
sumário

Anísio Teixeira

**A longa revolução
de nosso tempo**

J. Lauwerys

**Bases para a reforma da
Universidade Federal
da Bahia**

Nádia Franco da Cunha

**Institutos centrais e
o colégio universitário
da L.D.B.**

Zenaide Cardoso Schultz

**Deficit escolar
no ensino primário
e suas implicações**

Jayme Abreu

Ensino médio no Brasil

André Malraux

**Cultura:
autodefesa da coletividade**

Documentação:

**Programa experimental para
organização e desenvolvimento
de comunidades indígenas**

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

R. bras. Est. pedag. | Rio de Janeiro | v. 49, n. 109, p. 1/220 | jan./mar. 1968 |

**Instituto
Nacional de
Estudos
Pedagógicos**

diretor:

Carlos Corrêa Mascaro

Centro
Brasileiro de
Pesquisas
Educaçãois

diretor executivo:

Péricles Madureira de Pinho

Revista
Brasileira de
Estudos
Pedagógicos

conselho de redação: Carlos
Corrêa Mascaro, Péricles Madu-
reira de Pinho, Elza Rodrigues
Martins, Jayme Abreu e Lúcia
Marques Pinheiro

redator-chefe:

Jader de Medeiros Britto

A correspondência para a Revis-
ta Brasileira de Estudos Peda-
gógicos deve ser encaminhada
à redação — à rua Voluntários

da Pátria, 107 — ZC-02 — Rio
de Janeiro — Estado da Gua-
nabara — Brasil.

ÍNDICE

V. 49, n. 109, jan./mar. 1968

5 Editorial

Estudos e Debates

- 11** A longa revolução
de nosso tempo
Anísio Teixeira
- 27** Bases para a reforma da
Universidade Federal
da Bahia
J. Lauwerys
- 53** Universidade
e
Educação
José Vieira
de Vasconcelos
- 65** Institutos centrais e
o colégio universitário
da L.D.B.
Nádia Franco
da Cunha
- 73** Deficit escolar no ensino
primário e suas implicações
Zenaide Cardoso Schultz
- 76** Ensino médio
no Brasil
Jayme Abreu
- Documentação**
- 85** In Memoriam:
Joaquim Moreira de Sousa
- 89** Cultura:
autodefesa da coletividade
André Malraux
- 95** Ensino da Geografia
na escola primária
- 108** Programa experimental para
organização e desenvolvimento
de comunidades indígenas
- 134** Resenha de livros:
**Paim, Antônio — História das
idéias filosóficas no Brasil (Luís**

Washington Vita); **Brameld, Theodore — O poder da Educação** (Pierre Furter); **National Foundation for Education Research — New research in Education** (Michael John McCarthy)

141 Atos Oficiais

Dec. n. 62.091, de 9/1/68 — **Dá nova estrutura à Univ. Fed. do R. G. do Norte**; Dec. n. 62.279, de 20/2/68 — **Dispõe sobre a reestruturação da Univ. Fed. do Ceará**; Dec. n. 62.317, de 28/2/68 — **Aprova o plano de reestruturação da Univ. Fed. de Minas Gerais**; Dec. n. 62.411, de 15/3/68 — **Aprova o Estatuto da Fundação Nacional do Material Escolar**; Dec. n. 62.414, de 15/3/68 — **Dispõe sobre a reestruturação da Univ. Fed. Fluminense**; Dec. n. 62.455, de 22/3/68 — **Institui a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização**; Port. n. 171, de 21/3/68 — **Fixa normas para funcionamento da Secretaria Geral do MEC**; Port. n. 149, de 19/3/68 — **Fixa normas para o exame de madureza nos estabelecimentos de ensino secundário.**

174 Através de Revistas e Jornais:

Educação: bem de consumo ou investimento? — Arlindo Correia; Educação das emoções — Joel Martins; Instrução de ontem ou educação para amanhã — Lauro de Oliveira Lima; Planejamento educacional e desenvolvimento social — Oracy Nogueira; A educação artística e a psicologia da criança — Jean Piaget; Filme na escola — Salviano Calvânti de Paiva.

216 Resumos

Nem sempre se tem dado atenção ao fato de não ser o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos uma diretoria semelhante a qualquer outra. Órgão de elaboração de estudos que fundamentem a política educacional, procurando atingir em suas pesquisas a infra-estrutura social do País, vem-se transformando o INEP numa série de organismos regionais, de grupos de trabalho, dedicados a determinados setores, constituindo-se, dêste modo, instituição *sui-generis*, no quadro administrativo e técnico do Ministério da Educação e Cultura. Recapitulemos as tarefas que executa hoje.

As atividades primordiais do INEP são, em resumo: a documentação pedagógica, a pesquisa educacional e o aperfeiçoamento especializado de pessoal para a educação, elementos fundamentais dos estudos que realiza e da assistência técnica que presta especialmente aos sistemas educacionais dos diversos estados. Essas atividades é que produzem os elementos essenciais para o assessoramento do Ministro de Estado, para elaboração da política educacional. O INEP, em obediência a decreto do Executivo, organiza permanentemente a Conferência Nacional de Educação, o *forum* anual, onde se explicitam conclusões e recomendações, constituindo-se em corpo sistemático de doutrina, tal o encadeamento dos temas desde a inaugural de Brasília (planejamento da educação) até a 4ª a realizar-se em São Paulo (articulação entre o ensino médio e o superior).

A documentação pedagógica é reunida sistematicamente pelos seis Centros Regionais de Pesquisas, subordinados ao INEP e sediados na Guanabara, S. Paulo, Belo Horizonte, Pôrto Alegre, Salvador e

Recife, dispondo de biblioteca especializada em Pedagogia e Ciências Sociais. As seções de Bibliografia, Legislação, Informação Pedagógica e Métodos Audiovisuais com a Biblioteca constituem o núcleo de documentação em que pesquisadores, professores e especialistas se abastecem de dados e idéias para desenvolver pesquisas, estudos e ação técnico-administrativa.

Pesquisas educacionais e sociais são objetivo de outras divisões dos Centros Regionais, que contam com escolas de demonstração, onde se experimentam e aplicam métodos e materiais didáticos, no propósito de dar à escola mais amplitude e maior eficiência.

Os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais não constituem simples encontro de teóricos alienados da realidade social. Representam eles, alguns dentro de Universidades, complemento necessário ao estudo teórico, desdobrando-se em experiências do maior interesse prático.

Os Centros de Treinamento, sediados no Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, em convênio com a UNICEF e UNESCO, realizam um esforço honesto para recuperação do professor primário, leigo em sua maioria. Argumenta-se que a função executiva, que o treinamento de professores está a exigir, é incompatível com a natureza específica do INEP: estudo e pesquisa.

A verdade é aparente. A recuperação do professor primário é um dos temas mais aflitos da problemática educacional brasileira. As soluções para êle sugeridas não deverão ser experimentadas por órgão meramente executivo. A experimentação pedagógica está relacionada à pesquisa, tal como os hospitais de clínica às faculdades de Medicina. Seria impossível dissociá-las. Tôda a reforma universitária que atualmente se processa no País é no sentido da integração da pesquisa e do ensino. Dentro de instituição como o INEP é que se há de integrar a pesquisa pedagógica e o aperfeiçoamento do magistério primário, em sua maioria sem formação profissional.

A Assistência Técnica aos Sistemas Estaduais de Educação vem-se processando através das missões especiais aos territórios e dos Colóquios Estaduais sobre Organização dos Sistemas de Educação (CEOSE), já realizados em Sergipe, Paraíba, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco e Rio G. do Sul.

Esta última iniciativa resulta da cooperação de técnicos da UNESCO com técnicos brasileiros, visando propor às autoridades educacionais dos Estados elementos de reformulação pedagógica de acordo com as peculiaridades locais.

Do convênio entre o MEC através do INEP, o CONTAP e a USAID, nasceu a Equipe de Assistência Técnica ao Ensino Primário, que realiza estudos em profundidade sobre a evasão e repetência da escola primária, transmitindo suas experiências aos Estados para orientar os planos específicos do fluxo de alunos pelos anos escolares.

O Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares, criado em janeiro último, está intimamente ligado ao INEP, presidido pelo seu diretor e, em contato com organizações internacionais especializadas, traça um plano de desenvolvimento e aperfeiçoamento de construções escolares.

A Comissão Central do Censo Escolar do Brasil, também presidida pelo diretor do INEP, publicou os resultados preliminares do Censo de 1964, bem como a apuração e análise das tabelas definitivas.

Um órgão da complexidade do INEP, embora essencialmente de pesquisa e estudo, terá de contar, para bem atender às suas finalidades, com escolas de demonstração e treinamento e equipes de assistência técnica, atividades essas que por sua natureza abrangem elementos de execução e aplicação.

Péricles Madureira de Pinho
diretor executivo do C.B.P.E.

Estudos e Debates

A Longa Revolução de Nosso Tempo *

Anísio Teixeira

Não posso negar quanto me confortou o vosso convite. Desejo retribuir hoje a honra que me fizestes, falando-vos com a franqueza de um colega, separado dos meus jovens amigos pela distância dos anos. O que nos separa não são os anos que estais vivendo, mas os que vivi antes de vossa chegada. Tenho a idade deste século. Acompanhei-o em condições especiais, pois a vida me permitiu vê-lo dos pontos de vista mais diversos, desde o do sertão remoto e neolítico até o de algumas das capitais mais modernas do planeta. Como o século é o da mudança e o da velocidade, passaram pelos meus olhos transformações que, no passado, exigiram vários séculos. Em nosso tempo, havemos de medi-lo por décadas e já estamos avançados da sétima década de nosso século. O conceito de que a vida é breve é um conceito obsoleto. Hoje a vida é longa, demasiado longa para que nós próprios possamos examiná-

-la, compreendê-la, julgá-la. Por isso mesmo, tenho de falar muito mais das minhas perplexidades do que de minhas conclusões. Durante esse imenso tempo em que hei vivido, tenho estado mais a aumentar minhas dúvidas do que a guardar as minhas possíveis certezas. Só talvez um certo senso de perspectiva é que sinto haver crescido nesse longo período. O senso de perspectiva não deve ser entendido, porém, como senso de claridade. Meu senso de perspectiva é um senso de brumas e de névoas. Fortalece-o minha visão mais prolongada do passado, talvez. Pelo menos em parte. Mas a fresta por onde percebo a perspectiva do nosso tempo é coisa mais modesta. E, sobretudo, a percepção do desencontro entre o que os homens querem e o que realmente acontece. Quando me refiro a esse *querer* dos homens, está claro que me refiro aos poderosos, pois só estes podem *querer*. Com o seu poder, eles aparentemente retardam imensamente o que poderia acontecer. Ser poderoso é extremamente importante. Tão importante que até parece ser a única coisa

* Discurso pronunciado em Salvador a 12/12/67, como orador paraninfo dos concluintes da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia.

importante na vida. Não posso refletir sobre o milhão de anos que tem o homem de existência e a lentidão do seu progresso, sem pensar na eficácia do poder. Só deste modo se pode compreender quanto é raro e difícil não obedecer aos poderosos. Toda a existência não é mais do que uma longa obediência aos poderosos e, por isso, até os poderosos acreditam no seu poder. E o aplicam com uma comovente, patética certeza em sua eficácia. Visto em perspectiva, contudo, — e isto é que a velocidade do nosso século nos permite em nossa própria vida individual — visto em perspectiva nada me parece mais fútil do que esse flamejante querer dos poderosos. É preciso lembrar que a minha conclusão não tem qualquer originalidade. O século atual já até formulou a teoria do poder dos fracos. Satyagraha e, antes de Ghandi, toda religião oriental ensinava a resistência civil, a morte como protesto, como forma de luta contra os poderosos.

O processo pelo qual os poderosos ficaram, em nossos dias, mais poderosos do que os poderosos de qualquer época, foi o da longa revolução científica em que estamos todos imersos. Essa longa e ininterrompida revolução industrial e democrática, em que se debate desde os fins do século dezoito a família do homem, nos aproxima e de um certo modo nos identifica. Desejo falar-vos sobre essa longa revolução que é o nosso presente. Presente, que é, na expressão de Whitehead, o "chão sagrado" onde se encontram o passado e o futuro e, portanto, tudo que existe. O que chamamos de educação é o esforço para compreender esse "insistente presente". Sem compreendê-lo não podemos viver. Há presentes incendiados de fermento intelectual e presentes

estagnados e inertes. É que nos primeiros o passado está vivo no presente e nos entreabre o futuro. Nos outros, depreciamos o presente e quedamos inertes na adoração do passado. Toda verdadeira crise humana é uma crise de compreensão do presente, neste sentido de ponto de interseção entre o passado vivo e o futuro que vai nascer. Num desses momentos, é que nos encontramos. Dificilmente, na história, terá havido mais intenso período de sentimento do futuro, que decorre exatamente da consciência aguçada de haveremos sido lançados ao nosso vertiginoso presente por um vivo e acelerado passado, que nos trouxe até a crise atual. Jamais tempo algum foi tão marcado de contrastes, de negações e aceitações, de conformismos e inconformismos, de esperanças e decepções, mas, a despeito de tudo, também de um incoercível otimismo, que sobrevive a tragédias e catástrofes, numa recuperação incessante e surpreendente, como se, no fundo, a consciência de que o homem se fez, afinal, senhor do seu destino seja a grande marca da nossa época.

Ao longo desses quase dois séculos, as reações humanas, ante a grande transformação que representou o surto democrático e industrial, passaram por diferentes fases. Primeiro, foi a revolta contra a máquina, que reduziu a atividade humana a uma operação mecânica em substituição à fina obra artesanal e à sociedade de certo modo orgânica da ordem anterior. A esta revolta se juntava, no campo social, o receio pelo domínio emocional da população, que iria suprimir os valores lentamente elaborados pela minoria para a ordem até então vigente. Os que exprimiam essa revolta e esse receio, sentiam, entretanto,

que o movimento tinha muito de irreversível, podendo ser combatido mas não destruído. Em meio a controvérsias e negações, a marcha do chamado progresso foi por fim aceita, as transformações se operaram, a democracia política se estendeu pelo sufrágio universal a todos, a educação se desenvolveu como grande dever do estado, a máquina e a fábrica entraram a se expandir sem maior oposição, e, nesse espírito, se viveu primeiro a época vitoriana e depois o *intermezzo* relativamente pacífico do fim do século, que nos trouxe até as vésperas da Primeira Guerra Mundial.

A acomodação que representava essa segunda fase, rompeu-se com a guerra, de que saímos mudados e com uma nova consciência social. Começa em 1918 a época verdadeiramente contemporânea. A revolução americana e a francesa dão início ao período anterior; a revolução russa marca o começo do novo período de expansão.

A expansão era geográfica, pois mais uma grande nação se incorporava ao processo de democracia e industrialização, mas o que, sobretudo, estava a expandir-se era a revolução do saber humano e o conseqüente aumento do poder do homem sobre as condições materiais da existência. Este saber é que deu ao homem a convicção de que a sua vida não era o resultado de um desígnio superior e preestabelecido, mas da vontade, dos interesses e dos propósitos dos próprios homens. Subjacente a todos os movimentos políticos, arde essa nova convicção, que incentivou as aspirações humanas e mobilizou todos os homens da espécie para uma renascida luta pelo que chamamos desenvolvimento e é mais do que isto, pois é a busca por uma

sociedade solidária e feliz. Essa inquietação pela justa solução social, pela busca não da grande sociedade, mas da boa sociedade, é que marca o pensamento social do século XIX. Vimos como, então, a máquina acabou por ser aceita e a democracia política veio a estender-se à maioria pelo sufrágio universal, a educação para todos e a adoção do princípio de igualdade de oportunidades. A aceitação da máquina deflagrou um avanço tecnológico sem precedentes e acabou por criar a sociedade globalmente industrializada, com um grau de concentração humana jamais visto, o que se pode medir pelo fato de 70% da população da América do Norte viver em 1,3% do seu território. Esta nova sociedade com um grau de riqueza inacreditável, concentrada sob formas maciças de urbanização e dotada de meios de comunicação impessoal e extensos, está produzindo uma sociedade para que se adotou o nome de "massa", civilização de massa, homem de massa, comunicação de massa. Por trás desse nome, parece esconder-se a velha reação contra a democracia, que, no princípio do século XIX, se exprimia pelo medo à plebe, à população, medo que diminuiu com a educação universal e os relativos sossegos do período vitoriano e o interregno do fim do século, voltando a recrudescer após a Primeira Guerra Mundial com o maurrasismo, o fascismo e o nazismo, e agora de novo a renascer timidamente por trás desse conceito de civilização de massa.

Continuemos, porém, a considerar o que se deu com a aceitação global do novo poder humano decorrente do conhecimento científico e tecnológico. Falamos a respeito da primeira fase do nosso tempo como o da revolução científica. Nesta segunda

fase, falamos da revolução tecnológica, ou seja, o da aplicação global do método científico à própria vida social humana.

Mas assim as chamadas hoje numa terminologia que só a perspectiva *a posteriori* nos permitiu usar. O que marcou os fins do século XVIII foi o movimento democrático, acompanhado de uma quase simultânea mudança da forma de trabalho, introduzida pela máquina e pela fábrica, que veio a chamar-se processo de industrialização. Esse movimento democrático e essa mudança da forma do trabalho humano se inseriam numa sociedade mercantilista em processo dinâmico de renovação. O que importa notar é que só aparentemente constituíam o movimento e a mudança um só processo. Na realidade eram contraditórios, havendo sido difícil a coexistência entre ambos. Numa generalização simplificadora, pode-se dizer que a mudança com real poder para se efetivar era a da forma de trabalho e a democracia não passava de aspiração, com a pequena força que podem ter os desejos humanos. A mudança da forma de trabalho é que veio a ser ajudada por conhecimentos novos, que, aplicados, deram ao homem, pelas invenções, novos instrumentos para a transformação em curso. A democracia não era servida propriamente pela ciência mas por idéias que buscavam interpretar e teorizar sobre a viabilidade de uma sociedade fraternal e justa.

A mudança de condições de trabalho, com o progresso da ciência e da tecnologia, veio a produzir a enorme concentração organizacional da sociedade contemporânea, coletivizada em seu trabalho e em seu modo de vida, extremamente rica e poderosa, como

um todo, mas, substancialmente pessoal e antiindividual. O novo método de trabalho coletivo e organizado ampliou-se do setor de produção propriamente dita para todos os demais, fossem os de distribuição, de serviços, de governo ou de comunicação. Além disso, o processo de coletivização tendeu a ampliar-se em complexos cada vez mais vastos, servidos por conhecimentos extraordinariamente especializados e insuscetíveis de ser compreendidos pelo indivíduo, que se viu paradoxalmente reposto na antiga situação de ignorância e deste modo na antiga situação de instrumento à disposição dos que tivessem a força para o comando operacional do todo.

A ordem antiga, que se fundava na ignorância do indivíduo e na crença de que a vida humana obedecia ao "grande desígnio da Providência", dentro do qual o homem girava sob o comando da fatalidade e do destino, foi, de certo modo, reinstituída. Comparado, hoje, o poder de um monarca absoluto com o das cúpulas do poder de uma sociedade desenvolvida, a desvantagem seria para o monarca absoluto. Hoje, uma nação desenvolvida no sentido global, só tem um limite para o seu poder: a existência das outras nações; isto porque a amplitude organizacional ainda não se estendeu completamente à vida internacional. As nações são tudo o que nos resta como "individual", no sentido antigo da palavra, ou seja, núcleo individual e absoluto de poder ou soberania. * Algumas das grandes forças atuantes da organização da vida humana já são contudo internacionais,

* O conceito original de indivíduo é o medieval: inseparável, o ser suscetível de identificação, mas inseparável do todo que seria a sociedade. O conceito teve origem na idéia da Santíssima Trindade.

impondo uma interdependência que se faz imperativa para tôdas as nações pequenas e relativamente manipulável apenas pelas grandes nações. Como as grandes ainda não são uma só, o poder real se divide por bem ou por mal entre elas.

Por conseguinte, os dois movimentos de democracia e industrialização não foram movimentos sintonizados, mas movimentos passíveis de se tornarem independentes, levando o superdesenvolvimento de um deles — aquêlle que realmente aumentava a força e o poder do homem — a criar um tipo de sociedade humana que só tem paralelo, modesto paralelo, com as sociedades coletivistas do mais remoto passado.

Tudo isto sempre foi pressentido pela mente humana. Quando a industrialização se iniciou, não faltaram críticos lúcidos que entreviram muito dessas conseqüências. É que o movimento operava ao mesmo tempo que o democrático — êste, revolucionário no sentido da direção e da significação da vida humana; enquanto o outro, revolucionário apenas no sentido da mudança das condições da produção e da organização social e, em rigor, indiferente a qualquer mudança no sentido dos valores sociais do indivíduo. A simultaneidade dos dois movimentos deu lugar a um desenvolvimento do pensamento social crítico, muito diferente de outros períodos da História, salvo talvez o helênico e o do cristianismo dos primeiros tempos. O pensamento social, antes apenas relativo aos aspectos religiosos e morais da vida humana, passou a ser político, econômico e propriamente social, tendo como objetivo a própria sociedade humana existente e concreta. E fêz-se, assim, um pensamento controvérsado senão contraditório.

Êste pensamento teve seu grau de efetividade e, de certo modo, influuiu sobre o desenvolvimento industrial, mas, em rigor, não o dirigiu nem o forçou a nenhuma mudança substancial no quadro conservador do poder da sociedade antiga. A história do desenvolvimento da sociedade contemporânea é uma ilustração do modo por que as idéias atuam no desenvolvimento social. Em períodos de mudança social, a função do intelectual é descobrir e formular as idéias capazes de dar direção e articulação às mudanças em curso. Se essas idéias não refletirem movimentos nascentes no meio ambiente não se transformarão em forças atuantes. Não criam mas apenas dão força ao que já existe em germe na sociedade. Sem essa correspondência, seu poder, que é antes fecundante do que propriamente criador, deixa de existir. As primeiras idéias do liberalismo com sua ênfase na liberdade individual só tiveram êxito porque encarnavam os interesses de uma classe nascente, que iria substituir a aristocracia em fase de extinção. Neste sentido, as idéias ordenam, dão impulsos e tornam conscientes e articuladas as forças sociais em formação. O êrro mais comum do século dezanove foi o de acreditar que as idéias uma vez expostas tinham, por si mesmas, o poder de se efetivarem. As idéias se efetivam quando incorporadas aos meios de ação instituídos para o fim de transformar ou conduzir a mudança social. Não se pode negar que houve na fase de implantação do capitalismo um verdadeiro processo de invenção social, do que se poderia chamar tecnologia institucional para levar a nova classe ao poder e dar-lhe os instrumentos de ação imprescindíveis para o seu domínio. Esse processo inventivo social corria paralelo com o processo inven-

tivo mecânico para a produção. Por isto mesmo nem as idéias nem as formas que tomaram a sua aplicação se tornaram integralmente as mesmas ou integralmente idênticas na Inglaterra, na França ou nos Estados Unidos, embora o processo de transformação social fôsse basicamente o mesmo.

Atualmente, como o processo tentava defender-se do acúmulo de restrições da ordem anterior numa afirmação radical da *liberdade* da nova ordem, um certo princípio de anarquia ou *laissez-faire* o inspirou desde o início, o que fez de longo período do seu desenvolvimento uma fase de esperanças e decepções, de negações e anuências, até que afinal se chegou à aceitação global do novo poder humano de resolver o problema material de existência. O êxito maior desse processo é representado hoje pelo caso da América do Norte, cujo desenvolvimento criou a sociedade da plena riqueza e do pleno poder, melhor diria, da riqueza pela riqueza e do poder pelo poder. Como a ciência que produziu essa riqueza e esse poder foi utilizada dentro da atmosfera de liberdade e anarquia que gerou o movimento, chegamos ao paradoxo que já no século XIX lembrava Arnold sobre a liberdade. Dizia ele que a liberdade, sem dúvida, era um cavalo muito bom para se montar. Mas, o importante era saber para onde. Hoje Galbraith faz idêntica pergunta. Riqueza e poder, sim, mas para quê? A realidade é que, devido às condições em que se buscou a riqueza, subverteu-se profundamente a sociedade humana. Por um lado, a existência humana entrou em um processo de uniformização de suas condições materiais, o que é, sem dúvida, um bem, mas, por outro, viu-se dividida e fragmentada pela extrema complexidade e ampli-

tude da organização social e pela extraordinária concentração das forças nela atuantes, que tendem a torná-la vastamente homogeneizada, mas impessoal, contraditória e, de certo modo, insuscetível de ser tornada consciente e, por isso, absurda. Com efeito, o saber em que se funda é tão extenso, complexo e profusamente especializado, que a antiga capacidade do chamado homem culto para formar e difundir a imagem da sociedade vem-se perdendo a olhos vistos.

A lição contida no tumultuoso período de transformação da sociedade até o seu atual estado de desenvolvimento é, repetimos, a de que não foram tanto as idéias, mas o progresso científico e tecnológico que atuou como força transformadora. O homem forneceu a energia humana necessária a pôr em aplicação o conhecimento conquistado. O elemento catalítico para o deflagrar dessa energia humana foi indiscutivelmente a utilização para fins privados dos fatores do conhecimento e do processo tecnológico. As idéias entraram no processo como elementos de racionalização. E o debate de idéias foi o debate entre duas racionalizações opostas. Como a primeira dispunha da força, prevaleceu a racionalização dos que a tinham.

Mas se a lição a tirar de toda a marcha do desenvolvimento foi a de que seu fator essencial acabou sendo a revolução científica e tecnológica e não propriamente as idéias políticas, a surpresa que nos trouxe esse desenvolvimento foi a de que o novo meio de vida resultante desse processo de desenvolvimento não terá sido o esperado pelos que dele tiraram o maior proveito, como não foi, e já aí sem surpresa, o dos que o processo empobreceu e destruiu. A chamada socie-

dade individualista e capitalista fêz-se uma sociedade coletivista, mergulhando a vida individual em uma teia de organização e de concentração de forças de trabalho, de comércio e de serviço de tais dimensões, que nenhum indivíduo pode sonhar em controlá-las. A fábrica, a organização mecânica do trabalho, a esteira de produção fêz-se o símbolo de todo o novo modo de viver. Cada indivíduo se viu reduzido a representar um diminuto papel no entrecho extremamente complicado e extenso não só da produção mas de toda a vida, em seus aspectos de convívio, de recreação ou de consumo. Destruidas as formas de trabalho individual e organizada a forma coletiva de trabalho, a riqueza resultante coletivizou todas as formas de vida. O desgosto que isso produziu foi considerável e levou a vários expedientes de valorização artificial de tudo que estava a desaparecer. Um dos aspectos dessa valorização compensatória foi a valorização do artista, porque o seu trabalho não era mecânico mas individual. Porém, a mais generalizada foi a valorização das profissões que escaparam ao processo de coletivização. A do médico, a do advogado, a do profissional liberal, ou seja, a do trabalho ainda livre das regras do trabalho em comum, planejado por uns e executado por outros. Nessa categoria estava também a nossa profissão de professores e educadores.

Até aí estamos no desenvolvimento como êle se processou até o fim do período vitoriano. Daí por diante, até o momento atual, o que se deu foi a globalização do processo industrial e a extensão dos efeitos da coletivização a todos os aspectos da vida. A vida de cada um, sejamos nós operários ou trabalhadores do setor de

serviço, ou profissionais de qualquer espécie, ou professores de qualquer nível, todo o nosso trabalho e toda a nossa vida passaram a ser governados pelas necessidades da organização e da escola em que esta se agigantou, até reduzir o indivíduo às parcelas do entrecho que lhe cabe desempenhar. Qualquer dos tipos de trabalho que o homem tente escolher, todos serão planejados por outrem e têm de ser executados, no melhor dos casos, como o cantor ou o instrumentista numa orquestra.

Ora, êsse tipo de trabalho e de vida nos obriga a uma certa mudança radical de nosso comportamento e de nosso modo de julgar e entender a vida. Só raros, dentre nós, podem vir a ser o solista, o qual, ainda assim, só em parte lembrará o antigo individualista, pois, na orquestra, o solista se encontra também dentro do plano da orquestra e sujeito à coletivização do seu esforço.

Parece-me ser êste o aspecto mais radical do processo de desenvolvimento e daí a resistência que oferecemos às mudanças necessárias. A diferença entre o regime de trabalho chamado socialista e o chamado capitalista é hoje mais aparente do que real, depois de processado o desenvolvimento. A real diferença está entre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento. Entre os subdesenvolvidos estão ainda muitos dos valores que o desenvolvimento vai destruir e destruir sobretudo para os que, numa sociedade fundada na desigualdade, lograrem fazer-se desiguais. Dir-se-á que então a resistência do desenvolvimento estará somente nos privilegiados, mas não é verdade. Os que ainda não são privilegiados lutam para que a situação perdure, a fim de que possam, por sua vez, ser os privilegiados.

A sociedade capitalista que se implantou no século XIX foi uma sociedade devotada à conquista da desigualdade pelo esforço individual e daí a energia que a dinamizou. Mas na sociedade subdesenvolvida, a desigualdade é obtida por processos declaratórios, geralmente estabelecidos por lei e decretados pelas autoridades do governo. Assim é que se constituíram os privilégios em toda história anterior ao *laissez-faire* individualista. O que vimos fazendo em nosso esforço de resistir ao desenvolvimento é sobretudo um esforço no sentido de conservar o regime anterior, da desigualdade *decretada*. A nossa resistência é tanto contra o capitalismo como em relação ao socialismo. Nenhum dos dois regimes nos convém, pois preferimos o anterior, que é o de obter o privilégio pelo favor do grupo que já o detém.

E como isto pode ainda ser continuado por algum tempo, adiamos os esforços e os sacrifícios pela mudança, seja ela a capitalista ou a socialista. A socialista parece subversiva porque ameaça os privilégios. A capitalista é indesejável porque desencoraja os que ainda não são privilegiados, que acham demasiado penoso o processo de se fazerem privilegiados à maneira capitalista. Perdura assim o *status quo*, pagando os privilegiados, pela preservação de sua posição, o preço da concessão de certo aumento às oportunidades de se fazerem mais alguns também privilegiados. Esse crescimento, por mais moderado que seja, fornece a válvula de escape para as pressões sociais da ampliação dos desejos e aspirações.

O processo terá, um dia, de chegar a termo. Com efeito, os cientistas sociais, que hoje estudam a dinâmica

da mudança social, emprestam ao processo de modernização ou desenvolvimento um caráter aparentemente determinístico. Na definição do professor C. E. Black, "modernização é o processo pelo qual instituições historicamente desenvolvidas se adaptam às novas funções decorrentes das crescentes e rápidas mudanças que refletem o aumento sem precedentes do saber humano, a fim de permitir o controle da situação ambiente criada pela revolução científica. O processo de adaptação teve suas origens e influências iniciais nas sociedades da Europa ocidental; mas nos séculos XIX e XX essas mudanças se estenderam a todas as outras sociedades, resultando em uma transformação mundial que afeta todas as relações humanas".

Estamos nós dentro desse processo e deste modo as observações de minha análise se destinam, apenas, a revelar as resistências e obstáculos a sua aceleração.

A circunstância de estarmos, como país em desenvolvimento, vivendo as fases progressas da revolução simultaneamente com a fase atual de conhecimento humano, torna impossível reproduzir os períodos históricos por que passaram os países desenvolvidos. Estamos mergulhados no momento histórico presente e, desse modo, nossos problemas se vêem agravados pela contradição entre a nossa situação material pré-industrial e a consciência histórica do momento, em rigor, correspondente ao período em que iremos viver mas em que ainda não vivemos.

Aí está, no meu ver, a grande dificuldade de país, como o nosso, em desenvolvimento. Nossas condições são

as de cem anos atrás e temos de lutar pela sua adaptação aos conhecimentos e ao instrumental de hoje. Não só isto, mas ao estado de espírito de hoje.

Não podemos, assim, seguir os modelos com que cem anos atrás os homens procuraram resolver os problemas do desenvolvimento e também não podemos seguir os modelos de hoje das nações desenvolvidas, pois estes não se adaptam às nossas condições reais, porém a condições já altamente modificadas pela fase do desenvolvimento em que se encontram. A nossa adaptação é muito mais difícil, tendo de ser criados os modelos pelos quais ela se irá implantar.

Nas primeiras décadas deste século, com efeito, graças ao progresso tecnológico já até então obtido, as sociedades da desigualdade já desenvolvidas, com o seu tipo de sociedade-mercado, com a sua cultura do dinheiro, fizeram com o socialismo, seu grande opositor dentro da tradição do século XIX, o jôgo do gato e do rato, como, aliás, previra William Morris, a figura central da tradição no fim do século passado. Morris indagava "se, em suma, a tremenda organização da sociedade comercial civilizada não está fazendo conosco socialistas o jôgo do gato e do rato. Não será que a "Sociedade da Desigualdade" está aceitando a *maquina* (do socialismo) e pondo-a para funcionar no sentido de sustentar essa mesma sociedade em condições de algum modo, talvez, recomendadas, porém seguras"... "Os operários mais bem tratados, melhor organizados, ajudando-se a se governar a si mesmos, sem, no entanto, pretender mais a igualdade com os ricos, nem terem disto mais esperança

do que a têm hoje", Morris escrevia isto no século XIX em pleno triunfo vitoriano da civilização utilitária. Era uma visão profética do "nôvo capitalismo" da América do Norte.

A Bahia teve, no fim do século passado, na sua grande figura de capitalista que foi Luiz Tarquino, um exemplo típico desse jôgo do gato com o rato, com sua obra exemplar de um capitalismo humanizado. Não faltava a Luiz Tarquino a agudeza de pensamento necessária para sentir que a sociedade do lucro precisava de certas roupagens socialistas para se tornar segura. Morris não o conheceu mas o imaginou e previu.

A nossa época não tem a tranqüilidade vitoriana, contra a qual se levantava William Morris, mas tem suas semelhanças. Os capitalistas de hoje retomaram um senso de segurança vitoriana, com os sindicatos organizados e conservadores dos nossos dias, o serviço de relações públicas, os altos salários, os cuidados com a saúde, o bem-estar e a educação dos trabalhadores e as "corporations" com os operários também acionistas. O gato socialista fêz-se um gato de louça. Toda a civilização ocidental das nações desenvolvidas é hoje a da sociedade que William Morris previu no fim do século.

Mas não era esta a sociedade capitalista do começo do século XIX. Poderemos nós, que não temos apenas de continuar o capitalismo mas de criá-lo, fazê-lo já nas condições a que chegou êle nos países desenvolvidos? Costuma-se dizer que a esquerda brasileira é uma esquerda festiva. Poderemos nós também fazer um capitalismo festivo? Ou, pelo menos, um capitalismo à Luiz Tarquino? O capi-

talismo humanizado dos dias de hoje — para usar outra expressão muito ao nosso gosto — é esse capitalismo em tremendo estado de concentração e riqueza, com os capitalistas em grau de segurança tão alto, que lembram a segurança do próprio Estado, o que, em rigor, faz do empresário uma figura quase pública. Será, talvez, por isso que tantos afirmam hoje que os Estados Unidos são a Rússia rica e esta, a América do Norte pobre.

Se este é um lado da questão, não me desejo deter nêle, mas em nosso problema de educadores, convocados que nos achamos para verdadeiros desafios, em meio aos projetos da sociedade em desenvolvimento. O desenvolvimento da sociedade contemporânea, que a levou ao grau de organização e coalescência a que nos referimos, não foi desenvolvimento homogêneo nem uniforme e singelo, mas algo de extremamente complexo e mesmo contraditório. A sociedade da desigualdade, do lucro, do mercado e do dinheiro nunca foi isto pura e simplesmente. Para sobreviver contou com outros valores que nunca esqueceu de cultivar. Assim, desenvolveu, ao lado do seu utilitarismo, o *espírito de serviço* com que marcou seu funcionário civil ou militar e as demais atividades voluntárias da comunidade, a *dourina da igualdade de oportunidades* com que buscou tornar democrática a procura pela desigualdade, estendeu a *educação a todos* num esforço para a todos permitir partilhar da sociedade e, por último, criou o serviço de relações públicas que é uma continuação do esforço educacional, para dar certo grau de consciência, ou aparência de comunicação entre o indivíduo e o complexo social. Foi graças a tudo isso que

construiu a imagem da sociedade que se sobrepõe à do outro mercado, ou, pelo menos, explica esta última ao indivíduo arregimentado mas relativamente seguro dentro da opulência alcançada.

Poderemos nós, subdesenvolvidos, que não fizemos isso em seu tempo, recriar tôdas essas instituições para nossa tardia adaptação? Sobretudo aquele "espírito de serviço", que ao lado da sociedade competitiva, criou a sociedade dos responsáveis, dos guardiães das regras do jôgo que se fizeram os funcionários, por exemplo, da Inglaterra, nação em que primeiro se desenvolveu a sociedade de *laissez-faire* e do livre individualismo? Hoje, os funcionários ganharam a mentalidade dos assalariados e exercem a sua função à maneira defensiva que caracteriza a atuação do operário. São forças de pressão e não os guardiães da sociedade.

Não preciso encarecer que nossas dificuldades são, sem dúvida, maiores do que as que assaltaram, em seu tempo, as sociedades hoje desenvolvidas. Dentre tôdas aquelas instituições criadas então para atender à adaptação à transformação social, nenhuma será, por certo, mais importante do que a da educação. Ela é que poderá ter a flexibilidade e a virtuosidade necessárias para se erguer à altura de nossas dificuldades.

Cabe-nos nada mais, nada menos, do que vencer a crise de compreensão bem mais complexa em que se debate a sociedade em desenvolvimento. Tornar o presente compreensível a despeito de suas contradições, por intermédio do que chamamos cultura, que mais não é do que o conjunto de idéias e sentimentos que desenvolve-

mos para buscar entender e controlar o nosso complicado e difícil presente. Cabe-nos, afinal, acompanhar o processo de iniciação e integração social de cada indivíduo no mundo confuso e tumultuado de nossa sociedade em transformação. Para pensarmos em termos de experiência sobre sociedade, temos de partir de um grupo de pessoas, de um povo que vive em certo local, em certo estado, em certo país e, por fim, no mundo. Mas nesse local, nesse estado, nesse país e no mundo existimos uns em relação com os outros e todos sujeitos a forças, leis e governos de toda ordem, por sua vez decorrentes de condições históricas e culturais as mais diversas, imersos finalmente em um todo de posições conflitantes e opostas, que atingem e dominam nossas vidas individuais de maneira constante e inelutável. O homem primitivo tinha a sua sociedade simples e inteligível e as condições materiais dominadoras e implacáveis. O homem moderno tem posição polarmente oposta. Domina razoavelmente (em teoria, pelo menos) as condições materiais e sente-se obscuramente dominado, senão esmagado, pela complexidade de suas relações sociais e de seu mundo cultural. O velho destino e fatalidade em que se refugiavam os antigos se eclipsou e hoje temos o homem, porque ainda convencido de que pode ser senhor do seu destino, inconformado com a nova espécie de tirania social a que se vê submetido, mas, na realidade, fraco, senão impotente.

Essa inconformidade do indivíduo é que marca o sentido da nossa hora e comanda a atitude de engajamento e compromisso do homem contemporâneo. Todas as dificuldades de compreender, em seu todo, o complexo processo de transformação social, toda

a sua real confusão de espírito não consegue impedir o estado de vigília, de mobilização e de energia comprometida que marca a mocidade de nosso tempo.

Mesmo aqui, em nossa Bahia, temos a ilustração do nosso tempo. Saímos do relativo descanso, em que vivíamos nas primeiras décadas deste século, para o tumulto da modernização ou desenvolvimento. Até a Segunda Guerra Mundial, estávamos mergulhados em uma vida reflexa, em que podíamos separar a nossa consciência intelectual das condições materiais da existência do povo, e viver em dois planos, ambos relativamente tranquilos: o da estagnada resignação dos muitos e o da confortável opulência dos poucos, estes envolvidos em eventuais e pequenas querelas de política partidária e de luta de interesses, mas assentes e tranquilos em sua motivação cultural impregnada de valores transferidos das culturas intelectuais cuja influência sofriam e que aqui chegavam idealizadas, mais como simples formas de contemplação e de apreciação estética, do que como modos de operação. Cultura se fazia, para esses poucos, uma forma de isolamento, de distância, de agradável e voluntário exílio do meio inculto e atrasado em que tinham de viver. Este isolamento tanto mais parecia justo e aceitável, quando, por motivos totalmente diversos, a cultura também na Europa tomara no século XIX, por prolongado período, este aspecto, de meio de fuga às contradições e horrores do "progresso" causado pelo processo de modernização. A nossa chamada alienação cultural era uma forma exaltada da substituição da vida pela arte, que também na Europa tivera seu momento, com a idéia da cultura como

forma de evasão à necessidade da luta e do engajamento nas formas conflitantes, desagradáveis e, de certo modo, intoleráveis da mudança social em curso.

A cultura na Europa era a "salvação", como em outros tempos fôra a religião, para o rebelde inconformado com os sofrimentos e as rupturas do "progresso" industrial, e, para nós, a forma tranqüila de viver como estrangeiro em nosso próprio país atraído e primitivo.

Tudo isto se alterou e estamos a viver período social que, na Europa, teve seu início na primeira metade do século XIX, quando a radical mudança das condições de trabalho fragmentou a antiga sociedade já mercantil, mas fundamentalmente agrária e artesanal, e fêz surgir a nova sociedade industrial, hoje em fase avançada nos países desenvolvidos.

Com o começo, assim, do processo de industrialização, desapareceu a nossa tranqüilidade social, desapareceu a possibilidade da vida em dois planos, o dos poucos educados e distantes, e o dos muitos, quietos e ignorantes. Rompeu-se o descuidado enleio em que vivíamos e o conglomerado humano todo êle entrou a agitar-se, numa convulsão que não é integração nem unidade mas, em essência, confusão. Embora em outro ritmo e em outro espírito, outro *zeitgeist*, o mesmo sucedera antes nos países hoje desenvolvidos. Sucede, porém, conosco, quando os conhecimentos humanos são outros, outros os meios de transporte e comunicação e outros os meios de difusão, senão do saber, da informação e da notícia. O nôvo dinamismo social se faz assim extenso, geral e insopitável e outro o

estado de espírito do povo. E como a distância cultural entre o País disperso pela vastidão territorial, sem maiores tradições locais, pobre e ignorante, e o País dos poucos localizados nos centros urbanos, sedes do poder e da modesta mas concentrada riqueza, era muito grande, êsses centros vêm sendo tomados como por assalto, crescendo em população de forma a só êste fato bastar para sua desorganização. Assim, o que ocorre não é apenas a tomada de uma nova atitude pelo indivíduo em face de suas condições existenciais em cada um dos dois países em que se divide a nação, mas a mobilização de tôda a população para os centros em que se refugiava o segundo País com sua pequena e tranqüila riqueza. A mudança de atitude do indivíduo se soma à de sua concentração, não nas cidades prôpriamente ditas, à maneira de um crescimento urbano, mas nos centros de govêrno e de poder, que funcionavam no País como metrópoles, no sentido colonizador do térmo.

Os países colonizadores evitaram êste fenômeno fechando as suas fronteiras à imigração colonial e valendo-se, *a posteriori*, da independência política de suas colônias. Os países, como o nosso, que faziam a colonização interna, não o poderiam evitar em uma descentralização de poder e de recursos para que não se achavam preparados e a que se opunham certas características de nosso tempo, marcado por outra forma específica de concentracionismo, fundado na amplitude da organização do trabalho e nas facilidades de transporte e comunicação. Com efeito, nossa época é essencialmente anti-localista, tornando extremamente difícil a reprodução da situação localista que as condições históricas ante-

riores haviam criado, em seu tempo, para os países hoje desenvolvidos. Este fato cria, sem dúvida, novas dificuldades para a transformação social em que nos vemos envolvidos e acentua a diferença entre o que ocorreu no século dezenove e princípio deste século em outras partes do mundo e o que ocorre nos países hoje em desenvolvimento, sem falar na outra explosão que é a demográfica, decorrente dos meios de redução da mortalidade. Mobilidade populacional e expansão demográfica produzem uma multiplicação de números nos centros anteriormente organizados do País, que só por si sugere períodos históricos de declínio senão extinção da civilização, chegando a lembrar longinquamente a invasão dos bárbaros na Europa.

No entanto, há mais de que essas mudanças, por assim dizer físicas, do nosso quadro social. Há mudanças da natureza do conhecimento ou saber agora utilizável, há mudança no comportamento do homem novo que as condições atuais estão gerando, há mudança na difusão da informação e na forma de comunicação entre os homens, que nos afetam ainda mais, como educadores, do que o já referido anteriormente, embora aquele problema do número e da concentração populacional seja por si só enorme.

A mudança da natureza do conhecimento ou saber a ser transmitido é a mais importante para nós educadores. Com a existência dos dois países, o dos educados e o dos chamados ignorantes, a nossa tarefa seria a de formar a elite condutora da vida social, cujos conhecimentos eram predominantemente de deliberação e escolha na ordem política e social, de aplicação de normas e regras profissionais na me-

dicina (altamente individualizada), na atividade liberal de base prática ou jurídica e na engenharia civil ou militar aplicadas. Ao lado disso, procurávamos dar a essa elite uma cultura geral (hoje chamada educação de consumo) para aprimorar-lhes as artes da convivência social e da vida elegante e civilizada.

Para isso, desde a escola primária, acentuávamos os aspectos intelectuais da educação, a ser desenvolvidos e disciplinados na escola secundária, para o ingresso na escola superior de habilitação para as profissões liberais. Toda a produção e o próprio comércio eram servidos por um saber costumeiro e prático, dispensando, em alto grau, saber propriamente escolástico. Essa educação escolar era perfeitamente ajustada às condições sociais dominantes e com ela vivemos até, praticamente, a década de 30. Na Bahia, podemos dizer que esse tranqüilo estado de coisas se prolonga pelo menos até 40 senão 50. Somente nos últimos anos é que, também na Bahia, a situação começa a sofrer mudança considerável. Rompe-se o isolamento, que era até físico, do Recôncavo, o Estado entra em certo processo de integração regional, diminui a separação entre interior e capital e, pelo menos, as regiões do Nordeste e do Sudeste entram em certa coalescência, restando ainda relativamente isolados o Sul e o Oeste do São Francisco. Mas, não é só a integração geográfica mas também a social, com o incremento da gravitação para Salvador e não já apenas para o Sul do País. Embora o petróleo, por motivo de sua nacionalização, não haja tido a influência que dele se poderia esperar, o Estado acha-se agora a defrontar um surto industrial, que poderá levá-lo a se re-

cuperar economicamente e a dar ao baiano uma nova atitude em relação a seu próprio Estado. São aspectos da mudança institucional em processo, que irá determinar a mudança no tipo de educação de que virá a precisar. Já não lhe basta a simples educação de elite que o torne apto à atuação no País mais do que em seu próprio Estado; já não lhe basta a educação de consumo para viver melhor, nas condições em que se acha, mas faz-se necessário uma educação para a produção e a capacitação de cada indivíduo para aplicar, nas formas de trabalho modificadas, o conhecimento científico e técnico dos dias de hoje.

Isto corresponde a uma mudança no espírito e nos métodos de ensino que se inicia desde a escola primária. Primeiro, a educação se faz necessária para todos. Segundo, há uma modificação profunda na qualidade da educação a oferecer. Essa modificação da qualidade da educação se processou com grande dificuldade nos próprios países desenvolvidos. Geralmente, os países da Europa resolveram o problema oferecendo diferentes tipos de educação, em instituições separadas. Entre nós parece que nos encaminhamos para uma instituição única polivalente. Contudo, a marcha é para uma modificação profunda de conteúdo e de método.

O essencial é que o conhecimento já não é apenas necessário para melhor compreender a vida, mas é instrumental para o próprio trabalho, que se vai fazer cada vez mais científico e tecnicamente qualificado. A educação passa a ser fundamentalmente a educação para ensinar a trabalhar desde o nível primário ao superior. As formas de trabalho, sejam as de pro-

dução ou de serviço, passam todas a exigir treino escolar e saber de tipo intelectual e técnico.

Tal educação vai servir a um aluno desperto em suas aspirações individuais, altamente motivado para encontrar na educação os meios de vencer as dificuldades da competição social e muito mais amplamente informado do que a antiga criança dócil ou preguiçosa dos períodos anteriores. Os meios chamados de comunicação de massa põem-no em contato com uma informação geral que, de algum modo, o desenraíza do seu meio imediato e até de sua família, correspondendo a sua iniciação em uma sociedade mais ampla que a sua imediata, e, sobretudo, mais impessoal.

A comunicação entre o mestre e o aluno, em qualquer dos níveis de ensino, faz-se algo muito mais difícil. Sempre fomos, como educadores, convidados a uma tarefa quase impossível. Para educar, temos de conhecer a criança, o adolescente ou o adulto, temos de conhecer a parcela de conhecimento humano cuja aprendizagem vamos conduzir e orientar e temos de conhecer a sociedade e a cultura que pertencemos. Cada um desses setores se fez hoje todo um mundo de estudos e conhecimentos. Acrescente-se que já não recebemos o aluno como a página em branco que pedagogos antigos imaginavam, mas como um ser humano vitalizado e alerta, com uma massa informe de experiências em sua cabeça, que não recebeu tanto da família e da vizinhança mais ou menos eclipsadas, mas de seus pares, do transistor, do rádio e da televisão. (Caminha-se para tornar o estudo crítico desses meios de comunicação um dos pontos fundamentais da educação escolar.) Esse novo aluno, vivo e ativo pela

sua participação fora da escola na difusão oral e visual da cultura-ambiente, é um desafio ao mestre, que lhe parece distante e estranho.

Pode-se ver por aí como se fêz complexa e difícil a tarefa de educar. Tudo isso, contudo, é apenas um lado do problema. Ao nôvo aluno, ao seu número multiplicado dezenas de vêzes, ao nôvo saber, à difusão e ao alargamento da informação oral, comercializada e propagandística, junta-se o problema da nova sociedade em formação, junta-se o desaparecimento dos dois países, junta-se a extensão do poder à maioria, junta-se a confusão de desejarem os muitos, os privilégios dos poucos, junta-se, por fim, o desaparecimento da comunidade, pois as novas relações sociais se estabelecem impessoalmente dentro das formas amplas de trabalho especializado e pela comunicação mais directa com centros distantes do que com vizinhos ou com o local de vida. Se nos pudéssemos deter na análise da situação que essa simples enumeração nos deixa entrever, teríamos de concluir com uma imensa admiração pelo homem brasileiro, de que é o professor e o educador um exemplo, que, perdido neste báratro que mal podemos descrever, ainda consegue guardar tantas qualidades e até uma certa fundamental bondade e espírito de conciliação e brandura, sem falar na extraordinária capacidade de alegria, que atinge tantas vêzes a expressão artística.

É que, a despeito de tudo, a despeito da divisão, do abandono e do sofrimento, ou talvez por tudo isto, vem-se formando o que se poderia chamar o povo brasileiro, que não é um aglomerado de pessoas mas uma experiência histórica, uma soma de ale-

grias e tristezas, de vicissitudes em comum, de disposições, temperamentos e hábitos longamente desenvolvidos, de tudo resultando um estilo, uma forma comum de responder à vida, um tom, um senso de humor, um caráter nacional. É êsse espírito que forma uma nação e talvez êle se encontre mais no povo do que nas elites que nominalmente deveriam tê-lo dirigido. É nesse povo que se veio formando, ao longo de nossa História, por uma experiência que não chegou a ser escrita e que só últimamente aparece na literatura moderna brasileira — que vamos encontrar razões para esperar poder sair da confusão que marca a nossa fase de mudança e transformação social.

Contudo, depois dessa esperança a que não falta a nota, antes de fé que de comprovação, o nosso apoio, a base de um esforço voluntário, dirigido e consciente, para vencer a crise em que nos debatemos, é a educação, é a escola, é a descoberta, a formulação e a difusão da cultura brasileira, mediante a qual buscaremos pôr sob contrôle a transformação social. A extensão e a qualidade da educação e a incorporação por ela do desígnio nacional, do projeto nacional, daquela alma comum que entretemos no povo brasileiro, poderá levar-nos a vencer a extensa e árdua conjuntura brasileira e consolidar a Nação, que não é um produto espontâneo mas algo que temos de ajudar o povo a construir e fazer com o material de tôda a História brasileira, somando o exemplo e a experiência, os erros e os acertos dos que já morreram, dos que vivem e dos que irão viver, a fim de prosseguir na obra sempre inacabada de criação, revisão, adaptação e contínua reconstrução do caráter nacional.

E dessa imensa tarefa somos nós os educadores as testemunhas mais vigilantes e ousado dizer os colaboradores mais próximos. A velha metáfora salta-me à pena: o sal da terra. A nação francesa, tão profundamente ligada ao início dessa longa revolução, que está ainda em curso e que vive agora entre nós a sua hora de partida para o desenvolvimento, deu a seus

professores primários a designação de *instituteurs*, instituidores. Gostaria de ver o nome estendido a todos os professores, de todos os níveis. Profundamente agradecido à honra que me destes, fazendo-me paraninfo de vossa formatura, permiti-me que vos saúde com êsse nome... Sois, como educadores, os instituidores do Brasil...

1. Introdução

Nosso trabalho na Universidade da Bahia, em Salvador, foi precedido de estágio de cinco dias em Paris, onde recebemos instruções, com acurado exame dos problemas gerais da educação superior no Brasil. Passamos depois uma semana no Rio de Janeiro, onde novas palestras serviram para introduzir o grupo mais especificamente na questão da reforma universitária na Bahia. Permanecemos ali dez dias, mantendo contínuas, intensivas e extensivas discussões. Tornou-se, assim, possível ampliar e aprofundar ainda mais nossa com-

preensão dos problemas para cuja solução nos haviam solicitado cooperar. Finalmente, pouco antes de deixarmos o Brasil, passamos três dias em Belo Horizonte, onde visitamos a Universidade de Minas Gerais e o Colégio Universitário. Somos especialmente gratos ao então reitor Miguel Calmon, da Universidade Federal da Bahia, pelo modo como organizou nossa visita e pela oportunidade que nos deu de conhecer tantos colegas seus — todos manifestando profundo interesse nos planos de reforma e otimismo sobre os resultados. A Universidade vem realizando, desde alguns anos, cuidadosos estudos. Os relatórios e pro-

* Relatório apresentado pela Missão Consultiva da UNESCO para Desenvolvimento da Educação Superior no Brasil. À Missão competia o exame dos problemas e necessidades decorrentes da adaptação das estruturas acadêmicas, bem como da organização administrativa da Universidade da Bahia, levando principalmente em conta o plano de reforma delineado em 1961 por comissão designada por ela e elaborado por subcomissões, em 1964. Integraram a Missão os professores: Mon. I. Lussier (Canadá), antigo reitor da Universidade de Montreal,

ex-presidente da "Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française"; Professor J. Lauwerys (Grã-Bretanha), Professor de Educação Comparada na Univ. de Londres (Institut. de Educação); Professor Dr. D. Kuenen (Holanda), antigo reitor e atual vice-reitor da Univ. de Leyden e diretor do Instituto Zoológico de Leyden.

NOTA DA REDAÇÃO — Traduzido do texto inglês distribuído pela UNESCO, por Maria Helena Rapp, técnica de educação do CBPE.

jetos elaborados foram submetidos a exames e críticas, dando margem a contrapropostas. As discussões daí decorrentes deram resultados positivos: ajudaram a melhor compreensão do problema e conseqüências da reforma.

Incidentalmente, as diferenças de opinião diziam respeito à maneira de realizar a reforma, e qual ritmo adotar em sua introdução e qual a seqüência conveniente de suas fases. Quanto aos objetivos fundamentais e à necessidade de reforma não havia divergências. Em nosso relatório, deixamos de apreciar as necessidades materiais da Universidade e as implicações financeiras dos planos de reforma. O tempo de que dispúnhamos era muito reduzido para permitir o exame exaustivo desses tópicos; julgamos preferível concentrar a atenção nos aspectos acadêmico e organizacional. Além disso, a superintendência atual da Universidade possui ampla experiência e tecnicamente se acha bem aparelhada para lidar com os problemas financeiros e de construção. Examinamos, no entanto, os planos e mapas das duas áreas na cidade de Salvador que integram o atraente *campus* da Universidade. Recebemos explicações muito completas sobre os planos de desenvolvimento.

Consideramos bom o seu esquema, atendendo eficazmente à considerável expansão da capacidade do estabelecimento. É pena que essas duas áreas não sejam adjacentes, mas a boa estrada que as liga não impedirá a livre circulação de uma para outra, separadas que são por menos de um quilômetro.

Ficamos satisfeitos em saber que nossas conclusões e recomendações

concordam plenamente com as do valioso "Meeting of Experts on Higher Education and Development in Latin America", realizado em março de 1966 na cidade de São José da Costa Rica.

2. Educação Superior no Brasil

Segundo opinião geral, é de qualidade inferior a maior parte da educação secundária ministrada no Brasil. A universidade, embora sem atuar diretamente sobre o nível médio, deve fazer o possível para melhorar as escolas secundárias e ajudá-las a preparar de forma conveniente os candidatos que a procurem, especialmente no que se refere à formação de professores. Parece haver, além disso, uma tendência geral para transformar a Universidade em algo mais que a simples aglutinação de escolas e faculdades independentes e separadas. Esse movimento merece completo apoio e encorajamento; a universidade brasileira só atingirá sua plenitude quando conseguir sobrepor a unidade à diversidade, não apenas administrativa mas sobretudo acadêmica, como resultado do trabalho conjunto das várias especializações da aprendizagem e do ensino.

Pensamos ser nosso dever apoiar decididamente os que dizem não ser possível funcionar no Brasil uma universidade nos moldes das grandes universidades mundiais, se não houver dedicação integral ao trabalho docente e à pesquisa por parte da maioria de seus professores. Dessa forma, sob orientação de espíritos dedicados à ciência, os alunos mais brilhantes executarão trabalhos qualificados e originais, que justificarão a concessão de graus de doutorado e de

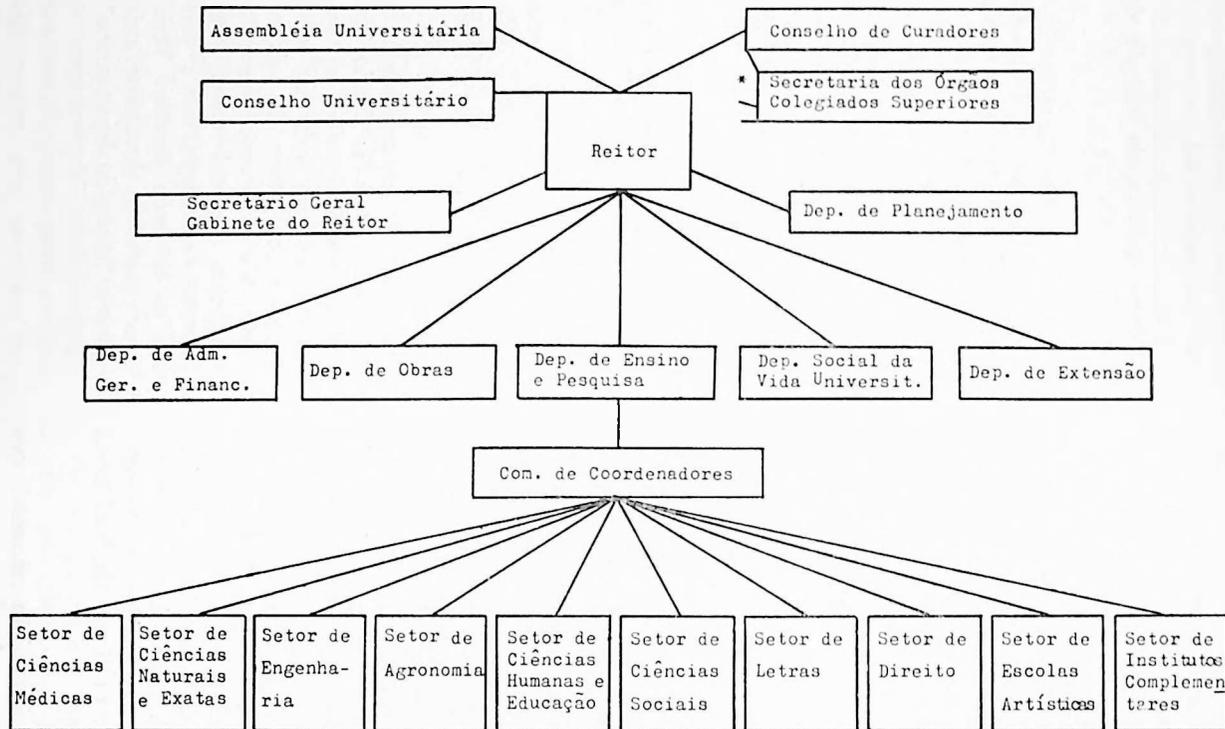
especialização. Isso pressupõe a obtenção de duas condições difíceis, mas não impossíveis: nível salarial satisfatório para os professores e garantia dos direitos legais para os ocupantes desses elevados cargos.

Terminologia

A terminologia adotada no Brasil para designar as diversas instituições universitárias nos deixou perplexos. As palavras usadas não correspondem ao que normalmente significam na Europa e na América do Norte. Além disso, a mesma palavra — com ou sem adjetivo explicativo — é empregada para designar coisas bem diferentes. A essa complexidade deve-se acrescentar as dificuldades legais no emprego da palavra "faculdade", para algumas das novas unidades agora sugeridas; a palavra "faculdade" utilizada aqui subentende certos direitos e responsabilidades legais.

Sem pretender, de forma alguma, impor nossa terminologia, porém com intuito de tornar o nosso relatório o mais claro possível, propomos as seguintes definições:

- faculdade: seção ou divisão acadêmica de uma universidade, abrangendo todos os professores de uma considerável fração do campo especializado de conhecimento, geralmente ligado a uma profissão. Por exemplo: Direito, Medicina, Engenharia, Agricultura. A faculdade tem direitos e deveres garantidos e impostos por lei. O diretor da faculdade é o decano.
 - escola: instituição em geral, mas nem sempre ligada a uma faculdade, responsável pelo ensino e pela pesquisa.
 - instituto: unidade que ministra o ensino de determinada matéria em todos os níveis: básico, elementar, profissional, de pesquisa avançada — por exemplo, instituto de Química, de Biologia, de Sociologia, etc.
- (Em nosso relatório não acrescentamos nenhum adjetivo à designação "instituto", isto é, não o chamamos de "básico", "central" ou "geral" — apenas "instituto").
- Centro de pesquisas: local (geralmente ocupando um prédio ou parte dele) onde se realizam pesquisas, considerado em conjunto com o pessoal que nele serve, o qual pode ou não fazer parte de um instituto.
 - comissão superior: reunião em unidade acadêmica subordinada a um chefe, que pode ter o título de decano, dos diretores de um grupo de institutos. Assim, pode haver comissão superior de ciências exatas, de ciências humanas, de ciências sociais.
 - diretores de universidade (ou chefes de serviço): funcionários administrativos de nível superior, responsáveis em nome do reitor pelos vários setores da universidade, tais como ensino, pesquisa, expansão e planejamento, administração e finanças, vida e atividades do corpo discente. Teríamos preferido denominar essas pessoas "chefes de departamento", mas a palavra "departamento" é, muitas vezes, empregada no mundo acadêmico para designar uma seção de ensino dentro da faculdade ou escola. Estamos nos referindo aos assistentes do reitor



* Indicam estas linhas que existe contato do Conselho Universitário, do Conselho de Curadores e da Assembléia Universitária com a Secretaria dos Órgãos Colegiados Superiores, diretamente ou através do Reitor.

que, nesse caso, parece difícil chamar de vice-reitores ou reitores-adjuntos.

3. A Universidade e o Estado da Bahia

A Universidade não constitui órgão independente da comunidade onde está radicada. Para que ela se desenvolva é necessário que a comunidade disponha de sólida base econômica. Tentamos pois formar uma idéia das possibilidades de desenvolvimento no Estado da Bahia, considerando que alguns céticos duvidam da existência dos recursos necessários.

O levantamento da produção e dos depósitos minerais revela ser a Bahia região muito promissora. A Universidade, consciente desse fato, deseja promover em todo o Estado levantamentos e pesquisas, preparando os especialistas necessários para transformar essa riqueza natural na riqueza material, que traz prosperidade. Com auxílio da Universidade será possível desenvolver uma forma de revolução industrial, sobretudo na parte oriental do Estado. Na realidade, todo o Estado atualmente pode ser considerado subdesenvolvido, havendo, não obstante, condições de se conseguir rápida melhoria.

Alguns exemplos podem ilustrar o motivo que nos levou a essas conclusões otimistas. Quase todo o cacau produzido no Brasil vem da Bahia, é largamente exportado e sua produção pode ser aumentada com facilidade. A maior parte do petróleo extraído no Brasil é baiano. Óleo de mamona, cuja produção já está inteiramente industrializada, também representa significativa exportação da Bahia (45% da produção brasileira).

