outras universidades, pois que sua estrutura foi pensada, elaborada por pessoas que trabalham ativamente nos diferentes

campos de pesquisa, de conhecimento. Foi estudada com cuidado, com carinho, de modo que servirá de exemplo com seus frutos, com sua eficácia, e será um apoio à luta que estudantes, professores e pesquisadores e de forma geral a sociedade brasileira se empenham para a modificação da nossa estrutura universitária. Já não teremos mais idéias senão um modelo em frente a nós para mostrar mesmo como funciona uma coisa de tipo nôvo.

A química — nesse setor — tem sido das ciências mais abandonadas do ponto-de-vista da pesquisa. E isso não é um fato de pouca importância, pois sabemos que não se pode divorciar o ensino moderno da pesquisa. Temos escolas de química, algumas, boas escolas, no sentido de formação de corpos de profissionais de nível satisfatório. Queremos para nós a formação de novas escolas, que proporcionassem a subida de nível para todos os nossos técnicos, e isso só se poderá conseguir com a modificação da estrutura das mesmas escolas.

A industrialização do país se hoje é ainda incipiente, que se satisfaz com o profissional de nível baixo, dentro em breve será ela uma industrialização de caráter competitivo, e a universidade é quem tem de formar e de prever isso. De modo que, dentro de minha profissão, de um lado temos a formação profissional, que considero em muitos casos deficiente, por outro lado a atual estrutura universitária, no caso específico da química, por exemplo, é como em todos os aspectos divorciada da pesquisa científica. E isso tem contribuído eficazmente, para que não haja pesquisa científica, em química, no país. Não há nas escolas, não há nos institutos de química, nas em que existe é dedicado a aspectos tecnológicos muito imediatistas de modo que na Universidade de Brasília pretendemos modificar essa situação dando prioridade à pesquisa em íntima conexão com o ensino. Será uma universidade que preparará o homem para estar sempre preparado hoje e no futuro às condições do país. É essa, pois, a contribuição fundamental da Universidade de Brasília”.

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

As vésperas da votação da Lei de Diretrizes e Bases, os senadores Mem de Sá e Nogueira da Gama emitiram os pronunciamentos que seguem, representativos das opiniões dominantes na Câmara Alta em relação ao projeto:

I. Pronunciamento do Sen. Mem de Sá

Continuo entendendo que o Senado deve aprovar o projeto vindo da Câmara: 1º) — Porque êle representa a fórmula de conciliação das diversas correntes que ali se defrontaram, como denominador comum e termo médio das opiniões, e, por isto, foi unânimemente aceito; 2º) — Porque, não obstante seus defeitos — passíveis de correção mediante emendas, no Senado — constitui um texto cujos méritos não podem ser contestados; 3º) — Porque, mantendo a situação legal vigente, assegura o auxílio ao ensino particular e assim garante a liberdade, a difusão e a democratização do ensino.

Por estas razões, não foi possível apoiar o substitutivo do eminente senador Nogueira da Gama, pois êste, embora apresentando coincidência com grande parte dos dispositivos do projeto, dêle exclui os que de forma expressa consagram o amparo financeiro do ensino particular, determinando que a matéria seja resolvida em lei especial, a ser elaborada. O ilustre senador mineiro justifica tal orientação com o desejo de fugir ao debate entre os defensores e os adversários da escola particular. Penso, porém, que sua solução não alcançou o alvo, pois que evidentemente desfavorece o ensino privado. Por isto, defensores dêstes desaprovam o substitutivo, enquanto os adversários o aplaudem calorosamente. Sou dos que reputam esta questão de grande importância, já que o problema dos recursos está na base de qualquer plano nacional de educação. Por que deixá-lo para uma lei futura, procrastinando-o em vão? Ainda que uma disposição transitória estipulasse, no substitutivo, que a situação atual prevalecesse até à elaboração da nova lei, não seria de aceitá-lo:

1º) — Porque, em tal caso, o melhor é ficar com o projeto que estabelece isto mesmo, pois não impede, nem poderia impedir, que uma lei nova (cuja iniciativa, pela Constituição, tanto cabe ao Executivo como a qualquer parlamentar) disponha de maneira diversa, alterando os termos e as condições da distribuição dos recursos públicos na manutenção e desenvolvimento do Ensino; 2º) — porque, regimentalmente, sendo aprovado o projeto da Câmara, esta só poderá examinar, para aprovar ou rejeitar, as múltiplas emendas que o Senado adotar, mas sendo na Câmara Alta aprovado num

substitutivo, a Câmara dos Deputados pode aceitá-lo ou rejeitá-lo integralmente, como pode, ainda, esposando-o, dêle recusar os dispositivos que lhe não merecerem homologação. Teríamos, assim, como estamos tendo desde já, reaberta a disputa entre os amigos e os adversários do auxílio oficial ao ensino particular, por mais que da mesma queira fugir o senador Nogueira da Gama. Este auxílio, como se sabe, é consagrado na Legislação da esmagadora maioria das nações democráticas e negado por todos os Estados totalitários de orientação ou tendência comunista. Consoante o projeto, êle é conservado embora se diga explicitamente que os recursos públicos sejam destinados "preferencialmente" às escolas oficiais de acôrdo com as leis especiais em vigor. Estas leis especiais, modificáveis a qualquer momento, é que fixam os termos e condições dos auxílios. Devemos dizer que as atualmente em vigência são bastante rigorosas e precisas, mas, por desgraça, não têm sido aplicadas porque, à margem delas e contra elas, os parlamentares distribuem, no orçamento, cotas pessoais de subvenções que aumentam de ano para ano. É evidente que êste é o pior sistema imaginável, pois, mesmo quando os deputados e senadores distribuem honestamente suas cotas, o fazem sem possibilidade de seguir critérios uniformes, considerando de forma global as necessidades do ensino, em seus diversos níveis e nas diversas regiões do país. Finalizando, quero acrescentar que, como relator da matéria, adotei duas emendas do plenário de grande significação no capítulo: uma, do eminente senador Moura Andrade, manda que os auxílios sejam prestados de preferência aos estabelecimentos de ensino sem finalidades de lucro, às escolas missionárias e às que por diversos motivos sejam de relevante interesse; outra, do nobre senador Meneses Pimentel, determina que os estabelecimentos que receberem auxílio para manutenção devem conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres em montante igual à subvenção recebida. Com tais prescrições, mais as que "as leis especiais em vigor" já adotam, mais o rigor que a fiscalização deve ter na matéria, não vejo por que se deva abandonar o projeto a fim de deixar para uma lei futura a resolução do problema. O que, verdadeiramente, importa acabar é o injustificável sistema dos auxílios feitos ao arbítrio dos parlamentares, sem base em critérios impessoais, objetivos e de alcance geral. Mas, disto, nem o projeto, nem o substitutivo trataram, nem vejo como se possa cuidar de forma a extinguir êste vicioso processo.

II. Pronunciamento do Sen. Nogueira da Gama

O substitutivo que apresentei ao projeto, oriundo da Câmara sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visa manter o equilíbrio entre a escola pública e a escola particular, no que se refere ao tratamento que ambas devem receber da União. Quem sustentar o contrário disso estará combatendo a escola pública, impedindo sejam aumentados os recursos a ela atribuídos, numa posição conscientemente contrária à igualdade de amparo preconizada no meu substitutivo. Essa majoração de recursos em favor da escola pública, numa igualdade com a particular, virá permitir,

além da erradicação do analfabetismo no país, um completo desenvolvimento da instrução nacional, especialmente no que se refere ao ensino profissional. Sou a favor — por princípio, por convicção filosófica, doutrinária e por patriotismo de ambas as escolas, tanto da particular quando da pública, pois não admito a possibilidade de uma distinção que implique em qualquer luta ou divisionismo em torno dos sagrados problemas da educação em nosso país.

O que não posso concordar é que continue o sistema atual de distribuição de subvenções, visando a fins eleitoreiros e políticos, sem maior exame das necessidades do ensino, como ocorre presentemente. Por esse motivo, o substitutivo deixa para uma lei especial a disciplina da aplicação dos recursos. Trata-se de matéria financeira que não se enquadra numa lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A rigor, mantém meu trabalho o critério vigente, em que essa matéria já consta de lei especial; procura, apenas, alterar essa legislação, por nova lei, para melhorá-la, sem prejuízo da sua vigência até o advento de novo diploma legal. Embora se baseie meu substitutivo no projeto da Câmara e numerosas emendas e sugestões sobre a matéria, posso enumerar, entre outras, as seguintes inovações:

a) — Disposição visando a uma luta agressiva, por atos e ações em favor da alfabetização do ensino primário em geral, especialmente nos meios rurais, arregimentando-se, nessa luta, pais, professores, autoridades e o próprio povo; b) — Ensino público gratuito desde o primário, que é obrigatório, aos demais graus, sendo que para estes últimos se executará a gratuidade desde já para os que não dispuserem de recursos, estendendo-se a todos pela futura supressão progressiva das taxas e emolumentos; c) — Articulação entre o ensino primário e médio, objetivando impedir o hiato na escolaridade entre 11 e 14 anos, solução essa que também oferece maior soma de conhecimentos aos que não prosseguirem além do curso elementar, pois, enquanto para uns se reserva o ensino elementar de 4 anos, para outros, ou seja, os que não puderem continuar — se prevê um curso complementar de 2 anos, com as mesmas disciplinas das duas primeiras séries dos cursos de nível médio; d) — Eliminação do atual critério do "ponto sorteado" para a verificação do aprendizado escolar. Adotando-se o sistema do exame didático-psicológico por meio de provas objetivas e planejadas; e) — Ensino normal de 4 anos, no mínimo, com as mesmas disciplinas obrigatórias do curso ginásial acrescidas das que são necessárias para a formação pedagógica, inclusive educação física, de maneira que, em curto tempo, o país disponha de elementos humanos de que carece para a maior difusão do ensino; f) — Incorporação, nas universidades, às faculdades de filosofia, das ciências, das letras e da pedagogia, que integrem os cursos destinados à formação profissional e nêles tenham o caráter ou o cunho mais de uma disciplina subsidiária de conhecimentos; g) — Estruturação das universidades, permitindo opção na sua organização para a inclusão das faculdades de filosofia ou de um corpo de institutos básicos, esta última modalidade visando atender, de modo especial, ao que consta de projeto em tramitação sobre a Universidade de Brasília; h) — Constituição do Conselho Nacional de Edu-

cação por 21 membros nomeados pelo presidente da República dentre pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação, abandonado, assim, o critério colegiado, constante do projeto da Câmara, que seria instrumento de manifestações de caráter regional e político, com graves prejuízos para o ensino do Brasil.

Elaboração pela União, através do Conselho Nacional de Educação e com a colaboração dos poderes públicos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de um plano nacional de Educação, que atenda às deficiências e necessidades de tôdas as regiões do país, em matéria de erradicação do analfabetismo e desenvolvimento do ensino em todos os seus graus, visando a resolver os problemas fundamentais da educação brasileira.

O parecer do nobre senador Mem de Sá, contrário ao meu substitutivo, contém alegações de inteira improcedência, como demonstrarei ao Senado. Se os pontos-de-vista do eminente senador gaúcho fôsem adotados, graves prejuízos seriam impostos ao desenvolvimento da escola pública, mais particularmente no que se refere ao ensino primário profissional, que são os mais ressentidos pela falta de recursos.

Tanto o projeto da Câmara quanto as emendas do senador Mem de Sá se ressentem de falhas técnicas que procurarei afastar, inclusive na parte referente às afirmações e definições dos fins e do direito à educação, capítulos que constituem o fulcro das diretrizes e bases da educação nacional.

A simples leitura dêsses capítulos, no meu substitutivo, mostra que êle alcança uma interdependência pedagógica e científica indispensável ao desenvolvimento do ensino. É um substitutivo profundamente cristão, humano e democrático.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

I SEMINÁRIO NACIONAL DE REFORMA UNIVERSITÁRIA

Promovido pela União Nacional de Estudantes, realizou-se em Salvador, durante o mês de maio último, com a participação de universitários, professores, autoridades e estudiosos, sendo no final dos trabalhos aprovada declaração de que extratimos os seguintes tópicos:

CORPO DOCENTE, CÁTEDRA VITALICIA, TEMPO INTEGRAL

I) — Considerando que para a real eficiência do ensino superior são indispensáveis ao professor universitário os seguintes requisitos:

a) ter consciência do processo educacional do qual o elemento central é o estudante e conhecer as modernas técnicas pedagógicas;

b) compreender a realidade social em que se insere o processo de educação;

c) ter conhecimento das idéias que vitalizam a sociedade em que vive, base de uma cultura geral integrada;

d) possuir conhecimento profundo e sempre renovado da matéria de sua especialização, o que implica dedicação contínua à pesquisa;

e) Conhecer especificamente o futuro campo de ação de seus alunos, a realidade da profissão e sua função no momento histórico brasileiro;

f) impregnar tôda a sua vida de um autêntico senso de responsabilidade e dignidade.

II) — Considerando, por outro lado, que os nossos professores, salvo honrosas exceções:

a) ministram aulas excessivamente teóricas e acadêmicas;

b) desconhecem métodos pedagógicos ou utilizam os já ultrapassados;

c) não valorizam devidamente a pesquisa, raramente a praticam e não fornecem aos alunos elementos para que eles as realizem;

d) estão desatualizados no que diz respeito ao progresso científico e no que toca às necessidades reais da época, da região e do país;

e) não consideram a inter-relação das diversas matérias tornando o ensino inorgânico e dispersivo;

f) exercem diversas atividades, o que é quase sempre condicionado pelo baixo nível salarial;

III) Levando em conta, ainda, as seguintes falhas estruturais, no tocante:

a) ao sistema de cátedras que:

1 — não prevê o desenvolvimento de possíveis futuros elementos docentes;

2 — confere ao catedrático o direito de dispor de seus assistentes, admitindo-os ou demitindo-os, inde-

pendentemente da capacidade dêles e das necessidades reais das diversas faculdades;

3 — possibilita que alguns coloquem o seu próprio interesse acima do interesse geral da sociedade;

4 — dá a êsses mesmos professores a exclusividade da orientação do ensino em suas cadeiras, o que lhes possibilita tôda a sorte de abusos na escolha dos seus métodos de trabalho;

b) a vitaliciedade, que é um entrave à evolução do ensino, pois os catedráticos, em sua maioria, uma vez aprovados, não mais se dedicam ao estudo e à pesquisa, deixando de aprimorar os programas, incorrendo nas falhas que desejarem, pois lhes é assegurada a permanência no cargo;

c) aos concursos, que:

1 — são formais e deficientes, pois não é dada a devida ênfase à qualidade dos trabalhos e publicações dos candidatos, sendo feita, apenas, uma apreciação de caráter quantitativo;

2 — são alienados da realidade, pois que artificiais as situações vividas nas provas pelos candidatos;

3 — não comprovam a capacidade do candidato naquilo que é mais necessário ao professor;

d) ao regime de tempo parcial, que, ao exigir do professor apenas uma parte de seu tempo de trabalho, faz com que o ensino se torne apenas uma atividade a mais, nem sempre considerada com a devida importância.

— Conclui

que o atual sistema de cátedra, a sua vitaliciedade, as deficiências de formação do professor universitário, a atual estrutura da carreira universitária e sua hierarquia, o regime de

dedicação parcial de tempo dos docentes e discentes, são em grande parte responsáveis pela não realização dos objetivos fundamentais da universidade brasileira.

— Resolve:

1 — exigir que se sustenha imediatamente o provimento de cátedras, seja por concurso ou por nomeação simples;

2 — manifestar o firme desejo de ver alterados o art. 168, item VI, e art. 187, da Constituição Federal, bem como revogado o Decreto número 19.851, no seu art. 59, dispositivos êsses que garantem a vitaliciedade dos catedráticos;

3 — sugerir o estabelecimento do regime departamental nas universidades, nos moldes em que o presente relatório abaixo se refere;

4 — sugerir a adoção do regime do tempo integral, satisfeitas as seguintes condições:

a) que sejam dadas condições de trabalho a professores e alunos na universidade;

b) que seja fixada uma remuneração mais justa para o cargo de docente;

c) que seja criado um eficiente sistema de assistência ao estudante.

5 — Insistir na necessidade de se regulamentar a carreira do magistério, de acôrdo com o espírito das alíneas "b", "c", "d", do capítulo que segue.

Propõe:

a) Que seja extinto o atual sistema de cátedras, substituindo-o por outro mais eficiente: o de departamentos. Os departamentos são as unidades constituintes das faculdades ou institutos. Cada departamento se dedicará a um determinado setor da cultura; assim, o departamento referente a uma determinada

matéria congregará todos os ramos fundamentais desta, bem como as suas especializações. A direção do departamento cabe ao conjunto de professores assistentes, associados e titulares, representantes dos instrutores e representantes do corpo discente, que devem eleger entre eles um diretor apenas administrativo, ficando as outras funções diretivas subordinadas ao colegiado citado. Assim, por exemplo, as modificações nos currículos que se tornassem necessárias seriam estudadas e executadas por esse colegiado, ou por uma comissão por êle escolhida para êste fim.

Os departamentos devem estar plenamente entrosados entre si e devem ser as unidades básicas das faculdades e institutos nas universidades e nas faculdades isoladas.

Justificando, verifica-se que no sistema atual todos os assuntos que dizem respeito à cátedra são controlados e orientados pela vontade de um único individuo — o catedrático. Isso é antidemocrático e vem entrar a revelação de idéias novas e vitalizadoras, desde que o catedrático, em geral, é um individuo conservador. Além disso, nas universidades, a criação de institutos, subdivididos em departamentos, possibilitará a concentração de verbas, de pessoal e aparelhagem nos institutos, o que não é possível atualmente, com várias escolas mantendo departamentos análogos. Para o funcionamento eficiente do sistema departamental, é necessária a estruturação da carreira do magistério.

b) Que (como já foi experimentado em vários países, tendo dado bons resultados) se estabeleça o seguinte sistema:

1 — Instrutor (com três subdivisões para permitir aumentos salariais automáticos por tempo de serviço);

2 — Professor Assistente (idem);

3 — Professor Associado (idem) — quando então atingiria a estabilidade;

4 — Professor Titular.

c) Que se designe uma comissão competente para estudar aprofundadamente as leis que darão ao professor a necessária segurança econômica que o incentive a seguir a carreira magisterial.

d) Que, para a admissão de seus docentes, a Universidade promova a integração de elementos jovens, por meio de cursos de pós-graduação, seminários, etc. A categoria de Instrutor deve ser constituída de um elevado número de elementos em relação ao número de estudantes, escolhidos entre aqueles que nos seus estudos deixarem entrever acentuada aptidão para o magistério.

A promoção na carreira universitária deverá processar-se mediante a satisfação de certas condições de tempo de serviço, de capacidade pedagógica e de realizações profissionais. Todo elemento que não conseguir satisfazer tais condições deverá ser afastado. As admissões e promoções dos docentes devem ser julgadas por uma comissão especial, constituída por professores e alunos da própria Universidade, destacados dos demais por qualidades morais notáveis, ou por suas realizações no setor do ensino e da educação. Deverá ser condição necessária à promoção do quadro de Instrutor ao de Assistente a aprovação em curso de preparação, o qual deverá constar de matérias específicas de sua disciplina, de estudos sobre a função social

de sua profissão, do exame dos recursos pedagógicos do candidato ao magistério e de estudos sobre a realidade regional e nacional. Melhor especialização seria possibilitada através de bolsas-de-estudo em centros culturais mais evoluídos.

Assim, a carreira do magistério universitário determinará a criação de um corpo docente de alta competência e capaz de executar com eficiência a tarefa de formar profissionais que orientem o desenvolvimento do país.

e) Que — como requisito indispensável ao pleno cumprimento das finalidades da Universidade brasileira — seja adotado o sistema do tempo integral pelos corpos docente e discente. É evidente, no entanto, que o regime de tempo integral é apenas viável quando são satisfeitas condições fundamentais:

1 — a Universidade dar condições de trabalho aos professores e estudantes;

2 — ser fixada mais justa remuneração para o corpo docente;

3 — ser instalado um sistema eficiente de assistência ao estudante.

Examinando o problema da aplicação do tempo integral nas Universidades, cumpre reconhecer as dificuldades que existem para integração imediata de todos os professores neste regime, dada a demanda de profissionais competentes, particularmente nos setores industriais.

Deve-se considerar, entretanto, que a adoção de tal regime terá de ser feita, embora progressivamente, iniciando com os professores que atualmente estão ingressando na Universidade. É de acreditar que apenas devem ter ingresso em nosso ensino superior candidatos que desde

já se submetam ao regime de tempo integral. Este deve ser adotado logo, também por determinados professores indicados pelos departamentos, após a apresentação de planos de trabalho eficientes e verificadas as condições exigidas para sua realização. É ainda necessário condicionar o tempo integral à produção científica, e para isto é preciso conceder-se meios à investigação e incrementar a criação de fundos específicos. Para os professores de cadeiras de aplicação, o regime de tempo integral deverá ser tal que proporcione um contato direto com os problemas mais recentes da sua profissão, isto é, da futura profissão dos seus alunos. Isso poderia ser efetivado através do atendimento, por parte da Universidade, de consultas feitas pelo Estado ou por particulares, além de trabalhos encomendados.

É imprescindível à formação do estudante a dedicação exclusiva à Universidade e disponibilidade integral do seu tempo a ela. Para tanto, leve-se em conta que a Universidade deve estar aparelhada e que existem condições de trabalho para o estudante, além de uma orientação eficiente por parte dos professores e instrutores.

O principal óbice à aplicação do regime de tempo integral ao corpo discente consiste na baixa condição econômica da maioria dos estudantes universitários, que precisa trabalhar para garantir o próprio sustento e, às vezes, o de suas famílias. É de crer, então, que só seria possível o regime de tempo integral se as Universidades concedessem bolsas-de-estudo a todos que delas necessitassem, comprovadamente, como também maior assistência (alimenta-

ção, alojamentos) e possibilidades de um campo de trabalho dentro da Universidade.

No regime de tempo integral deverá ser prevista uma série de atividades extracurriculares que terão como objetivo a formação integral do estudante. Este regime não será necessariamente exercido na Escola, mas em diversas entidades da universidade (institutos, etc.).

ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Considerando

1 — que a Reforma deve visar a criação de uma comunidade e a democratização da universidade;

2 — que em uma comunidade democrática a responsabilidade do governo deve recair sobre os setores principais que a constituem;

3 — que o ensino se destina primordialmente aos estudantes com os quais necessário se torna um diálogo criador, possibilitado pela longa militância estudantil nas lutas populares e pela maturidade que vem alcançando o movimento reformista;

4 — que a participação estudantil é essencial a uma constante renovação do ensino e dos valores da universidade, por serem os estudantes a sua parcela mais comprometida com o futuro, mais aberta aos novos ideais;

5 — que a participação dos mestres é essencial, desde que sobre eles recaia a tarefa de formar e orientar a juventude;

6 — que a participação dos profissionais anteriormente integrantes do todo universitário é imprescindível, pelo que de experiência prática eles podem trazer à organização que os formou.

Conclui:

a) Pela participação dos discentes, docentes e profissionais, com direito a voz e voto, em todos os órgãos técnico-administrativos da Universidade, assim como nas Comissões e Departamentos a serem criados;

b) Pela necessidade de se manter, nesta distribuição, as percentagens de 40% do total para membros do corpo docente, 40% para o corpo discente e 20% para representantes dos profissionais. Somente um critério semelhante será capaz de assegurar a organicidade, harmonia e democracia que devem reinar no governo da comunidade universitária;

c) Pela necessidade de se objetivar um critério de escolha que selecione os elementos mais representativos de cada grupo. Os representantes dos estudantes e dos profissionais devem ser indicados por seus órgãos de classe. Os profissionais devem ser escolhidos entre os egressos das faculdades ou universidades onde se fariam representantes e não exerceriam cargos docentes.

Reeleição de Reitores e Diretores

Considerando

1 — a rotinização da direção da universidade e das faculdades, com o perigo de formação de grupos, ou favorecimento de alguns, em detrimento do interesse comunitário;

2 — a personificação da universidade ou faculdade nos seus dirigentes, que os levaria a considerá-los como suas propriedades;

3 — a negação de novos valores e o impedimento mesmo do seu aparecimento pela falta de oportunidade a que conduz a reeleição de reitores e diretores,

Conclui pela não reeleição, por mais de um período, dos reitores das universidades e dos diretores das faculdades.

Publicidade dos Atos Universitários

Explicitando o natural direito dos membros de uma comunidade de conhecerem o andamento dos negócios de seu interesse, o I SNRU fixa como imprescindível a divulgação integral de todos os atos universitários.

Autonomia da Universidade

Considerando

1 — que se deve dar às Universidades mobilidade legal para resolver em tempo e de acordo com o interesse do ensino os seus problemas, visualizando a Reforma como um processo de contínua adequação das Universidades à realidade sócio-econômica;

2 — que se deve possibilitar à Universidade atender às novas exigências sociais e impedir interferências estranhas de grupos políticos e econômicos;

3 — que se deve libertar a Universidade de "modelos" pseudamente nacionais, para que ela possa responder à carência dos mercados de trabalho de regiões diversas;

Conclui reivindicando um maior grau de autonomia administrativa, didática e financeira, que se obteria pela transformação das Universidades em autarquias e fundações.

Conclui mais

1 — Quanto à autonomia administrativa:

a) A escolha dos membros que compõem a cúpula administrativa deve ser feita democraticamente pelos próprios membros da comunidade universitária, cabendo à autoridade governamental apenas a nomeação.

b) A Universidade terá o poder de mudar os seus Estatutos, cabendo ao Poder Federal apenas a formulação de uma série de princípios mínimos a serem estabelecidos na Legislação Específica ou na Constituição.

2 — Quanto à autonomia didática:

a) Terá a universidade poder de criar ou suprimir matérias de currículo, salvaguardadas algumas consideradas por lei como definidoras do curso.

b) Terão maior autonomia os próprios institutos componentes da universidade, de modo que possam modificar currículos e programas, experimentar novos métodos de ensino, reformar estatutos e regimentos, modificar sistemas de ingresso e aprovação.

A universidade precisa de uma maior autonomia didática para que se desenvolva nela um espírito de diálogo e possa funcionar bem nos diversos estágios socioculturais econômicos que compõem o nosso país. Por isso, entretanto, não queremos entender o exagêro do ensino livre.

3 — Quanto à autonomia financeira:

Defendemos a extensão do princípio da dotação global, cabendo à universidade a livre elaboração do seu orçamento e a pública prestação anual de contas às fontes mantenedoras.

Se não podemos entender reforma senão como um processo global de contínuas modificações de estrutura e mentalidade, não podemos desligar autonomia de reforma, ou vice-versa.

Conceder autonomia à universidade sem um planejamento de reforma é consolidar ainda mais sua situação de feudo; é dar título de propriedade aos que se consideram seus donos; é dar-lhe raízes para que permaneça reacionária, conservadora, oligárquica; é perpetuar sua condição de trincheira do privilégio e sua estrutura superada.

Reformar uma universidade sem lhe dar o grau de autonomia por nós reivindicado é frestrar o processo iniciado de contínuas mudanças, adequações e depurações; é impedir o prosseguimento do movimento.

DO EXAME VESTIBULAR

* Considerando que cerca de 30% das vagas de nossas escolas não são preenchidas;

* Considerando que a maioria das escolas não tem condições financeiras para aumentar o número de suas vagas;

* Considerando que a grande parte dos vestibulares exige apenas erudição, deixando de lado a verificação das possibilidades que têm os candidatos de acompanhar seus cursos e a objetividade que os mesmos devem ter;

* Considerando que não são pesquisadas as aptidões vocacionais dos candidatos, o que traz, em consequência, desequilíbrio social a muitos deles;

* Considerando que atualmente é do máximo interesse instituir cursos de preparação objetivos, que

visem dar ao aluno condições de melhor aproveitamento no decorrer de seu curso superior, reconheceu o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária a necessidade de que:

a) seja estabelecido no regimento interno de cada faculdade o seu número mínimo de vagas;

b) sejam dadas às escolas públicas necessitadas, especialmente às técnicas, condições que permitam ampliar seu número de vagas;

c) seja o curso universitário desmembrado em dois tempos: um, pré-universitário, e outro, que seria o universitário propriamente dito.

Ao primeiro, com duração de 1 ano, deve ter acesso a totalidade dos estudantes que concluíam o curso secundário, suprimindo-se deste o último ano do segundo ciclo. Sejam em tal curso ministradas as matérias do curso secundário que tenham ligações com a faculdade preferida pelo candidato.

d) Seja instituído em tôdas as escolas um prévio exame vocacional, para proporcionar ao estudante maior conhecimento de suas aptidões e maior tranquilidade na escola.

DO PROGRAMA E DO CURRÍCULO

Considerando que os programas e currículos de nossas universidades se acham desarticulados da realidade nacional e não atendem às necessidades do país, resolveu o Seminário propor as seguintes medidas:

a) que a Comissão de Reforma Universitária da UNE coordene, através de equipes regionais, os estudos para as modificações dos programas e currículos;

b) que se recomende às faculdades o estudo, em particular, da reforma dos seus programas e currículos, devendo as conclusões ser apresentadas à referida comissão;

c) que tanto os programas como os currículos sejam elaborados de modo que possam acompanhar o desenvolvimento do país, voltados para a integração nacional;

d) que os programas e currículos sejam ajustados às particularidades regionais, enquanto a realidade regional for diversificação da realidade nacional;

e) seja garantida ao professor liberdade de iniciativa, respeitadas as diretrizes gerais estabelecidas pelo Ministério da Educação;

f) as disciplinas tenham seus programas devidamente entrosados;

g) que as cadeiras básicas sejam fixadas nas duas primeiras séries, para que se possa obter uma especialização objetiva;

h) que seja introduzida nos currículos uma cadeira para o estudo de problemas brasileiros;

i) estudar a possibilidade de ministrar em dois períodos letivos certas disciplinas que já constituam uma especialização, atualmente lecionadas em um só período;

j) descentralização na elaboração dos programas e currículos, fixadas as diretrizes gerais.

SISTEMA DE APROVAÇÃO

Depois de uma análise, observou o Seminário que o atual sistema de aprovação, vigente no Brasil, é um sistema arcaico, estruturado sobre um processo educacional superado e que se limita apenas a verificar a erudição ou a capacidade de decorar

dos candidatos. Nada para perceber a maturidade dos alunos, a qualidade de seus conhecimentos. Abandona-se por completo o fator social e psicológico do candidato, muitas vezes decisivo. Concluindo, propôs o Seminário que seja abolido o atual sistema de aprovação, da maneira como se vem processando, isto é, unicamente com exames e provas, por considerá-lo obsoleto, injusto e prejudicial ao ensino no Brasil.

A UNIVERSIDADE NA REGIÃO SUL

Em seguida ao Seminário da Bahia, realizou-se em Porto Alegre, no mês de junho, o da Região Sul, de cuja declaração divulgamos a parte dedicada às "Diretrizes para uma universidade sulina":

a) É de exigir-se a autonomia da Universidade no mais amplo sentido: autonomia administrativa, didática, financeira. Esta autonomia deve ser entendida, não no sentido de um isolamento da Universidade, mas de uma integração entre todas elas, inseridas no contexto brasileiro regional. Uma vez que toda a região tem uma coisa em comum, problemas comuns a resolver, cabe à Universidade solucioná-los conjuntamente. Não estamos ainda em condições de indicar medidas concretas que levem àquele fim, mas podemos indicar os critérios a serem respeitados. Sugerimos a criação de um CONSELHO UNIVERSITÁRIO REGIONAL, com a função de manter a unidade didática das Escolas Superiores da Região, bem como inseri-las na sociedade regional, não permitindo que se afastem das exigências sociais do povo sulino e brasileiro. Uma de suas

funções seria controlar o intercâmbio entre os alunos da região, solucionar problemas de transferência, e de colocação de profissionais nos locais onde são exigidos, distribuição racional e mercado do trabalho. Por outro lado, caberia a solução dos problemas referentes à criação desordenada de escolas superiores isoladas; em princípio não deve existir escola superior que não esteja inserida no conjunto universitário. Todas devem vincular-se à estrutura da Universidade, usufruindo de seus institutos e de sua orientação didática.

Uma das mais importantes funções do Cons. Univ. Reg. seria a elaboração de currículos comuns que satisfizessem a toda a região. Isto não chegaria a ponto de restringir a autonomia da Universidade em cada local no setor didático. A estruturação orgânica do Conselho Universitário Regional proverá essa finalidade. Além disso, ao Conselho Regional caberia a distribuição de verbas, as quais seriam dadas globalmente aos conselhos e distribuídas conforme a necessidade de cada Estado, respeitadas as suas características. Salientamos que o estudante deve participar do Conselho Regional pelas razões de ordem política e didática descritas no item b). O *quantum* dessa participação será estipulado na organização interna do Conselho, obedecidas as mesmas orientações que na participação dos estudantes nos órgãos diretivos da Universidade.

b) Participação dos alunos na administração e orientação didática da Universidade, por sua presença maior nos órgãos diretivos e administrativos. Devem representar os alunos, colegas não comprometidos com a administração de Diretórios

ou Centros Acadêmicos. Devem ser eleitos diretamente representantes com essa função específica nos Conselhos, sujeitos à cassação de mandatos, com critérios a serem estabelecidos, caso não cumpram com as suas atribuições.

A participação dos estudantes na direção da Universidade obedece a princípios democráticos e pedagógicos. É democrática participação de setores interessados na organização, direção da própria atividade, que é, no caso, a Universidade. É um princípio pedagógico moderno que essa participação se estenda até a elaboração e execução dos planos de estudo. A democracia na Universidade é também renovação progressiva e constante nos métodos de estudo para adaptá-los cada vez mais à objetividade do conhecimento e às necessidades criadoras dele.

Consideramos que o germe que deflagraria esse processo dinâmico é a participação do estudante na direção da Universidade, na medida em que essa participação atua como ação capaz de impulsionar a Universidade a um aperfeiçoamento crescente e constante.

c) Modificação do sistema de ingresso na Universidade com a criação do Colégio Universitário, fator de seleção exclusivamente baseado no mérito. Não a substituição pelas faculdades do cursinho pré-vestibular, mas de um verdadeiro prolongamento do vestibular por um ano, em que os alunos seriam encaminhados aos cursos superiores, após seleção que leve em conta sua real capacidade e vocação. O COLÉGIO UNIVERSITÁRIO obrigaria a direção da Universidade a garantir uma vaga para cada aluno que nêle entrasse.

d) para que se concretize essa ampla reforma educacional urge que se crie mentalidade no sentido de que os orçamentos do governo tenham prioridade para as necessidades educacionais.

e) extensão da cultura a todas as camadas do povo, criando-se, em horários especiais, cursos para operários, junto às faculdades. Instar para que as empresas colaborem eficazmente no desenvolvimento intelectual, pela obrigação de promover a educação de seus operários.

f) fazer da Universidade uma trincheira dos interesses da comunidade, através da atuação política da classe universitária nos movimentos de reivindicação popular, nas gestões junto aos poderes públicos, defendendo os projetos de interesse da comunidade.

g) atuação direta junto aos marginais, criando-se gabinetes de assistência médica, odontológicos, jurídicos, farmacêuticos e de serviço social.

h) revisão profunda nos métodos de promoção dos alunos na Faculdade.

i) adoção de ensino por correspondência e aproveitamento da radiodifusão para a dinamização do ensino.

REITORES DEFINEM PAPEL DA UNIVERSIDADE

Convocados pelo Ministro da Educação, Dr. Brígido Tinoco, os Reitores das Universidades Federais do país estiveram reunidos em Brasília, de 19 a 21 de julho último, decidindo aprovar a seguinte "Declaração de Princípios":

I

Objetivos da Universidade

A Universidade é uma comunidade de mestres e alunos, dotada de elementos necessários a promover a educação, a pesquisa, o desenvolvimento tecnológico e a criação da cultura, em geral, postos a serviços do país, do entendimento entre as nações e dos superiores interesses da humanidade.

2. As Universidades adotarão providências para maior coordenação das atividades científicas.

3. A Universidade deverá atender ao maior número de brasileiros, integrando-se na sua região, articulada com os elementos de trabalho e desenvolvimento, a fim de auxiliar na medida de suas possibilidades, os poderes públicos e a iniciativa privada no estudo, planejamento e solução dos problemas de interesse geral.

4. A Universidade coopera com o sistema de educação do povo, mediante cursos especiais, de extensão, e programas de difusão cultural, propagação do ensino e esclarecimento público.

5. A Universidade integrará nas suas atividades o corpo discente, dando-lhe, segundo as suas possibilidades e nos termos de seu Regimento, ocupação integral, estágios complementares, adequada assistência e bolsas-de-estudo. Serão incrementados os serviços cooperativos em benefício do corpo discente, sobretudo no referente ao livro e ao material de ensino.

6. A participação dos estudantes nos órgãos consultivos e deliberativos se fará na forma do Estatuto da Universidade.

II

Autonomia Universitária

A autonomia universitária é um princípio fundamental e deve compreender os seguintes aspectos:

- 1) econômico;
- 2) financeiro;
- 3) didático;
- 4) administrativo.
- 5) disciplinar.

Entende-se por autonomia econômica:

1) a existência de patrimônio cuja renda ofereça recursos fundamentais à continuidade e ao desenvolvimento das atividades universitárias;

2) a existência de garantias legais que assegurem recursos permanentes à sua manutenção.

III

Institutos

Os Institutos são órgãos universitários destinados à pesquisa científica, filosófica e tecnológica e da criação literária e artística e, por igual, ao ensino, em colaboração com as diversas Escolas e Faculdades que integram a Universidade.

Os Institutos, departamentos e cátedras deverão entrosar-se, evitando repetições inúteis de matéria e permitindo maior aproveitamento do ensino.

É também objetivo dos Institutos promover a carreira de pesquisador, e a especialização de alto nível, assim para o magistério como para a vida profissional.

IV

Seleção de alunos

A instituição do Colégio Universitário é necessária, para o encaminhamento vocacional e adequado preparo dos candidatos ao concurso de habilitação às Faculdades e Escolas.

V

Aumento de matrículas

A Universidade reconhece que o aumento de matrículas é imperativo do interesse nacional.

VI

Faculdades e Escolas

As Faculdades e Escolas são órgãos precipuamente destinados ao ensino e, para este fim, caber-lhes-á elaborar os currículos dos cursos de formação, pós-graduação e extensão, resolver quanto ao programa das disciplinas que as compõem, matricular alunos, conferir graus e exercer a atividade didática em articulação com os diferentes Institutos que integram a Universidade e na forma que o interesse técnico recomendar.