A região mais sêca do Estado produz muito sisal e fumo. A produção algodoeira quadruplicou em dez anos. A Bahia produz ainda piaçava, côco, copra e mandioca. O jacarandá, madeira-de-lei, só existe nas matas baianas. A borracha natural produzida no Estado libertará breve o País da necessidade de importá-la. Quanto aos minerais, há imensa variedade. Importantes depósitos de quartzo eletrônico, talco, mármore, manganês, xisto betuminoso, barita, cromo, chumbo, magnesita etc., já foram encontrados pelos pesquisadores. Gado e cabras podem desenvolver-se em extensas áreas. Já é considerável a exportação de couros de boa qualidade. Podemos acrescentar a tudo isso que, sem dúvida, é possível aumentar a curto prazo e com pequeno custo a produção de fumo, açúcar e óleos vegetais. O mesmo se pode dizer quanto à extração de madeiras. Assim, a Bahia é uma terra de promessa, mas seu futuro depende da mobilização dos recursos humanos existentes. Há poucos especialistas florestais, de agricultura, veterinária, agrimensura, mineração e engenharia. Na Universidade é que eles serão educados e treinados. Tivemos prazer em verificar que tôdas as pessoas a quem falamos, reconheciam a situação e concordavam sobre o papel da Universidade no assunto.

4. Projeto de Reforma da Universidade da Bahia

O projeto estabelece seus objetivos como segue:

Cabe à Universidade promover o desenvolvimento e a aplicação do pensamento científico. Deve atuar como o centro cultural do Estado, mantendo íntimo contato e promovendo o de-

envolvimento social, agrícola e tecnológico para a região. Urge verificar minuciosamente a organização e a administração da Universidade, modernizando-se a educação e o treinamento dos estudantes de maneira mais efetiva.

Concordamos plenamente com êsses objetivos, incluídos no Projeto e em nossas discussões, por representarem a expressão do ponto de vista e do sentimento de todos os interessados. Gostaríamos, entretanto, de acrescentar alguns itens que nos parecem de suma importância e precisam ser levados em conta:

- a) É extremamente reduzida a proporção de jovens de 17 ou 18 anos que terminam o Curso Colégio, qualificando-se para ingressar na Universidade. A fim de evitar o desperdício desse inestimável potencial de recursos humanos, cumpre seja consideravelmente ampliado o acesso à Universidade: a grande maioria dos que terminam o curso secundário deve ingressar no curso superior.
- b) O Brasil necessita não só de maior número de cientistas qualificados em todos os campos, mas ainda de muito maior número de engenheiros operacionais ou técnicos de engenharia, medicina e numerosas outras especializações. Pensamos que a Universidade precisa incluir cursos para treinamento desses profissionais, que poderão formar-se em três anos.
- c) A fim de obter resultados eficazes, um 1º ano propedêutico deve proporcionar aos estudantes a

oportunidade de receber orientação individual do corpo docente quanto à carreira a seguir, atendendo simultaneamente à vocação do aluno e às necessidades do País.

Encontramos plena receptividade e concordância para com essas idéias durante as conversações que mantivemos na Bahia, e elas fazem parte de nossas sugestões. Nos relatórios, bem como nos encontros realizados, surgiram ponderações de vital importância. Dentre elas, pesaram na formulação dos planos as seguintes:

- a) É essencial desenvolver não apenas as ciências naturais e exatas, mas também as ciências sociais. Deve-se prestar especial atenção a estas últimas, de modo que não fiquem em posição secundária. Urge considerar sua localização e desenvolvimento, com tanto cuidado quanto o reservado à Química, Física, Biologia e Matemática. Em tôdas as ciências, o ensino deve procurar desenvolver a verdadeira atitude e ponto de vista científicos, o reconhecimento da importância da cuidadosa observação e pesquisa, além do raciocínio correto e objetivo.
- b) Para ser verdadeiramente eficaz, deve o ensino universitário estar em dia com as pesquisas em andamento. O professor universitário precisa manter-se atualizado, transmitindo aos alunos a última palavra em sua área de conhecimento. O estímulo ao espírito científico entre os estudantes resulta sobretudo da convivência com os professores, mas não apenas em sala-de-aula.

- c) Também é importante enriquecer o acervo cultural dos estudantes. O vernáculo e sua literatura, bem como a história do País, devem figurar no programa de todo universitário, pelo menos no primeiro ano.
- d) É imprescindível que a universidade condicione intimamente suas atividades às exigências da região e do Estado em que funciona, no caso, a Bahia. Não é preciso acrescentar que o trabalho da universidade, em seu conjunto, deva ser apreciado em função do contexto das realidades do Brasil moderno.
- e) e para que a comunidade progrida socialmente como um todo.
- c) Falta de técnicos qualificados. O especialista ou o profissional fica muito prejudicado em seu trabalho quando não dispõe de auxiliares. Urge que se organize e se difunda a educação técnica, e se encoraje os jovens dotados de inteligência concreta e habilidade manual inata para aperfeiçoarem seus dons nas escolas e colégios técnicos. Admite-se hoje que a educação técnica superior seja ministrada na universidade.

Concordamos com a Universidade quanto aos itens abaixo especificados e à necessidade urgente de atendê-los, de modo que ela não fique prejudicada em seu trabalho, nem o Estado em seu desenvolvimento:

- a) Qualidade inferior da educação secundária. No curso colegial não é possível atingir o nível de conhecimento necessário, quando os professores trabalham em regime de tempo parcial; se não existe sequer um laboratório rudimentar; se os professores não conseguem demonstrar ao menos alguns dos mais simples experimentos de ciências por falta de material. A educação secundária de boa qualidade precisa ser ministrada em tôdas as cidades do Estado.
- b) A educação superior deve ser acessível a um número muito maior de estudantes do que atualmente, para que as necessidades do Estado sejam atendidas, exploradas suas riquezas naturais
- d) A universidade precisa, com urgência, de pessoal em regime de tempo integral, para que o ensino e a pesquisa se entrelacem intimamente, e os professores prestem a devida atenção às necessidades de seus alunos no sentido de guiá-los e ajudá-los nos estudos.

5. Admissão e Seleção de Estudantes

O Vestibular

Os alunos que completam, de forma satisfatória, o curso secundário (colégio), recebem um certificado aos 17 ou 18 anos. Por motivos diversos entretanto não pode êsse certificado ser usado para selecionar os candidatos à matrícula na Universidade. Cada faculdade exige exames vestibulares separados, muito temidos pelos candidatos, que geralmente empregam muito tempo, esforços e dinheiro preparando-se com professores particulares, em cursinhos, para enfrentá-los. Tal sistema aumenta ain-

da mais a tendência para a concentração na facilidade verbal, substituindo a verdadeira compreensão pela memorização. Além disso, agrava a dificuldade da escolha de candidatos realmente aptos, inteligentes e capazes de freqüentar a Universidade, aumentando ainda a tendência para especialização precoce.

Foi proposta a substituição do atual sistema por duas soluções:

- a) Agrupando os vestibulares em três ou quatro seções principais, isto é, Ciências Biológicas e Físicas, Estudos Sociais e Línguas etc.;
- b) Realizando um único exame de seleção, o "Vestibular Único".

Em nossa opinião, qualquer dessas soluções será preferível ao sistema vigente. Preferimos a segunda pelas razões seguintes:

- a) É grande a variação na qualidade das escolas secundárias na Bahia. Algumas dispõem de laboratórios e contam com bons professores. Muitas não têm laboratório algum e o corpo docente às vezes não satisfaz. É importante homogeneizar até onde possível as oportunidades com que contam os jovens bem dotados, prejudicados por fatores geográficos. O vestibular único, destinado a selecionar pela capacidade para seguir um curso superior mais que pela capacidade de memorizar fatos, atenderia a esse objetivo;
- b) talvez seja preferível transferir para mais tarde a decisão sobre a especialidade em áreas restritas (por exemplo, ciências ou

estudos sociais) pelo menos até que os estudantes hajam tido oportunidade de experimentar vários departamentos do currículo universitário;

- c) o exame único, compreensivo, é mais fácil de julgar e padronizar. Dessa forma, a seleção é mais fidedigna e correta;
- d) o exame único exerce influência benéfica mais direta sobre a escola secundária.

O agrupamento dos vestibulares, apesar de melhor que o sistema atual, apresenta as seguintes desvantagens:

- a) prejudica decididamente os estudantes de colégio, especialmente do interior, onde o ensino é deficiente e onde não há laboratórios. O aluno dotado oriundo de tais colégios talvez não consiga ingressar na faculdade de sua escolha (medicina, por exemplo), mas provavelmente atingirá o nível necessário ao fim do primeiro ano;
- b) planejamos não só tornar possível mas até estimular alguns estudantes pelo menos a mudarem de campo durante o primeiro ano universitário, isto é, passarem da ciência pura para engenharia ou de odontologia para ciência pura e magistério;
- c) gostaríamos de estimular o máximo possível de estudantes a optarem por carreiras curtas. Após um ano de estudo universitário, alguns dêles, achando o curso mais puxado e difícil do que esperavam, talvez concordem em aceitar o que teriam rejeitado no início;

- d) é nosso objetivo reduzir, ao mínimo, o número de reprovações e abandono dos estudos.

Aí estão expostas, em resumo, as razões que nos levaram a preferir o vestibular único. Quanto à sua estrutura, existem naturalmente muitas possibilidades e urge explorá-las. Apenas para ilustração, as questões escritas para todos os candidatos podem incluir Português, História do Brasil, um idioma estrangeiro, Matemática, Ciência, mais duas matérias à escolha do candidato. Seja qual fôr o modelo adotado, aconselhamos a inclusão do seguinte:

- a) exame psicológico, compreendendo testes de inteligência e de aptidão;
- b) informação da escola antes frequentada sobre o aproveitamento do candidato e suas possibilidades;
- c) se possível, entrevista pessoal dos candidatos. Reconhecemos, aliás, que entrevistar individualmente os candidatos sobrecarrega demais os responsáveis pela tarefa, e só será possível com número suficiente de funcionários capazes de realizá-la. A entrevista é muito útil nos casos de candidatos em dúvida, servindo além disso para orientá-los no campo que a eles melhor se ajuste.

É evidente que as questões apresentadas nos exames escritos devem servir para avaliar a compreensão, os interesses, a originalidade e não apenas a memorização de fórmulas verbalizadas e informações de rotina. Reconhecemos que o vestibular único implica necessariamente a inscrição

dos candidatos na Universidade e não em determinada faculdade, escola ou instituto. Os estudantes devem estar certos quanto à profissão escolhida antes de iniciarem o curso especializado. Para conhecerem certos problemas ou dificuldades que encontrarão no caminho, não devem fazer a escolha definitiva antes do final do primeiro ano (propedêutico). E as escolas não devem aceitar os alunos sem que eles provem aptidão para realizar o curso universitário.

6. Primeiro Ano Universitário

Explicaram-nos os pontos seguintes, que consideramos importantes destacar:

- a) Por diversas razões, inclusive pelo fato de trabalharem muitos professores em regime de tempo parcial, sem treinamento profissional obrigatório, as escolas secundárias não preparam atualmente os alunos que as frequentam para usar completa e livremente dos recursos oferecidos pela Universidade. Precisam de auxílios especiais, de natureza pessoal e técnica (por exemplo, como usar a biblioteca, como tomar apontamentos, como ler os manuais, como estudar corretamente etc.);
- b) tôdas as faculdades devem exigir e manter o mais elevado padrão internacional de ensino e formação profissional;
- c) existe atualmente no Brasil grande urgência para treinamento de grandes e crescentes escalões de técnicos (principalmente no campo da Engenharia, da Medicina e da Enfermagem), cuja formação

profissional poderá completar-se em três anos de estudos. Mas fica muito difícil persuadir os estudantes quando ingressam na Universidade a aceitar, o que consideram com algum exagero, rebaixamento de nível — serem técnicos de formação curta, em vez de especialistas de longo curso: fica muito mais fácil convencê-los após um ano de estudo universitário;

- d) o número total de especialistas universitários, com formação longa ou curta, é no momento muito pequeno para atender às necessidades do País. Na Bahia, a proporção é menor que na maioria dos outros Estados da Federação. Assim, precisa ser consideravelmente aumentado e com brevidade o total de matrículas na Universidade. Mas seria de lamentar que êsse aumento ocorresse principalmente nas áreas sem ligação direta com o desenvolvimento tecnológico e econômico ou alternativamente apenas se realizasse nesses campos.

Foi sugerido que todo o ensino se ministrasse em comum no primeiro ou no primeiro e segundo anos superiores. Concordamos com isso mas achamos que apenas o *primeiro ano* em comum é preferível. O ensino nesse ano deve estimular a real compreensão dos princípios científicos e das idéias gerais. Diferentes denominações foram propostas para êsse primeiro ano: Curso Geral, Básico ou Propedêutico. Preferimos esta última, porque indica melhor o seu objetivo central: descobrir e estimular talentos especiais, guiar e orientar os estudantes, para as faculdades e cursos,

persuadir os menos dotados (embora aptos) a moderarem suas ambições, ingressando em cursos de formação rápida.

Surge em seguida a questão: Jos números: quantos estudantes devem ter acesso à Universidade? A resposta parece fácil. Depende da capacidade total da Universidade, isto é, das acomodações disponíveis, bem como do número de professores designados para servi-la. Notamos que, no momento, há faculdades e departamentos com elevado número de vagas. É de presumir que, havendo melhor orientação dos alunos primeiranistas — ainda sem terem escolhido a carreira — essa dificuldade será corrigida, pelo menos em parte.

Em teoria, parece aconselhável o seguinte esquema:

Cada faculdade especificará quantos estudantes pode receber no segundo ano (para ela será o primeiro ano) tanto para os cursos longos como curtos.

Da mesma forma agirão os Institutos (como o de Química etc.) com seus cursos de dois ou três anos.

Ao total assim admitido, acrescentar-se-ão 200 outros, como reserva para aqueles que, por várias razões, se retiram ao fim do primeiro ano. Também entram aí os candidatos que serão encaminhados ao curso normal para professores de ginásio (ver faculdades de educação) e possivelmente aos cursos de preparação para engenheiros operacionais.

Parece evidente que a adoção do primeiro ano não-profissional nunca

produzirá aumento do período total necessário à formação profissional. Os cursos profissionais já são bastante longos, não havendo vantagem para os alunos em estendê-los mais. Assim é que todos os cursos profissionais, isto é, cursos diretamente sob controle das faculdades e por elas planejados, ficarão encurtados em um ano, o que o aluno passa no prope-
dêutico.

Cumprir notar, todavia, a grande vantagem daí decorrente para as escolas profissionais: pelo menos dois terços do tempo dos estudantes seriam devotados ao estudo aprofundado de matérias diretamente relacionadas à carreira que irão seguir, por exemplo Matemática e Física, no caso dos engenheiros. As escolas profissionais não precisam organizar o primeiro ano. Além disso, as faculdades serão grandemente beneficiadas pelo fato de se aprimorar a seleção dos alunos: depois de passarem um ano na Universidade, terão mais segurança na escolha da carreira do que logo ao término do curso médio.

Organização dos Estudos

Há, naturalmente, inúmeros processos de organizar os programas de estudo durante o primeiro ano. Podem ficar estabelecidos alguns princípios gerais:

Primeiro: Permitir ampla escolha aos alunos. Só assim poderão eles eleger os cursos preferidos e preparar-se para carreiras realmente adequadas às suas inclinações;

Segundo: Encorajar um relativo grau de especialização, cooperando assim com as facul-

dades e também para que os alunos se aprofundem pelo menos em algumas matérias;

Terceiro: Equilibrar o programa, sem ficarem ignoradas as áreas de importância básica;

Quarto: Avaliar o progresso revelado pelo aluno a intervalos regulares durante o ano e não por exame único final. Assim o próprio aluno fica sabendo se está progredindo, e desiste de entrar para uma faculdade onde as condições de ingresso ultrapassem suas possibilidades (dessa forma, alguns alunos deixarão de seguir Medicina e passarão a outras carreiras).

A distribuição dos estudos, bem como a padronização dos resultados obtidos é amplamente facilitada pela adoção do sistema de créditos e notas. O esquema abaixo serve apenas de ilustração — como pode o primeiro ano ser organizado:

- i) Cada instituto é solicitado a ministrar o máximo possível de cursos que considere importantes. Tais cursos devem pertencer a dois tipos: *principal* e *secundário*. O principal pode abranger 6 horas por semana, durante 2 semestres. Assim, valerá $6 \times 2 = 12$ créditos. O secundário, tomando 3 horas por semana, durante 2 semestres ou 6 horas durante um semestre, contará 6 créditos.

ii) Organiza-se um horário para os cursos. Cada estudante fixa seu próprio horário, sabendo previamente que precisa obter, pelo menos, 18 créditos em cada semestre, sem ir além de 27 créditos.

iii) Cada faculdade e instituto pública, com antecedência, o mínimo de créditos que aceitará e as matérias em que devem ser obtidos. Por exemplo: Medicina pode exigir no mínimo:

- 12 créditos em Biologia
- 12 créditos em Química
- 6 créditos em Física
- 3 créditos em Matemática

(Naturalmente, além desses pode o aluno oferecer créditos em outras matérias.)

iv) Cada aluno deve também obter pelo menos 12 créditos fora da área de seu interesse especial. Assim o candidato a especialização em ciências deve obter créditos em ciências sociais e em línguas. Idêntica situação terá o candidato ao estudo de línguas, literatura etc. A escolha das matérias optativas fica dependendo da disponibilidade em professores.

v) Cada professor encarregado de curso realizará testes rápidos a intervalos de três ou quatro semanas. Esses testes pesarão na contagem final de pontos. Se houver exame ao fim do ano, seu peso deve corresponder a dois ou três dos testes separados.

O máximo de 4 notas serão atribuídas:

- A a 1/6, os melhores
- B a 1/3
- C a 1/3
- D a 1/6, os menos bons.

Isto significa que os testes possuem apenas finalidade comparativa: servem para hierarquizar os alunos, não para aprovar ou reprovar. Abrem a possibilidade de encaminhar os menos aptos — embora dotados de aptidão — a cursos rápidos etc. Uma coisa é certa: cada estudante ficará matriculado em algum curso.

vi) As faculdades serão convidadas não só a fixar os créditos exigidos, mas também as notas mínimas. Assim, Medicina poderá pedir, por exemplo:

- 12 em Biologia, A
- 12 em Química, A
- 6 em Física, A ou B
- 3 em Matemática, B ou C.

Carreiras curtas de técnicos auxiliares de medicina (operadores de raios X, analistas, laboratoristas etc.), farão menores exigências; por exemplo:

- 12 em Biologia, mínimo B
- 12 em Química, mínimo B
- 6 em Física, mínimo C
- 3 em Matemática, mínimo D.

Acentuamos que isso serve apenas como exemplo, para dar uma noção do nosso ponto de vista. Os responsáveis pela execução do sistema trataram das condições a exigir.

Sistema Tutorial

Recomendamos a adoção do sistema *tutorial*. Podem ser convidados para o cargo todos os docentes, professores e assistentes; a experiência tem mostrado que grande número de voluntários aproveitam a oportunidade para maior contato com os alunos. Os grupos são integrados por 12 estudantes, podendo estes consultar o tutor, em horário prefixado. Além disso, o tutor mantém com o grupo uma ou duas palestras gerais por semana.

Claro que não precisa ser especialista em tôdas as matérias! Cabe-lhe a orientação geral dos trabalhos: fazer com que todos os alunos leiam e estudem, aproveitem os ensinamentos ministrados, assistam a um número adequado de aulas etc. Anota, além disso, os pontos obtidos nos testes pelos alunos, capacitando-se rapidamente a expressar opinião sobre o nível intelectual e a dedicação de seus tutelados. Por esse sistema os alunos sentem-se "parte" da Universidade e a disciplina do conjunto é mais autêntica.

Importância da Biologia

Convém destacar aqui duas notas:

- a) O primeiro ano comum sobrecarrega especialmente o Instituto de Ciências Biológicas. Isso acontece não só porque os futuros estudantes de Medicina, Odontologia etc. têm de escolher o curso de Biologia mas *também* os que *esperam* matricular-se, talvez o dobro ou o triplo desse total, donde se conclui que é de primordial urgência construir laboratórios de Biologia e recrutar pessoal suplementar.

- b) Os estudantes lêem muito mais quando se adota o sistema tutorial e a livre escolha dos cursos. Necessário se torna aumentar a capacidade das bibliotecas e das salas de leitura.

7. Os Institutos

Como explicamos anteriormente, um dos grandes problemas na organização das universidades brasileiras está no fato de se terem desenvolvido como escolas profissionais, que se reuniram, às vezes por simples exigência formal, em universidades, sem qualquer colaboração no plano da educação geral ou da pesquisa.

Uma das idéias básicas da reforma universitária, no Brasil em geral e especialmente na Universidade da Bahia, consiste, portanto, em reunir elementos similares das diversas escolas em institutos. A idéia não é absolutamente nova. Já em 1870 o Conselheiro Paulino José Soares de Sousa, deplorando as falhas das faculdades profissionais então existentes, sugeria o agrupamento de estudantes e professores da mesma disciplina, a fim de economizar pessoal, laboratórios etc.

Unidades desse tipo, tratando, por exemplo, de Química ou Física, denominam-se institutos centrais, considerados do ponto de vista das diferentes escolas. A expressão é no entanto um pouco dúbia, pois nêles se integram diversas unidades de ensino das várias escolas, além de servirem como centros de pesquisa em determinado campo científico. Por isso preferimos chamá-los simplesmente de "institutos". Concordamos plenamente com o princípio geral e consideramos esta uma parte essencial do programa de reforma.

Concentrando-se as citadas unidades, será possível economizar espaço, material, pessoal e serviços básicos, enquanto ao mesmo tempo irão sendo criados centros de pesquisas onde se torne possível o intercâmbio de experiências mutuamente estimulantes, bem como o desenvolvimento completo do potencial científico presente, encorajando ainda os jovens cientistas a se dedicarem às pesquisas.

Organização dos Institutos

Há dois aspectos a considerar na criação desses institutos. Um, o aspecto organizacional e didático, outro a construção de suas sedes. Destacamos a necessidade de se planejarem esses órgãos de modo que sua infra-estrutura permita especialização na pesquisa. O ensino e a pesquisa devem relacionar-se organicamente, mas a pesquisa necessariamente precisa ser mais especializada: o dilema foi vencido em muitas universidades.

O segundo aspecto exige tempo, porém o fato de não dispor de instalações próprias não implica retardar a criação das unidades. Realmente, certos institutos, como o de Química, já funcionam, apesar de ocuparem lugares provisórios nas diversas escolas. A Escola de Direito, por exemplo, tem capacidade para abrigar algum instituto, sem qualquer inconveniência para seu funcionamento normal.

É imprescindível que os seguintes institutos se tornem realmente operativos (alguns já funcionam):

- i) Instituto de Matemática
de Física
de Química
de Biologia
de Geociência

No momento, Física e Matemática constituem uma só unidade. Porém, considerando o fato de ser a Matemática ciência pura, precisando ser desenvolvida, embora mantendo relações com todas as ciências e não apenas com a Física, urge colocá-la quanto antes em unidade isolada.

- ii) Instituto de Línguas e Literatura

Recomendamos expressamente englobar num instituto apenas todos os estudos lingüísticos. Há possibilidade de cooperação nos métodos e nos serviços de biblioteca necessários, na utilização do laboratório de línguas, sem ser preciso criar um instituto para cada idioma.

- iii) Considerando suas necessidades específicas, é indicado um instituto especial para estudo de História.

- iv) Diante do crescente interesse pelo assunto, é indispensável criar-se um instituto de ciências sociais, reunindo Sociologia, Psicologia, Antropologia, Economia, Ciência Política e Administração. Posteriormente talvez seja necessário utilizarem prédios separados. Supérfluo destacar, esperamos, que nesse instituto devam ser encorajados métodos empíricos de estudo e técnicas quantitativas de análise. Assim ficará o instituto capacitado para o papel que lhe cabe desempenhar no desenvolvimento dos recursos da Bahia. Nessa unidade poderão ainda ser encorajados estudos inter-

disciplinares e novos ramos (por exemplo, demografia, geografia econômica) expandidos.

- v) Se fôr realizado o projeto de reforma, surgirão novas unidades da atual Faculdade de Filosofia. Recomendamos, pois, que os departamentos dessa Faculdade não incluídos nos institutos sugeridos tenham sua estrutura modificada.

A Faculdade de Educação proposta constituirá uma unidade (ver item 7). Outra providência indicada é a fundação do Instituto de Filosofia, Lógica e Métodos Científicos. Convém observar que a palavra Filosofia é aqui usada em sentido profissional mais restrito, não sugerindo absolutamente a continuação da Faculdade de Filosofia atual.

- vi) Para concluir, sugerimos a reunião num só instituto das Escolas de Música, Teatro e Dança, embora continuando a funcionar em prédios separados. O fim visado é a melhor organização, pois ficam em pé de igualdade com os demais institutos da Universidade.

Grupamento dos Institutos

Várias razões recomendam que se adote a idéia de agrupar os institutos em unidades de organização superior. Por um lado, os estudantes poderão freqüentar vários institutos no mesmo período, tornando necessário coordenar os programas e horários dos diferentes elementos; por outro lado, a criação desses institutos não implicará dispersão da Universidade

por unidades pequenas, o que seria pior do que a presente separação por escolas. Recomendamos, pois, a reunião de diversos institutos e escolas em "setores", cada qual com um coordenador (ver esquema da organização). Para determinados objetivos, os coordenadores de seções podem ser agrupados em três unidades de organização denominadas "comissões superiores" (superfaculdades) de Ciências Naturais, de Ciências Sociais e de Artes e Letras. Os problemas de coordenação serão resolvidos pelas comissões superiores, a quem caberá fixar diretrizes.

Graduação

Nos institutos haverá unidades elementares de ensino e trabalhos práticos que comporão o primeiro ano do curso geral (ver item 6). Será, também, importante que os institutos ofereçam treinamento aos interessados em continuar estudos especializados. Após 2 ou 3 anos de curso os alunos obtêm uma graduação (de Bacharel, por exemplo). Duas possibilidades surgem então. O aluno freqüenta a Faculdade de Educação durante um ano, saindo Professor Secundário ou continua por mais um ano esse curso de treinamento, recebendo ao final o grau de Mestre. Tão logo haja pessoal e equipamento adequados, o curso prolongar-se-á por mais dois anos, recebendo os que o terminarem o grau de Doutor.

Mesmo não estando previstos êsses graus pela legislação atual, a Universidade deve esforçar-se por adotá-los, solicitando aprovação do Governo Federal.

Como assinalamos antes, um dos objetivos da reforma deve ser a mu-

dança de direção no ensino: em vez de ministrar conhecimento dos fatos, ensinar métodos de pensar e trabalhar. Isso é importante, pois o conhecimento factual hoje em dia torna-se obsoleto muito depressa. Também por esse motivo devem existir cursos combinados, por exemplo, Física e Química, Matemática e Sociologia etc., para que os alunos tomem conhecimento dos diferentes aspectos dos problemas, preparando-se assim melhor para carreiras situadas nas áreas limítrofes entre as disciplinas, cada dia mais importantes.

Sobre a criação dos institutos, enfim, queremos acentuar o cuidado necessário para não serem criados numerosos institutos *separados*. Orgânicamente, devem ser interligados sempre que possível, formando unidades maiores, em escala hierárquica. É bastante marcada a tendência à especialização, resultando em importantes descobertas e teorias nos diferentes ramos do conhecimento. Porém a especialização precoce e muito localizada prejudica o intelecto, restringindo a capacidade crítica. Se o exagero na especialização se expressar pelos numerosos institutos muito especializados, também a Universidade em seu conjunto corre perigo. Por outro lado, reunindo os pesquisadores e os professores de matérias correlatas, a influência de uns sobre os outros será benéfica. É assim conveniente restringir o número de institutos separados ao estritamente indispensável.

Carreiras Curtas (engenheiros operacionais etc.)

Num país em pleno desenvolvimento é tão importante proporcionar treinamento de pessoal no nível técnico intermediário como no superior. São

inúmeros os candidatos que procuram ingressar na universidade sem a necessária aptidão para o treinamento profissional longo. Por isso, deve a universidade proporcionar o treinamento de nível intermediário também.

Como explicamos anteriormente, somos de opinião que todos os candidatos aprovados no vestibular devem frequentar o primeiro ano geral, com opções, tendo em vista sua carreira futura. Ao fim desse ano, selecionam-se os alunos que farão o curso completo de Medicina, Engenharia etc., e os que não apresentem qualidades suficientes, ou não queiram fazê-los, podem especializar-se em cursos de 2 anos, nas matérias técnicas de sua preferência.

Se, terminado o primeiro ano de treinamento especializado (que será o segundo ano como aluno universitário), o estudante achar que houve engano na carreira técnica escolhida e for considerado apto para a carreira universitária longa, pode ser a ela encaminhado, perdendo dessa forma um ano de curso. Por esse sistema, todas as capacidades apresentadas pelos jovens são exploradas, assegurando-se o futuro do País.

8. Biblioteca Central

Consideramos a criação da Biblioteca Central um dos mais importantes aspectos do plano de desenvolvimento universitário pois não só leva os estudantes a apreciarem o real significado da Universidade mas estabelece, além disso, o contato necessário entre a Universidade e a comunidade local. Por isso, aplaudimos a idéia de utilizar os fundos iniciais disponíveis na construção da Biblioteca. Exami-

namos o projeto e, apesar de não conhecermos seus pormenores, consideramo-lo bom. Inicialmente, o espaço disponível não será todo ocupado pela Biblioteca ou por serviços a ela atinentes. Ali poderão localizar-se as unidades administrativas incluídas no plano de reforma da Universidade e até o Instituto de Ciências Humanas em sua fase inicial, enquanto forem poucos os livros do acervo.

Torna-se difícil optar entre a concentração de todos os livros na Biblioteca Central e a organização de bibliotecas extensivas nos institutos e faculdades. Em princípio, pode-se tomar como norma enviar à biblioteca central todos os livros e periódicos que não sejam diariamente necessários nos institutos para aulas ou pesquisas ali em andamento. É imperativo que a Biblioteca Central disponha de catálogo completo e atualização de todos os livros e periódicos dos institutos. A compra e catalogação de livros para os institutos deve, em nossa opinião, competir à Biblioteca Central, critério mais econômico e prático, devendo contar ainda com equipamento para microfilmagem e leitura de microfílm.

9. Agronomia

É fato reconhecido que, se a Universidade da Bahia deve servir como centro de cultura e estímulo para o Estado, seu trabalho de extensão terá especial relevância no programa de desenvolvimento. Por êsse motivo, endossamos plenamente a opinião de que deve existir uma Faculdade de Agronomia na Universidade.

Entre os recursos primários do Estado, a agricultura ocupa lugar tão importante quanto os depósitos minerais.

Se a Universidade não contar com Faculdade de Agronomia, jamais poderá exercer integralmente suas funções, especialmente em se tratando da Bahia. Há duas possibilidades em estudo: uma, a federalização completa da Faculdade de Cruz das Almas, associando-se à Universidade. Outra, a criação de um novo Instituto de Agronomia. É difícil escolher entre as duas, mas após estudar a situação, julgamos preferível a associação com a Cruz das Almas, por estas razões:

- 1) Cruz das Almas fica situada a razoável distância de Salvador, possibilitando o contato diário entre os dois locais;
- 2) A área de 1.600 hectares é bem adequada às demonstrações e experiências sobre diferentes culturas e criação de animais;
- 3) As instalações da escola e dos serviços de pesquisa são satisfatórias e se encontram em bom estado. Claro que há necessidade de melhor equipamento. Mas um novo instituto dêle também precisaria;
- 4) O pessoal docente inclui funcionários estreitamente associados com o Instituto Federal de Pesquisa, localizado na mesma área. Assim, os alunos podem beneficiar-se do contato com os pesquisadores ali em exercício.

A vantagem de instalar o Instituto em outro local estaria apenas no fato de escolher zona de larga exploração agrícola, visto que Cruz das Almas é zona dedicada ao fumo. Mas há nisso igualmente desvantagens consideráveis. O objetivo principal de um instituto universitário consiste em explorar o campo de estudo da ma-

neira mais generalizada possível. Se a Faculdade de Agronomia ficasse situada, por exemplo, na área do cultivo cacauzeiro, sem dúvida seria perigoso dar exagerada atenção a êsse produto. Por outro lado, instalando outro instituto agrônômico em local diferente, estabelece-se a competição pelas verbas e por bons estudantes em relação a Cruz das Almas, e com isso todos saem perdendo. Criando-se nôvo instituto, as verbas que poderiam melhorar a atual Escola, ficariam desperdiçadas.

10. Seleção nas Faculdades e Institutos

Devemos salientar, mais uma vez, que, pelas propostas em estudo, os candidatos aprovados no vestibular único freqüentam durante o primeiro ano a universidade e não uma determinada faculdade ou instituto. Nesse primeiro ano, êle é encaminhado, em parte pela influência dos conselhos ministrados pelos tutores, à carreira para a qual está mais apto, por temperamento, inteligência e interesse.

Como está previsto, cada estudante ao fim do primeiro ano apresentará suas credenciais ao Setor de Admissão, indicando sua ordem de preferência e os cursos que tenciona fazer. Pode escolher, por exemplo:

1. Medicina
2. Odontologia
3. Biologia
4. Química.

Fácilmente êsse candidato será colocado. Se as notas por êle obtidas não estiverem à altura de nenhuma de suas escolhas, seu tutor pode aconselhá-lo e procurar convencê-lo a acei-

tar, por exemplo, o curso técnico rápido ou o de professor secundário (ver 7.1.2) esclarecendo que isso não implica a definitiva exclusão da carreira por êle escolhida.

Terminado o curso técnico rápido, uma parte dos mais bem classificados entra para o segundo ano dos cursos profissionais longos. Podem, todavia, aparecer dificuldades: o estudante insiste na preferência pelo curso longo, talvez alegando que fatores externos não dependentes de sua vontade — a morte de parente próximo, doença ou acidente — influíram nos resultados de seus exames. Talvez peça permissão para repetir o primeiro ano, demonstrando absoluta confiança em sua capacidade para obter melhores notas na segunda tentativa.

Permitir a repetição do ano constitui privilégio dispendioso. Primeiro, porque as taxas pagas pelos alunos atendem apenas a uma fração das despesas com o ensino e assim os repetentes recebem o subsídio em dôbro. Segundo, por serem poucas as vagas no primeiro ano, exclui-se com a repetência de alguns outros provavelmente mais aptos. Não obstante, será talvez injusto e cruel impedir de todo que se ofereça aos estudantes nova oportunidade. Haveria uma solução a considerar: remeter tôdas as solicitações à comissão especial, que decidirá, com base no relatório do tutor sobre as aptidões dos alunos, levando em conta as circunstâncias especiais que justificam a concessão do privilégio. Jamais, porém, deve ser permitida mais de uma repetição.

11. Faculdade de Educação

Todos concordam em que a Bahia precisa urgentemente de uma Facul-

dade de Educação. Opinamos favoravelmente, sem restrições. Já existe o quadro de pessoal, local para sua instalação é fácil conseguir, por exemplo, no prédio onde funciona atualmente a Faculdade de Filosofia. Suas principais atividades podem ficar assim especificadas:

- i) Curso de 2 anos, para professores de 1º ciclo (ginásial) após o propedêutico (3 anos ao todo, sendo o último destinado principalmente ao ensino supervisionado);
- ii) Curso de treinamento durante um ano, para professores de colégio, após o propedêutico, mais 2 anos em institutos (4 anos ao todo);
- iii) Curso de 1 ano, formando licenciados em educação. Esse grau, embora não essencial para lecionar em colégios, capacita seu portador a obter melhor salário e deve pesar em sua promoção na carreira;
- iv) Curso de 2 anos, após o propedêutico, para psicólogos educacionais, administradores, orientadores e planejadores de educação;
- v) Realização de pesquisas educacionais;
- vi) Colaboração com o Colégio de Aplicação;

Curso para Professor de Ginásio

Ao fim do primeiro ano (propedêutico) alguns alunos desistem de entrar para o curso longo de estudo intensivo ou não conseguem matrí-

cula na faculdade ou instituto de sua preferência. É provável que alguns deles possam ser persuadidos a frequentar o curso de 2 anos, preparando-se para lecionar nos dois ou três primeiros anos do ginásio. O primeiro dos 2 anos será devotado principalmente ao estudo da teoria educacional (psicologia, desenvolvimento da criança etc.) e dos métodos didáticos de Linguagem, Matemática, Ciência e outros. O segundo pode incluir parte prática de ensino, sob a supervisão de professores da faculdade. Durante esse ano, recebem o diploma. Dessa maneira, fica atendida a legislação que exige dos professores ginásiais preparação profissional durante 3 anos de estudo.

Curso de Treinamento de 1 ano

A matrícula nesse curso deve restringir-se aos que recebem diploma de bacharel num dos institutos, após um ano propedêutico e 2 anos de especialização. Assim, ficam preparados para lecionar no Colégio, tendo suficiente conhecimento da matéria escolhida. O ano de habilitação profissional deve, a nosso ver, focalizar principalmente Didática Especial, sobre o ensino em nível secundário da matéria que estudaram: Matemática, História, Vernáculo etc. É essencial, para obter resultado satisfatório, recrutar professores destacados, familiarizados com os métodos modernos de ensino adotados em outros países. Os alunos dão também aulas práticas, é claro, no Colégio de Aplicação e em outros estabelecimentos, supervisionados pelos instrutores. Os professores de Didática devem estabelecer contato com os principais institutos, reservando-se o mínimo possível de tempo ao estudo da teoria educacional (Filosofia, Sociologia, Administração, Saúde,

Educação). O objetivo não é ensinar essas matérias, porém, mostrar sua importância para o trabalho do professor na sala-de-aula. Talvez bastem umas doze palestras e outras tantas discussões sobre cada matéria.

Licenciatura em Pedagogia, com duração de 1 ano

Dá seqüência ao curso especializado de 1 ano, em que se baseia. Nesse curso, duas ou três matérias são estudadas profunda e intensivamente, como Psicologia da Educação ou Educação Comparada ou Filosofia da Educação. Talvez seja possível organizar um curso de 3 anos, noturno (e durante as férias) para obtenção do diploma de professor licenciado. Merece especial cuidado, nesta fase, o treinamento de administradores e planejadores educacionais.

Curso de Educação em 2 anos

Alguns estudantes podem querer, após o ano propedêutico, especializar-se como orientadores de curso secundário, por exemplo, ou psicólogos educacionais. Para isso freqüentarão a Faculdade de Educação durante 2 anos. Como exemplo do que podem estudar, sugerimos para psicólogos educacionais o seguinte:

- Psicologia geral 12 créditos
- Psicologia social 12 créditos
- Psicologia educacional 12 créditos
- Medidas educacionais 6 créditos
- Desenvolvimento da criança 12 créditos
- Orientação e aconselhamento 6 créditos.

Em continuação, passam ao curso de treinamento profissional de 1 ano. Evidentemente, algumas dessas maté-

rias, Psicologia geral, por exemplo, podem ser ministradas no instituto de ciências sociais ou humanas, enquanto as matérias mais práticas e especializadas o seriam na faculdade de educação.

Pesquisa

O corpo docente da faculdade realizará pesquisas, por exemplo, sobre a Didática Moderna de Ciências, de Matemática ou sobre a composição social do corpo discente da universidade etc. Mais tarde, podem os alunos adiantados, já com o título de licenciados, associar-se a essas atividades, habilitando-se ao doutorado.

Colégio de Aplicação

Papel destacado lhe cabe no trabalho da faculdade. Serve de modelo a todas as escolas da região; isso significa que precisa dispor de bons laboratórios, bem equipados, para Física, Química e Biologia, laboratórios de línguas, oficinas para trabalhos em madeira, metal e plásticos, teatro, salas de música, instalações desportivas internas e externas. Serve de centro demonstrativo, onde são experimentados novos métodos didáticos e novos currículos. As aulas demonstrativas podem ser dadas para estudantes e professores praticantes. Os alunos ali ministram suas aulas práticas. Em resumo, o colégio tem a mesma importância para a Faculdade de Educação que os laboratórios para o Instituto de Química ou os hospitais para a Faculdade de Medicina.

CECIBA (Centro de Ciências da Bahia)

Excelente trabalho vem sendo desenvolvido com auxílio do Ministério da Educação em cursos ministrados so-

bretudo pelo Instituto de Física e Química, destinados a professores estagiários, que se reúnem por períodos geralmente breves, para conhecer as novidades científicas e os novos métodos de ensino. O valor de tais cursos é indubitável: devem continuar e merecem todo apoio. Da mesma forma, devem ser organizados cursos similares para professores de línguas, de História, de Geografia etc. Será até melhor que a Faculdade de Educação os organize, com ajuda de institutos correspondente (e sempre assistidos pelo Ministério da Educação).

Os métodos audiovisuais de ensino, bem como o ensino programado, tornam-se cada vez mais importantes. Será talvez conveniente estabelecer um departamento especial dentro da Faculdade de Educação para tratar dos problemas relacionados com esses novos assuntos. Conviria dispor de pessoal especializado e equipamento adequado: projetos para filmes, diapositivos, diafilmes, TV em circuito fechado, epidiascópio, máquinas de ensinar.

Todo aluno de Faculdade precisa aprender como usar esse novo equipamento, para ensinar mais eficazmente. Ao professor moderno compete dominar a nova tecnologia de sua profissão.

Faculdade de Filosofia

A proposta de se estabelecer institutos de ciências naturais e sociais, de línguas e literatura, de história, geociências e belas-artes, bem como faculdade de educação envolve necessariamente o futuro da atual Faculdade de Filosofia. Mas não há perigo; na verdade, como resultado da transformação, a Faculdade renasce com for-

ma diversa, embora perdendo essa denominação específica. Evidentemente, torna-se indispensável cuidadoso planejamento do período de transição, enquanto os alunos atualmente nela matriculados freqüentam seus cursos.

12. Colégio Universitário

São múltiplas as finalidades dessa instituição:

- a) Ajuda a recrutar os estudantes mais bem habilitados e testados. Não precisamos repetir que só os capazes de sucesso devem ingressar na Universidade. Mas o Colégio Universitário não pode e não deve constituir o único meio de acesso à Universidade, pois será então preciso oferecer possibilidade de nele ingressar a todos os estudantes dotados da Bahia, que vivem longe da capital. Terá, além disso, de ser imenso, para abrigar todos os candidatos à Universidade: é quase uma utopia; sem dispor de internato, com limitada capacidade de 500 a 1.000 estudantes por ano, tende a favorecer ainda mais os privilegiados que moram em suas vizinhanças.
- b) Pode servir de modelo para outros colégios. Mas, por melhor que seja, representará simples duplicação da finalidade precípua do Colégio de Aplicação.
- c) Pode servir como centro de treinamento para futuros professores secundários, finalidade louvável mas perfeitamente compatível com o Colégio de Aplicação. Talvez se alegue insuficiência das instalações ali existentes.

Isso, porém, longe de ser prejudicial é até vantajoso, pois os futuros professores serão forçados a visitar escolas com situação menos favorável que o Colégio e nelas lecionar. Assim se familiarizam com ambientes muitas vezes deploráveis em que estudaram futuros alunos da universidade, alguns bastante dotados.

- d) Melhora o ambiente de cultura geral dos candidatos à universidade, objetivo parcialmente incluído em (b). Na realidade, todos os colégios do País devem proporcionar educação geral e compete à Faculdade de Educação incutir nos futuros professores a importância desse objetivo.
- e) Proporciona a alguns professores oportunidade de trabalhar em tempo integral, já que podem lecionar no Colégio e na Universidade. Não nos parece objetivo relevante: lecionar no ambiente universitário desde logo deve constituir ocupação de tempo integral.

Visitamos um colégio universitário e notamos com satisfação os excelentes laboratórios e oficinas, o corpo docente dedicado e capaz, interessado no trabalho a ser feito e plenamente convencido do valor do que se pode fazer quando o ambiente é favorável. Estamos certos de que os alunos trabalham com entusiasmo e continuidade. Consideramos admirável instituição o colégio visitado. Mas concluímos, com alguma tristeza, que não podemos e não devemos recomendar a instalação de colégio universitário em Salvador. Julgamos que a Universidade precisa pôr a casa em

ordem — tratar do que lhe diz respeito, por assim dizer — antes de procurar pôr ordem nos outros níveis do ensino. O colégio pertence ao nível secundário: a responsabilidade pela melhoria desse nível de ensino apenas indiretamente cabe à Universidade. Se a Universidade da Bahia pretende reformar-se, todos os recursos disponíveis em pessoal, material e dinheiro serão, durante anos, necessários, para aquêle fim exclusivo. Urge não dispersar esforços em campo tão vasto.

Naturalmente cabe à Universidade preparar e treinar professores de elite: aí é onde sua contribuição pode ser significativa para melhoria da educação. Esta é sua tarefa primordial; e não é pequena tarefa instalar uma faculdade de educação moderna e eficiente.

Até certo ponto, o Colégio de Aplicação pode desempenhar algumas das funções do projetado colégio universitário. Mas o objetivo fundamental é diferente: seria erro desequilibrar o seu trabalho, concentrando sua atenção sobre alunos de 17 anos. Por isso, não propomos qualquer mudança no atual Colégio de Aplicação.

13. Administração Geral da Universidade

Para que a administração seja produtiva e eficiente, deve preencher as seguintes condições:

- a) definição clara e precisa da responsabilidade individual de seus integrantes;
- b) hierarquia bem distribuída de deveres e responsabilidades, que todos devem conhecer e acatar;

- c) *muito importante*: deve ser estruturada de forma a assegurar estabilidade e continuidade na orientação adotada. Essa estabilidade precisa ser mantida mesmo que haja possíveis mudanças nos escalões superiores;
- d) deve proporcionar aos responsáveis pela expansão da Universidade o máximo de autoridade, com liberdade para meditar, sem os aborrecimentos da burocracia. O mesmo deve ser dito em relação à importância de assegurar prestígio e autoridade às pessoas e unidades administrativas responsáveis pelas pesquisas;
- e) cabe-lhe possibilitar ao reitor e seus auxiliares diretos dedicarem-se aos problemas de interesse geral da Universidade, isto é, libertá-los para exercerem suas funções essenciais. A rotina não deve afetá-los, pois qualquer funcionário burocrático pode atender a essa parte do serviço;
- f) a organização deve ser tal que o número de pessoas com acesso direto ao reitor ou seus assistentes e conselheiros se reduza ao mínimo (claro que nos referimos ao acesso sobre tópicos envolvendo a administração, as finanças etc.). As decisões administrativas de rotina ficam delegadas aos níveis secundários da hierarquia. Para atingir esses objetivos recomendamos as seguintes providências:
- i) designação do secretário-geral (já nomeado no caso da Bahia), responsável pelos arquivos e fichários, pela seção de admissão e pela distribuição de diplomas e certificados. Deve estar presente *ex officio* a todas as reuniões das principais comissões, prepará-lhes agendas, minutas etc.;
 - ii) escolha de cinco funcionários graduados — diretores da universidade — responsáveis diretos junto ao reitor e com êle formando uma espécie de junta. A êles cabe decidir:
 - a) assuntos acadêmicos, ensino e pesquisa. Se fôr atribuído à pesquisa o lugar que lhe cabe, cada diretor precisará de dois assistentes, um dêles para atender especialmente à coordenação de todo trabalho de pesquisa;
 - b) expansão e planejamento da Universidade como um todo;
 - c) instalações: sua manutenção;
 - d) assuntos financeiros;
 - e) vida e atividades acadêmicas.
- Talvez leve tempo até se conseguir tudo isso, mas uma vez iniciadas, esperamos que essas alterações administrativas sejam levadas a térmo. Somos de opinião que os interesses da universidade merecem a mesma consideração ordenada e eficiente que a direção de uma empresa comercial. Acreditamos que as técnicas modernas de administração podem aplicar-se às demais atividades em que os homens se empenham.
- Passamos bastante tempo estudando os vários esquemas que mostram a estrutura administrativa da Universi-

dade. Somos favoráveis à estrutura segundo as linhas indicadas e que julgamos abranger os objetivos por nós enumerados (ver organograma).

Melhoria do ensino universitário

Entre os objetivos das reformas planejadas, um recebe geral aprovação: a qualidade do ensino ministrado na Universidade precisa ser melhorada. Os alunos ouvem passivamente uma quantidade enorme de palestras desinteressantes, tendendo a confiar na simples memorização de fórmulas e palavras, sem verdadeira compreensão do assunto. De certo modo, esse tipo de ensino resulta do fato de não trabalhar a maior parte do corpo docente em regime de tempo integral. Os professores passam um mínimo de horas na Universidade e possuem outros centros de interesse. Raramente também utilizam os recursos audiovisuais no ensino, ou demonstrações práticas, visto que precisariam de tempo para prepará-las.

A introdução do sistema tutorial contribuirá para melhorar as coisas. Aliás, talvez a comissão superior de diretores e o departamento de ensino julguem aconselhável estabelecer uma comissão permanente de métodos de ensino. Um dos modernos processos para melhorar o ensino consiste em estabelecer de maneira sistemática o intercâmbio de professores e de estudantes pesquisadores com universidades de outros países.

Fazemos ardentes votos para que muito se trabalhe neste sentido, talvez através de contratos bilaterais e com auxílio das fundações internacionais.

14. **Universidade e Comunidade**

O Estado precisa da sua Universidade. Esta reconhece suas obrigações e sua dupla missão a serviço da comunidade.

- 1) A Universidade precisa ir ao encontro da comunidade;
- 2) Compete a ela convidar os membros da comunidade a virem a seu encontro por estas razões: primeiro, por ter ela como objetivo manter atualizados a ciência e o conhecimento de seus graduados (treinamento em serviço); segundo, porque através dos cursos oferecidos, das palestras e conferências, ajuda a elevar o nível social e cultural do ambiente de que faz parte e do qual se nutre.

Ficamos muito bem impressionados com as providências já tomadas nos dois sentidos e aconselhamos instantaneamente seus responsáveis a continuarem esses esforços. Merecem atenção as admiráveis recomendações formuladas no Encontro de Especialistas em Educação Superior e Desenvolvimento realizado em São José da Costa Rica, em março de 1966:

- a) A Universidade está trabalhando a serviço da comunidade, contribuindo para seu desenvolvimento industrial através das atividades dos cientistas e especialistas que ali estudam as ciências sociais, Administração e Tecnologia. Acreditamos que, principalmente, os departamentos de geofísica e geoquímica podem prestar valioso serviço ao desenvolvimento geral do Estado da Bahia, através de minuciosos levantamentos sobre os recursos naturais disponíveis.

- b) Os departamentos ligados às Belas Artes (Música, Dança, Teatro) muito podem influir também no cultivo do talento artístico e na manutenção das tradições populares. Com isso se revela saudável patriotismo.
- c) A Faculdade de Medicina deve ser encorajada também a desenvolver seus projetos ligados à elevação geral do padrão higiênico e dietético, desenvolvimento da Medicina preventiva, luta contra as doenças e principalmente o programa de atualização dos médicos que trabalham no interior. Os planos delineados acham-se bem esquematizados e ficamos bastante impressionados com seus objetivos e com a descrição dos métodos a serem adotados.
- d) Quanto ao treinamento em serviço, o trabalho em realização através do CECIBA é importantíssimo, visando atualizar os professores de ciências nas escolas secundárias. Esse trabalho merece ser continuado, ampliando-se seus objetivos.

Gostaríamos de sugerir:

- 1) Duas horas por semana de atividades culturais e artísticas compulsórias no curso propedêutico (1º ano);
- 2) Organização, o mais urgente possível, pela Universidade, de cursos noturnos (e talvez cursos de férias) estruturados com créditos e notas, permitindo àqueles que não possam completar seus cursos colegiais, elevar seus conhecimentos enquanto traba-

ham para ganhar a vida. Nesses cursos eles se preparam para o exame vestibular;

- 3) Surge aqui a questão de decidir se os serviços prestados à comunidade e à sociedade pela extensão universitária devem ser estruturados em organização particular à qual fiquem afetos (consultadas as unidades acadêmicas ordinárias e faculdades). Achamos desejável essa composição e sugerimos que o diretor da extensão universitária seja convidado, pelo menos na qualidade de membro consultivo quando não como membro efetivo, para a comissão dos coordenadores.

O diretor da extensão poderá encarregar-se, provisoriamente pelo menos, de intensificar e reforçar os contatos e relações com as diversas casas de cultura dos demais países. Também pode organizar aulas pelo rádio e televisão em nível universitário.

15. Sumário das Recomendações Básicas

Acreditamos mais urgentes estas recomendações, que podem ser adotadas imediatamente:

- a) Vestibular único;
- b) Curso propedêutico, com sistema de opções, créditos e notas;
- c) Criação de todos os Institutos, tanto de ciências exatas como também humanas, de letras etc. e seu agrupamento em unidades estruturais, para evitar a atomização da Universidade;

- d) Estabelecimento da Faculdade de Educação;
- e) Criação da Faculdade de Agronomia, preferindo-se a federalização da Escola de Agronomia de Cruz das Almas;
- f) Criação de sistema de organização que permita continuidade de objetivos nos planos da Universidade para o futuro e sua efetivação tão logo sejam aprovados. Esse sistema de organização subentende o sistema hierárquico, reduzindo o número de pessoas com acesso diário aos integrantes dos níveis mais altos da organização. Isso se refere, sobretudo, ao reitor, que não
- deve ocupar-se das questões rotineiras;
- g) Fazemos o máximo empenho em recomendar o regime de tempo integral para os professores e todo pessoal em serviço na Universidade.
- Merecem profundo respeito aqueles que estudaram tão cuidadosamente as necessidades da Universidade da Bahia e traçaram os planos para seu desenvolvimento. Existem alicerces bastante sólidos e muito esperamos do futuro. Estamos convencidos de que a Universidade se expandirá e crescerá como instituição realmente a serviço das necessidades do Estado e do País, servindo de exemplo às demais universidades brasileiras.

Introdução

"No momento em que se compreende que não há mais desenvolvimento que o do homem, por ele e para ele, compreende-se também que a educação, a ciência e a cultura são a base e o coroamento, o princípio motor e a finalidade valorizante do desenvolvimento em sua natureza mais profunda. A educação, que é preparação, a ciência que é descoberta e explicação, a cultura que é exame e assimilação, definem as fases e os aspectos decisivos desta marcha do espírito."

"Tudo começa pela educação, porque nenhuma apropriação, utilização ou aproveitamento da natureza e da sociedade são possíveis sem ela; de aí nasce também a prioridade que universalmente se lhe reconhece. A implantação da ciência é a própria realização do desenvolvimento; é bem diversa da simples importação de técnicas que, embora leve consigo um

progresso local geralmente superficial e raramente duradouro, perpetua a dependência econômica e intelectual dos povos em estado de insuficiente desenvolvimento. Por fim, é evidente que não há desenvolvimento endógeno senão onde a civilização científica está arraigada, quero dizer, onde a ciência, deixando de ser uma magia estranha, se converteu em cultura".¹

Estas palavras de René MAHEU, Diretor-Geral da UNESCO, senhores professores e alunos da Universidade Federal da Bahia, enquadram de maneira perfeita a matéria que vos trago como aula inaugural dos cursos de 1968.

Falo num momento em que, ao largo de todo o País, as universidades se entregam à reestruturação. Pois bem. Os princípios básicos da reforma es-

** Do Conselho Federal de Educação.

1. René MAHEU: Declaração lida ao receber, das mãos do Observador Permanente da Santa Sé junto à UNESCO, um exemplar autografado da encíclica *Populorum Progressio*. Paris, 19 de abril de 1967.

* Aula inaugural da Universidade Federal da Bahia, proferida a 4 de março de 1968.

tabelecidos nas leis que a disciplinam — unidade ensino-pesquisa e não-duplicação de recursos —, são princípios meramente *instrumentais*. A reestruturação não será possível sem o combate diário contra o egoísmo dos interesses criados, a indiferença do ceticismo, a dureza e a cegueira de um pretensão realismo; a reestruturação não será nem plenamente entendida nem suficientemente motivada sem algumas claras premissas básicas.

Procurando situar a atual universidade brasileira nas três fases acima lembradas de um processo de desenvolvimento — a educação, a ciência e a cultura —, diria que ela, tendo deixado a primeira inteiramente ao Estado e ao município, se esforça por trazer contribuição ao progresso da ciência, pouco reservando no seu programa à formação cultural. Por outras palavras, distraída com os "seus" problemas e com a função imediata de preparar profissionais, não tem atuado como deveria no campo da educação e da cultura, as duas fases mais importantes do desenvolvimento, a primeira por ser fundamental e preparatória, a última por ser a mais enriquecedora. Deter-me-ei em alertar a Universidade para a responsabilidade que lhe cabe na educação do povo.

- 34% da nossa população de 7 a 11 anos está fora da escola. Dos que ingressam no curso primário 60% não vão além da 1ª série, apenas 20% logram ultrapassar a 4ª. Qual tem sido a contribuição da universidade brasileira para pôr remédio a êste mal?

- O descuido do elemento qualitativo no ensino eleva os índices de desercão e repetência, encarecendo alta-

mente o custo do produto terminal em cada ciclo educativo e entorpece o fluxo escolar para o ciclo seguinte, minando a produtividade dos níveis superiores. Que faz a universidade ante esta realidade?

- O magistério primário se improvisa, o professorado leigo é numeroso e crescente, as professoras formadas que lecionam no interior são mestras de passagem, visivelmente aflitas por transferir-se para a cidade maior, sem aquela integração que lhes daria amor ao ofício e linguagem para comunicação efetiva. (Quando chegam a tratar de agricultura com seus alunos, falam de "fertilizantes" e de "implementos agrícolas"...). E a universidade, que preocupações teve até o dia de hoje com a formação do professorado primário?

- A escola, depois de instalada, em vez de ser fator de enriquecimento e de fixação no meio, se limita na realidade a jogar os melhores elementos locais e encaminhá-los para os núcleos maiores, deixando os lugares do interior cada vez mais pobres e mais entregues a si mesmos. Entre os homens da universidade, vários dos quais podem constatar em suas propriedades rurais esta distorção, não se levanta ninguém para estudar o problema? Agora que a Constituição redistribuiu as rendas aquinhando os municípios, não seria de estudar-se a transferência a êles dos encargos do ensino primário, tornando-o dêste modo mais integrado no meio, mais estável quanto ao professorado, em resumo mais autêntico?

Poderíamos multiplicar indefinidamente interrogações como estas. Falando numa cátedra tão alta, a tantos e tão graduadores mestres, sentindo

ao alcance de minha palavra tantos educadores sobre cujos ombros pesam tão graves responsabilidades na formação das gerações que sobem, desejaria apontar alguns problemas mais urgentes que estão a exigir da universidade interesse mais continuado, compreensão mais operativa. Antes, porém, peço licença para duas observações preliminares:

1. Interessado em apontar o núcleo destes problemas, não insistirei no complementar aspecto financeiro. É tese outra a ser encarecida não aos homens da educação, mas aos que gerem os recursos nacionais. Além disso, misturar os dois aspectos poderia vir agravar uma tendência ainda bem generalizada entre nós e bastante simplista: em vez de se resolver um problema, dá-se-lhe uma subvenção!

2. Quanto à outra face numérica dos problemas educacionais, resisti ao máximo ao fascínio da estatística na demonstração do que assevero. Um atavismo pitagórico freqüentemente nos leva a reduzir toda a complexidade de um problema à sóbria e indiscutível simplicidade das cifras, não só porque é mais fácil contar do que pensar, mas também porque os números têm em si algo de divinamente definitivo. Andam até em moda engenhosos livrinhos que ensinam a toda a gente o que até agora era segrêdo esotérico de alguns publicistas: — a arte de, com estatísticas, demonstrar por $a + b$ tudo o que interessa afirmar.

1. A Crise de Educação

O primeiro problema que desejo focalizar é a crise de educação.

“Os tempos atuais exigem uma reavaliação das potencialidades da edu-

cação para satisfazer às crescentes aspirações de todos os povos por uma vida melhor e mais livre.” Com esta finalidade reuniu-se em Williamsburg, USA, em outubro de 1967, uma Conferência Internacional sobre a Crise de Educação.

Em sua carta de convocação afirmava a Conferência que “a causa mais profunda da atual crise é a inércia congênita dos sistemas escolares”. Comentando esta afirmação, indagava o Prof. Giovanni Gozzer: Uma vez que a resistência da inércia aumenta à medida que crescem as dimensões e o peso do organismo, será possível resolver o problema aumentando as dimensões do sistema escolar?² Esta indagação nos deve alertar para o agravamento dos males de nossos sistemas de ensino no momento em que, preocupados com o problema da educação, os governos se preparam para ampliar os sistemas multiplicando as escolas. Será preciso, pois, situar os pontos de estrangulamento e retenção, tentar remover as condições e os obstáculos que determinam o estado de inércia.

Um primeiro empecilho se pode descobrir no fato de que o sistema escolar entre nós permaneceu ligado a estruturas da época pré-industrial, enquanto outros setores da vida produtiva, econômica e social foram profundamente afetados. O sistema ignora os novos tipos de estímulo cognoscitivo; a esta inovação nas fontes de acumulação intelectual, o ensino formal opõe em geral a rigidez de processos obsoletos e quase sempre ligados a um sistema de sanções jurídicas como motivação principal (aprovação-reprovação).

² *In* Educación Latinoamericana, vol. I, n.º 3, p. 168. Bogotá, dezembro 1967.

Outra fonte permanente de inércia é o professorado que, em alguns sistemas, absorve 80% ou mais das despesas. Como estancá-la? À primeira vista a resposta é óbvia: formando bons professores. Mas acontece que os que devem formá-los são também professores... Somos assim colhidos nas malhas do famoso sofisma de Diógenes Laércio.

Isso nos leva a uma observação da mais alta importância: a formação de professores não dispensa, antes supõe outro cuidado: o estudo e a pesquisa do processo educacional. René MAHEU sugeriu que 2% dos orçamentos para educação poderiam ser adequadamente aplicados a este fim. A educação não pode mais se dar ao luxo de ser uma das últimas da lista das indústrias de artesanato, o único empreendimento que desperdiça sua própria experiência.

Esta exigência imporá uma nova definição das instituições para a formação do magistério. Devem estar profundamente empenhadas na pesquisa e experimentação e fazerem-se elas mesmas centros influentes de inovação. Devem estar preparadas para divulgar os resultados comprovados de suas pesquisas, bem como para estimular sua aplicação prática. Devem manter estreito contato com a sociedade para que possam sentir o grau em que seu trabalho é relevante. Ao mesmo tempo devem manter laços estreitos com as escolas e seus professores, a fim de evitar o isolamento entre as novas idéias sobre currículo e pesquisa educacional e o ensino corrente.

Na nova estrutura da universidade brasileira, grandes esperanças repousam nas faculdades de educação, mas a preocupação com o problema deve

ser de toda a universidade. Como os países desenvolvidos frente ao III Mundo, também as universidades têm-se mostrado até hoje "crescentemente preocupadas com as suas próprias necessidades internas", sem se preocuparem com os outros graus de ensino cujas escolas se defrontam "com extremas limitações de recursos totalmente inadequados".³

Porém, educação não é só escola; um dos nossos problemas neste campo é justamente estudar o aproveitamento dos outros recursos educativos, tão utilizados em países com escolas mais numerosas e melhores do que as nossas. "Mais vastos, mais profundos e, sob certo aspecto, mais urgentes, são os problemas de educação extra-escolar gerados por um tríplice fator que é típico da América Latina: a integração sempre mais rápida das populações rurais na vida da nação, a corrente humana que se desloca com rapidez nas migrações internas, e o urbanismo que em proporção crescente cria em torno das grandes cidades verdadeiros cinturões de população heterogênea, pela formação e nível de cultura".⁴

Estes condicionamentos agravam, nesta população já tão cheia de problemas, o conflito das gerações, quando o contato abrupto e não orientado, com técnicas e civilizações novas para eles, leva os jovens a rejeitar, com as tradições patriarcais do passado, toda a sua riqueza humana, deixando-os momentaneamente desenraizados.

³ International Conference on the World Crisis in Education: Principal Addresses, Summary Report. Williamsburg, Virginia, October 5-9, 1967, p. 26.

⁴ Cf. Exortação Pastoral de Paulo VI ao Episcopado da América Latina, in Educação Cristã à Luz do Concílio. Cadernos da AEC do Brasil, n.º 8. Rio de Janeiro, 1966, p. 40.

dos, já que esta ruptura não lhes garante por si só, apesar do alto preço pago, sua inserção no mundo nôvo. É o que acentuava, em escala mundial, o famoso Esquema XIII do Concílio traduzindo a inquietação de numerosos pastôres do III Mundo: "Que fazer para que os intercâmbios culturais, que deveriam levar os diversos grupos de nações a um diálogo verdadeiro e frutuoso, não perturbem a vida das comunidades, não destruam a sabedoria dos antepassados e nem coloquem em perigo a índole própria de cada povo? Como se deve favorecer o dinamismo e expansão da nova cultura, sem que pareça a fidelidade viva para com a herança das tradições? Como se pode conformar uma dispersão tão rápida e progressiva das ciências particulares com a necessidade de elaborar a sua síntese e conservar nos homens as faculdades de contemplação e admiração que encaminham à sabedoria? Que se deve fazer para que todos os homens participem dos bens culturais do mundo, quando simultaneamente a cultura humana dos mais peritos se torna cada vez mais sublime e mais complexa?"⁵

A amplitude dos problemas, a gravidade da crise de educação deve constituir estimulante desafio a uma universidade como esta, que deseja ser o centro e o motor da educação e da vida cultural dêste rico Estado.