VII

Departamento

As Cadeiras afins da mesma Faculdade agrupar-se-ão em Departamentos para o efeito da programação harmônica e maior eficiência do ensino.

VIII

Da cátedra

Deve ser mantida a vitaliciedade da cátedra, na forma constitucional e em coroamento da carreira do professor, consideradas preferentemente, para efeito de acesso gradual e sucessivo, a eficiência no ensino, a produção científica e as qualidades morais do docente.

O preenchimento efetivo da cátedra só se fará mediante concurso de títulos e provas.

Simplificação do currículo

As Universidades reverão, através das suas Congressões, o currículo atual, para reduzir, ao mínimo, as matérias obrigatórias em proveito da intensidade e eficácia do ensino de formação, e dos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento.

Estatuto do Magistério

É indispensável o Estatuto do Magistério, como determina a lei, de modo a serem devidamente especificados direitos e deveres, dada a natureza especial do serviço docente.

IX

Tempo Integral

Devem ser assegurados os recursos necessários à remuneração do pessoal docente e de pesquisa em regime de tempo integral, sendo esse regime obrigatório para as cadeiras básicas, definidas nos regimentos.

X

Cursos extra-escolares

Com o fim de impulsionar a produção e levar seus benefícios aos setores de trabalho, as Universidades estabelecerão, sempre que possível, rápidos cursos extra-escolares.

Estes cursos volantes serão administrados em toda a zona geo-cultural das Universidades.

XI

Cidade Universitária

Para o pleno desenvolvimento de suas finalidades, a Universidade reconhece, como recomendável, a concentração das Unidades Universitárias: Faculdades, Escolas e Institutos em Cidade Universitária.

(a) José Rodrigues da Silveira Neto, Reitor da Universidade do Pará.

(a) Antônio Martins Filho, Reitor da Universidade do Ceará.

(a) Onofre Lopes da Silva, Reitor da Universidade do Rio Grande do Norte.

(a) João A. Silvestre, Reitor da Universidade da Paraíba.

(a) João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, Reitor da Universidade do Recife.

(a) Albérico Pereira Fraga, Reitor da Universidade da Bahia.

(a) Pedro Calmon Moniz de Bitencourt, Reitor da Universidade do Brasil.

(a) Moacyr Borges de Matos, Reitor da Universidade de Juiz de Fora.

(a) Orlando Magalhães Carvalho, Reitor da Universidade de Minas Gerais.

"MISSÃO DA UNIVERSIDADE NÃO É FORMAR ELITES, MAS PROMOVER AS MASSAS"

Abordado pela imprensa carioca, a propósito da Reforma Universitária, o Pe. Artur Alonzo S. J., Reitor da Universidade Católica do Rio de Janeiro, fez este pronunciamento:

Há uma necessidade imediata de aprimorar a Universidade em vários aspectos de sua estrutura e de seu funcionamento. De fato, ela tem várias deficiências e inaptações que devem ser corrigidas em termos de urgência, se quisermos preservar a instituição universitária contra um radicalismo excessivo que a ameça nos seus valores mais essenciais. Esta tendência a um certo radicalismo, aponta no próprio nome que se vem dando ao movimento: Reforma Universitária.

Encaro o problema nos seguintes termos: a) a Universidade deve responder melhor à sua primeira função de enriquecimento do patrimônio cultural do povo, pela investigação e a pesquisa em todos os setores do conhecimento. Este trabalho vem-se fazendo, via de regra, fora das Universidades que, em todo o mundo, são o lugar natural da grande pesquisa. Para tanto, na sua mesma estrutura, deveria ser institucionalizada a criação de Institutos Universitários, além das faculdades e escolas tradicionais; b) para responder a sua segunda missão de transmissora e difusora de pesquisa, num regime democrático, a Universidade, por suas faculdades, deverá estar em condições de oferecer iguais oportunidades a todos os portadores de capacidades reais, sem discriminação de meios sociais. Para tanto, a reforma deverá enfrentar os problemas seguintes:

1) dar maiores possibilidades às instituições existentes e criar outras, de maneira que a oferta de vagas possa atender à procura, a fim de transformar, oportunamente, a necessidade do árduo concurso vestibular em simples exame de habilitação. Essa iniciativa, entretanto, não deverá, de modo algum, permitir que se deprima o nível da formação universitária, nem o padrão de suas exigências;

2) a institucionalização, em todos os níveis do ensino, da orientação profissional, a fim de canalizar para as unidades universitárias os verdadeiros talentos e desestimular, em tempo, os não qualificados, orientando-os para os setores onde poderão melhor realizar-se e servir;

3) dar à formação universitária maior teor humano e de tecnicidade, de maneira a equipar melhor os alunos para o desempenho de uma função útil à comunidade. A missão da Universidade *não é formar uma elite privilegiada* no sentido de munila dos meios de ampliar seus privilégios, mas a de formar uma equipe de responsáveis capazes de contribuir eficazmente para a solução dos problemas específicos de suas próprias regiões e de contribuir para o grande esforço coletivo de promoção geral das massas e de cultura popular, elevando o nível espiritual dos povos a culminâncias em que prevaleçam os critérios racionais e humanos sobre a anarquia dos instintos e das paixões.

A cátedra vitalícia foi uma instituição adotada, constitucionalmente, no Brasil, para coibir os abusos do poder político contra a liberdade de pensamento. A intenção, a meu ver, foi a mais pura possível, embora sua

aplicação, nestes quase vinte anos, tenha revelado inconvenientes, que reclamam uma prudente revisão. Estes inconvenientes são reconhecidos e sentidos por todos quantos participam, de perto, da vida universitária. Vemos um início de solução na inclusão dos institutos, dentro da estrutura universitária. O professor seria vitalício na sua atividade científica no Instituto, do qual viria, quando útil e oportuno se julgasse, mobilizado para a atividade de transmissão da cultura nas Faculdades. Esta presença ativa, na cátedra, não seria vitalícia, mas dependeria da deliberação das Congregações ou outros órgãos superiores da Universidade.

UNIVERSIDADE VOLANTE NO PARANÁ

Lançada por iniciativa da Reitoria da Universidade do Paraná com a colaboração do Governo Estadual e do Departamento de Assistência Técnica aos Municípios, seu objetivo é irradiar pelo interior do Estado as conquistas culturais e técnicas da capital. A universidade vai ao encontro daqueles que, por qualquer razão, não podem vir a ela. É o que está ocorrendo agora em Ponta Grossa e se repetirá duas vezes por semestre, em outras zonas do Estado.

Vários cursos sob os títulos gerais: Atualização Profissional, Orientação Técnica e Conferências Públicas serão ministrados a quase três mil alunos inscritos.

Ainda neste semestre, deverá a Universidade Volante funcionar em outras regiões do Estado, com algumas variações de cursos, pois, se-

gundo o plano adotado, esses cursos deverão ajustar-se às peculiaridades da região em que se instalem.

ENSINO UNIVERSITÁRIO

A rede do ensino universitário brasileiro é formada por 418 estabelecimentos, abrangendo 1115 unidades escolares.

Predominam os estabelecimentos pertencentes a particulares, que, embora representem mais da metade do total nacional (54,6%), respondem apenas por 44,3% das matrículas. Dos restantes, 29,6% são mantidos pela União, 13,5% pelos Estados e 2,3% pelos municípios. (IBGE)

DIFUSÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Aprovando as conclusões do grupo de trabalho constituído com a finalidade de propor solução para o problema do livro didático, o Presidente Jânio Quadros determinou a criação de Fundo Rotativo de 56 milhões de cruzeiros, destinado a financiar uma Editora Universitária em forma de convênio com o IBGE, e a execução de medidas correlatas propostas no relatório.

Também em S. Paulo, o governo estadual encaminhou solução constante de projeto tramitando na Assembléia que institui a Fundação do Livro Escolar. Prevê a aquisição, por meio de convênio com as editoras, de livros didáticos a serem revendidos nos colégios ao preço de custo material, e a publicação pela Imprensa Oficial de outros trabalhos de interesse pedagógico, para o que deverá ampliar suas instalações.

EDUCAÇÃO: PLANOS E PROGRAMAS DA PREFEITURA DE S. PAULO

Entrevistado pela imprensa paulista, o Prof. Fernando de Azevedo, Secretário de Educação do Município, fez um relato sobre os problemas de sua pasta, respondendo ao seguinte questionário:

O custo do ensino municipal

Quanto custam o ensino primário e o secundário ao Município? Qual a sua dotação orçamentária?

— O ensino primário, constituído de 1.786 unidades (classes), custa ao Município, de acôrdo com o orçamento do corrente ano, mais de 487 milhões, compreendendo verbas de pessoal efetivo, de extranumerários mensalistas e diaristas, despesas de material permanente e de consumo, e despesas diversas, excetuadas as decorrentes de construções e equipamentos escolares e de conservação dos edifícios.

Não há verba consignada no orçamento dêste ano para a manutenção de estabelecimentos de ensino secundário. No entanto, êsse ensino, constituído de quatro unidades (escolas), custa à Prefeitura, somente em pagamento de pessoal docente e administrativo, cêrca de sessenta milhões anuais, tomando-se por base as despesas de abril último, que montaram a Cr\$ 4.844.655,00, segundo dados oficiais.

Os motivos da transferência

Quais as razões, além do ônus financeiro, que justificam a transferência do ensino municipal para o Estado?

— Preliminarmente, com o ônus financeiro que pesa sobre o governo do Município para a manutenção do ensino, terá de arcar esse governo em qualquer hipótese. A Constituição Federal obriga os Municípios a aplicar no ensino e, de modo geral, na educação 20% de sua receita decorrente da arrecadação de impostos. Transferidos ou não para o Estado o ensino primário e o secundário, o Município terá forçosamente de aplicar os 20% (ou sejam, neste ano, um bilhão e setecentos e quarenta e quatro milhões de cruzeiros), em obediência à disposição expressa da Constituição do País.

As razões, portanto, que nos levaram a propor a transferência, para o Estado, dos dois graus de ensino, fundamental e médio (secundário), são de outra ordem.

É preciso insistir sobre elas, para uma clara compreensão do ponto-de-vista em que nos colocamos em face do problema:

1) a unidade do ensino primário e secundário, a cargo exclusivo do Estado ou do Município, é preferível à dualidade de sistemas: é de tamanha importância, para a unidade nacional, o ensino geral ou comum (a escola é um dos mais poderosos fatores de assimilação), que eu me inclinaria a confiá-lo ao Estado, para dêle cuidar e organizá-lo segundo diretrizes e bases fixadas pela União;

2) não me parece conveniente. e sem perigos a descentralização do ensino (secundário e superior) do nível estadual para o municipal, quando nem sequer conseguimos ainda a descentralização (no tocante a êsses dois tipos e graus de ensino) do governo federal, ao qual compete legislar sobre a matéria, para o estadual;

3) a própria descentralização, para o município, do ensino primário, que sempre esteve, e a meu ver devia manter-se, nas condições atuais, a cargo dos Estados, pelas razões dadas no item 1, não tem sido tentada sem dificuldades nem poderá realizar-se com êxito senão cercada de cuidados indispensáveis a uma iniciativa dessa natureza.

Estas, as razões, a que se poderia acrescentar o fato de estar o ensino mais sujeito ao impacto de influências e intromissões políticas, no município, em que, geralmente, são mais acesas as competições partidárias, do que no Estado, cujo poder central se acha mais distante das escolas e dessas lutas. É possível, no entanto, a "coexistência pacífica" do ensino municipal e do ensino ministrado pelo Estado, como se verifica em Santos ou em Pôrto Alegre (para dar apenas dois exemplos), ao contrário de S. Paulo em que a dualidade de sistemas tem sido, infelizmente, desde suas origens, uma fonte de incompreensões e de conflitos.

Ora, a educação é um problema complexo e grave demais, por suas conseqüências irreparáveis, para se entregar aos caprichos de aventuras políticas e eleitorais.

A efetivação dos professores

A efetivação dos professores municipais modificará as possibilidades de se estabelecer o Convênio com o Estado?

— A efetivação dos professores municipais reduziu, certamente, as possibilidades de se estabelecer o Convênio, para transferência do ensino primário para o Estado. Re-

duziu-as, fique bem claro, mas não as eliminou. Em face dessa efetivação, as dificuldades do Convênio são maiores, destacando-se entre elas:

1) o vulto dos encargos financeiros que passariam para o Estado, que, embora admita a possibilidade dessa transferência, se vê obrigado a refletir mais sobre o problema, antes de aceitar a referida solução;

2) as diferenças de salários e de regime de recrutamento e seleção de professores, municipais e estaduais, — diferenças essas que tornariam mais difícil o processo de integração dos professores municipais no magistério do Estado;

3) a transferência em bloco dos professores municipais, sem o estágio preliminar no Interior, a que, pelo geral, são obrigados os professores estaduais.

Compreende-se, pois, que o governo do Estado, admitindo embora a possibilidade de um Convênio Escolar, para a transferência do ensino primário, não tenha, não digo, entusiasmo, mas nem mesmo interesse especial pela solução que se propõe. Em todo o caso, não pensamos em desvincular o ensino primário e o secundário, no oferecimento que se faz ao Estado e são os dois ensinos que devem ser considerados em conjunto.

Estamos dispostos a fazer o que é possível para passá-los ao Estado, e esperamos chegar a um acôrdo, tendo em vista os interesses superiores da educação, em que ambos os governos concentram seu pensamento e seus propósitos, com um alto espírito de colaboração.

Serviços novos

Uma vez transferido o ensino para o Estado, em que a Secretaria de Educação pretende aplicar os 20 por cento da Receita, que devem ser obrigatoriamente despendidos no setor do ensino?

— No caso de se efetivar a transferência do ensino primário e secundário para o Estado, a Secretaria de Educação e Cultura poderá aplicar os 20 por cento da Receita, que devem ser obrigatoriamente despendidos no setor do ensino e da educação, em geral: nos serviços de educação em massa (educação popular), por meio de técnicas modernas de comunicação, — o cinema, o rádio e a televisão, para a alfabetização de adultos e transmissão de conhecimentos;

2) na criação e instalação de um Serviço de Recursos Audiovisuais, com finalidades didáticas, culturais e sociais;

3) em construções e instalações escolares de Centros Educacionais, de que pode ser tomado por modelo o da Mococa, e dos Parques Recreios e Recantos Infantis, para a ampliação e desenvolvimento das atividades educativas;

4) num largo plano de difusão cultural, artística, científica e literária, por tôdas as camadas sociais, e por todos os meios, entre os quais aulas, seminários, cursos intensivos e de conferências;

5) na ampliação do programa de apresentações e de cursos dados no Planetário e no desenvolvimento das atividades didáticas da Escola de Astrofísica;

6) na publicação e distribuição de folhetos, boletins e livros de divulgação científica, artística e literá-

ria, do Boletim Bibliográfico, da Revista do Arquivo Municipal, e de outras que se criarem;

7) na ampliação e no equipamento, como no constante enriquecimento do seu acervo, da Biblioteca Municipal Circulante, das de Bairro e das Bibliotecas Infantis, existentes ou a se criarem, e na organização de cursos intensivos e de difusão cultural no Auditorium da Biblioteca Central;

8) nas instalações adequadas de Museus, do de Ciências (por meio de Convênios com a Sociedade de Amigos de Astronomia); do Museu de Presepes e de outros; na restauração da Casa do Grito, da de Santo Amaro, para salvaguardar o patrimônio histórico e artístico de São Paulo;

9) na organização de um plano de palestras, demonstrações e conferências públicas nesses Museus e na Casa do Bandeirante, para transformá-los a todos em centros de ensino e de atividades culturais;

10) na instalação e organização de escolas especiais, como, entre outras, o Instituto Municipal de Surdos-Mudos (capacidade atual de 400 alunos), que já dispõe de prédio próprio, mas está ainda por estruturar.

Reorganização do ensino

Se o Convênio entre o Município e o Estado não fôr aprovado, que linhas seguirá a reorganização do ensino municipal?

— Se não fôr aprovado o Convênio para a transferência do ensino municipal para o Estado, serão radicalmente reorganizados e desenvolvi-

dos os dois ensinoss de maneira a adaptá-los às novas condições e exigências da sociedade atual.

Essa reestruturação do ensino primário e secundário obedecerá à linha de uma política educacional, firmemente traçada, e cujos pontos principais serão os seguintes:

1 — curso primário de seis anos, dos quais os dois últimos, vocacionais, e com seis horas diárias de trabalho escolar;

2 — instalação desses cursos, como os do ensino secundário, ginásial e colegial, em edifícios especialmente construídos para esse fim e equipados de bibliotecas, laboratórios e oficinas, de ginásios, campos de jogos e de esportes e de serviços de assistência à criança e ao adolescente;

3 — reorganização do ensino primário e secundário, segundo diretrizes e em bases novas, com ênfase no ensino da matemática e das ciências físicas e naturais, para despertar e desenvolver, desde a infância e a adolescência, o espírito crítico e experimental, o interesse pela ciência e pela técnica que residem à base da civilização industrial;

4 — colaboração estreita entre a indústria e o ensino não só para o aprendizado industrial nas fábricas como também para a criação de escolas técnicas nas próprias fábricas ou fora delas, com o amparo financeiro das indústrias;

5 — desenvolvimento, ao máximo, das atividades destinadas à formação moral e cívica e das que se propõem a despertar o gosto pela música, dança, canto e, de modo geral, pelas artes, no mais amplo sentido da palavra.

Irregularidades

Como serão apuradas pelo Secretário as denúncias de irregularidades no Ensino Municipal feitas pela Associação dos Professores Municipais?

— As denúncias serão rigorosamente apuradas, como de praxe, pelas autoridades competentes e, quando conveniente ou necessário, por comissões de sindicância constituídas para a verificação de sua procedência.

Está empenhada esta secretaria em apurar tôdas e quaisquer irregularidades ou abusos de que tenha ou venha a ter conhecimento através de manifestações de entidades de classe, da imprensa ou de qualquer pessoa devidamente identificada, em perfeita consonância com os propósitos e a orientação do senhor prefeito, o eminente paulista Dr. Pres-tes Maia, que está à frente do governo do Município e a que temos a honra de servir.

Necessidade de acôrdo

— Ainda que não tenha sido interrogado sobre um ponto que me parece da maior importância, não posso deixar de, sobre êle, pronunciar-me, para esclarecimento da opinião pública.

Seja qual fôr o resultado dos trabalhos da Comissão Mista que se constituiu e desenvolve suas atividades à procura de uma solução para a transferência do ensino municipal, impõe-se a necessidade de um convênio em que se definam as atribuições dos dois governos, a fim de se evitarem, de futuro, desentendimentos e atritos e assegurar-se um regime de leal, franca e eficaz colabora-

ção, na conjugação de esforços para resolver problemas fundamentais que, sendo da educação da infância e da juventude, são por isso mesmo do mais alto interesse nacional.

colas superiores do Nordeste. A exemplo da orientação adotada na Univ. da Bahia, o laboratório está a cargo do Departamento de Lingüística da referida Faculdade.

O MESTRE PADRE TORREND

Os meios científicos e educacionais da Bahia perderam, recentemente, um de seus dedicados servidores: o Padre Camilo Torrend S. J. Natural da França, veio para o Brasil em 1914, radicando-se na cidade do Salvador. Dado à pesquisa científica, fundara pouco antes em Lisboa um Instituto de História Natural e, na Bahia, continuou a exercer o magistério dessa disciplina no Colégio Antônio Vieira, de 1917 a 52. Lecionou também Botânica e Fitopatologia na Escola Agrícola de Monte Serrat. Estudioso dos fenômenos naturais, não mediu esforços na difusão de suas idéias sobre ciência e educação, publicando trabalhos, escrevendo pela imprensa ou colocando a serviço da comunidade sua experiência de especialista em micologia. Diversas gerações de estudantes receberam sua influência ao longo de uma profícua atuação no magistério. Antes de morrer aos 86 anos, a Fac. de Filosofia lhe havia atribuído o título de Professor honorário e a Câmara Municipal o de cidadão baiano.

LABORATÓRIO DE FONÉTICA NA UNIV. DO RECIFE

Recentemente instalado na Faculdade de Filosofia dessa Universidade, é o primeiro que surge em es-

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO INDUSTRIAL

Por determinação do Pres. da República foi instituído no Ministério da Educação "Grupo de Trabalho" com o encargo de promover estudos para a expansão do ensino industrial. Suas atribuições consistem na elaboração de planos, levantamentos, projetos de construções e oficinas escolares, distribuição de manuais de ensino e material didático, orientação do trabalho escolar, convênios com Estados, Municípios e entidades particulares com o objetivo de adaptar as escolas técnicas às atuais condições sócio-econômicas do país.

Ao mesmo tempo, decreto presidencial recomendou a criação de gínásios industriais junto aos estabelecimentos de ensino secundário.

O ENSINO MÉDIO NO PAÍS

O Serviço de Estatística do MEC informa que em 1960 o ensino médio foi ministrado em todo o território nacional por 3.748 estabelecimentos, correspondentes a 6.717 unidades escolares, predominando as particulares (66,2%), seguidas das estaduais (26,2%), federais (4,5%) e municipais (3,11%) que abrigam cerca de 1.177.247 estudantes, assistidos por 72.948 professores, mas que equivalem a 94.136 se considerados os

vários cursos ou estabelecimentos em que freqüentemente os mesmos professores lecionam.

A matrícula inicial apresenta, em relação ao ano anterior, um aumento de 9,4% ou seja mais 101.226 alunos nos cinco principais cursos médios, sobressaindo-se o secundário com 73,7% do total, dado o número de matrículas do curso ginásial 755.000. Essa superioridade do secundário de 87% no 1º ciclo cai para 42,5% no 2º ciclo, pois a partir de então dá-se a procura de cursos que estejam mais de acôrdo com as aptidões vocacionais de cada estudante.

O ensino agrícola conta com 6.663 alunos matriculados, a maior parte do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo e o industrial com 25.925, dos quais, 11.600 em São Paulo.

O PALÁCIO DAS CIÊNCIAS

Encontra-se em estudos a criação do Palácio das Ciências que terá por objetivo difundir o conhecimento científico ao público e suplementar o ensino secundário.

O Prof. Carlos Chagas Filho, seu idealizador, conta com o apoio de instituições federais e estaduais como o Conselho Nacional de Pesquisas, a Comissão Nacional de Energia Nuclear, o Instituto Oswaldo Cruz,

o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, a Universidade do Brasil e o Govêrno da Guanabara.

Os estudantes receberão, no Palácio das Ciências, aulas com demonstrações práticas sôbre Física, Genética, Energia Nuclear, Patologia Tropical e Petróleo.

O BRASIL NO GUIA DA UNESCO

O Guia Internacional de Documentação Pedagógica, editado pela Unesco, focalizou diversos aspectos do sistema educacional brasileiro, principalmente os relacionados com as atividades do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, suas finalidades e organização. Esse trabalho descreve a estrutura do Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos (CBPE), suas divisões, seções e serviços.

O "Guia" apresenta ainda o quadro jurídico do ensino no Brasil, sendo todo o item nº 4 dedicado à administração do ensino, papel do Ministério da Educação em nosso sistema educacional, sistema escolar, planejamento de pesquisas, publicações pedagógicas etc., dando indicações sôbre as possibilidades de intercâmbio cultural com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

MENSAGEM DO PRES. KENNEDY SÔBRE EDUCAÇÃO

Dirigindo-se ao Congresso americano, a 20 de fevereiro último, o presidente dos Estados Unidos expõe as diretrizes do novo governo no campo educacional:

O nosso progresso como nação não pode ser mais rápido do que o educacional. Nossas condições para a liderança mundial, as esperanças pelo desenvolvimento econômico e as necessidades da própria cidadania, numa era como a de hoje, requerem o desenvolvimento máximo da capacidade de cada jovem americano.

O esteio de nossa civilização é a inteligência do homem. Um programa equilibrado deve ir muito além da prioridade concedida aos investimentos em construções e equipamento. Deve prever recursos igualmente significativos para objetivos humanos, tanto na educação elementar e treinamento do pessoal como no preparo de nível mais elevado para o trabalho profissional. Sem essas medidas, o Governo Federal não estará cumprindo suas responsabilidades na expansão das bases de nossa força econômica e militar.

O progresso do país, em educação, foi apreciável no que se refere à última geração. Estamos educando contingentes cada vez maiores de

nossa juventude e fazendo-a alcançar um grau de competência superior a qualquer outra nação. Cerca de um quarto da população acha-se matriculada nas escolas e faculdades. No presente exercício, somente à educação serão destinados 26 bilhões de dólares.

Todavia, as necessidades da próxima geração, as da próxima década e mesmo as do próximo ano letivo não serão atendidas apenas com o esforço atual. Exigências maiores serão feitas aos estudantes, professores, escolas e faculdades, aos 50 Estados da União e ao próprio Governo Federal.

A educação primária e secundária e seu controle devem permanecer na alçada de cada Estado, enquanto a superior constitui problema de escolha individual. A educação vem-se tornando cada vez mais dispendiosa e muitos governos locais não dispõem de recursos para garantir ensino adequado a cada criança. As salas de aula, em grande número, estão superlotadas e muitos professores são mal remunerados. Inúmeros jovens talentosos não podem usufruir dos benefícios da educação superior. Muitas instituições acadêmicas não podem arcar com as despesas nem dispõem de vagas para a quantidade crescente de estudantes que vão pedir admissão na década de 1960.

Os dois objetivos a atingir devem ser: novo padrão de excelência em educação e a possibilidade de

que esse padrão se torne possível a todos que o busquem e possuam capacidade para alcançá-lo.

I. Assistência a escolas públicas primárias e secundárias.

Um sistema educacional bem sucedido supõe equilíbrio, tanto em termos de qualidade como de quantidade, de três elementos: educandos, educadores e meios. A qualidade do educando depende, em grande parte, tanto da qualidade como da quantidade relativa de educadores e meios.

Na década de 60 não faltarão educandos em termos de quantidade. Previsão média de aproximadamente 1 milhão de alunos sobrecarregará, anualmente, o sistema escolar, já de si sobrecarregado por mais de meio milhão de alunos, distribuídos em turnos reduzidos a meio dia de trabalho; sistema escolar esse financiado principalmente por um imposto insuficiente para cobrir as exigências da maioria das comunidades.

Constitui problema de maior vulto suprir a quantidade e a qualidade de professores e as oportunidades de acesso à escola. Mesmo hoje existem aproximadamente 90.000 professores sem os devidos certificados. Dezenas de milhares de outros têm-se obrigados a dirigir turmas com alunos em excesso, isso devido à carência de professores.

Não poderemos obter mais e melhores professores, e nossos filhos devem ter dos melhores, se não tomarmos medidas que aumentem os vencimentos dos professores. No atual nível de remuneração, a sala de aula não pode competir no que tange à compensação financeira com outros tipos de trabalho profissional que requerem idêntica formação acadêmica.

Também ficou evidenciado que não possuímos salas de aula em número satisfatório. Para irmos ao encontro das necessidades correntes e acomodarmos a quantidade crescente de novas matrículas, se a cada criança for oferecida a possibilidade de educação em horário integral, em sala de aula adequada, então, cerca de 600.000 salas de aula deverão ser construídas nos próximos dez anos.

Esses problemas são comuns a todos os Estados, e particularmente agravados naqueles onde faltam recursos para proporcionar uma educação melhor, apesar dos esforços que despendem neste sentido. Dificuldades outras, muitas vezes negligenciadas, podem ser localizadas em certas áreas que reclamam educação especial, onde circunstâncias econômicas e sociais impõem à escola pública encargos e oportunidades também especiais. Constituem elas áreas oprimidas pelo desemprego crônico e as vizinhanças de bairros pobres nas grandes cidades, onde crianças desprotegidas superlotam moradias que não preenchem as mínimas condições do padrão exigido. Pesquisa recente, realizada em escola primária de uma das maiores cidades, revela que 91% das crianças vêm à escola subalimentadas, 87% necessitando de cuidados dentários, 21% precisando corrigir a visão e 19% com defeitos de linguagem. Em algumas das áreas, aproximadamente um terço das crianças depende de sobras de alimentos para seu sustento básico. Alunos mais velhos necessitam de orientação profissional e recreativa adequadas. Os índices de evasão, delinquência e indisciplina em sala de aula são alarmantes nessas áreas.

PROPOSIÇÃO AO CONGRESSO DE
UM PROGRAMA DE TRÊS ANOS
DE ASSISTÊNCIA FEDERAL PA-
RA CONSTRUÇÃO DE SALAS DE
AULA EM ESCOLAS PÚBLICAS
PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS E
REMUNERAÇÃO DE PROFES-
SÓRES

Com base no Decreto S.8 que tramitou pelo Senado no ano passado, embora partindo de um plano de despesas mais modesto, esse programa asseguraria a cada Estado nada menos de 15 dólares para cada estudante de escola pública (média de frequência diária), num montante aproximado de 666 milhões de dólares autorizados no primeiro ano, elevando-se a 866 milhões durante um período de mais de três anos, distribuídos de acordo com a fórmula equitativa constante de decreto do Senado de 1960, e já conhecido do Congresso pela semelhança com outras fórmulas contidas na Lei "Hill-Burton Construction" e noutras. Cerca e 10% dos fundos destinados a cada Estado, durante o primeiro ano, e quantia equivalente daí por diante, deverão ser utilizados na ajuda a problemas peculiares a cada uma das "áreas de necessidades educacionais especiais" — áreas oprimidas, vizinhanças de bairros pobres e outras.

Este é um programa modesto com metas ambiciosas. As dotações previstas são relativamente pequenas se pensarmos em termos de mais de 36 milhões de crianças de escolas públicas e os bilhões de dólares exigidos para educá-las convenientemente. Todavia, um plano inicial restrito, consoante nossas obrigações com outras áreas, incentivará os Estados a ampliarem suas oportunidades educacionais, a fim de atender à

procura crescente, elevando a qualidade da educação oferecida, e permitindo que os Estados menos favorecidos melhorem seus padrões de educação de acordo com o nível nacional.

O decreto que acompanhará esta mensagem foi cuidadosamente elaborado com o objetivo de eliminar desproporções tão iníquas e dar a melhor aplicação possível a essas dotações.

Segundo proibição expressa da Constituição, nenhum fundo destinado ao ensino elementar ou secundário deverá ser aplicado na construção de escolas confessionais ou na remuneração de seus professores; e assim, estudantes de escolas que não sejam públicas, não são considerados, muito justamente, ao determinar os fundos que cada Estado receberá para suas escolas públicas. Espera-se que cada Estado mantenha seu próprio esforço ou contribuição; espera-se que o Estado cujo esforço esteja abaixo da média nacional aumente aquela proporção de sua renda destinada à educação pública elementar e secundária.

Esse investimento será recompensado por valiosos dividendos nos anos vindouros com o aumento da produtividade, pela formação de cidadãos esclarecidos de alto nível. Há mais de 40 anos o Congresso vem lutando com esse problema e procurando solução exequível. Acredito que agora encontramos a solução e que no ano em curso o Congresso concederá uma contribuição significativa à educação americana.

II. Ampliação das oportunidades em escolas superiores.

Nossas faculdades e universidades representam os esteios de nossa educação. Nelas, formam-se os líde-

res e técnicos de que necessitamos para levar adiante nossa civilização altamente desenvolvida. Se fracassarem elas, não haverá substituto capaz de preencher sua responsabilidade. A ameaça competitiva de forças militares e ideológicas no mundo imprimem um caráter de urgência às suas atribuições. Mas essas atribuições existiriam de qualquer modo.

Os encargos assumidos com o elevado número de matrículas — impostas às escolas primárias e secundárias, ainda na década de 50 — recairão pesadamente sobre nossas escolas superiores durante a década de 60. Para o outono de 1966 estima-se que 1 milhão de alunos a mais em relação ao ano anterior pedirão matrícula nas faculdades e universidades, perfazendo um total duas vezes mais elevado que o registrado em 1950. Nossas faculdades, já bastante pressionadas, desde então, a enfrentarem as matrículas em número cada vez mais crescente, numa fase de custo de vida também em elevação, sem dúvida vão ficar em situação crítica apenas para prover as necessidades normais, o que não dizer em relação ao custo da educação qualitativa!

Já se gasta em todo o país cerca de 1 bilhão por ano para dar oportunidades aos candidatos e para construções residenciais no ensino superior. Mesmo com um aumento das contribuições provenientes de fontes estaduais entre necessidades acrescidas e despesas previstas para 1965, há uma diferença calculada em 5,2 bilhões de dólares em 1970. O interesse do país requer um sistema educacional no âmbito do "college" (faculdade) suficientemente financiado e equipado para dar a todo es-

tudante uma oportunidade, com as condições materiais, que atenda às exigências de instrução, de pesquisa e de moradia.

Por essas razões, recomendo uma legislação que possa:

1. Ampliar o atual programa de empréstimos, destinados a residência, num prazo de cinco anos a 250 milhões anuais, elaborado tendo em vista cobrir as obrigações do Governo Federal de prover alojamentos residenciais para estudantes e professores. Inicialmente, convém elevar o orçamento a fim de intensificar as obras durante o ano fiscal de 1961, mediante concessão de empréstimos.
2. Estabelecer novo programa de empréstimos a juros baixos para ampliar as oportunidades no ensino superior, autorizando empréstimos anuais de 300 milhões de dólares num período de 5 anos para ajudar a construção de salas de aula, laboratórios, bibliotecas e serviços correlatos necessários que possibilitem às instituições universitárias públicas ou particulares atenderem aos aumentos de matrícula previstos nos próximos 5 anos e também ajudar na renovação, reabilitação e modernização de suas condições de funcionamento.

III. Assistência a estudantes universitários.

A nação estabeleceu como objetivo básico, há um século aproximadamente, dar boa educação elementar e secundária a todas as crianças, sem levar em consideração seus recursos. Em 1961, os padrões de atividade, cidadania e a situação mun-

dial mudaram tanto que nós precisamos estabelecer um objetivo mais alto. Devemos certificar-nos de que todo jovem de talento com possibilidades de seguir um curso superior terá realmente condições de fazê-lo, se assim o desejar, sem tomarmos em consideração sua situação econômica.

Atualmente, bolsas-de-estudo públicas ou particulares, programas de empréstimos adotados por numerosos Estados ou por instituições privadas e o programa da Lei Nacional em Defesa da Educação (*The National Defense Education Act*) contribuem substancialmente para cobrir as necessidades daqueles que freqüentam nossas faculdades. Tudo isso no entanto não corresponde ainda aos fins visados. Cerca de um terço de nossos mais brilhantes jovens que concluíram o secundário não tiveram ainda possibilidade de ingressar na faculdade, principalmente por motivos de ordem financeira.

Embora peça subsequente ao Congresso para emendar e expandir o empréstimo ao estudante e outras provisões da Lei Nacional em Defesa da Educação, é evidente que mesmo com este programa muitos estudantes talentosos necessitados não poderão assumir outras obrigações financeiras para continuar em seus cursos.

E por esses motivos que recomendo a aprovação de um programa quinquenal com autorização inicial de 26.250.000 dólares destinados a bolsas concedidas pelo Estado a jovens de talento e necessitados, estando excluídos aqueles programas de assistência financeira a estudantes que já freqüentam a universidade.

Serão destinados aos Estados, durante o primeiro ano, fundos que totalizam 25.000 bolsas-de-estudo a 700 dólares cada; segundo, 37.500, e daí por diante 50.00 por ano. Estas bolsas que variarão de acordo com as necessidades do candidato, até um limite máximo de 1.000 dólares, serão acessíveis a todos os jovens sem consideração de sexo, raça, credo ou cor, baseando-se unicamente em suas aptidões, apreciadas segundo um critério competitivo, e suas necessidades financeiras, sendo permitido aos estudantes matricular-se na faculdade e curso de sua preferência. Como as taxas de matrícula e mensalidade normalmente não cobrem as reais despesas que a instituição despense com a educação do estudante, suplementações adicionais concedidas à faculdade ou universidade freqüentada deveriam acompanhar cada bolsa, permitindo que essas instituições aceitem candidatos novos sem cobrar aumento indevido nas mensalidades ou sofrer indevido prejuízo.

IV. Educação profissional.

As leis nacionais sobre educação profissional promulgadas inicialmente pelo Congresso em 1917, e subsequentemente emendadas, criaram um programa de treinamento para a indústria, agricultura e outras áreas de ocupação. O principal objetivo de nosso esforço pela educação profissional é realista e suficientemente amplo para garantir uma base que supra necessidades futuras. Entretanto, as mudanças tecnológicas que ocorreram em todas as ocupações clamam por uma revisão e uma reavaliação dessas leis capazes de atualizá-las.

Com essa finalidade, peço ao Secretário de Saúde, Educação e Bem-Estar (*Health, Education and Welfare*) que convoque um corpo de assessores com experiência profissional na educação, no trabalho, na indústria e agricultura e também oriundos do público leigo, juntamente com uma representação dos Departamentos da Agricultura e Trabalho, com a finalidade de rever e apreciar as leis atuais de educação profissional do país e propor recomendações para melhorar e reorientar o programa.

Conclusão.

Essas medidas de incentivo representam uma contribuição essencial, embora modesta, que o Governo Federal deve prestar à educação americana em todos os níveis. Auxílio unilateral não basta. Temos que dar atenção tanto à remuneração de professores quanto ao financiamento para novas salas de aula, oportunidades de acesso às faculdades, dormitórios; tanto às bolsas-de-estudo quanto aos empréstimos, tanto à educação profissional como à geral.

Não pretendemos resolver nossos crescentes problemas educacionais apenas com o intuito de comparar os resultados do país com os de nossos adversários. Essas medidas justificam-se por seus próprios méritos, tanto em tempo de paz como em tempo de perigo: educar melhores cidadãos do mesmo modo como melhores cientistas e soldados.

A responsabilidade do Governo Federal neste campo foi estabelecida desde os primeiros dias da República — é tempo agora de agir decisivamente para cumprir esta responsabilidade na década de 60.

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA DE NOVE ANOS

Consoante instrução que entrou em vigor a 8 de julho de 1960, a escolaridade obrigatória no Baixo Sa-xe deverá estender-se por um período de nove anos, a partir do ano escolar de 1962.

ELIMINAÇÃO DO ANALFABETISMO NOS ESTADOS UNIDOS

Estatísticas recentes revelam que o analfabetismo nesse país caiu, no período de 1959-60, em 2,2%. Enquanto em 1940-41 os americanos de 25 anos e mais recebiam escolaridade média de 8,4 anos, em 1959-60, o mesmo grupo de idade recebe em média escolaridade de onze anos.

CURSOS ESPECIAIS PARA AS FAMILIAS NA ITALIA

No quadro da educação de adultos, esses cursos vêm exercendo função apreciável. Realizam-se no próprio meio familiar, em horas escolhidas pelos interessados. Sua influência se faz notar sobretudo na frequência às escolas primárias, pois, de acôrdo com pesquisas promovidas nesse campo, constatou-se que os índices de comparecimento são muito mais elevados nas regiões onde os cursos especiais funcionam.

ENSINO A SERVIÇO DA PRODUÇÃO

O ensino na República Árabe Unida foi organizado nesses últimos anos com o objetivo de atender às necessidades da produção e melhorar conseqüentemente o nível de vida da coletividade. Assim sendo,

procura-se estimular o trabalho manual, valoriza-se o ensino técnico em todos os seus ramos e são promovidos cursos noturnos para os operários das empresas. Recentemente o Ministério da Educação introduziu, por outro lado, disciplinas técnicas nas escolas secundárias.

NORMAS PARA A SELEÇÃO DE PROFESSORES

O Ministério da Educação da RAU adotou as seguintes normas para a seleção dos futuros mestres: a) que as fichas escolares dos candidatos sejam consultadas para melhor identificar suas qualidades, características e aptidões; b) que as escolas normais submetam os candidatos a testes de aptidão e de personalidade; c) que esses testes sejam acompanhados de entrevista que possa revelar características não identificadas nos testes; d) que os alunos-mestres consagrem ao menos 50 horas durante suas férias de verão aos serviços sociais em suas respectivas especializações. A finalidade desse estágio é propiciar a integração social do futuro mestre.

SÉRIE DE CONFERÊNCIAS PROMOVIDAS PELO SERVIÇO INTERAMERICANO DE ESCOLAS

Em colaboração com as universidades de Michigan, New York e Alabama, vêm-se realizando conferências, no ano em curso, em vários países da América Central e do Sul. A primeira delas teve lugar em S. Paulo com a participação de escolas americanas primárias e secundárias. A finalidade dessas conferências é debater os problemas relacionados com a educação, bem como o estudo de planos para o aperfeiçoamento profissional.

Espera-se que as 37 escolas participantes se organizem em associações regionais com o objetivo de coordenar um programa comum de ação.

NÍVEL MÉDIO OBRIGATORIO EM CUBA

De acôrdo com o programa de planificação econômica anunciado recentemente pelo Ministro de Economia, Sr. Rufino Boti, será obrigatória em Cuba a instrução secundária de cinco anos.

LIVROS

ARRUDA, Maria Elza de M. e MOURA, S. J. Cordeiro de — *Educação Primária*, Recife Instituto de Pesquisas Pedagógicas — Sec. de Educação e Cultura, 1961, 50 págs.

Reagindo contra a indiferença marasmada com que os velhos governos se alheavam dos problemas do ensino, a segunda metade do século passado, dominada pelos sonhos do "cientismo" e do "progresso indefinido", passou à fase do idílio com a educação e raras vezes se terão registrado tantos esforços líricos em favor da instrução, homens de Estado, pensadores, poetas, todos afins em despertar os povos para as nupcias sagradas com o desenvolvimento à base do aprimoramento cultural.

Usual, então, repetir-se, com Guerra Junqueiro, que "abrir escolas era fechar uma prisão", ou cantar-se, com Vitorino Palhares, a necessidade de "um mestre em cada lar", aceitando-se, de bom grado, se vendesse o pão, contanto que se desse "o livro de graça".

Ao menos em teoria, os novos governos têm sido sensíveis ao acicate da cada dia mais larga distribuição do ensino e a luta contra o analfabetismo, por exemplo, tem sido uma constante em todos os programas, plataformas e planos de candidatos e de administradores.

Todos acordam em que um dos problemas fundamentais dos nossos dias é o educacional, urgindo espa-

lhar escolas, disseminar o ensino, levar a tóda parte a presença do Estado através da escola. Mas abrir escolas adianta pouco e, num país pobre, como o nosso, pode mesmo acabar contraproducente, se o ensino não se coroa de resultados práticos, se, numa palavra, o ensino ministrado não oferece rendimento compensador.

Interessantíssima, sob este aspecto, a contribuição valiosa do Instituto de Pesquisas Pedagógicas da Secretaria de Educação de Pernambuco, nesta pesquisa em que os professores Maria Elza de Moura Arruda e S. J. Cordeiro de Moura mostram a posição dos municípios pernambucanos em face do rendimento escolar obtido nos últimos anos.

De modo geral, o quadro é consolador.

Tomando-se como ponto de partida o ano de 1951 — quando o rendimento percentual foi de 57, — e salvo uma queda em 1955 — verifica-se que os índices acusam progressão acentuada, principalmente depois de 1956, quando a curva foi de 73. e logo a seguir, 76, em 1957 e 78 em 1958.

Um ponto que mereceu a atenção dos pesquisadores foi o desequilíbrio observado em vários municípios, tanto mais estranhável quando existe unidade de orientação, o material humano é praticamente o mesmo, as condições gerais do Estado oferecendo pequenas diferenciações ir-

relevantes, o que pareceria justificar certa homogeneidade no rendimento médio de ensino, fato que entretanto não se verifica.

E para explicar esta anomalia, apontam-se como causas mais prováveis uma série de fatores cuja correção se imporia para permitir certo sentido de uniformidade em favor do ensino. Há falhas originárias na própria seleção do magistério primário, profissão desgraçadamente tratada sem o devido carinho, sendo fato notório que de toda a larga família pública brasileira é o professor primário o mais esquecido em tudo, a começar da remuneração. Prepondera, por outro lado, a "ausência de atualização e de objetividade do pessoal docente", "alhcamento do professor ao meio", faltando ainda o espírito de vivência, a interseção do mestre no ambiente, cujos dramas não sente, sendo, neste ponto, curiosa aquela comprovação de que um dos municípios onde mais alto se mostrou o rendimento escolar foi o de Alagoinha, fenômeno talvez explicável pela circunstância de o magistério primário ser constituído de elementos da própria terra.

Outro fator que também deve influir neste desvio lamentável é a "ausência de interação da escola e da família", entidades que deviam caminhar juntas, a escola surgindo como um prolongamento da família, — não sua rival ou seu substituto.

Pais de família, por sua vez incultos, não logram despertar na prole este clã pelo estudo, esta idéia de uma "escola para a vida", como preparação do homem para enfrentar a realidade maior que o espera.

E em muitos casos, elemento negativo da mais alta repercussão, o pauperismo generalizado no Inte-

rior, crianças subnutridas, doentes, faltando à escola pela fome, pela falta de vestuário e, desta sorte, prejudicando e anulando o esforço dos mestres inclusive mercê dos iatos imensos cavados na continuidade do currículo escolar rotineiro e normalizado.

Essa plaquete publicada pelo IPP abre perspectivas luminosas no trato do magno problema do ensino primário em nosso meio e devia servir de base a análises de mais profundidade, visando afastar erros e falhas, e fornecendo ao poder público material rico para novos empreendimentos destinados não apenas a alargar o campo do ensino, mas sobretudo a cercar a rede de distribuição do ensino daquilo que deve ser o fundamental, porque o mais valioso — o rendimento, sem o qual o trabalho dos mestres e dos governos será apocado e aviltado, pelo menos não dando aqueles frutos que seria lícito esperar dos sacrifícios e suores despendidos. (Editorial do *Jornal do Comércio*, Recife).

COPPI, I. M. — *Symbolic Logic*, 5ª edição, New York, Macmillan, 1960, 355 págs.

Dois fatores nos parecem particularmente importantes para atestar que a lógica moderna se tornou um assunto indispensável ao estudante de ciência e filosofia. O primeiro é o de que a maioria das boas universidades européias e americanas incluem um curso, em geral obrigatório, de nível elementar, de lógica simbólica, no início de seus currículos, exigindo ainda, muitas delas, na altura do terceiro ano, outro curso, mais avançado, da mesma discipli-

na — obrigatório para trabalhos posteriores aos da obtenção da licenciatura. O segundo fator é o aumento considerável do número de livros dedicados à lógica e que são publicados a cada ano que passa com maior certeza de acolhida.

Esses dois fatores mostram que as faculdades brasileiras andam necessitadas de uma revisão em seus currículos, seja para incluir a lógica, seja para modernizar os cursos atualmente dados porque, em geral, ou a lógica não figura nos programas ou se confunde com a silogística aristotélica. A modernização que apreciaríamos ver feita em nossas escolas necessitaria de um norte conveniente diante da imensidão de orientações adotadas pelos estudiosos da matéria. Esse norte poderia ser buscado mediante cuidadosa seleção bibliográfica, tarefa talvez ingrata mas necessária. Não é fácil indicar livros adequados para o principiante. Talvez o de Langer, *Introduction to Symbolic Logic*, fôsse o texto que considerariamos de leitura obrigatória para os alunos de faculdade de filosofia, na maioria das seções. Para os estudantes de filosofia e de matemática esta obra de Copi merece atenção especial.

Ao lado da preocupação em afastar tópicos controversos, adotando linha neutra perante os choques entre formalistas, normalistas, ou intuicionistas etc., o autor elabora a sua obra sob um duplo e feliz aspecto. A lógica é instrumento — organon — para avaliação da correção do raciocínio, mas também pode ver investigados de modo sistemático seus próprios princípios e métodos mediante construção e exame dos sistemas lógicos. E na primeira metade do volume (capítulos 1 a 5), Co-

pi usa a lógica para a determinação da validade da argumentação, deixando para a metade final (caps. 6 a 9) o tratamento dos princípios usados na primeira.

Os capítulos 1, 2, 3, 6, 7 e 8 constituem pormenorizada e rigosa apresentação do cálculo proposicional. Adota-se o sistema de Rosser (com os conectivos “não” e “e”). O sistema de Hilbert-Ackerman, frequentemente adotado (com os conectivos “não” e “ou”) bem como o de Nicod, menos usual, com um conectivo apenas, merece todo um capítulo. Poder-se-ia, talvez, criticar o fato de que pouca atenção seja dada ao sistema de Lesniewski (como os conectivos “não” e “implica”). Mas um estudante, depois de conhecer um dos sistemas, pode, sem grande esforço, examinar por si mesmo os demais, de modo que, em verdade, a crítica se não sustenha.

Nos capítulos 4, 5, 9, uma boa parte do cálculo funcional restrito é examinada (também na linha de Rosser) e o material constitui o que de fato conviria aprender do assunto em um estágio preliminar. O capítulo 4 mostra com precisão a insuficiência da lógica tradicional e introduz os quantificadores de modo lúcido. O capítulo seguinte, lógica das relações, mostra com propriedade como simbolizar relações, algumas das suas propriedades e como são usadas. O tratamento axiomático das relações é feito no capítulo 9. Tanto no cálculo proposicional como no funcional o problema fundamental da completude é abordado com desejável rigor.

Cuidadosa distinção entre linguagem e metalinguagem é feita e no capítulo 6, dedicado aos sistemas dedutivos, há informações que nin-

guém pode, hoje, estudando ciência ou filosofia, ignorar — tôdas dadas de modo sucinto e com muita clareza.

Um apêndice é dedicado à álgebra das classes e outro ao paradoxo de Grelling, contendo êste uma exposição resumida da teoria dos tipos lógicos de Russell.

Exercícios convenientemente dosados aparecem no fim de cada subtítulo.

Todo estudante de lógica, desejoso de uma visão de seus aspectos modernos, muito lucrará com a leitura deste livro de Copi.

LEÔNIDAS HEGENBERG

LALOUP, Jean — *La Science et l'Humain*, Tournai, Casterman, 1959, 287 págs.

O século XX está sendo o cenário da maior e da mais rápida transformação social que o mundo já experimentou. Essa transformação é devida aos progressos espetaculares da técnica e da organização científica da sociedade. Ao lado dos valores tradicionais peculiares ao humanismo literário, filosófico e religioso erige-se triunfante o nôvo humanismo científico, que veio revolucionar e avassalar a consciência do homem contemporâneo. Que ciências determinaram essa metamorfose e êsse abalo da consciência cultural de nossa época? Quais os nomes mais representativos dessa revolução científica? Qual o processo interno da atividade científica? Qual seu valor de conhecimento? Qual a nova visão do mundo suscitada pelos progressos da ciência e quais as rela-

ções entre a ciência e as outras manifestações da cultura e da civilização?

Tais são as questões, às quais Laloup tenciona responder, dirigindo-se a todo homem culto e especialmente ao de formação literária "*qui s'efforce de comprendre l'un des plus puissants courants de l'age contemporain*". O autor também espera interessar aos "*scientifiques*" desejosos de uma síntese que ultrapasse sua própria especialidade ou renitentes em ver uma oposição irredutível entre a ciência e a fé. De acôrdo, pois, com seus objetivos, a obra de Laloup vem a ser, ao mesmo tempo, um rápido transunto das grandes etapas e das principais lições da história das ciências, uma crítica e uma filosofia das ciências. A primeira parte, "*Esquisse d'une histoire des sciences*", examina sucessivamente a gênese e as vicissitudes da ciência antiga, o desenvolvimento da ciência moderna (Descartes, Pascal, Leeuwenhoek, Newton, Lavoisier, Ampère, Darwin, Pasteur, Planet, Einstein, Rutherford); as grandes querelas (cartesianos e newtonianos, a geração espontânea, fixistas e transformistas, ondas e corpúsculos, o segredo do átomo) e as grandes correntes (microfísica, microbiologia, astronáutica e eletrônica).

Na segunda parte, *Elements d'une philosophie des sciences*, Laloup focaliza o valor da ciência, tratando, em primeiro lugar, dos obstáculos ao espírito científico a respeito dos quais êle se inspirou bastante em Gaston Bachelard. O segundo capítulo é dedicado ao raciocínio experimental, examinando-se os princípios da elaboração científica (observação e experimentação), as leis, os princípios e as teorias e ressaltan-

do-se muito bem a relatividade do conhecimento científico. A seguir trata o autor da Psicologia da Invenção, *afin de mieux saisir les constituantes de l'ascèse et de l'ideal scientifique.*

A última parte o livro, a mais original e a mais interessante por ser mais polêmica, é consagrada à filosofia das ciências, tratando Laloup das relações entre a ciência e o humanismo, entre ciência e filosofia, entre ciência e religião e esboçando os princípios de uma pedagogia das ciências. O autor argumenta através de um tipo de reflexão que *sera rejeté par tous ceux qui ont gardé à l'esprit la croyance scientifique et positiviste du siècle dernier* (pág. 200) e, admitindo a ciência como meio supremo e exclusivo do conhecimento, esquecem que ela visa apenas *une certitude hautement probable des phénomènes.*

A filosofia tem sido avaliada por muitos espíritos mais como um resultado de imaginação que da razão. Seria uma agradável ficção fragmentada em diversas escolas e que não pode ser comparada ao belo espetáculo da forte unidade da ciência. Laloup, entretanto, demonstra que essas dificuldades sobre a filosofia se resolvem quando se conhece o alcance exato da ciência e a necessidade da filosofia. O método experimental só atinge um aspecto do real e não engendra senão altas probabilidades. Mas há problemas que inquietam a consciência humana e que não podem nem poderão ser resolvidos pela ciência. Aliás, a própria crítica da ciência já se encontra entre os domínios que ultrapassam a ciência. Por outro lado, *la science*

expérimentale tout entière table sur des presupposés typiquement philosophiques. Ela sempre deverá suportar, pelo menos, dois axiomas, sob pena de destruir-se a si mesma: a harmonia do mundo descoberta pelas leis, a validade dos dados objetivos fornecidos pelos instrumentos e a objetividade, pelo menos parcial, do conteúdo das sensações. A diversidade das filosofias, diz Laloup, é coisa natural e necessária. As várias escolas filosóficas correspondem às diversas percepções do absoluto e garantem a liberdade e o progresso da ciência. Uma única filosofia, fruto da ciência, só se entregaria à justificação de sua própria verdade.

RUI NUNES

LOURENÇO FILHO, M. B. — *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 7ª edição, S. Paulo, Melhoramentos, 1961, 266 págs.

Como Volume II das Obras Completas de Lourenço Filho, acaba a "Edições Melhoramentos" de lançar a sétima edição da *Introdução ao Estudo da Escola Nova*.

Lançada a primeira edição em 1929, o movimento brasileiro de reforma educacional que se estrutura na década dos anos de 1920 para eclodir vigorosamente na década subsequente, teve, nesse trabalho, instrumento básico de conceituação, de definição precisa e equilibrada dos novos princípios e padrões que se preconizava para a escola brasileira, como expressão de processo de mudança cultural em busca do necessário reajuste de suas superestruturas consolidadoras.

Ao preparar o texto da sétima edição desse trabalho, decorridos trinta e dois anos do lançamento da primeira, impôs-se Mestre Lourenço Filho o desempenho de tarefa em verdade inadiável, qual fôsse a de praticamente reescrever o livro, tais e tamanhas as novas situações registradas no fato social de mais constante alargamento e revisão em nosso tempo, que é o da educação institucionalizada.

Tão abrangente o âmbito desse alargamento, tantas e tamanhas suas recíprocas implicações e condicionamentos no contexto social, que a mesma leitura do livro de Mestre Lourenço Filho nos conduz inclusive à dúvida sobre se o título mais pertinente em relação ao conteúdo não seria o de "Introdução ao Estudo da Nova Educação"...

Divide o autor o livro em três partes: na primeira, estuda "as bases"; a segunda, "os sistemas"; na terceira, "a problemática", relativas ao movimento da chamada "escola nova", definindo-o, fundamentando-o e caracterizando-lhe as diferenças em relação aos pressupostos teóricos e aos objetivos visados pela escola tradicional.

Na exposição e na crítica revela, o autor, aquelas mesmas sobreexce-lentes virtudes que marcam os seus trabalhos: clareza, concisão, senso crítico, domínio seguro dos assuntos versados.

Entre os não muito numerosos autores qualificados de nossa literatura pedagógica, Lourenço Filho é, sem dúvida, daqueles em que mais ex-celam altas qualidades de professor nato, no sentido da capacidade de exposição clara e ordenada, do poder da síntese precisa e objetiva, do do-

mínio da arte, enfim, de esclarecer, fertilizar, estimular o pensamento do leitor com persuasiva e natural fluência.

No livro sobre o qual se faz este breve registro estão presentes, em alto grau, tôdas essas qualidades e, sem dúvida, terá ele, novamente, papel relevante a desempenhar junto aos estudiosos da atual problemática educacional, tal como ocorrera nos já longínquos idos de 1929.

No que denomina "as bases" do movimento da "escola nova", se evidencia, plenamente, o senso de medida e proporção de Lourenço Filho, visto que, em sendo mestre de psicologia, não se deixa dominar por uma hipertrofiada "psicologização da educação, subestimando aspectos outros, concomitantes, de não menor relevância.

Partindo do substrato básico do fator biológico, estuda e releva Lourenço Filho o que importam as contribuições não apenas da psicologia, como também as do estudo dos fatores sociais, nos novos esquemas de conceituação do processo educacional. Não se limita, assim, seja por um certo hiperbiologismo montessoriano, tampouco por uma certa hiperpsicologização pestalozziana, buscando conjugar e articular, equilibradamente, a confluência dos múltiplos fatores atuantes no complexo e compósito processo educacional.

No que respeita à análise da contribuição dos estudos sociais às novas concepções do processo educacional, se, *data venia*, alguma observação nos coubesse fazer, esta seria quanto à relativa parcimônia, mesmo dando o desconto de se tratar de uma introdução, com que foi ressaltada a recente e tão importante contribuição da antropologia cul-

tural, das mais ricas de virtualidades, à recente teorização do processo educativo.

A chamada "revolução das ciências do comportamento" vem possibilitando, por exemplo, como o acentua Theodore Brameld, que a educação "ao invés de se basear em concepções ultrapassadas de aprendizagem e disciplina, utilize os maiores recursos das ciências do comportamento e uma teoria do homem unificado, que esses recursos elucidam".¹

As contribuições conceituais emergentes desse campo do conhecimento, como as de "campos de força", de "cultura e personalidade", em que os antropólogos demonstram que "a aprendizagem compreende dimensões polaristas de experiências interiores e exteriores, algumas delas completamente inconscientes, que foram quase totalmente negligenciadas pelas formulações ortodoxas que ainda sublinham as salas de aula" (Theodore Brameld, *op. cit.*) representam subsídios significativos à reformulação conceitual mais atualizada do processo educacional, como sobejamente o conhece Mestre Lourenço Filho.

À concepção interdisciplinar na teoria da educação, fruto, em boa parte, do que se convencionou chamar, nos Estados Unidos, o "movimento científico em educação", deve-se, essencialmente, o *approach* da antropologia cultural, representado seja em métodos, seja em conceitos básicos.

Lembre-se, a propósito, que já em 1928, Mestre Franz Boas, em seu *Anthropology and Modern Life*, sub-

linhava que "a pesquisa *antropológica* oferece, portanto, meios de determinar o que pode ser esperado das crianças de diferentes idades e este conhecimento é de valor considerável em relação aos métodos educacionais".

Esse encontro entre antropologia e educação veio ganhando consistência e articulação através dos tempos e isto o demonstram estudos importantes como aqueles sobre "Cultura e Personalidade", objeto de seminário na Universidade de Yale em 1930, sob a direção de Edward Sapin, prosseguidos em 1934 na "Hanover Conference on Human Relations", onde se aprofundaram as contribuições sobre enculturação e socialização no desenvolvimento da criança.

Na linha dessas contribuições valiosas da antropologia cultural à nova teoria educacional, figuram os estudos das tendências das culturas e subculturas a se organizarem em torno a grupos variáveis de traços, filiados a interesses dominantes (estético, econômico, social, tecnológico) e emerge a necessidade de o educador identificar, para orientar seu trabalho, o caráter desses focos polarizadores; surge, outrossim, o conceito antropológico de "configuração", esclarecedor do caráter dialético da ordem temporal e espacial, constituindo, em suma, todos esses e outros subsídios à teoria do processo educacional, indubitavelmente, elementos significativos na concepção educacional mais recente, aplicável à "escola nova".

Outro aspecto que, *data venia*, nos pareceria relevante destacar explicitamente nos critérios distintivos entre a escola tradicional e a "escola nova", seria a atitude sistemática

1 *Necessidade imperiosa de reconstrução de uma Filosofia de Educação*, Theodore Brameld, da Universidade de Boston.

de pesquisa implícita à teoria da "escola nova", como expressão de seu ingrediente científico.

Se se buscasse uma síntese menos imperfeita a respeito, poder-se-ia quicá dizer que a escola tradicional era, basicamente, a escola de transmissão do saber já sabido ou admitido, enquanto a escola nova considera essencial o constante processo de busca, revisão e reelaboração do conhecimento, funcionando como instituição dominada pelo "research mind", seja em termos de "pesquisa básica" ou de "pesquisa em ação".

Ao nosso ver, um dos melhores capítulos do livro, todo êle excelente, de Mestre Lourenço Filho, é o capítulo VII, "Ensaio Precursores, Primeiras Escolas Novas e Expansão das Idéias de Reforma.

Nêle, a visão retrospectiva é muito bem ordenada e hierarquizada e e se encontram destaques preciosos, como o daquela citação do educador inglês Sanderson (que conjecturamos não muito conhecida entre nós) e que é um primor de observação exata sôbre o anacronismo da organização ainda vigente na grande maioria de nossas escolas "concebidas" (em programas, processos, matérias e métodos) "para formação de uma classe com o privilégio de dirigir".

Nesse excelente capítulo, há, em nosso entender, duas ligeiras omissões: uma quando não é incluída a já longa e sólida experiência da "Escola Guatemala", do Estado da Guanábara, entre os ensaios brasileiros no campo da "escola nova"; outra quando, na nota de rodapé da página 176, ao alinhar o autor os "ensaios de sentido renovador" da década dos anos de 1920 não inclui o de Anísio Teixeira na Bahia (1924-1929), pois a sua obra educacional nesse

Estado, depois da viagem à América do Norte, teve, nitidamente, êsse caráter renovador.

Era da sabedoria dos antigos o registro de que, de quando em quando, até mesmo Homero cochila...

No caso do livro em registro, Mestre Lourenço Filho deixou duas vezes escapar o lapso, ao usar às páginas 199 e 235, a expressão "nada menos inexato", quando está nítido, pelo sentido do texto, que êle quiseira dizer nada *mais* *inexato* ou nada *menos exato*.

Como se assinala, com propriedade, na "Apresentação da 7ª Edição", o "senso de objetividade" e o "gôsto pela imparcialidade do autor, não o levam "a dissimular suas próprias preferências".

A filosofia de educação que revela abraçar é, nitidamente, e isto é sobretudo importante, uma filosofia democrática de educação, de homem à altura das idéias do seu tempo e não a de alguém prêsso a filosofias educacionais ultrapassadas na dinâmica do processo social.

Êsse é um outro alto valor dessa sua obra, fundamental aos estudiosos e aos interessados em educação, em nosso país.

JAYME ABREU

SARTON, George — *Ciencia Antigua y Civilizacion Moderna*, Trad. de Concha Albornoz, México, Breviários del Fondo de Cultura Económica, 1960, 132 págs.

A civilização moderna é a continuação da ciência grega, e os conhecimentos culturais de nossos tempos foram-nos legados pelo paganismo. Tal é a tese do Prof. George Sarton resumida — no presente breviário —

de três conferências por êle ditadas, em 1954, na Universidade de Nebraska.

O livro desdobra-se em três lances: Euclides e seu tempo, Ptolomeu e seu tempo e final da ciência e cultura dos argivos. Dados minuciosos acêrca do famoso Museu de Alexandria e da Biblioteca são reunidos pelo A., para comprovar que o Museu constituía uma instituição específica de investigação científica, e acolhera grandes figuras da Antiguidade: Euclides, Eratóstenes, Apolônio de Pêrgamo, Arquimedes de Siracusa e outros.

Informa-nos George Sarton que os cientistas de então compunham o que hoje chamariamos de "monografia", versando sôbre matemática, astronomia, anatomia e fisiologia — tudo de um ponto-de-vista analítico. Trata-se, como diz George Sarton, de um verdadeiro *Renascimento* — pela predominância do espírito de análise e investigação — marcando o que é fundamental no progresso: "análise, síntese; análise, síntese, e assim indefinidamente" (p. 17). Outros subsídios são aduzidos pelo professor Sarton relacionados com a Biblioteca de Alexandria, que chegou a contar com 400 mil papiros; e tão grande foi o desenvolvimento desta, que no século III fôra preciso criar uma "sucursal" — o *Serapeum* — último refúgio da cultura pagã, sob o império de Aureliano, e destruído em 391, por disposição do Bispo Teófilo.

Assinala o A. que a cronologia científica começa precisamente em Alexandria; e que a necessidade de identificação e fixação de textos abre, em primeiro lugar, caminho a todos os ramos da filologia e da gramática. Isso explica o fato da tra-

dução, por exemplo, da *Septuaginta*, por obra de setenta e dois eruditos hebreus, e de iniciativa do Rei Ptolomeu II.

Todo um capítulo é reservado à descrição da obra euclidiana e a importância dos *Elementos*, que ordenam de forma lógica tôdas as proposições matemáticas conhecidas, a teoria dos "irracionais" — já cogitados pelos pitagóricos e formulada pelo matemático Teeteto, personagem de um diálogo homônimo de Platão; a Euclides de Alexandria deve-se também a primazia de seleção dos postulados sugeridos pela experiência (p. 46).

O segundo capítulo enumera os trabalhos de Cláudio Ptolomeu, cuja obra se destaca firmemente no centro do mundo romano, saturado das idéias gregas. Sua obra máxima — o *Almagesto* — treze livros que tratam da esfericidade da Terra e dos céus, choca-se frontalmente com o conteúdo de outro livro seu — o *Tetrabiblos*, revelando as ambiguidades que se manifestam entre conhecimento racional e credo religioso. As influências astrológicas reveladas no *Tetrabiblos* exprimem nesses tempos helenísticos e romanos a desordem social e espiritual reinantes.

O último capítulo registra a evolução da ciência grega, desde Tales e Pitágoras; a influência dos matemáticos alexandrinos, a medicina bizantina — com o iatrofista Oríbásio — a marcar a transição do pagão para o cristianismo.

As palavras finais do Prof. Sarton são uma exaltação à livre manifestação do pensamento e exprimem a confiança de que as perseguições jamais deterão a marcha da verdade (p. 122).

Embora de caráter descritivo, de desenvolvimento cronológico e informativo, o livro não deixa de apresentar interesses pela originalidade da exposição temática. que o labor científico do mundo greco-latino é obra de pensadores pagãos. Faltaria referir os traços relacionadores da interação do homem e do meio, e extrair a partir daí o sentido dialético das incursões místicas no pensamento racional dos gregos, e do mesmo modo explicar o porquê da diluição dos resquícios míticos sob o influxo das idéias elaboradas pela ciência.

EDUARDO SUCUPIRA FILHO

VERSIANI, Maria Zenólia Rabelo — *Meus Trabalhinhos e Descobertas em Ciências Naturais* (da 1ª à 4ª série primária). Aprovado pela Sec. de Educação, Belo Horizonte, 1961.

A leitura dos quatro pequenos volumes de *MEUS TRABALHINHOS E DESCOBERTAS EM CIÊNCIAS NATURAIS*, que Maria Zenólia Rabelo Versiani acaba de publicar, vem corroborar a convicção de ser a mestra da escola primária o professor por excelência. Realmente. Tudo quanto se aprende (ou não se aprende) fica na dependência dos primeiros anos de estudo. São mesmo fundamentais.

Daquí, a tremenda responsabilidade da professora primária. Digo "professora", sem hipocrisia verbal, até porque cada vez mais me convenço de que a função docente é especificamente feminina. Assim, a quem leciona em outros graus, particularmente no universitário, é lícito ignorar e negligenciar muita

coisa, ao passo que a professora primária há de saber praticamente tudo e a nada pode negar importância. Acresce que seus conhecimentos necessitam de ser profundos, pois sem esse requisito ninguém subministra noção elementar, como autorizada mente adverte Claparède. Justamente por esse motivo, certos autores, com Zingoni à frente, exigem para a professora do ensino elementar formação universitária.

Quase a tanto chega a preparação especializada da professora Maria Zenólia Rabelo Versiani. Basta dizer que estudou e se formou na extinta Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, cujos serviços a Minas e ao resto do país nenhuma espécie de omissão consegue empanar.

Professora de Metodologia das Ciências Naturais, no Curso de Formação, além de lecionar sua matéria no curso secundário, tem manifestado o inquebrantável idealismo de educadora, redigindo e editando, para uso de suas alunas, *JORNALZINHO DE CIÊNCIAS*, admirável realização de que as autoridades escolares nem tomam conhecimento. Agora, em coroamento de longa experiência nas classes primárias, no curso normal e na vida familiar, dá-nos o livro que se podia esperar de suas qualidades pessoais e de sua cultura.

Acompanha o desenvolvimento do programa oficial de Minas. Oferece à professora o auxílio que lhe convém. Sugere meios e modos de ensinar, nos concisos e preciosos "recados" metodológicos, até aponta o material escolar de que se pode lançar mão. O livro, porém, dirige-se ao aluno. Informa-o a idéia fecunda de que os interesses e as ne-

cessidades dêste é que devem primar sobre tudo mais numa escola eficaz, verdadeiramente renovada.

O fulcro da preocupação da autora está em tirar todo o proveito das oportunidades por si mesmas ocorrentes ou hábilmente suscitadas, a fim de que se exerça a observação infantil. "A observação, porém, é incompleta — adverte, dirigindo-se à professora primária — se não é seguida de uma expressão ou síntese final: desenhos, construções, dramatizações".

Quem o negaria? Sabe-se que a noção só se torna bem de cultura, quando alcança expressão adequada. O desenho, que se mostra mais ao alcance da mentalidade e da sensibilidade infantis (utilizável, aliás, com exclusividade, nos primeiros anos de estudo), além da sua preciosa função completadora, pode transformar-se em hábito, favorável ao espírito concreto como à sensibilidade artística. No mínimo, constitui o melhor ponto de partida para a aquisição do vocabulário e para o domínio de expressão idiomática. Assim conquistada, afugenta o molesto verbalismo, mesmo porque a autora insiste na conveniência de incentivar "o pensamento reflexivo". Nem perde ocasião de o associar aos demais estudos propriamente de ciências. Liga-o, antes de nada, à linguagem, pois o aluno é convidado, seguidamente, a escrever o que fez, o que descobriu, o que pensa a propósito dos fatos apresentados, das experiências realizadas, das atividades complementares levadas a termo. O incitamento a redigir, fremente na crista de impetuosa motivação, assume a forma de hábeis indagações. Essas não se destinam a verificar o que o aluno sabe ou dessabe, como nos questio-

nários tradicionais, mas a levá-lo a expressar o resultado de atividades, descobrimentos e reflexões.

Nessa ordem de cogitações, compreende-se perfeitamente os propósitos e temores, comunicados às professoras: "Este livrinho é um guia de atividades para o aluno e é este quem deve descobrir as respostas aqui contidas. Jamais permitir que seja transformado num enfadonho livro de leitura e escrita (trata-se de um caderno de trabalho, com respostas pré-fornecidas, o que falsearia completamente o método". Este, creio eu, pode talvez resumir-se em observar, para descobrir e expressar.

Com isso não se exclui a comunhão do estudioso com os fenômenos, as coisas, os acontecimentos. A matéria da ciência não está só no livro, nem unicamente nas experiências e nas respostas. Encontra-se na própria vida que palpita, ante a apaixonada observação de quem investiga e descobre sob a orientação da professora. A autora não descuidou a dimensão poética, a mais irresistível sedução dos estudos científicos. O segundo volume traz essa expressiva dedicatória: "Ao Flávio, de seis anos, que nessa época, um dia, concluiu": "É. Tudo é bonito. Precisa é olhar direito".

Exatamente. "Olhar direito" equivale a "ver". Esse, na verdade, o ato inicial para sentir a beleza do mundo e compreender a verdade científica. Quem olha sem ver, jamais aprende.

Como deixar de sentir o alcance educativo das Ciências Naturais assim ensinadas? Nada de mais haveria, realmente, se se pudesse dedicar a êsse tipo de atividade duas horas diárias. Compensaria a realização do

sonho, à vista da possibilidade que apresentam de variados desdobramentos. Vejam-se as sugestões da autora, cuja cultura geral e cujos dons artísticos lhe permitem a inclusão de versos, músicas e dramatizações suas, sem falarmos nas elucidativas ilustrações, também da sua mão experimentada.

Só um reparo me ocorre. Abalanço-me a fazê-lo, precisamente, porque a linguagem da obra, além de adequada à compreensão infantil, prima pela correção. Que a autora me desculpe a implicância profissional. Trata-se do verbo "pedir", irrepreensivelmente construído no primeiro volume, mas freqüentemente maltratado nos outros, o que sugere precipitada revisão dos manuscritos, certamente por motivos independentes da vontade da autora. Bem sei que o gramático português Epifânio da Silva Dias aceita o "pedir para" também nos casos em que o objeto

direto "licença", ou semelhante, não se pode subentender. Mas a correção de certos livros deve ser, creio eu, incontroversível.

Nota-se na autora exagerado temor de que ocorram desastres com os pequenos investigadores. Com se recomendem cuidados, está certo. Mas convém não esquecer o valor educativo de lidar com o perigo, sem perder a naturalidade. Só isso já constitui uma experiência, experiência da vida.

Permita-me, agora, uma sugestão: o aproveitamento dos "Recados à professora" em livro diferente. Alcançariam assim o completo desenvolvimento que merecem. Maria Zenólia Rabelo Versiani já pagou aos alunos do ensino primário o tributo da sua competência. Fica devendo ao professorado a "Metodologia das Ciências Naturais".

AIRES DA MATA MACHADO FILHO

REVISTAS

“SOVIET EDUCATION”

JAYME ABREU

Vem sendo repetida com freqüência, no Brasil, nos últimos tempos, a afirmativa de que escola pública e família são instituição em oposição essencial entre si.

E a insistência da abstrusa afirmativa chega a impressionar a pessoas menos versada no assunto.

Por isso, achamos oportuno transcrever citações autorizadas que desmentem categoricamente a procedência da inepta afirmativa dêsse divórcio, mesmo, assinale-se, em se tratando de países onde há monopólio estatal da educação.

Da conhecida revista norte-americana — *Soviet Education*, publicada mensalmente nos *Estados Unidos da América do Norte* e cujo texto se compõe de artigos selecionados de jornais e revistas soviéticos sobre educação, escolhidos por um grupo de educadores americanos, entre os quais figuram George S. Counts e George F. Bereday, Volume II, nº 12, 1960, extraímos as citações a seguir enunciadas.

Sovetskaia Pedagogika, nº 5, 1960:

“Como outrora, a família permanecerá um importante fator na educação socialista”.

“O desenvolvimento extensivo das instituições educacionais públicas, de nenhum modo diminui a responsabilidade dos pais no futuro de seus filhos, no ensinar-lhes a enfrentar a vida.”

“É portanto importante mobilizar a participação dos pais no trabalho das novas escolas”...

...“A escola realizará propaganda pedagógica junto aos pais e os ajudará no conduzir os seus filhos”.

“*Comitês de Pais*. Com vistas a assegurar constante e íntimo contato com os pais, um Comitê de Pais é eleito pelos pais dos alunos, que escolhem inclusive o seu presidente.”

“O Comitê de Pais organiza intensa participação dos pais nas atividades escolares, dá ajuda ao trabalho escolar de instruir e educar, coopera na organização do treinamento vocacional, bem como em trabalhos socialmente

úteis e produtivos dos alunos e na programação das atividades extraclasse, coopera ainda nas finanças da escola no sentido de aumentar suas oportunidades educativas, participa dos programas dos alunos de serviços próprios e de atividades de cultivo de saúde."

"A participação dos pais na vida escolar é especificada no estatuto sobre o trabalho do Comitê dos Pais, aprovado pelo Ministério da Educação da R.S.F.S.R."

Essa articulação intrínseca da família com o trabalho escolar é feita sem perder de vista o papel, necessariamente cada vez maior, atribuído à *sociedade* e ao *Estado* na tarefa educativa do povo, de acordo com a observação de Lenine citada em *Sovetskaia Pedagogika*, nº 5, 1960: "V. I. Lenine sublinha que com a transformação da velha sociedade, o sistema total de organizar o preparo educacional da juventude sofreria mudanças radicais.