2. As Exigências do Desenvolvimento

O segundo problema que proponho à vossa atenção benévola se

⁵ Documentos do Vaticano II. Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, nº 56. Editora VOZES Ltda., Petrópolis, 1966, p. 203.

refere às exigências do desenvolvimento no campo da educação.

A Encíclica POPULORUM PROGRESSIO, que tanta repercussão causou, se abre com as seguintes palavras: "Ser libertados da miséria, encontrar com mais segurança a subsistência, a saúde, um emprego estável; ter maior participação nas responsabilidades, excluindo qualquer opressão e situações que ofendam a sua dignidade de homens; ter maior instrução; numa palavra, realizar, conhecer e possuir mais, para ser mais: — tal é a aspiração dos homens de hoje".⁶

No mesmo documento se diz que "o desenvolvimento é o nôvo nome da paz".⁷ Parodiando esta afirmação, poderíamos acrescentar que a educação é o nôvo nome do desenvolvimento. Ainda não faz um ano, no ato solene de abertura da III Conferência Nacional de Educação, ouvimos, nesta mesma sala, idêntica afirmativa do eminente Governador Luiz Viana Filho. Dizia S. Exa. que "julgava essencial educar para enriquecer em vez de pensar em enriquecer para educar".⁸

Também pensamos que, para ser autêntico, o desenvolvimento deve ser integral; isto é, promover todos os homens e o homem todo, e que esta dupla progressão para o universal em compreensão e em extensão, para usar termos da escolástica, expressa solidariamente um mesmo movimento de

⁶ Carta Encíclica "Sobre o Desenvolvimento dos Povos". Roma, Tipografia Poliglota Vaticana, 1967, p. 9.

⁷ Ibid. p. 58.

⁸ III Conferência Nacional de Educação, Salvador, 1967. Anais. Min. da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1968, vol. I, p. 39.

realização do humano em cada um e em todos. Por outro lado, como assinala Raul PREBISCH, fomentar a educação sem cuidar do desenvolvimento econômico é gerar novos elementos de frustração e tensão social a crescer aos já existentes.

É o que já se pode notar nos continentes humanos que as migrações internas põem de improviso em contato com as grandes cidades. Esta humanidade deserdada nada perdeu de sua extraordinária capacidade de suportar a miséria; mas, em troca, suporta cada vez menos a iniquidade, precisamente porque sua consciência política se despertou. E vindo com surpresa, a princípio, e logo depois com revolta, tanta fome a quem falta o pão e tanto pão a quem falta a fome e não descobrindo, à primeira vista, os culpados contra os quais indignar-se com justiça, sentem crescer dentro de si, como água represada, duas explosões sucessivas. Num primeiro momento e ainda no campo religioso a que os liga um resto de fidelidade, são impelidos a hesitar, com horror, entre duas blasfêmias: negar a Providência divina ou a acusá-la. Rompido o dique religioso que atávicamente os mantinha submissos, e já no campo social, lançam-se desordenada e ávidamente a toda sorte de reivindicações.

Estes jovens assim condicionados, o mundo tecnológico em que vivemos, o estágio de desenvolvimento por que passa o País e, acrescentaria, a industrialização do Estado da Bahia de que Aratu, embora magnífico, é apenas o início, exigem que os educadores repensem com urgência a educação, indaguem com precisão e com clareza da essência e dos objetivos da escola média.

Por longo tempo se discutiu e ainda se discute esse tema. De todos os graus de ensino é este, sem dúvida, o que propicia atualmente as observações mais interessantes e as pesquisas comparativas mais fecundas.

"O conceito do valor do indivíduo e da educação que ele é chamado a receber modificou-se profundamente num período relativamente curto. Em substância, hoje se considera que todo indivíduo tem a necessidade e o direito de acesso ao tipo de estudos qualificados antigamente como educação liberal, e de dispor, ao mesmo tempo, da possibilidade de desenvolver certas aptidões profissionais. Este novo exame dos objetivos da educação se efetuou simultaneamente em vários planos. No campo filosófico, DEWEY analisou em *Democracy and Education* a tradicional oposição entre a cultura geral, outrora reservada às classes abastadas, e a formação estritamente profissional, julgada suficiente aos operários; e advertiu que se poderia obter a síntese destes dois conceitos por meio de uma educação que fizesse de todos os indivíduos, numa sociedade democrática, ao mesmo tempo homens e trabalhadores".⁹

Na era da tecnologia em que vivemos, a evolução dos programas do 2º grau precisa, entre nós, orientar-se com urgência para uma integração dos elementos culturais e técnicos que têm sido, até agora, mantidos separados ou até mesmo ministrados em escolas de tipo diverso. O desenvolvimento requer que a educação se oriente para o trabalho; por outro lado.

⁹ UNESCO: *L'Education dans le Monde — L'Enseignement du Second Degré. Les programmes du second degré: tendances actuelles.* 1963.

em mais de um país a experiência da guerra demonstrou que as pessoas providas de cultura geral adaptavam-se às novas técnicas manuais mais rapidamente do que os operários cuja formação fôra mais especializada.

É todo um campo aberto ao estudo e à pesquisa. Não creio que o possa fazer a escola média, que seria então simultaneamente agente e objeto desses estudos. Cabe à universidade essa tarefa, das mais ricas, das mais úteis aos seus próprios cursos que recebem da escola de 2º grau a matéria-prima de suas construções.

3. Os Problemas da Articulação

Desejo finalmente pôr em relêvo um terceiro e grave problema da educação, que não é só de nosso País, mas se manifesta de forma particularmente aguda entre nós: — o problema da articulação.

A citada Conferência de Williamsburg aprovou como um dos postulados básicos para uma ação construtiva a seguinte proposição: "A educação não mais pode ser pensada como uma série de empreendimentos desconexos conduzidos em diferentes níveis e com propósitos independentes entre si. A educação em qualquer sociedade tem de ser considerada como um todo unificado".¹⁰

Já o acentuara a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: "Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos" (art. 12). Este artigo, colocado no título mais fundamental da mesma lei, nos leva a outro tipo

de problemas que a moderna universidade brasileira deve afrontar: o de articular-se e promover a articulação "dos diversos graus e ramos" da educação e do ensino.

Para melhor entender esta articulação no contexto do diploma legal citado, será útil acenar brevíssimamente à filosofia que o informa. Com as limitações inerentes a todo esquema, diria que há na Lei de Diretrizes e Bases:

1. uma filosofia de *liberdade* com relação
 - à família;
 - à iniciativa privada;
 - à escola;
 - ao professor.
2. uma filosofia de *democratização*, que se manifesta
 - no direito de todos à educação;
 - na condenação de qualquer preconceito de classe ou de raça;
 - na articulação dos graus e ramos do ensino.
3. uma filosofia de *flexibilidade*, traduzida
 - pela variedade dos currículos;
 - pela equivalência dos cursos;
 - pela descentralização administrativa;
 - pela multiplicidade dos sistemas de ensino.
4. uma filosofia de *integração*
 - da família com a escola;
 - da escola com o meio;
 - do professor com a comunidade docente;
 - de todos os graus e ramos de ensino pela adequada representação nos Conselhos de Educação.

¹⁰ Op. cit., p. 26.

Do jôgo harmônico sobretudo dêstes dois últimos elementos, flexibilidade e integração, deve nascer a articulação. Tôdas as forças vivas devem formar neste empenho, sobretudo as universidades que, sendo a cúpula dos sistemas, devem comandar o esforço. No entanto, não é o que se vê. Em quase todos os Estados há o hiato, quando não a dissonância, entre os poderes federais, estaduais e municipais no terreno da educação. Agrava a situação o fato de que a iniciativa particular caminha em faixa própria, alheia a qualquer planejamento conjunto dentro de sua área e frente aos poderes públicos. As universidades, por serem federais em sua maioria, não tomam conhecimento dos problemas estaduais de educação, afetos às secretarias de Estado ou aos municípios. Ainda mesmo em seu campo próprio, no ensino superior, as relações entre a universidade e os estabelecimentos isolados são quase nulas.

Apresso-me a acrescentar que já se notam os primeiros sintomas, embora tímidos, de mudança. Para dar exemplos: a Universidade Federal de Minas Gerais começou a promover encontros regulares com representantes de todos os institutos de ensino superior do Estado para uma tomada de consciência dos problemas educacionais da região; e a Universidade Federal da Bahia se apresta a estudar junto com os órgãos do Estado o problema da formação de professores de 1º ciclo médio e os de saúde pública. É um início promissor, mas há todo um longo caminho a fazer!

Fator de articulação imaginado pela Lei de Diretrizes e Bases são os conselhos de educação. A lei, fazendo-os de índole representativa, tinha expressamente recomendado que nêles

tivessem assento "representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular" (art. 10). No entanto, nos conselhos estaduais esta finalidade não tem sido atingida em sentido pleno. Os homens das Universidades, por causa da autonomia universitária e por serem em geral vinculados à órbita federal, praticamente ignoram a existência do conselho. Mesmo quando professores do ensino superior aceitam integrá-los, não são, a rigor, representantes da universidade, não levam a universidade ao conselho nem trazem o conselho à universidade. Limitados assim em sua composição e assoberbados por alguns problemas mais urgentes, os conselhos se afogam em pequenos expedientes burocráticos e em querelas administrativas com as secretarias de educação, sem alento para problemas mais vastos.

A título de exemplo, desejo acenar a um outro problema mais grave no campo da articulação, já não entre os responsáveis pela educação, mas entre os vários níveis de ensino.

1. *Articulação da escola primária com a média*

Como adverte o *Annuaire International de l'Education de 1963*, as mudanças da estrutura do ensino primário nestes últimos anos têm focalizado justamente o "problema de fronteiras com o curso secundário".¹¹

A Lei de Diretrizes e Bases estatui no art. 26: "O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais." E acrescenta em parágrafo: "Os sistemas de ensino poderão estender até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do

¹¹ UNESCO, 1964, p. XL

aluno e iniciando-o em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade." Mais adiante, já no capítulo do ensino médio, o parágrafo único do artigo 36 estabelece que "ao aluno que houver concluído a 6ª série primária será facultado o ingresso na 2ª série do 1º ciclo, mediante exame das disciplinas obrigatórias da 1ª série".

Este artigo tem dificultado o entrosamento natural do ensino primário com o médio. A III Conferência Nacional de Educação que estudou o problema, já advertia que "do ponto de vista pedagógico e social se impõe a necessidade não apenas de articulação mas de integração do ensino primário e médio, de forma a assegurar unidade e continuidade ao ensino comum". Por outro lado, acrescentava: "a Lei de Diretrizes e Bases estabelece nas duas primeiras séries do ensino médio verdadeiro subciclo com características próprias de igualdade no que respeita às disciplinas obrigatórias, o que constitui o aceno a uma fórmula de integração dos dois níveis atuais".¹²

Baseada nestes e noutros considerandos, a mesma Conferência aprovava as seguintes recomendações:

1. "No que respeita à cultura geral, sejam as 5ª e 6ª séries constituídas essencialmente das disciplinas obrigatórias do ginásio, em nível equivalente às 1ª e 2ª séries do 1º ciclo médio;
2. o currículo destas séries seja organizado de forma a introduzir o educando no mundo da técnica e do trabalho;
3. a duração mínima do ano letivo seja de cento e oitenta dias de traba-

¹² III Conferência Nacional de Educação, Salvador, 1967, vol. II, p. 183.

lho escolar efetivo com a carga horária de vinte e quatro horas semanais;

4. os institutos de educação e as faculdades de filosofia ou de educação se preocupam com a preparação dos professores para estas duas séries, de essência e finalidades tão específicas;

5. incentive-se a preparação dos professores chamados polivalentes, formados em licenciatura de 1º ciclo, com os mais indicados para o magistério das 5ª e 6ª séries".¹³

Ao leitor atento destas recomendações não escapará que introduzam na 5ª e 6ª séries do curso primário todos os elementos de equivalência à 1ª e 2ª séries, e não somente à 1ª do ciclo ginásial, de modo a permitir depois a matrícula na 3ª série ginásial, não com base no art. 36, que não prevê a hipótese como é aqui colocada, mas no princípio de equivalência proclamado em três artigos da Lei de Diretrizes e Bases e disciplinado pelo Conselho Federal de Educação.¹⁴ Acredito que seja esta uma solução viável para a implantação gradual dos estudos de 2º grau: — organizar nos grupos escolares a 5ª e 6ª séries com as características e os cuidados acima descritos, precedida da implantação nos melhores institutos de educação de um curso pós-médio ou mesmo superior de curta duração para a formação de professores para estas séries, como o permite expressamente a lei no parágrafo do art. 59.

Quando consideramos que dos 1.645.320 alunos que em 1965 frequentavam curso ginásial, dois terços estavam na 1ª e 2ª séries, podemos concluir que auxílio traria à demanda

¹³ Ibid., vol. II, p. 183-4.

¹⁴ Cf. Par. 274/64 (Relator: P. José de Vasconcelos), in *Documenta* 31, p. 69 ss.

do ensino médio a solução proposta, sem quase despesas de construções e com a formação dos professores bastante facilitada. Como etapas do plano, além do levantamento da demanda efetiva e potencial e da capacidade ociosa das escolas primárias de qualquer tipo, seriam de anotar-se três cuidados principais:

1. preparar os professores para estas duas séries "de essência e finalidades tão específicas",¹⁵ por meio de cursos apropriados, de nível pós-médio ou superior, "um tipo de cursos menos ambiciosos, com um ou dois anos de duração",¹⁶ dotados de terminalidade e continuidade;
2. para a formação desse tipo de professores, articular em termos do *entrosamento* senão de *integração* os institutos de educação com a faculdade de educação da universidade;
3. em contraposição à idéia de preparação prévia total, estudar para este setor a introdução do treinamento contínuo, mediante rotinas de retreinamento ou reciclagem.

É programa pioneiro que, pela profunda repercussão que teria na educação do Estado, justifica tratamento prioritário; é desafio que deixo ao verdadeiramente magnífico Reitor desta Universidade e ao dinâmico Secretário de Educação da Bahia.

2. *Articulação da escola média com a superior*

Serei bem mais breve, por ser assunto exaustivamente debatido.

¹⁵ III Conferência Nacional de Educação, Salvador, 1967, vol. II, p. 184.

¹⁶ Conselho Federal de Educação, Indicação nº 48: Articulação da Escola Média com a Superior (Relator: Valnir Chagas). Separata de Documenta 79, p. 21.

Dois motivos, entre outros, devem levar o ensino superior a preocupar-se com este entrosamento: acolhendo o produto do ensino médio, está na posição de utilizador e cliente, e formando professores para o mesmo ensino, funciona como fornecedor. No entanto, o que vemos é que a universidade se tem limitado até hoje a criticar a escola média sem nunca ter formulado, de maneira cabal, as especificações do produto que deseja, esquecida também de que a escola depende do professor, e o professor é formado por ela...

Os vestibulares, como ainda são chamados, eliminam anualmente grande parte dos candidatos. Defeito dos estudantes do ensino médio? Do exame? As faculdades criticam a preparação dada pelo ensino médio, consideram-na inadequada e arcaica. As escolas secundárias acusam as faculdades de exigir no exame de ingresso o que devem ensinar no curso e — o que é mais grave — de graduar artificialmente as provas de acordo com as vagas, o que é confessado pela própria CAPES em longa pesquisa promovida sob seus auspícios.¹⁷ E aos alunos, postos entre dois fogos, só resta constatar que se lhes torna dia a dia mais difícil chegar à carreira de sua escolha.

À medida que esta dificuldade se torna mais drástica e mais divulgada com a figura singular do "excedente" nas ruas, alonga-se o cone de sombra da universidade sobre o ensino médio, interferindo como elemento perturbador na formação do adolescente.

Há duas décadas esta preocupação surgia regularmente no fim do curso

¹⁷ Exames Vestibulares de 1962. In *Boletim Informativo*, Rio, CAPES, 1963, p. 105.

colegial, pulando logo a seguir para o fim da 2ª série com o plano de uma 3ª série simbólica juntamente com um "cursinho" de fato. Depois rapidamente todo o curso colegial passou a ser dominado por esta inquietude. Hoje, os ginásianos no limiar da 3ª série ginásial começam a pensar no assunto.

Já é tempo de que os responsáveis pela universidade e pela escola média, debruçados lado a lado sobre o problema, estudem juntos as melhores soluções. Capacite-se a escola média de que, quando prepara o aluno para o curso superior, deve proporcionar-lhe em tempo o que as faculdades reclamam: capacidade de trabalhar em equipe, de redigir com clareza, de documentar metódicamente. Correção e desembaraço de expressão oral, no emprêgo da própria língua e das línguas estrangeiras. Capacidade de atenção continuada, suficiente motivação pessoal.

De sua parte, ao programar seus cursos de habilitação (e deveria sempre fazê-lo uma equipe mista de pessoas ligadas ao ensino superior e à escola média), tenha presente a universidade a natureza do ensino de 2º grau, para não pedir além do que ela pode dar. A este propósito vale a pena recordar as conclusões a que chegaram a UNESCO e a Associação Internacional das Universidades, estudando os problemas de acesso ao ensino superior.¹⁸ Sob o ângulo de preparar o aluno para o curso superior, o ensino médio deve colimar quatro objetivos principais, fronteiras que o concurso de habilitação deve respeitar:

¹⁸ Conselho Federal de Educação. Exames de Madureza (Relator: P. José de Vasconcelos). In *Documenta* 7. p. 17 ss.

1. *A aquisição de conhecimentos de base*, isto é:

a) os meios de expressão: domínio da língua vernácula e de línguas estrangeiras; linguagem matemática, principalmente algébrica, que é ao mesmo tempo um instrumento de análise e uma linguagem comum;

b) um fundo de cultura comum definido como um mínimo de conhecimentos necessários e não como soma de conhecimentos enciclopédicos.

2. *A aquisição de métodos de pensamento e de trabalho*, e a formação do caráter. Mais que um programa a ensinar, trata-se de desenvolver as aptidões do aluno.

3. *A incorporação do mundo extra-escolar na educação*, pondo ordem na massa de conhecimentos e informações que o aluno recebe fora da escola, desenvolvendo nele as atitudes ativas e críticas.

4. *A informação sobre a vida social e profissional*, condição essencial à orientação. Trata-se de reexaminar atitudes tradicionais que estabelecem hierarquia entre as matérias intelectuais e manuais. Esta formação da escola média pode ser assegurada em cada uma das disciplinas do currículo.

Após o ingresso e antes de empenhar o aluno em estudos especializados ou profissionalizantes, ambiente-o a universidade em um ciclo básico que reveja, reorganize e reestruture a massa de seus conhecimentos em ordem à carreira que ele deseja abraçar. É o que recomenda recente Indicação do Conselho Federal de Educação: "instituição, tão logo quanto possível, do 1º ciclo universitário organizado por áreas de cursos afins e, ao mesmo

tempo, já com o sentido de seleção por força do qual o número de vagas oferecidas seja superior à soma das que se planejam para os ciclos profissionais abrangidos em cada área".¹⁰

Conclusão

Ainda no setor da articulação seria útil considerarmos juntos a figura do colégio universitário que a lei de Diretrizes e Bases introduziu na sistemática do ensino. Mas, para felicidade vossa e minha, as proporções de uma palestra como esta impõem limites e devo terminar.

O que importa afirmar, em resumo, como fecho destas considerações sobre a universidade e a educação, é que — servidores transitórios de uma causa que é perene, a educação —, ante esta mocidade que em maré montante chega às salas da universidade,

¹⁰ Conselho Federal de Educação. Indicação 48 cit., p. 27.

juventude imprevisível mas rica de ansios, irreverente mas generosa, insofrida de autoridade mas aberta ao testemunho, incumbe-nos formá-la para este futuro de progresso e desenvolvimento, aonde há de chegar, generosa e forte, a Pátria que todos estremeçemos.

E a nossa tarefa, srs. professores, será a de ensinar-lhe a ler esta palavra imensa — BRASIL — mas ensinar a lê-la numa só crença e a olhar para um só destino, para o ideal da liberdade que aperfeiçoa, da sabedoria que semeia, da prosperidade que distribui e da fé que ilumina!

Aqui, nesta Casa que Edgard Santos imaginou como centro aglutinante e propulsor da Universidade da Bahia, sorri ao meu coração e esplende ao meu espírito a esperança alegre de um futuro assim, que não pode faltar a um passado tão esplêndido, e a um presente tão cheio de certeza!

O Colégio Universitário Da L.D.B.

Conforme especifica a Lei de Diretrizes e Bases em seus artigos 79, § 3º, "A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3ª série do ciclo colegial", e 46, § 2º, "A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro, e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários".

A universidade pode em conseqüência tomar a si, ao instituir o colégio universitário, dupla tarefa: a de preparar candidatos para seus quadros discentes e a de completar a formação de cultura geral básica, tarefa até agora entregue à escola secundária e da qual não vem esta escola conseguindo se desincumbir a contento, em parte por deficiências próprias, em parte por inadequação do vestibular e em parte ainda por inviabilidades essenciais.

Como prova e decorrência das dificuldades encontradas pela escola secundária para o desempenho dessa dupla tarefa, foram celebrados "convênios" entre os colégios secundários e cursos particulares, cursos que vêm aliás se multiplicando de ano para ano, nos grandes centros do País. A Universidade se proporia assim, com o Colégio Universitário da LDB, a retomar a missão já abandonada pela escola secundária e nunca tentada pelos cursinhos, partindo de uma estrutura curricular reduzida (6 disciplinas no máximo) e visando a propósitos mais amplos, como seriam, entre outros, os de integrar o futuro universitário no meio acadêmico superior, além dos já citados de caráter propedêutico e cultural.

Somássemos a esses propósitos ainda outros não menos desejáveis, embora até agora fora de cogitações sistemáticas, como os de orientação educacional e profissional, incluindo nesta última levantamentos de possibilidades e perspectivas do mercado de trabalho e o oferecimento de oportuni-

* Técnica de Educação do C.B.P.E.

dades de opção entre novas modalidades de especialização profissional além das clássicas e tradicionais, somássemos êsses encargos inadiáveis para melhor seleção e distribuição mais equilibrada de candidatos ao ensino superior, teríamos condenado antecipadamente o colégio universitário a resultados bem melancólicos ao final de um ano apenas de atividades, tal como foi previsto na LDB, para atender a tão amplas finalidades.

Em nossos estudos anteriores sobre o tema, demos ênfase ao aspecto da preparação específica, propedêutica a carreiras de nível superior, chamando a atenção quanto a ser inviável o seu atendimento pela escola secundária, dado o grau crescente de especialização dos conhecimentos humanos, situação nova, muito diferente no passado.

O grau de diversificação curricular e mais ainda, de *programas*, que reclamam os exames vestibulares é inconciliável com a atual estrutura econômico-pedagógica de qualquer escola secundária, ainda que boa e grande. E mais, com a presente política educacional de escassez de vagas, se, para argumentar, ocorresse o atendimento satisfatório da escola secundária às diversificações de programas exigidas, teríamos agravado consideravelmente o problema de ingresso no ensino superior. Na verdade, maiores seriam ainda os obstáculos que a universidade teria de opor, num ato de legítima defesa em face da presente política educacional, à grande massa de candidatos bem preparados. Como se vê, a desproporção e desarticulação entre os níveis de ensino médio e superior em nosso sistema escolar vêm criando um impasse pedagógico e cultural que tem levado a práticas responsáveis seja pelo rebaixamento da

cultura geral dada na escola média como pela distorção da cultura técnica especializada que poderia oferecer a escola superior, que se vê limitada a receber alunos meramente bem adestrados, nem sempre os mais capazes e aptos, aliás não identificáveis pelo defeituoso sistema de seleção existente.

Parece-nos clara a inviabilidade de êxito da escola secundária ou do colégio universitário da LDB ao tentarem conduzir a transição e integração das culturas geral e técnica, por impossibilidade de conciliação dêsses objetivos no caso da escola secundária, por ausência de estruturação adequada no caso do colégio universitário da LDB e por insuficiência de tempo nos dois casos.

Novamente chamamos a atenção para as diferenças de *natureza* entre a cultura geral da escola média e a cultura técnica da escola superior, no sentido de sublinhar a necessidade de maior compreensão das implicações existentes no entrosamento das duas. Enquanto a transição entre os níveis primário e médio se faz em termos de continuidade natural, a transição entre os níveis médio e superior exige adaptações e ajustamentos que precisam ser feitos gradual e equilibradamente, com senso de proporção, de harmonia e de integração.

O teste da prática da LDB vem demonstrando não haver condição para se realizar, no seu colégio universitário de um ano, a conjugação harmoniosa da cultura geral de que necessita qualquer profissional para ser um cidadão do seu tempo e do preparo específico preliminar à sua profissionalização. Na tentativa de integração das duas culturas não vêm sendo convenientemente lembrados, ou

se revelando facilmente exeqüível, dentro das limitações legais, alcançar objetivos da cultura geral moderna como os citados por Earl McGrath: "1) proporcionar um campo compreensivo de conhecimentos nos principais ramos do conhecimento: ciências físicas, ciências sociais e humanidades, incluindo as artes — sem os quais o indivíduo pode ser prejudicado por sua própria ignorância; 2) cultivar a capacidade de raciocínio e comunicação requeridas para enfrentar eficazmente um problema novo, ordenar dados significativos e exprimir pela palavra e pela mão os resultados daquelas atividades intelectuais."

Como não pode a escola secundária ministrar o conhecimento propedêutico especializado reclamado pelos ramos do ensino superior, e citaremos a propósito a posição dos teóricos da Reforma Langevin (1946) quando afirmavam não caber "em nenhuma hipótese" à escola secundária dar "aquêlê preparo especializado na medida exigível para cada curso superior", e não parecer plausível que a 3ª série colegial, só por ser o colégio universitário da LDB, possa assumir vantajosamente a responsabilidade de oferecer uma preparação simultaneamente técnica e cultural, na medida suficiente a bem alicerçar o futuro profissional e o ser social a que se candidata o aluno da escola superior, é preciso encontrar o meio de realizar essa tarefa.

Informações fidedignas que nos chegam das universidades federais de Minas e Bahia evidenciam que as iniciantes experiências do colégio universitário da LDB, conseguem funcionar razoavelmente quanto ao aspecto propedêutico-técnico. Com melhores

instalações, integração no ambiente universitário, bons professores, não chega a surpreender êsse resultado. Mas não estará somente nisso a solução do problema de articulação do ensino médio e superior e da integração harmoniosa da cultura geral e da cultura técnica especializada. O colégio universitário da LDB estaria assim correndo o risco de se converter em pouco mais do que num "cursinho"; nêle, o aluno ganharia apenas o conhecimento técnico reclamado pelo vestibular e teria sacrificado um ano daquela cultura geral que normalmente deveria ser dada na 3ª série colegial, na escola secundária.

Acreditamos que sem uma profunda reestruturação do nosso sistema de ensino no sentido de mais bem qualificá-lo para o atendimento eficaz dos reclamos do País em incipiente processo de desenvolvimento, as tentativas de solução de problemas como os de redistribuição diversificada dos quadros discentes, de boa articulação dos vários níveis de ensino, de redefinição de finalidades e objetivos modernizados de nossa educação, de qualificação adequada de pessoal docente e de vários outros igualmente relevantes, terão significado inexpressivo e mesmo tenderão ao fracasso, não passando de meros paliativos.

Os Institutos Centrais

Por assim pensarmos, parece-nos oportuno ser estudada a viabilidade de reestruturação do ensino médio e superior, para a qual julgamos um passo básico e acertado a implantação dos institutos centrais universitários, como instrumento essencial à reforma universitária e, por extensão, beneficiando a escola de segundo grau, possi-

bilitando-lhe a preservação de sua conquista fundamental: a autonomia de seus objetivos.

Aliás essa tendência vem-se estendendo na América Latina como uma idéia-fôrça e no Brasil vem ganhando terreno progressivamente.

Quanto à situação na América Latina, entre outros estudos a respeito que assim o comprovam, podemos mencionar o de Janet Lugo, especialista em educação da OEA, que, em artigo publicado em *La Educación* (nº 35-36, julho-dezembro 1964), assinala:

"O movimento de reestruturação da universidade em tórno dos estudos gerais — que se iniciou na Costa Rica e no Chile em fins da década de 1950-1960 — se estendeu a quase todos os países latino-americanos, e em alguns vem alcançando proporções de reforma em escala nacional." Esses institutos ou faculdades de estudos gerais correspondem, basicamente, aos institutos centrais.

No Brasil, as manifestações favoráveis à implantação dos institutos centrais, com duração de dois anos, em nível universitário, ganham terreno, ainda que com esta ou aquela diferença, menos relevante, entre as fórmulas preconizadas.

Na Guanabara, seja na Universidade Federal como na do Estado, a criação desses institutos representa uma iniciativa já em marcha. Em São Paulo também, na tão importante Universidade do Estado, onde havia ainda certas fixações emocionais em relação ao modelo original de 1934, pelo qual as faculdades de filosofia deveriam também desempenhar uma tarefa integradora da universidade que nun-

ca chegaram a desempenhar, já se ouvem manifestações ponderáveis em favor da implantação dos institutos centrais.

O esquema estrutural que ora defendemos para o nosso sistema escolar, do qual os institutos centrais são parte importante é o seguinte, louvado, quanto ao ensino superior, na organização da Universidade de Brasília, a qual, do ponto de vista de estrutura, nos parece amplamente satisfatória.

Segundo esse esquema (em anexo), teríamos, no nível médio, quanto ao II ciclo:

- a) *Escola secundária terminal*
Objetivo central — desenvolver a capacidade de adaptação ao desempenho de inúmeras ocupações e tarefas não especializadas (com 3 ou mais séries do II ciclo).
- b) *Escola técnica terminal*
Objetivo central — preparar profissionais especializados de nível médio (com 3 ou mais séries do II ciclo).
- c) *Escola secundária propedêutica*
Objetivo central — ministrar a cultura geral que a distingue como ramo de ensino, em função de carreiras cuja ênfase recaia nas ciências humanas como Direito, Sociologia, Filosofia, Educação, Administração etc. (em duas séries de II ciclo).
- d) *Escola técnica propedêutica*
Objetivo central — ao lado da cultura geral, ministrar o preparo básico ao futuro profissional de nível superior em campos de estudos fundamentais das ciên-

cias exatas e biológicas, como os de Química, Física, Engenharia, Agronomia, Economia, Zootécnica, Medicina, Farmácia, Odontologia etc.

Esse esquema visa menos à preparação específica para o ensino superior, o que sucede por mera decorrência natural do próprio sistema, do que à formação do profissional de nível médio, tão necessário aos quadros técnicos do País.

A essa estrutura flexível e diversificada no ensino médio conjugar-se-ia a reestruturação do ensino superior com iguais características de flexibilidade e possibilidades de adaptação, por meio da redistribuição por cursos e especializações profissionais, possível somente, cremos nós, com a instalação dos institutos centrais, integradores da universidade. Lembramos as atribuições dos institutos centrais da universidade de Brasília, por estarem já em funcionamento e que são as seguintes: *

1. 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;
2. Cursos de bacharelado de 3 séries em qualquer disciplina departamental, para os alunos que desejem seguir a carreira do magistério;
3. Cursos de formação científica de dois anos mais, após o bacharelado, destinado aos alunos que revelem maior aptidão para pesquisas e estudos originais;

* *Universidade de Brasília* — Darcy Ribeiro — p. 43.

4. Programas de estudos pós-graduados de dois anos para os candidatos a doutoramento.

A diplomação nas carreiras tradicionais far-se-á após cursos que, somados aos dos institutos, perfaçam o mínimo de anos de estudo exigido pela legislação do ensino para cada tipo de formação superior."

Ingresso nos Institutos Centrais

Como ingressariam os alunos nos institutos centrais? Parece-nos perfeitamente satisfatório, reclamando apenas enriquecimento quanto aos instrumentos de prova e observação, o sistema adotado na Universidade de Brasília.

O candidato se inscreve para um exame geral de habilitação e seleção para a universidade, manifestando sua preferência por esta ou aquela faculdade, podendo indicar até três, em ordem de preferência.

Todos se submetem a provas *nas mesmas matérias* apenas em nível diferente, nível êsse determinado pela primeira escolha. Assim, se o candidato tem, por exemplo, Medicina como primeira escolha, o nível da prova de Biologia é mais alto do que aquele exigido para um candidato que tenta Direito como primeira escolha. Para o candidato a Direito, o nível mais alto recairá em outra disciplina básica a êsse curso.

Com êsse sistema, o estudante é um aluno da *universidade* antes de ser de qualquer faculdade e há ensejo bem mais fácil de retificar erros iniciais de escolha, enquanto frequenta os institutos centrais.

Funcionamento do Sistema

Vejamos como poderia funcionar esse esquema, quando conjugado ao esquema por nós proposto para o nível médio. Digamos que um aluno que tenha cursado a escola secundária propedêutica ou a secundária terminal e que estaria mais bem indicado para seguir a carreira de Direito, faça de Medicina, ao prestar o exame vestibular, a sua primeira escolha e de Direito a segunda. Ele poderia ou não prestar exame de Biologia, por exemplo, no nível mais alto. Fazendo exame no nível mínimo nessa matéria, deverá posteriormente prestar o exame de Biologia em nível mais alto, após completar os cursos básicos exigidos para Medicina durante os dois anos do instituto.

O aluno que, por exemplo, viesse da escola secundária técnica propedêutica, já devia ter melhor preparo em Biologia e poderia, caso mantivesse firmes os propósitos e tendências revelados ainda na escola média, prestar com facilidade os exames nos níveis exigidos para Medicina. A idéia fundamental é: desenvolver, com antecedência razoável, as aptidões que se revelem na escola média e oferecer possibilidades de redireção àquelas que só mais tarde se evidenciem, seja por peculiaridades pessoais no estilo de desenvolvimento, seja por possível equívoco de escolha prematura, causado pelo desconhecimento da diversidade de campos profissionais existentes ou por valorização mal fundamentada na escolha de determinada carreira.

As vantagens do sistema dos institutos centrais são múltiplas e, entre elas, citamos as arroladas pelo Prof. Darcy Ribeiro no trabalho já aludido:

1. Evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos, e permitir a concentração dos recursos de pessoal.
2. Dar ao estudante a oportunidade de optar por uma orientação profissional, quando mais amadurecido e (principalmente achamos nós) melhor informado sobre os diferentes campos a que se poderia dedicar.
3. Proporcionar modalidades novas de formação científica e de especialização profissional que o nosso sistema atual não pode ministrar.
4. Selecionar melhor os futuros quadros científicos e culturais do País, porque ao invés de fazer-se esta seleção dentre os poucos alunos que escolhem determinada carreira, far-se-á dentre todos os alunos que frequentem os Institutos Centrais e aí revelem especial aptidão para a pesquisa fundamental, para o magistério ou a carreira em que se formarão profissionais.
5. Estabelecer mais nítida distinção entre as atividades de preparação científica e as de treinamento profissional". *

Poderiam os institutos centrais funcionar ainda com a finalidade de aprimoramento da habilitação cultural ou profissional obtida em nível médio para aqueles que não pretendessem concluir estudos superiores, ou como cursos de extensão cultural para a comunidade, a exemplo dos "Community Colleges" americanos.

* Universidade de Brasília — Darcy Ribeiro.

De nosso ponto de vista, o aspecto predominante a considerar no problema é, muito mais do que o do simples preparo propedêutico a cursos superiores, o de integração harmoniosa do ensino de segundo grau e do ensino superior, pelo entrosamento gradativo das culturas geral e técnica especializada, de modo a se preservarem os objetivos peculiares e interdependentes de cada um desses dois níveis de ensino. Ao lado disso, e de não menor importância, estão as oportunidades que se oferecem ao estudante de realizar escolha acertada e que assegurem ao País contar com pessoal técnico mais bem selecionado.

São esses os aspectos e objetivos centrais que nem a 3ª série colegial secundária, nem o colégio universitário da LDB, por vício de estrutura, têm condições de atender e alcançar.

É por essa inviabilidade que os fatos vêm demonstrando, eloqüentemente, que nossa preferência recai nos institutos centrais, universitários, de dois anos, os quais, se adequadamente estruturados, podem realizar essa tarefa tão relevante de vitalizar e tornar autênticos os ensinos médio e superior, das culturas geral e técnica, que, isentas das atuais distorções, podem convergir harmoniosamente para a formação do homem e do especialista.

Estrutura do Sistema de Ensino

7.ª	DOUTORADO	
6.ª		

5.ª	FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO	
4.ª			
3.ª	BACHARELADO		
2.ª	BÁSICO	INSTITUTOS CENTRAIS	
1.ª			

EXAMES VESTIBULARES			
---------------------	--	--	--

5.ª				
4.ª				
5.ª				
2.ª	II CICLO	ESCOLA	ESCOLA	
1.ª				
4.ª	I CICLO	MÉDIA		MÉDIA
3.ª		PROPEDEÚTICA		TERMINAL
2.ª				
1.ª				
6.ª		ESCOLA PRIMÁRIA		
5.ª				
4.ª				
3.ª				
2.ª				
1.ª				

Deficit Escolar no Ensino Primário e suas Implicações

Zenaide Cardoso
Schultz *

O diagnóstico da situação educacional do País, alvo dos estudos e pesquisas a que, no Ministério da Educação e Cultura, se dedica o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vem sendo esclarecido com a configuração de novos esquemas até então não evidentes, principalmente com relação ao ensino primário. Devido a seu caráter de obrigatoriedade e de educação básica geral, análises mais minuciosas têm sido feitas sobre ele.

Muitas vezes se empresta a quantitativos numéricos, à primeira vista, significados que não expressam a realidade completa, e a interpretação dos fatos pode resultar distorcida.

O Censo Escolar, realizado em 1964, por iniciativa do INEP, com a cooperação do IBGE e das Secretarias de Educação dos Estados, revelou que, das crianças de 7 a 14 anos, num total de 13,5 milhões, 8,8 milhões estavam escolarizados e 4,7 milhões não freqüentavam escolas, o que representaria um *deficit* de escolarização

de 34% da população na faixa etária de obrigatoriedade da educação elementar.

Se, considerando o número absoluto deste *deficit* — 4,7 milhões — sentimos a amplitude do problema, mais grave se torna êle quando se analisam as causas da não escolarização deste vultoso contingente de crianças. As apurações finais do censo escolar vêm esclarecer que, desse total, apenas 1,4 milhão (10%) não estudam por falta de escola no local ou por falta de vaga na escola existente. Os demais 3,3 milhões (24%) não se matricularam por motivos outros, alheios à presença ou não de escola, como: por pobreza, por terem de trabalhar, por deficiência física ou mental, por doença, por já terem concluído o curso primário ou por desinteresse.

O *deficit* do ensino primário não é, como se verifica, devido somente à falta de escola. Outros fatores de mais difícil e lento controle interferem para sua existência. O problema aí

* Técnica de Educação do INEP

escapa, em sua maior parte, da área da educação e se situa no âmago do complexo sócio-econômico de subdesenvolvimento. Mais detido exame demonstra que o problema apresenta aspecto mais grave, como era de se esperar, nas zonas rurais, onde o baixo nível econômico-cultural é o principal responsável pela não freqüência à escola.

Daqueles 3,3 milhões que não procuraram matrícula, independente da existência ou não de escola, 2,0

milhões (quase 2/3) se localizam na zona rural.

A escola só subsiste quando a comunidade sente sua necessidade. De contrário, permanece vazia, fechada ou mesmo inexistente pela indiferença local.

Ainda o censo escolar configura em número êste fato, quando estudou a escolarização das crianças de 7 a 14 anos, segundo o nível de instrução do pai ou responsável:

CRIANÇAS CUJO PAI OU RESPONSÁVAL	Freqüentam ou freqüentaram escola	Não freqüentam nem freqüentaram escola
É analfabeto	57,3%	42,7%
Tem instrução primária	84,0%	16,0%
Tem instrução média	96,0%	4,0%
Tem instrução superior	97,2%	2,8%

Embora haja grande carência escolar, não se poderia chamar "excedentes" às crianças não-escolarizadas que não demandaram matrícula. Eis por que o ensino primário apresenta dificuldades peculiares não-resolúveis por simples programas de ampliação da rede. Aqui, no próprio Estado da Guanabara, de população concentrada e urbana, ainda há vagas nas escolas primárias e foi necessário criar-se um serviço de fiscalização da freqüência escolar para conduzir à escola aqueles que não a procuram.

A solução do problema na ampliação da rede escolar requer esforço conjugado de recursos entre os três níveis administrativos (federal, estadual e municipal) para poder racionalizar-se a atuação dos Podêres Públicos e obter-se o rendimento desejado, evitando-se o desperdício e a dispersão

de energias. Esse o objetivo dos programas de Assistência Técnica Federal aos Estados.

Dentro dêsse raciocínio é evidente que, como prioridade inicial, a atenção deve ser voltada para as crianças que demandam matrícula (1,4 milhão). As restantes não-escolarizadas se irão integrando paulatinamente no programa, na medida em que providências articuladas pelas três órbitas governamentais possam ir sanando aquelas causas básicas da estrutura sócio-econômica, e que a demanda se manifeste.

Por outro lado há um *deficit* registrado no censo escolar que não é aparente no simples cômputo das matrículas e, êste sim, é mais flagrante nas zonas urbanas das grandes concentrações populacionais mais desenvolvidas.

Trata-se das escolas que subdividem sua matrícula em três e mais turnos, prejudicando o ensino destas crianças pela redução do tempo de aula. Nestas áreas, pois, a carência requer também a classificação de prioridade,¹ considerando-se que a solução da demanda, pela redução do tempo e, por conseguinte, da qualidade do ensino, não é justificável.

O Censo escolar revelou que mais de 2 milhões de crianças estudam nestas condições precárias.

Temos, ainda, de levar em conta que há dois grupos de crianças que não constam das matrículas do ensino primário e não representam *deficit*, mas são arroladas como tal. São as que já concluíram o curso e as que estão ou já estiveram matriculadas no ensino médio e não ultrapassaram os 14 anos.

O Censo escolar registrou que 208 mil crianças na faixa etária em estudo já tinham concluído o curso primário e 406 mil estão freqüentando o ginásio, além de quase 10 mil que já o tinham freqüentado.

Vê-se, assim, que a simples comparação entre a população escolarizável (número de crianças de 7 a 14 anos) e a matrícula da escola primária, não nos presta uma informação real sobre o *deficit* de matrícula, valendo apenas como um dado aproximado da realidade, de caráter muito global e de significação muito elástica.

Daí a necessidade urgente e inadiável dos estudos e levantamentos locais para o conhecimento da realidade educacional de setores geográficos cada vez menores (cidades, bairros, vilas, povoados, áreas dispersas) até chegar-se à diminuta área do raio de alcance de cada escola.

Este programa de ação foi previsto pelo censo escolar que doou às Prefeituras Municipais, para análise de suas carências, todos os questionários (chamadas "Boletim de Família CE-1"), já classificados por pequenos setores geográficos, e onde constam todos estes informes básicos, colhidos de casa em casa pelos recenseadores nas zonas urbanas e rurais de cada município, inclusive nome, endereço e filiação das crianças de 0 a 14 anos recenseadas no âmbito municipal.

O Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares, como um dos programas de Assistência Técnica do INEP, visa a contribuir para a sistematização desse esforço racionalizador e para o fortalecimento da inter-relação administrativa, desenvolvendo um tipo de trabalho normativo, dentro da política educacional, na elaboração dos programas de construções escolares com base em estudos preliminares das realidades específicas locais e das metas e prioridades nacionais estabelecidas.

Associando-se os programas de assistência técnica aos de auxílios financeiros decorrentes dos convênios celebrados anualmente, entre o Ministério da Educação e Cultura e as Secretarias de Educação dos Estados, estaremos abrindo amplos e claros caminhos para a necessária revisão dos critérios adotados nos planejamentos educacionais, a fim de poder-se evoluir dos planos fracionados para planos integrados que envolvam os três níveis de ensino como um todo seqüente, e sirvam de suporte à promoção do desenvolvimento econômico do País, tendo em vista "a interdependência complementar e convergente, entre o desenvolvimento econômico e o da educação".

**Aspectos
Quantitativos**

O ensino médio brasileiro, quantitativamente, está ainda muito aquém das necessidades educacionais do País, geradas pelo nível demográfico e pelo processo de desenvolvimento do Brasil.

Basta que se considere que, à base de dados estatísticos de 1965, apenas 17,9% da população de 12 a 18 anos estariam matriculados na escola média brasileira: 2.154.400 alunos.

Para se sentir a insuficiência dêsses números atente-se em que, na América Latina, está o Brasil situado no grupo dos países com menor percentagem de matriculados na escola média, em relação à população em idade escolar correspondente.

Assim é que, segundo dados estatísticos atuais, no Uruguai essa matrícula representa 32%; na Argentina 31, no

Panamá 30, na Costa Rica 28, no Chile 23 e na Venezuela 21%.

Considerando-se também que a escola média é indispensável, para habilitação imediata ou preparatória ao desempenho de atividades secundárias e terciárias, verifica-se que o atual ingresso de alunos a serem capacitados para trabalhar futuramente nessas atividades é absolutamente insuficiente para atender às suas exigências de ampliação, como decorrência do processo de desenvolvimento do País.

Como o Brasil não é homogêneo do ponto de vista econômico-cultural, a presença da escola média em 1965 varia substancialmente conforme as regiões consideradas à luz dêsse critério.

Assim, de acordo com os dados estatísticos de 1964, na Região Norte, que abrange os Estados e Territórios de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá, o *deficit* de matrículas na escola secundária era de 379.300, correspondendo a 89% da população nesta idade escolar.

* Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.

Na região Nordeste, que inclui os Estados de Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas, havia um *deficit* de matrícula em números absolutos de 2.198.098 correspondente a 90,3% da população em idade escolar.

Na região Leste, que abrange os Estados de Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Guanabara, o *deficit* em números absolutos era de 3.271.264, correspondendo a 82,9% da população escolarizável.

Na região Sul, abrangendo os Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, havia um *deficit* de matrículas em números absolutos de 3.311.205, correspondendo a 79,3% da população em idade escolar. Trata-se da região mais desenvolvida ao País.

Na região Centro-Oeste, que inclui os Estados de Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal, o *deficit* de matrículas

na escola secundária era de 3.405.790, correspondente a 84% da população escolarizável.

Tomando o ensino médio como um todo, a matrícula em seus vários ramos, em 1965, assim se distribuiu, aproximadamente:

<i>Ensino Secundário</i>	1 553 699	72,4%
<i>Ensino Comercial</i>	288 361	13,3%
<i>Ensino Normal</i>	220 242	10,2%
<i>Ensino Industrial</i>	79 230	3,6%
<i>Ensino Agrícola</i>	12 878	0,5%
	2 154 400	100%

Se considerarmos essa matrícula à base dos dois ciclos em que se divide o ensino médio, veremos que a situação estatística dos seus vários ramos muda substancialmente conforme se trate do primeiro ciclo (4 anos) ou do segundo ciclo (3 anos):

MATRÍCULA NOS DOIS CICLOS DO ENSINO MÉDIO

1965

RAMOS	1.º Ciclo		2.º Ciclo		Proporção entre os dois ciclos	
	Matrícula	Porcentagem do total	Matrícula	Porcentagem do total	1.º Ciclo	2.º Ciclo
Secundário	1 364 123	83,0%	189 576	37,8%	7,1	1
Comercial	166 493	10,2%	121 858	23,9%	1,3	1
Industrial	54 953	3,3%	24 277	4,7%	2,2	1
Agrícola	9 169	0,5%	3 709	0,7%	2,4	1
Normal	50 552	3,0%	169 690	33,4%	1	3,3
TOTAL	1 645 290	100%	509 110	100%	3,2	1

Pelo quadro acima, percebe-se quanto a escola secundária funciona como a grande escola comum do primeiro ciclo, fornecendo contingentes à matrícula não somente do seu segundo ciclo como para outros ramos do ensino médio.

Outro aspecto pelo qual se percebe a deficiente presença da escola média no Brasil é o de existir ela, no ano de 1964, somente em 1.948 (47,4%) do total de 4.114 municípios existentes no País e, desses municípios, cerca de mil a possuem apenas no primeiro ciclo.

Na docência desses estabelecimentos estariam, em 1964, 120.560 professores, 49,2% dos quais concentrados nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Guanabara, onde, outrossim, se encontram 51,7% dos efetivos discentes (1965).

Outro importante aspecto negativo na situação escolar do ensino médio brasileiro é a fraca taxa de retenção escolar.

Dados recentes mostram que a evasão de matrículas da primeira à última série do ensino médio é em torno de 70%, enquanto a proporção de matrícula no ensino médio é de 3,2 alunos no primeiro, para 1 no segundo ciclo.

Para cada aluno matriculado na escola média há cerca de cinco alunos matriculados na escola primária (dados de 1964); para cada aluno matriculado no ensino superior há cerca de treze alunos matriculados na escola média (1964).

O ensino médio brasileiro é essencialmente urbano, concentrando só nas capitais 46,4% do seu discipulado

(1965), composto quase exclusivamente de integrantes das classes superior e média, com equilíbrio entre as matrículas masculina e feminina.

A relação teórica professor-aluno no ensino médio é de cerca de 1 professor para 15 alunos, variando, todavia, essa relação, na prática, muito acentuadamente.

Quanto às entidades mantenedoras das escolas do ensino médio cerca de 2/3 delas seriam particulares, incluídas as da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, em número aproximado de 707, cujo financiamento em cerca de 4/5 é, todavia, público.

Já na questão de matrículas a situação não é a mesma, pois se considerarmos o financiamento de matrículas na escola secundária, a qual tem a parte do leão com 1.553.699 das matrículas num total de 2.154.400 do ensino médio, veremos que, computadas as matrículas na escola pública, mais as bolsas pelo poder público em escolas particulares e mais o financiamento público às escolas da CNEG, a maioria dos alunos estuda na escola secundária às expensas do poder público.

No último decênio (1955-1965), o ensino médio teve sua matrícula duplicada, mas o fato perde muito de sua significação se correlacionado com o crescimento da população de 12/18 anos, numa média de 3,5% ao ano.

Numa síntese final sobre as posições quantitativas dos vários ramos do ensino médio no Brasil, pode-se assinalar a inexpressividade dos efetivos de matrícula nos ensinos industrial e agrícola: no primeiro caso, pela marca de preconceitos remanescentes contra

o ensino técnico em relação ao ensino de letras; no segundo caso, não somente por isso mas também pelo fato do anacronismo de nossas atividades agrícolas e pelo regime obsoleto de relações de produção nelas vigente.

Entre o Estado, a União e o Município, são os dois primeiros os grandes mantenedores do ensino médio, sendo irrelevante a contribuição do município nesse setor.

Deve-se também assinalar, à base dos dados estatísticos mais recentes, que a expansão de matrículas na escola secundária pública vem ocorrendo num ritmo superior a 100% ao da escola particular.

Estrutura da Escola Média Brasileira

São cinco os ramos da escola média brasileira: escola secundária; escola de ensino técnico: industrial, comercial, agrícola; escola normal (de formação de professores para o ensino primário).

Até a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1962) essas escolas tinham, para cada ramo uma estrutura uniformemente fixada em leis da União, que lhes prescreviam o currículo, os programas, os processos de verificação da aprendizagem, o que, dadas as diferentes condições culturais do País, tinha vigência puramente formal.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começou a ser atendido o dispositivo constitucional que determina que os Estados "organizarão os seus sistemas de ensino", dando aos Estados e às escolas uma

certa margem de autonomia no processo educativo.

Assim é que, por lei de âmbito federal e por atos do Conselho Federal de Educação são estabelecidos os ciclos do ensino médio e sua duração mínima, disciplinas obrigatórias, duração mínima do período escolar, as exigências de frequência mínima dos alunos, a amplitude dos programas em cada ciclo.

Os Conselhos Estaduais de Educação fixam as disciplinas restantes de caráter obrigatório e relacionam as disciplinas de caráter optativo que podem ser adotados pelos estabelecimentos de ensino.

O processo de apuração do rendimento escolar fica a cargo de cada estabelecimento de ensino.

São dois os ciclos do ensino médio, o ginásial e o colegial, de duração, respectivamente, de quatro e três anos (no mínimo, este último).

São disciplinas obrigatórias do ensino médio: Português, História, Geografia, Matemática, Ciências.

Para completar as disciplinas obrigatórias na escola secundária, são indicadas:

- Desenho e Organização Social e Política Brasileira . . 1º e 2º Ciclos
- Desenho e uma Língua Estrangeira Moderna 1º e 2º Ciclos
- Uma Língua Clássica e uma Língua Estrangeira Moderna 1º e 2º Ciclos
- Uma Língua Estrangeira Moderna e Filosofia 2º Ciclo

Como disciplinas optativas há:

- a) no ciclo ginásial: Línguas Estrangeiras Modernas, Música (canto orfeônico), Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas;
- b) no ciclo colegial: Línguas Estrangeiras Modernas, Grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética.

Como Práticas Educativas há: Educação Física (obrigatória), Educação Cívica, Educação Artística, Educação Doméstica, Artes Femininas e Industriais.

Para os cursos técnicos (comercial, industrial, agrícola) e de formação de professores pré-primários e primários (normal) os currículos respectivos são organizados tendo em vista o texto da Lei de Diretrizes e Bases e leis especiais a eles referentes.

Corpo Docente do Ensino Médio Brasileiro

A formação regular de professores para o ensino médio é, por lei, feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, em nível superior, em quatro anos, e a dos professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

A formação de docentes para o ensino primário é feita:

- a) em escola normal de grau ginásial, com o mínimo de quatro séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias do curso ginásial é ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao ginásio.

Os institutos de educação ministram cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento dos graduados em escolas normais de grau colegial.

O número de professores preparados por faculdades de filosofia, ciências e letras ensinando no País vai pouco além de 30%, sendo a maior parte desse magistério composta de professores normalistas e de formados em profissões liberais.

No que diz respeito à formação de professores para o ensino primário, o problema é ainda mais grave, pois cerca de 44,1% desses professores não têm habilitação pedagógica (1964).

Os Principais Defeitos Qualitativos da Escola Média Brasileira

- 1º) Prédios escolares e equipamentos deficientes, na maioria absoluta dos casos;
- 2º) Professorado sem preparação regular na maioria dos casos;

- 3º) Período escolar insuficiente, com o regime de turnos múltiplos e ano letivo reduzido;
- 4º) Currículos ainda congestionados, não obstante a redução decorrente da Lei de Diretrizes e Bases;
- 5º) Técnicas e processos didáticos obsoletos ou precariamente assimilados;
- 6º) Filosofia educacional conservadora, defasada em relação ao estágio vivido no processo social, vivendo a fase de industrialização;
- 7º) Falta de supervisão do trabalho docente;
- 8º) Ausência de orientação educacional e vocacional eficazes;
- 9º) Insuficiência de autonomia local na organização de cursos variados e flexíveis, consoante necessidades e peculiaridades locais;
- 10º) Literatura pedagógica e material de instrução de deficiente qualidade;
- 11º) Falta de participação da comunidade e ausência de consciência profissional mais atuante na fixação dos rumos da educação, posta em termos de determinações legais.

Documentação

Joaquim Moreira de Sousa

In Memoriam

Perdemos um de nossos mais antigos e queridos companheiros...

No dia 6 de janeiro último, no Hospital dos Servidores do Estado, nesta cidade, extinguiu-se uma vida inteiramente dedicada à Educação, a de Joaquim Moreira de Sousa. Trabalhou até o fim no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, como seu Diretor-Adjunto, e na Associação Brasileira de Educação, onde, em dezembro de 1966, completou dois mandatos de presidente.

Nascido em São Bernardo de Russas, no Ceará, em 1893, desde cedo Moreira de Sousa ligou-se aos problemas educacionais. Quando, nos anos de 20, Lourenço Filho lançou as bases da Reforma da Educação naquele Estado, o jovem bacharel, depois de um período no Ministério Público na Comarca de Aracati, veio dirigir a Escola de Comércio da Fênix Caixeiral, em Fortaleza. Já em 1929, Moreira de Sousa substituiu Lourenço Filho na direção da instrução Pública do Ceará, no governo do Prof. Matos Feixoto.

Volta ao posto em 1931, durante a Interventoria Carneiro de Mendonça, até 1934. Organiza e instala a 1ª Escola Normal Rural do País, em Juazeiro do Norte.

Vem para o Rio de Janeiro e submete-se a concurso para Técnico de Educação, em 1934. Integrou, assim, a 1ª turma da carreira, com outros notáveis educadores brasileiros.

De 1946 a 1950 dirige os Cursos de Administração do DASP. Transfere-se então para o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, coordenando aí os Cursos de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, tema predileto seu nos congressos nacionais de educação, bem como em trabalhos publicados em jornais e revistas especializadas.

Representa o Brasil, em 1953, no Estágio de Estudos promovido pela UNESCO na Sicília (Itália), sobre métodos audiovisuais na Educação de Base. Percorre alguns países europeus, publicando interessantes obser-

vações sobre os respectivos sistemas de ensino.

De volta, é incumbido, na Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, sob a direção de Anísio Teixeira, do estudo sobre o Ceará. Daí resulta um alentado volume em que Moreira de Sousa conclui pela adoção de escola adequada às necessidades da região das sêcas. É dos seus principais trabalhos pedagógicos, ampliado e atualizado numa 2ª edição, editada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em 1961, sob o título "Sistema Educacional Cearense". Esse próprio Centro resultou de projeto objetivando as condições de ecologia humana do Nordeste. E Moreira de Sousa foi encarregado dos trabalhos de sua instalação, em 1956, passando a dirigir ali a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais até 1958.

Em 1955 é encarregado pelo Departamento Nacional de Educação de organizar o 1º Centro Regional de Educação de Base, no Município de Colatina (Estado do Espírito Santo), de que foi o primeiro diretor.

Em 1956, fêz parte da Delegação Brasileira, chefiada pelo Ministro Clóvis Salgado, à 2ª Reunião Interamericana de Ministros da Educação, em Lima (Peru), convocada pela OEA.

Depois de aposentado, Moreira de Sousa assume, em 1961, a função de Diretor-Adjunto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em que faleceu.

Seus principais trabalhos são: o volume já citado "Sistema Educacional Cearense" e a biografia de Dom Lino Deodato (Arcebispo de São Paulo),

nascido na mesma cidade de Russas, grande figura de prelado, educador e político.

O Estudo sobre o Ceará é um modelo de levantamento regional, feito e refeito sob um cuidadoso processo de pesquisa, que só um profundo conhecedor da região e um educador da experiência de Moreira de Sousa poderia realizar. A escola primária, o ensino normal, o secundário e o superior, com amplas informações sobre a administração do sistema educacional cearense e seu financiamento, completam o volume integrante da série editada pelo INEP.

A biografia de Dom Lino é estudo histórico, também de história da Educação, pois a vida do biografado surge desde os primeiros anos na escola primária de Russas, estudada em capítulos, reconstituição preciosa do ensino primário naquela região, na primeira metade do século XIX. Nesse livro o estilo de Moreira de Sousa surge por inteiro, na amenidade da construção, na simpleza do vocabulário, tudo revelando o homem que ele era: simples, agradável, em que a cultura e o saber não alteravam gestos nem atitudes. Conhecia a Educação não somente por via livresca, mas pela vivência da escola, desde os meios rurais até os centros urbanos mais densos.

Conservou a rija formação do seminário dos lazaristas em que estudou. Não esqueceu a sua escola primária de Russas, aquela mesma em que estudou D. Lino Deodato, por ele descrita com a penetração de educador e o pitoresco de homem do sertão.

Tais elementos compuseram em Moreira de Sousa um cordial-mestre em relações humanas. Os que com ele

conviveram guardarão sempre lembrança da suavidade do seu trato, da correção de seu comportamento, chefe ou companheiro.

O menor registro sôbre a vida e a obra de Joaquim Moreira de Sousa há de ser completado com a referência ao pai de família exemplar que êle foi. De um casamento feliz nasceram oito filhos que, educados primorosamente, constituem dêsses raros e harmoniosos grupos de gente capaz e laboriosa.

Moreira de Sousa morreu sem velhice. A postura física e a vontade de trabalhar mantiveram-se intactas até o fim.

Péricles Madureira de Pinho

Bibliografia

1) Livros e monografias

SOUSA, J. Moreira de — *Por uma escola melhor*; relatório apresentado por ocasião do 6º Congresso Nacional de Educação, Fortaleza, Imp. Oficial, 1934. 147 p. ilustr. 1.

— — *Dom Lino Deodato; prelado do Nordeste, aspectos sociais e humanos de sua vida e sua obra.* [Fortaleza], Imp. Universitária do Ceará, 1960. 402 p. 2.

— — *Estudo sôbre o Ceará.* Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955. 250 p. ilustr. (Publ. 8). 3.

— — *Sistema educacional cearense.* Recife, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, s. d. 347p. 4.

— — *Levantamento do sistema educacional cearense.* (Legislação do Estado do Ceará, Regulamentos e Programas, ensino elementar do Estado do Ceará). Inédito. 5.

2) Artigos

SOUSA, J. Moreira de — Atualidade das escolas rurais. In: *A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte no 20º Aniversário*, Juazeiro do Norte, 1954. 34p. 6.

— — As conferências de Lima e a educação de base. *Rev. Camp. Nac. Educ. Rural*, Rio de Janeiro, 3 (4): 93-99, 1956. 7.

— — Dia Pan-Americano. *Educação*, Rio de Janeiro, (55-56): 23, 1º e 2º trimestres, 1957. 8.

— — O ensino rural no Ceará. *Educação*, Rio de Janeiro, (67 e 70): 11-15, 1º a 4º trimestres, 1960. 9.

— — A Escola Normal de Juazeiro do Norte. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 15, nov., 1962. 10.

— — A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 39 (89): 215-220, jan./mar., 1963. 11.

— — A escola primária nas zonas de açudagem. S.1. [Separata da revista *Infância e Juventude*, maio, 1937] 12.

- SOUSA, J. Moreira de — La escuela de un solo maestro. *La Educación*, Washington, 6 (24): 49-61, oct./dic., 1961. 13.
- — Relatório de 1961; 39º aniversário da A.B.E. *Educação*, Rio de Janeiro, (77-82): 71, 1961-1963. 14.
- — Sugestões para a reforma do ensino no Estado da Guanabara. *Educação*, Rio de Janeiro, (67-70): 43, 3º e 4º trimestres, 1960. 15.
- 3) *Discursos*
- SOUSA, J. Moreira de — Discurso proferido por ocasião da instalação do C.R.P.E. do Recife. *Boletim Mensal do C.R.P.E.*, Recife, 1 (1): 11-18, nove., 1957. 16.
- — Discurso de inauguração — *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 2 (2): 14-24, 1955. 17.
- — *Discurso por ocasião da sessão solene de inauguração da 12ª Assembléia Geral de Delegados da Confederação Mundial de Organizações do Professorado*, Rio de Janeiro, 7 a 13 de agosto de 1963, s. 1., s. d. 4. p. mimeogr. 18.

Cultura: Autodefesa da Coletividade *

André Malraux

Por volta de 1835, Marie Dorval, uma das maiores atrizes da França, vindo a Bourges, teve de desistir da representação por falta de público.

Em 1968, a Casa de Cultura de Bourges, cidade de 65.000 habitantes, tem 11.500 sócios; a Comédie Française cerca de 8.000. Antes de sua abertura, a Casa de Cultura de Grenoble recebeu 18.000 adesões.

Esses números chamam sua atenção sobre vários pontos.

Primeiramente as casas de cultura são um fenômeno histórico. Quaisquer que sejam o talento e a atividade de um animador, obtém êle resultados surpreendentes, porque responde a um apêlo. As casas de cultura estão surgindo no mundo inteiro. Em Assuã, a suntuosa casa não abriga, no

momento, mais que um cinema e exposições de produtos da região. Encerra grandes esperanças, mas já constitui uma realidade.

Por outro lado, a casa de cultura não responde de modo algum a uma necessidade de distração. Que me compreendam bem: certamente ninguém vem aqui para se aborrecer. Mas acabemos com um mal-entendido, surgido há trinta anos, quando a cultura era tida como ocupação privilegiada dos lazeres. Não há cultura sem lazeres. Insisto nesse ponto: ver na cultura apenas um emprêgo dos lazeres é comparar o público das casas de cultura à burguesia de outrora. A distração daquela burguesia eram as temporadas teatrais. A coletividade que se inscreve nas casas de cultura espera de nós outra coisa bem diferente das "temporadas" para todos. O Teatro Nacional Popular de Paris não deve sua vasta freqüência à difusão de peças para o grande público.

* Discurso pronunciado pelo escritor francês na qualidade de Ministro da Cultura da França, ao inaugurar a Casa de Cultura de Grenoble a 3 de fevereiro último. A tradução é de Teresinha Maria Carneiro Luz, técnica de educação.

Antes de precisar o que pretendemos fazer pela cultura em nosso país, con-

vêm perguntarmos a nós mesmos o que ela realmente é.

Como falar sobre a cultura aqui sem que apareça a grande sombra que reina nesta cidade há bem mais de um século? Diante de nossa tentativa, que pensaria um Stendhal, de início, estupefato?

Com o mínimo de conhecimento de nosso tempo que receberia, se ressuscitasse hoje testemunharia, primeiramente, quatro acontecimentos mais ou menos presentidos por ele: a entrada simultânea dos Estados Unidos e da Rússia na História, o triunfo da República, e o do racionalismo.