Ele assinalou que com a participação das mulheres no processo de produção e nas atividades sociais, com sua emancipação do árduo trabalho doméstico, o papel desempenhado pela *sociedade* e pelo *Estado* na educação necessariamente aumentaria progressivamente."

George S. Counts que integra o comitê de redação de *Soviet Education*, com ser uma das maiores autoridades em educação nos Estados Unidos é, outrossim, um dos maiores conhecedores e críticos da educação soviética, a cuja filosofia opõe severas restrições, através de obras largamente conhecidas.

ESPIRITO INVENTIVO E EDUCAÇÃO

HAROLD H. ANDERSON

Reportar-me-ei, aqui, a dois sistemas educacionais, procurando demonstrar o papel de cada um deles no desenvolvimento das personalidades auto-expressivas.

Sistema Aberto e Sistema Fechado em Educação

1. *Sistema aberto*. Consiste esse sistema em um conjunto estimulante de relações, pelo qual se admite a unicidade entre a percepção e a capacidade especulativa. Como exemplos conhecidos de sistema aberto, em educação, encontramos o seminário, a discussão em classe, as monografias do período letivo, a experimentação original ou o projeto organizado pelos alunos.

Acabamos de citar exemplos encontrados em diferentes estágios do programa educacional. A oportunidade mais ampla de aprendizagem, dentro do sistema aberto, aparece, todavia, na primeira infância e durante os anos pré-escolares, quando são mínimas as solicitações ambientais, não há currículo a observar e o ensino sistemático se reduz ao mínimo. É nesse período sem currículo e sem constrangimento que ocorre a aprendizagem em maior

amplitude e mais rapidamente e quando a capacidade criadora se manifesta de maneira mais universal. O sistema aberto oferece oportunidade à experimentação, à originalidade, à iniciativa e à invenção; constitui o ambiente adequado à auto-expressão.

2. *Sistema fechado impessoal.* No campo educacional, o sistema fechado quase não leva em conta o espírito inventivo ou a originalidade do aluno. Seu interesse restringe-se à aquisição básica de conhecimentos, memorização de fatos, fixação de resposta para problemas — assuntos êsses que já integram os conhecimentos de outra pessoa.

a. *Curriculo educacional.* Em educação, preocupa-se o sistema fechado com a memorização de fatos, fórmulas e suposições, e ainda com a aquisição e armazenagem de informações. A informação tanto pode consistir em descobertas científicas comprovadas, como pode representar distorções, preconceitos, superstições ou notícias inteiramente falsas.

Não estou diminuindo o valor das tabelas de multiplicação ou a vantagem de se conhecer os fatos, visto que êles representam os instrumentos do pensamento e comunicação. Constituem meios de se atingir um fim.

No sistema fechado, compete ao estudante assimilar unicamente o que seus antepassados já descobriram ou aquilo sobre que chegaram a um acôrdo. Ele aprende o que outros consideram certo ou errado, passa a observar as instruções dadas, e a obedecer às ordens. Infelizmente, para a maior parte dos homens, nesse ponto termina a aprendizagem escolar. Entretanto, é através desse sistema que se preservam as tradições da raça — inclusive a seleção, classificação e catalogação dos escaninhos mentais, repletos de velharias inúteis, desagradáveis e jamais expurgadas.

b. *Resolução de problemas com respostas já fixadas.* No sistema fechado de educação, os problemas têm "respostas fixas, isto é, as respostas se encontram no fim do livro, foram endossadas pela cultura, acham-se guardadas na cabeça do professor ou no programa da máquina de ensinar. A educação pelo sistema fechado estabelece o mesmo tipo de aprendizagem para química, física e matemática, estendendo-se, por outro lado, a tôdas as áreas de especialização por assunto.

c. *Estudos psicológicos sobre a aprendizagem realizada em laboratório.* Quase tôdas as nossas tradições e teorias psicológicas referentes à aprendizagem e à resolução de problemas partiram de experimentos do tipo sistema-fechado ou "resposta-fixa". Recompensas e castigos, além da "noção de evitar", seja quando se trate de animais ou de homem, correspondem a objetivos e padrões experimentais, estabelecidos com antecedência pelo pesquisador. Servem perfeitamente para ministrar a noção de obediência, tão importante no treinamento dos cães. Não resultam, porém, em capacidade criadora do tipo sistema-aberto como a obtida no trautear uma nova música, escrever um poema ou realizar uma invenção científica.

Ignora-se, por enquanto, até que ponto será possível utilizar, para fins de educação geral, as teorias da aprendizagem por sistema fechado aprovadas no laboratório de animais. Não ficou ainda estabelecido em que extensão

se poderá aplicar algum dia a noção de conformidade (aprovação) que caracteriza o sistema fechado, quando testado no laboratório de psicologia, ao processo criativo, característico do comportamento humano ou à aprendizagem de sistema aberto.

d. *Testes de inteligência.* A avaliação da capacidade mental representa outra área de atividade psicológica pela qual se evidencia grande amplitude do sistema fechado. Praticamente todos os testes de inteligência, de aptidão e de capacidade representam expressões do sistema fechado. Nesses testes, o resultado ideal corresponde à aceitação das normas apresentadas pelo examinador, dos padrões de excelência que ele exige, de seu critério quanto ao procedimento desejável ou mesmo comum. Apenas começamos agora a descobrir o significado e os limites apresentados pelo sistema fechado, durante a realização dos testes psicológicos. Sabemos há 20 anos que, acima do quociente intelectual de 140, existe algo importante para a produtividade. Mas, também há 20 anos, estamos cientes de que os pontos adicionais no quociente intelectual não servem para estabelecer a diferença. A capacidade criadora pouco acrescenta aos pontos registrados pela criança no quociente intelectual. Ao realizar seus estudos genéticos sobre o "gênio", Terman selecionou os examinandos à base dos pontos obtidos em testes "normativos" do sistema-fechado, onde as respostas eram dadas no final do texto. Fazendo o retrospecto desses estudos, não é de surpreender que as crianças observadas por Terman, embora chegassem à idade adulta classificadas como intelectualmente competentes, nunca se distinguiram por especial originalidade nas artes ou na ciências. Esses "gênios" não foram selecionados pelo critério da singularidade ou do caráter único demonstrado por suas respostas, porém, atendendo-se à rápida e levada adaptabilidade às normas culturais que apresentaram.

e. *Diferenças normativas individuais.* Nos primeiros tempos da utilização dos testes, não se percebiam determinadas limitações de outro gênero, ao classificar estudantes. A capacidade criadora, a exclusividade, a invenção escapavam à avaliação pelo sistema fechado convencional das técnicas estatísticas. Assim é que o conceito das diferenças individuais desaparecia durante o tratamento normativo dos programas de testes que resultavam em tendências e correlações centrais.

O objetivo inicial da aplicação dos testes consistia em apurar-se a correlação e o prognóstico. Mas só podemos correlacionar similaridades e apenas ao definido aplicar a predição. A singularidade, que não nos é possível prever nem definir com antecedência, embora constituindo evidência necessária da capacidade criadora, tem sido geralmente ignorada ou desprezada pelos estatísticos e pesquisadores. Ultimamente, porém, procura-se identificar e avaliar, nas respostas aos testes, essas mesmas características da originalidade, abandonada durante 40 anos.

f. *Testes projetivos.* O incremento espontâneo dos testes "projetivos" verificados nos decênios de 1930 e 1940 representou um esforço visando a escapar do método de sistema-fechado da "avaliação científica" e aproximar-se da originalidade das verdades ocultas no inconsciente. Na década de 1950 chegamos à dedução de que, para avaliar a capacidade do indivíduo, temos de conhecer a sua interação não só junto às pessoas acessíveis como tam-

bém junto àquelas que se mostrem ameaçadoras. Os testes projetivos constituíram a descoberta do processo graças ao qual se conseguia a comunicação simbólica nas situações difíceis de resolver por outro método. Descobrir as verdades ocultas no inconsciente significa libertar um sistema fechado de defesas levantadas pelo paciente, visando a protegê-lo contra ameaças representadas pelos tabus, pela noção de culpa e pela ironia. Os testes projetivos permitem ao inconsciente, de maneira simbólica, aproximar-se mais do consciente, colocar-se a descoberto.

g. *O problema da motivação.* Se o sistema fechado de educação apenas consistisse em colocar ao alcance do estudante o manancial de experiências, realizações ou confrontos feitos anteriormente por outros, poucos seriam os problemas de motivação encontrados pelos educadores. As crianças pequenas são investigadores curiosos, de espírito alerta e aventureiro, interessando-se, praticamente, por tudo quanto lhes afete os cinco sentidos. Não há problema para conseguir motivação entre elas. No entanto, quando passam a freqüentar a escola, encontram um currículo onde se incluem determinadas pressões sociais, que precisam aprender a conhecer, preparadas por iniciativa de outros. Se tivéssemos de formular uma pergunta sobre motivação, ela seria assim: Que fizeram à criança as pessoas com quem ela convive, para que o passado lhe seja desagradável? Os problemas de motivação, no campo educacional, acham-se provavelmente relacionados com a presença constante, nas instituições de formação escolar, de solicitações ambientais e expectativas reforçadas por ameaças e pressões sociais que constituem outra espécie de sistema fechado mencionada a seguir.

3. *Sistema fechado pessoal.* O sistema fechado relacionado com a experiência passada do homem, por nós descrito acima, representa um sistema fechado impessoal. O passado não reage nem responde ou mantém reciprocidade com o homem. Este pode encontrar no passado inspiração ou assunto para maravilhar-se, porém, nos ossos dos dinossauros não existe motivação. As relações pessoa-coisa diferem das relações entre dois entes humanos.

Há duas ordens direcionais nas relações entre pessoas: o sistema aberto, no qual o indivíduo estimula outro, ao mesmo tempo que o aceita, permitindo, assim, a cada qual *exceder-se* além do próprio *eu*, permanecendo simultaneamente *ao natural*, nessa ação recíproca, singular e honesto, mas acima de tudo auto-expressivo. A outra ordem é igualmente direcional, porém oposta ao sistema aberto pelo fato de um dos participantes tender a restringir a expressão da singularidade, obstruindo ou inibindo a interação auto-expressiva. Através da *denominação*, o indivíduo passa a exercer *influência sobre* o parceiro ou, recorrendo à *usurpação*, coloca-se no lugar dêle, pensando por êle e dirigindo seus movimentos. Tanto na dominação como na usurpação, a força, a ameaça ou uma expressão simbólica da força (vergonha, culpa) além de outras técnicas concorrem para anular as diferenças individuais, produzindo a desejada conformidade. Essa dominação pessoal e suas expressões simbólicas representam a antítese do amor. Acham-se de tal forma difundidas na história do homem que Freud chegou a considerar a hostilidade como algo instintivo. Mais recentemente, alguns autores classificaram-na,

por seu caráter universal, como praga psíquica, semelhante à entropia!; esta, atendendo à segunda lei da termodinâmica, sômente opera em sistema fechado, atuando como redutor da qualidade da energia em relação ao tempo.

A história da evolução social do homem registra os esforços por êle envidados ao tentar liberta-se do sistema fechado de dominação e usurpação individual, para usufruir a liberdade maior do sistema aberto onde há respeito corresponsavelmente maior pelo indivíduo. As diferenças entre o sistema pessoalmente aberto e o pessoalmente fechado expressam-se em suas formas extremas pelo contraste encontrado na democracia *versus* ditadura, ou na liberdade *versus* escravidão. Como marcos históricos fixados ao longo da rota seguida por nossa civilização e destinados a exterminar tamanha calamidade qual seja o considerar o homem como coisa, empregando a força e a autoridade para usurpar as prerrogativas criadoras do indivíduo, temos a Carta Magna, a Declaração da Independência e a decisão da Suprema Corte sôbre a integração das raças na escola. Também servem como indicação as revoltas contra o colonialismo no Extremo Oriente e na África.

O programa educacional recebe como herança as restrições, temores e ansiedades dos pais, receosos de permitir que os filhos pensem e ajam por iniciativa própria. Pois o que significam a freqüência obrigatória, as especializações exigidas, o currículo básico, as especificações dos trabalhos, os exames, recompensas, troféus, prêmios, sociedades "honorárias", as reprovações e punições? São meras expressões de controle. Pela utilização da *coação sôbre* o estudante, demonstramos inicialmente falta de respeito ou de confiança na sua pessoa. Secundariamente, atua essa força como fonte de ansiedade para o estudante, incitando-o à defesa e produzindo, em consequência, rebaixamento da atuação de que êle é capaz. O resultado previsto para essa dominação cultural se traduz pelo desaparecimento da "motivação" e pela revolta ou então pela conformidade, submissão e atrofia psíquica.

SIGNIFICADO DA AUTO-EXPRESSÃO

Ao discutirmos a atividade auto-expressiva em educação, tudo quanto dissemos deve ser interpretado pelo critério da relatividade. O absoluto apenas existe por definição. Os superlativos representam expressões de liberdade poética, de exagêro artístico, servindo como caricaturas que acentuam determinado ponto.

É evidente que a atividade auto-expressiva deve representar o aparecimento de algo original, de caráter único. Uma vez admitido êsse axioma, passemos a examinar diferentes proposições relacionadas com a capacidade de auto-expressão.

1. *Auto-expressão como produto e como processo.* Tradicionalmente é a auto-expressão associada a uma pintura, um trabalho de escultura, um soneto, um invento, produtos êsses que podem ser vistos, estudados, apreciados.

1 Harold H. e Gladys L. Anderson, "Social Development", in Leonard Carmichael (ed.), *Manual of Child Psychology* (2.^a ed. revista N. Y.: John Wiley & Sons, 1954) págs. 1.162-1.209.

Entretanto, foi preciso algum tempo para se produzir o trabalho; não aconteceu inopinadamente. Para a concepção e a execução do trabalho, houve diversas tentativas e fracassos, transições e revisões. Devemos considerar a auto-expressão como processo de planejamento, experimentação e execução pela pessoa que criou o produto.

O produto tangível e completo da capacidade criadora recebe maior atenção que o obscuro processo através do qual foi obtido. Este geralmente não é traduzível em palavras, nem mesmo pelo autor da obra, não podendo, por conseguinte, ser comunicado a terceiros. Neste trabalho, limitaremos nossa atenção à atividade auto-expressiva representada por um processo que evolui desde a primeira infância, através de toda a existência.

2. *O processo de auto-expressão somente existe no presente.* Só podemos externar nossa opinião sobre uma obra de arte *depois* que ela ficou concluída. O resultado da auto-expressão é imprevisível. E nem pode ser definido ou descrito antes que o estudante, o autor, o artista ou alguma outra pessoa seja capaz de recompor a evolução do processo pelo qual a produção em causa ficou interrompida, condicionada, definida, encerrada.

A produção existe somente no passado; o processo somente no fugaz momento que passa. O processo serve de veículo para que a "totalidade" do indivíduo estabeleça contato entre o passado histórico e o futuro desconhecido, imprevisível e que se não pode prever.

3. *O produto da auto-expressão existe apenas no passado.* As produções científicas e artísticas não só pertencem ao passado como assumem as características do sistema fechado já cristalizado no passado. O produto da experiência realizada apresenta imobilidade estática, inalterável. Raramente acontece ser possível deduzir ou avaliar, pelo produto, o processo, o esforço, a imaginação e as frustrações ou a paciência que sua elaboração exigiu. Hemingway conseguiu de maneira invulgar descrever, em estilo vivo e acessível, sucessivos períodos evolutivos da inspiração em sua narrativa *O Velho e o Mar*. Não nos falou, porém, dos seus sucessivos estágios de criação ao conceber e escrever essa excelente obra. Na verdade, talvez constitua um pressuposto, por meio do qual nos aventuramos a admitir a qualidade invulgar que a produção se apresente tão expurgada quanto ao que é supérfluo ou irrelevante a ponto de parecer, na sua simplicidade, ter sido obtida sem esforço.

4. *A auto-expressão, no entanto, baseia-se na consciência do passado.* As informações obtidas de pessoas dotadas em auto-expressão levam à firme convicção de que o processo graças ao qual se obtém uma nova produção baseia-se na experiência e no saber amplo e profundo, conjugados à habilidade, à persistência e ao trabalho constante.

No passado, entretanto, só existe resposta para os problemas do passado. Tentando aplicar as conclusões do passado a problemas do presente, produzimos estereótipos. As "soluções" para os problemas do presente são conseguidas pela reorganização da experiência que o ser humano recebe do passado; a resposta, porém, é imaginada pela pessoa isolada, numa interação espontânea e auto-expressiva com seu ambiente atual. O momento da invenção é

o presente; representa a expressão natural, verdadeira, da pessoa em contato recíproco com o meio em que vive. Havendo um conhecimento mais consciente do passado, é de presumir que sua atuação seja mais completa.

5. *Auto-expressão como qualidade do protoplasma.* Em biologia cada célula é única, representando determinada e individual organização da matéria. Não se encontram duas células biológicas idênticas; nem é possível encontrar. A célula biológica, fonte de vida, constitui a emergência de um original.

Durante a evolução, à medida que as células "aprendem" a atuar umas sobre outras, em harmonia mútua, tornam-se especializadas quanto à estrutura e função. O processo de organização da matéria vem se desenvolvendo há milhões de anos, produzindo numerosas variedades de diferenciação (especialização) e integração (interação harmoniosa com unidade de objetivo). Dentro das possibilidades comparativas encontradas, dizem os fisiologistas que o organismo humano apresenta o mais elevado índice de diferenciação e os níveis mais altos de integração das células já encontrados no processo de evolução.

Esses agregados celulares chamados humanos também são únicos. Cada criatura humana é um produto original. Como indivíduo, em interação com outros indivíduos do mesmo ambiente, ele corresponde a uma unidade que se movimenta, cresce e se modifica.

Tal como acontece com suas células, a individualidade de seu sistema em conjunto e a harmonia de objetivos ou integração com outros seres humanos constituem necessidades básicas para seu perfeito desenvolvimento.

6. *Atividade auto-expressiva como interação harmoniosa (comportamento socialmente integrado).* Não basta a singularidade ou as características individuais para descrever o processo da auto-expressão. A pessoa não vive no vácuo. A vida, em si mesma, representa um sistema aberto e ninguém consegue viver plenamente se não estabelece com seu ambiente uma interação harmoniosa ou integradora. Para que se verifiquem ou se manifestem as diferenças individuais da auto-expressão, é indispensável contar com ambiente propício. Essa qualidade criadora não existe inata no homem. Sabemos que, em determinadas situações, o indivíduo sente maior estímulo e liberdade para se revelar — em outras situações sente-se constrangido, inibido, tornando-se cauteloso e receoso de manifestar-se. A vida não passa de um processo de interação; enquanto essa interação for harmoniosa haverá auto-expressão. As pessoas que constituem o ambiente podem facilitar ou retardar a interação. Quando essa interação falha em harmonia ou reciprocidade, passa o indivíduo à defensiva e diminui sua expressão de originalidade.

7. *Auto-expressão como processo evolutivo.* A criança inicia a existência dentro de um sistema relativamente aberto de interação e livre intercâmbio com o ambiente. À proporção que ela aprende a comunicar-se e a ampliar sua movimentação, o ambiente humano que a envolve aproxima-se cada vez mais. Defronta-se, então, ela com um complicado sistema de exigências, tabus, processos de socialização e de aculturação. Essas primeiras solicitações de conformidade são completadas pelo currículo escolar,

de aprendizagem quase sempre em sistema fechado, e do qual não há escapatória possível. O ambiente em que vive a maioria das crianças não estimula nem mesmo permite a continuidade no processo de desenvolvimento auto-expressivo.

Não constitui surpresa o fato de ser universal, na primeira infância, essa auto-expressividade, que entre os adultos quase desaparece por completo.

8. *Atividades consideradas como auto-expressão.* Sob o ponto-de-vista acima apresentado, encontra-se a auto-expressão em tôdas as pessoas, em tôdas as idades. Podemos imaginar então como será grande o número de atividades a considerar como auto-expressivas. Alguns talvez se lembrem de perguntar se o conceito de auto-expressão tão generalizado não acabará perdendo seu sentido habitual. Pelo fato de ser assim generalizado, porém, não há razão para que o conceito se perca. Ninguém pergunta se a *aprendizagem*, em qualquer idade e nível ou em qualquer meio, perderá seu significado pela excessiva generalização. Considerada como processo, a auto-expressividade é importante não por ser tão valiosa a produção de cada momento, mas por representar êsse processo a essência da própria vida.

9. *O inconsciente: a verdade interior.*² Ninguém sabe onde ou como se desenvolve o inconsciente na criança. O conceito de inconsciente desenvolvido por Freud passa atualmente por uma revisão, a fim de que haja consistência nos postulados segundo os quais os fatos elementares do universo são positivos e direcionais: amor, vida, crescimento, comunicação, harmonia, evolução, integração progressiva no cosmos.

As informações obtidas de adultos, poetas, cientistas, artistas indicam que a consciência, por si mesma, não parece capaz de produzir o belo, a verdade, a harmonia, ou pelo menos não o fará de maneira perfeita se não for utilizado o inconsciente profundo, a *verdade interior*.

O mundo consciente e informado do adulto e da criança não tolera a verdade e a beleza segundo cada um as vê. O indivíduo obriga-se, então, a um comportamento limitado por restrições e simbolismos, apenas revelando de si a parte livre de perigo. Degrada-se o comportamento simbólico, quanto à qualidade, até onde seja preciso disfarçá-lo e encobri-lo sob a linguagem dúbia preconizada pela cultura dominante, crítica e calculista. O remanescente de seu comportamento consciente representa a camuflagem ou o verniz que todo adulto adquiriu bem cedo e com grande dificuldade, em criança, mas muito bem no processo de "socialização".

Os momentos de inspiração, que os adultos dotados de auto-expressão descrevem como ocorrendo à noite num passeio solitário ou de manhã cedo, parecem corresponder a ocasiões em que a pessoa consegue mais facilmente evitar as armadilhas das imitações, as irrelevâncias da cultura, dentro da qual tem de viver e que dá colocação a seu pensamento consciente. É nesses raros e inspirados momentos de unidade, harmonia e segurança na sua interação com o universo que o indivíduo sente a própria originalidade, vive conscientemente com o seu inconsciente, liberta sua capacidade criadora.

² As notas sobre o Inconsciente foram adaptadas, por consentimento do autor do último capítulo de *Creativity and its Cultivation*, de Harold H. Anderson (ed.) — (N. Y.: Harper & Brothers, 1959).

Viver de maneira auto-expressiva é viver para a verdade. *É viver para a verdade como cada um a vê.* O viver simplesmente dentro da verdade comum a todos, menos ao interessado, não traduz *auto-expressão*, e sim conformidade. — (*College and University Bulletin*, Washington).

ESTRUTURA E FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE

EURYALO CANNABRAVA

A construção da nova capital suscitou ambiente de polêmica em nosso país. Havia os que eram a favor de Brasília, alegando razões ponderáveis para justificar a tese de que a nossa civilização revela acentuado tropismo para as partes litorâneas, em detrimento do interior e do centro. Ora, a construção da nova metrópole poria côbro a um dos fatores mais ativos de nosso subdesenvolvimento econômico, social e político.

Iniciava-se, assim, com a construção da cidade artificial, a política de conhecer nosso país por dentro, de devassar-lhe as áreas inexploradas. Além disso, Brasília representaria uma espécie de núcleo para o qual convergiriam as forças vivas da nação. Dêsse núcleo se irradiariam, por ação reversível, energias civilizadoras de influência catalítica sobre as regiões desertas ou semipovoadas do vasto sertão brasileiro.

Do outro lado, porém, arremetiam-se os inimigos de Brasília, entre os quais figuravam várias pessoas honestamente convencidas de que a construção de uma nova capital jamais poderia operar o milagre de resolver nossos problemas internos. Ninguém de boa mente defenderia o ponto-de-vista extremo de que Brasília representasse solução para questões relacionadas com o pauperismo ou a crise inflacionista. Mas sem dúvida procede o argumento de que os benefícios da construção de Brasília ficariam na estrita dependência de medidas econômicas compensatórias, e do planejamento da reestruturação das bases de nosso ensino.

O plano da Universidade de Brasília representa esforço honesto para reunir e concentrar na nova capital elementos capazes de promover a adaptação das técnicas culturais e pedagógicas às condições específicas da realidade brasileira. É necessário que a Universidade de Brasília esteja aparelhada para enfrentar as responsabilidades decorrentes do período histórico que se abre para a nação. Seus cursos de natureza humanística, profissional ou tecnológica representarão a tentativa de realizar uma espécie de cobertura, no campo dos valores técnicos ou culturais, da tarefa de recuperação moral e econômica que se vem impondo aos dirigentes deste país.

Universidade e Industrialização

Foi declarado anteriormente que a universidade visa a três objetivos principais: 1) formação humanística; 2) formação tecnológica; 3) formação profissional. É evidente que a educação humanística, tecnológica ou profissional inclui em sua base a aquisição de sólidos conhecimentos. A ciência

proporciona meios e recursos para formar a personalidade, exerce influência positiva sobre nossas decisões morais e constitui a base do progresso industrial.

A filosofia representa o humanismo científico, isto é, tenta consolidar a inteligibilidade do universo com a sua contemplação estética e os valores morais da conduta humana. A importância da ciência decorre de que ela está na base das realizações tecnológicas no campo da indústria, mas participa, ao mesmo tempo, do conjunto de disciplinas humanísticas e mantém relações íntimas com a filosofia. A tecnologia nada mais é do que ciência aplicada a todos os setores da atividade humana.

Existe, porém, a ciência pura que se desinteressa totalmente das aplicações, a não ser pela influência recíproca que se estabelece entre a prática e a teoria. A propósito de matemática pura, pode-se afirmar que seus cultores pouco se preocupam com a utilidade das teorias abstratas, valorizando-as pelo que elas representam por si mesmas. O professor da Universidade de Columbia, Samuel Eilenberg, declara que o matemático age como o alfaiate esteta, dedicado à tarefa de fazer paletós.

Nada o impede de os preparar com cinco ou sete mangas, desde que tenha êsse capricho. De vez em quando, porém, nosso alfaiate se contenta com as mangas clássicas, verificando, para seu prazer, que há pessoas capazes de vesti-las. Da mesma forma, o professor Eilenberg acredita que suas profundas elucubrações sobre topologia algébrica ainda possam ser úteis a quem souber aplicá-las a dados empíricos.

Na Universidade de Brasília, os cursos de ciência ou matemática pura não devem ter por objetivo apenas a satisfação estética de quem os profere ou frequenta. Na verdade, as aulas teóricas de ciência visam, também, a objetivos práticos, constituindo introdução necessária à tecnologia de diversos domínios do conhecimento.

Não se pode admitir, portanto, que nos cursos de ciência e matemática a formação de técnicos e pessoal especializado constitua objetivo secundário. No Brasil o nível de industrialização já atingido pressupõe a existência de instituições dedicadas ao preparo técnico da mão-de-obra. O esforço realizado nesse sentido merece louvor, mas seria absurdo negar que o preparo de operários especializados nos diversos setores da indústria fica muito aquém de nossas necessidades. É compreensível, portanto, que os responsáveis pelo destino da Universidade de Brasília sofram a pressão do ambiente no sentido de imprimir aos cursos orientação que atenda a êsse processo de industrialização em pleno desenvolvimento. Torna-se imprescindível, por isso mesmo, clara definição dos objetivos que se têm em vista. Uma universidade divorciada do estudo e análise dos problemas econômicos do país estaria fadada a completo malôgro.

A tecnologia dos recursos naturais, como o café, o algodão e o açúcar, ocupa posição de relêvo do currículo de universidades inglesas e alemãs. Seria injustificável, portanto, que a nova universidade relegasse para plano secundário a formação de técnicos e especialistas nos diversos setores da indústria nacional. Mas o processo de industrialização, à medida que se intensifica, exige a formação de pessoal técnico em nível cada vez mais elevado.

O fenômeno é curioso e digno de ser estudado. A universidade mantém cursos teóricos e aplicados que decorrem do progresso das próprias disciplinas em questão. A ciência evolui e se transforma sob o imperativo de condições inerentes a seu próprio crescimento. Trata-se de um organismo que se expande continuamente, transformando em novas aquisições o seu reservatório inesquecível de potencialidades. Além disso, porém, os imperativos decorrentes da industrialização do país impõem o recurso a novas técnicas elaboradas pelos cientistas. Frequentemente a ocorrência do apelo ao instrumento tecnológico não coincide com as possibilidades efetivas oferecidas por este último. Nesse caso, ficam os cientistas encarregados de prover os meios indispensáveis para que as necessidades da indústria sejam atendidas.

A subordinação dos cursos universitários a imperativos do processo de industrialização intensiva contribui para o desenvolvimento tecnológico do país, mas cria problemas insolúveis para a educação considerada como técnica de formação humanística e social dos indivíduos. Em um país como o nosso que está, por assim dizer, iniciando o regime de economia industrial, ainda preso a formas primitivas de exploração agrícola e de economia latifundiária, o perigo pode ser muito maior.

Na verdade, o progresso de nossa indústria, a não ser talvez em São Paulo, ainda prescinde de qualquer influência ou pressão exercida sobre os currículos universitários. O que se observa é que os próprios industriais, como acontece naquele Estado, procuram organizar as escolas técnicas, de onde retiram os operários especializados. O dia, porém, em que nosso desenvolvimento econômico impuser nível técnico mais elevado, como a formação de especialistas em eletrônica, por exemplo, a situação deverá modificar-se.

Nessa oportunidade, os industriais serão forçados a pressionar as instituições universitárias para que elas procurem atender a seus desesperados reclamos. Eis por que a Universidade de Brasília deve prevenir-se para enfrentar o impacto que a industrialização intensiva do país desencadeará sobre a estrutura interna dos currículos. A fim de preservá-los, a nova universidade terá de prover cursos que atendam às três necessidades básicas: humanismo, tecnologia e profissões liberais.

Organização do currículo universitário

A organização do currículo de uma universidade revela idéias filosóficas, conceitos básicos relativos aos valores da cultura, às necessidades do meio e aos imperativos da comunidade política e social. A seriação das matérias que integram os Institutos Centrais e as Faculdades denuncia critério de valorização daquelas disciplinas julgadas mais necessárias ao preparo e aprendizagem dos jovens.

Pode-se afirmar, entretanto, que em qualquer currículo as omissões seriam mais significativas do que as referências explícitas. Geralmente o fato de não se incluir certa disciplina exprime a convicção do organizador de que à referida matéria não cabe papel preponderante na formação do espírito

universitário. Em relação a determinados domínios do conhecimento, ainda não amadurecidos pelo tempo e que se apresentam como inovações ousadas, a atitude de reserva seria aconselhável.

Existem, por outro lado, certas matérias, como a Cibernética, a Lógica Matemática e a Eletrônica, que podem figurar no contexto de outras disciplinas, como a Tecnologia, a Filosofia e a Física Nuclear. O perigo, porém, na universidade moderna, é que os programas dessas últimas sejam tão extensos que nêles não caibam senão referências sumárias e superficiais a temas de tal magnitude. Ora, pergunta-se, não seria preferível, no currículo universitário, incluir aqueles assuntos que representam, do ponto-de-vista prospectivo, aspectos fundamentais da cultura e da civilização no próximo futuro?

Ninguém pode alimentar dúvidas de que, dentro de alguns anos, cursos sistemáticos sobre Eletrônica, Lógica Matemática e Cibernética substituirão matérias consideradas atualmente como relevantes na formação da juventude universitária. Nessas condições, seria recomendável proporcionar a tais disciplinas o ingresso no currículo de nossas universidades em vez de relegá-las ao nível inferior dos cursos de extensão que provavelmente nunca se realizam.

Em geral, escapa aos organizadores dos currículos universitários a importância de disciplinas que resultam da fusão compósita de duas outras. É assim que a Física-Química, a Bioquímica, a Biofísica, a Bio-estatística, a Biologia Educacional, a Astrofísica e a Rádio-Astronomia costumam figurar, na melhor das hipóteses, entre as matérias condenadas ao limbo dos cursos de extensão universitária.

Parece inegável, porém, que são êsses temas híbridos, de posição intermediária, os que reúnem os qualificativos mais importantes para figurar no currículo da universidade. Diríamos mesmo que são essas matérias intermediárias as que imprimem cunho universitário ao currículo. O problema das interconexões de disciplinas científicas deve constituir a maior preocupação do coordenador-didático no planejamento da universidade.

Liberdade de ensino

A liberdade de ensino se preserva desde que o professor adote atitude científica diante da matéria por êle lecionada. Seria anticientífico proclamar que a ciência pode resolver todos os problemas relacionados com o sistema de crenças de cada um. O cientista, qualquer que seja a sua orientação, espiritualismo ou materialismo, pauta a maioria de suas decisões morais de acôrdo com normas que escapam a qualquer possibilidade de definição concreta. Se adota atitude científica no ensino de sua matéria, então deve guiar-se pela objetividade.

Sendo objetivo, não poderá considerar incompatíveis as idéias científicas e o sistema de crenças. O professor de ciência dispõe geralmente de certos conceitos básicos que considera irreformáveis pelo progresso do conhecimento

positivo. Ele ficaria em situação embaraçosa se tivesse que justificar, pelo recurso a técnicas racionais, a maioria de suas persuasões íntimas a respeito dos fundamentos da especialidade que cultiva.

Tratando-se de um lógico, por exemplo, não poderá ignorar as virtudes do princípio de tolerância, preconizado por Carnap, que o leva à construção de uma sintaxe geral, abrangendo as diferentes formas e tipos de linguagem científica. E, como diz o conspicuo representante do neopositivismo, diante do especialista se abrirá o oceano ilimitado de possibilidades indefinidas. Se isso acontece dentro das próprias disciplinas especializadas, por que não se observará o mesmo princípio de tolerância entre escolas filosóficas diversas na interpretação das funções do Estado quando aos institutos de ensino público e particular?

Os professores universitários podem revelar, na exposição, suas convicções firmes relativamente à matéria que ensinam. Ninguém espera, entretanto, que atribuam o mesmo grau de objetividade aos princípios e a suas convicções doutrinárias. Será, por acaso, necessário salientar que somente os problemas formulados em termos científicos se tornam suscetíveis de solução científica? O monopólio estatal da educação seria odioso, assim como o monopólio confessional se tornaria intolerável.

Não há razões de objetividade científica que militem a favor ou contra determinado sistema de crença. O cientista recorre freqüentemente a dados ou teses que ele jamais justificaria mediante apelo a evidências empíricas ou racionais. Se é assim, como poderia ele condenar nos outros aquilo que não consegue suprimir em sua própria atitude? O valor epistemológico da ciência está em que dispõe de instrumento crítico que lhe permite corrigir-se a si mesma. Mas o fato dela recorrer à autocorreção jamais implica que o cientista adote o mesmo procedimento crítico relativamente a suas convicções doutrinárias.

Se o fizesse, teria que renunciar imediatamente ao sistema de crenças em que apóia suas atividades no domínio científico, moral e político. O professor de universidade, se, por acaso, fôr adepto do materialismo, não deve insinuar que adotou esse sistema de crenças para se manter corrente com as normas de objetividade científica. E, sobretudo, não afirme existir incompatibilidade entre ciência e religião, pois isso seria o mesmo que declarar redutíveis a certo denominador comum o mundo da natureza e o mundo de consciência, a coletividade e o indivíduo.

A Universidade de Brasília não poderá exercer as suas funções fora desse ambiente de tolerância e liberdade de cátedra. Os critérios de seleção dos professores, por outro lado, não devem depender nem do arbítrio das autoridades políticas, nem do regime do concurso de provas. Os concursos estão completamente desmoralizados em nosso meio, pois se trata de recurso comprovadamente inidôneo para selecionar a competência e a capacidade. A chefia das faculdades e departamentos, sendo entregue a indivíduos de notório saber em suas disciplinas, terá ampla liberdade na escolha dos seus membros integrantes.

É possível que haja certo proteccionismo ou compadresco na escolha de alguns elementos, mas esses inconvenientes não seriam de molde a invalidar o critério de confiar na integridade moral do chefe de instituto ou departamento. Mesmo porque a má escolha do professor vai refletir-se no rendimento dos setores confiados à competência de especialistas, cujas aptidões são geralmente reconhecidas.

Debate sobre sistemas universitários

Qual será, portanto, o melhor sistema a adotar-se na Universidade de Brasília? Será o do monopólio estatal religioso ou político? Ou, então, deverá organizar-se de acordo com critérios puramente técnicos, não se cuidando absolutamente de vinculá-lo ao movimento renovador de nosso sistema educativo? O que parece mais razoável é que a nova universidade esteja na vanguarda das instituições de ensino que promovem a reforma de base que a consciência nacional exige como imperativo indeclinável.

É pouco sabido que as universidades na Idade Média eram inteiramente livres na sua organização interna e na parte administrativa. Elas constituíam corporações de professores e estudantes que não admitiam a ingerência de poder algum, leigo ou religioso, nas diretrizes traçadas por seus dirigentes. O educador norte-americano Robert Hutchins conta a esse propósito que se alguma autoridade, secular ou eclesiástica, pretendia exercer sobre as universidades medievais qualquer espécie de controle, elas imediatamente mudavam-se para outro lugar.

Foi assim, de acordo com o relato do referido educador, que a Universidade de Bolonha, organizada por corporação de estudantes, considerava-se explorada pelas donas dos pensionistas. Numa oportunidade em que essas senhoras aumentaram o preço da pensão, os estudantes mudaram a universidade para local afastado. É claro que, obtida a redução, não tiveram dúvidas em retornar à antiga sede. A Universidade de Paris, onde ensinou São Tomás, rebelou-se contra o rei e autoridades eclesiásticas, ameaçando abandonar instalações confortáveis, caso não fosse respeitada sua autonomia.

Diante de tais demonstrações de independência universitária em período histórico assinalado pelo conformismo religioso, social e político, somos forçados a concluir que a liberdade de cátedra constitui tradição cultural digna de ser preservada. Mas a autonomia universitária e a liberdade de cátedra pouco valem, se os cursos não proporcionam aos estudantes preparo teórico e prático adequado. O objetivo fundamental da universidade, entretanto, não seria transmitir ao aluno conhecimentos especializados nos diversos setores técnicos e profissionais.