Mas verificaria que o racionalismo, limitado por si mesmo, fracassou principalmente ao criar um tipo de homem que sucedesse ao tipo cristão, mesmo a um tipo cristão bem inferior ao do santo ou do cavaleiro; descobriria com surpresa que a imagem do homem que aderira afetivamente ao racionalismo não era uma imagem racional, mas antes aquela que obsecara a Revolução de Napoleão, imagem vibrante, legada a esse tempo por Esparta, talvez Atenas e, sobretudo, Roma.

O imaginário espanto de Stendhal nos esclarece.

De início, ele nos sugere, a nós que conhecemos a pluralidade das civilizações, que em quase tôdas as civilizações do passado (com exceção talvez de dois ou três séculos da Roma antiga) a imagem superior do homem, aquela que exalta, foi prescrita pela religião. Como a própria sociedade, servo ou cavaleiro, o cristão medieval foi orientado pela fé como o indu, atualmente, o é pela sua.

Stendhal conheceu um século em que o cristianismo se tornava cada vez mais profano. Nessa época Luís XIV desposava Mme. de Maintenon, e Saint Simon cada ano se isolava na Trappe. Sabemos que o enfraquecimento da fé, ou mais exatamente, da força ordenadora da fé, se substituiu, desde o Renascimento, a extensão cada vez maior ocupada pelo que se denominava humanismo. Mas, parecia evidente que o humanismo criaria seu tipo de homem; que ele substituiria pelo seu imaginário, o imaginário cristão. Ou, eis um dos fatos decisivos de nosso século: a civilização das máquinas e da ciência, a mais poderosa civilização que o mundo já conheceu, não foi capaz de criar, nem um templo nem um túmulo. Nem, o que é mais estranho, o seu próprio imaginário.

Sabemos todos que cada civilização é portadora de valores próprios. Sabemos que eles são inseparáveis de um imaginário, que os envolve como o inconsciente envolve o consciente. O século XVIII acreditou que a nova civilização teria por base a transmissão de novos conhecimentos. Tudo mais, ele teria chamado de superstição. A Idade Média conheceu uma transmissão dos conhecimentos — embora fossem apenas os da Teologia — mas o povo fiel não vivia desses conhecimentos, vivia da Revolução e da Lenda Dourada. Em nossa civilização, a procura desinteressada do conhecimento é certamente um alto valor, mas o é para o pesquisador, não para o povo fiel.

Uma Civilização não Pode Deixar de Sonhar

Os valores profanos de modo algum substituem os valores religiosos. Cons-

troem uma civilização da Aventura no sentido mais elevado em que o homem avança, iluminando-se com a tocha que ergue em suas mãos.

Nossa civilização deveria ser uma civilização sem sonhos, mas não depende de uma civilização privar-se de sonhos.

Napoléon previra o vazio que a rejeição ao cristianismo ia criar. Tanto assim que se apressou em restabelecê-lo. Mas não se tratava mais de um cristianismo orientador da civilização européia; mas de um cristianismo como o seu. O grande imaginário permanecia o imaginário romano. Abaixo d'este plutarquismo, tudo o que se chamava então de "belas-letras" desempenhava seu papel. Napoléon não desdenhava certamente Molière, mesmo julgando Corneille mais útil ao Império. Compreendera, no entanto, como t'oda essa época que convidava ao teatro uma platéia de reis, que o domínio, que nós chamamos hoje cultural, não se limitava a conhecimentos. À Universidade se reservava a tarefa de estudar nossos grandes escritores, ao teatro a de ensinar a amá-los. Não era Fontanes que ensinava o verdadeiro Corneille de Napoléon: era Talma. E êle teria ensinado também de Saint-Just.

Assim foi concebida a formação da juventude francesa que deveria ocupar os quadros do Estado.

Em Paris, o conjunto das grandes escolas! Em Paris, os teatros imperiais, encarregados da alma da juventude, enquanto a Universidade ou a Politécnica se ocupava de seu espírito! O resto era província, isto é, nesse domínio, temporadas teatrais ou nada. O teatro, para Stendhal, que viveu do teatro, não era Grenoble,

era Paris. Se Napoléon expediu em Moscou o decreto famoso, é que a Comédie Française não era para êle um lugar de divertimento, mas um dos lugares de formação da grandeza da França.

Com a queda do Império, nada mudou. A apologia do imaginário heróico, a transmissão de t'oda cultura, *Horace e Le Bourgeois Gentilhomme*, isto ficou em Paris. E que dizer da música, da pintura? Napoléon criara o maior museu do mundo; e o criara no Louvre. A província recebia os conhecimentos. Senhoras e senhores, a primeira razão de ser desta Casa de Cultura é que tudo que ocorra de essencial em Paris, deva ocorrer também em Grenoble.

A Voz da Sobrevivência

Conhece-se a resposta: a televisão cuidará disso. Eu não creio de modo algum. Por diversas razões, das quais umas são de simples bom senso. Uma exposição passa na televisão, mesmo em côres, com rapidez; enquanto a nova técnica vai permitir projetar as reproduções na dimensão dos originais, durante semanas. Além disso, a televisão não desperta a discussão pública, o que representou um papel tão decisivo em Bourges. Ora, tudo que apela para a participação do público é bom. Acontece que, por motivos que será preciso descobrir um dia, nada substitui inteiramente a presença humana.

Há enfim uma razão decisiva: do mesmo modo que, apesar das afirmações veementes de outrora, o disco não matou o cantor, longe disso! Do mesmo modo que a reprodução não

matou o museu em Bourges, como em Amiens, e mesmo em Belleville, a televisão não esvazia a Casa de Cultura, antes concorre para lotá-la.

Eis, então, pela primeira vez, uma civilização que é possuída e tocada pelos seus sonhos, mas que não os ordena. Falou-se muito que a máquina excluía os sonhos, o que cada experiência contradiz. Pois a civilização das máquinas é também a da máquina de sonhar e nunca o homem foi tão vulnerável a seus sonhos maravilhosos ou desfigurados. Nunca se viu, a serviço do gênio do russo Tolstoi, uma atriz sueca e um produtor americano fazerem chorar os homens, de Nova Iorque a Calcutá. Mas nunca semelhante submissão ao infantilismo propôs a todos os homens da terra um mundo de sonhos que nada signifiquem acima de quinze anos. Os sonhos não têm idade. Podem pertencer a uma infância que é o pólo secreto da vida, ou a uma infância que é apenas o balbúcio dos sonhos. Pela primeira vez, os sonhos têm suas fábricas e pela primeira vez a humanidade oscila entre a satisfação de seu pior infantilismo e a "Tempestade" de Shakespeare.

Eis por que o que tentamos aqui, e o que pretendemos tentar em toda a França, o que outros tentam alhures, revela tanta importância. Cada civilização conheceu seus anjos e demônios. Mas os demônios não eram necessariamente milionários e produtores de ficção. Quanto aos anjos, nós sabemos. Cedo ou tarde, a fábrica de sonhos vive de seus meios mais eficazes que são o sexo e o sangue. E a única voz tão poderosa quanto a do sexo e a do sangue é a da sobrevivência que se chamava outrora imortalidade.

Por quê? Nós o ignoramos, mas o constatamos. Diante do *Cid*, diante de *Macbeth*, diante de *Antígona* descobrimos que, em verdade, o que se opõe à mais viva linguagem dos instintos, são as palavras que venceram a prova dos séculos. A obra, por mais instintiva que seja, não suplanta e abafa o eco do que a princesa tebana dizia ao pé da Acrópole: "Eu não vim à terra para compartilhar do ódio, mas a fim de partilhar do amor."

Cultura para Todos e para Cada Um

Eis-nos no ponto principal de nosso empreendimento. Suponhamos que a cultura não exista. Haveria o iê-iê-iê, mas não Beethoven; a publicidade, mas não Piero della Francesca, nem Miguel Ângelo; os jornais, mas não Shakespeare; James Bond, mas não o "Encouraçado Potenkin", ou "Em Busca do Ouro". No entanto, haveria uma criação, haveria uma arte, haveria mestres criadores. Mas, se pensarmos nos atuais, logo descobriremos que eles se ligam aos do passado. Hemingway está mais próximo de Shakespeare que do *New York Times*. Porque tudo o que une os mestres, é sua referência a outra coisa além da vida. O domínio da cultura é o domínio do que se liga a esta outra coisa, aliás mutável, o que se liga também à imagem do homem, aceita por ele, e que é simplesmente a imagem mais alta que ele faz de si próprio. É esta referência que permite à obra sobreviver a seu autor.

Numa civilização religiosa o que assegura a sobrevivência dos valores é a própria religião. Numa civilização não-religiosa é o elemento de referência que liberta a obra de sua submis-

são à morte. A Idade Média não compreendeu por que a civilização grega não se edificou sobre uma Bíblia própria, mas toda a juventude grega conhecia Homero. Tanto que começamos a compreender por que a cultura representa hoje um papel tão importante: *ela é o campo da transmissão dos valores*. Uma civilização sem valores não seria uma civilização, seria uma sociedade de infusórios. Procurai em vós mesmos, não encontrareis um único valor não-cristão que não vos seja dado pela cultura.

Isto poderia nos levar a ver na cultura um museu de valores. E nós sabemos que não é nada disso, porque sentimos que, se o presente ressuscita o passado, ele não cessa de metamorfosá-lo. Este fato relevante, que pode parecer bastante complexo, tornar-se-á claro se estudarmos a sua expressão mais célebre e até agora mais profunda: O Renascimento.

Ela redescobre os deuses antigos, mas tomemos cuidado porque não os ressuscita como deuses. Praxítèle, a seu modo, acreditava em Afrodite. Nem Botticelli, nem Rafael acreditavam. Afrodite, que tinha sido deusa, tornou-se demônio; ela se tornava deusa de novo, transformava-se em obra de arte. Ora, uma metamorfose semelhante é imposta à totalidade das obras pelo simples correr do tempo. Cézanne não pode ser para nós o que foi para seus contemporâneos, porque depois dele houve Picasso. Cada século refaz a sua antologia. Na luta contra a força do instinto, a cultura não é a acumulação dos valores do passado, é a sua herança conquistada.

Sentimos que a cultura ocidental está em plena mutação. É porque nosso século descobriu, pela primeira vez, tô-

das as artes da terra. Mas também porque sob muitos aspectos a cultura que nos foi legada foi a da burguesia.

As nações comunistas fizeram da sua cultura uma cultura revolucionária, mas estamos modificando a nossa, muito mais do que o imaginamos. Para cada um de nós o museu imaginário existe em relação ao museu comum. A Grécia chega até nós simultaneamente com as civilizações do Oriente antigo, da Ásia e algumas outras. As metamorfoses que irão trazer numa geração casas da cultura como esta, as que trarão as casas da cultura africana, embora menos evidentes do que a que trazem as da União Soviética, não são talvez menos decisivas. Jean Vilar influenciou decisivamente o público do Théâtre National Populaire, mas este público também influenciou consideravelmente a obra de Jean Vilar.

Aqui, os espectadores, saibam ou não, são também atores. Com a nação inteira, em vez de uma classe privilegiada, com novos meios de difusão das obras, a cultura muda de natureza.

Na "mesa-redonda" da UNESCO, o representante da Academia de Ciências de Moscou, Senhor Zvorikine, advertia: "Hoje se sabe que é possível produzir muitas casas e carros, mas o problema para o futuro é o de encontrar um sentido para essa riqueza..."

Diríamos, de nosso lado, e sem dúvida as conseqüências seriam as mesmas: "Fabricadas as casas e os carros, o problema é saber como será o homem que ser colocado dentro deles. Trata-se de trocar no ano próximo, por algumas semanas, uma de nossas

casas de cultura com seu equivalente soviético. Então começará um dos mais profundos confrontos que a história do espírito já conheceu: a da cultura para todos com a cultura para cada um.

Pois em tôdas as civilizações modernas, isto é, em tôdas as civilizações nascidas da máquina, o homem se acha diante do mais grave conflito de sua História. De um lado, os grandes meios de comunicação de massa, a serviço dos instintos, com suas poderosas técnicas de atendimento das satisfações. De outro, os meios de expressão, tão extensos para cada um daqueles que os invocam, a serviço

das imagens do homem que os séculos nos transmitiram e daquela que devemos legar a nossos descendentes.

Eis por que a cultura deve se tornar cedo ou tarde gratuita, como a instrução o é; eis por que esta Casa, por mais vasta que vos pareça hoje, pedirá, sem dúvida, em vinte anos, numerosas ampliações.

O grande combate intelectual do nosso século começou. Senhoras e senhores, esta Casa convida para êle cada um de vós, porque a cultura se tornou a autodefesa da coletividade, a base da criação e a herança da nobreza do mundo.

Ensino da Geografia na Escola Primária *

I. Razões e Objetivos da Pesquisa

O rendimento do ensino da Geografia se vem revelando insatisfatório, o que se verifica nas provas escolares e na observação de dia a dia realizada pelos educadores.

Sendo todo o ensino condicionado ao domínio do vocabulário e conceitos nele utilizados, possivelmente o pouco rendimento verificado no ensino da Geografia pode decorrer, em parte, de uma imperfeita compreensão pelos alunos da conceituação e vocabulário específicos da matéria.

Esse domínio do vocabulário deve ser apurado com certa profundidade, uma vez que é fácil nos enganarmos com um uso aparentemente correto a que

* Pesquisa realizada pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do C.B.P.E., sob a coordenação da Prof.^a Lúcia Marques Pinheiro e com a participação das Professoras Lúcia Lemos e Maria do Carmo Marques Pinheiro (elaboração dos Instrumentos), Léa Spolidoro (apuração dos dados) e Nise Pires (análise dos dados e relatório).

não corresponde real conhecimento e, sim, memorização sem compreensão maior.

Considerando a importância da integração do homem ao mundo atual, em que desempenha papel de relevo o conhecimento da Geografia, em especial a Humana, julgou o INEP oportuno empreender a presente pesquisa a fim de determinar até que ponto as crianças das escolas primárias da Guanabara dominam o vocabulário e conceitos imprescindíveis à compreensão da matéria.

O objetivo em vista será contribuir para a melhoria do programa e dos métodos e recursos utilizados no ensino da matéria e, ainda, para alertar os professores e autores de livros didáticos em relação ao problema da terminologia e conceitos específicos do assunto.

II. Técnica Empregada

A. Amostra

A amostra constou de dez escolas públicas primárias do Estado da Gua-

nabara, das zonas urbana, suburbana, rural e de favela, sorteadas randômicamente e distribuídas conforme sua condição sócio-econômica em quatro grupos, a saber:

- com nível sócio-econômico médio-médio — duas escolas;
- médio inferior — duas escolas;
- baixo superior — duas escolas;
- baixo inferior — quatro escolas.

Para a seleção da amostra utilizou-se a classificação sócio-econômica das escolas fornecida pelo Instituto de Pesquisas Educacionais do Estado da Guanabara, tendo sido a "população" dividida nos quatro estratos acima referidos; não houve estratos com escolas de níveis alto e médio superior devido à inexistência desses tipos no sistema escolar público primário do Estado.

As regiões administrativas em que se localizam as escolas sorteadas são as seguintes: III — Rio Comprido, VII — São Cristóvão, VIII — Tijuca, X — Ramos, XI — Penha, XIII — Engenho Novo, XVI — Jacarepaguá e XVII — Bangu; coube a cada região uma escola, com exceção das regiões VIII e XIII, que foram representadas por duas escolas cada.

O total de alunos submetidos aos testes foi de 1.044, sendo 536 de nível 5 (18 turmas) e 508 de nível 6 (19 turmas).

B — Instrumento

Para o levantamento da situação existente, em relação ao domínio do vo-

cabulário e conceituação geográfica foram construídos e utilizados testes objetivos.

Esses testes, apresentados sob a forma de "múltipla escolha", foram agrupados em dois cadernos: o I, com 34 itens, e o II, com 32.

Dos 66 testes, havia 17 relativos à Geografia Física e 49 à Geografia Humana: todos versavam sobre matéria constante do programa dos níveis 5 e 6, com exceção de duas questões (uma sobre latitude e outra sobre longitude — Caderno II — Parte II, itens *d* e *e*), que só foram computadas no nível 6, por fazerem parte, apenas, do programa deste nível.

Os itens sobre Geografia Física focalizavam os três seguintes aspectos:

- localização, posição de acidentes geográficos
- fenômenos geográficos
- conceitos relativos a acidentes geográficos.

Os de Geografia Humana referiam-se a:

- saneamento
- costumes
- ambiente sociocultural
- necessidades básicas
- instrumentos de estudo
- comércio
- indústria
- agricultura

- compreensão de problemas brasileiros
- soluções para os problemas brasileiros.

Antes da aplicação definitiva dos testes à amostra selecionada para a pesquisa, foi realizada uma aplicação experimental a 163 alunos da Escola Guatemala,¹ dos quais 100 cursavam o nível 5; 63, o 6.

As observações e críticas resultantes das informações obtidas no pré-teste levaram à conclusão de que êle correspondia aos objetivos que se pretendia atingir. Assim, após algumas correções que se fizeram necessárias, foram fixadas as formas definitivas do instrumento de pesquisa.

C — Aplicação

A aplicação dos testes foi realizada exclusivamente pelo pessoal técnico lotado na DAM, após o recebimento das instruções necessárias à execução da tarefa.

Os testes foram aplicados ao fim do ano letivo a alunos dos dois últimos níveis do curso primário, que já haviam tido, portanto, a possibilidade de conhecer todo o programa.

Quando havia, em uma escola, várias turmas de nível 5 ou várias de nível 6, procedia-se a um sorteio para a escolha daquela em que os testes seriam aplicados.

¹ Escola experimental do INEP no Rio de Janeiro (convênio com o Estado da Guanabara).

O horário foi condicionado aos das escolas sorteadas e seus respectivos turnos.

Não houve aviso prévio sobre a aplicação; os alunos tomavam conhecimento da aplicação das provas momentos antes de sua realização e foram, então, cientificados do valor da colaboração que iam prestar à pesquisa em curso. Foi-lhes explicado, ainda, que os resultados da pesquisa reverteriam em benefício das crianças, pois propiciariam a elaboração de livros infantis escritos em linguagem mais acessível a seu entendimento e, portanto, mais interessantes; os professores também teriam oportunidade de verificar os termos que mais dificuldade oferecem aos alunos e, assim, poderiam orientá-los com mais segurança.

Os cadernos de testes foram distribuídos nas salas de aula e recolhidos imediatamente após seu preenchimento. Não houve limitação de tempo para as respostas; foi dado um intervalo de 20 minutos entre a aplicação do primeiro e segundo cadernos.

D — Computação do Resultado

Sendo todos os testes do tipo de "múltipla escolha", a correção obedeceu aos padrões preestabelecidos para êste fim.

Após a correção, procedeu-se à tabulação dos resultados e, finalmente, à conversão em percentagens.

A fim de possibilitar análises, comparações e o levantamento de hipóteses, a apuração foi realizada considerando-se a distribuição dos testes

nos cadernos I e II, bem como sua aplicação em turmas de nível 5 ou 6; os resultados foram computados ora isoladamente, ora agrupados, ora confrontados entre si.

III. Resultados

Os dados obtidos na presente pesquisa podem ser observados nos quadros anexos.

IV. Discussão

As percentagens de acertos foram: 45,6%, geral, sendo 41,3% do nível 5 e 50% a do nível 6 (Quadro 1).

Considerando que êsses índices são insatisfatórios, levanta-se a questão:

— até que ponto o baixo rendimento do ensino da Geografia estará sendo influenciado pelo conhecimento deficiente do vocabulário e conceitualização envolvidos no ensino da matéria?

Focalizando os resultados obtidos nas questões de Geografia Humana (Quadro 2), cuja percentagem geral de acertos foi 43,8%, encontramos percentagens de acertos inferiores a 50% em grupos de itens relativos a:

- costumes — 43%
- ambiente sociocultural — 40,5%
- agricultura — 38,3%
- compreensão de problemas brasileiros — 30,2%
- indústria — 27,4%
- soluções a problemas brasileiros — 27,5%.

Preceitua o programa de Geografia que um dos objetivos gerais a atingir no ensino desta disciplina é "proporcionar aos alunos um conhecimento básico do meio em que vivem, tornando-os capazes de compreender os fenômenos da vida quotidiana ligados à Geografia, despertando e desenvolvendo nêles o interesse pelos problemas nacionais e de outros povos".¹

Recomenda, ainda, que deve merecer realce a parte referente à Geografia Humana e acentua que é imprescindível que se saliente o valor do trabalho humano e que as crianças compreendam a responsabilidade de cada brasileiro em face dos problemas que, para serem superados, desafiam sua capacidade de realização.

Ora, se os alunos obtêm resultados mais baixos nos testes de Geografia Humana que focalizam problemas brasileiros, sua configuração e soluções, é de supor-se que não estão sendo integradas no vocabulário infantil, pela compreensão de seu significado e pelo uso, palavras indispensáveis à caracterização de aspectos fundamentais da realidade brasileira.

Continuando a análise na área da Geografia Humana (Quadro 3), encontramos, entre outras, as seguintes palavras ou expressões que apresentam percentagens de acertos abaixo de 30%.

- emigração — 25% (N. 5 — 21%; N. 6 — 29%)
- comunidade urbana — 23,5% (N. 5 — 23%; N. 6 — 24%)

¹ "Programas de Ensino Primário do Estado da Guanabara", Rio de Janeiro, 1962.

- artesanato — 19% (N. 5 — 18%; N. 6 — 20%)
- epidemia — 16% (N. 5 — 15%; N. 6 — 17%)
- silos — 14% (N. 5 — 16%; N. 6 — 12%)
- êxodo — 13% (N. 5 — 15%; N. 6 — 11%)
- drenagem — 12,5% (N. 5 — 11%; N. 6 — 14%)
- indústria de base — 9,5% (N. 5 — 10%; N. 6 — 9%)
- irrigação — 7,5% (N. 5 — 6%; N. 6 — 9%).

Verificamos, assim, que:

— apenas uma percentagem mínima de alunos que estão terminando o curso primário tem noção do que sejam aspectos e fatores básicos dentro da problemática brasileira como os mencionados acima;

— em sua maioria, desconhecem o significado de termos tais como "imprensa", "comunicação", "abastecimento" e "consumo"; não têm noção dos vários tipos de comunidade e das várias espécies de indústria.

Sabemos, ainda, que muitos alunos não prosseguirão nos estudos de forma sistematizada, limitando-se ao curso primário, o que de muito agrava o problema.

Apresentam-se-nos, então, várias questões:

Estaremos preparando nossas crianças para se tornarem elementos conscientes e integrados na sociedade?

Estaremos fornecendo aos alunos elementos para que possam prosseguir no aprimoramento de sua cultura e tenham possibilidades de vir a ser, no futuro, membros atuantes na comunidade brasileira, tomando conhecimento e desenvolvendo interesse e senso de responsabilidade em face de nossos problemas, cujas soluções, em grande número, terão de ser achadas por sua geração?

Passando à análise dos resultados obtidos nas questões de Geografia Física (Quadro 4), cuja percentagem geral de acertos foi 47,5%, verificamos que os alunos mostraram maior conhecimento dos itens relativos à conceituação de acidentes geográficos (52,6%), seguindo-se-lhes, na ordem, os referentes a fenômenos (48,8%), localização e posição (41,7%).

Observando as palavras ou expressões relativas à Geografia Física (Quadro 5), encontramos, com percentagens gerais de acertos inferiores a 40%, as seguintes, entre outras:

- planalto — 39,5% (N. 5 — 35%; N. 6 — 44%)
- litoral — 33% (N. 5 — 32%; N. 6 — 34%)
- área — 28,5% (N. 5 — 25%; N. 6 — 32%)
- planisfério — 20% (N. 5 — 8%; N. 6 — 32%)
- ocidente — 18% (N. 5 — 14%; N. 6 — 22%).

Constata-se que os alunos, em sua maioria, ignoram o que é planisfério; desconhecem a noção de área geográfica; não têm noção exata de posi-

ção; ignoram noções básicas relativas à conceituação de fenômenos geográficos.

Pergunta-se, então:

— estarão os nossos alunos munidos dos elementos necessários à apreensão da realidade circundante? Disporão de conhecimentos básicos que os tornem aptos a interpretar mapas, a situar fatos da vida contemporânea, acompanhando sua evolução vertiginosa e a crescente interligação dos povos?

Considerando os resultados em face do nível sócio-econômico dos alunos (Quadro 6), verificamos que os alunos do nível econômico médio apresentam 47,25% de percentagem geral de acertos, figurando o nível baixo com 44%.

Esses resultados foram submetidos a tratamento estatístico (análise da variância) e chegou-se à conclusão de que as diferenças percentuais existentes não são significativas.

Duas hipóteses, então, se levantam:

— ou o nível baixo tem rendimento igual ao médio, o que não parece provável por terem as crianças provindas de ambientes mais favorecidos melhores oportunidades de acesso a informações;

— ou talvez se tenham processado mudanças de condições ecológicas nas escolas da amostra permitindo o aparecimento de uma população escolar com outro nível sócio-econômico.

Comparando os resultados obtidos pelos alunos dos níveis 5 e 6 (Quadro

1) (nível 5 — 41,35%; nível 6 — 50%), verifica-se que os de nível 6 conseguiram índices mais altos que os do 5. Feita a análise da variância, constatou-se que a diferença é significativa.

Embora trabalhando num campo restrito de observação, se os resultados alcançados no último ano do curso, ainda que insatisfatórios, são superiores aos do penúltimo ano, não será isto um argumento a mais, a ser reunido a outros, numerosos e ponderáveis, em favor da extensão do período de escolaridade de nível primário?

A esse respeito, cabe assinalar que vários assuntos de Geografia, que são ensinados no 5º e 6º níveis de curso primário, na Guanabara, aparecem em anos escolares mais adiantados em programas de países mais avançados.

Assim,

— pólos, eixo, equador, meridianos, paralelos, trópicos, círculos polares (percentagem de acertos — 44%).

— caracterização dos principais acidentes geográficos (percentagem de acertos — 57,5%).

— Terra, forma e movimentos (percentagem de acertos 36%) são ensinados na França, Alemanha e União Soviética no 7º e 8º anos do curso, no 8º ano, do 6º ao 8º ano respectivamente. ¹

¹ Serão adequados os programas brasileiros de curso primário? Pesquisa realizada pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério — CBPE — INEP — MEC, sob a coordenação de Lúcia Marques Pinheiro; Relatora — Maria Avany da Gaina Rosa.

Encerrando a análise, focalizamos os assuntos com maiores e menores índices de acerto de toda a prova, sem levar em conta as condições sócio-econômicas dos alunos e seu nível de escolaridade, nem a área de Geografia que foi verificada.

Constatamos que os itens com melhores resultados (acima de 70%) foram os seguintes: sêca (85,5%), profundidade (85,5%), pôrto (84,5%), deserto (82,5%), bússola (81%), telescópio (75,5%), comunidade salineira (75%), terremoto (74,5%), ferrovias (73%) e floresta (71,5%).

Os de menores índices de acertos incidiram nas áreas relativas à compreensão de problemas brasileiros (30,5%), soluções propostas para eles (27,5%), indústria (27,4%) e saneamento (21,5%).

Apreciando os melhores resultados, nós nos interrogamos:

— "deserto, sêca, bússola, terremoto, floresta, telescópio, pôrto, ferrovias" não são elementos que aparecem comumente nos filmes de aventuras, na televisão, nas revistas infantis?

— não terão êsses itens apresentado maior índice de acertos por corresponderem a conhecimentos que têm sua aprendizagem favorecida pelas circunstâncias ambientais, que lhes emprestam força motivadora, despertando nas crianças o interesse e a necessidade de apreendê-los?

Continuando êsse raciocínio e considerando as questões com menores ín-

lices de acertos, levantou-se-nos a questão:

— se os conhecimentos relativos a êsses itens tivessem sido apresentados aos alunos apoiados em real motivação, estudados por meio de observações, comparações, correlações, revestidos de um sentido dinâmico e funcional, não teriam sido integrados de modo mais satisfatório pelos alunos?

V — Conclusões e Sugestões

Analisando os resultados dos testes, concluímos:

— os alunos, ao término do curso primário, de modo geral, não dominam convenientemente a conceitualização e vocabulário utilizados no ensino da Geografia, o que deve constituir fator ponderável no baixo rendimento do ensino da matéria;

— os menores índices de acertos de toda a prova incidiram em áreas da Geografia Humana, o que faz supor que o seu ensino não está merecendo a ênfase necessária, nem está obtendo realce o aspecto interpretativo da matéria: êsse fato poderá contribuir para privar o futuro cidadão de elementos básicos que o situem no meio em que vive e participe mais conscientemente da dinâmica social;

-- em Geografia Física a área menos conhecida é a referente a localização e posição, conhecimentos básicos para a interpretação de dados geográficos influyendo, assim, negativamente em qualquer estudo dessa matéria e impedindo, também, deduções relativas a

fatos do mundo contemporâneo; impede, igualmente, a aplicação desses conhecimentos na vida prática em oportunidades, por exemplo, de se orientar em local estranho a êle;

— os alunos de nível 6 conseguiram melhores resultados que os de nível 5, parecendo representar isto mais um argumento positivo em favor da extensão da escolaridade de nível primário;

— as questões com mais altos índices de acerto de toda a prova parecem corresponder a conhecimentos cuja aprendizagem foi favorecida por circunstâncias motivadoras, inerentes ao próprio ambiente cultural; isto permite supor que o baixo rendimento da prova em geral talvez decorra em parte de não estar o ensino da Geografia sendo orientado num sentido objetivo e funcional.

Para que sejam obtidos melhores resultados no ensino da Geografia, dois elementos devem ser considerados — os programas e o professor.

Quanto aos programas, devem ser analisados, estabelecendo-se um confronto entre o conteúdo, os objetivos visados e a orientação metodológica preconizada em face dos resultados que vêm sendo obtidos no ensino, a fim de se processar a reformulação que se fizer necessária.

É conveniente, ainda, que se compare a matéria que figura nos programas de países mais avançados e o que exigimos de nossos alunos, cujo curso primário tem menor número de anos e carga horária inferior.

Em relação ao professor deve ser apreciado o nível de seu preparo técnico. No caso específico do ensino da Geografia que se verifique se lhe é proporcionado um aprimoramento no campo da metodologia dos Estudos Sociais a par de uma constante atualização quanto às características e evolução da vida contemporânea e, em especial, a do Brasil.

Para que essa atualização seja eficiente é preciso que o professor disponha de sólida base de conhecimentos da matéria, na formação da qual desempenha papel importante o ensino da Geografia que lhe tenha sido ministrado no curso secundário. Não só no curso primário, mas também no secundário é desejável que se proporcione um ensino bem orientado em que haja aplicação dos conhecimentos estudados ao caso particular do Brasil e, em especial, a seus problemas, o que concorrerá para maior interesse pelo estudo e atenderá ao objetivo de integração, indispensável no ensino dessa área do currículo.

Sugerimos, ainda, que se verifique se são fornecidos aos professores recursos materiais atualizados, indispensáveis para que êles possam realizar verdadeiramente um ensino de qualidade.

Lembramos, também, que deve merecer atenção por parte dos professores e autores de livros didáticos no ensino da Geografia o uso dos termos e conceitos nêle envolvidos, pois, se houver real compreensão dêles, dar-se-á, conseqüentemente, melhor aprendizagem da matéria.

Quadro 2 — Percentagens de acertos obtidas em Geografia Humana (Itens grupados segundo alguns aspectos da matéria)

SANEAMENTO				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	insalubridade.....	22%	32%	27%
2	endemia.....	15%	17%	16%
	TOTAL.....	18,5%	24,5%	21,5%

COSTUMES				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	mutirão.....	42%	39%	40,5%
2	folclore.....	40%	51%	45,5%
	TOTAL.....	41%	45%	43,0%

AMBIENTE SOCIOCULTURAL				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	salineira (comunidade).....	68%	82%	75%
2	pesqueira (comunidade).....	45%	53%	49%
3	rural (comunidade).....	40%	40%	40%
4	pecuária (comunidade).....	35%	52%	45%
5	mineira (comunidade).....	24%	20%	22%
6	urbana (comunidade).....	23%	24%	23%
7	agrícola (comunidade).....	22%	35%	30%
	TOTAL.....	37%	44%	40,5%

NECESSIDADES BÁSICAS				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	ferrovias.....	70%	76%	73%
2	habitação.....	56%	55%	57%
3	comunicação.....	54%	65%	61%
4	meios de transporte.....	52%	61%	56,5%
5	rodovias.....	47%	67%	57%
6	imprensa.....	41%	55%	49,5%
7	abastecimento.....	35%	47%	42,5%
	TOTAL.....	51,4%	62%	56,7%

COMPRENSÃO DE PROBLEMAS BRASILEIROS				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	árida.....	30%	58%	48,5%
2	censo.....	31%	41%	36%
3	inundações.....	30%	35%	34%
4	insalubridade.....	22%	32%	27%
5	emigrar.....	21%	25%	25%
6	êxodo.....	15%	11%	13%
	TOTAL.....	26%	34,5%	30,2%

INSTRUMENTOS DE ESTUDOS				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	bússola.....	76%	86%	81%
2	telescópio.....	65%	86%	75,5%
3	cata-vento.....	55%	74%	64,5%
	TOTAL.....	65,3%	82%	73,6%

COMÉRCIO				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	pórtio.....	78%	91%	84,5%
2	produto.....	60%	71%	65,5%
3	exportador.....	50%	56%	53%
4	comércio.....	50%	50%	50%
5	intercâmbio comercial.....	41%	44%	42,5%
6	importação.....	32%	42%	37%
7	consumo.....	32%	52%	42%
	TOTAL.....	49%	58%	53,5%

INDÚSTRIA				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	gerador.....	44%	51%	47,5%
2	refinarias.....	28%	33%	30,5%
3	artesanato.....	18%	20%	19%
4	extrativa (indústria).....	21%	40%	30,5%
5	indústria de base.....	10%	9%	9,5%
	TOTAL.....	24,2%	30,6%	27,4%

AGRICULTURA				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	sêca.....	63%	88%	85,5%
2	reprêsa.....	48%	57%	52,5%
3	fértil.....	43%	62%	52,5%
4	árida.....	30%	58%	48,5%
5	safrã.....	39%	54%	46,5%
6	açude.....	26%	42%	34%
7	agrícola (comunidade).....	22%	38%	30%
8	silos.....	16%	12%	14%
9	drenagem.....	11%	14%	12,5%
10	irrigação.....	6%	9%	7,5%
	TOTAL.....	33,3%	43,4%	38,3%

SOLUÇÕES AOS PROBLEMAS BRASILEIROS				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	reprêsa.....	48%	57%	52,5%
2	gerador.....	44%	51%	47,5%
3	abastecimento.....	38%	47%	42,5%
4	açudes.....	26%	42%	34%
5	silos.....	16%	12%	14%
6	drenagem.....	11%	14%	12,5%
7	indústria de base.....	10%	9%	9,5%
8	irrigação.....	6%	9%	7,5%
	TOTAL.....	24,9%	30,1%	27,5%

Quadro 3 — Geografia Humana — Percentagem geral de acertos (em ordem decrescente, por nível de escolaridade)

NÍVEL 5			NÍVEL 6		
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	%	N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	%
1	sêca	83%	1	pôrto	91%
2	pôrto	78%	2	sêca	88%
3	bússola	76%	3	bússola	86%
4	ferrovias	70%	4	telescópio	86%
5	salineira (comunidade)	68%	5	salineira (comunidade)	82%
6	telescópio	65%	6	ferrovias	76%
7	fronteira	63%	7	cata-vento	74%
8	produto	60%	8	produto	71%
9	habitação	56%	9	comunicação	68%
10	cata-vento	55%	10	rodovias	67%
11	comunicação	54%	11	fronteira	64%
12	meios de transporte	52%	12	fértil	62%
13	comércio	50%	13	meios de transporte	61%
14	exportador	50%	14	árida	58%
15	reprêças	48%	15	habitação	58%
16	rodovias	47%	16	imprensa	58%
17	pesqueira (comunidade)	45%	17	reprêças	57%
18	gerador	44%	18	exportador	56%
19	fértil	43%	19	saíra	54%
20	mutirão	42%	20	pesqueira (comunidade)	53%
21	intercâmbio comercial	41%	21	pecuária (comunidade)	52%
22	imprensa	41%	22	consumo	52%
23	rural (comunidade)	40%	23	folclor	51%
24	folclor	40%	24	gerador	51%
25	árida	39%	25	comércio	50%
26	saíra	39%	26	abastecimento	47%
27	pecuária (comunidade)	38%	27	intercâmbio comercial	47%
28	abastecimento	38%	28	importação	42%
29	importação	33%	29	açudes	42%
30	consumo	32%	30	censo ou recenseamento	41%
31	censo ou recenseamento	31%	31	extrativa (indústria)	40%
32	inundações	30%	32	rural (comunidade)	40%
33	refinarias	28%	33	mutirão	39%
34	açudes	26%	34	inundações	38%
35	mineira (comunidade)	24%	35	agrícola (comunidade)	38%
36	urbana (comunidade)	23%	36	refinarias	33%
37	agrícola (comunidade)	22%	37	insalubridade	32%
38	insalubridade	22%	38	emigrar	29%
39	emigrar	21%	39	urbana (comunidade)	24%
40	extrativa (indústria)	21%	40	artesanato	20%
41	artesanato	18%	41	mineira (comunidade)	20%
42	silos	16%	42	endemia	17%
43	endemia	15%	43	drenagem	14%
44	êxodo	15%	44	silos	12%
45	drenagem	11%	45	êxodo	11%
46	indústria de base	10%	46	irrigação	9%
47	irrigação	6%	47	indústria de base	9%
Percentagem total do nível 5....		39,6%	Percentagem total do nível 6....		48,1%

PERCENTAGEM GERAL — 43,8%

Quadro 4 — Percentagens obtidas em Geografia Física — (Itens grupados segundo alguns aspectos da matéria) — Localização — Posição

N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	profundidade.....	84%	87%	85,5%
2	altitude.....	57%	76%	66,5%
3	ocidente.....	14%	22%	18%
4	Linha do Equador	24%	57%	41%
5	longitude.....	—	29%	29%
6	latitude.....	—	18%	19%
7	planisfério.....	8%	32%	20%
	TOTAL.....	37,4%	46%	41,7%

FENÔMENOS				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	terremoto.....	70%	79%	74,5%
2	rotação.....	24%	62%	43%
3	translação.....	21%	37%	29%
	TOTAL.....	38,3%	59,3%	48,8%

CONCEITOS DE ACIDENTES GEOGRÁFICOS				
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	N. 5	N. 6	Geral
1	área.....	25%	32%	28,5%
2	deserto.....	80%	85%	82,5%
3	floresta.....	70%	73%	71%
4	cachoeira.....	61%	62%	61,5%
5	planalto.....	35%	44%	39,5%
6	litoral.....	32%	34%	33%
	TOTAL.....	50,5%	54,8%	52,6%

Quadro 5 — Geografia Física — Percentagem geral de acertos — (em ordem decrescente, por nível de escolaridade)

NÍVEL 5		
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	%
1	profundidade.....	84%
2	deserto.....	80%
3	terremoto.....	70%
4	floresta.....	70%
5	cachoeira.....	61%
6	altitude.....	57%
7	planalto.....	35%
8	litoral.....	32%
9	área.....	25%
10	rotação.....	24%
11	linha do Equador.....	24%
12	translação.....	21%
13	ocidente.....	14%
14	planisfério.....	8%
	Percentagem do total do nível 5...	43%

NÍVEL 6		
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	%
1	profundidade.....	87%
2	deserto.....	85%
3	terremoto.....	79%
4	altitude.....	76%
5	floresta.....	73%
6	cachoeira.....	62%
7	rotação.....	62%
8	linha do Equador.....	57%
9	planalto.....	44%
10	translação.....	37%
11	litoral.....	34%
12	área.....	32%
13	planisfério.....	32%
14	longitude.....	29%
15	ocidente.....	22%
16	latitude.....	19%
	Percentagem total do nível 6.....	52%

PERCENTAGEM GERAL — 47,5%

Quadro 6 — Percentagens de acertos segundo os níveis sócio-econômicos

NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	Nível 5	Nível 6	Total
Medio.....	43,5%	50,7%	47,25%
Baixo.....	38,8%	49,3%	44%
Geral.....	41,3%	50%	45,6%

Programa Experimental para Organização e Desenvolvimento de Comunidades Indígenas

Maria Pellegrini
Maria Regina Lôbo *

Introdução

A política portuguesa colonial relativa ao índio, bem como a imperial traduziram-se por ação dispersa regional e, às vezes, até contraditória. A marcha decisiva para a proteção aos índios foi obra republicana. Deu-lhe início um militar em parte de origem indígena, que conseguiu reunir à sua volta um grupo de escol com o qual realizou proezas e feitos, por métodos de tal forma dissonantes dos até então adotados no tratamento das populações indígenas, que suscitou a admiração mundial.

Essa atitude de deferência para com a pessoa do índio, de respeito às organizações tribais, de coragem perante as autoridades governamentais para que lhe dessem apoio, resultou na criação do Serviço de Proteção aos Índios (S.P.I.) em 1910. Asseguraram-se aos índios, pelo menos durante alguns anos, certos direitos e respeito.

Com o decorrer dos tempos, esse serviço de proteção experimentou oscilações grandes, de origem sobretudo administrativas, mas com repercussões

danosamente sensíveis na vida dos índios. O idealismo inicial esmaeceu; a tendência para a proteção paternalística recrudescceu.

A criação do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), em 22 de novembro de 1939, pelo Decreto-lei nº 1.794, teria assinalado marcha auspiciosa no campo da proteção e da assistência aos índios, não fôssem as limitações do ato, só corrigidas pelo Decreto nº 52.665, de 11 de outubro de 1963, que, teoricamente, capacitou o CNPI para melhor desempenho de suas atribuições: instituir a política indigenista brasileira, elaborar os planos e programas de trabalho a serem executados pelo S.P.I. e fiscalizar a sua execução. Na prática, porém, a situação permaneceu a mesma, pois ao ser investido da responsabilidade de órgão normativo e planejador, o CNPI achava-se destituído de informações seguras sobre a real capacidade de ação dos órgãos incumbidos de prestarem a assistência que a nova

* Antropólogas do Conselho Nacional de Proteção aos Índios.

política indigenista determinava, bem como a respeito da real situação dos grupos indígenas a serem assistidos.

Nesse ano (1963), não recebeu o CNPI verba orçamentária para qualquer finalidade e seu Plenário achava-se, por assim dizer, impedido de funcionar, em virtude do número de vagas nêle existentes, de que resultava, com freqüência, falta de *quorum* para as reuniões, impasse que só foi resolvido em setembro de 1965.

Instado, o então Ministro da Agricultura designou uma Comissão constituída por elementos do CNPI e do FFAP (Fundo Federal Agropecuário), a fim de que procedessem a uma estimativa das possibilidades de se realizar um levantamento imediato da situação geral do problema indígena e do montante das despesas a serem efetuadas, para êsse fim, o que foi iniciado pouco depois. Assim, com fundos fornecidos pelo FFAP, o CNPI organizou questionários, aliciou e instruiu recenseadores e deu início ao levantamento direto das condições em que se encontravam tanto "assistentes", como "assistidos". Esse levantamento é, ainda hoje, aliçerço das realizações posteriores do CNPI, pois foi êle que forneceu elementos para diferentes estudos e programas de trabalho, alguns dos quais em andamento.

Uma das questões que mais preocupavam a Presidência do CNPI, dado o vulto de casos litigiosos que originava, era a educação dos grupos indígenas em contato permanente com a sociedade nacional. Considerando o problema, foi convidado o educador Prof. João Roberto Moreira, assistente do Diretor da CAPES, a comparecer a uma das reuniões do

Conselho a fim de se inteirar das dificuldades, sobretudo as materiais, a vencer, e sugerir alguma solução.

Foi assim que, aceitando o convite, o citado professor expôs, em uma das reuniões do Plenário, a maneira pela qual poderia o CNPI obter a cooperação financeira do órgão a que estava vinculado. Esta auspiciosa notícia estimulou a presidência do Conselho a procurar o Professor Lourenço Filho, para uma troca de idéias sôbre o assunto, concluindo-se pela conveniência da adoção de um plano de educação de base devidamente adequado às condições das populações indígenas do Brasil, em cada área e de harmonia com as respectivas culturas.

Neste sentido, tomou, ainda, a presidência do Conselho a iniciativa de aliciar técnicos com experiência comprovada em projetos e planos de educação de base, a fim de cooperarem na elaboração do plano do CNPI, plano êste que, como foi dito anteriormente, se fundamentou no levantamento realizado pela Turma Recenseadora dos Estados do Sul, sob a direção do Professor Ney Land.

Entre as pessoas que trabalharam no projeto que, inicialmente, se intitulou "Plano de Educação", cabe lembrar, na qualidade de:

elaboradoras — Maria Pellegrini e
Maria Regina Lôbo
Leite de Figueiredo
cooperador — Wilson Ferreira Hargreaves.

Antes de ser apresentado ao Plenário do CNPI, foi o presente Programa submetido a discussão, em quatro reuniões, sendo duas internas, em que cooperaram auxiliares do CNPI ape-

nas, sob orientação da Presidência; e duas a que estiveram presentes, além dos referidos auxiliares, pessoas estranhas ao Conselho, tôdas elas familiarizadas com problemas desta natureza. A tôdas as reuniões compareceu a Sra. Conselheira Maria Júlia Pourchet, além de:

Aldayr Brasil, técnica em educação

Frei Eliseu Lopes, O.P.
Lauro de Oliveira Lima, professor

Maria Pellegrini, expositora do Plano

Maria Regina Lôbo Leite de Figueiredo, elaboradora do Plano

Fierre Furter, técnico de Educação da UNESCO

Maria Magdalena Rodrigues Martins Prieto da Silva, Chefe da Seção de Estudos e Planejamentos do CNPI

Ney Land, professor

Rubens Auto da Cruz Oliveira, chefe da Secretaria Administrativa do CNPI.

O presente Programa foi apresentado em reunião do CNPI, de 9 de abril de 1967, tendo sido relator o professor Roberto Cardoso de Oliveira, que propôs algumas emendas, aceitas pelo Plenário, sendo, depois, aprovado, por unanimidade.

Os índios representam, na população brasileira, uma fração pequena; constituem, todavia, minoria populacional tão caracterizada que o Estado sentiu a necessidade premente de fazer legislação própria: a Constituição da República preocupa-se com a sua in-

tegração na sociedade nacional e fixa os meios indispensáveis para a sua manutenção e sobrevivência.

O Código Civil reconhece aos índios incapacidade relativa e a legislação ordinária sobre a proteção trata de inúmeros outros aspectos.

O Estado demonstrou, ademais, uma compreensão profunda e extensa dos problemas das populações tribais, quando projetou a sua consideração além do âmbito nacional: aderiu à entidade internacional especializada (Instituto Indigenista Interamericano) e firmou Convênio, que regula matéria do interesse dessas populações (OIT).

No campo da legislação fundamental pouco mais seria lícito esperar. É estranhável, todavia, o fato de que a nossa legislação fixando condições técnicas especiais para a proteção e tutela do menor integrante da sociedade brasileira, entregue a do índio ao só critério e arbítrio de um servidor, para cuja investidura não se exige capacitação técnica ou científica especial de qualquer natureza.

Se, do ponto de vista legal, o problema indígena tem sido quase que satisfatoriamente atendido pelo Estado, o mesmo não acontece quanto aos meios de execução da proteção; os recursos financeiros são escassos; não se aproveita a experiência de assistência aos índios já recolhida, no curso dos anos, nem tampouco as conquistas das ciências sociais aplicadas; não se cogita absolutamente de capacitação técnica dos servidores.

Estes, a exemplo do padrão do pequeno chefe político do interior, dão cada vez mais ênfase à ação paterna-

lística, tolhendo, assim, qualquer impulso de iniciativa dos índios.

De fato, as dificuldades se condensam em torno dos contatos. Por um lado, uma nação jovem com potencial tecnológico superior e em plena fase de expansão, cujos membros aspiram a apoderar-se das fontes de vida dos ocupantes primitivos do solo — raramente, seja dito, para uma exploração racional — e, por outro, pequenas sociedades que, embora organizadas e com suficiência própria de vida, são inaptas não só para resistir ao grupo maior e menos ainda para competir com ele. A questão de ambição de riqueza, para uma das partes, de sobrevivência para a outra, transfere para o Estado, obrigado a zelar interesses de uns e de outros, problema que se situa no campo da ética.

Com a chegada dos civilizados, — mesmo quando inspirados nos melhores propósitos, o que raramente ocorre, implantam-se as condições desarticuladoras da cultura tribal: desorganizam-se as lideranças e as formas equilibradoras da sociedade (governo, economia, religião), nunca se alcançando a sua substituição adequada pelas da cultura penetradora; tudo isso conduz à exploração do índio. Não menos perniciosas são as contaminações patológicas ocorrentes em diferentes oportunidades: a tuberculose, as doenças venéreas, o tracoma etc.

Cabe, ainda, acrescentar, e com ênfase, a atitude servil, quando não de servilismo, que os índios frequentemente adotam numa tentativa de sobrevivência e que não raro degenera em deturpação da personalidade humana.

Em decorrência, instaura-se um processo agudo de depopulação, desorganização, doença, fome e pauperismo.

Impõe-se a realização imediata de um trabalho que dê combate à persistência desses fatores negativos e, ademais, vexatórios para a nação porque denunciadores dos métodos em uso na proteção a tutelados. A correção desses métodos terá de sustar a marcha célere de desaparecimento dos índios.

A abordagem far-se-á em grupos de índios em contato permanente com civilizados. O trabalho de integração dos demais grupos será inspirado nos resultados alcançados pelas experiências levantadas no curso deste trabalho, bem como na vivência havida em cinqüenta anos de ação do S.P.I.

O Programa Experimental para Organização e Desenvolvimento de Comunidades Indígenas constitui uma tentativa promissora de atingir os objetivos que o Governo da República tem em mira para uma integração racional, científica e justa do índio à sociedade brasileira.

Rio de Janeiro, maio de 1967

Heloisa Alberto Tôrres

I. Objetivos específicos

O primeiro programa de ação do Plano de Organização e Desenvolvimento de Comunidades Indígenas do CNPI tem como objetivo propiciar condições para que:

- a) as comunidades constituídas por índios já em estágio de relativa integração na sociedade brasileira, se organizem e se desenvol-

vam com base no seu próprio esforço e direção (autopromoção);

- b) a integração na sociedade maior prossiga num clima de profundo respeito e valorização das culturas tribais (atitude de diálogo), possibilitando, assim, real e profícua contribuição das comunidades indígenas àquela sociedade, à medida que os índios se orientem criticamente em relação aos valores e demais criações de sua cultura e da cultura nacional, durante o seu processo de autopromoção.

Estes objetivos serão atingidos através de:

1. assessoramento aos grupos de lideranças indígenas comprometidos com o desenvolvimento comunitário (grupos de promoção) na mobilização de cada aldeia indígena, para a autopromoção;
2. educação para a saúde e desenvolvimento sócio-econômico das populações indígenas, a partir da ação dinamizadora dos grupos de promoção;
3. preparação de elementos indígenas para o desempenho de funções dentro de sua comunidade, tais como, educador de base, auxiliar de enfermagem e outros técnicos semi-especializados;
4. estabelecimento de condições técnicas para que a população indígena procure formas de desenvolvimento econômico mais adaptadas à sua situação sócio-econômica e cultural, apresentando, assim, resultados mais eficazes,

mediante experiências em agropecuária, artesanato e industrialização dos produtos agrícolas;

5. organização, com a comunidade, de serviço médico-sanitário e programas específicos de melhoria no campo da saúde e da higiene;
6. recrutamento, seleção e capacitação de pessoal técnico para o assessoramento dos trabalhos de organização e desenvolvimento das comunidades indígenas;
7. acompanhamento e avaliação dos trabalhos realizados, tendo em vista o seu constante aprimoramento, bem como a ampliação da experiência a outras áreas indígenas do território nacional.

II. Escolha e delimitação da área de trabalho

2.1. *Justificativa da seleção da área*

A área escolhida apresenta os seguintes aspectos que parecem favoráveis a esta experiência pioneira:

- a população indígena aí se encontra relativamente integrada na sociedade nacional e é constituída por grupos indígenas de apenas duas culturas diferentes;
- a área é servida por estradas carroçáveis e outros meios de comunicação, facilitando, assim, a ordenação dos trabalhos nos diferentes postos;
- os postos e aldeias indígenas estão situados numa região que oferece condições relativamente favoráveis para o desenvolvimento sócio-econômico de populações rurais.

Acresce ainda:

- ser precária a situação em que se encontram os indígenas nesses postos, exigindo, portanto, um trabalho amplo de promoção;
- existem nessa área conflitos interétnicos, o que a torna, também sob este aspecto, bastante representativa no quadro geral da situação dos índios no Brasil.

2.2. *Delimitação da área:*

Para a execução do programa experimental, o CNPI escolheu as aldeias indígenas sob a jurisdição da Sétima Inspeção Regional do SPI que compreende 16 postos indígenas distribuídos pelos Estados do Paraná (10 postos), Santa Catarina (2 postos) e Rio Grande do Sul (4 postos).

2.3. *Localização dos postos; população indígena:*

O programa experimental para organização e desenvolvimento de comunidades indígenas no sul do País, deverá abranger três núcleos:

- a) Primeiro Núcleo de trabalho, correspondendo aos postos indígenas localizados no centro-norte do Estado do Paraná.

São êles:

- Coronel José de Carvalho, distrito de Santa Amélia, município de Bandeirantes — Região de Jacarézinho;
- Barão de Antonina, município de São Jerônimo da Serra — Região de Londrina;
- Coronel Telêmaco Borba, município de Ortigueira — Região de Ponta Grossa;

- Dr. Xavier da Silva, distrito de Apucarana, município de Londrina — Região de Londrina;
- Cacique Gregório Kaikchot, município de Ivaiporã — Região de Ponta Grossa;
- Dr. Carlos Cavalcânti, distrito de Faxinal de Catanduvas, município de Cândido de Abreu — Região de Ponta Grossa.

De acordo com o censo demográfico realizado em 1964 pelo CNPI, vivia ali um total de 1.115 índios, assim distribuídos: 1.038 índios kaingang — 62 guaranis — 6 botocudos — 6 xokleng — 2 hêta e 1 pataxó.

- b) Segundo Núcleo de trabalho, integrado pelos postos indígenas restantes, no Estado do Paraná.

São êles:

- José Maria de Paula, distrito de Guairacá, município de Guarapuava — Região de Guarapuava;
- Interventor Manoel Ribas, distrito de Nova Laranjeira, município de Laranjeiras do Sul — Região de Guarapuava;
- Cacique Capanema, distrito de Chopinzinho, município de Mangueirinha — Região de União da Vitória;
- Fioravante Esperança, município de Palmas — Região de União da Vitória.

Em 1964, segundo dados do censo demográfico citado, viviam aí 1.790 índios num total de 1.369 kaingang, 415 guaranis, 5 hêta e 1 kaiwá.

c) Terceiro Núcleo de trabalho englobando postos indígenas em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul.

São êles:

- Duque de Caxias, distrito de Barra do Prata, município de Ibirama, Estado de Santa Catarina;
- Dr. Silistre de Campos, município de Xanxerê, Estado de Santa Catarina;
- Paulino de Almeida, distrito Charrua, município de Tapejara, Estado do Rio Grande do Sul;
- Cacique Doble, município de Cacique Doble, Estado do Rio Grande do Sul;
- Nonoai, município de Nonoai, Estado do Rio Grande do Sul;
- Guarita, distrito de Irapuá, município de Tenente Portela, Estado do Rio Grande do Sul.

Em 1964, segundo o censo demográfico, vivia ali um total de 2.741 índios, assim distribuídos: kaingang: 2.233; guaranis: 179; kaiwá: 1, e xoklêng: 328.

2.4. *Expansão do trabalho na área escolhida:*

O trabalho terá início no primeiro núcleo experimental, que compreende os 6 postos indígenas situados no centro norte do Estado do Paraná.

Após um prazo mínimo de um ano, a experiência se estenderá, progressivamente, aos demais núcleos, ou seja, ao segundo núcleo, constituído pelos 4 postos restantes do Paraná e ao terceiro núcleo, constituído por 2 postos de Santa Catarina e 4 do Rio Grande do Sul.

2.5. *Crítérios para a escolha do primeiro núcleo de trabalho:*

A escolha do primeiro núcleo teve como base a proximidade entre os postos e a existência de condições locais relativamente mais favoráveis para o primeiro ano de trabalho, inclusive no tocante à fricção interétnica menos intensa nesses postos.

2.6. *Caracterização do primeiro núcleo:*

O primeiro núcleo abrange as seis comunidades indígenas localizadas nas regiões de Jacarêzinho, Londrina e Ponta Grossa, consideradas as duas últimas como pólos de desenvolvimento industrial do Estado do Paraná. (Anexos I, II e III)

Fisiograficamente, a área se caracteriza por um clima temperado, com temperatura oscilando entre 35° e 38°C para a máxima e 5° e 2°C para a mínima.

A topografia apresenta terras altas com várzeas por onde correm riachos perenes.

O estudo da constituição dos solos revela a existência de terras tabatinhosas com afloramentos de terra roxa, apresentado, na maioria das comunidades, boas possibilidades para o desenvolvimento da agricultura e aproveitamento dos recursos naturais da fauna e flora.

A população indígena que aí vive, encontra-se em condições sócio-econômicas muito precárias, condições essas que, por si sós, justificam o planejamento e execução do programa em questão, considerado como primeiro passo no processo de desenvolvimento e autopromoção dessas comunidades.

III. Etapas da execução do programa

O programa experimental para o trabalho de organização e desenvolvimento das comunidades indígenas, localizadas no sul do País, foi planejado para um período inicial de seis anos para cada núcleo, após o qual se julga possível a obtenção de resultados realmente significativos. O que leva a estabelecer este prazo, considerado como *mínimo*, além do caráter pioneiro da experiência, é o conhecimento antecipado, na realidade em que se pretende atuar, de alguns fatores que, a nosso ver, poderão afetar e eventualmente retardar a velocidade de aceitação da mudança por parte das populações dessas comunidades. São eles: diferença de culturas; baixo padrão de vida e precariedade da situação econômica, sanitária e educacional dos grupos indígenas, falta de pessoal, na área, preparado para promover a experiência.

Assim, levando em consideração os fatores acima mencionados, divide-se a grosso modo o trabalho em três etapas:

- a) *primeira etapa*: correspondente ao primeiro ano da experiência em que será dada ênfase especial ao trabalho de observação a ser feito pela equipe no campo; ao treinamento do pessoal técnico e ao início dos trabalhos gerais de organização e desenvolvimento da comunidade, principalmente no que se refere à formação de lideranças e à educação dos diversos grupos naturais;
- b) *segunda etapa*: correspondendo a um período de 2 a 4 anos, no qual passarão a ser introduzidos gradativamente os programas es-

pecíficos de desenvolvimento de comunidades nas áreas: educação, saúde e economia;

- c) *terceira etapa*: a partir do quinto ano de experiência e mediante um trabalho rigoroso e objetivo de avaliação dos processos de mudança ocorridos na comunidade, em cada uma das áreas acima mencionadas, se procurará determinar até que ponto, em que áreas ou em que partes dessas áreas, a comunidade poderá assumir o seu processo de desenvolvimento, passando, nesse caso, a coordenação do núcleo e as equipes a exercer um papel mais de consultoria técnica do que propriamente de supervisão.

IV. Formas de execução do programa

As formas de execução do Programa, embora estejam intimamente relacionadas entre si, são aqui apresentadas segundo os diferentes aspectos do Programa, ou seja: educação, desenvolvimento econômico, saúde e saneamento, além de pessoal técnico.

Quanto às técnicas e recursos a serem empregados, representam eles uma tentativa de adaptação às comunidades indígenas de técnicas e recursos específicos dos programas de organização e desenvolvimento de comunidades.

4.1. Educação:

- 4.1.1. Mobilização inicial das comunidades indígenas

Objetivo particular:

Mobilizar a população para, conscientemente e ativamente, participar do proces-

so de mudança, motivando-a ideologicamente, mediante programação de teor comunitário, feita de modo esclarecido e eficaz.

Meios:

- a) iniciar os trabalhos de conhecimento da área pelo pessoal técnico através de:
 - observação sistemática das comunidades;
 - início de inquéritos em cada aldeia, enfocando especialmente a constituição de lideranças;
- b) realizar visitas domiciliares, reuniões formais e informais com os indígenas visando à tomada de consciência de suas necessidades e à participação ativa de suas lideranças.

Técnicas e Recursos:

- técnicas de reunião adaptadas aos indígenas;
- atenção especial às lideranças institucionais;
- aproveitamento e valorização dos recursos locais e do folclore indígena e caboclo, nas reuniões, utilizando-os também como recursos didáticos.

4.1.2. Trabalho junto às lideranças indígenas (formação de grupos de promoção)

Objetivos particulares:

- a) Dar elementos para que as lideranças:
 - desenvolvam a consciência de seus direitos historicamente

te esbulhados pela sociedade nacional, sem, por isso, deixar de reconhecer os esforços de uma parcela desta sociedade no sentido de desenvolver uma ação protetora, consubstanciada na política indigenista;

- desenvolvam a consciência de seus *deveres* perante a própria comunidade, bem como diante da sociedade nacional, num momento em que se lhes oferece a oportunidade de um programa de desenvolvimento;
- aprimorem sua organização social no sentido de adaptá-la às atuais condições de existência, orientando-a para obter o máximo de proveito da situação de contato interétnico, reduzindo ao mínimo o desgaste de sua população;
- aprimorem suas qualidades de liderança e o sentido de *corresponsabilidade*;
- desenvolvam sua capacidade de crítica e reflexão e adquiram hábitos de trabalho em grupo.

b) Instruir as lideranças no que diz respeito a:

- educação para a saúde e para o trabalho; cooperativismo e demais conhecimentos de necessidades e aspirações do grupo e também da comunidade;
- utilização de técnicas de trabalho com grupos;

- noções de planejamento de trabalhos concretos, na comunidade.
- c) Formar elementos locais para que gradativamente empreendam trabalhos de:
 - educação infantil; alfabetização de adultos; atendimento sanitário; orientação agropecuária; artesanato e outros.
- d) Assessorar as lideranças na mobilização da comunidade para:
 - a execução de tarefas e programas específicos de desenvolvimento sócio-econômico e cultural; a participação da população adulta em cursos intensivos e reuniões de grupos e de comunidade; a organização de associações voluntárias, como: cooperativas, clubes etc.
- assessoramento das lideranças no planejamento e execução de campanhas: sanitárias (vacinação, construção de fossas, higiene da água, da alimentação e da habitação etc.); de caráter profissional (melhoria da produção agrícola etc.); de alfabetização; de reparo e construção de estradas, e outras;
- contato pessoal com cada líder.
- b) Possibilidade de serem organizados, sucessivamente, grupos de promoção a serviço de tarefas concretas, propostas pela comunidade, as quais, uma vez concluídas, serão por ela revistas.

Para facilitar as tarefas de treinamento de líderes e de execução de cursos para os indígenas, poderá ser instalado, no momento que melhor convier, um *Centro de Treinamento*, no pôsto mais central (possivelmente o Pôsto Xavier da Silva, no Município de Londrina). Este Centro, além de propiciar melhores condições à educação do indígena, na projeção dos seus horizontes para fora da aldeia, diminuirá consideravelmente os gastos, quer humanos quer de ordem material.

A instalação ou não do Centro dependerá, obviamente, das possibilidades reais de se treinarem *juntos e fora de suas aldeias*, índios de povoações diferentes, pertencentes a um mesmo grupo indígena e, principalmente, a grupos diferentes (no caso, kaingang e guarani).

Meios:

- a) Recrutamento, formação e assessoramento aos grupos de promoção (ou grupos de liderança) através de:
 - reuniões iniciais;
 - treinamentos: iniciais ou básicos e complementares;
 - cursos de alfabetização;
 - ação dos líderes junto à comunidade: formação na ação;
 - reuniões dos grupos de promoção, para revisão, fundamentação e planejamento do seu trabalho;
 - participação do pessoal técnico em reuniões dirigidas pelos líderes indígenas;

Técnicas e recursos:

- técnicas de reuniões e treinamento adaptadas ao indígena;

- ênfase na situação local, buscando, todavia, concomitantemente, ampliar os horizontes do indígena no espaço e no tempo, possibilitando, assim, a compreensão dinâmica da realidade e, conseqüentemente, sua integração na sociedade nacional;
- aproveitamento e valorização das criações da cultura indígena e da cultura nacional que não sejam incompatíveis e que se mostrem relevantes para a programação da mudança induzida;
- aproveitamento de recursos locais e do folclore na elaboração do material e recursos didáticos;
- técnicas que visem alfabetizar o adulto no menor espaço de tempo e que, concomitantemente, o desenvolvam em todos os outros aspectos. Recomendar-se-á, aqui, a adoção da alfabetização em língua indígena, sempre que as condições do grupo aconselharem.