A missão da Universidade, para ser cumprida, depende do sistema de princípios e valores que ela comunica, da coordenação de propósitos para atingir objetivos prefixados. Julga-se a faculdade de ensino superior menos através do conjunto de disciplinas consideradas importantes do ponto-de-vista humanístico, tecnológico ou profissional do que através das matérias omitidas, isto é, daquelas que não figuram no currículo universitário. É

essa a opinião de Richard Livingstone, justamente alarmado com a introdução de temas e assuntos que revelam completa ausência daquilo que denominamos espíritos de sistema nos órgãos de ensino superior.

Não constitui negação completa da finalidade a atingir pelo currículo universitário o fato de constar, entre as matérias selecionadas em uma universidade da Flórida, um curso para palhaços de circo? Isso significa desconhecer inteiramente os característicos mais relevantes do sistema educativo. Pergunta-se, a esse propósito, qual seria a relação entre o curso para *clown* e as outras disciplinas lecionadas na mesma instituição, como a Matemática, a Física, a Astronomia e a Literatura? O predomínio do interesse comercial sobre os objetivos gerais da cultura transforma a universidade em feira livre, verdadeiro mercado de bugingangas e quinquilharias.

No sistema universitário, o instrumento que imprime unidade aos cursos é a ciência ou, melhor, o espírito científico. Se interrogassem qual o objetivo do conhecimento científico, diríamos que sua finalidade mais relevante consiste em contribuir para nos fazer felizes na mesma proporção em que torna o universo inteligível. A compreensão da natureza e da vida representa fator ativo de equilíbrio, firmeza e estabilidade emocional. Existe o sentimento de repouso e apaziguamento interno que decorre da capacidade de surpreender a estrutura racional subjacente às impressões desordenadas dos sentidos.

O preparo científico, porém, não prescinde de rigorosa iniciação prática ou tecnológica, nem substitui as vantagens inerentes à formação literária ou artística. O sistema universitário mais adequado baseia-se na filosofia educacional de sentido abrangente que reúne, no mesmo currículo, as disciplinas básicas da ciência, tecnologia e humanismo. É, portanto, o humanismo científico, filosófico e estético, baseado no artesanato tecnológico, o verdadeiro sistema que deve orientar a organização do currículo universitário.

A Universidade na Alemanha

A história das universidades alemãs está intimamente ligada ao desenvolvimento da literatura, dos estudos científicos e da pesquisa, das artes, da filosofia e do humanismo sob todos seus aspectos. Não se poderia separar os períodos marcantes da cultura germânica das épocas que assinalam a fundação de universidades. Desde Heidelberg, fundada em 1386, até Berlim, planejada e construída por Humboldt em 1810, conservou-se a tradição do humanismo clássico (*universitas litterarium*), enriquecida posteriormente com a introdução de novos métodos, baseados na pesquisa e na técnica experimental das ciências naturais.

O característico mais relevante do sistema de educação superior na Alemanha é o surto das universidades técnicas, integradas por antigos colégios e institutos de ensino industrial e de ciência aplicada. A Universidade Técnica, denominada *Hochschule*, oferece cursos de elevado nível no campo da especialização tecnológica, sem descuidar de compromissos tradicionalmente assumidos com os interesses gerais da cultura humanística.

Se quisermos tomar um exemplo do que representa naquele país a Escola Técnica de Estudos Superiores, basta recorrer aos programas da Universidade de Karlsruhe. Situada na cidade do mesmo nome, entre o Reno e a Floresta Negra, tornou-se famosa por seus cursos de arquitetura, artes plásticas, música e engenharia. A estrutura dessa universidade não difere das outras, pois ela se distribui em faculdades (Filosofia e Ciências Naturais, Arquitetura e Engenharia Civil, Engenharia Mecânica) e respectivos institutos.

Como verificam, trata-se de alta especialização tecnológica associada aos instrumentos culturais adequados à formação humanística. A cadeira de Matemática Aplicada representa o elo entre a Matemática Pura e as diferentes ciências exatas. O curso versa sobre as aplicações da teoria matemática à estrutura das ciências físicas e naturais. A novidade consiste em se erigir a rainha das ciências à categoria de instrumento tecnológico que serve para imprimir validade formal às hipóteses ou teorias. Além disso, fornece modelos abstratos da mecânica de sólidos, líquidos e gases, predeterminando seu comportamento através das equações diferenciais de segunda ordem.

As condições de admissão dos estudantes apresentam a mesma flexibilidade que assinala em geral o sistema educativo na Alemanha. Não há cursos obrigatórios no planejamento dos estudos, nem exames de fim de ano, nem o sistema de trabalhar sob a orientação de um professor responsável (*tutor* na universidade inglesa). O estudante freqüenta as aulas que o interessarem, sendo ele próprio o responsável pelo plano de estudos. Pode mudar de universidade quando quiser, a fim de entrar em contato com novos ambientes e sofrer as mais variadas influências na sua formação.

Na Universidade Técnica de Karlsruhe são exigidos, para admissão, certificados de escolas credenciadas e documentos de habilitação prática, quando necessária. Mas, no caso do estudante de Arquitetura, a única exigência consiste na apresentação de desenhos livres ou de natureza e aquarelas que comprovem aptidões artísticas.

Nesse ambiente de liberdade e trabalho organizado, o sistema educativo alemão atua como poderoso estimulante em que se alia a disciplina ao método rigoroso de pesquisa, deixando-se, porém, à iniciativa dos estudantes o planejamento de cursos e a escolha de professores.

A Universidade na Inglaterra

O característico mais importante das universidades inglesas, ao contrário do que se verifica em outros países europeus, é que elas representam instituições particulares que não se submetem ao controle administrativo ou cultural do Estado. A tradicional autonomia e independência da iniciativa privada encontrou no setor educativo a mais ampla expansão.

Embora o Estado subvencione as universidades inglesas, não há exemplo de que procure imprimir nelas determinada orientação em matéria educacional. O outro aspecto, geralmente desconhecido, dessas instituições de ensino é que o seu antigo feitio aristocrático, através do predomínio de

alunos provenientes da nobreza ou das classes abastadas, pode considerar-se como tendo desaparecido. Atualmente perto de 70% dos estudantes universitários recebem qualquer espécie de assistência sob a forma de bôlsa ou concessões. O ambiente universitário na Inglaterra, por outro lado, está impregnado de democracia dentro das tradições do liberalismo britânico.

Ao contrário do que acontece atualmente nos Estados Unidos, onde nenhum professor poderá simpatizar com a política soviética ou declarar-se partidário de correntes extremistas, entre os ingleses reina a maior liberdade em matéria de idéias ou opiniões. É verdade que a independência do julgamento crítico pode sofrer nas universidades inglesas sérias restrições. Seria impossível, por exemplo, a um filósofo de orientação idealista ou religiosa o acesso à cátedra nas universidades de Londres, Cambridge ou Oxford.

Há razões ponderáveis para não se admitir que um pensador simpaticante do movimento espiritualista contemporâneo pudesse ser convidado para fazer conferências em qualquer daquelas instituições. O motivo dessa curiosa abstenção e prudente reserva do temperamento inglês diante de certas idéias ou correntes modernas, como o existencialismo, tem raízes profundas no caráter de um povo que prefere os valores sedimentares da tradição às inovações sem base na experiência.

Haveria, entretanto, muito a dizer sobre o verdadeiro sentido daquilo que se denomina o proverbial tradicionalismo inglês. Na verdade, trata-se de uma nação integrada pelos conservadores mais revolucionários do mundo. Eles costumam dissimular, através do apêgo ao fundo histórico, sua escandalosa preferência pela novidade. Em Oxford e Cambridge, por exemplo, dentro de ambiente medieval, em que se observa a água escorrer lentamente das muralhas de pedra nos longos corredores, existe o espírito mais audacioso na Europa, em matéria de radicalismo anticonformista.

O educador norte-americano Robert Hutchins, antigo reitor da Universidade de Chicago, considera o conformismo social e político como grave doença que infecciona os órgãos de ensino em seu país. E acrescenta que, para os americanos, a universidade constitui negócio equiparável aos que empreende qualquer empresa comercial. Isso não acontece na Inglaterra, onde o Estado cobre dois terços do orçamento das universidades que não poderiam subsistir sem essa substancial ajuda.

Cambridge e Oxford adotam o sistema denominado *residencial e tutorial*. Isso quer dizer que a maioria dos estudantes reside na própria universidade, onde recebe permanente assistência dos professores de tempo integral e por parte dessa instituição britânica que se denomina o "tutor". A educação "tutorial" tem qualquer coisa de específico e intransferível. O "tutor" reúne as propriedades do mestre, pai e sacerdote. Ele não se limita a instruir o tutorizado, pois contribui para formar seu caráter e sua personalidade.

O estudante consulta o "tutor" a respeito da melhor maneira de escrever seus *papers*. Além disso, ouve d'ele a palavra autorizada sobre seus interesses, ideais e planos de carreira. Confia-lhe as frustrações e os triunfos, as alegrias e as tristezas, os entusiasmos e os desânimos. Não há nada que

possa substituir a camaradagem e sadia amizade entre "tutor" e tutorizado. Mas, como afirmamos, trata-se de produto inglês, dificilmente exportável para outros tipos de civilização e cultura.

É interessante verificar que o sistema de conferir graus através de exames e provas difere frontalmente do adotado em outro países. Os estudantes diplomam-se, submetendo-se a dois tipos de exames: os *Honours* que conferem habilitações em cursos especializados de alto nível e o *Pass* que abrange cursos mais gerais e de nível menos elevado. O grau de B. A. (*Bachelor of Arts*) habilita o estudante, depois de exames ou, apenas, após o prazo de três anos, a matricular-se nos cursos que conferem o grau de M. A. (*Master of Arts*). Geralmente os estudantes se contentam com o título de B. A., bastante satisfatório para as necessidades de vida prática e sob o ponto-de-vista cultural.

Se compararmos, porém, o número de alunos das universidades inglesas com o das norte-americanas, a diferença é realmente espantosa. Mas, enquanto nos Estados Unidos a matrícula anual é de 300.000 alunos e na Inglaterra orça apenas em 15.000, graduam-se naquele país 165.000, ao passo que neste diploma-se quase a totalidade dos matriculados.

As universidades inglesas, como as alemãs, procuram estabelecer sadio equilíbrio entre a formação tecnológica ou profissional e estudos de sentido predominantemente literário e humanístico. É assim que a "*British Association for the Advancement of Science*" elaborou há alguns anos o planejamento de três cursos com objetivos de integração e síntese de matérias curriculares. O primeiro versaria sobre Filosofia Natural e Humana, pretendendo construir sobre os fundamentos das disciplinas naturais uma visão filosófica da vida no mundo contemporâneo.

O segundo proporcionaria aos estudantes de matérias tecnológicas e ciências exatas o ensejo de ouvir lições sobre História, Sociologia e Literatura. O terceiro dirigir-se-ia a todos os estudantes, embora especialmente atingisse os alunos dos cursos de "*Arts*", concitando-os a assistir aulas sobre metodologia científica, aplicada ao estudo da natureza, do homem e da sociedade. Nada mais sadio do que interessar os estudantes de disciplinas exatas por assuntos que transcendem o campo restrito da especialização, e de promover o contato dos estudantes de arte ou literatura com os temas palpitantes da tecnologia e da ciência aplicada.

No que diz respeito aos cursos técnicos, existe a maior variedade, abrangendo desde os assuntos relacionados com a indústria e comércio até as profissões. O Colégio Técnico na Inglaterra mantém geralmente o ensino em todos os níveis: preparo para oficiais de pedreiro, carpinteiro e alfaiate ao lado de instrução para profissões de caráter executivo. São mantidos nesses colégios especializados cursos de interêsse geral sobre problemas científicos e educacionais. Não se trata, portanto, apenas de criar condições favoráveis à indústria e ao comércio para que obtenham com facilidade a mão-de-obra.

É por isso que os ingleses se vangloriam de haver introduzido nos colégios especializados um sistema educativo que permite ao estudante passar de artesão a técnico e de técnico a tecnologista do mais alto nível profissio-

nal. Em geral os cursos de educação especializada são mantidos por instituições particulares, emprêsas ou universidades. As profissões assim beneficiadas abrangem o artesão, o técnico e o tecnologista.

Os cursos de artesanato preparam estudantes para carpintaria, marcenaria, cozinha de hotéis, mecânica e eletricidade. Esses colégios procuram atender às necessidades da indústria nos ramos de tecelagem, mineração, engenharia de construção etc. A duração dos cursos é de três a cinco anos, incluindo assuntos relacionados com noções de ciência e de cálculo. As escolas técnicas, por outro lado, mantêm cursos de nível médio sobre telecomunicações, eletricidade, veículos motorizados, calor e ventilação, atividades de laboratório.

Nos últimos tempos, porém, tornou-se cada vez mais premente a necessidade de formar tecnologista de nível superior no próprio ambiente universitário. O que se requer do tecnologista ultrapassa os requisitos preenchidos pela formação profissional do técnico. O especialista em Tecnologia deve mostrar-se capaz de introduzir modificações essenciais nos métodos ou processos comumente empregados pela indústria. Ele é, à sua maneira, um inovador que está atento perante os fatores de progresso e desenvolvimento científico. Seu preparo em matemática aplicada deve ser sólido, embora se torne indispensável dispor de seguras informações sobre problemas econômicos e sociais de nossa época.

Seria recomendável que a Universidade de Brasília organizasse cursos especializados para a formação de tecnologistas, deixando a colégios públicos e particulares a iniciativa de criar cursos técnicos nos diferentes níveis. O ensaio da tecnologia exige recursos, laboratórios e sobretudo preparo científico que somente a universidade, em nosso país, poderá fornecer. Cabe-lhe, porém, influir para que se organizem cursos técnicos, promovendo sua articulação com a indústria. Esse papel de coordenador poderá ser exercido pela Universidade de Brasília, mesmo relativamente a certas matérias tecnológicas, como algodão, açúcar e petróleo, que interessem diretamente ao governo e à indústria.

Universidade e sistema educativo

É sabido que as universidades inglesas e alemãs refletem a vida intelectual do país. Seria difícil citar nomes de pessoas que se distinguiram nas artes, ciências ou letras na Alemanha e na Inglaterra e que não fizeram parte do magistério universitário. As vantagens desse intercâmbio entre a cultura e a universidade não necessitam ser realçadas. Os movimentos literários, as diferentes fases do progresso científico e tecnológico, as correntes artísticas e estéticas costumam irradiar-se dos centros universitários para o meio social, e não o contrário. Além disso, tanto naqueles países como nos Estados Unidos, as universidades tomam parte ativa na publicação de livros técnicos e de interesse geral, editando manuais e revistas especializadas.

No Brasil nada disso se verifica, pelo menos na escala que seria desejável. Em primeiro lugar, nomes de destaque em nossas letras e profissões liberais mantêm-se infensos a qualquer espécie de cooperação com a tarefa universitária. Não existe em nosso país aquilo que se poderia denominar a presença viva da universidade através de cursos e conferências de divulgação científica e atividade construtiva no plano das relações públicas. Somente os estudantes estão sempre ativos, embora raramente participem de movimentos culturais extracurriculares.

A tarefa da Universidade de Brasília, portanto, será fazer ato de presença, impondo-se aos brasileiros pela elevação e seriedade dos seus cursos. A nova instituição terá de criar em nosso meio condições que favoreçam o surto de uma vida cultural inexistente entre nós. Sua missão consiste não em refletir movimento de idéia ou organizar iniciativas públicas e particulares no campo da pesquisa científica, mas em promover tudo isso por sua própria conta e risco.

Ela será pioneira em vários setores, limitando-se, em outros, a exercer influência catalisadora. A fim de atingir alto padrão intelectual, ela deverá adotar rigoroso método de seleção. Na Inglaterra e na Alemanha esse método baseia-se na circunstância extremamente favorável de se dispor de curso secundário eficiente. No Brasil, a situação é oposta à que acabamos de descrever. Daí a necessidade, em Brasília, do Colégio Universitário, incumbido de filtrar os alunos através dos cursos de introdução às respectivas faculdades. Nossa situação em matéria de educação e de ensino médio é mais do que calamitosa.

Os processos seletivos, portanto, devem aplicar-se a estudantes que receberam da própria universidade o preparo indispensável para enfrentar provas e exames extremamente severos. Doutra forma, não haveria seleção, desde que o material humano submetido às bancas examinadoras apresente os mesmos característicos de insuficiência ou completo despreparo nas matérias mais elementares. Além desse aspecto, seria interessante frisar que os alunos, assim selecionados, dificilmente se mostrariam inaptos a seguir os cursos especializados.

A seleção vocacional, na base do rendimento nas provas realizadas, distribuiria os estudantes pelas diversas matérias, levando em conta seus interesses, tendências e aptidões. O Colégio Universitário constitui garantia de que as frustrações e os malogros dos alunos nas respectivas carreiras podem reduzir-se ao mínimo inevitável.

As considerações anteriores pretendem justificar a tese de que a organização do currículo universitário pressupõe um sistema educativo que, por sua vez, se baseia num conjunto de valores e princípios enraizados no terreno fértil do humanismo científico. A industrialização de nossa pátria deve ser acompanhada de medidas no domínio cultural que assegurem aos incentivadores do progresso brasileiro os elementos de que eles necessitam. Nada mais absurdo e paradoxal do que a situação de um país que se industrializa em ritmo acelerado e que, ao mesmo tempo, negligencia o preparo de tecnologistas e pessoal especializado, capazes de manter a curva em permanente ascensão.

Organograma do currículo universitário

Atendendo às considerações anteriores, torna-se evidente que o currículo universitário deve apresentar feitiço sistemático na ordenação de suas diferentes partes ao redor de objetivos centrais, previamente definidos. O planejamento dos cursos elaborados pelo professor Darci Ribeiro satisfaz esses requisitos básicos, pois revela o mesmo intuito de subordinar as faculdades e os institutos ao critério de estruturação sistemática.

O projeto, agora apresentado, inspira-se nesse trabalho com certas modificações julgadas necessárias em vista das idéias expostas e dos problemas debatidos.¹ Os cursos do Colégio Universitário, como está especificado, seriam de primeiro e segundo graus, prolongando-se no prazo máximo de três anos. A admissão dos alunos, maiores de 14 anos, seria exclusivamente por provas de nível mental e não de conhecimento. O estudante, que se destina aos cursos de Ciência e Tecnologia, seguirá as aulas de Inglês ou Alemão, Matemática, Física, Química, Lógica e Metodologia no primeiro e no segundo graus, cujo período de duração seria de quatro meses cada um. Quanto às outras matérias, como Biologia, Latim, Português e Literatura, o candidato a ingresso nos institutos de ciências físicas, químicas e matemáticas estaria obrigado a cursar apenas o primeiro grau das referidas disciplinas.

O candidato à Biologia estará nas mesmas condições do estudante de Física, Química ou Matemática, mas deverá fazer os dois graus na sua especialidade. O estudante de Geografia fará apenas os primeiros graus das matérias do Colégio Universitário. Na mesma situação ficará o estudante de Ciências Humanas, Letras e Artes, com exceção do candidato à Arquitetura e Urbanismo que cursará os dois graus das referidas matérias, exceção-se Biologia, Latim, Português e Literatura (primeiros graus).

Os candidatos às faculdades (Administração e Ciências Econômicas) devem também fazer os dois graus de todas as matérias, com exceção de Latim, Português e Literatura (primeiros graus). Na parte que se refere às Ciências Médicas, a situação será equivalente à anteriormente descrita. A distribuição das matérias feita de acordo com pressupostos de um sistema educativo que visa à formação humanística, tecnológica ou profissional não deverá ser rígida. Admite-se, em certos casos, a preferência do futuro médico ou tecnologista pelos dois graus de disciplinas puramente culturais, mas em hipótese alguma ficará dispensado de cursar as outras dentro dos critérios estabelecidos.

É esse o planejamento proposto para a organização do currículo universitário em Brasília. Não incluímos o Direito como carreira profissional independente, em virtude da pletoia de bacharéis que as nossas faculdades procriam anualmente. O motivo de não se incluir também a Diplomacia reside no fato de que o Instituto Rio Branco está cumprindo satisfatoriamente a missão de formar pessoal habilitado a exercer a referida carreira.

Desejariamos acrescentar que não tem mais sentido discutir as vantagens ou desvantagens da construção de Brasília. O que nos resta a fazer é contribuir para que a nova capital ostente, ao lado de suas realizações

1. Vido Organograma divulgado em o n.º 78 desta Revista, pág. 137.

arquitectônicas, a universidade representativa de forças civilizadoras da cultura, indústria e progresso da nação brasileira. Não se pode pôr em dúvida que com sistema educativo apto a escolher, dirigir e orientar as vocações para o cultivo das humanidades, artes, ciência e tecnologia, seremos capazes de forjar um futuro que faça esquecer o nosso passado. — (*Cadernos Brasileiros*, — Rio)

A UNIVERSIDADE QUE NÃO É

OTÁVIO MÜLLER

Quando se tenta analisar a enorme estrutura do ensino superior, os organismos que o constituem — e que denominam universidades — diluem-se, subtilizam-se, tornam-se simples aglomerados de unidades aos quais falta a estrutura funcional própria de um aparelho universitário. Pelo menos é um aparelho capaz de responder, rápida e flexivelmente, às exigências básicas da evolução cultural, científica e técnica da educação moderna. Alguns dos “comos” e “porquês” desta situação é o que pretendemos verificar.

Quando um estudante termina o ciclo secundário, estaria, teoricamente, pronto para começar, sem mais aquela, o ciclo superior. O problema, porém, está muito longe desta simplicidade. O menino recebeu uma formação que não lhe permite fazer frente, com facilidade, aos problemas de um estudo em nível mais elevado. Domina, com dificuldade, seu próprio idioma. Não sabe ler, fluentemente, nenhuma língua estrangeira. As ciências naturais, para êle, são simples justaposição de leis, cujo conteúdo é mais ou menos obscuro senão esotérico. A Matemática que aprendeu não dá nem para um comezinho gasto diário. É assim desarmado que o aspirante a universitário tem que enfrentar o temido e temível exame vestibular.

A instituição do vestibular, com todo o seu *modus faciendi*, é um elemento muito característico da universidade brasileira. Teoricamente, seria um exame de seleção para a escolha de melhores. Praticamente constitui, em grande parte, a válvula que regula o fluxo de formação dos profissionais de nível superior. Como a válvula é de pequeno calibre, a hecatombe do vestibular atinge proporções grandiosas. De maneira geral dois terços a quatro quintos dos candidatos inscritos são rejeitados, o que, na maioria dos casos, significa o abandono da carreira escolhida.

Todavia, na situação presente, o vestibular é um mal necessário. Mal porque limita, e certamente em não pequena escala, o contingente estudantil que poderia aspirar à educação superior. Como a limitação se faz em um conjunto de provas esporádicas, envôltas em todo um aparelho de solemnidade e em uma tradição de exemplar dificuldade, claro que a seleção (e portanto a limitação) não pode corresponder cem por cento aos méritos dos candidatos efetivos. Ou, o que é muito mais significativo, ao mérito dos que poderiam candidatar-se mas deixam de fazê-lo por temor ao exame.

Sem o vestibular, porém, as faculdades superiores entupir-se-iam. Não haveria espaço nem para uma môsca voar. E o nível dos cursos cairia muito aquém do razoável. Ruim, pois, com o vestibular. Muito pior sem êle.

Torna-se importante acentuar que o estrondoso fracasso dos vestibulandos não se deve à dificuldade do exame. Uma prova de nível relativamente baixo é suficiente para demonstrar a maciça ignorância dos candidatos. Alguns existem, aspirantes à carreira de engenheiros, que não sabem somar frações ordinárias. E outros capazes destas deliciosas definições: "*Pêndulo é tudo aquilo que balança no espaço*"; ou "*Um espelho curvo é um espelho plano que foi entortado*".

Os candidatos que têm êxito no vestibular geralmente fizeram um curso especial, particular, que se propõe consolidar os conhecimentos do aluno. Tais cursos são verdadeiras pragas no sistema universitário vigente. Funcionam como anteparo poderoso entre as exigências da universidade (não muito grandes, é fato, mas sempre exigências) e os resultados do ensino secundário. Incutem no aluno a mentalidade falsa e limitada de que saber é "*saber as questões que caíam no vestibular*". São verdadeiras instituições de *dopping* para os estudantes, cada um especializado em um "tipo" de exame — a "matemática" para o vestibular de Engenharia é diferente da "matemática" para o de Química e assim sucessivamente.

Parte da responsabilidade pela proliferação dos famigerados cursos recai sobre a universidade que concorda, ou tolera, que sejam realizados vestibulares facilmente codificáveis em "tipos".

Quando os exames são feitos com variações de ano para ano o *dopping* dos cursos é impossível. É o que o seguinte e verdadeiro diálogo entre um candidato e um examinador traduz:

- A prova foi muito difícil, professor.
- Por quê.
- Não caiu nenhuma questão de trigonometria.
- E daí?
- Mas no ano passado caíram duas.
- E então?
- Lá no curso nós só estudamos trigonometria...

Claro é que as medidas para modificar o vestibular teriam apenas conseqüências parciais. O fundamento da presença dos cursos paralelos está na deficiência e falência do ensino secundário. A modificação dos vestibulares, no entanto, tornando-os mais objetivos e menos formais, mais vivos e menos acadêmicos, já seria um início de melhoria no nível dos estudantes que constituem a massa do corpo discente da universidade, sobre a qual vai agir o outro pólo humano da universidade — o conspicuo corpo docente.

Encontramos nesta respeitável instituição um outro característico da universidade nacional — o professor catedrático. Só o é, em princípio, com todas as prerrogativas constitucionais, quem se tenha submetido a solene exame público de títulos e provas. É o famoso concurso para catedrático.

As exigências para esta verdadeira maratona são imensas — prova de títulos, provas escrita, prova prático-oral, prova ditática e defesa de tese. Cada uma destas provas tem exigências específicas e sempre extensas, que, se forem satisfeitas, transformam o candidato em um catedrático constitucionalmente indemissível, irremovível e vitalício.

Ao professor catedrático, ou melhor dito, ao instituto do professor catedrático, atribui uma forte corrente de educadores e cientistas nacionais parcela ponderável de responsabilidade pelos defeitos da universidade brasileira. As críticas são veementes, severas, apaixonadas. O catedrático, dizem, é por sua própria natureza conservador. Indemissível, e estando no fim de carreira não se interessa nem tem estímulo, para progredir e elevar o nível de seus conhecimentos; vitalício, impede a ascensão de elementos mais jovens. Pode deixar (e muitas vezes deixa, realmente) de dar aulas, pois nada lhe sucederá. Tendo formação acadêmica (que é a exigida para o êxito no concurso) não tem interesse em fazer pesquisa científica ou em estimular tais pesquisas. Em resumo, é um responsável direto pelo carrancismo universitário.

Contra essas críticas mantém-se — imutável, imperturbável e solene — o catedrático por concurso, com algumas razões, de peso, sem dúvida, a seu favor, entre as quais a de que, se superou tão difícil concurso, méritos não lhe faltarão. Além disso é fato que muitos dão suas aulas com eficiência, estudam e estimulam os jovens assistentes, promovem pesquisas científicas, etc., etc.

Argumenta-se também, no meio brasileiro, em que o pistolão e o clientelismo pontificam, que o péssimo sistema de seleção por meio de concursos obsoletos ainda serve para restringir o tráfico de influências e os favores mútuos entre as "igrejinhas". Restringir — diga-se bem — mas não anular. Porque, mesmo nos concursos, surgem as mais escandalosas e revoltantes manobras para favorecer êste candidato ou eliminar aquêle.

Na Faculdade Nacional de Filosofia tornou-se famoso o caso do professor Lauro Travassos, cientista brasileiro de renome mundial, helmintologista famoso, com dezenas de trabalhos publicados, e ao qual o congregado (no duplo sentido) corpo docente negou a inscrição pela cláusula "notório saber", a fim de proteger um dos elementos "da Casa". O relator do processo chegou à facécia de argumentar (tendo em vista o caráter especializado das obras de Lauro Travassos) que êle só possuía notório saber em uma parte do programa!

Muitos outros exemplos seria possível alinhar.

Seria falso, entretanto, pretender atribuir ao concurso do catedrático a raiz e fonte dos males universitários. Ou atribuir a êle a rigidez de que padece o organismo universitário. O catedrático é o fruto de uma época que ainda não terminou e para a qual êle respondia com muita propriedade às necessidades do ensino superior. Quando surgiram as universidades (melhor dizer, as chamadas universidades) brasileiras, lá pelos idos de trinta, a formação cultural básica das elites do país tinha como traços fundamentais o academicismo formal, o alhcamento às questões de pesquisa científica (com exceção do terreno da Biologia), o amor ao brilho da palavra fácil e impressionante, o respeito pelo enciclopedismo vasto e multiforme. Consequência unívoca disto tudo: o concurso para catedrático que seleciona e escolhe exatamente nesta base.

Mudaram os tempos. A elite intelectual transformou-se. Surgiram ainda há pouco, mas já influentes, a pesquisa científica e a pesquisa tecnológica. O concurso mantém-se selecionante, sem dúvida, mas com uma defasagem sensível. O catedrático permaneceu, ainda, útil mas sem a maleabilidade que as transformações da sociedade brasileira já está exigindo. A seleção ou escolha do concurso para catedrático se exerce, atualmente, em um grupo intelectual cujas características não são mais aquelas de trinta anos atrás. O academicismo vai desaparecendo, o enciclopedismo diminui, o formalismo cede lugar a uma atividade operante. Por isso o catedrático de hoje já é diferente do de ontem, apesar da manutenção dos padrões antigos em sua escolha.

Cabe indagar se a modificação deste sistema é possível ou factível de um momento para outro. Ou se deverá decorrer, lenta e cuidadosamente, da profunda modificação de estrutura da sociedade brasileira. A decisão entre as duas alternativas parece já estar tomada — ao lado da manutenção do catedrático vai-se estabelecendo o sistema do professor contratado que recebe pelo que produz e só recebe quando produz. A seleção se transfere para o terreno eminentemente capitalista da oferta e da procura. A contratação dos professores passa a decorrer da competência demonstrada praticamente na atividade profissional e não do êxito em um concurso. Coexistem, assim, o catedrático vitalício e o professor contratado. A tendência parece ser a de cada vez se tornar maior a parcela atribuída ao segundo grupo. O que virá dar ao professor da universidade um estatuto análogo ao do profissional idêntico que trabalha no estrangeiro.

Com isto chegamos a um ponto em que a universidade que ainda não é começa a ser. Isto é, principia a ser análoga a uma universidade moderna, estruturada para atender às exigências da ciência e técnicas modernas.

No Brasil nasceram as universidades por decreto. O que quer dizer nasceram e restaram nominais — umas tantas faculdades foram agrupadas (somente no papel) e ao conjunto se deu o nome de universidade. Um verdadeiro nominalismo no terreno educacional. Assim são a Universidade do Brasil (que é a universidade padrão), a de São Paulo, a da Bahia, a do Rio Grande do Sul e todas as outras.

Sem haver unificações de cursos nem unidade no espaço, a multiplicação das cadeiras foi, e ainda é, inevitável. Para exemplificar, existe uma cadeira, de Física no curso de Física da Faculdade Nacional de Filosofia; outra idêntica na Escola de Engenharia; ainda outra na Escola de Química; mais outra na de Medicina, e por aí a fora. E todas com programas semelhantes quando não idênticos. Cada cadeira pertence a um professor catedrático, tem seu próprio material e laboratório, etc. O que quer dizer, o país gasta cinco ou seis vezes mais do que deveria gastar se a Universidade do Brasil existisse realmente, com um departamento, instituto, ou lá o que fôsse, que unificasse o ensino da Física para todas as carreiras profissionais que o exigissem. A pulverização das cadeiras além desse inconveniente impede uma concentração de recursos no sentido de fazer com que a universidade se lance seriamente no terreno da pesquisa científica.

havia, nem podia haver, uma participação dos nossos matemáticos nas pesquisas de fronteira, isto é, nas que, naquele momento, estavam constituindo a verdadeira linha de expansão das técnicas matemáticas importantes.

Faculdades de Ciências

Em 1934, foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de S. Paulo, que nasceu bem e constituiu-se, durante cerca de vinte anos, na verdadeira fonte dos estudos matemáticos no Brasil. Essa faculdade, sãbiamente, logrou reunir a quase totalidade dos estudiosos que, na cidade de São Paulo, se dedicavam com seriedade ao estudo da Matemática. Ofereceu ambiente propício ao estudo, em que influía o que fôsse mais competente. A Faculdade de São Paulo é o berço da atual escola matemática brasileira. Até hoje, é a única instituição universitária brasileira, no setor matemático, que montou e colocou em funcionamento, em bases de seriedade científica, salvo alguns erros isolados iniciais, o sistema indispensável das teses originais de pesquisa para o doutoramento, o que só pode constituir motivo de muito orgulho justificado para a Universidade de São Paulo, que, sem dúvida alguma, no setor matemático, sempre liderou e continua liderando, com enorme vantagem, as universidades brasileiras.

Em 1945, com a vinda para essa escola, por um período de três anos consecutivos, do hoje famosíssimo matemático francês André Weil, um dos mais geniais cientistas de sua geração, verificou-se, precisamente sob a influência da personalidade marcante e incisiva de Weil, uma transformação na ênfase atribuída a essa ou àquela faceta do ensino da matemática, em São Paulo, e, gradativamente, por cópia do bom exemplo, nos demais centros do país. A Álgebra, a Análise Funcional, a Geometria Algébrica, a Geometria Diferencial e a Topologia passaram a ser encaradas dentro do espírito sadio e mais atualizado que convinha. Certos pontos-de-vista, que os matemáticos brasileiros, errôneamente, julgavam importantes, foram esquecidos. Sob a influência da palavra sobejamente autorizada de Weil e de outros matemáticos de grande valor, que visitaram São Paulo e Rio de Janeiro, desde 1945, processou-se uma genuína metamorfose no ensino universitário da Matemática entre nós, não uma reforma ministerial, de fachada, mas uma verdadeira reforma: a da substância do ensino e do espírito de alguns professores influentes. O Rio de Janeiro procurou seguir o exemplo de São Paulo, mantendo-se, porém, apenas num nível de segundo centro matemático do país. Passados quinze anos da vinda de Weil ao Brasil e sendo hoje impossível deixar de reconhecê-lo como um dos maiores matemáticos vivos, custa crer que o nosso país tivesse a sorte de contar com os seus ensinamentos na Universidade de São Paulo, por três anos escolares consecutivos, e, mais ainda, com o seu sincero interesse, não pela pesquisa matemática brasileira, naquela época incipiente, mas pela melhoria de nosso ensino universitário, como alicerce da formação progressiva de um grupo de pesquisadores. Hoje, membro permanente do Instituto de Estudos Avançados do centro famoso de Princeton, Weil é um amigo de quantos matemáticos brasileiros jovens de talento necessitem de sua ajuda.

Instituto de Pesquisa

A criação, pelo Governo Federal, em 1951, do Conselho Nacional de Pesquisas, foi um passo de singular importância na direção do nosso progresso científico, particularmente no setor das pesquisas matemáticas. O IMPA, órgão desse Conselho, com sede na cidade do Rio de Janeiro, foi criado em 1952. Nasceu tal Instituto da necessidade de se sanar grandes dificuldades que se opunham, no Rio de Janeiro, ao desenvolvimento dos estudos e da pesquisa matemática. Era conveniente aproveitar o potencial humano de uma região importante do país, de destaque nos domínios culturais. O IMPA, não obstante ser uma instituição jovem e ainda pequena, já tem uma boa reputação, dentro do país e no plano internacional. A seriedade científica, que o IMPA imprimiu às suas atividades, a partir dos seus primeiros momentos, explica o sucesso gradual desse Instituto, que hoje já é o principal centro matemático do país, figurando com destaque apreciável entre os diversos institutos de ciências básicas da América Latina. A sua atuação não se cingiu à cidade do Rio de Janeiro, mas vem se estendendo a todo o país. Em sua fase atual de crescimento o IMPA já passou a receber bolsistas latino-americanos. Nasceu bem, não procurou impressionar. Não fez alarde de realizações. Terminou impondo-se, pois visa mais à qualidade, tanto no setor do ensino como no da pesquisa, do que propriamente à quantidade de realizações suscetível de impressionar os menos avisados. O IMPA vem, sistematicamente, atraindo professores catedráticos, assistentes e recém-formados das escolas de engenharia e das faculdades de ciências dos centros estaduais, para estágios prolongados em gozo de bolsas da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do CNPq., elevando, assim, o nível e a eficiência do ensino matemático do país. Alguns desses membros visitantes do IMPA, após o estágio no Instituto, continuam seus estudos no estrangeiro. Outros regressam, diretamente, às suas instituições de origem, onde prestam inestimáveis serviços à melhoria do nosso ensino e ao recrutamento de novos talentos. Sob essa forma, além de outras, o IMPA mantém intercâmbio permanente com as universidades brasileiras, constituindo-se um importante centro nacional de treinamento. Os vários trabalhos de pesquisa do pessoal do IMPA vêm sendo publicados, não só nas principais revistas brasileiras, mas sobretudo em excelentes estrangeiras, que são consideradas como periódicos de primeira categoria por aqueles que conhecem o movimento matemático mundial, o que reflete muito bem o nível dos estudos e das pesquisas no IMPA.

Matemática Brasileira

Se, de um lado, indubitavelmente, a faculdade paulista é o *melhor centro de ensino universitário* de Matemática no país, por outro lado, o IMPA é, sem dúvida alguma, o *melhor centro de pesquisa e treinamento* para pessoal diplomado e professores universitários, em nosso país. Não há duplicidade

nas metas dessas duas instituições, que têm colaborado e lideram o movimento matemático entre nós. As tarefas que ambas têm a cumprir são enormes e complementares.

Os matemáticos brasileiros acham-se divididos, equilibradamente, entre os quatro ramos das ciências matemáticas, que são a Álgebra, a Análise, a Geometria e a Matemática Aplicada. Tal equilíbrio não foi obra do acaso, mas vem resultando do esforço consciente de alguns dos nossos matemáticos mais experimentados, que têm sabido tirar o maior partido dos talentos nascentes, orientando-os e abrindo-lhes oportunidades de especialização e aperfeiçoamento nessas quatro direções fundamentais. Interessa-nos mais lançarmos, agora, as bases sólidas de uma futura escola matemática, equilibrada e de valor, do que irmos agudamente numa direção apenas, para têmos depois de refazer, reconsiderar e retroagir, a fim de eliminar desajustamentos sérios. Além das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, o Brasil conta com outros núcleos matemáticos menores, em Belém (Pará), Fortaleza (Ceará), Campina Grande (Paraíba), Recife (Pernambuco), Salvador (Bahia), Belo Horizonte (Minas Gerais), Ouro Preto (Minas Gerais), Niterói (Rio de Janeiro), São José dos Campos (São Paulo), Rio Claro (São Paulo), São Carlos (São Paulo), Curitiba (Paraná) e Pôrto Alegre (Rio Grande do Sul), alguns desses mais promissores, procurando desenvolver o ensino e a pesquisa, outros menos avançados, esforçando-se por conseguir oferecer, ao menos, um ensino rotineiro moderno e razoável, em regime de tempo integral para seus professores de Matemática de nível universitário.