4.1.3. Educação de grupos naturais da comunidade:

A — Adolescentes e adultos:

Objetivos:

- a) Fornecer elementos para que a população indígena, em cada pósto:
 - desenvolva mentalidade de mudança e atitudes de participação ativa e de cooperação;

- participe, efetivamente, nas soluções de seus problemas e necessidades; no tocante ao problema econômico, descubra ou escolha uma forma mais apropriada de resolvê-los (sistema cooperativista, como uma das hipóteses. Ver item 4.2.);
 - adquira hábitos de saúde e higiene;
 - aprimore o seu trabalho agropecuário e artesanal e se capacite, no tocante à alfabetização e conhecimentos básicos de aritmética;
 - saiba utilizar suas horas de lazer, desenvolvendo-se física, social, artística e culturalmente;
 - convença-se de que lhe será assegurada a liberdade de crença religiosa, qualquer que ela seja.
- b) Manter a população informada sobre assuntos de seu interesse e necessidade.
- c) Propiciar condições para que os indígenas mais bem dotados e mais comprometidos com a comunidade possam continuar sua formação fora das aldeias, possibilitando, assim, melhor colaboração no desenvolvimento das comunidades indígenas.

Meios:

- a) Trabalho educativo com os grupos naturais através de:
 - contatos pessoais;
 - reuniões;

— campanhas;

— cursos intensivos para os indígenas, a fim de lhes dar formação básica, semelhante aos treinamentos para lideranças, além de prepará-los em assuntos de seu interesse e necessidade. Os cursos poderão ser de: alfabetização; técnicas agrícolas (ver item 4.2.); conhecimentos de higiene e puericultura, artesanato e outros.

- b) Organização de grupos de promoção nos moldes anteriormente mencionados.
- c) Organização e funcionamento de associações voluntárias, inerentes ao grupo indígena ou nêle criadas pela ação indigenista.
- d) Folhetos informativos, jornais murais, programação por alto-falantes e outros.

Centro Comunitário:

As atividades, tanto educativas como de caráter assistencial (atendimento médico-sanitário, assistência técnico-agrícola etc.), deverão ser desenvolvidas, na medida do possível, no Centro Comunitário a ser organizado com a população indígena de cada aldeia.

O Centro Comunitário possibilitará maior entrosamento dos diversos grupos da comunidade e das diferentes atividades, desempenhando, assim, um papel importante na organização e na dinamização comunitária, proporcionando, outrossim, maior economia de esforços e de recursos materiais.

Missões religiosas:

Ao mesmo tempo em que se processará o trabalho na área, o CNPI entrará em contato com as entidades e pessoas ali atuantes no campo religioso, a fim de que, através de estudos etnológicos e discussões da problemática indígena, a educação religiosa, porventura ministrada na área, seja equacionada em termos cada vez mais adequados às culturas tribais.

Técnicas e recursos:

- a) Técnicas de reuniões e cursos adaptados ao indígena; atenção às condições, necessidades e aspirações locais; demais observações sobre técnicas e recursos do item 4.1.2.
- b) Quanto ao aperfeiçoamento técnico de indígenas fora de suas comunidades:

Atenção a possíveis desajustamentos posteriores do educando, na sua comunidade; para isso, ao buscar a melhoria dos quadros indígenas fora de suas aldeias, partir sempre de necessidades sentidas pela comunidade, possibilitando, dêsse modo, compromisso recíproco entre comunidade e educando.

B — População infantil:

(Linhas gerais de um programa experimental, para educação da criança indígena).

De acôrdo com os dados fornecidos pelo censo demográfico do CNPI, realizado nas seis comunidades do Primeiro Núcleo, a população jovem, contida na faixa etária que se estende até os 20 anos, representa 54% de tôda a população.

O programa, que passamos a apresentar em suas linhas mais gerais, representa uma primeira tentativa de se pensar numa forma de educação mais adequada às crianças kaingang e guaranis, portadoras de uma determinada cultura, mas necessitando também de preparo, visando à sua maior participação na cultura nacional.

Dentro dessa perspectiva, o programa em questão se propõe os seguintes objetivos:

- a) treinar a criança nas técnicas básicas de: leitura, escrita e aritmética; português: nos casos em que se recomendar o ensino bilíngüe, êste será adotado, imediatamente ou a partir do momento em que houver recursos disponíveis;
- b) proporcionar-lhe condições para que possa chegar a um conhecimento adequado da realidade física e sociocultural em que vive e, baseada neste conhecimento, sinta-se motivada para uma participação ativa e consciente em tarefas de promoção humana e social, dentro de sua comunidade;
- c) fornecer-lhe meios para que possa conhecer e valorizar a sua própria cultura e a cultura nacional;
- d) capacitá-la para desenvolver, de forma harmônica, sua personalidade;
- e) formar as bases da sua vida profissional futura, iniciando-a no domínio das técnicas da agropecuária e do artesanato.

Para a consecução de tais objetivos, deverá ser empregado o método de ensino globalizado, utilizando-se téc-

nicos e recursos pedagógicos específicos de uma educação ativa e estruturada em moldes comunitários.

O programa em questão deve ser considerado apenas como parâmetro para o trabalho educacional que deverá ser desenvolvido nas comunidades indígenas, na medida em que a realidade assim o exigir.

1 — *Linguagem*

a) *Objetivos:*

— Favorecer o desenvolvimento oral da criança, de modo adequado, em português, entendendo-se por "adequado" a capacidade de se expressar, sem sotaque capaz de discriminá-la na situação de contato.

b) *Meios:*

— Pesquisar métodos de alfabetização mais adequados à criança indígena;

— analisar o material didático já existente na área da linguagem para escolas indígenas (cartilhas bilíngües, livros de texto etc.);

— reformular ou elaborar material didático, para a área da linguagem, que seja mais adequado à experiência que se tem em vista: livros de texto, material audiovisual etc.;

— desenvolver a curiosidade intelectual e o espírito crítico da criança, proporcionando-lhe oportunidades para usar inteligentemente os meios de comunicação existentes na comunidade: livros, jornais, programas de rádio etc.

2 — *Aritmética*

a) *Objetivos:*

— Elaborar um programa, dando ênfase à parte mais prática para a vida

do educando, instrumentizando-o para as suas futuras atividades como elemento produtor, na agricultura, indústria ou comércio.

b) *Meios:*

— Dar ênfase especial ao estudo do sistema de numeração, noção de quantidade, domínio das quatro operações, sistema métrico decimal, noções de geometria, juros, percentagens etc., criando condições para a aplicação prática desses conhecimentos, tais como: realização de cálculos e medidas de produção agrícola, pecuária e artesanal; medição de terreno para a organização de hortas e jardins; cálculo de juros e percentagens etc.

3 — *Conhecimento da realidade física da comunidade*

a) *Objetivos:*

— Proporcionar meios para que a criança desenvolva uma atitude objetiva diante dos fenômenos da natureza e de valorização do seu meio ambiente;

— através de conhecimentos adequados, levá-la, gradativamente, à compreensão de fatos e de leis científicas que possam, depois, vir a ser por ela usadas, para um conhecimento da natureza e ação eficaz sobre ela;

— diante da gravidade dos problemas de saúde, nestas comunidades, proporcionar condições para que ela se conscientize da gravidade do problema e, conseqüentemente, se disponha a ajudar a resolvê-lo.

b) *Meios:*

— Partindo do conhecimento e estudo do meio-ambiente, sensibilizar os alunos para que organizem campa-

nhas na comunidade, ou delas participem: reflorestamento, conservação do solo, combate às pragas e insetos daninhos etc.;

— ao proporcionar condições para o conhecimento de novas técnicas de ação sobre o meio-ambiente, enfatizar a contribuição das culturas kaingang e guarani para o conhecimento e aproveitamento dos recursos naturais;

— correlacionar o conhecimento da sua cosmologia com o conhecimento científico da natureza, valorizando-a, como primeira forma de explicação do universo;

— mediante a realização de excursões na área, criar condições para trabalho de coleta de produtos da fauna e da flora, para fins de estudo e comercialização;

— aproveitando a colaboração dos membros mais velhos da comunidade, adultos e adolescentes, estimulá-los para organizarem, no Centro Comunitário, o laboratório e museu de ciências naturais.

4 — *Conhecimento da realidade sócio-econômica e cultural da comunidade*

a) *Objetivos:*

— Auxiliar no processo de socialização da criança, dando-lhe meios para um conhecimento adequado de sua própria comunidade e de comunidades vizinhas, indígenas ou não, criando, assim, condições para uma integração positiva na situação de contato, proporcionando-lhe meios para que possa sentir realmente o processo de interdependência da pessoa com o seu meio sociocultural e das comunidades entre si.

b) *Meios:*

— Mediante planejamento de estudos sobre a realidade sócio-econômica e cultural da própria comunidade e comunidades vizinhas, criar situações para que os alunos, sensibilizados para esta realidade, sintam-se motivados a agir de forma consciente e responsável, prestando serviços de promoção humana e social, organizando campanhas ou participando das que forem levadas a efeito na comunidade, nas áreas de educação, saúde, nutrição etc.;

— organizar, no Centro Comunitário, palestras e discussões, para estudo e melhor conhecimento das culturas kaingang ou guarani, bem como de padrões culturais da sociedade nacional.

5 — *Práticas Educativas:*

5.1. Educação artística

a) *Objetivos:*

— Proporcionar, através do incentivo às atividades artísticas (artes plásticas, trançados, música e dança), meios para o desenvolvimento da sensibilidade artística e espírito criador na criança, bem como a conservação dos traços das culturas indígenas kaingang e guarani.

b) *Meios:*

— Através de uma programação adequada, incentivar e orientar as atividades artísticas dos membros da comunidade, levando-os a realizar observações nas áreas da música, dança, arte indígena e folclore da região;

— dar condições para que se organize, no Centro da Comunidade, um

muscu de arte indígena e folclórica, contando, para isto, com a colaboração de todos os membros da comunidade.

5.2. Educação física

a) *Objetivos:*

— A educação física será ministrada com o objetivo de desenvolver na criança a coordenação motora e o domínio do próprio corpo, sentido de autodisciplina, desenvolvimento da vontade, orientação do espírito competitivo e de colaboração.

b) *Meios:*

— Incentivar a vida esportiva dos membros da comunidade, crianças e adultos, mediante a promoção de jogos, torneios e competições esportivas, na própria comunidade, e quando as circunstâncias assim o permitirem, com as comunidades vizinhas, a par da aprendizagem de jogos e esportes próprios da cultura nacional. Procurar reviver e incentivar os jogos e divertimentos próprios das culturas kaingang e guarani.

6 — *Iniciação profissional*

a) *Objetivos:*

— Iniciação profissional do educando nas técnicas básicas de agropecuária e artesanato;

— constituição de empresas de trabalho, sob forma cooperativista e com finalidade lucrativa;

— correlacionar o programa de iniciação profissional com os recursos e planos de desenvolvimento econômico da comunidade e da região.

b) Meios:

— Devido à plasticidade e indeterminação naturais da criança, proporcionar ao educando um período de estágio nas diversas especialidades da agropecuária e do artesanato (organização de hortas e jardins, cartonagem, encadernação, trançado, cerâmica, madeira, tecelagem, metais, eletricidade, indústrias caseiras etc.). Após esse estágio, será proporcionado ao aluno um ano de especialização nas práticas para as quais demonstrou possuir melhor pendor e aproveitamento;

— partindo dos trabalhos realizados em grupo ou em equipe, fornecer, nos dois últimos anos, orientação para a organização de cooperativas de produção e consumo.

4.2. Desenvolvimento econômico

4.2.1. Setor agropecuário:

a) Objetivos particulares:

— Proporcionar às comunidades indígenas, condições básicas para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a produção e aproveitamento técnico do grupo, no setor agropecuário;

— criar condições para a implantação, em cada comunidade, de uma infra-estrutura adequada ao seu plano de desenvolvimento agropecuário;

— proporcionar assistência técnica aos produtores agrícolas, para cada cultivo e em cada uma das fases do seu desenvolvimento, bem como em relação às práticas criatórias;

— dar condições para que, em uma etapa posterior do processo de desenvolvimento agropecuário das comunidades, se inicie, naquelas que

ofereçam melhores condições de infra-estrutura, um processo de industrialização dos produtos agropecuários;

— com base nas formas primitivas de organização social das culturas kaingang e guarani, apresentar aos membros da comunidade, como uma das alternativas desejáveis, formas de organização e exploração agropecuária, dentro de uma perspectiva comunitária e cooperativista;

— orientar o processo de desenvolvimento econômico das comunidades, para sua integração nos planos de desenvolvimento sócio-econômico da região e do Estado;

— motivar e estimular as comunidades para a produção agropecuária.

b) Meios:

— Elaborar, com a comunidade, as principais metas de um plano básico de produção agropecuária. Para isto, utilizar as técnicas de promoção humana, no sentido de mobilizar a população e obter a sua participação (Educação 4.1.);

— capacitar os membros da comunidade, mediante cursos e trabalhos de orientação coletiva, para que possam ter a oportunidade de executar os trabalhos de conservação e utilização racional do solo; ensinar-lhes os princípios e técnicas de irrigação; de manejo e manutenção do equipamento mecânico; conhecimentos básicos relativos à aplicação de herbicidas e inseticidas; preparação da terra; armazenamento dos produtos agrícolas; práticas criatórias e outras atividades afins;

— motivar a população para realização de trabalhos coletivos de constru-

ção e conservação de estradas, prédios e estabelecimentos agrícolas etc.;

— criar condições para que, na medida do possível, sejam usados, de forma coletiva, os instrumentos de produção;

— planejar, mediante levantamento e estudos de solos, clima etc., os tipos de cultivo, permanentes e de subsistência, mais lucrativos, elaborando, simultaneamente, um plano de assistência técnica para cada cultivo introduzido;

— capacitar os membros das comunidades que forem atingindo uma fase de industrialização, no conhecimento de técnicas das indústrias agropecuárias;

— discutir, mediante reuniões e palestras, com os membros da comunidade, as formas tradicionais, tribais, de organização sócio-econômica kaingang e guarani, tais como: propriedade comum da terra e dos meios de produção e formas de distribuição dos produtos. Mostrar as suas vantagens, comparando simultaneamente com formas semelhantes, na sociedade moderna, em países que apresentam uma agricultura muito desenvolvida: Israel — kibutzin e moshavin etc.;

— promover cursos destinados a capacitar os membros da comunidade em matéria de cooperativismo;

— utilizar, na medida do possível, os serviços existentes na região e no Estado, para o desenvolvimento agropecuário: financiamento da produção, crédito agrícola supervisionado, preços mínimos etc., capacitando, ao mesmo tempo, os membros da comunidade aos conhecimentos básicos, re-

ferentes à classificação, padronização e mercado dos produtos, bem como informando-os sobre os meios para obtenção, manejo e recuperação de crédito;

— organizar feiras agropecuárias, nas comunidades indígenas, para exposição e venda de produtos.

4.2.2. Artesanato

a) *Objetivos:*

— Criar condições para o desenvolvimento do artesanato, nas comunidades indígenas, dentro de uma perspectiva cooperativista e comunitária, como uma das possíveis alternativas;

— dar condições para a colocação direta dos produtos no mercado.

b) *Meios:*

— Estimular as técnicas artesanais dominadas pelos indígenas, aproveitando os melhores artífices da comunidade, para a capacitação do pessoal;

— iniciar os membros da comunidade no domínio de novas técnicas artesanais: cerâmica, madeira, tecelagem, metal etc.;

— aproveitar, na medida do possível, as antigas formas de divisão de trabalho e de produção, nas culturas indígenas kaingang e guarani, procurando organizar esta última, sob forma de cooperativas de produção;

— promover, na medida do possível, nos grandes centros urbanos do Estado e do País, exposições e vendas dos produtos, como primeiro passo para a organização de lojas, dirigidas pelos próprios membros da comunidade.

4.3. Saúde e saneamento

4.3.1. Setor Médico-Sanitário

Objetivos particulares:

- a) organizar, com as comunidades indígenas, serviços de atendimento médico-sanitário e de saneamento;
- b) proporcionar condições e abrir perspectivas para que futuramente essas comunidades consigam resolver seus problemas neste campo, por sua própria iniciativa, através dos serviços públicos atuantes na região e de seus recursos próprios.

Meios:

- a) estudos sobre endemias e doenças mais comuns entre os indígenas da área, bem como sobre alimentação básica e condições de higiene existentes nas aldeias indígenas aí localizadas;
- b) elaboração, com as comunidades, de planos específicos de melhoria das condições sanitárias que poderão contar com *ambulatorios*, a serem instalados ou reequipados em cada comunidade e com a *Enfermaria Central*, a ser organizada num posto mais central, para atendimento de todo o Núcleo, bem como hospitais e serviços de assistência médica das cidades próximas aos postos, para os casos mais graves ou que requeiram internamento;
- c) colaboração dos órgãos públicos especializados no atendimento médico acima proposto e no saneamento da área;

- d) trabalho educativo conforme o que foi explanado no item 4.1., isto é, junto às lideranças e aos grupos naturais existentes nas comunidades, utilizando campanhas, reuniões, cursos, folhetos, jornais murais, programações por alto-falantes etc., visando divulgar conhecimentos e difundir hábitos de higiene;
- e) formação de quadros indígenas (item 4.1.), para as tarefas de atendimento e educação sanitária.

Técnicas e recursos:

- a) discutir os problemas sanitários locais, com as comunidades, a fim de que estas participem ativamente na sua solução;
- b) buscar, sempre que possível, a participação e o aperfeiçoamento dos indígenas que já atuem neste setor (curandeiros, parteiras etc.);
- c) aproveitar e valorizar recursos locais, tais como: conhecimento de ervas medicinais, hábitos adequados de higiene, já utilizados pelos grupos tribais etc.

4.4. Pessoal técnico para a realização do Programa

4.4.1. Recrutamento de pessoal

Objetivos particulares:

- Escolher pessoal para integrar os quadros de assessoria, para organização e desenvolvimento das comunidades indígenas, ou seja, para:
- coordenação dos trabalhos no núcleo;
- trabalho educativo em cada posto;

- atendimento médico-sanitário;
- assessoria técnica ao desenvolvimento agropecuário, artesanal e outros que as necessidades locais exigirem, levando em conta:
- valor humano,
- competência,
- maturidade,
- sentido social e
- disponibilidade.

Meios:

- a) contato com instituições e órgãos de educação e desenvolvimento da região;
- b) seleção preliminar dos candidatos.

3.4.2. Seleção e capacitação de pessoal

Objetivos particulares:

- a) Selecionar os coordenadores do núcleo, tendo em vista experiência em trabalhos similares ou formação especializada em ciências sociais, e aptidões específicas para o cargo, possibilitando a formação básica dos coordenadores em antropologia cultural, antropologia aplicada, noções de pedagogia, sanitarismo e planejamento econômico;
- b) selecionar e capacitar o pessoal para constituir as equipes de base, em cada pôsto e os setores atuantes no núcleo (ver item V), no que diz respeito a:
 - formação básica em antropologia cultural, pesquisa, edu-

cação de base ou fundamental, noções de organização de comunidades e de planejamento e desenvolvimento econômico;

- preparação para o trabalho junto aos kaingang e guarani;
- habilitação para exercício de funções específicas junto aos índios;
- formação para o trabalho em grupo;
- desenvolvimento de mentalidade crítica, iniciativa pessoal e capacidade de enfrentar situações novas.

Meios:

- a) Para seleção e capacitação dos coordenadores do núcleo:
 - contatos na sede do CNPI;
 - cursos básicos;
 - seminários;
 - assessoria técnica aos trabalhos dos coordenadores;
 - estágios:
 - a) inicial — seletivo (1 ano de experiência na área);
 - b) de especialização;
 - biblioteca do núcleo.
- b) Para a seleção e capacitação do pessoal que integrará as equipes e setores do núcleo:
 - treinamentos:
 - a) inicial — seletivo;
 - b) especializado; de aperfeiçoamento e atualização;
 - estágios:
 - a) inicial — seletivo;

- b) de especialização em determinados aspectos;
- reuniões, dias de estudos e seminários;
- bôlsas-de-estudo;
- cursos;
- biblioteca no núcleo.

3.4.3. Contratação do pessoal

Objetivos particulares:

Contratar o pessoal para os diferentes cargos de assessoria junto às comunidades indígenas, obedecendo às seguintes etapas:

- contratação para 1 ano de serviço na área, após seleção inicial dos coordenadores e dos outros integrantes do Programa;
- renovação de contrato, segundo os resultados da atuação de cada elemento, durante o 1º ano de trabalho na área.

Meios:

Para a renovação de contrato do pessoal, deverá ser feito um julgamento dos trabalhos de cada elemento, após o primeiro ano de serviço na área (estágio inicial-seletivo), levando em conta a sua atuação, conduta e rendimento sob todos os aspectos (profissional, moral e cívico).

O parecer, sobre cada integrante das equipes e setores do núcleo, deverá ser dado pela coordenação, sendo também ouvidas as diferentes assessorias técnicas do CNPI.

V. Estruturação e organização do programa para o primeiro ano de trabalho na área

5.1. Estruturação e organização internas:

5.1.1. Os Seis Postos Indígenas situados no centro-oeste do Estado do Paraná, constituirão o Primeiro Núcleo de Trabalho do Programa.

5.1.2. Trabalho educativo nos Postos Indígenas:

Em cada pôsto, trabalhará um grupo de Educação que terá as funções de assessoramento anteriormente descritas (Formas de Execução do Programa).

De acôrdo com a dinâmica do processo de autopromoção, o grupo será gradativamente integrado por elementos indígenas, tais como: professor primário, auxiliar de enfermagem e outros.

Inicialmente, o grupo será constituído de:

- professores primários (leigos e normalistas);
- técnicos agrícolas;
- auxiliares de enfermagem;
- técnicos em educação de base, ou seja, pessoas que apresentem habilitações, tanto por experiências similares, como por estudos especializados, para o assessoramento de comunidades agrícolas ou indígenas. Como exemplo de tais habilitações, citam-se conhecimentos adequados de antropológico.

gia cultural, de técnicas de educação de adultos, de organização e desenvolvimento de comunidades, de pedagogia etc.

Outros profissionais poderão ser integrados ao grupo, conforme as necessidades surgidas na execução do Programa.

Alguns dos profissionais acima mencionados poderão assessorar duas ou mais comunidades, bem como colaborar em treinamentos e cursos para elementos locais de outras comunidades indígenas. Todos os membros terão a mesma responsabilidade em todo o trabalho educativo de seu grupo, além de desempenharem as funções para as quais estão especificamente habilitados. Receberão, outrossim, capacitação básica já mencionada em Formas de Execução do Programa. O grupo deverá elaborar anualmente o plano específico para a comunidade sob sua responsabilidade, e avaliá-lo periodicamente, buscando sempre a participação de elementos locais, principalmente as lideranças indígenas, nessas tarefas.

Segundo o andamento dos trabalhos no primeiro ano, esses grupos estruturar-se-ão como simples locais ou como equipes volantes de Educação ou, ainda, sob outra forma que a realidade local ditar como mais apropriada. Em cada posto trabalhará um técnico em educação de base, para acompanhar todos os serviços a serem aí organizados.

A fim de favorecer a organização e a unidade dos trabalhos na comunidade e também no núcleo, poderá ser escolhido um dos membros da equipe que, além de suas atribuições específicas, exercerá a função de coordenador de equipe. Essa tarefa poderá

ainda ser exercida em rodízio entre os membros da equipe.

Cabe ao coordenador de equipe:

- coordenar a equipe;
- providenciar a execução de medidas necessárias ao bom êxito do Programa;
- manter a coordenação do núcleo constantemente informada dos trabalhos da equipe;
- participar de reuniões com a coordenação do núcleo;
- elaborar com os outros membros o relatório mensal dos trabalhos da equipe;
- realizar outras tarefas determinadas pela coordenação do núcleo.

5.1.3. Setores especializados

No núcleo, poderão funcionar setores tais como:

- a) setor administrativo: incluindo, além dos coordenadores do núcleo, os motoristas e um auxiliar de secretaria (ver Coordenação do Núcleo, item 5.1.4.);
- b) setor médico-sanitário: integrado pelos auxiliares de enfermagem e por um médico, com a função de planejar e executar os trabalhos de atendimento em cada comunidade e na Enfermaria Central, como também de providenciar medidas de saneamento da área. Este setor trabalhará em entrosamento com os serviços e instituições municipais, estaduais ou federais com objetivos similares;
- c) setor agropecuário: constituído pelos técnicos agrícolas com a

colaboração da assessoria em assuntos agropecuários com a função de assessorar o planejamento e a execução dos trabalhos de desenvolvimento agropecuário. Se fôr necessário, êste setor poderá ser integrado, também, por um agrônomo;

- d) outros setores, tais como: de organização das escolas, de cooperativismo e de artesanato.

Os setores acima mencionados, e ainda outros que forem exigidos pelo trabalho, poderão ser organizados no primeiro ou demais anos de execução do Programa.

5.1.4. Coordenação do Núcleo

Composição e atribuições:

O número de coordenadores será de acôrdo com as necessidades de trabalho do núcleo, em cada ano.

Para o primeiro ano, devido às tarefas de início e de organização do trabalho e também dada a necessidade de estudos e contatos para extensão do Programa ao segundo e terceiro núcleos da área escolhida, funcionarão dois coordenadores (ver Formas de Execução do Programa).

Os coordenadores do núcleo exercerão suas funções em colaboração com os coordenadores de equipe.

Cabe aos Coordenadores do núcleo:

- recrutar o pessoal necessário aos trabalhos de núcleo;
- organizar, junto com a Assessoria Técnica da SEPLA (Seção de Estudos e Planejamento) o treinamento básico e os treinamentos e

curso complementares de capacitação do pessoal;

- providenciar a execução de quaisquer medidas necessárias ao bom êxito do Programa;
- coordenar as atividades das equipes e setores especializados, usando para isso: supervisão dos trabalhos em cada comunidade; promoção de reuniões e dias de estudos com os coordenadores locais, com cada equipe e setor; reuniões com todo o pessoal;
- estabelecer contatos com as assessorias do Programa e providenciar para que os trabalhos das equipes e setores estejam em harmonia com a orientação das assessorias;
- manter o CNPI constantemente informado do andamento do Programa, através de: correspondência, relatórios (mensais, semestrais e anuais), contatos pessoais, na sede do CNPI, sempre que forem necessários.

5.1.5. Assessoria Técnica

Sob as seguintes formas:

Assessoria Técnica da SEPLA, que acompanhará todos os trabalhos do Núcleo e providenciará a organização de assessorias especializadas, nos seguintes aspectos:

- antropologia, lingüística, pedagogia, assuntos médico-sanitários e agropecuários, serviço social, artesanato e outros que se tornem necessários ao andamento da execução do Programa.

5.2. Colaboração com outras entidades

Possíveis Órgãos Colaboradores do Programa de Organização e Desen-

volvimento das Comunidades Indígenas.

O Programa foi estruturado dentro de uma perspectiva de integração nos planos de desenvolvimento sócio-econômico de âmbito nacional e estadual. Aspira a que, no curso do tempo, possa cada Estado, através de suas instituições e organismos de desenvolvimento regional, interessar-se em participar de modo mais efetivo dos programas de organização e desenvolvimento de comunidades indígenas do SPI. Essa participação far-se-á mediante convênio.

Será dada ênfase especial à possibilidade de mobilização dos alunos universitários, para diversas tarefas, oferecendo-lhes oportunidades reais, não só de aplicarem os conhecimentos adquiridos nos seus diversos campos de especialização, como também, mediante a organização de um trabalho de voluntariado, contribuir, de alguma forma, para a promoção social, econômica e cultural, de um dos segmentos menos desenvolvidos e mais carentes da sociedade nacional.

Ultrapassando as fronteiras do País, caberia recorrer aos serviços de assistência técnica, de organismos internacionais que em suas atividades vêm dando especial atenção aos programas de pesquisa e desenvolvimento, aplicados às regiões menos desenvolvidas do globo.

VI. Avaliação do plano

6.1. *Objetivos*

O Plano para a Organização e Desenvolvimento de Comunidades Indígenas dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, propõe-se provocar mudanças nas áreas

de saúde, educação e economia destas comunidades, dentro de uma perspectiva de elevação de nível de vida da população indígena.

Dado o caráter pioneiro da experiência e, como tal, sujeita a ensaios e reorientações, e considerando as perspectivas de expansão do Programa para outras áreas do território nacional, é de fundamental importância o acompanhamento sistemático e controlado da experiência, o registro e avaliação das mudanças ocorridas em cada um dos setores e na comunidade como um todo, bem como a pesquisa das possíveis áreas de resistência à mudança, procurando determinar as suas causas e analisar os seus efeitos sobre a execução do Programa.

6.2. *Tipos de Avaliação*

No decorrer do processo de avaliação do Programa, serão usados dois tipos de avaliação:

- a) avaliação quantitativa: — medindo, em termos quantitativos, as mudanças ocorridas nos setores de educação, economia e saúde (determinação do aumento de freqüência nas classes de alfabetização, cursos de treinamento para índios, educação primária, aparelhamento das escolas e postos de saúde, aumento da produtividade agropecuária e industrial, de renda *per capita*, melhoria do padrão de vida das populações indígenas, do índice de natalidade e mortalidade etc.);
- b) avaliação qualitativa: — medindo em termos qualitativos o processo de mudança (maior participação e engajamento da população nos programas específicos de saúde, educação e desenvolvi-

mento econômico; grau de iniciativa, de responsabilidade e independência demonstrada pelos membros da comunidade, no processo de adoção e execução dos programas; habilidades adquiridas; desenvolvimento da capacidade de liderança; processo de aperfeiçoamento técnico profissional dos elementos participantes do Programa etc.).

6.3. *Técnicas e Medidas de Avaliação*

Para medir e avaliar o processo de mudança, julga-se necessário e de fundamental importância a elaboração de um programa paralelo e concomitante ao de pesquisa, para controle da experiência que deverá obedecer aos seguintes passos:

- a) conhecimentos iniciais sobre a situação atual em que se encontram as comunidades indígenas, histórico do seu processo de desenvolvimento anterior, sua estrutura e organização social, seus recursos e suas formas de liderança;
- b) investigações e pesquisas feitas com propósito determinado de

avaliação do processo, elaborando para isto instrumentos de pesquisa adequados aos objetivos em mira (desenvolvimento de técnicas de observação participante, diários de campo, questionários, elaboração de escalas para medir mudanças de atitudes e testes projetivos para estudo da personalidade);

- c) sondagens de opinião feitas junto à população regional, visando avaliar a situação de contato.

6.4. *Contribuição da Avaliação para o Desenvolvimento do Programa*

A avaliação deverá funcionar como força dinâmica dentro do Programa. Nesta perspectiva é necessário que, tanto os técnicos promotores do Programa, como os membros da comunidade, participem ativamente no processo de avaliação, realizando uma auto-avaliação, com ajuda dos elementos responsáveis pela avaliação geral (Coordenadores do Núcleo, Assessoria Técnica da SEPLA).

- 6.5. Todo o material coletado será recolhido ao acervo do CNPI.

VII — Orçamento

7.1. Orçamento global:

DISCRIMINAÇÃO	TOTAL SEM REDUÇÃO	TOTAL COM REDUÇÃO
— PESSOAL	NCr\$ 87.222,00	NCr\$ 71.345,00
— MATERIAL DE CONSUMO	NCr\$ 125.000,00	NCr\$ 125.000,00
— SERVIÇO DE TERCEIROS	NCr\$ 35.120,00	NCr\$ 23.750,00
— SALARIO-FAMÍLIA	NCr\$ 1.456,00	NCr\$ 1.456,00

— INVESTIMENTOS:

• obras públicas:	NCr\$ 30.000,00	
ou		
Cr\$ 30.000.000		
antigos		
• equipamentos e		
instalações:	NCr\$ 86.028,00	
ou		
Cr\$ 86.028.000		
antigos		
• material perma-		
nente:	NCr\$ 31.696,00	
ou		
Cr\$ 31.696.000		
antigos		
	NCr\$ 147.724,00	NCr\$ 147.724,00

— EVENTUAIS (30%) NCr\$ 118.956,00 NCr\$ 110.782,50

TOTAL NCr\$ 515.478,00 NCr\$ 480.057,50

(ou seja: Cr\$ 515.478,00 antigos — total sem redução e
Cr\$ 480.057.500 antigos — total com redução).

7.2. *Conclusões:*

O orçamento global do Programa monta a NCr\$ 515.478,00 ou NCr\$ 480.057,50 (com o máximo de redução no número de pessoal e na verba para o seu treinamento), para o 1º ano de trabalho em 6 (seis) Postos Indígenas no centro-norte do Estado do Paraná.

Na análise deste orçamento devemos observar os seguintes aspectos:

— O programa experimental atingirá, no Primeiro Núcleo (Centro-norte do Paraná), 1.115 indígenas, segundo o recenseamento feito em 1964. Assim sendo, o custo médio por indígena será:

- por ano: NCr\$ 462,32 (Cr\$ 462.320 antigos) ou NCr\$ 430,54 (Cr\$ 430.540 antigos) com redução.
- por mês: NCr\$ 38,36 (Cr\$ 38.360 antigos) ou NCr\$ 35,87 (Cr\$ 35.870 antigos) com redução.
- por dia: NCr\$ 1,28 (Cr\$ 1.280 antigos) ou NCr\$ 1,19 (Cr\$ 1.190 antigos) com redução.

— No estudo do orçamento, vemos que os maiores gastos estão previstos para toda a parte de Investimentos, ou seja: obras, equipamentos, máquinas e material permanente em geral. Isso significa,

portanto, que, para os anos subsequentes, o gasto médio por indígena se reduzirá consideravelmente.

Por outro lado, a própria natureza do trabalho que se tem em vista, a autopromoção das comunidades indígenas, possibilitará que, pouco a pouco, estas mesmas comunidades venham a se bastar em gastos significativos para o seu desenvolvimento.

— Temos que lembrar também que este orçamento inclui gastos com trabalhos que vão desde a instalação de escolas e execução de cursos de alfabetização de adultos, ao desenvolvimento econômico e sanitário das populações indígenas.

Mesmo com tal amplitude, o custo médio por indígena será menos oneroso e muito mais promissor para a nação do que um trabalho puramente assistencial de duração permanente.

7.3. *Previsão para o 2º Ano de Trabalho:*

a) Para o Primeiro Núcleo (6 postos do centro-oeste do Paraná):

— aumentos: afora os aumentos presumíveis decorrentes do aumento do custo de vida haverá: gastos a mais na despesa de remuneração e treinamento de pessoal; e gastos com investimentos em outros campos não abordados no orçamento para o 1º ano de trabalho, ex.: custeio do desenvolvimento da pecuária; organização de cooperativas etc.

b) Para o Segundo Núcleo (4 postos indígenas restantes, do Estado do Paraná):

— o orçamento para este núcleo deverá ser previsto no 2º período do 1º ano de trabalho no Paraná, com base nos dados reais, provenientes do início da experiência.

PAIM, Antônio — *História das Idéias Filosóficas no Brasil*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1967, 291 p.

Autor: Antônio Paim, nascido em Jacobina, Bahia, em 1927 e formado em Filosofia pela antiga Universidade do Brasil, tendo antes cursado a Faculdade de Filosofia de Lomonósov (Moscou, URSS). É membro do Instituto Brasileiro de Filosofia, coeditor das *Obras Filosóficas* de Tobias Barreto, sobre quem publicou, em 1959, notável ensaio na *Revista do Livro*, e autor também do livro *A Filosofia da Escola do Recife*, Rio de Janeiro, 1966.

Assunto: narrativa *compreensiva*, isto é, mediante a captação das exteriorizações do espírito objetivo enquanto idéias, do evoluer do pensamento brasileiro desde Silvestre Pinheiro Ferreira — início do século XIX — até à atualidade: Vieira Pinto, Lima Vaz e Miguel Reale, evitando a crítica externa das obras que analisa para apreender as idéias e suas implicações. Com isto, verifica, por um

lado, que os filósofos nacionais, longe de terem sido meros "dilettantes", procuraram enfrentar os desafios de seus respectivos momentos históricos, inseridos no e atentos ao ambiente brasileiro; e, por outro lado, constata não só "a originalidade do pensamento brasileiro quando se trata de apropriar-se de uma temática verdadeiramente universal (pág. 10) que, no caso, é a especificidade do humano, como a continuidade do tema humanista, numa espécie de revezamento: o iluminismo espiritualista de Verney e Genovesi que, estriado de idealismo kantiano, por obra de Pinheiro Ferreira, é, por assim dizer, injetado no ecletismo que, por sua vez, informa e enforma o ideário da Escola do Recife, que passa por Pontes de Miranda e perdura até hoje na meditação de Vieira Pinto, não obstante seu inautêntico engajamento, no historicismo numinoso de Lima Vaz, e no historicismo axiológico de Miguel Reale, representando este último "uma das vertentes mais importantes através das quais tem lugar a superação do momento do positivismo" (pág. 274).

Consoante o autor do livro em epígrafe, a partir da Escola do Recife e do discipulado de Tobias Barreto "tornou-se lícito falar em meditação filosófica nacional como algo existente e dotado de história" (pág. 15). Trata-se, porém, de um legado espiritual em trânsito que chega a Tobias Barreto através do ecletismo, já que "a corrente eclética representa o primeiro movimento filosófico plenamente estruturado no Brasil" (pág. 75), cabendo "ao ecletismo brasileiro o mérito de haver incorporado à meditação nacional uma aceção da pessoa humana" (pág. 105). E o historicismo eclético é incorporado à meditação da Escola do Recife, vindo a desempenhar "um papel decisivo na rejeição do positivismo e na aceitação do evolucionismo" (pág. 135), consistindo a contribuição de Tobias Barreto e dos tobiáticos "em haver descoberto, sob a roupagem da religião da humanidade, uma doutrina desumana por excelência, e em pretender superá-la pelo humanismo" (pág. 143). O hiato que perturba o evoluir do "humanismo brasileiro" graças à persistência difusa do positivismo, que em sua última fase se reveste de marxismo (Leônidas de Rezende e Cruz Costa), é preenchido pelo neopositivismo de Pontes de Miranda, cujo "escopo principal consiste em encontrar uma filosofia política capaz de representar uma síntese entre o humanismo tradicional e as conquistas técnico-científicas do século XX" (pág. 249) e que se acentua em face da busca de uma subjetividade profunda e de retomada do problema do homem "em tôda a sua plenitude" (pág. 253). Desta maneira, comprova a inconsistência das teses que afirmam que a meditação filosófica nacional não apresenta nenhuma lógica interna (Sílvio Romero), nem

revela qualquer originalidade (Leonel Franca, Cruz Costa), condenando, assim, "a atitude de certos estudiosos que reduzem a história da filosofia a um cenáculo ao qual só teriam acesso as pessoas que fizessem prova de originalidade de suas idéias" (pág. 152). Daí verificar que os pensadores nacionais, tanto no passado quanto no presente, partiram "do ambiente brasileiro e não como cultores de idéias exóticas elaboradas no exterior" (pág. 10).

APRECIÇÃO: Pouco há que "criticar" nesta obra modelar de nossa ensaística, e mesmo a omissão dos positivistas heterodoxos — Pereira Barreto, Alberto Sales, Pedro Lessa — que apenas se entremostam aqui, está justificada, pois seu intuito é cogitar somente de "algumas atitudes típicas ao invés de lançar-se a uma caracterização exaustiva" (pág. 19). E isto explica a ausência de uns, sempre presentes em obras análogas, e a presença de outros, sempre ausentes nesses livros. Contudo, é de lamentar não haja Antônio Paim feito com o positivismo o que fizera com as outras matrizes inspiradas da filosofia no Brasil, expondo o pensamento de Genovesi, de Kant, de Hegel, de Cousin, de Marx. Porque se o mesmo tivesse sido feito com relação ao pensamento de Comte muita coisa implícita se explicitaria, pois, como se sabe, a ciência, servindo de base à reorganização social, foi uma das esperanças que animou o positivismo de Comte e que teve como precursores não apenas a "ciência social organizada" de Saint-Simon (a quem é devida a expressão *filosofia positiva* que, depois, qualificou a doutrina comtiana) mas também os tradicionalistas que denunciavam o caráter demolidor da suprema negação do século XVIII: a

Revolução Francesa. Como a tese nuclear do autor é destacar o sentido conservador do positivismo (tese esta já sustentada por Sívio Romero, em 1895, em sua *Doutrina contra doutrina*), uma caracterização mais exaustiva das "origens" do reacionarismo positivista seria bem vinda, melhor informando o leitor e melhor conduzindo-o para a compreensão de eventos recentes da história brasileira cujos escóis se mostram tão alérgicos aos valores democráticos e tão receptivos à tutela de todo um povo, definindo aprioristicamente como imaturo para a autodeterminação política. Mesmo assim, o ensaio de Antônio Paim é enriquecedor pelo que informa e esclarecedor pelo que verifica e que lhe dá razão "quanto à importância das idéias filosóficas em nosso processo histórico" (pág. 17), desde o ecletismo esclarecido do Império, do positivismo ortodoxo da Primeira República, do positivismo heterodoxo da Segunda República, da versão positivista do marxismo de alguns "desenvolvimentistas" e dos atos institucionais recentes que, dizem, seriam da lavra do positivista "difuso" Francisco Campos. É mais que mera coincidência o fato de Roque Spencer Maciel de Barros contrapor Comte a Marx, através de Raymond Aron...

L. W. V.

BRAMELD, Theodore — *O Poder da Educação*. (Tradução do inglês) Rio de Janeiro Zahar Editôres, 1967, 154 p.

Theodore Brameld é especialista em Filosofia da Educação e leciona na Universidade de Boston. Teve contatos com educadores da Coréia e do Japão, pronunciando conferências nesses países de civilização quase total-

mente diversa da dos Estados Unidos. Unindo tais palestras a outras pronunciadas para associações educacionais e em várias universidades de seu país, organizou o poderoso esquema de Filosofia da Educação apresentado neste livro, ousado e radical, próprio para orientar a educação numa época de crise e um instrumento valioso para a formação de professores.

O autor discute a educação em têrmos de crise mundial, clarificando os conceitos de *educação* e de *poder* com precisão filosófica e aponta o desnível perigoso entre educação como poder e ciência como poder no mundo atual. Aponta quatro posições diferentes tomadas por aqueles que consideram a educação como uma força poderosa, em seu país, e defende uma última posição, segundo a qual a preocupação dos educadores verdadeiros deve ser a de conduzir a educação, por meios bons, a objetivos inquestionavelmente valiosos para o homem. O resumo dêses objetivos é a construção de uma ordem universal de nações, sob a direção da maioria dos povos. O autor coloca a questão dos objetivos antes dos meios que, salienta, se consubstanciam em enfrentar os problemas pessoais e culturais com a mesma inteligência científica que empregamos na resolução de problemas químicos ou geológicos. De acôrdo com a quarta posição, verificar-se-ia uma revolução na organização e nas diretrizes das escolas em quase todos os países. Quebrar-se-ia a crosta tradicional dos currículos, e as estruturas convencionais se transformariam, a fim de que a educação como *poder* se manifestasse realmente. E educação como *poder* significa que nós, professores, estudantes e pais, somos os únicos que deveriam controlar a educação, tendo

em vista nossos próprios objetivos. Elaborando com a definição dos termos *crise e educação*, o autor reconhece que, exatamente devido à situação de crise, a educação reflete a tendência da cultura e torna-se mais evidente e mais forte sua segunda função: a de não só transmitir valores tradicionais, mas a de modificar, de inovar. Na crise, a educação, assim como o restante da cultura, reflete a desorientação que é típica da cultura como um todo. Em cada país, envolvido nessa situação de crise, pode-se procurar avaliar o poder da educação, sondando se ela está desempenhando sua *função modificadora* e não apenas seu trabalho de transmissão. Será decisivo indagar se a educação está auxiliando o povo a compreender os desequilíbrios crônicos que ocorrem em cada uma das áreas da cultura: a Ciência, a Economia, as Relações Humanas, a Arte, a Religião e a Política. Diante da crise, o autor identifica em seu país seis padrões de reação: o ceticismo, o ecletismo, o conservantismo, o regressivismo, o liberalismo e o radicalismo, que defende a reconstrução total em novos sentidos, orientada para propósitos ainda não alcançados. Todas essas reações, nota o autor, se manifestam nos Estados Unidos e em vários outros países. Delas nascem quatro filosofias da educação: o essencialismo, que se preocupa com a conservação da cultura; o perenialismo, que volta ao pensamento clássico da Grécia antiga e da Europa medieval; o progressivismo, filosofia da educação experimental, e o *reconstrucionismo*, que acredita que a crise contemporânea somente pode ser eficazmente combatida mediante uma política educacional e um programa de ação radical.

O autor caracteriza o *reconstrucionismo* como uma filosofia de valores, uma filosofia de fins. Tal filosofia acredita que o professor, o estudante e os pais é que têm a obrigação de analisar criticamente o que há de errado nos valores que temos defendido, para então decidirmos a respeito dos valores que deveríamos estar defendendo. Considerando a civilização mundial como objetivo, o filósofo reconstrucionista da educação deve examinar, com seus alunos, os diferentes conceitos do propósito central, pois tal objetivo gira em torno da idéia de democracia. De tal perspectiva, a educação deve examinar com imparcialidade o que os diferentes grupos humanos entendem como uma civilização mundial. Estabelece-se, então, normalmente a relação entre o reconstrucionismo e democracia: uma orientação de valores democrática será aquela segundo a qual o homem acredita em si mesmo, na sua capacidade de dirigir a si próprio e de governar-se em relação a seus companheiros. Politicamente isso significa que, no tipo de civilização mundial defendida pelos reconstrucionistas, as políticas fundamentais são determinadas pela maioria dos povos do mundo, ao mesmo tempo que as minorias têm o direito de criticar e de discordar das políticas firmadas pela maioria. O autor salienta que, na prática, o ponto de vista reconstrucionista significa uma modificação radical nos currículos escolares, do jardim-de-infância à escola superior, bem como nos processos de aprendizagem. Julga que somente um método reconstrutivo de longo alcance, que considere a educação como um fim, assim como um meio, servirá numa época como a nossa.

O livro de Brameld é um poderoso estimulante cultural para os educadores de nosso tempo. Analisando conceitos, objetivos, meios e circunstâncias vitais para a educação autêntica, dá um programa nôvo de pensamento e de ação aos educadores. Deve ser examinado cuidadosamente por líderes educacionais e incluído nos currículos de formação de professores.

P.F.

National Foundation for Educational Research — New Research In Education — Vol. I — Junho 1967 15/ — 160 pp

Vem-se registrando, ultimamente, na Inglaterra acentuada tendência para empregar pesquisas de longa duração nos assuntos educacionais. Acredita-se que somente com êsse método poderá ser apresentado um quadro realista das situações e tendências visando muitos aspectos da educação. A abolição do exame de admissão ao secundário, fato consumado em 1967, tem exigido a reavaliação e modernização dos currículos das escolas, com mudanças no conteúdo e nos métodos de ensino, e uma atenção maior às necessidades dos alunos como indivíduos. Projetos e pesquisas a longo prazo têm-se tornado uma necessidade nacional, da maior urgência, levando a Fundação a publicar relatórios parciais e completos a fim de pôr os educadores em contato com as tendências da educação.

O primeiro volume do livro "New Research in Education" (A Nova Pesquisa em Educação) se preocupa

N. da R. — O presente comentário foi traduzido do inglês por Luciano Duarte Guimarães, do C.B.P.E.

sobretudo com os projetos de pesquisa da própria Fundação, contendo dois relatórios informativos sobre o estudo do "Streaming" ou "non streaming" nas escolas primárias (idades de 7 a 11 anos). "Streaming" é um processo de seleção por habilidade e testes de inteligência com o objeto de agrupar alunos. Os relatórios agora publicados sobre este processo um tanto discutível, relacionado com professores, pais e alunos, prestam informações úteis aos educadores. O atual Governo decidiu prorrogar a extensão do limite de escolaridade para 16 anos, até 1973, tendo em vista dar uma pausa que permita a implantação da política de escolas compreensivas para manter serviços educacionais de âmbito nacional e organizar a educação secundária para todos.

É apresentado um esboço do nôvo Plano-Piloto, visando à introdução da língua francesa como matéria das escolas primárias. A introdução de uma língua estrangeira sem nível é, em educação, uma tendência nova de considerável importância.

Segue-se um relatório sobre os objetivos educacionais e ocupacionais dos examinandos das escolas secundárias, que permanecerão na escola para obter tanto o Certificado Geral de Educação quanto o Certificado de Exames Oficiais do Curso Secundário, contendo previsão de seus professores, a fim de prestar informações e indicações úteis aos organizadores dos tipos mais aperfeiçoados de escolas secundárias.

Outros levantamentos e resumos incluem resposta à questão que visa saber se o fato de ser "bom leitor" na escola primária indica, de um

modo geral, sucesso generalizado na vida escolar, e que outros fatores, em casa ou na escola, afetaram seu progresso nos estudos acadêmicos do ensino secundário e após haver deixado a escola. Tudo isso faz parte de estudo complementar da principal obra de J. M. Morris — "Padrões e Progressos na Leitura", 1966, publicada pela Fundação.

É também apresentado o relato de estudo feito nas escolas de Dublin, na Irlanda, sobre a aferição do nível de aprimoramento atingido na Leitura, que só recentemente se tornou assunto de pesquisa. A meta dessa pesquisa era fazer a estimativa do nível médio e da amplitude do aprimoramento alcançado na leitura de Inglês, visando proporcionar uma base a futuros estudos comparativos e confrontar seus resultados com os padrões das escolas inglesas.

Philip E. Vernon (do Instituto de Educação da Universidade de Londres) por sua vez informa sobre estudo cultural comparativo realizado por meio de "Testes de Criatividade" aplicados a meninos de 11 anos. Cinco testes de pensamento divergente e criador foram incluídos numa bateria de testes individuais ou de grupo, aplicados em amostras de crianças daquela idade, nas Hébridas, nas Reservas Indígenas do Canadá, nas Escolas de Esquimós das regiões árticas, e em grupos de referência do sudeste da Inglaterra. Pelas conclusões pode-se verificar que tanto os Esquimós como os Índios, embora possuindo antecedentes culturais e econômicos muito pobres e sendo retardados na língua inglesa, eram freqüentemente tão dotados em fluência ideacional ou mais que o grupo de referência

inglês, embora a qualidade de suas associações ou estórias fosse mais deficiente.

O resumo de um estudo-piloto e de uma pesquisa sobre o efeito diferencial da educação "tradicional" e "progressiva" nas escolas de Midland, feito pelo Sr. Stan Gooch, Pesquisador Chefe do Instituto Nacional de Cooperação na Assistência à Infância, endossa o ponto de vista de que ambos os sistemas são prejudiciais ao potencial infantil pouco desenvolvido. Parece, entretanto, que vários meios de acesso à educação devem coexistir, se se espera que um sistema educacional justo ou racional venha a implantar-se.

Há o comentário de uma fascinante pesquisa realizada na Suécia sobre Estudos Sociais ou Educação Cívica como disciplina escolar. O interesse revelado pelos alunos em estudos sociais não foi grande, apesar de os elementos selecionados serem úteis para sua vida prática, dando a entender que isso talvez se deva a uma necessidade de reavaliação do treinamento de professores e do próprio serviço de treinamento, do ponto de vista da didática dos estudos sociais.

É apresentado o sumário de uma experiência de TV em circuito fechado, realizada nas escolas de Warblington, de 1962/65, oferecendo importante contribuição para avaliar esse recurso. O relatório completo tem sido publicado pela Hampshire County Education Authority, The Castle, Winchester.

O aspecto gráfico dessa nova publicação é excelente e o conteúdo será útil aos pesquisadores e professores

que estão interessados em aspectos semelhantes, metodologias ou métodos de pesquisa e proporciona um novo acesso à matéria que tem público limitado. As administrações educacionais poderão ser postas mais rápida-

mente em contato com o progresso do atual trabalho de pesquisa, não somente na organização da Fundação propriamente dita, mas também em outras instituições e países.

M. J. M.

DECRETO Nº 62.091 — DE 9 DE
JANEIRO DE 1968

Dá nova estrutura à Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o item II do artigo 83 da Constituição, tendo em vista o que consta do Processo nº 70.945/67, do Ministério da Educação e Cultura, decreta:

Art. 1º A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em face dos princípios e normas estatuídos pelo Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, complementado pelo Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, fica assim constituída:

- a) um Centro de Estudos Básicos;
- b) três Institutos Especiais;
- c) um Centro de Ciências Aplicadas.

Art. 2º O Centro de Estudos Básicos compreende:

- 1 — Instituto de Matemática;

- 2 — Instituto de Física;
- 3 — Instituto de Química;
- 4 — Instituto de Ciências Biológicas;
- 5 — Instituto de Ciências Humanas;
- 6 — Instituto de Letras e Artes.

Art. 3º Os Institutos Especiais são:

- 1 — Instituto de Antropologia "Câmara Cascudo";
- 2 — Instituto de Biologia Marinha;
- 3 — Instituto Agropecuário.

Art. 4º O Centro de Ciências Aplicadas compreende:

- 1 — Faculdade de Medicina;
- 2 — Faculdade de Farmácia;
- 3 — Faculdade de Odontologia;
- 4 — Faculdade de Direito;
- 5 — Escola de Engenharia;
- 6 — Faculdade de Educação.

Art. 5º As unidades universitárias — Institutos, Escolas e Faculdades — têm os Departamentos como última fração de sua estrutura.

Art. 6º O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada, a cargo das Faculdades e Escolas, compreendem as matérias profissionais constantes dos currículos dos cursos profissionais que ministrem, observado o disposto no § 1º do art. 2º do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.

Art. 7º A Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte ficará integrada ao Instituto de Letras e Artes e o Colégio Agrícola de Jundiá, transferido para a mesma Universidade pelo Decreto número 61.162, de 16 de agosto de 1967, passará a integrar, na condição de órgão suplementar, o Núcleo de Ensino e Pesquisa Agropecuária.

Art. 8º Em decorrência da criação dos Institutos de Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Faculdade de Educação, ficam enquadradas nas disposições dos artigos 5º 6º do Decreto-lei nº 53 as Cátedras e Disciplinas de:

- a) Parasitologia, das Faculdades de Farmácia e Medicina;
- b) Anatomia, Anatomia Descritiva e Anatomia Topográfica, das Faculdades de Medicina, Farmácia e Odontologia;
- c) Botânica, da Faculdade de Farmácia;
- d) Histologia e Embriologia, das Faculdades de Medicina e Odontologia;
- e) Fisiologia, das Faculdades de Medicina, Farmácia e Odontologia;
- f) Bioquímica, das Faculdades de Medicina e Farmácia;
- g) Biofísica, das Faculdades de Medicina e Farmácia;

- b) Farmacologia, das Faculdades de Medicina e Odontologia;
- f) Microbiologia, das Faculdades de Medicina, Farmácia e Odontologia;
- j) Psicologia Médica, da Faculdade de Medicina;
- l) Cálculo Infinitesimal I, Geometria Analítica e Vetorial, Geometria Descritiva e Projetiva, Cálculo Numérico, Gráfico, Mecânico e Nomografia, Cálculo Infinitesimal II, Estatística e Noções de Cálculo das Probabilidades, Mecânica Racional, Física I, Física II, da Escola de Engenharia.

Parágrafo único. As Cadeiras das diversas Unidades reunidas em Departamento que integram os Institutos e o pessoal, material e equipamento didático já existentes serão transferidos para o Departamento a que corresponderem.

Art. 9º O Estatuto da Universidade e os Regimentos dos Centros de Estudos Gerais e Ciências Básicas, de Ciências Aplicadas e dos Institutos e Departamentos, que os integram, fixarão suas atividades de modo a preservar a unidade de suas funções de ensino e pesquisa e a assegurar a plena utilização dos seus recursos humanos e materiais, vedada a duplicidade de meios para os mesmos fins.

Art. 10. Nos termos do art. 2º, incisos IV e V e seu parágrafo único do Decreto-lei nº 53, fica instituído na Universidade Federal do Rio Grande do Norte o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, situado na administração superior da Universidade e destinado a supervisionar o ensino e a pesquisa.

Art. 11. Aos atuais detentores de cargos de direção de Unidades fica assegurado o término dos respectivos mandatos na nova Unidade onde passarão a ter exercício, em consequência da redistribuição determinada pelo art. 6º do Decreto-lei nº 53.

Art. 12. Os atuais representantes de Congregações de Faculdades e Escolas no Conselho Universitário, que em cumprimento do art. 5º do Decreto-lei nº 53, forem redistribuídos para outras Unidades, terão seu mandato assegurado até o final, como representantes do Instituto no qual tenham sido classificados.

Art. 13. O Conselho Universitário, por proposta do Reitor, planejará e fará executar, de acordo com os recursos, conveniência e oportunidade, a progressiva instalação das novas entidades ou desdobramento das existentes, bem como a efetivação de todas as medidas necessárias ao cumprimento deste decreto.

Art. 14. No prazo de noventa dias, a contar da data da publicação do presente decreto, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte submeterá ao Conselho Federal de Educação o seu Estatuto, adaptado às disposições do Decreto-lei nº 53 e complementação constante do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, estabelecendo normas de transição que precedam a plena vigência de sua nova estrutura.

Art. 15. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 9 de janeiro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA.

Tarso Dutra

D. O. de 11-1-1968

DECRETO Nº 62.279 — DE 20 DE FEVEREIRO DE 1968

Dispõe sobre a reestruturação da Universidade Federal do Ceará.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 83, item II, da Constituição e em cumprimento ao disposto no art. 6º do Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1968, e no art. 13 do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, decreta:

Art. 1º A Universidade Federal do Ceará passa a constituir-se de dezesseis unidades de estudos básicos e de aplicação.

§ 1º. O sistema comum a que se refere o art. 2º, inciso II, do Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, será formado pelos seguintes institutos e faculdades:

- a) Instituto de Matemática;
- b) Instituto de Física;
- c) Instituto de Química;
- d) Instituto de Geociências;
- e) Instituto de Biologia;
- f) Faculdade de Estudos Sociais e Filosofia;
- g) Faculdade de Letras;
- b) Faculdade de Artes e Arquitetura.

§ 2º. Serão as seguintes as unidades de ensino profissional e pesquisa aplicada:

- a) Escola de Engenharia;
- b) Escola de Agronomia;
- c) Faculdade de Medicina;
- d) Faculdade de Odontologia;
- e) Faculdade de Farmácia;

- f) Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas;
- g) Faculdade de Direito;
- b) Faculdade de Educação.

§ 3º. Os institutos, escolas e faculdades dividir-se-ão em departamentos, definidos como a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal.

Art. 2º. As unidades de que passa a constituir-se a Universidade Federal do Ceará resultam:

a) os institutos e faculdades enumerados no § 1º do art. 1º, do desdobramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e reunião, segundo os campos fixados, dos atuais institutos básicos e da Escola de Arquitetura, bem como aos departamentos, cadeiras e laboratórios de faculdades, escolas e institutos aplicados que atuam nos mesmos setores de estudos fundamentais;

b) as escolas de Engenharia, de Agronomia e as faculdades de Medicina, Odontologia e Direito, dos setores profissionais específicos das atuais unidades que têm essas denominações, bem como dos de outras onde os mesmos estudos sejam desenvolvidos;

c) a Faculdade de Farmácia e a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas dos setores específicos das atuais Faculdades de Farmácia e Bioquímica e de Ciências Econômicas;

d) a Faculdade de Educação, do atual Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nela concentrando-se todos os estudos pedagógicos da Universidade, na forma do que dispõe o art. 4º, §

2º, do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.

Art. 3º. A Universidade terá órgãos suplementares de natureza técnica, recreativa, cultural e de assistência aos estudantes, subordinados à Reitoria ou às unidades que lhes correspondam, conforme sua natureza e finalidades, os quais serão criados ou extintos por atos do Conselho Universitário e constarão obrigatoriamente do Estatuto da Universidade.

Art. 4º. De acordo com o disposto no art. 7º, parágrafo único, do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, as unidades enumeradas nos §§ 1º e 2º do art. 1º reunir-se-ão nos seguintes órgãos setoriais:

- a) Centro de Ciências, abrangendo:
 - Instituto de Física;
 - Instituto de Química;
 - Instituto de Geociências;
 - Instituto de Biologia;
- b) Centro de Humanidades, abrangendo:
 - Faculdade de Estudos Sociais e Filosofia;
 - Faculdade de Letras;
 - Faculdade de Artes e Arquitetura;
- c) Centro Tecnológico, abrangendo:
 - Escola de Engenharia;
 - Escola de Agronomia;
- d) Centro de Ciências da Saúde, abrangendo:
 - Faculdade de Medicina;
 - Faculdade de Odontologia;
 - Faculdade de Farmácia;
- e) Centro de Estudos Sociais Aplicados, abrangendo:
 - Faculdade de Direito;
 - Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas;
 - Faculdade de Educação.

Parágrafo único. A Universidade atribuirá o máximo de efetividade ao funcionamento dos centros visando a que, numa segunda fase de sua reestruturação, seja eliminado o nível intermediário de coordenação dos departamentos e passem estes a vincular-se diretamente com os centros respectivos, então constituídos em unidades e redefinidos, se necessário, à luz da experiência colhida.

Art. 5º. A administração e coordenação das atividades universitárias se farão em três níveis:

a) Administração Superior, que terá como órgãos deliberativos o Conselho Universitário e o Conselho Central de Coordenação e, como órgão executivo, a Reitoria;

b) os Centros enumerados no art. 4º, que terão como órgãos deliberativos os respectivos Conselhos de Centros e Decanos para as funções executivas;

c) as unidades universitárias, que terão como órgãos deliberativos os Conselhos Departamentais e as Congregações e, para as funções executivas, os respectivos Diretores.

§ 1º. A constituição dos órgãos enumerados nesse artigo constará do Estatuto da Universidade e o seu funcionamento será matéria regimental.

§ 2º. As unidades universitárias dividir-se-ão em departamentos, definidos e organizados na forma do que dispõe o art. 2º do Decreto-lei número 252, de 28 de fevereiro de 1967.

Art. 6º. Fica aprovada a distribuição das disciplinas ministradas nos

diversos cursos da Universidade Federal do Ceará, na forma do Parecer nº 76/86 do Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Os acréscimos, supressões, desdobramentos, fusões e mudanças de denominações de disciplinas far-se-ão pelos critérios adotados na distribuição de que trata este artigo.

Art. 7º. Ficam desvinculados de campos específicos de conhecimentos, respeitada a especialização dos respectivos titulares, os cargos de pessoal docente criados ou providos com essa vinculação.

§ 1º. A distribuição ou redistribuição de pessoal docente pelas unidades far-se-á de acordo com o disposto no art. 9º da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

§ 2º. Nos departamentos, a atribuição dos encargos de ensino, pesquisa e extensão ao pessoal docente que o integra far-se-á nos termos do art. 2º, § 3º, do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.

Art. 8º. Os cargos em comissão de Diretor das unidades enumeradas no art. 1º, § 1º e letra b do § 2º, resultarão do aproveitamento de cargos já existentes no Quadro Único da Universidade, como abaixo se declara:

I — Os cargos em comissão, símbolo 5-C, correspondentes a Diretor dos atuais institutos de Matemática, Física, Química e Tecnologia, Meteorologia, Tecnologia Rural, Antropologia e Pesquisas Econômicas ficam distribuídos aos institutos de Matemática, Física, Química, Geociências, Biologia e às Faculdades de Estudos Sociais e Filosofia e de Educação.

II — Os cargos em comissão, símbolo 5-C, de Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da Escola de Arquitetura passam, respectivamente, para as faculdades de Letras e de Artes e Arquitetura.

§ 1º. Os atuais diretores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da Escola de Arquitetura concluirão os seus mandatos nas unidades para que se transferem os respectivos cargos.

§ 2º. As funções de secretário, símbolo 5-F, dos atuais institutos de Matemática, Física, Química e Tecnologia, Meteorologia, Tecnologia Rural, Antropologia e Pesquisas Econômicas passam para o símbolo 2-F e ficam distribuídos aos institutos de Matemática, Física, Química, Geociências, Biologia e às Faculdades de Estudos Sociais e Filosofia e de Educação.

§ 3º. As funções de secretário símbolo 2-F, e de chefe das seções Didática e de Administração, símbolo 8-F, da atual Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passam para a Faculdade de Letras, e a de secretário, símbolo 2-F, da Escola de Arquitetura para a Faculdade de Artes e Arquitetura.

Art. 9º. A organização e o funcionamento da Universidade serão disciplinados nos seguintes documentos, cuja aprovação se fará de acordo com o art. 7º e parágrafos do Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966:

- a) Estatuto, que se limitará à estrutura e às definições e formulações básicas;
- b) Regimento Geral, que regulará todos os aspectos comuns da vida universitária;

c) regimentos das unidades, que complementarão o Regimento Geral quanto aos aspectos específicos de cada instituto, escola ou faculdade.

Art. 10. Em prazo não superior a cinco anos, nem inferior a três, a contar da aprovação do Regimento Geral, a Universidade Federal do Ceará promoverá uma avaliação completa da reforma iniciada com o presente decreto, visando a nela introduzir os reajustamentos que se evidenciem necessários e alcançar a segunda fase de concentração das suas unidades, consoante o disposto no parágrafo único do art. 4º.

Art. 11. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, 20 de fevereiro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA.

Favorino Bastos Mercio

D. O. de 21-2-1968

DECRETO Nº 62.317 — DE 28 DE FEVEREIRO DE 1968

Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição e tendo em vista o disposto no artigo 6º do Decreto-lei 53, de 18 de novembro de 1966, bem como o que consta do Processo 895-67 do Conselho Federal de Educação, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Plano de Reestruturação da Universidade Fe-

deral de Minas Gerais, que a este acompanha.