O Brasil precisa de um número amplo de matemáticos bem formados, para atender às necessidades docentes em nossas Escolas de Engenharia e Faculdades de Ciências e ao emprêgo de técnicas matemáticas, já requeridas em escala crescente, por vèzes em grau de dificuldade elevado, pelos trabalhos de nossos astrónomos, biólogos, economistas, estatísticos, físicos, meteorologistas, químicos, tecnologistas etc. Como em todo o mundo, no Brasil há carência de bons matemáticos, o que é um reflexo da rápida valorização da carreira da Matemática, como uma profissão. Começa a surgir, entre nós, os centros de processamento de dados, equipados com as computadoradoras eletrônicas mais modernas, de memória e rapidez admiráveis. À medida que vários setores de nossa vida se beneficiam das enormes vantagens que lhes propiciam os processos teóricos e os métodos numéricos da Matemática moderna, há menos e menos lugares para os mal informados, que ainda crêem ser a Matemática um ramo do conhecimento humano que não realiza progressos: alguns são até maravilhosos, como os que hoje nos oferecem as computadoradoras eletrônicas. Alguns pensam que, afora seu precioso valor intelectual, para quase nada serve a Matemática. Muitos jovens inteligentes, com verdadeiro talento matemático, ignorando ainda os atrativos e as enormes possibilidades da carreira matemática, em nossa espetacular era científica, ou por pressão de suas famílias, procuram, com freqüência, as carreiras mais tradicionais de Advocacia, Engenharia ou Medicina, tornando-se, mais tarde, profissionais insatisfeitos com os aspectos, por vèzes comerciais, que tais atividades podem envolver e que não se coadunam com suas verda-

deiras inclinações. Uma propaganda saudável, nas escolas secundárias, da ciência de nossa época, ao lado de uma renovação dos métodos atuais de ensino, são medidas que se impõem no Brasil.

No ambiente latino-americano, o Brasil é um país de primeira linha. Buenos Aires, México, São Paulo e Rio de Janeiro são as cidades que formam os quatro maiores centros matemáticos da América Latina, todos num nível equivalente, seguidos de perto por Montevidéu. A projeção internacional do Brasil no setor matemático é crescente. Somos já considerados, nos grandes centros, como um país que vem realizando um esforço sério para melhorar as suas condições de ensino e pesquisa nos domínios da Matemática e que tem condições de adquirir, imediatamente, uma posição de liderança na América Latina, nesse setor da Ciência, se não faltarem aos matemáticos brasileiros os recursos orçamentários de que realmente carecem para levar avante a obra meritória a que estão devotados.

Ciência e Tecnologia

Ainda há quem pense que só vale a pena o Brasil desenvolver a Biologia, a Física e a Química, no setor da pesquisa científica básica. Pior ainda, outros alegam que a Ciência é um luxo para o Brasil, só interessando ao nosso país desenvolver a Tecnologia. O aspecto das *aplicações práticas* que motivam tais pontos-de-vista não justifica a exclusão da Matemática. Alguns alegam que os matemáticos não necessitam de grandes recursos financeiros, pois seus trabalhos não requerem laboratórios. Puro engano, pois no Brasil os matemáticos não dispõem de laboratórios — os centros de cálculo numérico — pois ainda não contam com as substanciais dotações orçamentárias de que carecem. Nossa situação é, até mesmo, pior: nem mesmo as instituições — como o IMPA e a Faculdade de S. Paulo —, capacitadas para produzir o material humano destinado a tais laboratórios matemáticos, estão sendo amparadas com um têrço daquilo que seria normal, sem exageros. Os que propugnam por maiores verbas para as ciências básicas, esquecendo-se, porém, da Matemática, ou os que só olham em termos de Tecnologia, não parecem saber que a Matemática, dentro de um programa de desenvolvimento harmonioso das ciências básicas e da Tecnologia, é fundamental precisamente para o que tais pessoas têm em vista atingir. Não fôssem as pesquisas pioneiras, entre outras tantas, de dois eminentes cientistas, que começaram suas carreiras como brilhantes e geniais matemáticos puros, John von Neumann e Norbert Wiener, criando, depois, os campos do cálculo eletrônico e da cibernética e especulando sobre as suas possibilidades fecundas e ilimitadas, muitas das realizações da Física e da Tecnologia não seriam, agora, realidades palpáveis. São inúmeros os setores de atividades humanas em que os poderosos métodos, teóricos e numéricos da Matemática moderna se infiltraram, por necessidade. O cálculo prévio ou a correção progressiva, a cada momento, das trajetórias dos projéteis teleguiados interplanetários, dependem de tais métodos matemáticos. A possibilidade dos vôos interplanetá-

rios por seres vivos envolve, de forma coordenada, contribuições igualmente importantes de pesquisas em Biologia, Física, Matemática, Química e Tecnologia.

Sem colocarmos nosso dedo em casos específicos, é curioso notarmos que nem sempre os núcleos dos Estados economicamente mais prósperos são os que apresentam um índice de crescimento científico mais pronunciado, na direção sadia, ou cujos matemáticos desenvolvem os esforços mais notáveis para que suas universidades ofereçam um bom ensino da Matemática nas escolas de engenharia e nas faculdades de ciências. A explicação muito simples reside em duas variáveis independentes: recursos orçamentários disponíveis e mentalidade dominante. Em outros termos: dinheiro e material humano. Por isso, ao desconhecerem os coloridos locais dos nossos vários centros matemáticos, as autoridades dos órgãos governamentais de amparo aos setores entrelaçados da Ciência e da Tecnologia podem cometer — como de fato tem ocorrido — vários erros palmares. Somente quem tenha uma visão panorâmica do conjunto matemático brasileiro e um sentimento de seus detalhes, poderá agir com sensatez, distinguindo os grupos estaduais mais promissores, a serviço dos quais devem ser colocadas as dotações orçamentárias mais polpudas. Daí a absoluta imperiosidade de o Governo e seus órgãos, voltados para os setores científicos e tecnológicos, serem assessorados por cientistas *realmente capacitados* para opinar sobre os aspectos de interesse nacional, referente ao nosso desenvolvimento, seja em ciência pura e aplicada, seja em ensino e pesquisa científicos de que necessita a Tecnologia. Não há o problema fútil e antipatriótico de *Ciência versus Tecnologia*. Há, sim, o problema atraente de *Ciência e Tecnologia*, indo ao encontro do interesse nacional.

Descentralização

Qualquer tentativa de centralização da escola matemática em um país enorme como o Brasil, localizando-a no Rio de Janeiro e em São Paulo, é uma medida contra-indicada, tanto quanto é uma tolice a idéia de uma universidade-padrão, cujos erros devem ser copiados, por lei, pelas universidades existentes, ou que venham a surgir. Em alguns setores e num dado momento, poderá uma universidade menos conhecida, por vêzes, dar o exemplo correto às universidades consagradas dos nossos centros maiores. Parece-nos muito recomendável que todos os pequenos centros matemáticos do Brasil, acima citados, esforcem-se por oferecer um ensino eficiente e que o Governo, de um modo planejado em suas grandes linhas, ampare o número limitado de universidades com que contamos. A procura de talentos jovens deve ser tarefa de âmbito nacional. Todos esses centros estaduais poderão oferecer um bom ensino e desenvolver pesquisas, se forem amparados pelo Governo e bem orientados, dentro do princípio universitário de que ensino e pesquisas são inseparáveis. O desenvolvimento de tais centros menores depende tanto dos recursos orçamentários quanto da disponibilidade de professores com bom treinamento em centros maiores. Uma coisa importante

é mantermos vários pequenos centros de ensino e pesquisa honestos, outra coisa inadiável é cuidarmos, também, de alguns dos grandes centros de ensino e pesquisa. Ao mesmo tempo que devemos fortalecer o nosso sistema de ensino da Matemática, fomentando vários pequenos centros, para formarmos os matemáticos competentes na quantidade de que o Brasil já precisa, não devemos deixar de dar amparo muito substancial ao IMPA e à Faculdade de Filosofia da Universidade de S. Paulo.

Essas instituições são, no momento, as matrizes matemáticas do país, as quais muito têm ajudado as demais instituições congêneres, através da maior experiência de seu pessoal, de suas publicações de ensino e de pesquisa e de seus padrões de eficiência mais elevados. É muito difícil criar um bom centro matemático, como um desses dois, a partir do nada. Semelhante tarefa requereria uma combinação invulgar de muita capacidade matemática, compreensão humana e dotes de organizador, de quem fôsse encará-la. Por outro lado, as reservas de bons matemáticos, no Brasil e em todo o mundo, são insuficientes para as necessidades atuais. Devemos estimular e melhorar as instituições referidas. Sem nenhuma idéia de centralização, devemos manter apenas um número relativamente pequeno de centros matemáticos bastante desenvolvidos, geograficamente bem distribuídos, cada centro sendo constituído de uma instituição, ou de várias, tão próximas entre si, que haja a possibilidade de contatos e intercâmbio freqüentes entre seus membros e serviços. Os centros matemáticos bastante desenvolvidos são aqueles que sabem reunir o maior número de pesquisadores de talento, propiciando-lhes condições de trabalho invulgares; são os que adquiriram a reputação de possuir uma atmosfera muito favorável ao estudo; que só encorajam o ensino eficiente e a pesquisa séria; que mantêm um ambiente vivo de emulação sadia e de competição; que se constituem em atração para os jovens ambiciosos e de talento; que somente renovam seus quadros na base dos trabalhos de pesquisa de valor, publicados nas boas revistas; que são bem informados dos últimos progressos nos setores afins aos de seus especialistas. Em suma, são os lugares qualitativamente aristocratas, no bom sentido, onde há um número ponderável de pesquisadores que produzem e publicam nas revistas de excelente reputação, formando equipes de vários bons discípulos em torno de si.

Amparemos os nossos vários centros estaduais pequenos e estimulemos os poucos centros mais desenvolvidos do Brasil. — (*Senhor, Rio*)

JORNAIS

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

ROQUE SPENCER M. DE BARROS

O Senado da República, contra o esforço patriótico de onze de seus membros, liderados pelos senadores Camilo Nogueira da Gama e Barros de Carvalho, aprovou o texto do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sem escolmá-lo, apesar do grande número de emendas triunfantes, de muitos e muitos vícios fundamentais, que a consciência democrática do País vinha apontando há mais de ano e meio. É cedo ainda para realizarmos uma análise pormenorizada do trabalho do Senado, mesmo porque a Comissão de Redação da Câmara Alta não executou sua parte, transformando num texto coerente as emendas e subemendas aprovadas. Desde já, entretanto, é possível apontar, em linhas gerais, o que há de positivo e o que há de negativo na faina do Senado. Seja dito em primeiro lugar que a Câmara Alta perdeu excelente oportunidade de prestar relevante serviço à educação nacional, rejeitando, por 33 votos contra onze, o Substitutivo apresentado pelo senador Nogueira da Gama, que atendia, nos seus pontos básicos, não só aos reclamos da opinião democrática, unida na defesa da Escola Pública, porém às mais urgentes necessidades de reestruturação do ensino brasileiro, nos seus diferentes graus. Não que o Substitutivo Nogueira da Gama, por seu autor denominado Estatuto da Educação Nacional, fôsse obra irrepreensível; o próprio caráter conciliador de seu texto, atendendo às contingências da luta entre a vanguarda democrática e a retaguarda clerical-conservadora, impedia fôsse êle inteiramente satisfatório. Tratava-se, todavia, de um projeto perfeitamente aceitável, elaborado de acôrdo com a letra e o espirito da Constituição e abrindo perspectivas favoráveis para o futuro da educação nacional. Rejeitou-o o Senado, surdo à argumentação irresponsível de seu autor, da qual os jornais terão dado uma idéia ao leitor atento. Rejeitou-o o Senado, preferindo trilhar a linha do projeto da Câmara, apesar de tudo o que pode ser apontado como positivo em suas resoluções. De positivo sim, pois que nem tudo se perdeu.

As emendas do senador Mem de Sá, que já tivemos oportunidade de comentar em um artigo publicado neste jornal, a 18 de junho último, foram, na sua quase totalidade, aprovadas, e muitas delas melhoraram irrecusavelmente o texto da Câmara. Outras, das 244 emendas apresentadas no plenário da Câmara Alta, foram também incorporadas ao projeto, aprimorando

sua forma e conteúdo. Entre estas, não podemos deixar de fazer menção à que modifica o critério de composição do Conselho Federal de Educação, restituindo-lhe o caráter de órgão técnico, acima das injunções de interesses particularistas. A aprovação da citada emenda pode ser levada à conta de um indiscutível triunfo da Campanha de Defesa da Escola Pública, que examinou a questão em todos os seus aspectos e demonstrou à sociedade o absurdo que se queria transformar em lei, deixando o planejamento da educação nacional entregue ao entrechoque circunstancial de interesses privados. Outras emendas de alta significação são as consagradas no art. 92 da lei e nos seus parágrafos 2º (primeira parte), 4º e 5º, conforme se pode verificar no texto divulgado por este jornal dia 5 último.

Infelizmente, nem tudo são flôres. Por incrível que pareça, não se trouxe remédio ao problema da estrutura do ensino. O Estatuto da Educação Nacional, do senador Nogueira da Gama, acompanhando o Substitutivo da Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública (publicado em o nº 126 de *Anhembi*), resolvia de forma inteiramente satisfatória o problema da articulação entre os três graus de ensino e entre os diferentes ramos do ensino médio, oferecendo os instrumentos reais para a dinamização de nosso ensino técnico, diretamente vinculado às escolas de formação profissional de nível superior. De acordo com ele, os cursos profissionais de nível médio deveriam tornar "real o preparo dos alunos para o ingresso nas escolas superiores de engenharia industrial e agrícola, de ciências econômicas, de farmácia, de odontologia e medicina" (art. 31), num esforço de diversificação e superação, da estrutura atual, que gira inteiramente em torno do ensino secundário. Assim, o curso industrial torna-se-ia o meio natural de acesso às escolas de engenharia industrial, o comercial às faculdades de ciências econômicas, o agrícola aos cursos superiores de engenharia agrícola e o de enfermagem, pela primeira vez integrado no sistema do ensino, às faculdades de odontologia, farmácia e medicina. Teríamos, deste modo, os cursos profissionais povoados de alunos, com duas vantagens inestimáveis: em primeiro lugar, quebrar-se-iam as barreiras que hoje separam o profissional de nível superior do técnico de nível médio, já que aquele teria de ser um técnico de nível médio também, antes de obter o grau superior, e, em segundo lugar, todos os educandos que normalmente se destinam aos cursos superiores profissionais e que não chegam a ingressar nêles, teriam já, no fim do curso médio, uma profissão definida que o curso secundário não está em condições de oferecer, particularmente num País que clama sem cessar por mais técnicos, imprescindíveis ao desenvolvimento. Mas não é só: o Estatuto da Educação Nacional (art. 29, 1º e 2º) tornava comuns aos cursos profissionais *todas as disciplinas obrigatórias* do curso secundário, de forma a elevar sensivelmente seu nível e acentuar seu caráter realmente formativo. Em uma palavra, *valorizava-se realmente o ensino profissional de grau médio*, resolvendo um problema premente neste imenso país de bacharéis. Ao contrário disto, o Projeto da Câmara, inalterado no caso, contenta-se com ridículas transformações nominais, dando aos cursos básicos o nome de ginásios técnicos e aos técnicos o de colégios técnicos, sem alterar em nada sua função ou estrutura. O que quer dizer que, se o Poder Executivo quiser enfrentar o problema do ensino téc-

nico, será obrigado a apelar para soluções independentes das consagradas na estrutura do sistema nacional de ensino, como, aliás, já o vem fazendo. E que caminho lhe resta senão o de incentivar instituições à margem do sistema, se o poder legislativo teima em não oferecer-lhe soluções modernas e criadoras, à altura das necessidades do País? No mesmo capítulo da estrutura do ensino, vale lembrar que o Estatuto da Educação Nacional, ainda aqui na mesma linha do Substitutivo da Comissão de Defesa da Escola Pública, trazia uma solução fecunda para a organização das Universidades, estabelecendo no § 2º de seu art. 56: "As disciplinas básicas nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e da pedagogia, que integrem os cursos destinados à formação profissional, serão incorporadas, nas universidades, às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras". Conseguir-se-ia dessa forma integrar de fato, num todo único, as diferentes escolas componentes das Universidades, permitindo que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras realizassem inteiramente seu papel de órgão nuclear universitário, sem falar da considerável economia de recursos proporcionada pela medida, graças à qual evitar-se-ia a inútil duplicação e até multiplicação de cátedras e esforços, sem qualquer benefício real para o ensino e para a pesquisa. Também neste caso preferiu-se a rotina à inovação criadora, mantendo-se o sistema atual. No mesmo capítulo das Universidades, perderam-se, com a rejeição do Estatuto Nogueira da Gama, as sábias medidas referentes ao reconhecimento, pelo poder público, dos estabelecimentos de ensino superior e das Universidades (art. 62 a 64 do Estatuto) e destinadas a coibir a proliferação de escolas de baixo nível, com evidentes prejuízos para a Nação.

Infelizmente há mais aspectos negativos no trabalho do Senado. Não conseguimos compreender como se manteve o parágrafo único do art. 30, com um leve retoque do senador Mem de Sá. Este famigerado artigo, duramente criticado em dezenas de artigos, entrevistas e conferências, transforma a obrigatoriedade escolar primária em letra morta, isentando da frequência à escola os filhos de pais comprovadamente pobres e dando também como razão bastante para a isenção a "insuficiência de escolas". Em uma palavra, tal artigo é um convite à manutenção do *status quo* e não era necessário elaborar-se uma lei de diretrizes e bases da educação nacional para dizer-se que tudo continua como dantes. À lei caberia, isto sim, estabelecer medidas para que as escolas não fôssem em número insuficiente e criar condições para que os filhos de pais comprovadamente pobres encontrassem na escola os meios de superar a condição familiar e de viver uma vida mais limpa e mais digna. Valeria a pena, pura e simplesmente, omitir essa exceção odiosa, que reconhece a miséria como algo natural e normal e a penúria de escolas como algo perfeitamente justificável. É claro, contudo, que, com tal lei, o artigo talvez se faça necessário: desde que não se enfrente corajosamente, com imaginação e audácia, o problema da erradicação do analfabetismo e o do atraso cultural do País, apelando para medidas criadoras como a instituição de internatos rurais (único caminho para resolver o problema da carência de escolas em zonas de população rarefeita), onde se combinem o estudo e o trabalho, permitindo em poucos anos um salto de muitas gerações para os habitantes do campo, como a instituição dos pro-

fessôres e das escolas ambulantes, como a criação do serviço social para os profissionais de nível superior de ambos os sexos (que poderia substituir para os homens o serviço militar), os quais serviriam ao Estado, durante um ou dois anos, no domínio de sua especialidade, no local para onde fossem designados, etc.. desde que não se enfrente tal problema, dizíamos, é preciso consagrar a exceção odiosa: daqui a muitos anos talvez ainda haja pais comprovadamente pobres a eximir-se, de acôrdo com a lei, de enviar seus filhos à escola, escola, aliás, que talvez continue não existindo, tudo rigorosamente dentro da lei.

Mas onde o Senado se mostrou mais alheio aos reclamos da opinião democrática foi na manutenção das subvenções e auxílios públicos às escolas privadas. Depois de proceder com felicidade ao aumentar para 12 por cento os recursos federais destinados ao ensino, seguindo uma excelente idéia do senador Jarbas Maranhão (um dos onze a que nos referimos), reservou 30% dêsse total para o ensino privado. Diz o § 3º do art. 92, aprovado pela Câmara Alta, que na distribuição dos trinta por cento aos estabelecimentos particulares "será assegurada preferência para bôisas-de-estudo, subvenções e financiamentos aos mantidos por entidades sem fins lucrativos, às escolas missionárias, às pioneiras e especiais, cabendo ao Conselho fixar o conceito destas categorias". Nota-se, em primeiro lugar, que não fica excluída das benesses governamentais qualquer escola, ainda que puramente comercializada: a *preferência* do texto apenas não lhes assegura tratamento prioritário. Em segundo lugar, *não se fala em escolas sem fins lucrativos*, mas apenas em *escolas mantidas por entidades sem fins lucrativos*, o que é completamente diferente. A grande maioria das escolas confessionais, por exemplo, têm fins lucrativos, embora não os tenham as entidades mantenedoras. Quanto às escolas pioneiras, somos obrigados a esperar pela sua conceituação precisa... afinal há tantas e tantas espécies de pioneirismo! No que concerne às escolas missionárias, necessariamente catequéticas, se bem apreendemos a intenção do legislador, compreendemos sua existência desde que mantidas pelas confissões religiosas pronta a levar para além das fronteiras da civilização sua mensagem de fé (enquanto se abandonam, aliás, as populações rurais semicivilizadas, particularmente no Nordeste, à sua própria sorte); o que não podemos compreender é que o poder público abra mão, em favor delas, de uma parcela considerável de seus recursos ou que, se as julga inadiáveis, não se empenhe em instituí-las e dirigi-las, no quadro, por exemplo, do Serviço de Proteção aos Índios, que é um órgão oficial, ou de outros serviços específicos a serem instituídos. Restam as escolas especiais, escolas que "pela natureza do ensino que ministrarem ou pelas condições da região em que estiverem localizadas, sejam julgadas de relevante interesse para o desenvolvimento do ensino". Se tais escolas desempenharem papel efetivamente relevante, tornar-se-ão do mais alto interesse público e, nesse caso, parece-nos que o caminho mais adequado é nacionalizá-las, aproveitando suas instalações e o seu pessoal, desde que este preencha os requisitos necessários de competência e idoneidade. Em qualquer dos casos, o que não se justifica é a participação da iniciativa privada no crário, num momento em que o Estado deve concentrar

todos os recursos: possíveis — até bem mais de 12% — na expansão e no aprimoramento da rede de estabelecimentos públicos de ensino de todos os graus, cobrindo a nossa carência tremenda de escolas e aumentando substancialmente o parco rendimento escolar das unidades existentes.

O presidente Jânio Quadros, quando candidato, afirmou mais de uma vez seu ponto-de-vista desfavorável ao financiamento da escola privada pelo erário, embora visse com simpatia muitas disposições do Projeto aprovado pela Câmara. Basta ao leitor reler as declarações de S. Exa., publicadas por este jornal a 29 de maio de 1960 ("Meu receio é que a subvenção enfraqueça a escola pública") ou a 12 de agosto do mesmo ano quando, ao criticar o art. 9 do projeto, precisamente o que abre caminho para a invasão do erário pela iniciativa pedagógica privada, recusava-se a crer que a intenção do legislador fôsse a de destinar recursos públicos para a escola particular! Na sua primeira grande entrevista coletiva concedida à imprensa, já como presidente, S. Exa., respondendo a uma pergunta do jornalista Evaldo de Almeida Pinto, reafirmou inteiramente seus pontos-de-vista. Nestas condições, temos fundadas esperanças de que o presidente da República, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, oponha seu veto, se a Câmara conservar a emenda do Senado, à segunda parte do § 2º do artigo 92 e ao § 3º do mesmo artigo, ou, se por acaso a Câmara voltar ao texto primitivo, no que não acreditamos, aos artigos 93, 94 e 95 do projeto. Isso, naturalmente, sem falar do parágrafo único do art. 30, que certamente irá chocar S. Exa., sensível que é à situação humilhante e constrangedora de miséria que é ainda, infelizmente, uma das características marcantes de nosso País. O entusiasta da reforma agrária e do livre diálogo com todos os povos saberá naturalmente compreender tais questões e livrar o País destas medidas antiprogressistas e rançosas. O problema está, agora, nas mãos de S. Exa., já que a Câmara dos Deputados, apesar de toda a boa vontade que parece movê-la atualmente, sensível que foi às críticas da opinião pública, estará manietada em sua ação, podendo apenas optar, em cada artigo, pela solução primitiva ou pela oferecida através do Senado. S. Exa. não pode emendar o projeto, nêle introduzindo disposições fecundas e criadoras; pode, entretanto, sanar parte do mal pelo veto às fórmulas mais chocantes, apresentando um inestimável serviço ao País.

Agora, só o veto. — (*O Estado de S. Paulo*)

INDIVÍDUO E SOCIEDADE EM EDUCAÇÃO

LUÍS DELGADO

Nunca se terá discutido tanto quanto em nossa época, a respeito da natureza e dos fins da educação. Será isso um resultado histórico da crescente intelectualização a que se vem dedicando a humanidade, sobretudo a partir do século XV e do Renascimento. Será feito da consciência crítica

que temos desenvolvido ao longo das últimas gerações, a propósito de todos os nossos trabalhos. Será, talvez, conseqüência das crises que atravessamos, sem sabermos com segurança a que objetivos nos consagrar. Como quer que seja, por essas ou por outras causas quaisquer, multiplicamos indagações e pesquisas, respostas e doutrinas, em tórno da educação. E seria criminoso leviandade supor que tudo isso é profissionalismo ou artificialismo, que não resulta de uma angústia de nossa alma, que pode ser decidido com duas ou três sentenças sumárias.

É mister, no entanto, que se tenha a coragem de proclamar que uma porção enorme da confusão dêsse debate resulta do esquecimento ou de uma noção não muito nítida e marcante — de coisas elementares, de evidências como a de que o homem não existe fora da sociedade e não há progresso social que não parta do aperfeiçoamento do indivíduo. Há verdades tão claras que nos envergonhamos de proclamá-las. Com elas, não se constroem teorias nem ganham renome os autores. Bem mais rendoso, sob êsse aspecto, é procurar preciosismos e raridades, detalhes mínimos que os nossos poderes de argumentar e discorrer darão a impressão de serem a pedra basilar, a raiz de tudo. Mas, ao cabo de algum tempo dêsse torneio entre os eruditos e os mestres, a humanidade estará perdida num nevoeiro. Será necessário, então, restaurar o valor, o relêvo, a importância das verdades elementares.

À sua luz, poderíamos ver no velho conceito platônico de ser a educação a arte de produzir no homem a maior perfeição de que êle é suscetível — uma doutrina inteiramente válida pois não há perfeição humana que se constitua sem um lastro de solidariedade e sem um sonho de fraternidade, colocando portanto o fato social no comêço e no fim do esforço educativo. E quando, por seu lado, um Durkheim fazia da educação uma técnica de socialização, haveríamos de ver que a sociedade não ganharia coisa alguma integrando em seu destino uns indivíduos que fôsem apenas peças mortas, sêres passivos, inteligências capazes de aderir mas incapazes de subverter.

O significado, o preço maior de uma educação estará, com efeito, na dosagem, que fizer, em cada espirito, entre os poderes de aceitação e os de revolta. Nem sempre servimos à sociedade aceitando os seus padrões, as suas tradições: em certas circunstâncias, o melhor meio de servi-la é quebrá-los. E está na procura dessa justa regra de ação, que não se confunde com nenhum romantismo da indisciplina e da ventura, com nenhum individualismo anárquico, — está nessa procura a dignificação do papel da inteligência na vida da sociedade.

A educação não pode ser simples treino de inserção do indivíduo nas disciplinas do grupo, segundo pensam certos sociologistas. Não é à sociedade que o homem deva ajustar-se — mas à sua natureza, ao seu destino, à sua vocação. Está claro que a isso êle não chega fora da sociedade, fora da vida social. Mas, a vida social tem indefinidas especificações, efetiva-se de mil maneiras, e nem tôdas essas maneiras são igualmente propícias àquele dever do homem. Cabe à inteligência, por isso, melhorar a vida social, criticá-la, corrigi-la, ajustá-la por sua vez a modelos novos, segundo inspira-

ções que serão procuradas necessariamente fora dela, no plano dos valores abstratos que nem são, afinal de contas, tão abstratos assim, pois vivem conosco, palpitam e ardem dentro de nós, em nossas meditações mais ou menos filosóficas, em nossas inquietações religiosas, em nossas formulações éticas.

Assim, haverá em toda educação — como em tudo, aliás, na vida, — duas faces: uma, de integração social e outra, de elevação pessoal. Interpenetram-se as duas, tanto mais íntima e profundamente quanto, se é certo que não damos um passo em nossos caminhos sem nos aproveitarmos das experiências que a sociedade veio acumulando em nosso benefício, é igualmente indiscutível que a sociedade não chegaria a ser civilização se não tivéssemos introduzido em seus mecanismos certos sonhos nossos, certas intenções nossas que se chamam a justiça, a honra, a lealdade ou, mesmo, o bem-estar, o conforto.

Desde que seja compreendida dêsse modo, a educação desvenda-nos com relativa facilidade quase todos os seus segredos, inclusive os das sucessivas transformações de sua história. Se vemos hoje, por exemplo, o ensino dividido em graus que sob diversos nomes acabam classificando-se em primário, secundário e superior, a razão encontra-se em que, no primeiro estágio, há uma simples aquisição de instrumentos, instrumentos chamados leitura, tabuada e escrita; no segundo, o aluno vai receber um conjunto de informações que o situarão mentalmente no mundo do seu tempo, na sua sociedade, portanto: o mundo em que os homens viajam, o mundo da linguagem correta, o mundo da natureza disciplinada em física e química, em biologia e higiene, o mundo das mensurações matemáticas que a tudo se irão aplicar, e assim por diante. Realizando êsses estudos, habilita-se o adolescente a mover-se entre coisas que de certa maneira conhece e que sem um grande prejuízo não poderia deixar de conhecer, pois são a própria vida da sociedade em cujo seio ele veio viver também. Mas, ainda aqui, estará ele assimilando noções já elaboradas. Seu papel estará sendo passivo. Ao aprender o que são as combinações químicas ou as equações algébricas, o que são as cidades ou os substantivos, estará rigorosamente recebendo um patrimônio já estabelecido e configurado, integrando-se em uma cultura.

Mas, no ensino denominado superior, as perspectivas são outras. O que se espera do estudante é que ele se torne capaz de dominar com seu julgamento próprio certas situações que lhe vão ser apresentadas. O médico em face do doente, o jurista defrontando um conflito de interesses, o engenheiro tendo de construir uma ponte, o oficial devendo ganhar uma batalha, são chamados a decisões que assentam numa competência eminentemente pessoal. Se eles não souberem examinar os elementos da situação oferecida, guardando uns e desprezando outros, estabelecendo entre eles uma hierarquia e uma complementariedade que variarão em cada hipótese, se não souberem — nesse diálogo com a realidade que é sempre inédita — ir além do que aprenderam, de nada lhes valerá terem aprendido — (*Jornal do Comércio, Recife*)

A UNIVERSIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE

A propósito de conferência proferida pelo Dr. Júlio Mesquita Filho abordando esse tema, o Prof. Florestan Fernandes enviou-lhe carta que transcrevemos:

Trocando idéias com Paulo Duarte sobre sua conferência, disse-me êle que o senhor certamente gostaria de conhecer minha opinião sobre ela. Dai a razão de ser desta carta.

Não me surpreenderam nem a franqueza com que atacou de rijo as deficiências humanas mais profundas de nossa organização universitária, nem o calor com que defendeu mais uma vez as aspirações que o levaram a prestar a S. Paulo dois serviços inestimáveis, inspirando a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a formação da Universidade de S. Paulo. O senhor nunca foi homem de meias atitudes. Não seria agora, numa conjuntura em que o ensino está sendo ameaçado pelas maiores conspirações que se ergueram contra êle em nosso País, que iria acomodar-se às expectativas dominantes. Doutro lado, atendo-me ao que é substancial em sua conferência, penso ser correta a tese de que o desenvolvimento do Nordeste depende, direta e extensamente, da criação e crescimento de verdadeiras instituições universitárias.

Em meu entender, as idéias básicas de sua contribuição, na referida conferência, estão expressas na seguinte passagem:

"Então, senhores, o que eu proporia ao Nordeste é justamente isto: que tivesse a coragem de realizar no seu território aquilo que nós fizemos em S. Paulo. São Paulo já era tido, naquela ocasião, como um Estado possuidor de elite que se comparava perfeitamente às melhores do País, por exemplo, àquela que predominava no Rio de Janeiro. Entretanto, tivemos o desassombro de declarar que, em São Paulo, não existiam absolutamente professores em condições de militar nestes institutos de ciências e de alta cultura. E eu lhes digo que, infelizmente, essa idéia foi deturpada aqui em São Paulo. Desde que caiu o governo de Armando Sales, a política apoderou-se da Universidade e, deturpando o espírito com que foi criada, mandou embora muitos destes luminares da ciência européia para que simuladores de cultura ocupassem as cadeiras que lhes haviam pertencido."

"Mais uma vez uso de uma expressão dura. Mas o problema brasileiro é grave demais para que tenhamos receio de dizer a verdade sobre nós mesmos. A maior parte dos homens que integram as universidades deste País não são homens de cultura, na acepção exata do termo, são apenas simuladores de cultura. E, deste institutos assim organizados, não poderemos nunca esperar que atinjam seu objetivo, que é o de dar ao Brasil homens com mentalidade perfeitamente constituída e com espírito suficientemente trabalhado para poderem prestar ao País, através das ciências que vierem a professar, o serviço relevante de equacionar os seus prementes problemas.

“Se o Nordeste não se dispuser a mandar vir um grupo de homens que absolutamente não façam ciência, mas apenas darão aos brasileiros os métodos de pesquisa que conseguiram levar a um apuro de perfeição extraordinária, ao invés de levarmos dez anos para resolver os problemas daquela região, levaremos cinquenta anos, ao contrário do que o sr. Juscelino Kubitschek fez em cinco anos de govêrno”.

Dessa passagem haveria a ressaltar três pontos distintos: Primeiro, a própria tese central da conferência: a importância da universidade para o desenvolvimento econômico, social e cultural do Nordeste. Segundo, a necessidade de resguardar a universidade de certas pressões e influências negativas do ambiente intelectual brasileiro. Terceiro, a relação que existe entre o desenvolvimento das instituições universitárias e a celeridade do próprio desenvolvimento do meio sociocultural condicionante.

Quanto ao primeiro ponto, parece-me que o argumento é, por si mesmo, evidente e pacífico. Se tivéssemos uma autêntica *política do desenvolvimento econômico*, esta teria de começar no terreno da instrução. E, dentro desse terreno é impossível separar os ramos do ensino, como se vem fazendo no Brasil. Para tornar-se um *fator operativo de desenvolvimento econômico, político e social*, a instrução precisa ser vista como um todo. Andam mal os que pensam ser possível e recomendável adotar planos isolados de incentivo à expansão de certos níveis do ensino — como o “ensino primário” ou o “ensino técnico”. É claro que o problema educacional número um do Brasil está no campo do ensino primário. Se quisermos dar grandeza e realidade ao nosso futuro como Nação próspera e livre, temos de forjar um ensino primário eficaz e dá-lo a todo o povo. Mas, o ensino primário representa o início de um processo que não tem fim certo. A lealdade do cidadão para com os interesses nacionais de seu País, o nível de suas aspirações intelectuais, a tenacidade que porá em defendê-las e praticá-las etc., dependem da qualidade, extensão e profundidade do ensino primário. A capacidade de explorar construtivamente incentivos dessa magnitude constitui, porém, funções de outras formas ulteriores da aprendizagem escolarizada. Daí a necessidade de conjugar a solução do nosso problema educacional número um à reconstrução de todo o sistema nacional de ensino, dando-se novo relevo, simultaneamente, ao ensino “técnico” e ao ensino “superior”. Eles são, na atual conjuntura histórica, condições estruturais para atingirmos os alvos mais elevados que nos propomos alcançar na esfera do progresso econômico, cultural e social. Os que compartilham desta opinião, e salientam a importância concomitante desses ramos da instrução, preocupam-se com o caráter instrumental do ensino técnico superior. Vêm com acêrto o que eles possibilitam na aquisição e na difusão de novas aptiões criadoras no meio social brasileiro. Contudo, há algo mais profundo em jôgo. Na expansão apropriada de um ensino “técnico” eficaz e de um ensino “superior” produtivo se encontram as próprias bases para a mudança de mentalidade que se impõe com urgência, como condição mesma para que se compreenda, deseje e lute pelos alvos econômicos, políticos e sociais que se ocultam atrás do desenvolvimento. Embora a criação de certos tipos de personalidade depen-

da do próprio desenvolvimento econômico, político e social, sem introduzir novos níveis de aspiração e novos padrões de avaliação dos resultados, jamais sairemos do ramerrão, do provincialismo e do imobilismo mental a que nos acostumamos, mediante longo condicionamento da nossa secular dependência colonial. A grande significação de uma autêntica experiência universitária situa-se nesse plano. Ela rasgará novos horizontes, imporá novas exigências intelectuais e implicará novas expectativas morais, revolucionando a mentalidade do homem, seu amor-próprio e sua ânsia de renovação. Por aí se verifica que a universidade não deve ser vista, no Brasil, como mero "instrumento" de progresso e de desenvolvimento; ela aparece e se afirma como uma condição de mudança do próprio homem, de justamento do seu horizonte intelectual ao clima de valores da civilização científica e industrial. Portanto, parece-me correta a ênfase posta na discussão do assunto, a qual leva a propor a Universidade como um fator sociocultural construtivo no processo de desenvolvimento econômico, político e social do Nordeste, bem como de sua integração normal ao sistema sociocultural e econômico brasileiro.