Art. 2º A proibição constante do § 3º do artigo 26 da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, não se aplica ao pessoal docente e técnico que, em virtude do Decreto-lei 53, de 18 de novembro de 1966, e Decreto-lei 252, de 28 de fevereiro de 1967, tiveram seus cargos transferidos para uma só Unidade.

Art. 3º Os ocupantes de cargo efetivo, transferidos de uma para outra Unidade, em virtude do Plano ora aprovado, terão seus títulos de nomeação apostilados pelo órgão de pessoal da Universidade, mediante despacho do Reitor.

§ 1º A providência a que se refere este artigo se aplica também aos professores catedráticos e demais docentes que tenham sido nomeados para determinada unidade, ainda que em virtude de concurso.

§ 2º O servidor transferido deverá apresentar seu título de nomeação, no prazo de 90 dias, contados da data de publicação deste Decreto, ao órgão de Pessoal da Universidade.

Art. 4º Aprovado o quadro de que trata o § 2º do artigo 8º da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, toda nomeação se fará para o Quadro Único da Universidade e não para Instituto, Escola ou Faculdade.

Art. 5º Vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, a redistribuição dos cargos e disciplinas pelas diferentes Unidades será feita simultaneamente com a adaptação do Estatuto da Universidade ao plano ora aprovado, submetida à aprovação do Conselho Federal de Educação.

Art. 6º Ficam criados no Quadro Único da Universidade Federal de Minas Gerais os seguintes cargos de provimento em comissão, de símbolo 5-C: Diretor do Instituto de Ciências Exatas; Diretor do Instituto de Geociências; Diretor do Instituto de Ciências Biológicas; Diretor da Faculdade de Letras; Diretor da Escola de Belas-Artes; Diretor da Faculdade de Educação; Diretor da Escola de Biblioteconomia; Diretor da Escola de Enfermagem.

Art. 7º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 28 de fevereiro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Favorino Bastos Mercio

Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Minas Gerais

TÍTULO I

Dos Fins da Universidade

Art. 1º A Universidade Federal de Minas Gerais, criada pela lei estadual 956, de 7 de setembro de 1927 e transformada em organismo federal pela Lei 971, de 16 de dezembro de 1949, é instituição de ensino e pesquisa, com autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar.

§ 1º A Universidade tem sede na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

§ 2º A Universidade poderá criar "campus" regional, em outras zonas do Estado.

Art. 2º A Universidade tem por objetivo o ensino e a pesquisa, a formação profissional, bem como o estudo

e o desenvolvimento da Filosofia, das ciências, das letras e das artes.

Parágrafo único. Constitui também objeto da Universidade a difusão da cultura a título de extensão.

Art. 3º A Universidade, dentro de seus objetivos, manterá cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, treinamento profissional, atualização, extensão universitária e outros que vierem a ser fixados em seu Estatuto.

Art. 4º Os estudos universitários serão desenvolvidos de modo que a unidade — Faculdade, Escola ou Instituto — se apresente como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa.

Art. 5º Atender-se-á, no desenvolvimento dos cursos e das pesquisas, à coordenação das unidades universitárias, bem como às exigências do meio e do progresso das ciências, da tecnologia, das letras, das artes e da Filosofia.

TÍTULO II

Da Organização

Art. 6º A Universidade será constituída dos órgãos adiante mencionados, que terão a sua competência e as suas atribuições especificadas no Estatuto da Universidade ou em Regulamento próprio, conforme o caso.

TÍTULO III

Da Administração Superior

Art. 7º Constituem órgãos da administração superior da Universidade:

- I — a Assembléa Universitária
- II — o Conselho Universitário
- III — a Coordenação de Ensino e Pesquisa
- IV — a Reitoria.

CAPÍTULO I

Da Assembléa Universitária

Art. 8º A Assembléa Universitária, presidida pelo Reitor, compõe-se do corpo docente de tôdas as unidades universitárias e dos demais membros do Conselho Universitário e das Congregações.

Art. 9º A Assembléa Universitária reunir-se-á na forma e para fins estabelecidos no Estatuto da Universidade.

CAPÍTULO II

Do Conselho Universitário

Art. 10. O Conselho Universitário, órgão supremo de deliberação, terá composição, estrutura e competência definidas no Estatuto da Universidade, garantida a representação de tôdas as unidades universitárias.

Parágrafo único. O Conselho Universitário será presidido pelo Reitor.

Art. 11. O Conselho Universitário terá uma Secretaria com a competência e atribuições que forem especificadas no Estatuto ou em Regulamento.

CAPÍTULO III

Da Coordenação de Ensino e Pesquisa

Art. 12. A Coordenação de Ensino e Pesquisa é órgão de deliberação técnica, em matéria de ensino e pesquisa na Universidade.

Parágrafo único. A Coordenação de Ensino e Pesquisa será constituída pelos Conselhos de Pesquisa, de Graduação, de Pós-Graduação e de Extensão, os quais se comporão de representantes dos vários setores básicos e de formação profissional.

Art. 13. A Coordenação de Ensino e Pesquisa será presidida pelo Reitor.

Art. 14. A competência e o funcionamento da Coordenação de Ensino e Pesquisa, bem como dos Conselhos que a compõem, serão estabelecidos no Estatuto da Universidade ou, conforme o caso, em Regimentos próprios.

CAPÍTULO IV

Da Reitoria

Art. 15. A Reitoria é o órgão de administração geral que centraliza a execução de todas as atividades administrativas da Universidade.

Art. 16. A Reitoria será dirigida por um Reitor, indicado e nomeado de conformidade com o que dispuserem a legislação e o Estatuto da Universidade.

Parágrafo único. A competência e as atribuições do Reitor serão especificadas no Estatuto da Universidade.

TÍTULO IV

Dos Órgãos de Ensino e Pesquisa

Art. 17. O ensino e a pesquisa serão executados pelas Unidades Universitárias, com a cooperação dos órgãos suplementares.

CAPÍTULO I

Das Unidades Universitárias

Art. 18. As Unidades Universitárias se distribuem em dois sistemas:

a) *Básico:*

Instituto de Ciências Exatas
Instituto de Ciências Biológicas
Instituto de Geociências
Faculdade de Filosofia e Ciên-

cias Humanas
Faculdade de Letras
Escola de Belas-Artes

b) *Aplicado ou Profissional*

Escola de Arquitetura
Escola de Biblioteconomia
Faculdade de Ciências Econômicas
Faculdade de Direito
Faculdade de Educação
Escola de Enfermagem
Escola de Engenharia
Faculdade de Farmácia
Faculdade de Medicina
Conservatório de Música
Faculdade de Odontologia
Escola de Veterinária

CAPÍTULO II

Dos Departamentos

Art. 19. O Departamento é a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal, em que se subdividirão as Unidades Universitárias.

§ 1º O Departamento compreenderá disciplinas afins e congregará professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa.

§ 2º Compete ao Departamento elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino e pesquisa aos professores e pesquisadores, segundo a especialização.

§ 3º A chefia do Departamento caberá a professor catedrático, professor titular ou a pesquisador-chefe, na forma do Estatuto da Universidade ou do Regimento próprio.

§ 4º A divisão da Unidade em Departamento será estabelecida no respectivo Regimento.

CAPITULO III

Dos Órgãos Setoriais e Intermediários de Coordenação

Art. 20. A coordenação das unidades afins e a integração de suas atividades, especialmente as de natureza administrativa, serão feitas pelo Centro de Coordenação Administrativa do Sistema Básico (art. 18-A).

§ 1º A Universidade poderá instituir novos órgãos, segundo as necessidades ou conveniência, respeitado, porém, o princípio que veda a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

§ 2º A composição e o processo de indicação ou escolha dos membros dos órgãos setoriais, bem como as atribuições e competência, é matéria a ser disciplinada no Estatuto ou Regimento da Universidade.

§ 3º O Diretor do Centro de Coordenação Administrativa do Sistema Básico será nomeado pelo Reitor, bem assim os Diretores das Unidades que o integram, na forma que se dispuser no Estatuto.

Art. 21. A coordenação das atividades administrativas das unidades será feita por órgãos intermediários de conformidade com o que se estabelecer no Estatuto da Universidade.

CAPITULO IV

Do Setor Suplementar

Art. 22. Os órgãos do Setor Suplementar são:

- 1) Centro de Pesquisas Radioativas
- 2) Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional

- 3) Museu de História Natural
- 4) Jardim Botânico
- 5) Coordenação das Bibliotecas Universitárias
- 6) Imprensa Universitária
- 7) Centro de Processamento de Dados
- 8) Centro Audiovisual
- 9) Televisão Educativa

TITULO V

Dos Órgãos Auxiliares de Administração

Art. 23. A Reitoria disporá de órgãos auxiliares de administração, cuja estrutura, atribuição e competência serão estabelecidas no Estatuto da Universidade.

Parágrafo único — Entre os órgãos previstos no artigo haverá o Conselho de Planejamento e Desenvolvimento e a Prefeitura da Cidade Universitária.

TITULO VI

Da Redistribuição de Cursos

Art. 24. Os cursos de Graduação e de Pós-Graduação, atualmente lecionados na Faculdade de Filosofia, passam a ser ministrados nas seguintes Unidades:

- 1) No Instituto de Ciências Exatas, os cursos de Matemática, Física e Química;
- 2) Na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, os cursos de Filosofia, Ciências Sociais, História, Psicologia e Jornalismo;

3) No Instituto de Geociências, o curso de Geografia e as cadeiras geológicas do atual curso de História Natural;

4) No Instituto de Ciências Biológicas, as cadeiras biológicas do atual curso de História Natural;

5) Na Faculdade de Educação, os cursos de Pedagogia e de Orientação Educativa, bem como as matérias pedagógicas para Licenciatura;

6) Na Faculdade de Letras, os cursos de Letras.

Art. 25. O curso de Sociologia e Política atualmente ministrado na Faculdade de Ciências Econômicas fica unificado com o curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e de Ciências Humanas.

Art. 26. Em consequência da reestruturação de que trata este Plano, passam a integrar os Institutos antes mencionados, pela forma abaixo, as seguintes cátedras e disciplinas.

I — o Instituto de Ciências Exatas

a) as cátedras de

Análise Matemática e Análise Superior
Geometria
Complementos de Matemática
Estatística Geral e Aplicada da Faculdade de Filosofia
Cálculo Infinitesimal. Cálculo Vetorial. Cálculo das Variações
Geometria Analítica e Projetiva da Escola de Engenharia
Cálculo Infinitesimal. Geometria Analítica. Cálculo Gráfico. Nomografia da Escola de Arquitetura

Análise Matemática
Complementos de Matemática da Faculdade de Ciências Econômicas.

b) as disciplinas de

Estatística, da cátedra "Economia Política. Finanças. Estatística".
Geometria Descritiva, da cátedra de "Geometria Descritiva, Perspectiva, Aplicações Técnicas" da Escola de Engenharia
Estatística I, da cátedra de Estatística Metodológica da Faculdade de Ciências Econômicas
Complementos de Matemática e Estatística, da cátedra de "Física Aplicada à Farmácia" da Faculdade de Farmácia e Bioquímica.

c) as cátedras de

Física Geral e Experimental
Física Teórica e Física Superior
Mecânica Racional. Mecânica Celeste e Física Matemática da Faculdade de Filosofia
Mecânica Racional. Grafoestática da Escola de Arquitetura
Mecânica
Física da Escola de Engenharia

d) as disciplinas de

Física, da cátedra de "Física Aplicada à Farmácia" da Faculdade de Farmácia e Bioquímica

e) as cátedras de

Química Geral e Inorgânica e Química Analítica
Físico-Química e Química Superior
Química Orgânica e Biológica, exceto a disciplina de Química

Biológica da Faculdade de Filosofia
Química Orgânica e Biológica, exceto as disciplinas
Bioquímica I, II e III
Química Analítica da Faculdade de Farmácia e Bioquímica
Química Inorgânica
Química Orgânica e Biologia
Química Física e Eletroquímica, exceto as disciplinas
Físico-Química II e Físico-Química Metalúrgica da Escola de Engenharia

f) *as disciplinas de*

Química Geral e Inorgânica, da cátedra de Química Analítica
Físico-Química, da cátedra de Física Aplicada à Farmácia da Faculdade de Farmácia e Bioquímica
Química Orgânica, da cátedra de Química Orgânica e Biológica da Escola de Veterinária

II — *O Instituto de Geociências*

a) *as cátedras de*

Geografia Humana
Geografia Física
Geografia do Brasil
Paleontologia
Geologia
Mineralogia e Petrografia da Faculdade de Filosofia;

b) *as disciplinas de*

"Geologia Geral e Geologia Dinâmica", "Estratigrafia, Paleontologia", "Petrologia, Geoquímica", da cátedra de Geologia Geral e Estratigráfica da Escola de Engenharia.

III — *o Instituto de Ciências Biológicas*

a) *as cátedras de*

Anatomia e Histologia
Fisiologia
Microbiologia da Faculdade de Odontologia
Biologia Geral
Botânica
Zoologia (1ª cadeira)
Zoologia (2ª cadeira) da Faculdade de Filosofia
Botânica
Microbiologia
Zoologia e Parasitologia da Faculdade de Farmácia e Bioquímica
Genética
Anatomia
Histologia e Embriologia
Química Biológica
Fisiologia
Farmacologia
Física Biológica
Microbiologia
Parasitologia da Faculdade de Medicina
Fisiologia
Microbiologia
Parasitologia
Histologia e Embriologia
Bioquímica
Física Biológica
Anatomia da Escola de Veterinária;

b) *as disciplinas de*

Química Biológica, da cátedra de Química Orgânica e Biológica, da Faculdade de Filosofia
Bioquímica I e II, da cátedra de Química Orgânica e Biológica, da Faculdade de Farmácia e Bioquímica

Genética e Bioestatística, da cátedra de Genética e Bioestatística e Melhoramento Animal
Farmacodinâmica, da cátedra de Farmacodinâmica, Terapêutica e Arte de Formular, na Escola de Veterinária

Farmacologia, da cátedra de Patologia e Terapêutica Aplicada (I parte), da Faculdade de Odontologia

IV — a Faculdade de Filosofia e de Ciências Humanas

a) as cátedras de

Filosofia

História da Filosofia

Política

Psicologia

História Moderna e Contemporânea

História da América

História do Brasil

Antropologia e Etnografia

Sociologia, exceto a disciplina de Sociologia Educacional da Faculdade de Filosofia;

b) as disciplinas de

Sociologia

Psicologia

Política da Faculdade de Ciências

Econômicas

Evolução do Pensamento Filosófico e Científico

Introdução aos estudos Históricos e Sociais da Escola de Biblioteconomia

Psicologia da Faculdade de Medicina;

c) as matérias específicas do Curso de Sorocaba e Política (art. 25 do Plano), da Faculdade de Ciências Econômicas;

d) as matérias técnicas específicas que compunham o currículo do Curso de Jornalismo (Pareceres 323-62 e 984, de 1965, do CFE) na Faculdade de Filosofia.

Art. 27. Passam a integrar a Faculdade de Educação:

a) as cátedras de

Administração Escolar e Educação Comparada

História e Filosofia da Educação

Estatística Educacional

Didática Geral e Especial

Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia

b) a disciplina de

Sociologia Educacional da cátedra de Sociologia da Faculdade de Filosofia.

Art. 28. Passam a integrar as Faculdades de Letras as atuais cátedras:

Língua Latina

Literatura Latina

Língua e Literatura Grega

Língua Portuguesa

Literatura Portuguesa

Literatura Brasileira

Filologia Românica

Língua e Literatura Francesa

Língua e Literatura Espanhola

Literatura Hispano-Americana

Língua e Literatura Italiana

Língua e Literatura Inglesa

Literatura Anglo-Americana

Língua e Literatura Alemã

tôdas da Faculdade de Filosofia.

a disciplina de

História da Literatura, da Escola de Biblioteconomia.

Art. 29. As cátedras e disciplinas acima mencionadas poderão ser re-

formuladas em suas denominações, conforme o que dispuser o Regimento de cada Unidade.

Art. 30. O Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia fica transformado em Centro Pedagógico, integrado na Faculdade de Educação, abrangendo tôdas as atividades de Educação de nível pré-primário, primário e médio, nos termos do que dispuser no Estatuto.

TITULO VII

Das Disposições Gerais

Art. 31. Haverá um regimento geral para tôdas as unidades universitárias a respeito de assuntos de natureza comum, como organização departamental e atribuições de cátedras e disciplinas.

Art. 32. A Universidade poderá propor a criação de cargos de catedrático tendo em vista os interesses do ensino e da pesquisa e as normas do Estatuto do Magistério.

Art. 33. O Conselho Universitário poderá criar disciplinas ou modificar a distribuição destas fixada neste Plano, sempre que julgar de conveniência para o ensino e a pesquisa.

Art. 34. A Escola de Enfermagem utilizará os hospitais de ensino da Universidade e outros recursos da comunidade que se fizerem necessários ao aprendizado da enfermagem.

TITULO VIII

Das Disposições Transitórias e Finais

Art. 35. O catedrático cuja cadeira tenha mais de uma disciplina deverá optar, dentro do prazo de 30 (trinta) dias, contados da publicação do de-

creto de aprovação do presente Plano, pela regência de uma delas, quando distribuídas por diferentes Unidades.

Parágrafo único. Não efetivada a opção, o Conselho Universitário, ouvida a Coordenação de Ensino e Pesquisa, e após pronunciamento do professor, no prazo de 10 (dez) dias, ou sem êste, determinará qual disciplina deva ser regida pelo mesmo.

Art. 36. Para se atender às despesas com o pessoal lotado nas cátedras, disciplinas e matérias referidas nos arts. 26, 27, 28, 30 será feita também a respectiva transferência de verbas.

Art. 37. Terá exercício nas novas unidades, ficando para elas transferido, o pessoal docente e técnico vinculado às cátedras e disciplinas que passaram a integrar a estrutura das referidas unidades (arts. 26, 27, 28 e 30).

§ 1º Ficam transferidas igualmente para as mencionadas unidades o material, o equipamento, o acervo bibliográfico e as verbas de material relativas às cátedras e disciplinas a que se referem os arts. 26, 27, 28 e 30.

§ 2º A transferência de material, equipamento e acervo bibliográfico que forem necessários a mais de uma cátedra, será resolvida mediante entendimentos entre as partes interessadas.

Art. 38. Os Catedráticos transferidos, que se encontrem em exercício do cargo de Diretor de Escola ou Faculdade na data de aprovação dêste Plano, somente passarão a ter exercício nas novas unidades após o tér-

mino de seus mandatos, que ficam plenamente assegurados.

Brasília, 28 de fevereiro de 1968.

— *Favorino Bastos Mercio.*

D.O. de 4-3-1968

DECRETO Nº 62 411 — DE 15 DE
MARÇO DE 1968

Aprova o estatuto da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição e de acordo com o disposto no artigo 13 da Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, decreta:

Art. 1º É aprovado o estatuto da Fundação Nacional do Material Escolar, que este acompanha, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 2º Fica autorizada a transferência, para a Fundação Nacional do Material Escolar, do acervo da extinta Campanha Nacional de Material de Ensino.

Art. 3º As dotações orçamentárias e os créditos destinados, no corrente exercício, à Campanha Nacional de Material de Ensino ou à Fundação Nacional do Material Escolar, serão automaticamente distribuídos ao Tesouro Nacional, a fim de que o Ministério da Educação e Cultura, recebendo os recursos correspondentes, providencie a sua transferência à conta da última entidade.

Art. 4º Revogadas as disposições em contrário, este Decreto entrará em vigor à data de sua publicação.

Brasília, 15 de março de 1968; 147ª da Independência e 80ª da República.

A. COSTA E SILVA

Tarso Dutra

FUNDAÇÃO NACIONAL DO
MATERIAL ESCOLAR

CAPITULO I

Da Sede, do Fôro e dos Fins

Art. 1º A Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), instituída nos termos da Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura com sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, tem jurisdição em todo o território nacional e se regerá pelo presente estatuto.

Art. 2º A Fundação Nacional do Material Escolar gozará de autonomia administrativa e financeira.

Art. 3º O prazo de duração da Fundação Nacional do Material Escolar será indeterminado.

Art. 4º A Fundação Nacional do Material Escolar, que não terá fins lucrativos, visará à produção e distribuição, pelo preço de custo, do material escolar e didático, contribuindo, assim, para a melhoria quantitativa e qualitativa, maior facilidade de aquisição e utilização do referido material.

Art. 5º Entende-se, para os efeitos deste estatuto, por material escolar e didático:

- a) cadernos escolares e blocos de papel diversos;
- b) cadernos de exercícios;
- c) peças, coleções e aparelhos para o estudo das diversas disciplinas dos currículos escolares;
- d) guias metodológicos e manuais sobre matérias ou disciplinas consideradas de maior interesse;
- e) dicionários, atlas, enciclopédias e outras obras de consulta;

- f) material para o ensino audiovisual de disciplinas de cursos de grau elementar, médio e superior;
- g) material em geral, de uso frequente por alunos e professores.

Art. 6º Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Fundação poderá:

- a) promover e coordenar, por si ou por terceiros, pesquisas e estudos, de âmbito nacional, que visem ao levantamento de dados sobre a demanda de material escolar e didático, bem como as condições do mercado, a fim de que as suas atividades de produção correspondam, de modo sistemático e organizado, às reais necessidades do País;
- b) instalar Representações Regionais e Postos de distribuição de material escolar;
- e) promover convênio, contrato ou acordo com instituições públicas ou particulares, nacionais ou estrangeiras, sobre assuntos ligados aos seus interesses;
- d) promover a preparação de pessoal auxiliar e o aperfeiçoamento e especialização do pessoal técnico necessário às suas atividades;
- e) promover reuniões ou congressos.

CAPÍTULO II

Do Patrimônio

Art. 7º O patrimônio da Fundação Nacional de Material Escolar será constituído por:

- a) acervo da extinta Campanha Nacional de Material de Ensino;

- b) dotações orçamentárias e subvenções dos poderes públicos;
- c) doações e contribuições de entidades de direito público e privado e de particulares;
- d) receita da venda ou revenda de material escolar e didático;
- e) rendas eventuais, inclusive as resultantes de prestação de serviços.

Parágrafo único. Os bens e direitos da Fundação Nacional de Material Escolar serão utilizados apenas para a consecução dos seus objetivos, permitida, todavia, a sub-rogação de uns e outros, para a obtenção de rendas destinadas ao mesmo fim.

CAPÍTULO III

Dos Órgãos e da sua Competência

Art. 8º São órgãos da Fundação:

- a) o Conselho Técnico Consultivo;
- b) o Conselho Fiscal;
- c) a Diretoria.

Parágrafo único. O Regimento interno poderá instituir, na estrutura técnica ou administrativa da Fundação, o desdobramento dos órgãos referidos neste artigo e ainda outros necessários à execução das suas atividades.

Seção 1 — Do Conselho Técnico Consultivo

Art. 9º O Conselho Técnico Consultivo compor-se-á de 3 (três) membros, com igual número de suplentes, designados pelo Ministro, além do Diretor-Executivo, que representará o Ministro da Educação e Cultura.

Parágrafo único. O suplente substituirá o membro do Conselho, em suas faltas e impedimentos.

Art. 10. Os membros do Conselho Técnico Consultivo exercerão mandatos por 3 (três) anos.

Art. 11. Os serviços prestados pelos membros do Conselho Técnico Consultivo serão considerados de caráter relevante.

Art. 12. O Conselho Técnico Consultivo reunir-se-á, por convocação, com a presença de 2 (dois) membros, no mínimo, ordinariamente, uma vez por mês, e, extraordinariamente, quantas vezes forem necessárias.

Art. 13. As decisões do Conselho Técnico Consultivo terão a forma de resoluções.

Art. 14. Perderá o mandato o membro do Conselho que faltar, sem justificação, a 3 (três) reuniões consecutivas.

Parágrafo único. Em caso de vacância, o Conselheiro que fôr designado, em substituição, completará o período restante do mandato.

Art. 15. Ao Conselho Técnico Consultivo compete:

- a) propor a conceituação da política nacional de produção e distribuição do material escolar e didático;
- b) aprovar o plano de atividades e o orçamento propostos pela Diretoria, e zelar por sua execução;
- c) aprovar anualmente o orçamento-programa e a programação financeira da Fundação;
- d) autorizar as alterações do orçamento, propostas pela Diretoria;
- e) aprovar o Regimento Interno da Fundação, apresentado pela Diretoria;

f) aprovar o plano de organização dos serviços básicos da Fundação e a estrutura dos seus órgãos, encaminhados pela Diretoria;

g) manifestar-se sobre a organização do quadro do pessoal, transformação e criação de funções, critérios de contratação e dispensa, níveis de remuneração, melhorias salariais, bem como sobre os requisitos necessários para a designação dos chefes;

b) opinar sobre a tabela numérica de empregos de pessoal trabalhista, submetendo-a à aprovação do Ministério da Educação e Cultura;

i) aprovar as normas sobre a administração e aquisição do material, obras e contratação de serviços a serem propostas pela Diretoria;

j) autorizar a Diretoria a praticar atos relativos a bens patrimoniais da Fundação;

l) autorizar a aquisição, hipoteca, promessa de venda ou compra, cessão, locação, arrendamento alienação ou qualquer outra operação relativa a imóvel;

m) autorizar a realização de empréstimos, ouvido o Conselho Fiscal;

n) homologar acordos, contratos, ou convênios de âmbito nacional ou internacional;

e) fixar as taxas-teto permitidas para a distribuição de obras e material, a título de relações públicas;

- p) opinar sobre o relatório das atividades anuais da Fundação apresentado pela Diretoria, encaminhando-o ao Ministro da Educação e Cultura;
- q) deliberar, à vista do parecer do Conselho Fiscal, sobre as contas prestadas anualmente pela Diretoria. A rejeição destas importará na substituição do Diretor-Executivo, assegurando-se a êste ampla defesa, sem prejuízo de sanções penais, quando fôr o caso;
- r) opinar sobre os casos omissos neste Estatuto, para decisão do Ministro de Estado, e pronunciar-se sobre os assuntos que lhe foram submetidos pela Diretoria.

Art. 16. Nas deliberações do CTC, o Presidente, além do voto pessoal, terá o de desempate.

Seção II — Do Conselho Fiscal

Art. 17. O Conselho Fiscal tem por finalidade acompanhar e fiscalizar a gestão financeira da Fundação, zelando pelo bom e regular emprego dos seus recursos.

Art. 18. O Conselho Fiscal será composto de 2 (dois) membros, representantes do Ministério da Educação e Cultura, e de 1 (um) Contador indicado pelo Conselho Técnico Consultivo, havendo igual número de suplentes.

Parágrafo único. O Suplente substitui o membro do Conselho Fiscal nas suas faltas e impedimentos.

Art. 19. A designação dos membros do Conselho Fiscal, e dos seus

suplentes, será feita pelo Ministro da Educação e Cultura, ao qual caberá escolher ainda o Presidente.

Art. 20. Os membros do Conselho Fiscal prestarão serviços sem ônus para os cofres públicos.

Art. 21. O Conselho Fiscal reunir-se-á, ordinariamente, sempre que convocado pelo seu Presidente.

Art. 22. Os membros do Conselho Fiscal exercerão o mandato por 3 (três) anos.

Art. 23. Ao Conselho Fiscal compete:

- a) examinar as contas apresentadas anualmente pela Diretoria, podendo proceder a diligências prévias, e solicitar esclarecimentos ou elementos de prova, encaminhando-as, com parecer conclusivo, à deliberação do Conselho Técnico Consultivo;
- b) opinar sobre a realização de despesas extraordinárias propostas pela Diretoria, dentro dos recursos disponíveis;
- c) opinar sobre o orçamento anual e plano de contas;
- d) exercer fiscalização sobre os serviços de contabilidade e tesouraria da Fundação, tendo acesso aos livros e documentos relacionados com toda a administração financeira;
- e) examinar e emitir parecer sobre balancetes mensais das contas;
- f) examinar e emitir parecer sobre as propostas de aquisição de imóveis, hipoteca, promessa de com-

- pra ou venda, locação, arrendamento, alienação e outros atos relativos a imóveis;
- g) emitir parecer sobre os assuntos de natureza contábil e financeira que lhe sejam submetidos pelo Diretor Executivo ou pelo Conselho Consultivo.

Seção III — Da Diretoria

Art. 24. A Diretoria será exercida por um Diretor-Executivo, que presidirá o Conselho Técnico Consultivo como representante do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 25. O Diretor-Executivo será designado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 26. O Diretor-Executivo trabalhará em regime de tempo integral.

Art. 27. Como órgãos auxiliares da Diretoria, funcionarão a Assessoria Especializada e o Corpo de Consultores Técnicos.

Art. 28. A Diretoria terá uma administração intermediária, constituída por escolha do Diretor-Executivo.

Art. 29. A Diretoria designará órgãos representativos, denominados Representações Regionais, a serem instaladas nos principais centros fisiográficos do País.

Art. 30. Os Representantes Regionais serão designados pelo Diretor-Executivo, com a aprovação do Conselho Técnico Consultivo.

Art. 31. Compete ao Diretor-Executivo:

- a) orientar, dirigir, supervisionar e coordenar as atividades da Fundação;

b) promover a criação, transformação, transferência ou extinção de setores de trabalho, representações regionais e postos de distribuição;

c) representar a Fundação, em juízo ou fora dele, podendo, inclusive, delegar poderes e constituir mandatários;

d) administrar o patrimônio da Fundação;

e) receber bens, doações e subvenções destinados à Fundação;

f) movimentar os recursos da Fundação;

g) celebrar, com a homologação do Conselho Técnico Consultivo, convênios, acordos e contratos, com outras instituições de qualquer natureza, sobre assuntos de interesse da Fundação;

b) propor ao CTC, quando for o caso, as modificações do orçamento em vigor;

i) firmar contratos, promover e aprovar concorrências e coletas de preços e autorizações consequentes para despesas e pagamentos;

j) encaminhar, mensalmente, ao Conselho Fiscal, os balancetes das contas;

l) encaminhar, até o último dia do mês de março, ao Conselho Fiscal, os balanços e prestação de contas relativas ao ano anterior;

m) elaborar as tabelas de pessoal, observadas as disposições legais vigentes;

Das Disposições Gerais e Transitórias

- n) autorizar a admissão, movimentação e dispensa do pessoal técnico, administrativo e auxiliar, necessários à realização das atividades programadas, bem como arbitrar-lhes vantagens de acordo com as normas aprovadas;
- o) designar, credenciar e dispensar Representantes Regionais e Encarregados de Postos de Distribuição;
- p) solicitar sejam postos à sua disposição técnicos do serviço público e das autarquias e sociedades de economia mista;
- q) expedir portarias, instruções e ordens de serviço necessárias ao funcionamento da Fundação;
- r) conceder diárias, ajuda de custo e requisitar passagens para o pessoal, quando se locomover em objeto de serviço;
- s) solicitar ao Ministro da Educação e Cultura a designação de seu substituto eventual;
- t) assinar cheques e ordens relativas à movimentação de fundos;
- u) estabelecer o plano de organização dos serviços básicos da Fundação e a estrutura dos seus órgãos, submetendo-os à aprovação do Conselho Técnico Consultivo.
- v) designar os seus assessôres e auxiliares imediatos, bem como os chefes e responsáveis por setores de trabalho;
- x) delegar competência.

Art. 32. Todo o pessoal admitido na Fundação Nacional de Material Escolar estará sujeito ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho.

Parágrafo único. A admissão ao quadro de pessoal será feita mediante contrato, após a habilitação por meio de provas ou de provas de títulos, a critério do Conselho Técnico Consultivo.

Art. 33. Os servidores em exercício na extinta CNME, cujos serviços forem julgados dispensáveis pela Diretoria da Fundação, serão apresentados aos órgãos de pessoal dos respectivos Ministérios ou Autarquias, continuando em exercício os demais, com os direitos e vantagens inerentes à sua condição.

Art. 34. A remuneração do Diretor-Executivo será fixada pelo Ministro de Estado.

Art. 35. A Fundação terá o mesmo tratamento assegurado pela legislação aos órgãos de administração federal direta, no que se refere às tarifas postais e telegráficas.

Art. 36. A Fundação deverá providenciar, dentro de 60 dias, a elaboração do seu Regimento Interno.

Art. 37. Até que seja baixado o Regimento de que trata o artigo anterior, os serviços da Fundação e o regime do seu pessoal serão regulados, no que couber, pelas disposições normativas da antiga Campanha Nacional de Material de Ensino.

Art. 38. Extinguindo-se, por qualquer motivo, a Fundação Nacional de Material Escolar, seus bens serão incorporados ao Patrimônio da União.

Art. 39. O presente estatuto poderá ser alterado, no todo ou em parte, por iniciativa do Diretor-Executivo ou de qualquer dos membros do Conselho Consultivo.

§ 1º O Conselho Técnico Consultivo, convocado para tomar conhecimento da proposta, resolverá, preliminarmente, pela maioria dos votos presentes, se o assunto deverá ser objeto de deliberação, e marcará, no caso afirmativo, nova reunião para discutir e votar a emenda ou a revisão.

§ 2º A aprovação da emenda ou da revisão dependerá de voto de dois terços da totalidade dos membros.

Art. 40. Na admissão de pessoal, inclusive de natureza eventual ou para prestação de serviço especial retribuído mediante recibo, na realização de qualquer tipo de congresso ou reunião, e na celebração de convênios, acordos ou contratos, deverão ser observadas, sempre, as normas estabelecidas nas Portarias Ministeriais números 519, 25 e 71, respectivamente, de 19 de setembro de 1967, 17 e 30 de janeiro de 1968, e suas modificações.

Brasília, 12 de março de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

Tarso Dutra

D.O. de 20-3-1968

DECRETO Nº 62.414 — DE 15 DE
MARÇO DE 1968

Dispõe sobre a reestruturação da Universidade Federal Fluminense.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o ar-

tigo 83, item II, da Constituição, em cumprimento ao disposto no artigo 6º do Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e no art. 13 do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, tendo em vista o que consta do Processo CFE nº 51-68, do Ministério da Educação e Cultura, decreta:

Art. 1º A Universidade Federal Fluminense passa a constituir-se de vinte unidades de estudos básicos e de aplicação.

§ 1º O sistema comum a que se refere o artigo 2º, item II, do Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, será formado pelos seguintes institutos e faculdades:

- a) Instituto de Matemática;
- b) Instituto de Física;
- c) Instituto de Química;
- d) Instituto de Geociências;
- e) Instituto de Biologia;
- f) Instituto de Ciências Humanas e Filosofia;
- g) Instituto de Letras;
- h) Instituto de Arte e Comunicação Social.

§ 2º Serão as seguintes as unidades de ensino profissional e pesquisa aplicada:

- a) Escola de Engenharia;
- b) Escola de Metalurgia de Volta Redonda;
- c) Faculdade de Medicina;
- d) Faculdade de Odontologia;
- e) Faculdade de Farmácia;

- f) Faculdade de Economia e Administração;
- g) Faculdade de Direito;
- h) Faculdade de Educação;
- i) Escola de Enfermagem;
- j) Escola de Serviço Social;
- l) Faculdade de Veterinária;
- m) Instituto Bio-Médico.

§ 3º Os institutos, escolas e faculdades dividir-se-ão em departamentos, definidos como a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal.

Art. 2º As unidades de que passa a constituir-se a Universidade Federal Fluminense resultam:

- a) os institutos enumerados no parágrafo 1º do artigo 1º, do desdobramento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e reunião dos departamentos, cadeiras e laboratórios de Faculdades e escolas que atuam nos mesmos setores de estudos fundamentais;
- b) as escolas de Engenharia, Serviço Social e Enfermagem, e as Faculdades de Medicina, Odontologia, Direito, Farmácia e Veterinária, dos setores profissionais específicos das atuais unidades que têm essas denominações, bem como dos de outras onde os mesmos estudos sejam desenvolvidos;
- c) a Faculdade de Economia e Administração e a Escola de Metalurgia de Volta Redonda e o Instituto Bio-Médico dos setores

específicos das atuais Faculdades de Ciências Econômicas; Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia, Veterinária e Enfermagem;

- d) a Faculdade de Educação do atual Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nela concentrando-se todos os estudos pedagógicos da Universidade, na forma do que dispõe o artigo 4º parágrafo 2º, do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.

Art. 3º A Universidade terá órgãos suplementares de natureza técnica, recreativa, cultural e de assistência aos estudantes conforme sua natureza e finalidades, os quais serão criados ou extintos por atos do Conselho Universitário e constarão obrigatoriamente do Estatuto da Universidade.

Art. 4º De acordo com o disposto no art. 7º, parágrafo único, do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, as unidades enumeradas nos parágrafos 1º e 2º do artigo 1º reunir-se-ão nos seguintes órgãos setoriais:

- a) Centro de Estudos Gerais, abrangendo:
 - Instituto de Matemática;
 - Instituto de Física;
 - Instituto de Química;
 - Instituto de Geociências;
 - Instituto de Biologia;
 - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia;
 - Instituto de Letras;
 - Instituto de Artes e Comunicação Social;
- b) Centro de Estudos Sociais Aplicados, abrangendo:

Faculdade de Direito;
Faculdade de Economia e Administração;
Faculdade de Educação;
Escola de Serviço Social;

c) Centro Tecnológico, abrangendo:

Escola de Engenharia;
Escola de Metalurgia de Volta Redonda;

d) Centro de Ciências Médicas, abrangendo:

Faculdade de Medicina;
Faculdade de Odontologia;
Faculdade de Farmácia;
Faculdade de Veterinária;
Escola de Enfermagem;
Instituto Bio-Médico.

Parágrafo único. A Universidade atribuirá o máximo de efetividade ao funcionamento dos centros visando a que, numa segunda fase de sua reestruturação, seja eliminado o nível intermediário de coordenação dos departamentos e passem estes a vincular-se diretamente com os centros respectivos, então constituídos em unidades e redefinidos, se necessário, à luz da experiência colhida.

Art. 5º A administração e coordenação das atividades universitárias se farão em três níveis:

- a) Administração Superior, que terá como órgãos deliberativos o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino e Pesquisa e, como órgão executivo, a Reitoria;
- b) os Centros enumerados no artigo 4º, que terão como órgãos deliberativos os respectivos Conselhos de Centros, e Diretores para as funções executivas;

c) as unidades universitárias, que terão como órgãos deliberativos os Conselhos Departamentais e as Congregações e, para as funções executivas, os respectivos Diretores.

§ 1º A constituição dos órgãos enumerados nesse artigo constará do Estatuto da Universidade e o seu funcionamento será matéria regimental.

§ 2º As unidades universitárias dividir-se-ão em departamentos, definidos e organizados na forma do que dispõe o artigo 2º do Decreto-lei número 252, de 28 de fevereiro de 1967.

Art. 6º Fica aprovada a distribuição das disciplinas atualmente ministradas nos diversos cursos da Universidade Federal Fluminense, a que se refere o Parecer nº 90-68, do Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Os acréscimos, supressões, desdobramentos, fusões e mudanças de denominações de disciplinas far-se-ão pelos critérios adotados na distribuição de que trata este artigo.

Art. 7º Ficam desvinculados de campos específicos de conhecimentos, respeitada a especialização dos respectivos titulares, os cargos de pessoal docente criados ou providos com essa vinculação.

§ 1º A distribuição ou redistribuição do pessoal docente pelas unidades far-se-á de acordo com o disposto no artigo 9º da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

§ 2º Nos departamentos, a atribuição dos encargos de ensino, pesquisa e extensão ao pessoal docente que

o integra far-se-á nos termos do artigo 2º, parágrafo 3º, do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.

Art. 8º A organização e o funcionamento da Universidade serão disciplinados nos seguintes documentos, cuja aprovação se fará de acôrdo com o artigo 7º e parágrafos do Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966:

- a) Estatuto, que se limitará à estrutura e às definições e formulações básicas;
- b) Regimento Geral, que regulará todos os aspectos comuns da vida universitária;
- c) Regimentos das unidades, que complementarão o Regimento Geral quanto aos aspectos específicos de cada instituto, escola ou faculdade.

Art. 9º Em prazo não superior a cinco anos, a contar da aprovação do Regimento Geral, a Universidade Federal Fluminense promoverá uma avaliação completa da reforma iniciada com o presente decreto, visando nela introduzir os reajustamentos que se evidenciem necessários e alcançar a segunda fase de concentração das suas unidades, consoante o disposto no parágrafo único do artigo 4º.

Art. 10. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, 15 de março de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA

Tarso Dutra

D.O. de 20-3-1968

DECRETO Nº 62.455 — DE 22 DE
MARÇO DE 1968

Institui a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização
(MOBRAL)

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição, e de acôrdo com o artigo 4º da Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, decreta:

Art. 1º É instituída a fundação sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º Revogadas as disposições em contrário, este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de março de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA

Tarso Dutra

ESTATUTO DA FUNDAÇÃO
MOVIMENTO BRASILEIRO DE
ALFABETIZAÇÃO

CAPÍTULO I

Das Finalidades

Art. 1º O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), fundação instituída pelo Poder Executivo, nos termos do art. 4º da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, terá por finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, aprovado pelo art. 3º da mesma Lei e sujeito a reformulações anuais, de acôrdo

com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 2º Para a consecução de seus fins, a fundação organizará serviços específicos, celebrará quaisquer ajustes com entidades ou autoridades, e, nos termos do art. 11 da Lei referida no art. 1º, contará com os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, os quais, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, constituirão um sistema geral integrado no Plano mencionado no artigo anterior.

Art. 3º A programação das atividades da fundação obedecerá aos preceitos da citada Lei nº 5.379 e ao Plano pela mesma aprovado, e levará em conta as conclusões dos Grupos de Trabalho instituídos pelos Decretos ns. 61.131, 61.312, 61.313 e 61.314, datados de 8 de setembro de 1967.

CAPÍTULO II

Da Sede, do Fôro e da Autonomia

Art. 4º A fundação, de duração indeterminada e com jurisdição em todo o território nacional, terá sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, até que se torne possível sua transferência para Brasília.

Art. 5º A Fundação gozará de autonomia administrativa e financeira.

CAPÍTULO III

Do Patrimônio e dos Recursos

Art. 6º O Patrimônio da fundação será constituído pelos bens, valores, rendas e direitos que lhe forem dados ou que a mesma vier a adquirir.

Parágrafo único. Os bens e direitos da fundação serão utilizados apenas para a consecução de seus objetivos, permitida, todavia, a sub-rogação de uns e outros, para a obtenção de rendas destinadas ao mesmo fim.

Art. 7º Constituirão recursos da fundação:

- a) as contribuições, auxílios ou subvenções de entidades de direito público ou privado, nacionais, multinacionais ou estrangeiras, e de particulares;
- b) as rendas de seu patrimônio;
- c) as rendas de qualquer espécie a seu favor constituídas por terceiros;
- d) os recursos provenientes das fontes indicadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial criado pelo Decreto nº 61.311, de 8 de setembro de 1967;
- e) as rendas decorrentes dos serviços que prestar; e
- f) os rendimentos eventuais, inclusive da venda de material didático.

CAPÍTULO IV

Da Administração e da Organização

Art. 8º A fundação será administrada pelos seguintes órgãos:

- a) Presidência;
- b) Conselho Administrativo; e
- c) Conselho de Curadores.

Art. 9º A Presidência da fundação será exercida pelo Diretor-Geral do

Departamento Nacional de Educação, conforme o disposto no artigo 8º da Lei nº 5.379, mencionada.

Parágrafo único. Em suas faltas ou impedimentos, o Presidente será substituído pelo substituto legal do Diretor de que trata o artigo 8º ou por quem venha a ser expressamente designado pelo Poder Executivo.

Art. 10. A fundação terá um Secretário-Geral.

Art. 11. O Conselho Administrativo será constituído de cinco membros titulares com igual número de suplentes.

Art. 12. O Conselho de Curadores será constituído de três membros titulares com igual número de suplentes.

Art. 13. O Secretário-Geral e os membros dos Conselhos Administrativo e de Curadores, serão designados pelo Ministro da Educação e Cultura.

§ 1º Os membros do Conselho Administrativo deverão ser recrutados dentre personalidades dos setores público e privado, com conhecimento especializado ou especial interesse no problema da alfabetização.

§ 2º O mandato dos Conselheiros será de três anos.

§ 3º Os serviços prestados pelos membros dos Conselhos serão considerados de caráter relevante.

§ 4º Perderá o mandato o membro do Conselho que faltar, sem justificção, a 3 (três) reuniões consecutivas.

§ 5º Em casos de vacância, o conselheiro que fôr designado, completará o período restante do mandato.

CAPITULO V

Das Atribuições dos Órgãos

Art. 14. À Presidência compete:

I — orientar, dirigir e coordenar as atividades da fundação e os trabalhos dos respectivos serviços, os quais poderá criar, transformar e extinguir.

II — representar a fundação, em juízo e fora dêle, ativa ou passivamente, podendo, inclusive, delegar poderes e constituir mandatários;

III — receber bens, doações e ajudas financeiras, destinadas à fundação, e movimentar as respectivas contas bancárias;

IV — celebrar, com aquiescência do Conselho Administrativo, os ajustes previstos no art. 2º;

V — convocar e presidir as reuniões do Conselho Administrativo;

VI — aprovar o plano anual de atividades;

VII — aprovar licitações, firmar contratos e autorizar as conseqüentes despesas e os respectivos pagamentos;

VIII — solicitar, aos órgãos do serviço público federal, a cessão de funcionários nos termos do art. 9º da Lei nº 5.379, citada;

IX — admitir, movimentar, dispensar outros servidores, que se tornarem necessários, os quais poderão ficar sujeitos ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho ou ser

retribuídos pela prestação de serviços eventuais sem vínculo de emprego;

X — aprovar instruções para funcionamento dos serviços;

XI — fixar as atribuições do Secretário-Geral, ao qual poderá delegar competência para a execução de determinadas tarefas, das enunciadas nos incisos anteriores.

Art. 15. Ao Conselho Administrativo compete:

I — cooperar com a Presidência na elaboração do plano de organização dos serviços básicos da fundação e a estrutura de seus órgãos, e, como o Secretário-Geral, no desempenho de funções que lhe forem conferidas ou delegadas;

II — propor à Presidência as medidas que julgar de interesse para a eficiência e a melhoria da execução dos planos aprovados;

III — opinar sobre:

a) os projetos, estudos e assuntos encaminhados ao seu exame;

b) doações e ajustes que interessem à fundação;

c) a criação de funções sujeitas a admissão pelo regime da legislação trabalhista ou para serviços eventuais;

d) a fixação de atribuições de que trata o inciso XI do artigo anterior.

IV — aprovar o regimento interno da fundação, apresentado pelo Presidente;

V — autorizar aquisição, hipoteca, promessa de compra e venda, cessão, locação, arrendamento, alienação ou qualquer outra operação relativa a imóveis.

Art. 16. Ao Conselho de Curadores compete:

I — aprovar anualmente o orçamento e a programação financeira da fundação propostos pelo Presidente;

II — apreciar, mensalmente, os balancetes apresentados pela Presidência;

III — pronunciar-se, durante o primeiro semestre, sobre o relatório da Presidência, acompanhado do processo das contas do exercício anterior, instruído com balanços anuais e inventários e com elementos complementares elucidativos da situação financeira e patrimonial;

IV — requisitar da Presidência as informações que se tornarem necessárias para o bom desempenho de suas atribuições;

V — examinar, a qualquer tempo, por iniciativa própria ou por solicitação da Presidência, livros e documentos, relacionados com a escrituração financeira e patrimonial.

CAPITULO VI

Das Disposições Finais e Transitórias

Art. 17. A fundação adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição, no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo e de comprovante da publicação oficial deste estatuto e do decreto que o tiver aprovado.

Art. 18. A fundação gozará dos privilégios concedidos legalmente às instituições de utilidade pública.

Art. 19. Extinguindo-se, por qualquer motivo, a fundação, seus bens serão incorporados ao patrimônio da União.

Art. 20. Para apresentação, dentro de 60 (sessenta) dias, a contar da data em que adquirir personalidade jurídica, do cronograma para execução das etapas operacionais indicadas no item 14 do Plano aprovado pelo artigo 3º da referida Lei número 5.379, a Presidência da fundação constituirá Grupos de Trabalho, na conformidade dos elementos que servirão de base para a formulação do mesmo Plano.

Art. 21. Na admissão de pessoal, inclusive de natureza eventual ou para prestação de serviço especial retribuído mediante recibo, na realização de qualquer tipo de congresso ou reunião, e na celebração de convênios, acordos ou contratos, deverão ser observadas, sempre, as normas estabelecidas nas Portarias Ministeriais números 519, 25 e 71, respectivamente, de 19 de setembro de 1967, 17 e 30 de janeiro de 1968, e suas modificações.

D. O. de 27-3-1968

PORTARIA Nº 171 — DE 21 DE
MARÇO DE 1968

*Fixa normas para o funcionamento da
Secretaria-Geral do MEC*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições legais e,

Considerando que o Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967,

cria a Secretaria Geral com a incumbência de assessorar diretamente o Ministro de Estado e por força de suas atribuições, em seu nome e sob a sua direção realizar estudos para a formação de diretrizes e desempenhar funções de planejamento, orçamento e coordenação;

Considerando ser necessário fixar-se, ainda que provisoriamente, uma estrutura que permita àquele órgão desincumbir-se satisfatoriamente de suas atribuições, resolve:

Art. 1º A Secretaria Geral será dirigida por um Secretário Geral competindo-lhe realizar estudos para a formulação de diretrizes no âmbito da educação e cultura e desempenhar funções de planejamento, orçamento e coordenação, sob a orientação do Ministro de Estado.

Art. 2º A Secretaria Geral, para desempenho de suas atribuições, — compor-se-á:

- a) Secretaria;
- b) Serviço de Administração;
- c) Divisão de Planejamento;
- d) Divisão de Orçamento;
- e) Divisão de Coordenação;
- f) Secretaria Executiva do Plano Nacional de Educação;
- g) Secretaria Executiva do Plano Nacional de Cultura;
- h) Serviço de Estatística da Educação e Cultura;
- i) Serviço de Documentação;
- j) Serviço de Organização e Métodos.

Art. 3º À Secretaria incumbe o preparo do expediente do Secretário Geral, o atendimento das partes e a representação social.

Art. 4º Ao Serviço de Administração incumbe exercer as atividades relativas à administração do pessoal, material, contabilidade e expediente, da Secretaria Geral.

Art. 5º Aos assessôres designados para prestar assistência jurídica, na forma do art. 3º do Decreto nº 61.816, de 1º de dezembro de 1967, à Secretaria Geral incumbirá:

a) estudar tôda a matéria de natureza jurídica relacionada com as atividades da Secretaria Geral e sôbre ela emitir parecer;

b) propor o estabelecimento de normas legais ou regulamentares relativas aos serviços de competência da Secretaria Geral e opinar sôbre propostas dessa natureza;

c) organizar e fornecer ao Ministério Público, por intermédio do Secretário-Geral, os elementos necessários à defesa de interesse da União, em casos ligados ao Ministério da Educação e Cultura;

d) prestar assessoramento jurídico ao Secretário-Geral e aos demais órgãos que integram a mencionada Secretaria.

Art. 6º À Divisão de Planejamento incumbe:

a) planejar e acompanhar os projetos e as atividades do Ministério da Educação e Cultura nos programas nacionais de ação do Governo;

b) propor normas tendentes a dar unidade e aperfeiçoamento ao sistema de planejamento;

c) promover a fixação de diretrizes gerais para os planos dos órgãos do Ministério, sugerindo escala de prioridade para os projetos e atividades;

d) colaborar com a Divisão de Orçamento na elaboração da proposta orçamentária do Ministério;

e) orientar a assistência técnica destinada ao planejamento educacional e cultural dos Estados e Municípios, quando solicitada;

f) analisar e acompanhar os programas de assistência internacional e estrangeira de que participe o Ministério da Educação e Cultura.

Art. 7º À Divisão de Orçamento incumbe:

a) elaborar, com a colaboração da Divisão de Planejamento, a proposta orçamentária do Ministério da Educação e Cultura;

b) proceder à discriminação das dotações orçamentárias globais de despesa e dar parecer prévio sôbre os respectivos planos de aplicação;

c) elaborar, com a colaboração da Inspeção Geral de Finanças, nos termos da legislação vigente, os cronogramas de desembolso relativos as unidades orçamentárias, uma vez fixadas as cotas trimestrais pelo Ministério da Fazenda, levando-se em conta os programas prioritários de cada unidade;

- d) acompanhar a execução orçamentária dos programas das unidades;
- e) opinar sobre a concessão de créditos adicionais e promover a sua abertura e utilização.

Art. 8º À Divisão de Coordenação incumbe:

- a) promover a articulação e o entrosamento de todos os órgãos do Ministério;
- b) manter intercâmbio com os organismos internacionais e estrangeiros em assuntos relacionados com a educação e a cultura;
- c) manter intercâmbio com os demais Ministérios e órgãos regionais: estaduais, municipais e particulares em assunto da educação e cultura;
- d) sugerir, quando julgar oportuno e necessário, a criação de Núcleos de Coordenação nos Estados.

Art. 9º A Secretaria Executiva do Plano Nacional de Educação tem por finalidade promover, orientar, acompanhar, controlar e avaliar a aplicação de recursos orçamentários e extra-orçamentários destinados à expansão e manutenção das redes de Ensino Primário e Médio, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 10. A Secretária Executiva do Plano Nacional de Cultura tem por finalidade promover a execução e acompanhar o desenvolvimento do Plano Nacional de Cultura, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Federal de Cultura.

Parágrafo único. Ficam mantidos os termos da Portaria Ministerial número 286, de 13 de julho de 1967.

Art. 11. Os Serviços de Estatística de Educação e Cultura, de Documentação e de Organização e Métodos, passam a integrar a Secretaria Geral, sofrendo os seus regimentos as alterações que se fizerem necessárias.

Art. 12. Após a implantação definitiva dos serviços, será providenciada a readaptação dos órgãos do Ministério, cujas atividades passaram a ser de competência das unidades da Secretaria-Geral.

Art. 13. A Secretaria, Divisões, Serviços e Secretarias Executivas terão responsáveis designados pelo Ministro de Estado por indicação do Secretário-Geral, aos quais poderá ser atribuída gratificação pelo desempenho desses encargos.

Art. 14. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
— *Tarso Dutra*.
D. O. de 22-3-1968

PORTARIA Nº 149 — DE 19 DE MARÇO DE 1968

Fixa normas para o Exame de Madureza, nos estabelecimentos de ensino secundário.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso das atribuições que lhe confere o art. 5º do Decreto número 51.080-A, de 22 de janeiro de 1963, resolve:

Art. 1º Os exames de madureza previstos no art. 99 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, serão realizados no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino secundário, sob inspeção federal, para esse fim autorizados pela Diretoria do Ensino Secundário.

Art. 2º O pedido de autorização para realizar exames de madureza é de iniciativa do estabelecimento e deverá ser encaminhado através da Inspeção Seccional a que estiver subordinado.

§ 1º O requerimento, assinado pelo Diretor do estabelecimento, deverá ser instruído com os seguintes documentos:

- a) programas adotados para os exames;
- b) declaração, assinada pelo Diretor, e com firma reconhecida, de que o estabelecimento ou sua entidade mantenedora não proporcionam curso de preparação de candidatos a exames de madureza;
- c) relação das bancas examinadoras para cada disciplina;
- d) declaração contendo a contribuição exigível dos candidatos, nos termos do art. 11.

§ 2º A Inspeção Seccional examinará o pedido e opinará pelo deferimento ou não da autorização, tendo em vista os seguintes elementos:

- a) conceito sobre o estabelecimento e as bancas examinadoras;
- b) eficiência da organização administrativa do estabelecimento, especialmente dos serviços de Secretaria;
- c) número admissível de inscrições, nos termos do art. 8º;
- d) regularidades da contribuição exigida dos candidatos;
- e) realização ou não de exames de madureza em estabelecimentos do sistema estadual de ensino, localizados na área da Inspeção.

Art. 3º O pedido será indeferido quando, na mesma localidade ou em localidade vizinha de fácil acesso, houver estabelecimento do sistema estadual de ensino, devidamente autorizado, que realize sistematicamente os mesmos exames nos termos desta Portaria.

Art. 4º A autorização somente poderá ser concedida se houver possibilidade de realização dos exames sem prejuízo das atividades normais do estabelecimento.

Parágrafo único. Os estabelecimentos que, além dos cursos diurnos, mantenham cursos noturnos de qualquer grau ou ramo de ensino, somente deverão realizar os exames de madureza em períodos de férias escolares.

Art. 5º A autorização para promover os exames de madureza é válida por um ano e poderá ser renovada por igual período se, na mesma região, não houver outro estabelecimento em condições de realizá-los.

Art. 6º As épocas de realização dos exames de madureza serão fixadas pela direção do estabelecimento, com intervalos não inferiores a 150 dias.

§ 1º Em cada época, os exames deverão estar concluídos dentro do prazo de 20 dias, contados do seu início.

§ 2º É vedada, sob pena de nulidade, a realização de exames em domingos ou feriados.

Art. 7º Para obter inscrição, o candidato deverá apresentar requerimento acompanhado dos seguintes documentos:

- a) prova de idade mínima de 16 ou 19 anos, conforme a inscrição seja para os exames do 1º ou 2º ciclo;
- b) carteira de identidade;

- c) prova de quitação com o serviço militar para os candidatos do sexo masculino com idade igual ou superior a 17 anos;
- d) prova de quitação eleitoral, se o candidato contar 18 ou mais anos de idade.

§ 1º No requerimento de inscrição o candidato indicará as disciplinas em que deseja ser examinado.

§ 2º Satisfeitas as exigências deste artigo, o estabelecimento fornecerá ao candidato um cartão comprovante da inscrição, que possa identificá-lo durante a realização das provas.

Art. 8º O número de candidatos que, num dado estabelecimento e em determinada época, pode ser inscrito para prestar exames de que tratam as presentes instruções, não poderá ser superior à capacidade de matrícula do estabelecimento, num único turno.

Art. 9º Terão preferência para a inscrição os candidatos residentes no município em que tiver sede o estabelecimento e, a seguir, os residentes nos demais municípios sob a jurisdição da Inspeção Seccional respectiva.

§ 1º Salvo motivo justo, a critério do Inspetor Seccional, não serão admitidos à inscrição os candidatos residentes em área sob a jurisdição de outra Inspeção Seccional.

§ 2º Cabe às Inspeções Seccionais determinar as medidas necessárias para a observância do disposto neste artigo.

Art. 10. Os candidatos prestarão os exames de madureza parceladamente, em épocas compreendidas no período de dois anos letivos, pelo menos, e três no máximo.

§ 1º Nenhum candidato poderá inscrever-se em mais de quatro disciplinas numa mesma época.

§ 2º O candidato somente poderá completar os exames em outra época, decorridos, pelo menos, 150 dias, no próprio estabelecimento ou em outro devidamente autorizado.

§ 3º O candidato que houver iniciado os exames de madureza em estabelecimento de ensino secundário integrante de sistema estadual, poderá completá-los em estabelecimento sob inspeção federal, devidamente autorizado, observadas as disposições da presente Portaria.

§ 4º O candidato reprovado em qualquer exame só poderá repeti-lo decorrido o prazo de quatro meses.

Art. 11. A título de taxa de inscrição, o estabelecimento autorizado, a realizar os exames de madureza não poderá cobrar, por disciplina, importância superior a 5% do salário-mínimo local, sendo-lhe vedada a cobrança de qualquer outra contribuição.

Parágrafo único. Setenta por cento da importância arrecadada será destinada ao pagamento dos integrantes das bancas examinadoras, proporcionalmente ao trabalho que cada um efetivamente realizar.

Art. 12. Os exames de madureza versarão sobre as seguintes disciplinas:

- a) no nível ginásial: português, história, geografia, matemática e ciências;
- b) no nível colegial: além das enumeradas na alínea anterior, uma língua viva.

Parágrafo único. Quando o candidato a exames de madureza de nível colegial apresentar certificado de aprovação em exames de madureza de ní-

vel ginásial ou certificado de conclusão de qualquer curso reconhecido dêsse mesmo nível, fará obrigatoriamente as provas de português e de uma língua viva, sendo de sua livre escolha as outras quatro disciplinas de 2º ciclo, desde que constem do elenco aprovado pelo Conselho Federal de Educação;

Art. 13. Os exames de que trata esta Portaria deverão atender às seguintes condições:

- a) exame de cada disciplina constando de uma prova escrita de 90 minutos de duração;
- b) nos exames de línguas, também uma prova oral, com arguição do candidato por tempo não inferior a cinco minutos;
- c) programas desenvolvidos nos cursos regulares do estabelecimento;
- d) tanto na prova escrita como na oral, organização pela banca examinadora, com aprovação da inspeção federal, de uma lista de 20 pontos, abrangendo em conjunto, todo o programa da disciplina, sorteando-se, dentre eles, o ponto para a prova.

§ 1º Nos exames de língua não poderá ser submetido à prova oral o candidato que não houver alcançado a nota 3, pelo menos, na prova escrita.

§ 2º O exame de desenho, de nível colegial, constará de uma prova gráfica.

§ 3º É vedada a realização de mais de duas provas por dia.

Art. 14. Será considerado aprovado, em cada disciplina, o candidato que obtiver, no mínimo, a nota cinco (5).

Parágrafo único. A nota da disciplina cujo exame constar de prova escrita e de prova oral, será a média aritmética das notas atribuídas a essas duas provas.

Art. 15. Aos candidatos aprovados nos exames de que trata esta Portaria será outorgado o respectivo certificado.

Art. 16. As bancas examinadoras deverão ser constituídas de três professores registrados no Ministério da Educação e Cultura, nas respectivas disciplinas.

§ 1º Excepcionalmente, poderão fazer parte das bancas examinadoras os licenciados por Faculdade de Filosofia, com processo de registro em andamento e devidamente autorizados pela Inspeção Seccional.

§ 2º Não poderão integrar as bancas examinadoras os professores que hajam ministrado aulas, em caráter individual ou coletivo, a candidatos a exames de madureza.

Art. 17. Os exames de que tratam as presentes instruções deverão ser fiscalizados por uma comissão de dois Inspectores de Ensino designados pelo Inspetor Seccional.

Parágrafo único. O Inspetor Seccional, em casos especiais, poderá designar comissões fiscalizadoras constituídas de mais de dois inspetores ou de professores credenciados.

Art. 18. Revogadas as disposições em contrário, a presente Portaria entrará em vigor à data da sua publicação.
— *Tarso Dutra*.
D. O. de 28-3-1968

**Educação:
Bem de Consumo
ou Investimento?**

A distinção entre as noções de consumo e investimento está perdendo seu sentido clássico.

O que importa na realidade, para fins de desenvolvimento, é saber se determinado dispêndio tem ou não caráter reprodutivo. Neste sentido, pesquisas levadas a efeito, nos últimos dez anos, provam que não são somente os recursos aplicados na formação de capital físico que têm a capacidade de "gerar" riqueza no futuro.

Essa modificação de conceito derivou, essencialmente, do reconhecimento do papel da educação e, mais amplamente, do homem, no processo de desenvolvimento.

Atualmente, já se dispõe de um grande acervo de investigações, envolvendo o impacto econômico da educação. As pesquisas, dêsse mesmo teor, em campos sociais igualmente importan-

tes, como saúde, nutrição, habitação, etc., são, todavia, escassas. De qualquer modo, porém, tendo-se reconhecido que o homem não é apenas o grande beneficiário do processo de desenvolvimento, mas também o seu principal agente, conclui-se, obviamente, que o fortalecimento dos setores de caráter social, que interessam diretamente à formação, conservação e utilização dos recursos humanos de um país, não é apenas um ato de justiça, mas talvez o caminho mais rápido para atingir o desenvolvimento.

Aumento da Renda Nacional

O progresso de um país guarda dependência óbvia da habilidade de sua força de trabalho. A relevância do papel do homem no desencadeamento, aceleração e sustentação do processo de desenvolvimento, certamente intuitiva, é cada vez mais evidente à medida que cresce seu domínio sobre o meio-ambiente. Realmente, seria totalmente incoerente julgar-se que aquele que pode criar a vida, transplantar o coração e conquistar o espaço não in-

flui sobre a prosperidade da sociedade em que vive.

Adam Smith já assinalava a "utilidade das habitações adquiridas" pelos habitantes de uma nação, na conquista de sua prosperidade, e Alfred Marshall ressaltava que "o mais valioso de todo o capital é aquele investido em seres humanos".

Dessas intuições, até à comprovação de sua veracidade, decorreu um longo período, durante o qual a teoria econômica buscou explicação para o desenvolvimento exclusivamente na disponibilidade de recursos naturais — inicialmente — e de capital — posteriormente — sem atentar para a participação dos recursos humanos no referido processo.

Ao realizar a análise causal dos surtos de desenvolvimento nas várias regiões do mundo, os economistas começaram a perceber que, em todos os casos, a única explicação comum para eles residia nos sólidos e eficientes sistemas nacionais de educação. Aí parecia residir, por exemplo, a justificação do enriquecimento do Japão e da Dinamarca, ainda no fim do século XIX.