Esses resultados sugerem, por sua vez, que o segundo ponto foi debatido adequadamente. Não estamos carecendo de qualquer espécie de "ensino superior". Precisamos de um ensino superior de determinada qualidade — que nos permita usar a educação escolarizada como *fator* de progresso econômico e de desenvolvimento sociocultural. Daí não podemos ter (ou manter) complacências perigosas. Se não dispomos dos elementos humanos indispensáveis, convém que todos se compenetrem que se impõe trazê-lo de fora. Se tivermos elementos humanos aproveitáveis, em certos setores, convém que aprendamos a velar por eles, resguardando-os o quanto possível das contingências da improvisação ou de outros males piores. Está claro que a situação presente não é a mesma que cercou a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Percorremos, nesse quarto de século, um caminho que precisa ser reconhecido e aproveitado, se não quisermos girar eternamente em círculos. Todavia, devemos ter o bom-senso pelo menos de zelar pela aplicação rigorosa e exigente de nossos escassos recursos, destinados ao fomento do "ensino superior", a começar pelo aproveitamento contínuo e intenso da colaboração estrangeira. A severidade no julgamento dos homens e de suas realizações deve ser aceita e encarada como um requisito fundamental de avaliação. Os próprios especialistas, empenhados na pesquisa ou no ensino, precisam dar provas dessa severidade, com ânimo objetivo e construtivo. As atitudes predominantes de falso coleguismo nas avaliações mútuas e de complacência total não servem para nada nem enganam a ninguém: elas não fazem senão prejudicar o funcionamento e o crescimento das instituições universitárias, favorecendo a erva daninha e lançando confusão no espírito dos aprendizes ou dos leigos. A crise que impediu a integração efetiva das diversas faculdades numa universidade e que vem reduzindo a contribuição de cada uma delas, isoladamente, para o progresso da pesquisa científica em S. Paulo e do seu ensino modernizado,

prende-se à extrema tolerância geral diante da perpetuação de hábitos intelectuais incompatíveis com o pensamento científico. Ainda aqui, portanto, justificam-se o zelo e o relêvo dados ao tema. Apenas seria conveniente focalizar juntamente com a "simulação de cultura" as condições mais ou menos impróprios que são responsáveis pela valorização e perpetuação dos hábitos de trabalho intelectual que já deveriam ter sido superados. O que se sabe sobre as faculdades federalizadas do Nordeste mostra que tais hábitos não generalizados no Brasil, constituindo um obstáculo cultural de difícil superação.

Por fim, o terceiro ponto completa e alarga o âmbito de compreensão do problema universitário no Brasil. Para que a Universidade possa contribuir, positivamente, em favor do desenvolvimento econômico, social e político do País, é preciso que ela encontre condições propícias de expansão e de aperfeiçoamento contínuos. É errado supor-se que a simples fundação de "escolas superiores" e de "universidades" favorecem ao desenvolvimento nacional. A consecução desse efeito depende, direta e estreitamente, da composição, organização e clima de trabalho das instituições universitárias. Isso põe em primeiro plano as relações da universidade com o meio social ambiente. Se neste não existir uma atmosfera de compreensão, de respeito e de apoio decidido aos objetivos culturais da Universidade, a produção intelectual universitária acaba estagnando, por falta de recursos, se esterilizando, por falta de conteúdo e se pervertendo, por falta de incentivos dinamizadores. É indispensável que haja uma integração contínua e ativa entre os "acadêmicos" e os "leigos", para que as instituições universitárias não fiquem segregadas dos problemas materiais e humanos da sociedade. No entanto, mesmo em S. Paulo, ainda não conseguimos forjar as bases dessa interação. De um lado, por causa da deformação dominante da mentalidade média dos universitários. Mesmo os melhores acabam prezando demais os critérios "fechados" de seleção e de avaliação do seu labor intelectual. Distanciam-se, assim, do meio, de suas necessidades e dos seus valores, num *esplêndido isolamento* que aniquila a cultura e seu influxo criador sobre a vida prática e moral do homem. De outro, em virtude do nível intelectual médio muito baixo imperante em todos os círculos sociais, inclusive nas chamadas elites dos homens de ação. Sem possuir elementos para julgar apropriadamente o rendimento do labor universitário, seus centros de interesse e seus produtos, os leigos ou se abstêm diante dos problemas universitários brasileiros ou tomam posição ruinosa, por excesso de oposição ou por excesso de entusiasmo. A capacidade de julgar objetivamente representa o resultado mais complexo de longa experiência intelectual. Os nossos leigos carecem dessa experiência, o que os leva a reagir diante da produção universitária em termos de padrões de avaliação com frequência extra-universitários e até antiuniversitários. Em conseqüência, às vezes aceitam e valorizam o que deveria antes ser repellido. As tendências realmente orgânicas e profundas de renovação, essas em regra são mal compreendidas, subestimadas e mesmo repelidas, em prejuízo da consolidação e expan-

são das instituições universitárias. De tudo isso resulta que, fora do círculo universitário, raramente existem fontes de correção e de estímulo capazes de operar como agências externas de controle indireto da produção intelectual dos universitários; todos se contentam mais com as aparências das coisas, como se nos bastassem possuímos as instituições universitárias para demonstrarmos nosso grau de "refinamento" e de "civilização"! Enquanto perdurar essa situação histórico-cultural, haverá um divórcio intransponível entre a universidade e o meio social ambiente. Nada teremos senão a coexistência de suas realidades que deveriam interpenetrar-se e fundir-se, originando um processo integrativo, pelo qual as universidades crescessem sob o influxo do meio social e, inversamente, o meio social se alterasse sob o influxo das universidades. Quando se reflete sobre os problemas universitários brasileiros a luz da contribuição da universidade para a intensificação do desenvolvimento econômico, político e social, as questões dessa natureza ganham prioridade e relevo. A *qualidade* da produção intelectual dos universitários é que atrai a atenção, conduzindo os raciocínios e as opções para as condições e os fatores que regulam socialmente quer o crescimento das instituições universitárias, quer a capacidade do homem de utilizá-las proveitosamente.

Esta breve digressão demonstra cabalmente que as idéias básicas de sua conferência dão larga matéria para quem se preocupe com a importância da Universidade no cenário intelectual brasileiro. Desde que sejam vistas de uma perspectiva adequada, elas permitem situar os dilemas que enfrentamos e de cuja solução dependem seja a aceleração dos desenvolvimento econômico, social e político do País, seja a conquista de maior harmonia no grau de riqueza, de prosperidade e de poder das diferentes regiões da Nação. O Nordeste não pode voltar as costas para o passado recente de São Paulo: o que vivemos ontem ou estamos vivendo hoje poderá ser seu futuro amanhã. O mesmo já aconteceu inversamente, quando o Brasil meridional constituía a região subdesenvolvida da sociedade colonial.

Por isso sua conferência possui grande atualidade e inegável utilidade. Ela propõe um dos ângulos pelos quais se poderá promover a integração do Nordeste nas tendências de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural do Brasil moderno — o da reeducação do homem, da revolução de sua mentalidade pela reforma racional do ensino e pela democratização da cultura. Esse afã é compartilhado por todos nós, que nos batemos pelos mesmos objetivos no seio da Universidade de São Paulo, o que nos leva a desejar uma exata compreensão da natureza e alcance dos objetivos daquela conferência.

Ao encerrar estas linhas, gostaria de cumprimentar o nobre amigo por mais esta evidência de que permanece, corajosamente, nas trincheiras dos que estão insatisfeitos e lutam com denodo pela renovação do nosso ensino superior, como parte da imensa tarefa que temos de enfrentar na reconstrução educacional do Brasil.

Subscrovo-me, cordialmente, com sincera afeição — *Florestan Fernandes*
— (Publicado no *O Estado de São Paulo*, em 5-2-1961.)

COMO ESTUDAR E COMO APRENDER

MIRA Y LOPEZ

Com este mesmo título escrevemos, há anos, um Manual para estudantes, que logrou lisonjeiro êxito, mas que, sem dúvida, esteve longe de alcançar a difusão que é possível conseguir por meio de um artigo jornalístico. Por isso e porque cada dia mais nos convencemos de que "é preciso ensinar a aprender" (da mesma forma que é necessário aprender a ensinar) parece-nos oportuno dar aqui um resumo das idéias principais daquele livro.

O primeiro fator que se precisa para estudar é *querer* fazê-lo. Esse querer não pode basear-se apenas em motivos negativos (temor a sanções) mas deve provir do impulso de uma *real e espontânea atração* por esse estudo. Por isso, antes de iniciar a leitura de qualquer texto, é preciso que o estudante se indague de si mesmo — e consiga encontrar resposta adequada — a que inquietações, problemas e aspirações de sua mente a leitura desse texto pode satisfazer. Ou, dito em outras palavras: em que forma e em que medida o que vai aprender com esse estudo irá contribuir para beneficiá-lo pessoalmente. Enquanto não encontrar a resposta para essa interrogação não poderá sentir *interesse* pela matéria de estudo e o processo de assimilá-la tornar-se-á apenas uma pesada obrigação, exigindo grande esforço, com resultados mediocres.

A segunda exigência para um estudo proveitoso refere-se ao *método*, isto é, ao *como* (quando, onde, quanto etc.) se realizará essa concentração de todo o potencial mental na compreensão, assimilação e integração dos conteúdos de conhecimento que constituem a chamada "matéria" do estudo. Tanto do *querer* como do *saber* estudar, depende o proveito obtido, ou seja: a aprendizagem realizada. Torna-se, por isso, necessário que cada estudante acerte com o método que lhe é mais conveniente — levando em conta suas peculiares condições de inteligência e caráter — para cada tipo de estudo. Os psicopedagogos distinguem várias classes de aprendizagem, cada uma das quais é mais adequada para um determinado tipo de situação e de material, e também para um determinado tipo de mente. Sem pretender uma síntese completa do estado atual desta complexa e debatida questão, vamos procurar orientar os estudantes que desejem ser estudiosos com proveito:

O chamado método "mnemônico" tem sido até agora, desgraçadamente, o mais usado pela maioria dos estudantes em suas aprendizagens escolares. Consiste, como é sabido, em "aprender de cor" a matéria de estudo, dividindo-a em partes sucessivas, cada uma das quais é lida e memorizada repetidamente até formar-se a convicção de que ficou bem "gravada" — como se o cérebro fôsse um disco e o aluno um papagaio. Nem é preciso dizer que esse processo é o mais desaconselhável que possa haver, pois não somente exige um maior esforço de aprendizagem como também é monótono e tedioso, sem falar que insere na mente um verdadeiro corpo estranho e exige constantes "repasses" para que o esquecimento não estrague muito rapidamente seus magros resultados.

Paralelamente ao método "mnemônico" desenvolveu-se, para o caso das aprendizagens de tipo prático — aquelas em que se procura adquirir habilidades de ação mediante a execução de novas pautas de movimento — o método chamado "imitativo", em que o professor ou instrutor executa e o aluno procura imitar seus atos, de um modo inteiramente semelhante à conduta de um chimpanzé. Inútil dizer que este tipo de aprendizagem somente pode ser tolerado nas primeiras fases do desenvolvimento infantil, pois não oferece possibilidades de adaptação ou aperfeiçoamento na ausência do modelo humano que o condiciona.

Um terceiro método de aprendizagem, usado principalmente nos estudos secundários e universitários, é o denominado "de tentativas e erros". Neste, o processo consiste em prestar atenção à exposição do material de conhecimento ou de atos que precisam ser aprendidos e, em seguida, tentar sua reprodução pessoal fixando-se não tanto nos detalhes como na sua forma ou esquema geral. Trata-se então de um ato de criação que é insperado, mais do que no imediatamente percebido, no conceito individual prévio de quem o executa: o estudante realiza assim uma espécie de síntese do que teria inventado sem ajuda nenhuma, mais o que acaba de ouvir. Em prosseguimento, procura descobrir as falhas de seu esforço, isto é, seus erros nessa tentativa e sai para uma segunda tentativa em que procurará corrigi-los. Dessa forma aspira a atingir uma razoável assimilação ao fim de várias tentativas. Um modo de favorecer este método de aprendizagem consiste em apresentar primeiramente o conteúdo de um modo concreto, depois reformá-lo em forma genérica e, com a continuação, encará-lo como um problema cuja solução final é indicada, cabendo ao aluno descrever as fases ou clos intermediários que conduzem a essa solução. É assim que, por exemplo, em muitos textos didáticos expõe-se cada tese e em seguida se transcrevem exercícios de seu uso, com o fim de obrigar o aluno a pôr em prática sua recente aprendizagem e comprovar suas possíveis falhas.

O quarto método é o melhor, embora de início seja, para muitos estudantes, o mais difícil de seguir. Chama-se "estudo planejado" e leva à aprendizagem por *insight* — visão interior — que é, fora de dúvida, preferível às demais, já que promove completa integração das novas pautas de significado e conduta na totalidade do universo mental do aluno. Para realizar tal estudo é necessário, em primeiro lugar, distribuir a matéria de estudo em ciclos ou unidades que tenham um entrosamento lógico e se encontrem hierarquizadas quanto a sua importância como base ou fundamento do sistema de dados em estudo. Do mesmo modo que para desfilar um novêlo precisamos, em primeiro lugar, ver onde está a ponta do fio e depois ir soltando as voltas numa ordem determinada, assim também, para aprender um conjunto de conhecimentos, teremos que buscar qual ou quais são os seus conceitos básicos que hão-de servir de apoio para os demais e estes, por sua vez, serão assimilados seguindo uma seriação tão natural e lógica que exijam um mínimo esforço de compreensão e retenção. Obviamente, o autor de um texto didático procurará seguir em sua exposição esse critério de seriação e hierarquização dos conhecimentos ou técnicas que deseja ensinar; mas, apesar de existirem normas internacionais para a redação

de tais textos, poucos são os que a elas se ajustam e por isso o aluno terá, em muitas ocasiões, que realizar essa tarefa por sua própria conta. Diante de cada novo conceito ou idéia, convém que o estudante não se limite a "gravá-la", mas sim que pense e reflita sobre seus fundamentos (lógicos ou experimentais), suas conseqüências e suas relações significativas com o resto de seus conhecimentos.

Independentemente de qual seja o método escolhido, todo estudante deve procurar ter sempre presente que mais vale aprender pouco e bem do que muito e mal; que não se pode "deixar passar", em nenhum estudo, conhecimentos ou problemas que não fiquem bem compreendidos, pois mais cedo ou mais tarde essa falha fará desmoronar como um castelo de cartas todo o esforço assimilativo ulteriormente feito; que ninguém sabe quanto aprendeu até o momento de empregar suas aquisições perante os demais; e, finalmente, que o estudo, como a aprendizagem, não devem ser efetuados às pressas, à última hora, sob a compulsão de exame. Estudar para saber e não para fingir que sabe. O estudo não é válido sem esse processo de *amadurecimento* ou *cultivo interior* dos conhecimentos adquiridos com o fim de incorporá-los ao acervo da cultura individual constituído até esse momento. — (*Folha de S. Paulo*, S. Paulo)

IDEOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

MARIA SÍLVIA FRANCO MOREIRA

São sensíveis para todas as mudanças rápidas e globais que o Brasil atravessa, especialmente suas áreas urbanizadas e industrializadas. Todo esse processo ocorre de maneira desordenada, como resultado da própria situação em que nos encontramos, de passagem abrupta de uma sociedade restrita, formada pela justaposição de pequenos grupos homogêneos, para uma sociedade de massa, complexa e diferenciada. Apenas começa a ser ensaiada em nosso meio, a modalidade de controle social compatível com o novo tipo de sociedade, isto é, o planejamento, e nos havemos ainda com sobrevivências dos padrões de organização das relações sociais peculiares à sociedade mais antiga, onde os ajustamentos humanos ocorriam predominantemente no plano dos contatos primários. Entretanto, cada vez mais as condições presentes têm obrigado a tentativas de regulamentação da vida social que escapem a soluções de curto alcance e dêsse modo têm levado a um esforço deliberado de ordenação e integração das instituições sociais.

Dessas instituições, as referentes à educação têm sido objeto de significativa atenção crítica e podemos dizer que existe, entre nós, uma tradição de pensamento educacional. Nesse acervo, nosso propósito é isolar as ideologias que vêm informando nossa política nesse campo, especialmente no que se refere ao ensino superior. Podemos distinguir dois modos principais de compreender as funções da educação no processo de renovação nacional e o significado das Universidades no Brasil. Os ideais defendidos pelos representantes dessas duas correntes têm-se organizado em torno de dois pólos: a ênfase na formação de elites ou o peso da educação básica para o povo.

Já no Império, o debate educacional se propunha em termos muito semelhantes aos atuais, estando referido a esses mesmos dois temas. Veja-se o trabalho de Roque Spencer Maciel de Barros, *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*, de onde transcrevemos trechos sobre a polêmica, registrada nos anais do Senado, entre o conservador Paulino de Sousa e o liberal Zacarias de Góis e Vasconcelos. Este último, "criticando o projeto de criação de uma Universidade elaborado por aquele, dizia: "o povo deve saber ler, escrever e contar... Mas, se ainda não sabe ler, porque criar-se já uma Universidade? Isto é começar pelo fim, e não pelo princípio. O que é urgente é o ensino superior com todo o vigor" (...) Paulino respondia, lembrando que "a instrução primária não é sólida num país senão quando a parte esclarecida da nação o quer, vê, compreende-lhe a utilidade e justiça; que o "ensino superior é a fonte do ensino primário" e que "é a Universidade que faz a Escola". A instrução do povo é um efeito da alta cultura de certas classes".

A análise moderna do sistema educacional brasileiro o tem caracterizado como seletivo e acadêmico. De acordo com esse ponto-de-vista, tanto as escolas primárias, como as de nível secundário não preenchem sua função de dar ao povo uma cultura básica ou preparação prática para a vida. Realizam, antes, os objetivos de um ensino propedêutico, de transmissão dos conhecimentos formais necessários para o ingresso nas escolas do nível seguinte. Acentuando esses mecanismos seletivos presentes na orientação pedagógica, existem outros de natureza organizatória: uma escola primária gratuita mas de reduzidas oportunidades, seguida de uma escola secundária paga que reforça a seleção e, finalmente, no ápice da pirâmide, o ensino superior gratuito, mas acessível a poucos. Essa estrutura tem sido interpretada como sendo resultado da operação dos mecanismos de defesa da classe dominante em decadência. Estaria com ela montado um sistema de educação de elite, para as classes altas empobrecidas, que tinham no ensino superior uma forma de conservar sua posição social. É necessário acrescentar, ainda, que esse sistema seletivo de educação, integrado numa estrutura de classes e num regime democrático, funcionou como um canal de ascensão social para as classes médias. Assim compreendido, o ensino superior brasileiro estaria realmente servindo a interesses das classes mais favorecidas. Partindo dessa crítica, a solução para os problemas educacionais brasileiros estaria em desenvolver "um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social. Mas com um vigoroso espírito de justiça, dando primeiro aos *muitos* aquele mínimo de educação sem o qual a vida não terá significação nem poderá sequer ser decentemente vivida e, depois, aos poucos, a melhor educação possível" (...) De acordo com esse ponto-de-vista, a ênfase recai pesadamente na necessidade de expansão da educação básica para todos e a prioridade é dada à educação popular primária.

A outra posição é a que vê nas universidades e na formação de elites as molas propulsoras do desenvolvimento do país e os instrumentos imprescindíveis para a defesa das instituições democráticas. O regime democrá-

tico "exige, mais do que qualquer outro, uma educação de massa e, sobretudo, uma elite poderosamente impregnada dêsse sentimento de interesse comum que resulta de uma alta cultura geral, como uma flor de civilização". A tarefa de formação dêsse grupo cabe à Universidade, que é concebida como um conjunto de "escolas (...) propostas a elevar ao mais alto nível os estudos para a preparação das elites de que necessitam as sociedades (...)". Embora reconhecida a necessidade de não relegar as atividades de ordem técnica e profissional e de manter vivas as relações entre teoria e prática, entre pensamento e ação, o traço distintivo e essencial do ensino Universitário é sua alta finalidade cultural. A um tipo de instituição universitária caberia fundamentalmente garantir a objetivação dêsses ideais: as Faculdades de Filosofia, que devem "se organizar para os estudos puramente teóricos que pairam numa esfera superior, estranha a quaisquer preocupações profissionais e cuja finalidade se dirige no sentido de criar uma atmosfera de pesquisa, de pensamento criador e espírito crítico, de cultura livre e desinteressada, em que a tôdas as preocupações utilitárias se sobrelevem a da pesquisa original e a do domínio, tão completo quanto possível, de uma especialidade no vasto campo dos conhecimentos humanos".

Paralelamente a êsse ponto-de-vista forma-se, por assim dizer, uma concepção seletiva de cultura: "a ciência pura, como a cultura livre e desinteressada, que não se vulgariza, mas deve ser posta ao alcance dos raros homens vindos de tôdas as camadas e capazes de escalar essas alturas, sempre foi e será um produto de elite para uma elite, uma atividade superior e quase apostolar, para a qual muitos são os chamados e poucos os escolhidos, e cujos benefícios se devem estender em larga escala, mas cujos segredos e prazeres permanecem indevassáveis para a maioria dos indivíduos.

Não se depreenda, da esquemática exposição que fizemos das duas posições fundamentais que podem ser isoladas no debate educacional, que não se atribua importância, numa delas, ao ensino superior e, na outra, à educação de base. O que as separa é a importância relativa que atribuem aos dois níveis do sistema educacional na preservação das instituições democráticas e no processo de desenvolvimento do país. De acôrdo com o primeiro ponto-de-vista apresentado, as esperanças de renovação não são maciçamente postas nas universidades e na formação de elites. A intervenção no sistema educacional é proposta diretamente nos níveis considerados mais importantes para a transformação do sistema social mais amplo, e o primordial é cuidar da formação básica do povo. Em coerência com êsse ponto-de-vista, o ensino superior precisa libertar-se das características de uma ineficiente "educação para o lazer" e harmoniosamente se integrar no preparo de elementos produtivos para o país. E, certamente, essa orientação não se coaduna com a concepção de universidade, como a defendida no segundo ponto-de-vista, cujo módulo é a alta cultura neutra e desinteressada.

As duas teorias aqui expostas que vêm fundamentando a política educacional brasileira, constituem formas bastante diferentes de tomar consciência dêsses problemas. Uma delas liga-se ao esforço de libertar o país dos padrões tradicionais de organização e acompanhar o processo de transformação em curso, atuando no sentido de acelerá-lo e de cuidar que as mu-

danças introduzidas em determinado setor se integrem harmoniosamente nas alterações que ocorrem em outras áreas do sistema social. Se caminhamos para uma sociedade urbana, industrializada, e para uma democracia efetiva, é necessário que o sistema educacional atenda às correspondentes solicitações. A outra, apesar de igualmente visar o desenvolvimento pleno das potencialidades do país, representa mais a formalização, no plano ideológico, das próprias condições históricas e sociais em que a maior parte de nossas instituições de ensino superior surgiram e tiveram sua função definida. Com efeito, considerando-se o início dos anos trinta, época da fundação da Universidade de São Paulo, vemos que apenas se esboçavam os movimentos de transformação hoje plenamente desencadeados. A vida transcorria quase inteiramente nos quadros de uma organização em que o poder se concentrava, em suas várias modalidades, e inclusive no que se refere às possibilidades de participação na cultura, numa parte restrita da população. De outro lado, não se fazia sentir ainda nenhuma parcela da pressão que atualmente as camadas populares já exercem e que constituem condição mesmo para o funcionamento normal de uma sociedade democrática. Dêsse modo, o pensamento renovador de então depositou suas esperanças na formação de elites, único canal julgado eficiente para a introdução de mudanças.

Essa perspectiva revela uma visão bastante realista das condições de existência na época tendo então exercido um papel verdadeiramente criador. Sua persistência como orientador das atividades universitárias é hoje, entretanto, discutível. Nestas três décadas, e especialmente na última, as condições de vida se alteraram fundamentalmente. Segundo tudo indica, a atenção precisa ser deslocada, no que se refere à vida universitária, da formação de pequenos grupos, altamente qualificados, para os problemas de adestramento em larga escala.

A proposição dos termos em que se coloca entre nós a controvérsia educacional é necessária para tratar de algumas questões referentes à Faculdade de Filosofia, escola que se encontra na própria encruzilhada dêsse debate. Em seu Regulamento, suas finalidades são definidas tendo em vista o preparo de intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, a realização de pesquisas e o preparo de candidatos ao magistério. Entretanto toda a ênfase, pelo menos no plano ideológico, tem sido posta nas atividades desinteressadas, visto que ela inicialmente foi, e continua ainda hoje a ser, concebida como "uma instituição que deve organizar-se cada vez mais com o fim de preparar à carreira das letras e das ciências, por meio de estudos desinteressados do mais alto nível possível, em qualquer idéia de aplicação" (...).

Acompanhando as transformações da vida social, a Faculdade de Filosofia vem-se afastando das intenções com que inicialmente surgiu e que a representavam como a própria objetivação do ideal de conhecimento pelo conhecimento, puro e desinteressado. Essa instituição apresenta hoje sinais marcados de mudança, que estão promovendo a dissociação entre as funções sociais que atualmente exerce e os valores que foram no passado definidos como motivos para sua existência.

Formação de elites e ensino democrático

Estabelecemos, anteriormente, a ligação entre os valores que têm norteado a Faculdade de Filosofia e a ideologia educacional que deposita as esperanças de renovação nacional na formação de elites e defende uma concepção de universidade cujo módulo é a alta cultura neutra e desinteressada. Contrapondo-se a esse ponto-de-vista apontamos um outro, que dá prioridade à educação de base e insiste na necessidade de o ensino superior se libertar das características de uma "educação para o lazer" e se integrar no preparo de elementos produtivos para o país.

Em uma pesquisa sobre os alunos da Faculdade de Filosofia,¹ observamos que eles provêm, em grande parte, dos setores da população que se encontram mais ligados ao estilo tradicional de vida e de pensamento. Mais da metade da clientela da Faculdade de Filosofia é originária do interior, onde não vigoram, na mesma extensão que na Capital, os padrões urbanos modernos. Os contingentes fornecidos à Faculdade de Filosofia são maiores nas zonas mais velhas e menores nas mais novas. Essa variação liga-se às condições de desenvolvimento sócio-econômico observado nessas áreas: nas zonas velhas, o empobrecimento, gerando uma retração nas oportunidades de trabalho, a existência de uma hierarquização clara de ocupações associadas a uma estratificação social bem definida, conduziram à necessidade de profissionalização das classes altas ou em ascensão social. Entretanto, a consciência da necessidade de adestramento profissional deve em parte ser compreendida como um resultado do processo de mudança social em curso no país. Esse efeito pode ser percebido a partir do número ligeiramente maior de pessoas que, vindas das zonas velhas, onde se intensificou, nos últimos anos, o processo de urbanização e industrialização, procuram as seções ligadas à tecnologia científica, exigência do novo tipo de civilização, e também através do equilíbrio que se verifica na Capital quanto à escolha das seções de humanidades e de ciências.

É bastante complicado o problema da formação, na cultura ocidental, do ideal de conhecimento neutro e desinteressado, que foi cultivado nas sociedades aristocráticas do passado em relação às disciplinas humanísticas, e reelaborado pela burguesia racionalista com o desenvolvimento das ciências. Faltaram, no Brasil, as condições e os estímulos sociais para a difusão do pensamento científico, e as humanidades continuaram a observar os esforços da intelectualidade brasileira. Não obstante, entre nós, ao estilo tradicional de pensamento sobrepuseram-se os ideais ventilados pela civilização liberal, reforçando-se as várias modalidades de aprêço pelo conhecimento em si. Para os nossos fins, basta assinalar a ligação entre camadas mais elevadas da sociedade e a concepção de cultura desinteressada e apon-

1 Os resultados apresentados nesta passagem constituem parte das conclusões dessa pesquisa. Nesse trabalho, realizado para fins de treinamento, os dados foram coligidos e em parte sistematizados pelos alunos que em 1956 e 1957 fizeram o curso de Métodos e Técnicas de Investigação, da Cadeira de Sociologia 1, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, U.S.P.

tar sua associação, em nosso meio, às disciplinas humanísticas. Uma evidência do pêso das forças tradicionais na composição da clientela da Faculdade de Filosofia aparece quando observamos que, no interior do Estado, o apêlo para ingresso nessa instituição se aglutina em tôrno das seções de humanidades e converge para a parte feminina da população, que, em nossa sociedade, dificilmente escapa às normas e comportamentos prescritos pela tradição. Ademais, o recrutamento se faz preferencialmente nas camadas mais elevadas da população e está em grande parte ligado à idéia, por parte dos jovens e de suas famílias, de que a instrução superior representa uma garantia de vida e um instrumento para a preservação da posição social ou para ascensão. Entre os alunos, ao lado do reconhecimento da necessidade de profissionalização, surge com insistência a concepção de que o adestramento que a Faculdade de Filosofia oferece, constitui uma via para alcançar refinamentos culturais mais ou menos gratuitos.

É inegável que a "Faculdade de Filosofia constitui uma experiência educacional bem sucedida".² Mas é inegável também que êsse mesmo sucesso gerou inúmeras dificuldades, agudamente sentidas por seus professores e alunos.³ A principal questão a ser considerada é que essa instituição cresce aceleradamente. Para que se tenha idéia do ritmo de sua expansão, basta considerar que em 1937 havia 68 candidatos ao concurso de habilitação; em 1947, 215, e em 1959, 2.020. Nesses mesmos anos, contavam-se respectivamente, 268, 540 e 2.711 alunos inscritos em seus cursos.⁴ Note-se que êsse aumento não se fêz de modo homogêneo. No primeiro período, o número de candidatos ao vestibular triplicou e o de alunos inscritos duplicou; no segundo período, que coincide com a fase de desenvolvimento que estamos atravessando, o número de candidatos ao vestibular tornou-se dez vêzes maior, e o de alunos, cinco vêzes.

O problema é o de saber se a Faculdade de Filosofia deve manter-se na linha que vem seguindo e assim continuar correspondendo predominantemente às necessidades que estão ligadas ao estilo tradicional de vida, ou deve, pelo contrário, aparelhar-se para ultrapassar êsses limites e integrar-se mais decisivamente no esfôrço de transformação do país. Na medida em que ela continuar se organizando para fins exclusivos do preparo de professores e de intelectuais de alto nível, terá reduzidas suas possibilidades de participar efetivamente na elaboração de uma nova forma de vida. Para um desenvolvimento criador da Faculdade de Filosofia, nesse sentido, impõe-se uma exploração mais completa de suas potencialidades.

Parece bastante claro que uma escola das proporções acima indicadas, com cêrca de 3.000 alunos, dificilmente pode permanecer uma agência de elite e destinar-se primordialmente a altos estudos desinteressados. É bem

2 e 3 Ver, a êsse respeito, o Relatório sôbre as necessidades urgentes da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Florestan Fernandes (presidente e relator da comissão), Erasmo Garcia Mendes e Walter Schutzer (membros da comissão). Também, Necessidades e Problemas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Florestan Fernandes (relator) e Eduardo de Oliveira França (coordenador). 1959.

4 Necessidades e Problemas da Faculdade de Filosofia, op. cit. (gráficos).

verdade que, a despeito das ideologias sôbre a Faculdade de Filosofia, ela se irá transformando no sentido de ajustar-se às reais necessidades da vida social. Mas não é menos verdade que a sobrevivência de valores mais ou menos absoletos dificultam o funcionamento da instituição.

Vejamos, primeiramente, da perspectiva do aluno. Ficando prês a ao antigo esquema, a escola falha para uma grande parte dêles. Basta pensar, por exemplo, que os jovens que ingressam na Faculdade de Filosofia já incorporaram, no meio social de que provêm, embora convencionalmente, o aprêgo pelos conhecimentos "puros", atitude que é reforçada pelo tipo de experiência a que são submetidos no curso secundário, com seus currículos enciclopédicos e o ensino livresco. No sistema educacional, os valores em tôrno do "saber pelo saber" cristalizaram-se e exercem uma pressão sistemática sôbre o jovem. Uma vez na faculdade de filosofia, o aluno é levado a encará-los como o supremo ideal a ser perseguido. Na realidade, porém, não pode encontrar condições mínimas para sua realização, pois as oportunidades de carreira intelectual de tipo acadêmico são muito limitadas e apenas uma diminuta parcela pode ser absorvida pelos quadros de pesquisa ou docência superior. Apesar da incorporação daqueles valores, o aluno, vivendo uma sociedade basicamente competitiva, tem de preocupar-se com as oportunidades de trabalho que lhe serão abertas após o curso. E o resultado é que jovens bem dotados, que não se destinam ao magistério secundário, pouco compensador, tornam-se seguramente candidatos ao desajustamento e à insatisfação. Não é raro o aluno que se pergunta: "Se não há lugar para mim na Universidade, que fazer?" Essa pergunta — quando considerada em termos de uma coletividade de jovens e quando se tem em vista as necessidades da Nação — representa a consequência de uma deformação vocacional. Estamos em presença de ambígua e paradoxal situação, que é a de uma massa de alunos cultivados para a realização de um ideal necessariamente seletivo. É flagrante a perda que uma tal prática acarreta. Nas atuais condições de desenvolvimento do país, o aproveitamento de técnicos qualificados — categoria para a qual poderia ser canalizada boa parte dos alunos — não constitui problema. Entretanto, em lugar da preocupação em formar adequadamente a grande maioria para tarefas que estão a exigir pessoal numeroso e apto, cuida-se especialmente de selecionar uns poucos para a vida acadêmica.

Com isto, chegamos a um outro aspecto da questão. Tem sido observado que as carreiras acessíveis aos licenciados são mal remuneradas. Esse fato constituiu um *handicap* nos anos passados, quando a única oportunidade de trabalho para os formados por faculdade de filosofia, fora das atividades acadêmicas, era o magistério secundário, onde à baixa recompensa monetária se somava um prestígio limitado. Progressivamente, e com maior intensidade nos últimos anos, essa situação se modificou. Hoje, são várias as ocupações oferecidas aos diferentes tipos de técnicos que virtualmente a Faculdade de Filosofia pode formar. Mais ainda, são ocupações com remuneração bastante compensadoras, visto que as condições sociais que propiciaram seu aparecimento são recentes e as ofertas de emprêgo ainda excedem as disponibilidades de mão-de-obra.

Diante disso, vemos como a Faculdade de Filosofia, ficando fiel aos antigos ideais, falha também em corresponder às exigências do meio social, onde surge, em número sempre maior, a solicitação de novos tipos de profissionais que nenhuma das outras escolas da Universidade pode satisfazer. É necessário que a faculdade de filosofia venha a se aparelhar para atender adequadamente a essas exigências, que são função das novas condições de vida. Esse "desvio" de objetivo já vem sendo informalmente feito. Para exemplificarmos apenas com a Seção de Ciências Sociais, que conhecemos mais de perto, é grande a procura de técnicos que não se enquadram em nenhuma das categorias que a Faculdade de Filosofia expressamente forma. Em verdade, é que nos escritórios de pesquisa de mercado e opinião pública, nos setores de relações industriais das empresas privadas, nos órgãos técnicos de planejamento e racionalização da administração pública, que os licenciados em Ciências Sociais têm, mais freqüentemente, encontrado colocação. O resultado é que áreas cada vez mais amplas do mercado de trabalho, que já vêm funcionando como válvula de escape para os licenciados em faculdades de filosofia, e que poderiam cair de maneira sistemática em sua esfera de controle, são supridas com pessoal improvisado.

As várias "instituições técnicas" da Universidade têm suas atividades bastante limitadas pela natureza das profissões a que servem e cujo exercício está, as mais das vezes, regido por dispositivos legais. Isso conduz a uma inevitável cristalização das funções exercidas por essas escolas no meio social. A faculdade de filosofia, justamente por não estar presa ao adstramento de um único tipo de profissional, é uma organização muito sensível às transformações da sociedade. Esse vínculo estreito e direto com a vida social pode ser aproveitado como um recurso muito positivo para a expansão da Faculdade de Filosofia e para que ela, venha a desempenhar um papel criador em nossa situação presente. Partindo dessa sensibilidade para as novas condições sociais e reconhecendo "status acadêmico" às ocupações dela derivadas, a faculdade de filosofia poderia revestir-se, nas seções em que isto vimos revelando necessário, de uma estrutura suficientemente plástica para resolver adequadamente o problema de formação profissional diferenciada.

Não é apenas quanto à formação e aproveitamento dos alunos e para corresponder às exigências do mercado de trabalho que a manutenção de relações estreitas com a vida social é importante para o desenvolvimento da faculdade de filosofia. Muito diretamente afetado pelo incentivo ou pela ruptura dessas ligações é, modernamente, o progresso científico. Restringimo-nos, novamente aqui, ao campo das ciências sociais. O desenvolvimento nelas observado, nas últimas décadas, não resulta de uma atitude "desinteressada e pura", do "saber pelo saber", mas provém, diretamente, da necessidade de aplicação. É hoje ponto pacífico a importância da aplicação para o desenvolvimento teórico das ciências sociais. De outro lado, é apenas na medida em que efetivamente contribuir para a solução dos problemas surgidos na sociedade moderna que esta irá colocando à sua disposição o volume de recursos necessários a investigações de vulto, possibilitando a formação de grandes organizações de pesquisa, que requerem pessoal e equipamento

dispendiosos. Apenas mantendo vivas as ligações com o meio social, podem as ciências sociais, numa instituição universitária, alargar seus horizontes e libertar-se das contingências da simples transmissão de conhecimentos e da produção individual.

O fato decisivo é que a Faculdade de Filosofia deixou de ser uma instituição de elite, que pode sobreviver isolada do acontecer social. A menos que sejam revistos os antigos valores e ideais e que sejam elevados ao nível de consciência e discussão crítica os novos fins sociais a que ela já vem informalmente atendendo, não poderá ser ela convenientemente aparelhada para um papel criador na sociedade. Essas considerações propõem a necessidade de se refletir sobre uma remodelação de estrutura, nas seções em que isso fôr possível, que permita à faculdade de filosofia realizar convenientemente os seus múltiplos objetivos: uma estrutura que favoreça a formação do magistério secundário de um variado número de profissionais que ela já vem adestrando marginalmente e a real expansão da pesquisa científica — (*O Estado de S. Paulo*)

ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº 50 465, DE 14 DE
ABRIL DE 1961

Cria o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos.

O Presidente da República, usando dos poderes que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica criado, sob a denominação de Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA), um centro de altos estudos destinado a incrementar as relações do Brasil com o mundo afro-asiático.

Parágrafo único. O IBEAA será diretamente subordinado à Presidência da República, terá autonomia administrativa e sua sede será na Capital Federal.

Art. 2º O IBEAA terá por objeto:

a) estimular, desenvolver e difundir estudos culturais, sociais, políticos e econômicos relativos ao mundo afro-asiático;

b) facilitar e incrementar as relações entre o Brasil e os países da África e da Ásia;

c) promover estudo comparado do processo de desenvolvimento do Brasil e dos países africanos e asiáticos, visando o intercâmbio, em benefício mútuo, da experiência de técnicos ou soluções adotadas;

d) promover o intercâmbio universitário entre o Brasil e os países africanos e asiáticos.