Mais recentemente, as evidências da importância da tradição tecnológica e da existência do "know-how" adequado, como fatores essenciais ao processo de desenvolvimento, foram postas em relêvo pela velocidade surpreendente com que a Europa Ocidental emergiu da devastação da 2.ª Guerra Mundial, usando eficientemente os recursos do Plano Marshall. À mesma época, novamente o Japão, superando suas limitações naturais e refazendo-se da aventura bélica, realizava um esforço notável sob todos os aspectos, apresentando taxas de crescimento es-

petaculares, alicerçado em seus recursos humanos. Israel, por seu turno, graças a uma cultura técnico-científica estritamente vinculada à Europa Ocidental, atingiu, no período de 1950 a 1958, um crescimento de 10% ao ano em seu Produto Nacional Bruto, aproveitando adequadamente o afluxo maciço, para o seu território, de capitais dos seus irmãos de crença, espalhados por todo o mundo. Em muitos outros países com altos níveis de bem-estar, embora com sérias limitações geográficas (Suíça, Noruega etc.), a situação é semelhante e a causa provável de prosperidade a mesma: educação.

Em contraposição, mas depondo em igual sentido, a constatação, nas áreas subdesenvolvidas, da coexistência persistente entre baixas rendas *per capita*, elevados índices de analfabetismo, sistemas escolares débeis e deficiências notórias de pessoal especializado técnico e administrativo, é indício revelador do fato de que a educação adequada é fator necessário à evolução sócio-econômica das populações. Isto porque alguns desses países são ricos em recursos naturais, mas isto, por si só, não tornou possível a prosperidade sócio-econômica. São exemplos típicos do Kuwait, Chile, Venezuela etc.

Poder-se-ia argumentar, ainda, que, em nosso país, à época do Barão de Mauá, o tipo de educação das elites brasileiras e a falta de um ensino mais disseminado entre o povo, parecem ter obstaculizado e mesmo impedido o surto manufatureiro que então se iniciou mas não teve continuidade.

Todos esses exemplos, pelo seu aspecto concreto, colocaram a educação na alça de mira da análise econômica, o que, aliás, nada tem de surpreenden-

te. O importante é que todos aqueles índices de baixo nível educacional, sanitário etc., que eram interpretados exclusivamente como consequência do subdesenvolvimento, não mais o foram e percebeu-se que havia uma interdependência entre os padrões de educação, saúde etc., e o estágio de desenvolvimento, cada qual desse grupo de fatores situando-se ora no terreno das causas ora no campo dos efeitos.

Esta observação assume grande importância porque as primeiras pesquisas, buscando correlacionar educação e desenvolvimento, não permitiam determinar o sentido causal da interdependência, como se verá adiante, mas apenas provar que ela existia.

As pesquisas, buscando mostrar o impacto da educação sobre o desenvolvimento econômico, são hoje inúmeras e realizadas com enfoques bastante distintos.

O *approach* mais simples é certamente o denominado de "enfoque da correlação simples". Esse tipo de pesquisa busca estabelecer uma correlação simples entre variáveis que exprimem o estágio de desenvolvimento econômico, de um lado, e índices que retratam os padrões atingidos no setor educacional, do outro, com tôdas as limitações daí decorrentes: a dificuldade de expressar o nível de desenvolvimento econômico por uma única variável, bem como o adiantamento educacional por um índice simples e a evidência de que há um *time-lag* entre a preparação do homem e a aplicação, por êle, em prol da sociedade, dos conhecimentos adquiridos.

A "correlação simples" admite variantes: a comparação espacial, no plano internacional (*cross-sectional*),

e a correlação intertemporal, para um determinado país, isto é, em anos distintos de sua história.

O primeiro tipo de correlação é bastante usual nos dias correntes. Como exemplos, podem-se citar:

a) no trabalho apresentado à Conferência da OECD, em Washington, em 1961 ("Targets of Education in Europe in 1970"), Elvin, Edding e Svernison compararam, para 22 países, as suas taxas de escolarização em três faixas etárias (5 a 14, 15 a 19 e 20 a 24 anos), em 1958, com os seus respectivos PNB *per caput*, chegando a resultados eloquentes;

b) no livro "Educação, Mão-de-Obra e Crescimento Econômico", publicado em 1964, Frederick Harbinson e Charles Myres estabeleceram diversas correlações simples entre PNB *per caput*, dispêndios públicos em educação e índices que buscavam retratar mais ou menos precisamente a situação educacional de 75 países. Obtiveram o expressivo coeficiente de correlação de 0,888 entre PNB *per caput* e o índice composto que julgavam representar com mais fidelidade os níveis educacionais das diversas nações. Esse "índice composto" foi construído empiricamente, constituindo "simplesmente o total aritmético de (1) matrículas no segundo ensino médio como percentagem do grupo etário 15 a 19, ajustada para a extensão da escolaridade e (2) matrículas no terceiro nível de educação como percentagem do grupo etário, multiplicada por um pêso de 5";

c) em nossa obra "Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil", divulgada em 1963, realizamos a análise da interdependência entre rendas *per caput* em 19 países, para 1957, e níveis de escolarização, expressos em alunos por mil habitantes. O coeficiente de correlação foi de 0,675, também expressivo, pois o índice de escolarização adotado não é adequado, em virtude de atendimento no ensino superior ser muito mais importante, do ponto-de-vista econômico, do que o verificado no ensino médio e este mais relevante que o observado no curso primário. Haveria logicamente a necessidade de atribuir maior peso ao atendimento no ensino superior, peso intermediário à escolarização média e menor ponderação ao ensino primário; como não há nenhum método racional para atribuir tais valores, foram eles omitidos nos cálculos.

Uma segunda variante básica do enfoque da "correlação simples" consiste no estabelecimento da interdependência entre níveis de PNB *per caput* e índices que procuram exprimir a evolução da situação educacional de um certo país, através do tempo.

Theodore Schultz, tratando a educação exclusivamente como bem de consumo, e realizando uma correlação entre os gastos com ensino nos EUA de 1900 a 1956 (incluindo os "custos de substituição", isto é, os salários deixados de perceber pelos estudantes para poder frequentar as escolas) e PNB *per caput*, concluiu que a elasticidade — renda de demanda de educação tinha o valor de 3,5. Hirsch, para 17 anos selecionados dentro do período 1900-1958, para o mesmo

país, achou uma elasticidade-renda, de 1,09; êsse resultado difere do obtido por Schultz, mas deve-se notar que Hirsch não considerou os "custos de substituição".

Evidentemente, todos êsses estudos são alvo de restrições sérias, as principais das quais, para as duas variantes, já foram citadas, restando apenas lembrar, talvez, que a ligação entre a educação e o desenvolvimento econômico se faz através da habilitação da força de trabalho — mais precisamente do estoque de educação da população ativa — o que aconselharia que as correlações se realizassem entre variáveis que exprimissem o estágio de desenvolvimento e variáveis do tipo "nível médio e escolarização da população economicamente ativa", "percentagem da força de trabalho com nível superior" etc., e não por meio de atendimento escolar.

Um outro grupo de estudos, com a finalidade de calcular as taxas de retorno dos dispêndios educacionais, através dos diferenciais de rendimentos individuais obtidos em função do grau de escolarização, apresenta também exemplos numerosos.

Gary Becker, examinando os ganhos da população masculina dos Estados Unidos, verificou representarem êles 11% do total correspondente de despesas no ensino médio e superior (já incluída a parcela de gastos públicos); Becker baseou-se em dados coligidos, para 1950, pelo U. S. Bureau of National Research e concluiu que a amortização dos investimentos educacionais realizava-se em apenas 9 anos naquele país, o que é bastante favorável. Em Israel, obra de Klinov Malul contém informações do mesmo grau, calculando que, em 1957-1958 as taxas de retorno eram de

4% ao ano para médicos e 8% a.a para engenheiros e advogados, quando assalariados; para o trabalho por iniciativa própria, as taxas atingiam para esses profissionais respectivamente 3%, 14% e 20% anuais. Estimativas de Hansen, referentes à população masculina americana em 1949, mostram que a taxa marginal de retorno é de 9% ao ano, para 2 anos de escolaridade, crescendo rapidamente até alcançar 29% no fim das 7ª e 8ª séries, declinando para 11 e 12 anos de estudos, situando-se em torno de 14% a.a e subindo até 15% a.a, para 15 e 16 anos de escolaridade. Na União Soviética, Stroumiline assinalou que os recursos necessários à extensão de ensino primário (aumentando os efetivos de 4 a 8 milhões de alunos em 10 anos), em 1942, orçavam em 1.622 milhões de rublos antigos, enquanto, concretizado o programa, o acréscimo de produtividade dos operários instruídos durante esse decênio (em apenas 5 anos de exercício médio profissional) representava já, em termos monetários, 2 bilhões de rublos antigos, justificando plenamente o empreendimento.

Em trabalho pioneiro no Brasil, Américo Barbosa de Oliveira e Zacarias Sá Carvalho calcularam os custos diretos e os custos sociais para a obtenção de formação nos cursos primário,

médio, superior e pós-graduado; a seguir, mostraram os respectivos prazos de recuperação, utilizando um método empírico para determinar os retornos sociais, partindo dos salários percebidos.

Em nosso trabalho intitulado "Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil", já citado, para o caso específico da Guanabara em 1962, estimamos prazos de retorno das despesas educacionais individuais após a "ativação", concluindo que eles equivalem a 0,8 anos para o ensino primário completo, 1,8 anos para os graduados no curso ginásial, 2,7 anos para os diplomados no colegial, 4,9 anos para engenheiros, 13,1 anos para médicos e 5,6 anos para os químicos.

O Prof. David Carneiro Júnior, em 1965, publicou um estudo, baseado no "Inquérito Sobre Orçamentos Familiares" da Fundação Getúlio Vargas, que conduz a resultados semelhantes, através da comparação entre os anos de instrução dos chefes de família com sua renda. O Quadro 2 seguir, extraído do referido trabalho, consubstancia os resultados básicos do estudo, que visava, em última análise, o cálculo do retorno dos investimentos realizados na educação dos chefes das famílias, objeto do inquérito.

GRAU DE INSTRUÇÃO DO CHEFE DA FAMÍLIA	MÉDIA DE ANOS DE INSTRUÇÃO DO CHEFE (ANOS)			RECEITA MÉDIA DA FAMÍLIA (Cr\$ 1 000)		
	Belo Horizonte	Guanabara	Salvador	Belo Horizonte	Guanabara	Salvador
Sem alfabetização.....	—	—	—	258,3	246,9	201,7
Alfabetizado.....	—	—	—	398,2	400,2	281,2
Primário.....	3,8	3,8	3,6	440,4	483,0	457,2
Médio.....	8,6	8,8	8,0	785,0	987,7	672,7
Superior.....	15,0	15,3	15,3	1 730,4	1 510,4	1 331,5
(Médias).....	6,1	7,0	5,1	585,1	714,7	462,5

Tôdas as pesquisas, baseadas na taxa de retôrno, possuem um conteúdo limitado, pois os cálculos são feitos para um período longo, considerando, porém, imutáveis as condições da oferta e demanda do mercado de trabalho e pressupõem que este é perfeito; mas, ainda uma vez, o investimento educacional aparece como extraordinariamente atraente, pois é computada uma parte das despesas, correspondentes ao consumo — no que o ensino tem de prazer, refinamento do gôsto etc. — que não deveria ser incluída e, mesmo assim, as taxas de retôrno são nitidamente favoráveis. Este grupo de pesquisas, evidentemente, prova que os gastos em educação podem ser reprodutivos e, além disso, mais importantes, para fins de desenvolvimento, que outros tipos de investimentos.

Outro elenco de ensaios, mais ambiciosos, busca identificar quantitativamente a contribuição da educação ao Produto Nacional Bruto ou ao seu crescimento em determinado período. De um modo geral, essas pesquisas visam a isolar, dentre os influentes que ocasionam acréscimos do produto real, um fator residual, caracterizado como "progresso técnico" e que engloba a educação.

a) Robert Solow, investigando o incremento geral da produção não-agrícola dos Estados Unidos entre 1900 e 1960, avaliou em apenas 10% a fração dêsse acréscimo, que se pode explicar pelas adições na força de trabalho e no estoque de capital físico, sendo o restante atribuído a fatores residuais, enquadrados na rubrica geral de "progresso técnico", na qual o papel de educação é evidente;

- b) estudos de Massel, nos Estados Unidos, e Reddaway-Smith, no Reino Unido, versando sôbre as indústrias de transformação em ambos os países, chegaram a conclusões análogas;
- c) Edward Denison e Theodore Schultz, em trabalhos independentes, concernentes ao crescimento econômico norte-americano entre 1929 e 1957, orçaram a contribuição da educação adicional da força de trabalho àquele crescimento em cerca de 20% (segundo Schultz) do mesmo, que atingiu US\$ 200 bilhões, no período;
- d) Hector Correa, ainda para os EUA estimou que do incremento de produto real privado não-agrícola, constatado entre 1909 e 1949, 31% deviam-se aos aumentos de mão-de-obra e capital físico, 5,3% à melhoria de nível educacional do operariado, 4,4% ao aperfeiçoamento dos padrões sanitários dos trabalhadores e 59,9% ao "progresso tecnológico";
- e) Odd Aukrust, em pesquisas relativas à economia norueguesa, no período de 1900 a 1955, calculou que da taxa média de crescimento daquela nação (3,4% ao ano), 0,46% a.a deviam-se ao trabalho, 1,12% a.a ao capital, restando 1,81 a.a para o "progresso técnico";
- f) Stanislaw Stroumiline, analisando a evolução da renda soviética entre 1940 e 1960, estimou que nesse último ano — em que ela orçava em 145,6 milhões de ru-

blos, computada somente a produção de bens materiais — cerca de 25,7 milhões de rublos não podiam ser atribuídos aos acréscimos de mão-de-obra e capital físico;

- g) Resek, empregando dados relativos aos Estados Unidos no período 1919-1959, concluiu que aproximadamente 30% dos ganhos observados, que estão no produto real, não eram explicados pelos aumentos de capital ou pelas modificações técnicas quantificáveis.

O papel da educação no aumento da Renda Nacional, embora não quantificado com segurança, ficou igualmente constatado. A partir daí não mais poderiam subsistir as conceituações ortodoxas de consumo e investimento.

Esses resultados são plenamente corroborados por pesquisa efetuada pela Comissão Econômica para a Europa (ONU), que aplicou a função Cobb-Douglas a diversos países europeus, para o período 1949-1959, buscando calcular a contribuição dos vários fatores de produção ao crescimento do seu Produto Nacional Bruto.

Ainda uma vez, embora algumas objeções possam ser feitas à pesquisa, seus resultados são extremamente eloquentes no sentido de mostrar a elevada contribuição do progresso técnico — que deriva essencialmente da educação — para o desenvolvimento das nações em pauta.

O quadro seguinte mostra as conclusões a que se chegou no referido estudo.

Contribuição dos Fatores de Produção ao Crescimento do PNB em 9 Países (1949-1959)

	Trabalho	Capital	Progresso Técnico
Alemanha Ocidental	14,86%	24,32%	60,82%
Itália	13,56%	16,95%	69,49%
Iugoslávia	14,55%	27,27%	58,18%
Holanda	16,67%	29,17%	54,16%
França	2,22%	22,22%	73,56%
Noruega	5,88%	41,18%	52,94%
Suécia	8,82%	17,65%	73,53%
Bélgica	6,67%	26,67%	66,66%
Reino Unido	16,67%	37,50%	45,83%

Aproveitamento dos Recursos Humanos

As pesquisas referidas no item anterior põem em relevo a importância do "capital humano" de um país, que condiciona decisivamente o seu progresso.

O homem, o beneficiário do desenvolvimento, é também o seu principal agente.

Por esse motivo, em todos os países passou-se a dar especial ênfase a seus recursos humanos: à sua formação e desenvolvimento; à sua conservação e sua utilização adequada.

O Brasil, lamentavelmente, ainda não tinha uma política explícita e completa para o aproveitamento integral de seus recursos humanos.

Graças aos esforços dos últimos três anos foi possível definir uma política educacional, indicada no Plano Decenal e que será consagrada no Programa Estratégico do Governo Costa e Silva.

Todavia, é necessário buscar os recursos financeiros que permitam imple-

mentá-la, tendo em conta que não são apenas as inversões em capital físico que constroem a grandeza de um país.

Um caso típico dessa deformação de raciocínio pode ser encontrado na legislação que rege os incentivos fiscais para as áreas da SUDENE e da SUDAM.

Parece haver a crença generalizada e errônea de que as fábricas, com suas obras civis e equipamentos, podem transformar a face dessas regiões.

Na realidade, o Brasil — e especialmente o Nordeste e a Amazônia — lucrariam muito mais, em termos de prosperidade, se uma percentagem dos incentivos fiscais (10%, por exemplo) fôsse considerada, em cada empreendimento, como parte do investimento total e destinada exclusivamente ao investimento na formação dos recursos humanos que devem colocar em funcionamento êsses projetos.

Graças a uma estratégia dêsse tipo, poder-se-ia elevar a baixa produtividade da economia dessas regiões, pois, realmente, se estaria aproveitando integralmente o fator de produção mais importante para o êxito econômico de qualquer empreendimento: o homem.

O aproveitamento do fluxo de talentos, que não se está fazendo adequadamente no Brasil, é a primeira função da educação.

Suas implicações são óbvias: acarreta uma elevação da produtividade da economia, pela ação dos elementos mais capazes; estabelece condições para maior mobilidade vertical na sociedade, pois a ascensão na escala social e econômica está decisivamente condicionada, no mundo moderno, pelo nível de educação.

Em resumo, a educação permite que a sociedade se aproxime de suas duas metas primordiais: o seu desenvolvimento econômico e o aprimoramento dos seus padrões de justiça social.

Arlindo Correia — Fôlha de São Paulo, 18-2-68.

Educação das Emoções

O momento presente por que a humanidade passa e, principalmente, as culturas em processo de desenvolvimento, é caracterizado por ser um período de ansiedades. Êstes sintomas estão-se refletindo nas indisposições e desassossêgo de uma grande parte da população. Os indivíduos, em todos os lugares, são atingidos pelas pressões crescentes, produzidas por uma sociedade em mudança rápida. A fase de transição que caracteriza a cultura do século XX, no mundo ocidental, é geradora de pressões. Ainda que sutis e, muitas vezes, não observadas, as mudanças que se operam na cultura são amplas e nem sempre organizadas. Entretanto, estabelecem os fundamentos de vida para milhares de famílias, criam e aumentam a situação de desemprego, modificam o panorama vocacional e produzem migrações das subculturas rurais para comunidades urbanas, onde os indivíduos são envolvidos num complexo nôvo de circunstâncias sociais, que, na maioria das vezes, são confusas se não contraditórias.

Considerando as famílias mais felizes, isto é, aquelas em que tanto o emprego como o *status* social estão garantidos, verificam-se mesmo entre elas as influências confusas, produzidas pela mudança social e a origem de mêdos, inseguranças e ansiedades. No que se refere à escola, essas ten-

sões crescentes afetam tôdas as suas diversas facetas, isto é, a política administrativa, nos seus planos governamentais e agenciais, o trabalho dos professores na sala de aula, os padrões de comportamento das crianças no trabalho escolar e na recreação, a ação do professor tanto individual como coletivamente.

O desenvolvimento contínuo das tensões, que se realiza sem um controle adequado, exerce influência perigosa e mesmo destruidora na personalidade dos indivíduos, no que se refere às funções civis, mas, principalmente, afeta a aprendizagem e o trabalho das crianças na escola.

As tensões psicológicas criadas são muito contagiosas, pois são transmitidas à família como grupo e atingem logo as crianças. Dessa forma, as tensões passam a afetar o crescimento e a aprendizagem e desempenham um papel importante no desenvolvimento intelectual e na estabilidade emocional.

No momento em que a criança entra na escola, no jardim-da-infância ou no curso primário, as influências provenientes dos seus primeiros anos de vida já desempenham um papel persistente e se expressam através dos padrões de comportamento emocional, nas facilidades de comunicação e na personalidade como um todo.

Um grande número de crianças de primeiro ano provém de condições sociais e emocionais adequadas ao nível dos 6 e 7 anos de vida, enquanto centenas de outras crianças, menos afortunadas, apresentam sintomas de inadequação psicológica, tanto às condições de vida em geral, como às condições de trabalho especial na escola. O crescimento emocional das crian-

ças é seriamente dificultado por medos e sentimentos de insegurança ou de hostilidades. É dentro dessas duas extremos, isto é, entre as crianças sociais e psicologicamente adequadas e aquelas prejudicadas, que se distribui, em graus mínimos de variação, toda a população escolar, isto é, uma população que varia desde os conflitos emocionais superficiais até os conflitos mais profundos.

Esta condição psicológica de inadequação não é, necessariamente, a resultante específica das condições externas ou materiais, de um lado, e físicas e racionais de outro, pois tensões e ansiedades são condições psicológicas e resultam de frustrações e conflitos que decorrem de barreiras impostas às necessidades individuais. Estes comportamentos peculiares aparecem quando o indivíduo se defronta com situações que bloqueiam as forças propulsoras básicas e, dessa forma, torna-se impedido de responder, adequadamente, às situações propostas. Sempre que um bloqueio for contínuo e durar um período longo de tempo, a personalidade será afetada.

A saúde mental do indivíduo é uma consequência imediata das experiências que ele possui. Uma criança poderá desenvolver-se normalmente ou poderá ser prejudicada, dependendo da natureza das experiências que ela vier a ter, assim como das pessoas com as quais ela vier associar-se. Neste caso, especialmente, desempenham papel preponderante os pais, os professores e os educadores em geral, com os quais as crianças entrarão em contato íntimo, durante os seus primeiros anos de desenvolvimento.

Em seu processo de formação, o *eu* torna-se cada vez mais comprometido com a percepção que forma de si mes-

mo, à medida que se torna mais consciente dos sucessos e dos fracassos e passa, então, a avaliar suas próprias adequações e inadequações às exigências da vida diária. Desde o nascimento inicia-se, no ser humano, a formação de um conceito de si próprio, que evolui até alcançar o *eu* real. Cedo, ainda, a criança poderá perceber o *eu* como sendo em geral "certo", "competente", "adequado" para satisfazer as exigências do mundo que o cerca, ou, então, começa sentir o *eu* deficiente, inadequado, incapaz para qualquer exigência da vida corrente. Grande parte do comportamento individual é motivada pelas necessidades individuais de compensar o conceito que possui o seu *eu* e de protegê-lo das ameaças que possam ser feitas contra ele.

Na escola, a criança está sendo constantemente testada, através da leitura, da escrita, da chamada oral e da realização das várias tarefas. Para ela as tarefas a serem realizadas são, muitas vezes, intermináveis. Se estas situações apresentadas fôssem julgadas pelas próprias crianças e se elas mesmas dessem auto-avaliar-se, a situação em si já seria suficientemente má, considere-se, então, o grau de importância prejudicial que deve ter na personalidade das crianças o julgamento que é feito por pessoas que estão muito distantes dos sentimentos de adequações e inadequações que crianças têm, tais como professores e administradores.

Esta situação, porém, de julgamento não é tão prejudicial para as crianças que já tiveram oportunidade de desenvolver uma competência e adequações ao trabalho escolar, segurança e confiança no seu próprio *eu*. O julgamento poderá reforçar o sentimento de sucesso e as percepções positivas do

próprio eu, resultando, conseqüentemente, melhor adequação, confiança e desejo de solucionar problemas mais complexos e mais difíceis.

O maior prejuízo é causado nas crianças cujas experiências foram inconsistentes ou para aquelas que não tiveram oportunidade de demonstrar competência necessária para solucionar as tarefas solicitadas, seja na vida diária, na escola e no trabalho de grupo. Para esta criança não apenas a percepção do seu *eu* torna-se um obstáculo para progredir em direção a um funcionamento adequado como pessoa, mas, e principalmente, o fracasso experimentado afetará sua aprendizagem e prejudicará sua capacidade de aquisição.

Uma das tragédias no processo de educação é a prática e a política persistentes que levam as crianças à reprovação, à evasão escolar e à existência marginalizada, tanto na comunidade como na escola. Pode-se considerar um princípio válido e proposto, pelos cientistas do comportamento, o de que o indivíduo se torna aquilo que ele pratica. Dessa forma, uma condição onde o indivíduo fracassa continuamente tenderá a formar um indivíduo fracassado, a desenvolver tensões e a formação de um conceito inadequado de si mesmo. Isto é especialmente verdadeiro para as crianças com deficiências físicas ou mentais. Os professores que trabalham com crianças nestas condições sabem que estão lidando com crianças frustradas e que se tornam apáticas ou rebeldes na escola quando não podem sair-se bem na solução das tarefas que lhes são propostas.

Já ficou suficientemente bem demonstrada a importância que o sucesso e o fracasso desempenham na estimulação

da produção e na sustentação da vida emocional. A aprendizagem é o núcleo do programa escolar e, em grande parte, deve ser destacada aqui a aquisição do conteúdo teórico que as crianças precisam apresentar, uma vez que as áreas e conhecimento constituem o centro ou o núcleo da experiência educacional. Auxiliar a criança a "aprender" "como aprender" pode ser, então, uma contribuição significativa no desenvolvimento do conceito de si mesma e pode, muitas vezes, mudar a atitude dos outros indivíduos, tanto alunos como adultos, diante da criança na escola.

Os higienistas mentais demonstram a importância de se auxiliar as crianças a "aprenderem a aprender", na escola. O professor eficiente precisaria possuir, além da capacidade profissional, suficiente calor humano e desejo de auxiliar as crianças a "aprenderem a aprender".

Ao planejar um trabalho de assistência às crianças para se tornarem "aprendizes eficientes", isto é, a serem competentes na arte de aprender, o professor já está satisfazendo as necessidades básicas e auxiliando o aluno a progredir em direção à maturidade. Ao aprender eficientemente, a criança aumenta seus sentimentos de adequação e de auto-respeito. A competência na realização das tarefas valorizadas pelos membros do grupo produz respeito no grupo e, conseqüentemente, estabelece as bases para o fortalecimento do sentimento de pertencer. É deste sentimento que decorre a confiança, a satisfação e a possibilidade de progredir.

As ciências do comportamento, realizando um conjunto de pesquisas, estão propondo novas técnicas fundamentadas nos resultados obtidos, na

área da inteligência e relacionada com as tensões emocionais. Uma compreensão nova do problema da criança na escola está levando à rejeição do conceito convencional de inteligência como sendo aquela capacidade fixa para aprender, isto é, a capacidade com a qual o indivíduo nasce e que se mantém estável através da vida, como um tento imutável e que não pode ser ultrapassado. As pesquisas realizadas no campo da inteligência indicam que mais do que fatores genéticos, a inteligência aparece como um resultado da orientação e da educação. Cada estágio do desenvolvimento leva consigo possibilidades de aquisição de novas capacidades, isto é, novos meios de adquirir informações. A menos que cada uma destas capacidades seja estimulada como aparece, ele não se desenvolverá completamente e contribuirá muito pouco para o aparecimento do próximo estágio.

Esta concepção de inteligência proposta tem suas conseqüências importantes no planejamento do trabalho escolar. Se a capacidade para aprender é algo que pode ser desenvolvido ou adquirido, isto é, um produto do desenvolvimento e da orientação, então o lar, a comunidade e a escola passam a assumir as responsabilidades principais na criação de um clima propício e adequado para a direção do comportamento. Em lugar de eliminar os indivíduos lentos na aprendizagem como sendo retardados ou inadequados, esta nova concepção exige, insistentemente, que eles sejam considerados pessoas cujo potencial de crescimento está sem direção e, conseqüentemente, devem ser mantidos na escola por um período mais longo e mais extenso de tempo, em lugar de serem eliminados como incapazes ou incompetentes.

O passo, evidente e óbvio, a seguir é prever um programa que compense as diversas deficiências verificadas em seus aspectos básicos e que foram produzidas nos estágios anteriores no processo de desenvolvimento.

O novo enfoque dado à inteligência pelos cientistas do comportamento propõe, ainda, que a inteligência é, principalmente, uma capacidade que o indivíduo possui de adquirir informações através dos órgãos do sentido, assim como de mais bem elaborar estas informações. Mais do que nunca esta concepção focaliza a importância das experiências anteriores, isto é, o grau em que as experiências adquiridas auxiliaram as crianças não apenas a aprender, mas, principalmente, acentuam o processo de como aprenderam e como estas aprendizagens afetaram a sua personalidade.

Intimamente relacionado com esta proposição de inteligência, focalizada como sendo um potencial possível de ser adquirido e desenvolvido, está o papel da escola como um agente de direção e de orientação. Juntamente com o lar, a escola é a instituição mais influente para encorajar o processo de desenvolvimento da inteligência.

A criança vive grande parte da sua vida em constante interação com os professores e com os companheiros de escola. Como a saúde mental e o desenvolvimento da personalidade são afetados pelas experiências que o indivíduo adquire em contato com os outros, torna-se importante que a escola assuma a responsabilidade que lhe compete de planejar o trabalho para as crianças em termos dos níveis adequados de desenvolvimento e em função das necessidades características de cada idade. Além disto, para que os resultados alcançados sejam mais

produtivos, é preciso que a escola planeje a sua atividade educativa em termos do novo enfoque dado ao conceito de inteligência e de saúde mental.

Joel Martins — Fôlha de São Paulo, 18-2-68.

Instrução de Ontem ou Educação para Amanhã

Por mais composições metodológicas e variações didáticas que se façam, em última análise, é, aparentemente, irreduzível o binômio básico "*professor x aluno*", até hoje pressuposto universal do fenômeno educativo. Toda pesquisa pedagógica moderna (estudo dirigido, ensino programado, dinâmica de grupo, recursos audiovisuais etc.) gira em torno do desejo de superação deste dado até agora insuperável. Por enquanto, pode-se dizer que um sistema educacional qualquer vale tanto quanto seu *corpo docente*.

Em vez de analisar-se a estrutura do sistema educacional de um país, o que se deveria fazer para julgá-lo, seria diagnosticar as virtudes e misérias de seu magistério. Mas, a função docente tem características que a tornam imune a qualquer avaliação objetiva. Enquanto o médico, por exemplo, é autocontrolado pelo índice de curas que promove; o engenheiro, pela solidez e durabilidade das construções e das estradas que planeja; o agrônomo, pela produtividade agrícola que consegue... e assim, cada profissional, pelo resultado positivo de sua própria tarefa profissional — sistema de controle que os impele a se auto-aperfeiçoarem, automaticamente, — com relação ao magistério, quando se manifesta qualquer fracasso, a culpa é sempre do aluno... Nunca se pode, pois, estabelecer, com precisão, se determinado professor é in-

competente, de vez que se tornou praxe atribuir sempre aos alunos ("os alunos não estudam...") a falta de êxito na aprendizagem.

Quando falha a competência técnica do professor, êste apela, invariavelmente, para a ameaça de reprovação, recurso de coação de que não dispõem os demais profissionais; um médico não pode ameaçar o doente que se torna recalcitrante quanto à terapêutica usada no hospital... Assim, o professor sem idoneidade fica largamente protegido por um sistema de regulação que sempre o favorece contra os alunos, fazendo-o um profissional tranqüilo com relação às exigências de atualização e à necessidade óbvia de conseguir resultados favoráveis à sua clientela. O processo de verificação de aprendizagem, que utiliza, não corresponde ao diagnóstico que os demais profissionais promovem, antes de tomar decisões que possam ter conseqüências. Para o professor, *prova* (exame, teste etc.) é apenas instrumento de coação para forçar o aluno a apresentar resultados que sua técnica didática não logrou, por faltar eficiência.

De fato, escola, em qualquer parte, é apenas o local em que um inquisidor, investido de poderes quase absolutos, compele crianças e jovens a estudar, mediante coação irresistível. Por que se deixam os jovens amedrontar, camuflando, com esforço autodidático, a incompetência do mestre? Tôda a vida posterior do aluno depende dêsse cerimonial escolar (aulas, cursos, provas, promoções, diplomas) do qual o professor é o *sumo sacerdote* que abre ou fecha as portas do céu. É, absurdamente, onipotente a faculdade que o docente possui para aniquilar uma carreira promissora

ou para promover um imbecil. Eis por que não existe jovem que ouse questionar a competência de um "catedrático" por mais contundente que seja a evidência de inaptidão dêle para o magistério. Assim, as relações entre mestres e alunos tornam-se, fundamentalmente, corrompidas. Isto, talvez, explique a surpreendente inércia do sistema escolar quando comparado a outros serviços de comunidade.

Tudo muda no mundo moderno: agricultura, transportes, medicina, comunicações — as próprias religiões sofrem mudanças. Todos os profissionais procuram "reciclar-se" para acompanhar os avanços tecnológicos. Só escolas e professores permanecem os mesmos através das épocas... Basicamente, o processo de ensino, adotado hoje nas classes, é ainda o mesmo que Platão usava em sua academia. O comportamento peripatético de Aristóteles é ainda reproduzido nas escolas brasileiras, como se os mestres se tivessem levantado de um sono milenar (a exemplo da Bela Adormecida), que os impediu de perceber o transcurso do tempo... Só mudou o conteúdo das lições que, das dissertações ofuscantemente revolucionárias dêstes sábios, reduziram-se à lengalenga e à melopéia da recitação dos compêndios recopiados, mil vezes, de fontes desatualizadas pelos industriais do livro "didático"...

Depois de dois séculos de crítica e de filosofia da história, das descobertas da antropologia e da paleontologia, mestres ingênuos (ou maliciosos?) recitam, a título de História do Brasil ou da Civilização, contos da carochinha e as façanhas de Hércules antigos e modernos. Os jovens ouvem que "*César atravessou o Rubicão...*"

mas, ninguém lhe diz quem inventou o telégrafo-sem-fio ou a penicilina. Ocultam-se as verdadeiras causas dos fatos para celebrar o "heroísmo" dos predores de índios e as intrigas da corte: o povo jamais aparece nos programas . . .

Os professores de vernáculo — desconhecendo a moderna teoria das comunicações e as novas interpretações psicogenéticas da linguagem — tentam explicar, às crianças, os jogos abstratos e estereis da retórica e da gramática medievais e as regras do "como se deve dizer . . ."

A matemática reformula, drasticamente, suas bases, mas nossa escola continua a propor "carroções" e "problemas-tipo" e a tirar a raiz quadrada de números que não se multiplicam. Não se analisam os recursos naturais, mas se discutem as razões de "*POR QUE ME UFANO DO MEU PAIS*", numa patriotada baseada na largura do rio Amazonas e na altura do pico da Neblina. Sociologia é ainda disciplina suspeita, substituída por folclore e psicologia, equiparada à astrologia e às "ciências ocultas". O capítulo da reprodução é supresso dos manuais, como imoralidade e a evolução incluída na apologética para a devida refutação . . .

A que se pode atribuir, então, o êxito que tantos alunos alcançam? Simplesmente a seu *autodidatismo*. A preparação extra-escolar, para o vestibular de qualquer nível, desde a entrada no curso primário e no ginásial até o ingresso na universidade, ensina ao aluno quase tudo que será objeto de cursos e programas, posteriormente. A rentabilidade desta aprendizagem autônoma é mais provável, justamente porque, nesta ocasião, a

coação, representada pelo temor de reprovação, se torna paroxística: o acesso a cada grau escolar tem consequências sociais e econômicas tão graves que o aluno e todo o seu clã familiar, independentemente de qualquer orientação escolar, mergulham em tal orgia de esforço que são superadas tôdas as limitações pedagógicas do empirismo didático. Se o apêlo à coação, contido no poder sem limite que o professor retém para reprovar, fôsse, de súbito, supresso . . . todo o sistema escolar ruiria, de uma só vez. A grande maioria de professores não conseguiria ministrar aulas (?) se não dispusesse dêste formidável poder de atemorizar os jovens . . .

Como, então, analisar um "sistema escolar diante da realidade", se esta relação corruptora, existente entre mestres e alunos, falseia os dados, permitindo que qualquer processo (por mais obsoleto e inautêntico) se conserve incólume, aparentando, falsamente, bons resultados? Se não existe um mecanismo regulador que denuncie a ineficiência do trabalho docente? Se o esforço pessoal e autodidático dos alunos corrige tôdas as lacunas provenientes da desorganização e da corrupção do sistema? Basta saber que os próprios autores do fenômeno determinam êles mesmos os parâmetros da avaliação dos resultados de sua incompetência profissional. Mesmo assim, quando os índices de aprovação são negativos (o que provaria a ineficiência do sistema . . .), os fracassos são apresentados como prova do rigor da verificação, acrescentando, à incompetência técnica do mestre, aura de honorabilidade e de incorruptibilidade: mais de 50% das crianças de 6 a 7 anos da primeira série primária são reprovadas, anualmente, em holocausto à austeridade profissional do magistério . . .

É bom ou mau um sistema escolar que reprova em massa? Se os casos de morte de um hospital fôsse[m] apresentados como prova da eficiência do corpo médico, dir-se-ia que o mundo teria enlouquecido... Uma eficiente equipe de professores (salvo se os programas forem inadequados ao grau de maturação das crianças) deveria obter 100% de resultados, depois de eliminados os alunos, mentalmente, deficitários.

Mas, que acontece no Brasil quanto à capacitação técnica do magistério? Sômente 50% do professorado primário brasileiro receberam preparação (altamente questionável...) para o exercício do magistério. Dos outros 50% quase metade não tem o curso primário completo! Contudo, são "*os alunos que não querem estudar*"... No ensino médio, só 25% têm cursos de Faculdade de Filosofia, supondo ainda que ali se preparam para o magistério (o que não é verdadeiro...). No curso superior, dispensa-se, simplesmente, qualquer velocidade de preparação técnica para a atividade docente. Se a profissão médica, agrônômica, ou outra qualquer se tivesse acesso sem preparação especializada, o País inteiro ficaria alarmado. Daí as denominações brutais que são atribuídas, em outras profissões, aos que não têm preparo profissional acadêmico: *charlatão, rábula, prático, curioso, curandeiro* etc.

Com relação à função magisterial, não existe esta censura popular: todo professor (tenha ou não preparação especializada) é, por hipótese, competente, sendo-lhe concedidos poderes ilimitados para decidir da futura carreira de seus alunos... Onde a educação se democratizou — isto é, deixou de ser privilégio de certas classes sociais — desapareceu o exame ater-

rorizador e adotou-se a promoção automática, em vez da coação, mero diagnóstico clínico que visa antes orientar o mestre em seus fracassos, que sentenciar sobre a futura posição social e econômica do aluno; em vez da seletividade, simbolizada pelo "*numero clausus*" (limitação controlada da matrícula), escola para todos, correspondente a toda extensão da maturação da criança e do adolescente.

O Sistema Escolar e a Educação Assistemática

Mas, não é só o poder de coação do professor sobre o aluno que escuda as falhas e os anacronismos do sistema escolar. Educação, antes de ser processo escolar, é fenômeno comunitário.

Das 8.766 horas de um ano civil, a criança permanece em atividade de aprendizagem (sobretudo, assistemática) durante 5.840 horas, que é o espaço de tempo durante o qual não está dormindo (e já se pergunta se não se aprende dormindo!). Destas, sômente 840 a 1.000 são consagradas no Brasil a atividades, propriamente, escolares. Restam cerca de 5.000 horas anuais ociosas para a criança ser influenciada pelo contexto em que vive. O período de escolarização, pois, é tão diminuto que sua ineficiência, se ineficiência houver, passará despercebida do analista.

Essa extrema limitação na duração do trabalho escolar é, tipicamente, brasileira: temos um dos menores anos letivos do mundo (180 dias oficiais, sem contar interrupções, infreqüência dos mestres e dos alunos, festividades internas, greves etc.). Nosso *DIA ESCOLAR* — oficialmente de 4 horas — pode ser reduzido a cento e poucos minutos, na escola primária, quando se adotarem escolas de dois, três e até quatro turnos. As 720 ho-

ras do ano letivo, por vèzes, não chegam a 400, 500 ou 600 horas, comparadas com as 1.600 ou até 1.900 horas do ano letivo europeu, por exemplo.

Como, pois, distinguir o que se deve, na formação cultural do aluno, à escola ou ao processo comunitário de *enculturação*? Mais uma vez o sistema escolar escapa a um diagnóstico, através do qual possa ser responsabilizado perante a opinião pública. Todos sabem a importância que o meio tem para o desenvolvimento mental da criança: desde a mais tenra idade, tôdas as influências do contexto social agem sôbre o processo de maturação das novas gerações, provocando profundas diferenças, por exemplo, entre a criança do morro ou da favela e a criança pequeno-burguesa; entre a criança do campo e a da cidade; entre a criança confinada e a criança socializada, de modo que o clima social em que está inserida funciona como educação permanente e assistemática. Precisaria que se privassem determinadas crianças de todos os contatos familiares, de acesso a todos os meios de comunicação e de influências da cultura dispersa no sistema de produção etc., para se poder avaliar, tecnicamente, a valência do trabalho escolar na maturação das crianças. Isto é praticamente impossível, existindo, assim, péssimas escolas, sem que a comunidade perceba, com clareza, sua ineficiência.

O processo espontâneo e assistemático de *enculturação* corrige e supre tôdas as falhas da escola. Os meios de comunicação de massa — o cinema, a televisão, o rádio, as revistas, os jornais, os livros, os cartazes, as exposições, os museus, as discotecas, as pinacotecas, as filmotecas, as bibliotecas, — todo êste arsenal de instrumentos

de comunicação de que dispõe o mundo moderno, produz impregnação de dados assistemáticos em tal proporção fora da escola, sendo o caso de se perguntar que informação nova pode dar um professor em classe e que os alunos desconhecem...

Numa banca de jornal pode-se obter material didático que está alguns séculos na frente de qualquer livro didático adotado em nossas escolas (Georama, Futurama, Naturama, Enciclopédia, Museus etc.). As próprias casas comerciais de brinquedos põem à disposição das crianças pequenos "kits" e "laboratórios" com que as escolas jamais sonharam. Muitas crianças promovem em casa (com microscópios de brinquedo e com seus "kits" de eletricidade e de química) "experiências" que suas mestras do curso primário (ou mesmo ginásial...) jamais realizaram... As crianças brincam de aeromodelismo e de foguetes com familiaridade que humilharia qualquer professor primário e secundário.

Tôda essa atividade técnico-científica, com que nos familiarizamos, representa incrível decalagem entre a escola e o próprio comportamento lúdico das crianças de nossa época. Como, pois, saber se esta escola que aí está é obsoleta, se todo um equipamento didático funciona, às mil maravilhas, fora do sistema escolar? Não admira que os mestres tenham perdido, progressivamente, sua "autoridade": à medida que os alunos estão mais bem informados do que eles sôbre o que se passa no mundo que nos rodeia, perde sentido a respeitabilidade tradicional, advinda do fato de representarem inesgotável e surpreendente fonte de informação. Desprestigiada função de magistério como

oráculo de um mundo mágico, só resta ao professor, para impor-se, a coação brutal da atemorização.

Enquanto a escola, milenarmente, vinha sendo veículo de promoção cultural e econômica pela sacralidade esotérica das informações que transmitia às novas gerações (ver, por exemplo, a descoberta "escolar" do mundo greco-romano, na Renascença), o sistema funcionou como "iniciação" para acesso a determinado estrato social. A secularização da informação, promovida pelos meios de CDM, pôs em questão todo o processo pedagógico... A escola informativa (isto fôra sua missão através dos tempos) já não pode concorrer com os instrumentos de que dispõe o mundo moderno, para fazer conhecimentos *verbalizados* ou *visualizados* chegarem a todos os membros da comunidade, não só às crianças em idade escolar, mas também aos adultos inseridos no sistema de produção.

A urbanização e os transportes aglutinaram, em pequenas áreas, imensa massa de informações que possui percuente poder de impregnação sobre os que vivem mergulhados neste clima de alta densidade cultural. Não existissem os meios eletrônicos de comunicação, a própria convergência demográfica para alguns pontos críticos (urbanização intensiva) levaria a informação a circular com muito maior intensidade que a conseguida pelo frouxo sistema escolar. O número de instituições extra-escolares, que congregam os habitantes de uma cidade, mostra que o sistema escolar falhou, completamente, como recurso definitivo e único de transmissão de cultura e como processo de informação.

Nos institutos, nas organizações de classe, nas associações, as informações mais válidas são transmitidas por conferências, debates, encontros, seminários, simpósios, congressos, mesmo porque a comunidade não pode esperar que estas informações se "escolarizem": precisam ser, imediatamente, usadas no sistema de produção e de organização dos serviços. As empresas e as repartições públicas — desesperadas com a alienação do sistema escolar com relação aos problemas de produção e de organização — criam seus próprios sistemas internos — (quase clandestinos) de *formação de pessoal*.

A utilidade das escolas, hoje, está menos em seus currículos e nos programas, que na oportunidade que traz de permitir reuniões de jovens em determinados locais, para promoverem sua auto-educação. Não fôsse a escola este PONTO DE ENCONTRO da juventude, estaria ela hoje inteiramente vazia, por falta absoluta de funcionalidade diante dos problemas do mundo moderno. Os educadores que mais prestígio adquirem perante a mocidade são os que lhes dão, simplesmente, LIBERDADE. Os jovens pedem apenas que não os atrapalhem: eles — com seus grêmios, suas reuniões, seus congressos — construíram uma NOVA ESCOLA, cujo funcionamento já não é eficiente porque os educadores não lhes dão suficiente tempo, recursos e liberdade. Têm eles profundo desprêzo pelas "aulas" e, se não se rebelam, é porque todo o mecanismo de repressão social lhes cairia em cima como uma imensa avalanche. Utilizam-se, pois, do sistema escolar, como de um cerimonial que transmite, mágicamente, "status" ... sem o qual não lhes seria permitido ocupar um lugar na sociedade.

O Sistema Escolar e a Tecnologia

Poderíamos ir buscar, na mais remota antiguidade, explicação para os processos escolares ainda em uso no nosso sistema educacional. Não é necessário, contudo, ir à Grécia e a Roma, como é de praxe. Situemo-nos na Idade Média, época em que o sistema escolar se torna, realmente, instituição comunitária (até então, mera complementação da educação doméstica a serviço, portanto, antes do clã familiar que da sociedade como um todo).

Lembremos, inicialmente, que não existia, então, *papel e imprensa*, e, portanto, *livros*. Os pergaminhos e os papiros, cuidadosamente guardados nas grandes universidades medievais e nos mosteiros, eram por demais preciosos para ser entregues aos estudantes. Os alunos, para tomar apontamentos, usavam tabuinhas de madeira, cobertas de delgada camada de cera, em que rabiscavam com agudos estiletos. Todo o conhecimento que a escola desejava transmitir estava, contudo, nos "grandes livros" *clássicos* (Homero, Virgílio, Euclides, Aristóteles etc.), uma vez que a vida social e o processo de produção, de tão elementares, dispensavam treinamento escolar específico (conta-se que Carlos Magno era analfabeto, como a maioria dos "grandes homens" da antiguidade...). Se procurarmos manusear um incunábulo na Biblioteca Nacional, poderemos ter uma longínqua idéia do cuidado com que se conservavam os salvados da cultura greco-latina, na época em que Gutemberg não tinha ainda descoberto o processo de reprodução gráfica. Que fazer, então?

Assim como a função de "escriba" (profissional a que se recorria para enviar mensagens escritas) represen-

tava serviço inestimável para a maioria das pessoas analfabetas, assim apareceu, também, a profissão de leitor, tão importante que veio a ser uma das "ordens menores" que o futuro sacerdote recebe antes de se tornar presbítero... O mestre universitário medieval era, portanto, simplesmente, um LENTE (particípio presente do verbo LER): sua função era recitar, para os alunos ouvirem (muitos dos alunos eram analfabetos), trechos dos grandes livros que, em seguida, eram discutidos pelos discípulos (ver o processo de "*disputatio*" da escolástica medieval). É evidente que o LENTE, de tanto ler e reler, terminava memorizando o texto, podendo, então, recitá-lo de cor para os alunos...

Eis como apareceu, historicamente, a aula expositiva (ainda em voga entre nós), recurso multiplicador dos preciosos tratados existentes nas bibliotecas medievais. Não era absolutamente necessário que o LEITOR (lente) entendesse o texto que recitava para os alunos ouvirem. Os alunos, não podendo tomar apontamentos em suas *tabulae* enceradas, dependiam, exclusivamente, da leitura (hoje chamada *exposição oral*). Imagina-se o prestígio que o lente adquiria, única fonte de cultura, então existente!

Alguém que tenha freqüentado nossas escolas — do grau mais elementar ao curso superior — terá dúvidas por acaso, em reconhecer a sobrevivência deste processo didático? Que imagem ocorre à nossa mente quando se fala em "professor", senão a de um indivíduo recitando textos perante uma classe? É compreensível que um sistema assim se corrompesse e produzisse os "ditadores" de pontos: o docente reduz sua atividade didática, exclusivamente, a ditar, para os alunos

copiarem, textos existentes nos livros escolares... terminando por transformar os apontamentos nas famigeradas "sebentas" (apostilhas que os professores usam na ocasião da recitação, já bastante glosadas em prosa e verso)...

Temos, aí, o modelo de nossa escola, com tôdas as características didáticas da Idade Média. Para a maioria dos professores (são tantas e tantas as exceções, contudo!) Gutenberg ainda não descobriu a imprensa e o papel ainda não está em uso... Por que textos existentes em compêndios devem ser recitados perante uma classe? São os alunos, por acaso, analfabetos, incapazes de ler textos diretamente nos livros? Este cacocete anacrônico impede que o estudante brasileiro adquira o hábito elementar de leitura, sem o qual não se pode estruturar a vida intelectual.

O hábito da aprendizagem auditiva — além de incômodo e pouco rentável — gera a indisciplina e a passividade intelectual reduzindo a atividade discente ao momento exclusivo da aula, como se comprova no sistema escolar brasileiro. É por isto, talvez, que ninguém: jamais percebeu o absurdo de nossas escolas, não terem bibliotecas. Mais ainda: inúmeros jovens (mais da metade) conseguem atravessar tôda escolaridade sem utilizar um único *livro didático*. Muitos doutores brasileiros jamais leram um tratado, contentando-se com apostilhas (apontamentos) de classe.

Mas mesmo supondo que transmissão oral fôsse processo intrínseco à escola, ainda assim estaríamos, secularmente, defasados. Gravadores de fita magnética, por exemplo, realizam este trabalho à perfeição. Um mestre excepcional gravaria, com requintes

didáticos, aulas magistrais que poderiam ser enviadas a tôdas as escolas. Se se desejasse, a parte *fônica* poderia ser entregue a um especialista em calígrafia do porte de Paulo Autran, por exemplo, obtendo-se gravações de alta fidelidade e de irresistível poder afetivo. O corpo docente de um estabelecimento seria, simplesmente, uma DISCOTECA, com a vantagem de pôrmos à disposição dos jovens o que de melhor existisse em matéria de informação. Grandes mestres e uma equipe técnica de gravação seriam contratados para esta magna tarefa. *Desapareceria o problema de professores, incompetentes...* Se o processo de gravação fôsse insuficiente ou dispendioso, usar-se-iam sistemas fechados de televisão que atingissem vastas rês escolares...

Em recente congresso de RECURSOS AUDIOVISUAIS, realizado na Guanabara, uma firma distribuidora de recursos auxiliares apresentou um "professor-robô", que sincronizava a exposição gravada em fita magnética com a projeção de diafilmes, realizando o máximo de perfeição em matéria de comunicação audiovisual! Era o supra-sumo do processo expositivo, automatizado com todos os requintes didáticos clássicos.

Como pode um professor comum rivalizar com estes recursos técnicos que estão aí à disposição de qualquer um? Em tôda parte do mundo, exceto no Brasil, vastos recursos financeiros são investidos na produção de instrumentos como estes. A mera informação pode ser "congelada" em filmes, discos e "tapes", que podem ser repassados, indefinidamente, em qualquer hora, em qualquer lugar e por quem quer que seja. Nem nossos professores, nem nossos administradores atentaram para o que ocorreu no

mundo em matéria de informação. Continuam a concorrer, num páreo previamente perdido, com estas máquinas insensíveis e incansáveis, muito melhor equipadas que eles para as tarefas rotineiras da escola.

Em matéria de ensino de línguas ninguém mais confia no sistema escolar ortodoxo: um centro de estudo de línguas vivas, através de recursos audiovisuais, faz em 100 horas o que os professores não conseguem em sete anos de escolaridade. Um circuito fechado de televisão reduziria de 90% o corpo docente de nossas faculdades e centuplicaria a matrícula do curso superior. No curso primário, quase 100% das atividades em uso são inteiramente desnecessárias. Revistas em quadrinhos e televisão ensinariam muito melhor História do Brasil que nossas mestras com seus "pontos" ditados, copiados dos livros...

Como se vê, a escola não tomou conhecimento da tecnologia em matéria de comunicação. Justamente os especialistas nas conquistas da reflexão e do trabalho humano, os professores, deixam de usar nas classes as mais elementares técnicas inventadas pela humanidade. É difícil de compreender, então, por que as escolas nenhuma liderança exercem sobre a juventude? Poder-se-ia resumir em dois ou três filmes todo o programa de Geografia e de História do curso secundário. Por que as escolas não percebem isto? Por que os mestres insistem, freneticamente, em comportar-se como robôs, se as máquinas fazem muito melhor essa tarefa? E que não suspeitam que a moderna função do mestre converteu-se — finalmente — em atividade educativa, que nada tem a ver com recitação de lições.

Sistema Escolar e a "Disciplina"

Se a escola brasileira está defasada em matéria de tecnologia e de informação, não o está menos na área de relações humanas e de autonomia da adesão intelectual. O processo tradicional de "magister dixit" (que, apesar de negado, continua a imperar, pelo menos do ponto de vista dos professores...) baseia-se na infalibilidade intelectual do mestre e na "disciplina" heteronômica, no direito divino e na mística da família patriarcal.

Os professores nem tomaram conhecimento da "dúvida metódica" cartesiana, nem do "livre exame" que a reforma protestante divulgou pelo mundo inteiro, critérios revolucionários que modificam, fundamentalmente, a recepção de "ordens" e informações, seja qual for a fonte emissora. Nisto, aliás, a Idade Média foi mais liberal quando permitia (embora de forma controlada e unilateral) a "disputatio" (discussão após a leitura do texto). O ideal de nosso professor é ainda (daí sua profunda decepção diante da "indisciplina" e da descrença desta "juventude transviada")... uma classe submissa e passiva que ouça e cumpra, com respeito e crença, suas instruções e reproduza, *ipsis litteris*, os arrazoados, muitas vezes, inteiramente desatualizados face à aceleração permanente da pesquisa científica.

A massa de informações que os alunos recebem hoje de outras fontes faz com que, a todo momento, possam questionar afirmações e decretos magisteriais, produzindo, portanto, a "desmoralização" do professor e a perda de seu prestígio disciplinar. Enquanto em toda parte, nos parlamentos e nas assembléias, nos jornais

e televisões, mensagens são discutidas e cotejadas no exercício da liberdade de opinião, nas classes os professores não permitem réplica ou questionamento com medo de perder o controle da classe.

É que os mestres (e, principalmente, a classe especial de diretores de escolas) não aceitam, vivencialmente, a DEMOCRACIA como processo de relações humanas. As escolas foram criadas na época do *direito divino do príncipe* e da autoridade absoluta do *pater-familias*. Seus mentores não atentaram para a longa pregação democrática que instalou, no mundo ocidental, outro tipo de organização política. É compreensível que novos ideais de organização social se reflitam em todas as instituições comunitárias.

Democracia não é um jogo artificial de políticos, mas um ideal de vida que elimina a arbitrariedade nas relações humanas e cria controles para assegurar a sobrevivência autônoma dos mais fracos — no caso, a juventude. Nada há de semelhante ao processo democrático dentro das escolas, nas relações entre alunos e professores. A título de que imaturos não podem exercer a liberdade funciona a mais ferrenha ditadura, como se a escravidão fosse o melhor processo pedagógico para a criação de homens livres. Como os escravos e as mulheres (tidos, também, como imaturos) aos poucos conquistam a liberdade, assim a juventude de nossos dias procura abolir a escravatura que pais e mestres exercem sobre as crianças e adolescentes. No máximo, os mestres menos aguerridos mostram-se mais condescendentes e paternalistas sem, contudo, reconhecerem ao aluno qualquer possibilidade de relações "inter pares" — pressuposto básico da

democracia. O modelo do clã familiar patriarcal de origem rural é, ainda, o ideal sonhado pelo magistério diante de uma juventude indócil, que se arregimenta e participa, freneticamente, até do processo político, mesmo porque os meios de comunicação a politizam muito mais cedo para a vida pública.

Basta dizer que o *regimento interno* (a constituição da comunidade escolar) raramente é invocado para decidiu os problemas de relacionamento surgidos na vida escolar: as variações temperamentais dos professores e dos diretores são as determinantes das regras de condutas exigidas dos alunos... E sem uma lei constitucional, a que se subordinem também as autoridades, não se pode falar em democracia. Diante da fúria punitiva, das autoridades docentes, jamais ocorre ao discípulo recorrer ao regimento: no máximo apela para a "lei natural" e para o direito consuetudinário. É uma pura "justiça de Salomão" sem tribunais, sem instâncias, sem recursos, sem jurisprudência... Se, ao menos, os educadores se preparassem, higiênicamente, para adotar atitudes maduras e tranqüilas, o despotismo tomaria ares de melífluo paternalismo esclarecido, que poderia não ter efeitos pedagógicos para a formação de cidadãos livres e conscientes de uma democracia mas, no mínimo, evitaria os profundos traumas causados na juventude pelas explosões neuróticas e que chegam, por vezes, às fronteiras do sadismo.

A psicanálise — esta outra dimensão do mundo moderno — não foi ainda incorporada à formação do professorado, classe que, muita vez, serve de refúgio para os transviados de todas as profissões: o magistério é a profissão que abriga maior número de

gressos desajustados de outras áreas de trabalho, concentrando, portanto, maior número provável de neuróticos e psicóticos. Certas demonstrações públicas de conflitos insolúveis entre menores e pretensos educadores são a prova insofismável desta hipótese . . .

Finalmente, quanto ao relacionamento do professor com os alunos, a grande massa de professores desconhece, quase completamente, as mais elementares descobertas da psicologia do comportamento e da psicologia da aprendizagem. Currículos, métodos e programas não obedecem às características das várias fases da maturação, já tão bem delineadas pela ciência (motricidade, simbolismo, intuitividade, concreticidade e logicidade). Os mais absurdos processos didáticos são adotados em desrespeito aos ciclos de maturação da criança, desperdiçando-se o afloramento progressivo dos interesses infantis. Mas, o mais grave problema é o da falta de compreensão sociológica para os problemas educacionais. A escola é organizada como entidade neutra acima das correntes de idéias e dos fenômenos sociais.

Em primeiro lugar, o *princípio da socialização* (o aumento das inter-relações com a realidade cósmica e com a sociedade) não é reconhecido como base de todo o processo educativo, de modo que, nas escolas, todos os obstáculos são criados para impedir a **DINÂMICA DOS GRUPOS**. Desde a disposição militar, das carteiras pregadas no chão das classes, até a falta de diálogo no relacionamento e de atividades socializadas, tudo concorre para que não se processem as intercomunicações pessoais que a psicologia social reconhece como único clima real de maturação.

Esta guerra contra as "convergências qualitativas" é mantida não só pelas escolas, como por toda a sociedade e pela família em particular, apesar de a urbanização, a industrialização, as comunicações, o próprio "espírito do tempo" colocarem-se ao lado da juventude nesta luta pela liberdade. Tanto é assim que, o que de melhor acontece para a educação da juventude, não ocorre dentro das salas de aula: são sempre movimentos autônomos promovidos pelos próprios jovens, apesar da repressão violenta dos educadores, senão da própria polícia. Aulas são recebidas como um exercício ascético incompreensível mas necessário que se intercala entre dois períodos vivenciais.

Em segundo lugar a escola deixou de ser *processo de enculturação*, pela proibição que se faz de os jovens participarem da vida social e política da comunidade. Pode-se compreender a profunda separação que existe entre nossa escola e a vida, considerando que os valores sociais mais aceitos (livre exame, dúvida metódica, discussão, democracia, equilíbrio emocional, respeito às fases de maturação, uso das características de funcionamento do psiquismo, princípio de socialização, enculturação da juventude etc.) são combatidos ou ignorados pelo sistema escolar vigente.

Os adolescentes são bipartidos entre dois mundos contraditórios, sofrendo todos os efeitos negativos desta ambivalência. O resultado é tornarem-se agudamente desarmonicas as relações entre educandos e educadores, donde recorrem, cada vez mais, à violência para conter a explosão de autonomia da juventude.

Ora, só há duas formas conhecidas de lidar com pessoas: a *coação*, que pode

ir do maternalismo, envolvente e mórno, até a mais violenta repressão policial; e a *motivação*, processo de liderança que exige profunda compreensão e confiança entre professores e alunos. Como a coação tende a ser reprimida como valor de organização social e como os mestres não assumem a liderança da juventude, a anarquia tende a se estabelecer dentro das escolas. Daí os conflitos que explodem em toda parte, comprometendo, por vezes, o nome de insígnies educadores.

A vazão natural das cargas energéticas, represadas pela falta de sintonia entre o anacronismo escolar e a politização do aluno, se faz pelas "*organizações de juventude*" que não conseguem vingar e sobreviver entre nós, suspeitas de propósitos inconfessáveis. Nem o *CÓDIGO DE MENORES*, nem o estereótipo de "jovem", na mente dos mestres, sofrem correções necessárias decorrentes de uma sociedade urbanizada e industrial, em que a maturação se processa em ritmo inteiramente novo. Jamais a civilização viu sociedade como a nossa, em que mais de 50% da população é constituída de "menores" e em que os "velhos" representam uma minoria insignificante. Não é de admirar, pois, que paire no ar a aspiração inconsciente de aglutinação de um *poder jovem*, que empolgue o controle da sociedade, baseado na lei do grande número. A pesquisa psicológica não justifica que a idade avançada seja credencial suficiente para o exercício do comando social. A história antiga está cheia de grandes líderes impúberes e a resenha artística e científica plena de mini-gênios, que marcaram sua presença na sociedade antes de atingir a maioridade jurídica dos códigos elaborados pelos "pais da pátria"...

Sistema Escolar e a Profissionalização

Se nos voltarmos, outra vez, para a Idade Média, verificaremos que nenhuma relação existia, então, entre profissão (salvo a de clérigo, talvez) e escolaridade. Pode-se até dizer que a escola medieval, de fato, é uma instituição monacal, nascida nos mosteiros e com finalidades puramente teológicas. É esta escola (através das ordens religiosas que empolgaram a educação até a Revolução Francesa) que vem produzir nosso sistema escolar, predominantemente, confessional (ver COLÉGIOS DE PADRES, dos mestres do Colégio Santa Cruz, SP).

A expulsão dos jesuítas por Pombal desarticulou, durante quase um século, todo nosso sistema escolar, até que as congregações religiosas (principalmente as francesas, para a educação da juventude feminina) viessem reimplantar a rede de estabelecimentos que, hoje, ainda domina nosso panorama escolar médio e superior. Uma escola com origem assim é, por definição, instituição intelectualista (no pior sentido do termo, isto é, verbalista e formal).

Na Idade Média, as profissões eram reduzidíssimas: o moleiro, o ferreiro, o serralheiro, o pedreiro, além da imensa multidão de servos da gleba dedicada à agricultura mais primitiva. Os artesãos organizavam-se, nas cidades, mediante "corporações de ofício", que funcionavam tanto como sindicato, quanto como escola profissional (mestres e aprendizes). Assim, ninguém ia à escola para se tornar um técnico. As chamadas *carreiras liberais* (que assim se chamavam para se distinguir das *servis*) ou ainda não existiam, ou eram exercidas por "intelectuais" especialistas em metafísica.

A revolução industrial, a pesquisa científica, o avanço tecnológico, a construção de fábricas e de laboratórios, a profissionalização de inúmeras atividades novas, a divisão do trabalho, um turbilhão de acontecimentos novos que fez o MUNDO MODERNO, exige, agora, que ninguém exerça atividade profissional sem prévia preparação escolar. O mesmo aconteceu em nossa vida colonial: os filhos dos fazendeiros e dos senhores de engenhos não iam à escola para adquirir profissão, mas como requinte próprio das classes privilegiadas. Preparavam-se, apenas, para conduzir a "coisa pública", numa sociedade agrária, regida pelas leis bíblicas do patriarcado: daí a única escola superior indispensável ser a faculdade de Direito, onde se aprendia o direito sucessório dentro dos clãs familiares e o direito das obrigações contratuais que regem o comércio das matérias-primas.

Mas, a marcha da ciência e da tecnologia, da urbanização e da industrialização, destrói a tranquilidade pastorel deste mundo rural, exigindo especialistas cada vez mais diversificados. Estabelece-se, então, o conflito entre escolas profissionais e escolas "desinteressadas", estas para as elites ociosas, aquelas para o povo. Pode-se mesmo medir o grau de avanço tecnológico de uma nação pela profissionalização de seu sistema escolar.

Os americanos chamam a simbiose entre a escola média e a profissão de "*escola compreensiva*" e os soviéticos de "*escola politécnica*". A divisão tradicional, entre os dois ramos de ensino, não suporta o impacto tecnológico, produzindo uma *escola única, universal e gratuita*. A partir da escola primária, até os graus superiores de pós-graduação, a cultura geral con-

funde-se com ciência e tecnologia: privar um jovem de profissionalizar-se é condená-lo a pária social, deslocado do mundo em que quem não trabalha não come.