Parágrafo único. Para a realização dos seus objetivos, o IBEAA promoverá entendimentos ou convênio com entidades federais, estaduais e municipais, e com entidades públicas ou subvencionadas.

Art. 3º O IBEAA será constituído de:

a) O Conselho Curador;

b) O Diretor Executivo;

c) O Secretário;

d) Os Departamentos Cultural, de Estudos Políticos e Sociais e de Estudos Econômicos.

Art. 4º O Conselho Curador será constituído de oito membros, designados pelo Presidente da República dentre cidadãos de notória autoridade cultural, como representantes de:

a) Presidência da República;

b) Ministério das Relações Exteriores;

c) Ministério da Educação e Cultura;

d) Universidade do Brasil;

e) Universidade de São Paulo;

f) Universidade de Minas Gerais;

g) Instituto Joaquim Nabuco;

h) Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade da Bahia.

§ 1º O Conselho será presidido pelo representante do Presidente da República.

§ 2º Os membros do Conselho serão nomeados pelo prazo de dois anos, podendo ser reconduzidos.

§ 3º O Conselho reunir-se-á sempre que convocado por seu presidente, por sua iniciativa ou por convocação de três de seus membros.

Art. 5º Compete ao Conselho Curador:

a) aprovar, dentro dos recursos disponíveis, os programas anuais de atividades e os orçamentos das despesas;

b) estabelecer normas e critérios para a realização das despesas do Instituto;

c) apreciar a prestação anual de contas do Diretor-Executivo;

d) fixar, anualmente, a gratificação mensal de representação do Diretor-Executivo, do Secretário, dos Chefes de Departamentos e de Divisão, e dos Chefes de Serviço;

e) aprovar acôrdo ou convênio com outros órgãos públicos e entidades privadas, visando proporcionar recursos extraordinários para a execução dos planos de trabalho do IBEEA.

Art. 6º Os Diretores dos Departamentos serão livremente designados pelo Diretor Executivo do IBEEA, dentre cidadãos de reconhecida competência na respectiva especialidade, percebendo gratificação mensal de representação a ser fixada anualmente pelo Conselho Curador.

Art. 7º Compete ao Diretor-Executivo:

a) A administração geral do IBEEA e sua representação administrativa;

b) A execução do plano anual de atividades culturais do IBEEA aprovado pelo Conselho Curador;

c) A execução do plano orçamentário aprovado pelo Conselho Curador e a prestação a êste das informações que solicitar;

d) A gestão dos recursos do IBEEA dos quais prestará contas ao Tribunal de Contas, até 60 (sessenta) dias após o encerramento de cada exercício, e que serão depositados no Banco do Brasil S. A., em conta de Podêres Públicos nominalmente aberta ao Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos, dependendo sua movimentação de prévia aprovação, pelo Presidente da República, do respectivo plano de aplicação;

e) A convocação ordinária do Conselho Curador e do Conselho Consultivo;

f) A designação dos Diretores dos Departamentos, dos Diretores de Divisão e Chefes de Serviço.

g) Celebrar acôrdos e convênios com autorização do Presidente da República, com entidades nacionais e estrangeiras;

h) Propor, ouvido o Conselho Curador, ao Presidente da República, o regimento interno a ser por êste baixado;

i) A admissão de pessoal administrativo de acôrdo com a legislação em vigor, e na conformidade dos critérios e dentro do plano orçamentário aprovado pelo Conselho Curador;

j) Designar dentre os membros da Direção do Instituto, seu substituto para impedimento eventual.

Art. 8º O Diretor-Executivo será nomeado pelo Presidente da República pelo prazo de dois anos.

Art. 9º O Diretor-Executivo poderá requisitar funcionários necessários à execução dos trabalhos do IBEEA.

Art. 10. As atividades do Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos serão custeadas com os seguintes recursos:

a) contribuições que forem consignadas nos orçamentos da União, Estados, Municípios, Entidades Paraestatais e Sociedades de Economia Mista;

b) Contribuições provenientes de acórdos e convênios com entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras;

c) Donativos, contribuições e legados de pessoas privadas.

Parágrafo único. A aplicação desses recursos será feita de acórdo com o plano apresentado anualmente pelo Diretor-Executivo, ao Presidente da República devendo a entrega da contribuição ser efetivada nos termos do artigo 2º da Lei n. 1.493, de 13 de dezembro de 1951.

Art. 11. No prazo de 30 (trinta) dias, a partir da publicação deste Decreto, o Diretor-Executivo, nos termos do item "h" do artigo 7º deverá submeter ao Presidente da República o regimento interno do Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos.

Art. 12. O IBEEA estimulará e promoverá a criação de entidades congêneres, associadas nos mesmos objetivos no Brasil e nos países afro-asiáticos.

Art. 13. O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília (DF), 14 de abril de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedrosa Horta

Sylvio Heck

Odylio Denys

Afonso Arinos de Melo Franco

Clemente Mariâni

Clóvis Pestana

Romero Cabral da Costa

Brigido Tinoco

Castro Neves

Gabriel Grün Moss

Catete Pinheiro

Artur Bernardes Filho

João Agripino

(Publ. no D. O. de 2-6-1961).

DECRETO Nº 50.489 — DE 25
ABRIL DE 1961

Dispõe sobre o financiamento e redução do custo de obras didáticas e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º O Banco do Brasil S. A. financiará a produção de livros didáticos, visando estimular seu aperfeiçoamento e reduzir seu preço de venda.

Art. 2º Poderão beneficiar-se do financiamento previsto no artigo anterior, desde que satisfeitos os requisitos necessários à operação bancária, as edições de obras didáticas que atendam às seguintes exigências mínimas:

I — preço de venda estabelecido de acórdo com o Banco do Brasil S. A., tendo em vista o custo da obra e o objetivo deste decreto;

II — parecer favorável sobre a obra, emitido por comissão de três

professôres de notória competência, indicados pelo Ministério da Educação e Cultura;

III — tiragem mínima que garanta significativa redução do custo de produção;

IV — publicação, de preferência, em um só volume, de toda matéria do programa relativo a determinada disciplina.

Parágrafo único. Quando se tratar de novas obras com o objetivo de incentivar a renovação e o aperfeiçoamento do livro didático, os limites mínimos de tiragem poderão ser reduzidos.

Art. 3º O Banco do Brasil S. A. providenciará para que as duplicatas de venda de obras didáticas por êle financiadas possam ser descontadas em suas agências.

Art. 4º O Poder Executivo providenciará no sentido de que os programas de ensino e a distribuição das disciplinas pelas séries do curso tenham vigência assegurada pelo prazo mínimo de cinco anos.

Art. 5º Adotado um livro didático no estabelecimento, não poderá ser proibido seu uso em classe, nos dois anos subseqüentes.

Art. 6º Os estabelecimentos de ensino médio somente poderão promover a venda de livros por intermédio de suas cooperativas escolares.

Parágrafo único. O Ministério da Educação e Cultura, através dos órgãos próprios, providenciará para que os estabelecimentos sob inspeção federal promovam a imediata organização e instalação de cooperativas escolares.

Art. 7º O Ministério da Educação e Cultura incentivará a produção de obras de consulta de interesse para os vários ramos do ensino,

bem como de cadernos e outros materiais de uso escolar.

Art. 8º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, D. F., em 25 de abril de 1961: 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Clemente Mariâni

Brígido Tinoco

(Publ. no D. O. de 25-4-1961).

DECRETO Nº 50.505 — DE 26 DE ABRIL DE 1961

Consolida as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino, e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os Decretos-leis nº 4.244, de 9 de abril de 1942, com a redação que lhe foi dada pelo de nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945, e 4.545, de 31 de julho de 1942,

Decreta:

Art. 1º É obrigatória a prática de atividades extra-escolares, de natureza moral e cívica, nos estabelecimentos de qualquer ramo ou grau de ensino, públicos ou particulares, sob a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º As atividades extra-escolares de natureza moral e cívica compreenderão, entre outras de caráter facultativo:

I — hasteamento do Pavilhão Nacional, com a presença do corpo discente e antes do início dos trabalhos escolares semanais;

II — execução do Hino Nacional, do Hino da Bandeira e de outros

que sejam expressão coletiva das tradições do país e das conquistas de seu progresso;

III — comemoração de datas cívicas;

IV — estudo e divulgação da geografia e da importância histórica das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira;

V — ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional;

VI — divulgação de dados básicos relativos à realidade econômica e social do país;

VII — divulgação dos princípios essenciais de uma educação para o desenvolvimento nacional;

VIII — difusão de conhecimentos básicos concernentes à posição internacional do país e ao seu progresso comparado;

IX — divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informam, e dos direitos e garantias individuais.

§ 1º O hasteamento do Pavilhão Nacional e a execução do Hino Nacional, estabelecidos neste artigo, obedecerão às normas prescritas no Decreto-lei nº 4.545, de 31 de julho de 1942, especialmente nas Seções I e II do Capítulo III e no Capítulo VI.

§ 2º Para o cumprimento do item III do art. 2º deste Decreto, o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, fará editar e distribuir um Calendário Cívico e respectivo programa de comemorações.

§ 3º O Ministério da Educação e Cultura providenciará a organiza-

ção e divulgação de material didático destinado ao cumprimento do disposto nos incisos IV a IX deste artigo.

§ 4º As atividades previstas nos itens I a III deste artigo serão desenvolvidas sem prejuízo dos trabalhos escolares normais.

Art. 3º As práticas de natureza moral e cívica nos estabelecimentos de ensino superior constarão de seminários e debates sobre problemas e realidade nacionais.

Parágrafo único. O Ministério da Educação e Cultura cooperará na organização e realização dessas atividades, pela forma que for estabelecida nas Instruções a serem baixadas pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 4º Caberá aos Inspectores Federais de Ensino a fiscalização do cumprimento das atividades prescritas no presente Decreto.

Art. 5º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília (DF), em 26 de abril de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brígido Tinoco

(Publ. no D. O. de 27-4-1961).

DECRETO Nº 50.544 — DE 4 DE MAIO DE 1961

Dispõe sobre a execução dos programas assistenciais da Campanha Nacional de Merenda Escolar e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Terão prioridade na execução dos programas assistenciais da Campanha Nacional de Merenda

Escolar, do Ministério da Educação e Cultura, realizados mediante acôrdos, convênios ou ajustes, as entidades públicas ou particulares que provarem:

I — capacidade financeira para aparelhar as escolas a serem assistidas, com o equipamento considerado mínimo pela CNME;

II — existência de recursos com que adquirir os complementos alimentares indispensáveis à preparação da merenda-padrão, e os gêneros que permitam a variação do cardápio pelo menos uma vez por semana;

III — meios de manter ininterruptamente o programa, pelo menos no decorrer do ano letivo.

Parágrafo único. A prova exigida neste artigo poderá constar de compromisso escrito e devidamente autenticado, de entidade que se disponha a custear os encargos previstos nos itens I a III, salvo quando se tratar de acôrdos, convênios ou ajustes firmados com os governos estaduais, hipótese em que a prova se fará de acôrdo com o que fôr estipulado nas instruções a serem baixadas pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, para cumprimento dêste Decreto.

Art. 2º A assistência proporcionada pela Campanha destina-se, preferentemente, aos alunos dos estabelecimentos oficiais de ensino de nível elementar, e daqueles que, embora não sendo oficiais, proporcionem educação gratuita.

§ 1º Nas áreas caracterizadas como carenciais a critério do Superintendente da Campanha, a assistência da CNME poderá estender-se aos pré-escolares do grupo etário entre 5 e 7 anos, desde que proporcionada nas escolas já assistidas.

§ 2º Os programas previstos no parágrafo anterior serão considerados extraordinários, não podendo, em nenhuma hipótese, exceder a um exercício financeiro.

Art. 3º Em todos os casos, nos programas realizados mediante acôrdos, convênios ou ajustes, o fornecimento de gêneros se fará, sempre, parceladamente, e mediante a comprovação do emprêgo da parcela anteriormente recebida.

§ 1º A comprovação exigida neste artigo será feita com o cumprimento das formalidades que vierem a ser estabelecidas pela Superintendência da CNME.

§ 2º No primeiro atendimento, a comprovação será substituída por termo de responsabilidade em que a autoridade que receber os gêneros se comprometa a comprovar a aplicação dos mesmos, nos prazos e modalidades estabelecidas pela Campanha.

Art. 4º Nenhum acôrdo, ajuste ou convênio será firmado, sem que dêles conste cláusula expressa que permita a fiscalização do emprêgo dos gêneros pela Campanha Nacional de Merenda Escolar, ou por quaisquer outros órgãos do Governo Federal, por solicitação da primeira.

Art. 5º O Ministro de Estado da Educação e Cultura baixará, no prazo de trinta dias, as Instruções necessárias ao cumprimento dêste Decreto.

Art. 6º Os convênios, acôrdos ou ajustes porventura em vigor serão revistos com o objetivo de adequá-los às exigências dêste Decreto, que entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 4 de maio de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brigido Tinoco

(Publ. no *D. O.* de 4-5-1961).

DECRETO Nº 50.671 — DE 31 DE MAIO DE 1961

Institui o Grupo de Reequipamento técnico-científico das Universidades do Nordeste (GRUNE).

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta;

Art. 1º Fica instituído, junto à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e ao Ministério da Educação e Cultura, o Grupo de Reequipamento técnico-científico das Universidades do Nordeste (GRUNE).

Art. 2º O aludido Grupo será constituído pelo Presidente da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) e por um Representante da SUDENE, designado pelo seu Superintendente.

Art. 3º São atribuições do GRUNE:

a) analisar cada solicitação de reequipamento técnico-científico dos estabelecimentos de ensino superior do Nordeste, elaborando fundamentado parecer a ser apresentado ao órgão que deverá financiar a execução do projeto;

b) apreciar, quando solicitado pela SUDENE, os pedidos de favores financeiros, cambiais ou fiscais apresentados a este órgão pelas Universidades e Escolas Superiores do Nordeste;

c) executar, na área de jurisdição da SUDENE, as atribuições atualmente conferidas à Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI).

Art. 4º O Parecer do GRUNE deverá servir de base à concessão do financiamento e observará as recomendações do Grupo de Trabalho constituído pela Portaria n. 55-B, de 23 de março de 1961, do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. De acordo com as recomendações referidas no caput deste artigo, o parecer deverá considerar:

a) o enquadramento prioritário do pedido;

b) a possibilidade de serem observadas as normas sugeridas para a progressiva reestruturação das Escolas do Ensino Superior do Nordeste;

c) a efetiva utilização do equipamento já existente;

d) o grau de complementariedade do equipamento que se pretende adquirir com o já em uso;

e) a adequação do equipamento às finalidades didáticas;

f) o índice de utilização do equipamento solicitado;

g) a composição do investimento em moeda nacional e estrangeira.

Art. 5º As solicitações de reequipamento submetidas ao GRUNE, quando atendidas, deverão ser objeto de convênio com a entidade solicitante a fim de que esta se comprometa a executar as recomendações do parecer.

Art. 6º A COSUPI fornecerá, ao GRUNE, meios para sua instalação e funcionamento, podendo recorrer, quando necessário, à SUDENE.

§ 1º Para elaboração de laudos sôbre as solicitações de reequipamento formuladas ao GRUNE, poderão ser contratados especialistas, remunerados para cada tarefa específica.

§ 2º Para execução de serviços administrativos do GRUNE, a COSUPI ou a SUDENE poderá requisitar funcionários federais, autárquicos e de sociedade de economia mista, os quais deverão ser cedidos sem perda do vencimento ou salário e das vantagens que usufruíam na repartição de origem, no momento da requisição.

Art. 7º Até o dia 31 de março de cada ano, o GRUNE deverá apresentar ao Ministro da Educação e Cultura e ao Superintendente da SUDENE circunstanciado relatório de suas atividades no ano anterior.

Art. 8º Dentro de 60 dias, a partir da publicação deste Decreto, o GRUNE submeterá à aprovação do Ministro da Educação e Cultura e do Superintendente da SUDENE seu Regulamento Interno.

Art. 9º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 31 de maio de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedroso Horta

Sylvio Heck

Odylio Denys

Afonso Arinos de Melo Franco

Clemente Mariâni

Clóvis Pestana

Romero Costa

Brígido Tinoco

Castro Neves

Gabriel Grun Moss

Catete Pinheiro

Artur Bernardes Filho

João Agripino

(Publ. no D. O. de 31-5-1961).

DECRETO Nº 50.732 — DE 6 DE JUNHO DE 1961

Cria a Comissão de Planejamento da Universidade de Brasília.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, e

Considerando que se encontra em tramitação no Congresso Nacional a Mensagem Presidencial referente à criação da Fundação Universitária de Brasília (Projeto n. 1861, de 1960);

Considerando a necessidade de promover estudos complementares ao plano elaborado pela Comissão de Estudos, criada pelo Dec. nº 48.593, de 25 de julho de 1960, e que são indispensáveis para a implantação da Universidade, uma vez aprovado o referido projeto de lei, decreta:

Art. 1º É instituída, junto à Presidência da República, a Comissão de Planejamento da Universidade de Brasília, constituída de sete membros, sob a presidência do Prefeito da Capital Federal, e integrada pelos professores Anísio Spínola Teixeira, Paulo Novais, Almir Godofredo de Almeida e Castro, Celso Furtado, Roberto Herbst Gurmão e Darci Ribeiro, este último na qualidade de Coordenador Geral.

Art. 2º Incumbe à Comissão de Planejamento;

I — promover a elaboração do plano urbanístico da cidade universitária, tendo em vista;

a) localização, nos terrenos destinados à universidade no plano-piloto, dos órgãos de interesse comum com a cidade;

b) o preparo dos programas básicos necessários para o planejam-

to arquitetônico das diversas unidades universitárias.

II — realizar, em colaboração com a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), acordos e convênios com organizações estrangeiras e internacionais para a obtenção de cooperação técnica e financeira no planejamento e instalação dos Institutos Centrais, da Biblioteca e demais órgãos da Universidade, bem como a programação do aperfeiçoamento do futuro pessoal docente, no país e no exterior.

III — colaborar na implantação da Universidade Nacional do Trabalho tendo em vista a articulação dos respectivos programas, de modo que seus órgãos se tornem mutuamente complementares e que os alunos graduados nos cursos básicos de uma possam fazer a especialização tecnológica ou científica na outra;

IV — organizar um sistema de bolsas-de-estudo para jovens residentes em Brasília que sejam aprovados em exames vestibulares, enquanto não entrarem em funcionamento os cursos da Universidade de Brasília.

Art. 3º A Comissão instalará em Brasília, em colaboração com órgãos de administração federal e da Prefeitura, um Centro de Documentação, destinado a atender às necessidades de informação bibliográfica e técnica atualizada dos serviços de assessoramento dos poderes públicos instalados na Capital Federal, e que constituirá o núcleo inicial da Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

Parágrafo único. Ficam os Diretores dos órgãos federais, autárquicos e paraestatais com a responsabilidade de, quando solicitados, pro-

ver o Centro de Documentação de coleções de suas publicações e de entregar, doravante, dois exemplares de todas as suas futuras publicações.

Art. 4º Os órgãos federais, autárquicos e paraestatais prestarão à Comissão de Planejamento a colaboração que lhes for solicitada.

Parágrafo único. A Comissão poderá firmar convênio e receber doações de entidades públicas e privadas para a aplicação no seu objetivo de promover a implantação das diversas unidades da Universidade de Brasília.

Art. 5º Compete ao Coordenador Geral designar Assessores Especializados com a incumbência de elaborar planos de estruturação, de equipamento e instalação das diversas unidades universitárias, bem como programas de aperfeiçoamento de pessoal docente no país e no exterior.

Art. 6º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília (DF), 6 de junho de 1961.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedroso Horta

Brígido Tinoco

(Publ. no D. O. de 6-6-1961).

DECRETO Nº 50.737 — DE 7 DE JUNHO DE 1961

Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11-7-51

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de que trata o Dec. nº 29.741, de 11 de julho de 1951, fica subordinada diretamente à Presidência da República.

Art. 2º Incumbe à CAPES formular e pôr em execução programas anuais de trabalho, orientados com os seguintes propósitos:

I — O estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país;

II — o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, promovido em função das prioridades ditas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do País;

III — a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre os problemas envolvidos em seu campo de ação;

IV — a administração das bolsas-de-estudo oferecidas pelo Governo Brasileiro a latino-americanos e afro-asiáticos para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil;

V — a promoção de outras medidas necessárias à consecução dos seus objetivos definidos nos artigos 2º e 3º do Dec. nº 29.741.

Art. 3º A CAPES será assessorada por um Conselho Consultivo, que se reunirá, pelo menos, duas vezes ao ano, para apreciar o relatório das atividades e a prestação de contas do exercício anterior e aprovar os planos anuais de trabalho.

Art. 4º O Conselho Consultivo será integrado por 11 (onze) membros, todos de livre nomeação do Presidente da República, inclusive um Coordenador, um representante

da Presidência da República, um representante do Ministério da Educação e Cultura, um representante do Ministério do Trabalho e Previdência Social, um representante do Ministério das Relações Exteriores, um representante do Conselho Nacional de Pesquisas, um representante do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico, um representante da Confederação Nacional da Indústria e um representante da Confederação Nacional do Comércio.

Art. 5º As sessões do Conselho Consultivo serão presididas por um dos membros, eleito pelos demais pelo prazo de um ano, e deliberará por maioria absoluta de votos.

Art. 6º A execução dos planos anuais de trabalho caberá ao Coordenador, que será auxiliado por um Diretor Executivo.

Art. 7º Para execução de seu programa de trabalho, a CAPES será integrada pelos seguintes setores:

- 1 — Programa Universitário.
- 2 — Programa dos Quadros Técnicos e Científicos.
- 3 — Programa de Estudos, Levantamentos e Documentação.
- 4 — Secretaria Administrativa.

Art. 8º A Direção da CAPES baixará as instruções referentes ao funcionamento de seus diversos serviços, bem como à concessão de bolsas e auxílios, as quais deverão ter ampla divulgação.

Art. 9º A Direção da CAPES proporá igualmente todas as medidas julgadas indispensáveis ao seu funcionamento, inclusive a reaquisição dos servidores públicos civis, na forma da legislação em vigor.

Art. 10. Os dirigentes dos órgãos da administração pública, das autarquias e das sociedades de eco-

nomia mista deverão facilitar o afastamento de seus servidores selecionados para os programas de aperfeiçoamento prevista neste Decreto.

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

Brasília (D.F.), 7 de junho de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedrosa Horta

Afonso Arinos de Melo Franco

Clemente Mariâni

Brigido Tinoco

Castro Neves

Artur Bernardes Filho

(Publ. no D. O. de 7-6-1961).

DECRETO Nº 50.809 — DE 17 DE JUNHO DE 1961

Cria, no Ministério da Educação e Cultura, Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Fica instituído na Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura o Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial (G.T.E.E.I.) com as seguintes finalidades;

a) realizar estudos e levantamentos e elaborar planos de expansão do ensino industrial;

b) estudar e elaborar projetos de prédios e de oficinas escolares;

c) elaborar, imprimir e distribuir manuais de ensino e material didático;

d) elaborar e publicar instruções para orientação do trabalho escolar e do funcionamento de escolas industriais;

e) dar orientação e assistência às escolas técnicas e industriais e aos ginásios industriais;

f) estudar e preparar convênios com os Estados, Municípios e particulares e acompanhar sua execução;

g) rever os atuais convênios firmados com a Diretoria do Ensino Industrial, visando à redução de custo dos projetos de prédios em construção, sempre que possível;

h) rever a organização e o funcionamento das escolas técnicas e industriais, com o fim de adaptá-las às atuais condições sócio-econômicas do País.

Art. 2º O G.T.E.E.I. será presidida pelo Diretor do Ensino Industrial e terá pessoal técnico e administrativo requisitado de outros órgãos e pessoal contratado e admitido para prestação de serviços nos termos do Decreto nº 50.314, de 4 de março de 1961.

Art. 3º O G.T.E.E.I. apresentará relatórios semestrais sobre a situação e o desenvolvimento do ensino industrial no país.

Art. 4º Para a execução do presente decreto poderá o G.T.E.E.I. firmar convênios e termos de ajuste com entidades públicas e entidades particulares especializadas.

Art. 5º As despesas com a execução do presente decreto correrão à conta de recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Parágrafo único. No corrente exercício esses recursos provirão da verba 3.0.00 — Desenvolvimento Econômico e Social; Consignação 3.1.00

— Serviços em Regime Especial de Financiamento; Subconsignação 3.1.12 — Fundo Nacional do Ensino Médio; Alínea 4) Despesas de qualquer natureza com novos projetos e novas atividades das escolas técnicas e industriais na forma da lei.

Art. 6º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 17 de junho de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brígido Tinoco

(Publ. no D. O. de 17-6-1961).

DECRETO Nº 50.811 — DE 17 DE JUNHO DE 1961

Constitui comissão encarregada de promover a execução do Decreto nº 50.423, de 8-4-61 que dispõe sobre ensino primário gratuito para os servidores de empresas comerciais, industriais e agrícolas.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica constituído, no Ministério da Educação e Cultura, uma Comissão encarregada de promover as providências indispensáveis ao cumprimento do Dec. nº 50.423, de 8 de abril de 1961.

Art. 2º A Comissão será presidida pelo Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação e terá a seguinte composição:

a) um representante do Ministério da Fazenda;

b) um representante do Ministério do Trabalho e Previdência Social;

c) um representante do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Art. 3º A Comissão compete:

a) organizar e manter atualizado o cadastro de todas as empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas, obrigadas, nos termos da Constituição, a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

b) orientar e controlar o cumprimento do que dispõe o Decreto número 50.423, acima referido;

c) estudar e orientar a assinatura dos Convênios a que se refere a letra b do art. 2º do mesmo decreto;

d) dar às empresas, que o solicitarem, assistência e orientação técnica, para o fiel cumprimento da disposição constitucional.

Art. 4º Em cada Unidade da Federação funcionará uma Comissão designada pelo Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Governo do Estado, que terá as mesmas incumbências discriminadas no art. 3º deste decreto, em âmbito estadual.

Parágrafo único. A Comissão Estadual será presidida por Diretor de Departamento de Educação, se este existir, ou por autoridade equivalente.

Art. 5º Os órgãos federais de administração direta ou indireta, inclusive as sociedades de economia mista, prestarão toda a colaboração e assistência, que forem possíveis, às Comissões e aos seus trabalhos.

Art. 6º Para efeito da prova a que se refere o artigo 1º do Decreto número 50.423, só é válido o atestado fornecido pelas Comissões Estaduais, visado pelo seu Presidente.

Parágrafo único. O atestado deverá especificar o meio pelo qual a empresa atende ao preceito constitucional, inclusive quando o ensino estiver sendo ministrado em escolas mantidas por órgãos regionais das entidades de âmbito nacional da indústria, do comércio e da agricultura, bem como se todos os servidores e filhos destes estão, ou foram devidamente escolarizados.

Art. 7º A prova hábil do atendimento, a que se refere a alínea *b* do artigo 2º do Decreto nº 50.423, será o extrato do respectivo Convênio; e da alínea *c*, cópia do contrato entre a empresa e o estabelecimento de ensino, sendo indispensáveis, em ambos os casos, o "visto" do presidente da Comissão Estadual.

Art. 8º A partir de 15 de agosto de 1961, nenhuma empresa comercial, industrial ou agrícola poderá transacionar com órgãos da administração federal, com as autarquias ou repartições autônomas da União e com as empresas de economia mista em que a União seja portadora da maioria das ações, sem que exibam os atestados a que faz referência o art. 3º do decreto.

Art. 9º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 17 de junho de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brígido Tinoco

Oscar Pedroso Horta

Clemente Maridani

Castro Neves

Artur Bernardes Filho

(Publ. no D. O. de 17-6-1961).

PORTARIA Nº 165, DE 19 DE
ABRIL DE 1961

Expede instruções para execução do Dec. nº 50.423, de 8-4-61, relativo ao ensino primário gratuito para os servidores de empresas.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura resolve:

Expedir as seguintes instruções relativas à execução do que dispõe o Dec. nº 50.423, de 8 de abril de 1961, sobre ensino primário gratuito para os servidores de empresas industriais, comerciais e agrícolas:

I — Para efeito das exigências do Dec. nº 50.423, de 8 de abril de 1961, as empresas industriais, comerciais e agrícolas referidas no artigo 168, nº III, da Constituição, deverão obter na Secretaria da Educação do Estado em que estiverem localizadas o atestado do cumprimento da obrigação constitucional.

II — O Ministério da Educação e Cultura, pelo Departamento Nacional de Educação, invocando o disposto no parágrafo único do artigo 2º e nos artigos 3º e 6º do Dec. nº 50.423, de 8 de abril de 1961, entender-se-á com as Secretarias de Educação dos Estados para a observação do prescrito no item anterior.

III — Terão o mesmo efeito do atestado referido no item I os que forem fornecidos pelos órgãos regionais das entidades, de âmbito nacional, da indústria, do comércio e da agricultura com o "visto" de autoridade competente da Secretaria de Educação.

IV — Para participar de concorrência pública ou coleta de preços promovida pelos órgãos da administração federal, dos autarquias ou entidades de economia mista em que a União seja portadora da maioria

das ações, ou para gozar, enfim, das faculdades previstas nas letras *a*, *b* e *c* do artigo 1º do Dec. nº 50.423 de 8 de abril de 1961, as empresas deverão juntar às propostas de preços o atestado, original ou em fotocópia, do cumprimento da exigência do artigo 168, nº III, da Constituição.

V — O ensino primário nas escolas mantidas pelas empresas deve ser equivalente, na sua organização, ao do Estado em que estiverem sediadas.

VI — Para efeito do atestado referido no item I, será considerado equivalente à escola mantida pela empresa o ensino ministrado a seus servidores e aos filhos destes pelas entidades da indústria, do comércio e da agricultura referidas no item III.

VII — As empresas cujos servidores e respectivos filhos tiveram, na sua totalidade, instrução primária serão consideradas como tendo atendido à obrigação constitucional, do que darão prova nos termos do item III.

VIII — O atestado referido no item III deverá especificar se a empresa mantém escola ou escolas que abrigam todos os servidores e filhos destes sem instrução primária, ou se esta instrução lhes está sendo ministrada nas escolas mantidas pelas entidades referidas no item III; ou se está sendo ministradas em escolas pertencentes ao Poder Público e custeadas pela empresa mediante convênio ou finalmente se em escolas particulares por meio de concessão de bolsa-de-estudo.

IX — O Departamento Nacional de Educação deste Ministério organizará e manterá atualizado com a cooperação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o cadastro de todas as empresas previstas no arti-

go 168, nº III da Constituição, cabendo ainda a esse órgão ministerial o processamento de todos os assuntos referentes ao Dec. nº 50.423, de 8 de abril de 1961.

X — Todos os órgãos deste Ministério cooperarão na medida das necessidades na assistência e orientação técnica prevista no artigo 5º da citado Decreto.

XI — O Ministério da Educação e Cultura pelo Departamento Nacional de Educação remeterá aos demais Ministérios cópia do cadastro referido no item IX e informações sobre as alterações que ocorrerem. — *Brígido Tinoco*.

(Publ. no D. O. de 13-5-1961).

Térmo de Acôrdo celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. Dispõe sobre aplicações de recursos orçamentários.

Aos nove (9) dias do mês de maio do ano de mil novecentos e sessenta e um (1961), presentes no Gabinete do Ministro de Estado da Educação e Cultura, o respectivo titular, Doutor Brígido Tinoco e o Doutor Edmundo de Macedo Soares e Silva, Presidente do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, firmam o presente Acôrdo para o fim especial de utilização das recursos constantes do Orçamento Geral da União, no corrente ano.

Cláusula Primeira — O Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas receberá a importância de Cr\$ 35.000.000,00 (trinta e cinco milhões de cruzeiros) para a seguinte aplicação:

1) Pessoal	28.240.000,00
2) Material Permanente	719.000,00

3) Material de consumo	790.000,00
4) Despesas Gerais ..	2.280.000,00
5) Obras novas e reparos	300.000,00
6) Previdência Social ..	2.680.000,00
Total	35.000.000,00

Cláusula Segunda — Com a aplicação dos recursos previstos na cláusula anterior, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas obriga-se a realizar as seguintes atividades:

a) *Pesquisas de Física Teórica:*

1 — Teoria das partículas elementares. Problema de produção, interação e desintegração de partículas; assimetrias e polarização.

2 — Teoria quântica dos campos e relações de dispersão. Estudo da representação de Mandelstan. Estudo de fatores de forma; momento de quádruplo do Deuteron.

3 — Eletromagnetismo e propagação de ondas. Teoria da Difração. Estudo de propriedades de guias de onda e da dupla cunha. Radiação de Cerenov por uma superfície refletora.

4 — Simetrias nas leis da Física. Propriedades das interações fortes e fracas. Equações relativísticas.

b) *Emulsões Nucleares:*

1 — Estudo da distribuição angular na desintegração do meson em repouso.

2 — Início do trabalho sobre espalhamento elástico proton-proton de protons de vários BeV, em colaboração com o University College — Londres. Chapas expostas no CERN, Genebra.

3 — Início do trabalho sobre interação de mesons de 15 BeV em emulsões nucleares. Chapas expostas no CERN, Genebra.

c) *Física Nuclear:*

1 — Experiência sobre o Efeito Foto-Elétrico. Estudo da produção de eletrons por raios gamas polarizados oriundos de fonte de Cobalto.

2 — Gerador de Cascaia. Prosseguimento da instalação e aperfeiçoamento do mesmo. Extração de feixes de partículas aceleradas e montagem de laboratório e equipamento eletrônico necessário para o programa de estudo de reações nucleares em núcleos leves.

d) *Raios Cósmicos:*

1 — Prosseguimento de medição contínua da intensidade da radiação cósmica, por meio de monitor de neutrons, para a detenção das variações de intensidade correlatas à atividade solar e continuação do intercâmbio internacional dos resultados das observações.

2 — Estudos detalhados dos característicos e interpretação, utilizando-se dados da rede mundial de estações de registro, da produção de raios cósmicos no sol registrada durante os dias 12 e 15 de novembro de 1960.

3 — Conclusão do estudo de variabilidade, de dia para dia, da variação diária da radiação cósmica e sua dependência da intensidade do "vento solar". Esse estudo é realizado por intermédio de computador eletrônico devido à sua complexidade e já foi concluída a determinação de amplitude de variação diária, com a eliminação de influências instrumentais para todo o período do Ano Geofísico internacional.

4 — Programa de estudos para a instalação de um radiotelescópico destinado ao estudo da emissão de ondas de rádio pelo sol durante seus períodos de atividade.

e) *Química Nuclear:*

1 — Determinação das constantes de estabilidade de complexos nitrato de urânio, cério e plutônio. Aplicações à separação rádio-química e estrutura de moléculas.

2 — Separações cromatográficas. Serão investigados os sistemas dos actinídeos nos diversos estados de oxidação, visando a purificação destes elementos.

3 — Determinação dos potenciais de depósito eletroquímico de Hainio, Zircônio, Tântalo e Nióbio — investigações sobre os depósitos anódicos e cinética de deposição sobre vários metais.

f) *Estado Sólido:*

1 — Efeito Mossbauer — aplicações à medida de campos magnéticos internos e fenômenos correlatos.

2 — Difusão em óxidos — difusão de traçadores radioativos em óxido de magnésio. Estudo da influência de impurezas.

3 — Troca isotópica entre ligas metálicas e ítem em solução — investigação de efeitos de ordem — desordem em ligas binárias.

Cooperação com cursos da Faculdade Nacional de Filosofia (Departamento de Física), mediante cessão de pessoal didático, laboratórios e instalações.

Realização de cursos de extensão em colaboração com o Departamento de Física da Escola Nacional de Engenharia.

Realização de cursos básicos e avançados e seminários de Física e Matemática, de acordo com o mandato universitário da Universidade do Brasil.

Oferecimento de bolsas-de-estudo e estágios nos laboratórios didáticos

para estudantes de Física e Matemática.

Colaboração com o Conselho Nacional de Pesquisas e outras instituições nacionais e estrangeiras.

Cláusula Terceira — O Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas fica obrigado a apresentar a prestação de contas das despesas efetuadas, até sessenta (60) dias após o encerramento do exercício.

Cláusula Quarta — A despesa, decorrente do presente Acôrdio, na importância de Cr\$ 35.000.000,00 (trinta e cinco milhões de cruzeiros), correrá à conta de recursos consignados à unidade orçamentária zero nove, zero quatro, zero dois (09.04.02) — Divisão do Orçamento (Encargos Gerais) e se classifica na Verba dois, zero zero zero (2.0.00) — Transferências, consignação dois um zero zero (2.1.00) — Auxílios e Subvenções, subconsignação dois um zero um (2.1.01) — Auxílios, alínea sete (7) — Outras entidades, ítem seis (6) — Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (Lei número dois mil duzentos e cinquenta e cinco (2.255), de um (1) de julho de mil novecentos e cinquenta e quatro (1954), mediante acôrdio), subanexo quatro quatorze (4.14) — Ministério da Educação e Cultura, anexo quatro (4) — Poder Executivo, artigo quarto (4º), da Lei número três mil oitocentos e trinta e quatro (3.834), de dez (10) de dezembro de mil novecentos e sessenta (1960), tendo sido empenhada conforme conhecimento número sessenta e seis (66), de três (3) de maio de mil novecentos e sessenta e um (1961).

Cláusula Quinta — O presente Acôrdio terá vigência a partir da da-

ta de seu registro pelo Tribunal de Contas até trinta e um (31) de dezembro do corrente ano, não se responsabilizando a União por indenização alguma caso aquêle Tribunal denegue o registro.

Cláusula Sexta — O inadimplemento, por parte do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, de qualquer das disposições do presente Acôrdo, sem motivo justificado e expressamente aceito, implica na inabilitação para firmar outro Acôrdo da natureza ou finalidade do presente, até

integral cumprimento das obrigações aqui assumidas.

Cláusula Sétima — Fica eleito o fóro desta Capital para dirimir quaisquer dúvidas que se originarem na execução do presente Acôrdo.

E, por estarem acordes, lavrou-se êste Têrmo que vai assinado pelas partes interessadas e pelas testemunhas abaixo — *Brígido Tinoco*. — *Edmundo de Macedo Soares e Silva*
Testemunhas: *Léo Camara Neiva* — *Hilton de Toledo Santos*.

(Publ. no D. O. de 15-5-1961).