Já ninguém se apresenta, simplesmente, como "bacharel", esta espécie de "ordem templária" que dominou nossa vida colonial. Até os clérigos — repercussão do Concílio-Vaticano — preocupam-se hoje (padres operários) em adquirir uma profissão produtiva, dentro deste mesmo mundo de máquinas e cérebros eletrônicos. Ninguém se vale mais do prestígio do clã familiar, mas do diploma da especialização que possui; engenheiro, geólogo, psicólogo, geógrafo, físico, matemático, paleontólogo, sociólogo, químico, médico, arquiteto, urbanista, etc., etc., etc. Cada um se identifica como um produtor das áreas primária, secundária, terciária.

As velhas classes (mercantis, industriais, militares, bancários etc.) vão sendo, por sua vez, transformadas pelas exigências tecnológicas (economistas, engenheiro operacional, técnico, técnico em foguetes, astronautas etc.), de modo que não há lugar no mundo para "especialistas em cultura geral": os cientistas passaram a ser humanistas e filósofos, uma vez que ninguém se atreve mais a construir metafísica, ignorando todo o acervo da pesquisa científica (ver o caso de Teilhard Chardin).

Nossa escola, de modo geral, não tornou conhecimento de todos estes fatos do mundo moderno... Para que se introduza um pouco de manualidades na escola secundária acadêmica, o poder público apresenta-se com um pudico e descolorido ginásio "orientado" para o trabalho, como se trabalho fosse algo imoral (muito seme-

lhante ao que acontece com a educação sexual da juventude...) que corrompesse o sistema escolar!

Acontece, porém, que o mundo da produção é tão diferente da vida natural em sua complexidade tecnológica, hoje em dia, quanto o mundo greco-romano foi diferente do barbarismo primitivista da vida medieval. Não se trata agora de acesso à confraria dos letrados, os "humanistas" perdidos num mundo bárbaro, espécie de maçonaria que cultivava, às ocultas, os clássicos greco-latinos, inacessíveis ao populacho que se exprimia através de estranha e sacrílega corrupção do latim ciceroniano...

Compreender, ao menos, a tecnologia é, hoje, também uma "iniciação" a um mundo desconhecido. É penetrar numa área esotérica, cuja linguagem — a matemática — funciona como hieróglifos sibilinos. De certa forma, a escola voltou a ser monacal e eclesiástica: penetrar na catedral moderna — a fábrica — só se pode fazer através de longo *noviciado*. Os bárbaros desta nova era são os acadêmicos, os literatos, os artistas, os filósofos, os teólogos e os metafísicos que não sabem manejar o nôvo latim — A MATEMÁTICA. Não se trata de "discutir a natureza e a vida, mas de transformá-la para proveito do homem": eis o nôvo humanismo. A escola que não conduz a isto é trambolho anacrônico que desajusta e aliena a juventude.

Assim como na Academia de Platão não se entrava sem ser geômetra... assim na área da produção moderna não se entra sem uma especialização técnica. Nossa juventude passa pelas escolas sem aprender nada que a leve a inserir-se numa sociedade industrial e urbana: daí a evasão catastrófica dos

que se impacientam com o verbalismo ócio de nossos programas. A proliferação de "cursinhos" e "cursos por correspondência" demonstra a alienação do sistema escolar diante das solicitações sócio-econômicas; não é possível que o consenso universal de todos, sobre suas necessidades humanas, seja menos válido que os preconceitos intelectualistas de alguns caturras sobre humanismo... Se amanhã se fechassem tôdas estas escolas anacrônicas, provavelmente nada sofreria com isto nosso sistema de produção... A sociedade brasileira — constituída de milhões de analfabetos — suporta mal todo o pêso econômico da manutenção de um sistema escolar, que não ensina a trabalhar e a reproduzir para a comunidade o investimento feito, num eterno círculo vicioso do subdesenvolvimento.

A escola moderna gira em tórno do LABORATÓRIO, da BIBLIOTECA, da ÁREA DE PESQUISA e de FÁBRICA, ESCRITÓRIO ou GRANJA. Escola alienada do sistema de produção prepara apenas baletistas. Mesmo as chamadas ciências humanas (Psicologia, Sociologia, Organização do Trabalho etc.) referem-se às relações de produção, mesmo porque, num mundo sem *classes ociosas*, todos são produtores. Velar pelas condições do processo de produção é o mais autêntico humanismo, um humanismo que desce dos castelos e das catedrais acadêmicas para as ruas, fábricas, oficinas e repartições.

As creches, construídas ao lado do local de produção para receber os filhos das operárias, ensinam as crianças, desde a mais tenra idade, o zumbido das usinas e o matraquear dos tratores que constroem a nova sociedade. Os professores deveriam ser obrigados a estagiar no sistema

de produção, para aprender esta nova liturgia que faz a ligação espiritual dos jovens, provindos de uma vida vegetativa e natural, com a artificialidade dos processos tecnológicos da vida contemporânea. Nenhum estudante deveria ter acesso aos cursos superiores sem passar primeiro pelas fábricas, escritórios e granjas, onde se encontraria com a verdadeira humanidade e com o humanismo moderno. A formação das professoras primárias — mais que na prática de ensino — deveria ser feita nas instituições comunitárias para terem, pelo menos, idéia deste vasto mundo para onde vão amanhã seus alunos. A universidade deveria ser uma sucursal das fábricas e dos campos agrícolas, dedicadas à solução dos problemas de produção e de superação do subdesenvolvimento, em vez de obstinar-se na contemplação do passado e na decifração de hieróglifos. O lazer trazido pela abundância para todos fará, no futuro, que as escolas voltem aos jogos florais do academicismo beletrista, este crime das elites contra as massas famintas...

Sistema Escolar e Desenvolvimento Mental

A moderna psicologia mostrou como a inteligência, tanto no indivíduo, como na humanidade, é um processo evolutivo contingente que depende da estimulação do meio e que cresce por superposição de etapas. Não há maturação fatal da inteligência, independente do contexto cultural, nem a inteligência humana é um processo historicamente acabado. A epistemologia científica mostra que se realiza certa maturação filogenética que vai permitindo à humanidade penetrar, progressivamente, nos segredos do universo e estabelecer sínteses cada vez mais integradas.

Convencionou-se que o homem não utiliza ainda mais de 10% de suas possibilidades cerebrais. Ora, a escola jamais atentou para este problema: isto é, jamais supôs que poderia promover o desenvolvimento da inteligência humana, tanto no indivíduo, como na humanidade (filogênese e ontogênese). A escola tomou sempre a vida mental como um dado "a priori", irremovível, com possíveis disfunções patológicas (excepcionais). Jamais supôs que poderia colaborar, planejada e deliberadamente, com a evolução do ser humano. Adotou — quanto à vida mental — uma posição fixista, cuidando apenas da transmissão do acervo cultural, quer em forma de dados acumulados, quer de habilidades que podem ser exercitadas. A atitude da escola foi, sempre, a de ensinar *ciência feita, fatos, coisas, técnicas, nomenclaturas* — tudo que a humanidade tivesse acumulado como patrimônio cultural, na suposição falsa de que eram conquistas definitivas (tradições). Não se preocupou nunca com as criatividades. Por isto, sempre houve divórcio entre escola e *inteligência*. À medida que um autor, um processo, uma teoria, um sistema, uma interpretação se torna escolar (isto é, *clássica*), começa, também, a se tornar obsoleta. Daí a permanente defasagem da escola.

Enquanto a mudança no campo científico e tecnológico se fez a passo de tartaruga, não se percebia, com clareza, a defasagem do processo escolar. Hoje, a mudança acelerada do pensamento humano e da tecnologia mostra, em sua verdadeira dimensão, o anacronismo permanente dos currículos e programas escolares. Assim, a tradicional atitude *clássica* da escola — ensinar o "estabelecido" — descontrola-se, diante da mudança permanente. Por outro lado, a simples

exercitação para fazer a inteligência (platônica: as idéias inatas) funcionar não tem base científica.

A epistemologia científica comprova que há uma relação direta e necessária entre o estado atual dos conceitos e compreensão científicos e o desenvolvimento mental. A inteligência, como fenômeno global da humanidade, se desenvolve com o progresso científico. Roubam-se, assim, a um só tempo, as duas funções históricas da escola: a *ciência feita* e o *exercício*.

O exercício supunha duas hipóteses: a) fórmulas preestabelecidas para a solução dos problemas (regras de juro, análise lógica, mnemotécnica etc.); b) uma inteligência imanente e apriorística, que se explicitaria pelo esforço mental, por exemplo, necessário a uma tradução latina. Ambas as hipóteses não têm base: a) a solução dos problemas é sempre revista e aperfeiçoada por novas compreensões das situações e b) a inteligência é um fenômeno genético que, em cada etapa de sua evolução, tem estrutura fundamentalmente diferente. Se retirarmos da escola os PROGRAMAS e a EXERCITAÇÃO, que ficará para que ela se constitua uma *praxis*?

Justamente neste ponto se produz a revolução copernicana da escola: *educar passa a ser um esforço de promoção do desenvolvimento da inteligência humana, para que as novas gerações consigam prosseguir o processo cultural e civilizador*. O professor, de guia e modelo, passa a mero estimulador. Em vez de uma ciência feita e um programa acabado, a escola propõe uma *situação-problema* que desafia a capacidade de reflexão do aluno. Ora, uma posição desta torna obsoleta não só a escola, como toda a teoria didática até aqui elaborada.

Milhares de livros de pedagogia, de um só golpe, tornam-se não só inúteis, como empecilho à reelaboração pedagógica das escolas. Todo o sistema escolar se movimenta de seu sonho secular: as carteiras se despregam do chão, os professores se retiram da frente da classe, o silêncio é substituído pelo debate, a disciplina passa a ser "dinâmica de grupo", a lição é substituída pela situação-problema, o estudo pela pesquisa, as afirmações transformam-se em dúvidas, as verdades em hipóteses, as palavras em ações, os conceitos em fatos. Em resumo: a escola adota a atitude do cientista em seu laboratório.

Que se deseja com isto, se os estudantes não são cientistas (embora dessa atitude possam resultar verdadeiras descobertas e invenções)? Simplesmente criar uma *atitude crítica* e incentivar a *criatividade* — o que não é senão promover o desenvolvimento da inteligência. Evidentemente, nem de longe se pode propor essa tarefa para a escola brasileira: este é o problema que os países mais adiantados do mundo estão enfrentando. Aspirar a que, de nossas recitações didáticas, passemos para escolas deste nível é pretender saltar séculos de evolução pedagógica, o que não seria impossível se o sistema escolar brasileiro contasse com equipes orientadoras de alto nível: o desenvolvimento se faz queimando etapas e transpondo abismos, provocados pelo imobilismo de uma sociedade estacionária.

Uma reforma pedagógica dêsse calibre exigiria forte personalidade orientadora, cuja competência fôsse inquestionável. Meros burocratas da administração nem sequer suspeitam de que a escola que aí está é cadáver em decomposição, que injeções de lisol já não conseguem manter sequer em

estado mumificado... Seria necessário um grito de alarma geral e um frêmito popular de otimismo desenvolvimentista, guiado por um projeto histórico aceito pela Nação inteira, para provocar tal reviravolta na caduque de nosso sistema escolar.

A juventude sente no ar que a escola já não a satisfaz, mas não sabe como propor a reformulação, mesmo porque o sistema escolar, no atual momento histórico, deveria ser um fio conjuntor do projeto global de um desenvolvimento integrado. Colocados entre dois mundos, o mundo dos países desenvolvidos e o nosso mundo colonial e agrário, temos de adotar uma série de atitudes táticas de recuperação do tempo perdido e de aquisição de "know-how", antes de nos lançarmos à formulação de um sistema escolar para uma sociedade igualitária e em permanente desenvolvimento. Mas a metodologia — isto que envolve a própria noção de educação — poderia amanhã mesmo ser totalmente reformulada, embora o sistema, como processo de estimulação do desenvolvimento, ainda sofresse, por longos anos, os percalços das etapas de industrialização e de urbanização em massa.

Mas um sistema escolar, que desenvolve atitudes críticas e criatividade, supõe regime político de liberdade democrática irrestrita e crença inabalável na capacidade do povo de construir a Nação a partir de seu próprio esforço e engenhosidade. Nação comprometida com esquemas internacionais belicistas e ideológicos permanece contida e represada em sua autocrítica e na formulação de seus projetos de desenvolvimento, o qual supõe a mais absoluta autonomia, para que se constitua um processo experimental de ensaio e erro e de apro-

veitamento de todos os recursos disponíveis em capital e em pessoal. Autonomia não só dentro de um contexto geopolítico, como com relação à sua própria historicidade, uma vez que desenvolver é quebrar padrões estereotipados, valores tradicionais e hierarquias sem funcionalidade.

Sistema Escolar e Equipamento Social

Como, porém, construir uma escola moderna para os atuais 12 milhões de estudantes matriculados no sistema escolar, número que logo será 20, 25 ou 30 milhões, se o País continuar a progredir e a população a crescer? Como alfabetizar nossos milhões de analfabetos disseminados por um território de oito milhões de quilômetros quadrados? Nenhum país, recentemente, conseguiu romper a barreira do analfabetismo sem uma campanha de cunho popular. Seria necessário sustar o país, por um momento, para que a população alfabetizada ensinasse a ler a outra metade, criando-se um clima de intenso entusiasmo popular que contaminasse, inclusive, os analfabetos.

Vários países conseguiram isto: por que nós também não podemos fazer o mesmo? Dos 12 milhões de estudantes, pelo menos dois ou três milhões poderiam ser postos em campo numa campanha cívica que envolvesse toda a Nação, todas as empresas, todas as repartições públicas, as Forças Armadas, as milícias estaduais, as associações de classe. Se todas as donas-de-casa, por exemplo, alfabetizassem suas domésticas, se todas as empresas, os seus empregados, se as escolas funcionassem nas férias, se as produtoras cinematográficas, de rádio, de difusão, se os jornais e revistas, se todos os meios de comunicação, se

todos os transportes fossem postos a serviço de uma campanha de alfabetização, em poucos meses 20 ou 30 milhões de brasileiros poderiam ser alfabetizados.

Mas, que força impeliria a Nação a realizar esforço assim? Creio que só as Forças Armadas poderiam comandar uma campanha desse tipo, muito semelhante a um "estado de guerra". Se elas podem mobilizar a Nação inteira para resistir ao inimigo, por que não poderiam convocá-la para extirpar o analfabetismo que corrói o cerne da nacionalidade? As igrejas das várias confissões poderiam, também, empenhar seu prestígio junto ao povo para convocá-lo para essa tarefa: toda sua capacidade de dedicação e de servir ao homem poderia, durante um momento, concentrar-se neste problema, que pode ser a chave para um surto de desenvolvimento espontâneo no País inteiro.

O homem analfabeto não tem acesso à cultura, à tecnologia, aos instrumentos de informação. Não pode, por suas próprias forças, empreender esforço de auto-aperfeiçoamento: esquecemos o papel desempenhado pela leitura espontânea e assistemática para o enriquecimento do País. Toda valorização de um indivíduo termina repercutindo dentro da comunidade. O homem é um capital cuja rentabilidade cresce à medida que se educa espontaneamente. Não se pode entregar um equipamento técnico de alto nível a um povo analfabeto: máquinas precisam de homens em determinado nível de cultura, sem o que facilmente se transformam em sucata. Não se pode esperar que o País disponha de riqueza para dispor de professores para todos os analfabetos: dificilmente alguém imaginará outro método de alfabetização para quase cinquenta milhões de indivíduos...

Pelos recursos normais jamais o Brasil transporá este impasse que os sociólogos, economistas e pedagogos consideram obstáculo ao desenvolvimento. Dezenas de campanhas oficiais já foram tentadas no País nos últimos vinte anos: nenhuma surtiu efeito, porque planejadas para ser pagas pelos cofres públicos. Por que não usar toda a capacidade de dedicação de milhões de brasileiros que se empenhariam, com alegria e patriotismo, numa cruzada desse tipo, que movimentasse toda a Nação?

Educação — no mundo moderno — deixou de ser tarefa de uma agência especializada chamada *escola*, para ser esforço permanente da comunidade inteira. Não pode perdurar a separação entre o sistema escolar e o sistema de produção. Seria construir dois sistemas paralelos desentrosados, cada um representando pesada carga de capacidade ociosa, quando a tarefa fundamental da escola é, precisamente, fornecer a mão-de-obra para o mercado de trabalho. A velha luta entre as *artes liberais* e as *atividades servis* (vinda da Idade Média e prolongada pela dissociação entre educação desinteressada e escola profissional) terminará, por certo, um dia, com a fusão entre a escola e as empresas de produção. Uma fábrica é, ao mesmo tempo, uma escola. Seus contramestres e engenheiros são professores no mais autêntico sentido do termo. Suas oficinas são os melhores recursos audiovisuais que se possam imaginar, uma vez que são a própria realidade que deve ser aprendida e manejada.

Não há escola (mesmo profissional) que possa equipar-se suficientemente bem e manter-se atualizada diante da complexidade e da rápida mudança de tecnologia: a aprendizagem deve voltar a ser feita dentro do próprio

sistema de produção. Nenhum professor pode equiparar-se ao técnico que comanda as máquinas dentro da fábrica. Nenhum modelo ou recurso audiovisual pode substituir a própria atividade produtiva. Nenhuma motivação pode ser melhor que a torrente de produção que sai das fábricas, movimentadas pela multidão de produtores. Todo o investimento destinado a equipar as escolas com oficinas . . . é uma triste tentativa destinada ao fracasso, primeiro porque representaria dispêndio fabuloso que levaríamos cem anos a realizar; segundo porque não é uma oficinazinha, num canto da classe, que mudará a mentalidade academicista do professorado, dos alunos, das escolas e a expectativa social de ascensão, através de educação não-profissional. Estas soluções de bôlso são tanto mais prejudiciais quanto mais concorrem para desmoralizar uma idéia e uma aspiração fundamentalmente justas.

Enquanto a empresa não sentir-se como entidade pública a serviço do País e não abrir suas portas para a educação das novas gerações, parecerá organismo estranho dentro da comunidade, com objetivos de explorá-la e não de servi-la. Mas, não são só as empresas. Milhares de pessoas — principalmente milhões de mulheres, velhos, aposentados — vagam por aí sem uma tarefa social a cumprir, frustrados diante do País inteiro, que trabalha e se esforça para superar o subdesenvolvimento. Milhares deles atenderiam a um apêlo da Nação para participar do processo educativo, se a idéia de comunidade integrada, e de Nação para todos, fôsse levantada como motivação. Não como uma caridade dos privilegiados para com os deserdados, mas como uma tarefa comum empreendida por todos.

Estamos no limiar da idade planetárias, da astronáutica, da energia atômica, do bem-estar para todos, da educação universal e permanente. Se agora não formos capazes de um grande, um gigantesco esforço, perderemos a chance que a história concede a um grande país: passaremos a ser administrados — por incapacidade de autodireção — pelas organizações internacionais, se algum aventureiro, antes, não lançar mão dêste imenso território, nascido para demonstrar ao mundo que a Humanidade pode viver sem guerras e sem miséria.

Lauro de Oliveira Lima
— Fôlha de S. Paulo, 18-2-68.

Planejamento Educacional e Desenvolvimento Social

Tem sido notória, nas últimas décadas e, particularmente, depois da II Guerra Mundial, tanto nas nações mais desenvolvidas como nas que tentam superar o próprio subdesenvolvimento, uma tendência a reequacionar os problemas de educação em termos globais e em convergência com a preocupação, nos planos econômico e político, de obter o máximo rendimento dos recursos nacionais e de traduzir êste rendimento na máxima satisfação dos anseios nacionais de bem-estar social e segurança com a elevação do padrão de vida de tôda a população e o atendimento de tôdas as suas necessidades fundamentais.

O atual movimento em tôrno do planejamento e da política educacional contrasta com o dos séculos XVIII e XIX, no sentido de que, enquanto o movimento de Ilustração do período referido se caracterizou por uma valorização genérica da instrução ou do conhecimento como chave para a solução dos problemas sociais, em ge-

ral, donde resultava uma preconização da educação popular ou das massas, como uma extensão ou complementação do atendimento das aspirações educacionais da elite, o movimento atual, conservando o que havia de positivo no anterior e, particularmente, o ideal de democratização da educação, acresceu-lhe uma perspectiva mais positiva ou pragmática, com a proclamação da necessidade de se planejar a política educacional, tendo em vista os problemas da divisão social do trabalho e a importância da estrutura ocupacional no desenvolvimento social e sua consolidação.

O movimento educacional ligado à ilustração dos séculos XVIII e XIX era, antes de mais nada, uma expressão da adesão a uma filosofia social valorizadora da ciência e da instrução como meios de elevação do nível moral e cultural dos indivíduos e do grupo. Era um movimento social de caráter geral e teve influência positiva no sentido de estender a aspiração educacional e os serviços educacionais a uma proporção crescente da população, inclusive com um êxito irrecusável, no que toca à universalização do ensino elementar, na maior parte das nações européias, nos Estados Unidos, Japão e, posteriormente, nas repúblicas socialistas.

O movimento atual pode ser visto como uma reedição do anterior, muito mais nas linhas de um movimento sistemático ou específico, em que já se conta com uma motivação generalizada nos diferentes setores da população pelos serviços de educação sistemática e se procura atender à demanda já desencadeada, não por um processo errático de criação de instituições ao sabor de circunstâncias e critérios ocasionais e pouco racionais, numa política oportunística, descoor-

denada e *ad hoc*, mas através duma política de conjunto, em que se procura conciliar os interesses particulares dos educandos e suas famílias com os coletivos.

Enfim, o novo movimento implica, ao mesmo tempo, uma preocupação com a aplicação econômica dos recursos destinados à educação e a formulação de planos educacionais integrados na política geral de desenvolvimento sócio-econômico.

Enquanto a educação era o privilégio de uma reduzida minoria, a atitude generalizada em relação a ela correspondia à sua concepção antes como "bem de consumo", ou serviço a ser disputado e usufruído, enquanto, atualmente, se generaliza a compreensão do papel do sistema educacional em preparar os indivíduos para a multiplicidade de núcleos ocupacionais, efetivos ou potenciais, necessários a uma economia ativa, racional, capaz de oferecer, a toda a comunidade, em função da qual existe, o máximo de bens e serviços compatível com os recursos disponíveis. Em outras palavras, generaliza-se, atualmente, uma concepção da educação que a liga, explicitamente, aos problemas do trabalho e da produção. Na expressão de Bert Hoselitz, passa-se da concepção de educação como "bem de consumo" para a sua concepção como "bem de produção".

Assim, a tendência generalizada, atualmente, tanto nos países subdesenvolvidos como nos que se esforçam por superar o próprio subdesenvolvimento, é a de formular e orientar a política educacional, tomando-se em consideração a análise da estrutura ocupacional nacional, regional ou local, segundo o âmbito desse planejamento e dessa política.

A política educacional deve visar ao aperfeiçoamento da estrutura ocupacional, contribuindo para a eliminação das distorções e a superação das carências que a análise revelar.

Nos países europeus, o movimento ganhou corpo como imperativo da necessidade de reconstrução, no pós-guerra, tanto do equipamento físico-urbano, viário, industrial e institucional, como da própria economia, em sentido amplo.

A emulação entre os dois grandes sistemas sócio-econômicos que se digladiam no plano mundial, além de outros fatores, contribuiu para que também nos Estados Unidos e na Rússia se desenvolvesse uma atitude crítica em relação aos respectivos parques educacionais, numa indagação sobre suas carências qualitativas e quantitativas e sobre o grau de sua adequação a uma política destinada, ao mesmo tempo, a promover o mais elevado padrão de vida, internamente, e garantir a hegemonia nacional, no exterior.

Nos países subdesenvolvidos da América e de outras regiões do globo, o movimento também se implantou com vigor, alentado pelo desejo de emancipação econômica, política e cultural dos respectivos povos e estimulado pelos órgãos de assistência técnica e cultural das Nações Unidas, e por vezes, pelos de algumas das nações de mais recursos.

Têm sido notórios, neste domínio, os esforços da Índia, do México, da Indonésia, do Egito; e seria injusto e absurdo ignorar que, também em nosso País, os que procuram imprimir à política educacional um rumo mais consentâneo com as tendências nacionais de desenvolvimento, vêm atuando

em linha com o movimento apontado, embora nem sempre hajam tido a felicidade de ver postas em prática as medidas preconizadas.

O novo movimento pró-expansão e revisão da política educacional, de âmbito internacional e com as características apontadas tende, em seu *modus operandi*, a chamar a atenção não apenas para a necessidade de se estender a educação fundamental a toda a população, mas, também, para a de se equacionar, explicitamente, o problema da formação dos quadros de técnicos de níveis superior e médio imprescindíveis ao grau de desenvolvimento pretendido, numa ordem de prioridade e com uma distribuição de recursos que seja a mais favorável à sua promoção e manutenção.

Daí a sucessão de estudos e pesquisas com o objetivo de analisar a estrutura ocupacional e mostrar sua adequação ou inadequação, a pleora ou carência de profissionais nas diferentes esferas de produção material e de serviços, de modo a se oferecer dados que permitam uma formulação mais racional da política educacional, no que toca à criação de estabelecimentos e cursos e à distribuição das oportunidades de educação e formação profissional.

O movimento implica a aceitação do pressuposto de que, através de uma política educacional adequada, é possível corrigir ou atenuar certas distorções da estrutura ocupacional, em proveito da elevação da produtividade da economia nacional e, conseqüentemente, de um melhor padrão de vida para todos.

A própria natureza dos investimentos em educação impõe a previsão a termo relativamente longo e, com esta,

os riscos e dificuldades que lhe são inerentes. Qualquer previsão, baseada numa seleção dos dados mais plausíveis dentre os disponíveis ou executáveis, permitirá uma política educacional mais racional do que a simples tradição de criar e instalar escolas sem uma visão de conjunto, sem estudos preliminares objetivos, enfim, simplesmente ao sabor das injunções políticas ou de critérios pessoais, subjetivos, ocasionais ou arbitrários. Quando a carência de escolas é quase absoluta, os inconvenientes do procedimento tradicional podem, de certo modo, ser negligenciados, pois será bastante que não se localize a instituição num ponto desértico, para que haja quem se beneficie com ela, particularmente, em se tratando de ensino fundamental; porém, na situação atual do Brasil, em conjunto, e no Estado de São Paulo, em particular, já não se pode aceitar uma política educacional assim oportunística e errática.

Estudos objetivos se impõem como fontes de subsídios, tanto para o aperfeiçoamento da rede educacional existente e para sua expansão nos quadros duma política mais racional e de conjunto, como para o planejamento e localização de novas instituições.

Os investimentos educacionais são, como observam os economistas, antecipatórios de demanda e de maturação a longo termo. Os estudos preliminares e o planejamento são imprescindíveis para lhes diminuir os riscos de erros ou, pelo menos, dos erros mais grosseiros, uma vez que nenhuma previsão em termos inteiramente certos jamais será possível num domínio em que interferem tantas variáveis e tão sujeito a surpresas.

Por mais racional que seja a política educacional e por mais adequado e

completo que seja o equipamento a seu serviço, em seus múltiplos aspectos, sempre haverá necessidade de um constante reajustamento entre a educação, de um lado, e as necessidades e aspirações sociais, de outro.

Do mesmo modo por que Pierre Naville chamou a atenção para o absurdo de se supor uma "correspondência biunívoca" entre o universo de aptidões dos membros das comunidades humanas e o das tarefas profissionais ou ocupacionais, também podemos observar que jamais haverá uma correspondência exata entre o elenco das habilitações profissionais recebidas nas escolas e representadas pelos diplomas e títulos, de um lado, e as atividades efetivamente exercidas, de outro.

Comentando uma passagem de Pierre Naville sobre o dinamismo do mercado de trabalho, observou Alain Girard que, em face da mutabilidade das condições sociais a que tem de atender, "nem as estruturas do ensino, nem os mecanismos da orientação (educacional e vocacional) podem ser fixados duma vez por todas" e acrescenta: "O que importa é que uma e outras sejam bastante numerosas e bastante flexíveis para oferecer, a todos, vias capazes de satisfazer os mais diversos gostos e aptidões. Isto tanto se aplica à orientação quanto à mobilidade. Pode-se proceder por recalque ou por incentivo. No segundo caso, tudo quanto houver de potencial ou virtual nos indivíduos terá ensejo de se realizar. O papel da sociedade é fazer com que todas as possibilidades latentes possam ser desencadeadas, captadas e canalizadas no sentido e em proveito do interesse coletivo".

Comenta, ainda, o mesmo autor, que uma vez que as estruturas econômicas

e sociais não são fixas, e sendo necessário um certo período de tempo a fim de se formarem homens para as diferentes funções econômicas e sociais, tanto a orientação vocacional quanto o planejamento da educação devem, idealmente, levar em conta não apenas as necessidades efetivamente reconhecidas no momento presente, "mas o número e natureza das qualificações necessárias nos próximos dez ou vinte anos, considerados o progresso técnico e o movimento da população".

Enfim, prossegue Alain Girard, "trata-se de fazer coincidir, nos seus diferentes momentos, as exigências atuais e futuras ao mercado de trabalho com as aspirações e aptidões de toda sorte que na prática se opõem à sua realização: por exemplo, estabelecer previsões rigorosas, preparar o pessoal encarregado de selecionar e de ensinar, atualizar programas e localizar os serviços em diferentes pontos do espaço geográfico e social".

Tudo que Alain Girard observa, especificamente, quanto aos serviços de orientação vocacional e seleção, é óbvio, aplica-se ao planejamento e organização dos serviços educacionais proporcionalmente tidos, na medida em que se pretenda substituir os critérios arbitrários e irracionais de implantação desses serviços por uma política educacional mais previdente e racional.

Como Cresce a Rede de Instituições Educacionais no Brasil, Inclusive no Estado de São Paulo

No Brasil, o governo central sempre teve papel preponderante na determinação da política educacional, especialmente no nível superior, quer por

sempre ter sido de sua competência a legislação básica relativa ao setor, ao que se ligava uma tendência centralizadora que se expressava na imposição de currículos e programas rigidamente padronizados, quer pelo seu papel na criação e manutenção de estabelecimento de ensino, quer, ainda, pelo exercício de um severo controle sobre as iniciativas de outras esferas governamentais e privadas, com a concessão ou negação de autorização para o funcionamento de estabelecimentos e a fiscalização de suas atividades, quando em andamento.

Na esfera nacional, as antigas Províncias e atuais Estados sempre disputaram, pelos meios políticos a seu alcance, as oportunidades de contemplação pelo governo central com a instalação e manutenção de instituições educacionais de nível superior. Dada a escassez de recursos financeiros, disponíveis ou destinados à educação, o jogo das forças políticas na esfera nacional, em torno de empreendimentos educacionais, tendia a produzir os seguintes efeitos: 1) contemporização ou protelamento na criação e instalação de instituições de ensino, pela impossibilidade de se contentar a "gregos e troianos"; 2) acomodação de interesses regionais ou provinciais, através de um atendimento: a — simétrico e b — compensatório.

A criação e instalação simultânea das academias de Direito de Olinda e São Paulo, após uma sucessão de tentativas e projetos de criar uma, duas, três, quatro, cinco universidades, disputadas pelas regiões e pelos centros mais influentes do País, servem de ilustração, ao mesmo tempo, aos efeitos de contemporização e protelamento e de atendimento simétrico.

A criação e instalação simultânea dos cursos de medicina e cirurgia da Bahia e do Rio de Janeiro ilustram, igualmente, a tendência ao atendimento simétrico.

Criada ou instalada uma instituição federal em dada região ou divisão política, as demais, que se viram preferidas, continuavam a lutar ou por uma réplica daquela ou por outra instituição de nível equiparável, sendo a esta última alternativa que chamamos de tendência ao atendimento compensatório. Assim, "dando" uma escola de engenharia a uma região ou unidade política, o govêrno central, mais cedo ou mais tarde, era levado a "dar" outras escolas do mesmo gênero ou de gênero diverso, porém, que servissem de compensação, a outras regiões ou unidades — escolas de agronomia, medicina etc.

Não se pode dizer que os legisladores e administradores fôssem insensíveis a argumentos racionais sobre a relação que deve haver entre a rede de instituições de formação profissional, de um lado, e, de outro, às exigências tanto imediatas como previsíveis da estrutura ocupacional de uma sociedade em desenvolvimento ou, pelo menos, em rápida mudança; mas, por mais esclarecidos que muitos deles tenham sido e por mais racionais que tenham sido seus pontos de vista, em relação aos problemas educacionais, as soluções que lhes tentaram dar as mais das vezes se frustraram completa ou parcialmente, deformadas pelo jôgo dos interesses envolvidos.

Os problemas educacionais do País sempre foram equacionados por uma minoria letrada mais ou menos informada sobre os sistemas educacionais das nações mais influentes do

Ocidente, como a França, a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos, e que tinha diante de si uma esmagadora maioria de indivíduos inteiramente analfabetos ou em condições extremamente precárias no que toca à instrução formal. Os elementos mais esclarecidos da referida minoria, abrangendo, em geral, os profissionais liberais ou intelectuais, sempre tenderam a atuar como agentes de aculturação entre os focos mais ativos da civilização européia e a grande massa da população nacional, e a transplantação das instituições educacionais, dêsses países, sempre foi vista como um modo de implementação do processo de modernização da sociedade nacional. Imbuídos de idéias e valores direta ou indiretamente colhidos em fontes européias (mais tarde, norte-americanas), os componentes dessa minoria frequentemente confundiram o ideal de progresso ou modernização da sociedade nacional com uma europeização ou, mais especificamente, com um afrancesamento, germanização ou americanização, a que as instituições educacionais, transplantadas ou modeladas pelas dessas sociedades "ideais", serviriam de instrumentação.

Alguns espíritos mais críticos começaram a reagir contra tal alienação ainda no século passado; porém, somente nas décadas mais recentes o movimento pró-revisão de nossa política educacional, ajustando-a melhor às necessidades nacionais, inclusive ao processo de desenvolvimento da nação, como uma das linhas de sua instrumentação, se tem generalizado.

A referida minoria, letrada ou intelectualizada, sempre foi, amplamente, coincidente com a camada dominante, seja em fortuna ou origem, seja em ideais e aspirações e sempre esteve.

maciçamente, representada nos órgãos legislativos, administrativos e executivos, de modo que a "política educacional" brasileira, na medida em que se pode falar nisto, foi um produto antes de mais nada das elucubrações dessa minoria e de sua presença em todos os órgãos em condições de influir na formação e efetuação de decisões sobre questões educacionais. Seus preconceitos e ideais de classe e de profissão imprimiram marcas indeléveis no equipamento educacional do País.

Assim, o "sistema" educacional foi estruturado de cima para baixo, organizando-se os níveis médio e elementar do ensino em função do superior, que era o que correspondia às aspirações e concepções da referida minoria. As instituições foram talhadas para atender, prioritariamente, aos anseios vocacionais e de prestígio dessa minoria e mesmo quando organizadas com a idéia de atendimento às demais camadas sociais, o eram segundo as concepções e preconceitos daquela.

Por sua vez, as outras camadas sociais, à medida que foram tendo sua consciência despertada para a necessidade de educação formal, passaram a manifestar tal consciência, através de reivindicações e atitudes que refletiam, quase como um eco, as concepções e preconceitos da minoria dominante e intelectualizada.

Para a camada dominante, a educação, particularmente a superior, tem funcionado, sobretudo como consolidador de "status" ou freio da mobilidade social descendente, ocasionada pelo empobrecimento progressivo, através das gerações dos descendentes de grandes proprietários rurais. de que a partilha igualitária é um dos

fatores. Chefes de famílias tradicionais, geralmente proprietários ou descendentes de antigos proprietários de terra, que têm muito viva a consciência da quase fatalidade do empobrecimento progressivo, através das gerações, se habituaram a ver na educação formal — na linguagem já tradicional, na posse de uma "carta" ou "diploma" — um fator de contra-ataque em relação a essa ameaça permanente de empobrecimento e seus efeitos.

De outro lado, indivíduos sem instrução que logram fazer fortuna em atividades agrícolas, comerciais ou industriais, geralmente procuram dar aos filhos as oportunidades de educação formal que não tiveram.

As funções de consolidação de "status" e de freio à mobilidade descendente, que a educação formal tem exercido para a camada dominante, se traduziram no mito da educação como "elevador social" com que se exagera a possibilidade de mobilidade social ascendente, através da educação e que é a máscara com que o sistema educacional nacional tende a se mostrar aos olhos da camada menos favorecida.

Enfim, na sociedade nacional, em conjunto, predomina a concepção dos diferentes níveis de educação formal como uma sucessão de escadas numa escala de "status": a primeira escada, o curso elementar, leva a um patamar, que é a primeira diplomação; dêsse patamar, alguns passam a galgar a segunda escada, que é o curso médio (predominantemente no estilo do secundário), ao fim da qual encontrarão outro patamar de que uma minoria duramente reduzida de felizardos começará a galgar a última escada, que é o curso superior. Gran-

de parte da população não chega a pôr o pé no primeiro degrau da primeira escada; dos que chegam a fazê-lo, outra grande proporção não chega ao segundo e pouquíssimos chegam ao patamar a que a mesma conduz. Para simplificar a imagem, desconsideramos a diversidade de cursos médios existentes e sua divisão em ciclos.

Essa ênfase nos níveis educacionais como degraus numa hierarquia de "status", correlata à das ocupações e camadas sociais, é que dá uma relativa equivalência às instituições educacionais do mesmo nível, permitindo a acomodação das disputas entre regiões e províncias, na esfera nacional, e entre municípios, no Interior de cada província, pela distribuição pelo poder público entre as unidades em competição, seja de réplicas de um mesmo gênero de escolas, seja de exemplares, de escolas diversas, porém, do mesmo nível. Tanto para os indivíduos e famílias como para as camadas sociais e grupos territoriais (províncias ou Estados e municípios) contar com escola, faculdade ou universidade é, em grande parte — embora não exclusivamente — uma questão de "status". Se um Estado possui uma universidade, os Estados vizinhos ou competidores se sentem diminuídos enquanto não conseguem constituir ou obter as suas. Se uma cidade obtém uma faculdade, as vizinhas e competidoras se movimentam e não descansam enquanto não se fazem contemplar com uma dádiva equivalente.

Dado o papel predominante do poder público na efetivação da política educacional, pela instalação e manutenção de instituições oficiais, reconhecimento, fiscalização e subvenção de particulares, a competição entre divisões territoriais, inspirada nas atitu-

des e concepções referidas, tem levado a uma série de efeitos: 1) um efeito positivo tem sido, a longo prazo, uma distribuição de estabelecimentos de ensino relativamente proporcional à população; 2) um efeito negativo tem sido a distribuição ocasional das instituições em relação às necessidades e condições do mercado de trabalho em todos os níveis territoriais — nacional, regional, estadual, local; 3) outro efeito negativo tem sido a diluição de recursos humanos, materiais e financeiros pela multiplicação das instituições em ritmo incompatível com a implantação e preservação de padrões de ensino mais exigentes do ponto de vista técnico-pedagógico, com o rebaixamento qualitativo em proveito de uma expansão quantitativa desordenada e irracional; 4) outro efeito negativo, que de certo modo é uma versão do anterior, tem sido a dificuldade em se constituírem universidades, no mais verdadeiro e moderno conceito de tal estabelecimento, isto é, uma integração de instituições de ensino de nível superior e pesquisa, agrupadas num *campus* e complementadas por outras, destinadas a garantir ou facilitar a subsistência (dormitórios, restaurantes), o exercício de atividades extracurriculares (auditórios, teatros, locais para esporte etc.) e a satisfação de uma variedade de interesses ordinários, sem necessidade de saída do *campus* (livrarias, papelerias, lojas etc.), sem falar em bibliotecas, laboratórios, tipografias etc., enfim, na implementação essencial às atividades de ensino e pesquisa.

Consideramos positivo o primeiro dos efeitos apontados, pelo fato de refletir uma tendência democrática na aplicação dos recursos destinados à educação de nível superior.

Em São Paulo e no País como um todo, a educação superior tem sido tratada, predominantemente, como um "bem de consumo" ou serviço a ser prestado pelas instituições aos jovens e respectivas famílias, com uma visão muito vaga e pouco generalizada da mesma como investimento em capital humano ou como "bem de produção".

A rede escolar cresce desequilibrada e irracionalmente, sob o impacto dos mecanismos já apontados.

Uma vez instaladas, as instituições educacionais se apresentam aos jovens que não podem ou não se dispõem a sair da área em que se encontram, como a única ou a mais viável alternativa concreta de educação formal. Com vocação ou motivação específicas ou sem elas para a profissão a que a escola pretende conduzir, muitos irão bater à sua porta, quando for a única ou uma das poucas na área.

Na comparação pitoresca de Anísio Teixeira, a política educacional brasileira — e em São Paulo tanto quanto alhures, acrescentamos — tem consistido, freqüentemente, num atirar no que se vê e matar o que se não vê. Criadas e distribuídas as instituições mais ou menos a êsmo, quer pelo território nacional quer pelo estadual, e à falta de qualquer programa racional de orientação e seleção vocacional aos estudantes e egressos do curso médio, não é de surpreender que tantos diplomados se venham a dedicar a atividades ocupacionais as mais divergentes possíveis daquelas para as quais formalmente se prepararam.

Não raro se surpreendem em intelectuais e até em "autoridades educacionais" atitudes e opiniões que denunciam a existência, mesmo, de uma ideologia justificativa dessa caótica política educacional.

Comentamos, certa vez, com um professor de Direito, o relatório em que um grupo dirigido pelo seu preclaro colega, Dr. Antônio de Almeida Júnior, entre outras coisas, revelou haver, no Estado de São Paulo, cinco vezes a proporção de advogados da França, não obstante o que nada indicava que se estivesse prestes a interromper a tendência à multiplicação das Faculdades de Direito ou à expansão de sua capacidade de recrutamento. Nosso interlocutor não apenas não se mostrou impressionado com os dados apontados, como ainda, bem ao contrário, opinou "que quanto mais bacharéis tivermos, melhor!" e acrescentou: "Ainda que tivermos de ver bacharéis em Direito a varrer ruas... sendo bacharéis, varrerão melhor!"

Oracy Nogueira — Fôlha de São Paulo, 18-2-68.

A Educação Artística e a Psicologia da Criança *

Dois fatos paradoxais surpreendem a qualquer um que esteja habituado a observar o desenvolvimento das funções mentais e as aptidões da infância:

O primeiro desses fatos consiste em que, muito freqüentemente, a criança pequenina parece melhor dotada do que a criança de mais idade, nos domínios do desenho, da expressão simbólica (representação plástica, papel representado nas cenas coletivas organizadas espontaneamente etc.), e, às vezes, em música. Quando se estudam as funções intelectuais, ou os sentimentos sociais, nota-se um progresso mais ou menos contínuo, enquanto, no domínio da expres-

* Tradução de Edna Chagas Cruz.

são artística, ao contrário, se tem a impressão freqüente de um retardamento.

O segundo desses fatos (e êle se reduz em parte ao primeiro) estriba-se no seguinte: é muito mais difícil estabelecer-se estados regulares de desenvolvimento no caso das tendências artísticas do que no das outras funções mentais.

Assim sendo, tanto uma como outra dessas observações conduzem à seguinte conclusão: na criança pequenina, que chega espontaneamente a exteriorizar sua personalidade e suas experiências interindividuais, graças aos diversos elementos de expressão que estão à sua disposição, como o desenho, a modelagem, o simbolismo e o jôgo, a representação teatral (que procede insensivelmente do jôgo simbólico coletivo), o canto etc., mas que está desprovida de uma educação artística apropriada (que chegue a cultivar êstes elementos de expressão e a alimentar estas principais manifestações da criação estética), a ação do adulto, dos componentes do meio familiar e escolar contribui, em geral, para frear ou contrariar essas tendências, em vez de enriquecê-las.

Do ponto de vista sociológico, as duas maiores dificuldades no que diz respeito à educação artística são, por conseguinte, importantes para se compreender, em primeiro lugar, a que necessidades fundamentais no lar da criança correspondem as manifestações iniciais da expressão estética; em segundo lugar, qual é a natureza dos obstáculos que surgem, comumente, no curso de sua evolução ulterior.

Sobre o primeiro desses pontos estamos relativamente bem documenta-

dos. O estudo do jôgo infantil e, especialmente, do jôgo simbólico (habitualmente chamado jôgo da imaginação) mostra, com efeito, que o pensamento e a vida afetiva da criança estão orientados para dois pólos antagonicos.

De um lado, encontra-se a realidade material ou social, à qual a criança deve adaptar-se, e que lhe impõe suas leis, suas regras e seus meios de expressão: é a esta realidade que se submetem os sentimentos sociais ou morais, o pensamento conceutivo ou socializado, com os meios coletivos de expressão, constituídos pela linguagem etc. Mas de outro, encontra-se aquilo que é vivido pelo eu: seus conflitos, desejos conscientes ou inconscientes, preocupações, alegrias e inquietudes, e estas são as realidades individuais freqüentemente inadaptadas, e sempre inexplicáveis através dos instrumentos coletivos de comunicação, que requerem um meio particular de expressão. Ora, o jôgo simbólico não é outra coisa que êsse procedimento de expressão, criado quase com todos os seus elementos para cada sujeito individual, graças ao emprêgo de objetos representativos e de imagens mentais que, uns e outras, completam a linguagem; êle tem por funções essenciais permitir a realização dos desejos, a compensação na observação do real, a livre satisfação das necessidades subjetivas, em suma, a expansão tão integral quanto possível ao próprio "eu"; é, portanto, distinto da realidade material e social.

As principais manifestações espontâneas disso que se pode chamar de arte infantil devem, pois, ser consideradas como tentativas sucessivas de conciliação entre as tendências próprias do jôgo simbólico (o qual não

constitui ainda uma arte em sentido estrito) e aquelas que caracterizam as formas adaptadas da atividade ou, se se preferir, como síntese entre a expressão do eu e a submissão ao real. Quando nela se ativa o desenho de construção, de representação teatral etc., a criança buscará satisfazer simultaneamente suas necessidades e adaptar-se aos objetos, tanto como aos demais assuntos. Ela continua, de certo modo, a expressar-se, mas também tenta inserir aquilo que pensa e sente em seu mundo de realidades objetivas e comunicáveis, que constituem o universo material e social.

De onde vem, então, o obstáculo que tão freqüentemente esteriliza estas principais tentativas e, às vezes, as interrompe completamente pelo menos até aquele novo progresso da expressão estética que marca a adolescência quando deveriam desenvolver-se de maneira contínua? O que acontece é apenas um aspecto particular desse fenômeno geral que, desgraçadamente, caracteriza os sistemas tradicionais de educação ou de ensino. Do ponto de vista intelectual a escola impõe, com muita freqüência, conhecimentos já elaborados em vez de estimular sua busca; mas pouco se nota isso, porque o aluno que repete simplesmente aquilo que o fizeram aprender parece apresentar rendimento positivo, sem que se suspeite de tudo aquilo que o vem alimentando de atividades espontâneas, ou de fecundas curiosidades. Pelo contrário, no domínio artístico em que nada vem substituir, de ordinário, tudo aquilo que a pressão adulta se arrisca a destruir para sempre, não é muito evidente que o problema, uma vez apresentado, comprometa, com efeito, todo nosso sistema usual de educação.

Isto acontece porque lhe convém salientar como ação necessária e libera-

dora toda tentativa inclinada a reintroduzir nos quadros do ensino essa vida estética, que a própria lógica de uma educação fundada sobre a auto-riedade intelectual e moral leva a eliminar, ou, pelo menos, debilitar.

Mas aqui, novamente — e mais do que em qualquer outro campo — é necessário acautelarse contra uma tentação que cresce toda vez que um ramo novo de ensino é introduzido: a educação artística deve ser, antes de tudo, a educação desta espontaneidade estética e dessa capacidade de criação que a criança pequena já manifesta; ela não pode, menos ainda que todas as outras formas de educação, contentar-se com a transmissão e a aceitação passiva de uma verdade ou de um ideal já elaborados: a beleza, como a verdade, não recria senão o sujeito que a conquista.

Jean Piaget — *Revista de Pedagogia*, n.º 21, S. Paulo.

Filme na Escola

Um fenômeno está varrendo muitas centenas de universitários nos EUA, que exploram o meio mais apropriado de sua auto-expressão: o filme. O que era admiração pela criação dos profissionais transformou-se, em menos de uma década, num envolvimento altamente pessoal como a única forma de arte nascida neste século, o cinema. O filme é a linguagem criativa na qual a nova geração se encontra e se expressa mais diretamente.

Não é mais apenas tema para conversas e leitura despreocupada nas horas vagas, porém matéria de estudo para sessenta mil estudantes em cento e vinte faculdades. No Brasil, críticos ainda hoje mais jovens que a

canalha *moderninha* (que envelhece a olhos vistos, barbada, suja e cretina, negando todos os valores do passado), críticos sempre alertas, já há quase vinte anos se batem pela necessidade imprescindível de cursos e escolas de cinema. É verdade que a idéia foi, depois, encampada e até reivindicada por aventureiros e oportunistas, mas aí estão os arquivos das bibliotecas para documentar de quem partiu o incentivo, no Brasil — e que, no Diagnóstico Preliminar da Cultura, remetido por uma equipe altamente credenciada (dirigida por Umberto Peregrino) ao Presidente da República, fazia ver sua urgência e imprescindibilidade. Chega-nos, agora, esta notícia dos EUA. Irônicamente, a identificação do cinema com a juventude — que, lá, não esnoba o passado, antes procura conhecê-lo para poder aceitá-lo em parte ou rejeitá-lo, sempre que se fizer útil — tem suas raízes no maior inimigo do cinema, a televisão. A geração jovem cresceu tendo a TV como membro da família. Quando o rapaz ou a moça completa o curso secundário, já viu cerca de 15 mil programas de TV.

A grande contribuição ocorreu no campo da técnica. A criação de câmaras portáteis, de preço acessível, filmes ultra-rápidos e de alta intensividade, transformaram o conceito de filmagem. Resultado: muitos dos cineastas começam a testar seus talentos ainda no ginásio ou no colégio.

Estudantes universitários decidem matricular-se nos 1.500 cursos de crítica e produção de filmes existentes nas faculdades americanas. Na última década, as 100 maiores instituições de ensino superior dos EUA tiveram um aumento de 60% em seus cursos sobre cinema. Há cinco anos, quando 200 alunos do Dartmouth

College, de New Hampshire, pediram um curso de história e crítica, somente puderam obter 30 matrículas na aula do veterano e sexagenário historiador Arthur Mayer (a esquerda *paissandunense* aqui chama qualquer crítico acima de trinta anos de velho superado, e prefere aulas de indóceis e ignorantes cabeludos de quinze anos).

Hoje, nos EUA, a procura de cursos de produção e crítica de filmes continua tão grande, que a falta de professores e instalações em número suficiente obriga muitas escolas a recusarem quase tantos pretendentes quanto o número dos que fazem o curso. Isso, porém, não faz os estudantes desistirem. Enquanto possuem nos estudos, compram ou alugam câmaras para explorar a grande forma de arte. O resultado: sente-se o espírito de revolta contra a mecanização e a falta de comunicação da sociedade contemporânea — denunciadas pelos críticos brasileiros mais atilados há mais de três lustros — em muitos dos filmes premiados no festival do Lincoln Center, de Nova York. A Universidade da Califórnia do Sul e a Universidade da Califórnia (Los Angeles) ofereceram a seus alunos estúdios nos grandes estúdios. E na Universidade de Nova York, anualmente, cinquenta estudantes fazem seu preparo, desenvolvem seus talentos. O importante é a sua capacidade de retratar o mundo e enriquecer os filmes comerciais do futuro. O subdesenvolvimento brasileiro não seria uma barreira a essa aliança sadia — se não fôsse a vaidade e a vacuidade fomentada pelo aventurismo dos jovens teóricos do cinema que partem da premissa que para fazer *crítica social* é preciso, antes de tudo, fazer *fita confusa*, propondo a anarquia na comunicação. Os jovens ci-

neastas americanos fazem o contrário, fazem o certo: após o aprendizado dos postulados acadêmicos, da História, da Estética e do manejo da técnica, saem para dizer suas mensagens de inconformismo de maneira que todo mundo entenda. Seria bom que se pensasse, por aqui, em incrementar

— volto a insistir, como já o faço há quinze anos — os cursos de cinema na escola. E esclarecendo à rapaziada que, afinal, cinema é arte de massa. Deve comunicar.

Salvyano Cavalcânti de Paiva
— **Correio da Manhã**, 11-6-68.

TEIXEIRA, Anísio — A longa revolução de nosso tempo — *R. bras. Est. pedag.* 49 (109): 11-26, jan./mar. 1968.

A grande dificuldade de um país como o nosso, face ao desenvolvimento, é a de adaptar-se não só ao conhecimento e à tecnologia de hoje, mas também ao espírito de nosso tempo, já que apresenta ainda condições sócio-econômicas e culturais de há cem anos. Impossibilitado de retomar os modelos com que os países já desenvolvidos resolveram seus problemas quando se encontravam nesse mesmo estágio, ou de seguir os modelos atuais das nações já desenvolvidas, vive o Brasil um momento histórico que desafia nossos intelectuais e educadores.

(*Maria Eugênia Kemp Muller*)

La grande difficulté d'un pays comme le Brésil, face au Développement est celle de s'adapter, non seulement, au savoir et à la technologie d'aujourd'hui, mais aussi à l'esprit des temps modernes étant donné qu'il présente encore des conditions socio-économiques et culturelles d'il y a une centaine d'années.

Dans l'impossibilité de prendre les mêmes modèles par lesquels les pays développés ont solutionné leurs problèmes quand ils se trouvaient dans le même stage ou de suivre les modèles actuels des nations déjà développées, le Brésil vit un moment historique qui est un défi à son "intelligentsia" et à ses éducateurs.

(Versão de Regina Helena Tavares)

When faced with development, a country like ours has not only the great difficulty of adapting itself to the knowledge and means of today, but also to the spirit of our time, because there still exist conditions of hundred years ago. Since it is impossible to make use of models with which already developed countries have solved their problems, when they were at the same stage, or to copy those which they use at the present time, our country is living through an historical moment which challenges our intellectuals as well as our educators.

(Versão de Gretchen Becker)

LAUWERYS, J. — Bases para a Reforma da Univ. Federal da Bahia — *R. bras. Est. pedag.* 49 (109): 27-52, jan./mar. 1968.

Estudando a organização administrativa da Universidade da Bahia, a Missão Consultiva da Unesco para o Desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, após realçar as vinculações dessa Universidade com a realidade econômica, social e cultural do referido Estado, engajando-se nos planos relacionados com a produção, considera as várias soluções pedagógicas indicadas no programa de reforma elaborado em 1964, propondo além de várias sugestões as seguintes recomendações básicas: a) vestibular único; b) curso propedêutico, com opções, créditos e notas; c) criação de institutos de ciências exatas, humanas e letras, etc. e seu agrupamento em unidades estruturais; d) criação de uma faculdade de educação; e) criação de uma faculdade de agronomia; f) sistema de organização administrativa para dar continuidade e objetividade aos planos da Universidade; g) tempo integral para professores e pessoal administrativo.

(*Jader de Medeiros Britto*)

Étude sur l'organisation administrative de l'Université de Bahia réalisée par la Mission Consultative de l'Unesco pour le Développement de l'Éducation Supérieure au Brésil. Les auteurs signalent les liens de l'Université avec la réalité économique sociale et culturelle de l'État de Bahia, et son engagement avec les plans de production. Ensuite, ils considèrent les différentes solutions pédagogiques indiquées dans le programme de réforme élaboré en 1964, et proposent en plus de suggestions, les recommandations

suivantes: a) examen d'entrée unique; b) cours propédeutique, avec des options, système de crédits et notes; c) création d'un institut de sciences exactes, humaines et de lettres etc. et son groupement en unités structurales; d) création d'une Faculté de Sciences de l'Éducation; e) création l'une Faculté d'Agronomie; f) système d'organisation administrative pour assurer la continuité et l'objectivité de l'Université; g) régime "full time" pour les professeurs universitaires et le personnel administratif.

(Versão de Regina Helena Tavares)

The Unesco Consultative Commission on Higher Education in Brazil in their report on a study of the administration of the Federal University of Bahia, stressed the links between the university and the social, economic, and cultural conditions extant today in the State of Bahia and the State's programme for development. They considered the various pedagogic solutions indicated in the University's Reform Plan for 1964, and made the following additional proposals: 1) The creation of a single general Entrance Examination for the University. 2) A propaedeutical course with optional subjects, credits and notes etc. 3) The creation of Institutes for exact Sciences Humanities Letters etc. as structural entities within the University. 4) Creation of a Faculty of Education. 5) Creation of a Faculty of Agronomy. 6) A system of university administration & organization designed to ensure continuity and objectivity in university planning. 7) The full time employment of all professors and administration staff.

(Versão de Michael Jorn McCarthy)

VASCONCELOS, José Vieira de —
Universidade e Educação — *R. bras. Est. pedag.* 49 (109): 53-64,
jan./mar. 1968.

Sendo a educação do povo tarefa primordial da universidade, não pode ela ficar alheia aos problemas do ensino primário e médio. Cabem-lhe funções específicas, particularmente às novas faculdades de educação, no esforço por definir uma filosofia e traçar uma política educacional a serviço do desenvolvimento do País.

Os problemas de articulação entre o ensino primário e o médio, bem como entre o médio e o superior, mereceriam novo enfoque pelo trabalho conjunto das partes interessadas, devidamente entrosados numa reformulação dos sistemas de ensino, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

(*Jader de Medeiros Britto*)

L'éducation populaire est sans doute une des tâches principales de l'Université; ainsi elle ne peut rester en dehors des problèmes de l'enseignement élémentaire et moyen: il lui revient, notamment à travers des nouvelles Facultés d'Education de réaliser des efforts pour définir une philosophie et pour élaborer une politique éducationnelle au service du développement global du pays.

Les problèmes d'articulation entre l'enseignement élémentaire et moyen et entre celui-ci et l'enseignement supérieur mériteraient d'être réexaminer, sous une nouvelle optique à travers du travail conjoint et paritaire des responsables afin d'en arriver à une reformulation des systèmes scolaires à partir de la L. D. B.

(Versão de Regina Helena Tavares)

Since the education of the people is the foremost task of the university, this institution cannot remain alien to the problems of the primary and the secondary school. When it comes to the effort to define a philosophy and to draw up an educational policy with a view to the overall development of the country, the university has specific duties, particularly to the new faculties of education.

The problems of the connections between the primary, secondary and the superior levels of education, should receive a new approach, through the joint effort and close collaboration of all interested parties, working towards a reformulation of the teaching system using as a point of departure the "Lei de Diretrizes e Bases" (Law of Foundations and Directives — 1961).

(Versão de Gretchen Becker)

CUNHA, Nádía — Institutos Centrais e o Colégio Universitário da LDB. — *R. bras. Est. pedag.* 49 (109): 65-72, jan./mar. 1968.

A integração harmoniosa entre a preparação do homem pela cultura geral na escola média e a do especialista, pela cultura técnica na universidade, indispensável ao desenvolvimento do País, pressupõe uma reestruturação de nosso sistema de ensino em profundidade. Nesse quadro, o Colégio Universitário e a 3ª Série Colegial indicados na LDB e experimentados em alguns Estados vêm demonstrando sua ineficácia com relação àquele objetivo. Os Institutos Centrais, segundo o modelo da Univ. de Brasília, poderiam representar um instrumento válido de integração, seja quanto à escola média terminal, ou à propedêutica, de acesso ao nível superior.

(*Jader de Medeiros Britto*)

L'intégration parfaite de la préparation de l'homme à travers la culture générale donnée à l'école de 2ème degré et celle du spécialiste à travers la Culture Technique à l'Université, est indispensable pour le développement du pays et demande une ré-structuration profonde du système scolaire brésilien. Dans ce cadre, le Collège Universitaire et la classe terminale de l'enseignement moyen, mentionnés par la Loi des Directives et Bases de l'Éducation et déjà en expérience dans quelques Etats, démontrent l'inefficacité quant aux objectifs énoncés ci-dessus. Les Instituts Centraux, selon le modèle de l'Université de Brasília, pourraient être une solution valable d'intégration, soit quant à l'école moyenne terminale, soit quant à la propédeutique donnant accès à l'enseignement supérieur.

(Versão de Regina Helena Tavares)

The smooth integration between the secondary school and higher education, between the preparation of man and of expert in accordance with general and technical knowledge as essential to the development of the country, presupposes a thorough reform of our educational system. Yet it in this respect that the "Colégio Universitário" (University College) and the third year of high school, as proposed in the "Lei de Diretrizes e Bases" (and as they have been applied in several States), have proofed their inefficiency as to the fulfilment of their objectives. Thus the "Institutos Centrais (Basic Institutes) following the model adopted by the University of Brasília, could represent an effective instrument towards the accomplishment of such integration.

(Versão de Gretchen Becker)

SCHULTZ, Zenaide Cardoso — O *deficit* escolar no ensino primário e suas implicações — *R. bras. Est. pedag.* 49 (109): 73-75, jan./mar. 1968.

Adverte para a interpretação distorcida de quantitativos numéricos, comentando as apurações finais do Censo Escolar de 1964, quanto à escolarização de crianças de 7 a 14 anos. Do *deficit*, não estudam por falta de escola 1,4 milhão e aos restantes 3,3 milhões são atribuídas outras causas, como pobreza, doença, necessidade de trabalhar, desinteresse dos pais. Analisa outros dados como a subdivisão de matrícula em turnos com redução do tempo de escolaridade. Encarece a conveniência de estudos e levantamentos locais, pelas várias esferas administrativas, tendo em vista um conhecimento pormenorizado de setores geográficos cada vez menores.

(Jader de Medeiros Britto)

Remarques quant aux résultats finaux du Censur Scolaire de 1964 qui peuvent conduire à une interprétation erronée des données numériques quant à la scolarisation des enfants âgés de 7 a 14 ans. Du *deficit*, 1,4 million d'enfants ne font pas des études par manque d'écoles et les autres 3,3 millions n'y sont pas pour des causes attribuées à la pauvreté, maladie, au besoin qu'ils se trouvent de travailler, faut de réel intérêt des parents. D'autres données sont analysées telles que la distribution des effectifs par des horaires scolaires réduits ce qui diminue la période de scolarité. Il serait recommandable de faire des études et des enquêtes locales a être exécutées par les différentes sphères administratives, de manière a connaître en détail les divers secteurs géographiques.

(Versão de Regina Helena Tavares)

When discussing the final results of the school census of 1964, the author warns against the wrong interpretation of the quantitative figures when referring to school age of children 7 to 14 years old. The deficit reveals that since there is lack of schools 1,4 million children cannot study, and the remaining 3,3 millions do not do so for other reasons such as poverty, illness, the necessity to work and lack of interest on the part of the parents. The author also analyses other figures such as the subdivisions of enrolments into shifts, therefore reducing the time in school. She considers that local studies and surveys at the various administrative levels are necessary in view of the need for a better knowledge of smaller and smaller geographical areas.

(Versão de Gretchen Becker)

ABREU, Jayme — Ensino Médio no Brasil — *R. bras. Est. pedag.* 48 (109): 76-81, jan./mar. 1968.

Comenta a situação do ensino médio no Brasil tendo em vista a expansão demográfica e uma política de desenvolvimento, tomando por base índices estatísticos relativos à população escolarizada nos vários ramos e segundo a entidade mantenedora (dados de 1964 e 65), tecendo considerações acerca da estratificação social, estrutura e funcionamento da escola, constituição do pessoal docente.

Concluindo assinala os defeitos principais de nossa escola média, destacando a filosofia conservadora, carência de prédios e equipamentos, falta de uma consciência profissional, não integração na comunidade e técnicas de ensino obsoletas.

(Jader de Medeiros Britto)

Commentaires sur la situation de l'enseignement au Brésil face à l'expansion démographique et à une politique de développement, fondés sur des données statistiques de la population scolarisée dans les différentes branches d'enseignement (1964-1965). Des remarques sont faites au sujet de la stratification sociale la structure et le fonctionnement de l'école, la constitution du corps enseignant.

En conclusion, les défauts principaux de l'école moyenne brésilienne sont signalés, notamment la philosophie conservatrice que la caractérise la pénurie de bâtiments et d'équipements scolaires, l'absence d'une véritable conscience professionnelle, et d'intégration de l'école à la communauté et l'emploi de techniques d'enseignement périmées.

(Versão de Regina Helena Tavares)

Basing his analysis on statistical data referring to the school population in the different levels, and to the institutions which maintain them (data from 1964-1965), the author comments on the secondary education in Brazil having in view the demographic explosion and the pursuit of a development policy. He also takes into consideration the social stratification; the structure and functioning of Brazilian secondary school, as well as the nature of the teaching body.

In conclusion the author points out the chief defects of the Brazilian secondary school, and emphasizes its conservative philosophy, the shortage of buildings and equipment; the lack of professional awareness; its non-integration into the community, and its obsolete teaching techniques.

(Versão de Gretchen Becker)

ENC. MARTINS

W-6 Sol 505 SI. C.L.J. 61

Ed: 243-0154