

sumário

Paul Ricoeur

**Reforma e Revolução
na Universidade**

Anísio Teixeira

**Uma Perspectiva
da Educação Superior
no Brasil**

Newton Sucupira

**A Reestruturação
das Universidades Federais**

Ítalo Suassuna

**Ensino de Ciências Básicas
na Faculdade de Medicina
e a Formação Profissional**

Documentação

**Reforma universitária:
Relatório do Grupo de Trabalho**

**Mesa-Redonda da Unesco:
Ensino Superior na
Sociedade Contemporânea**

Biblioteca MEC/SEED

225/71/6



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos



**Instituto Nacional de
Estudos Pedagógicos**

diretor: Carlos Corrêa Mascaro.

**Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais**

diretor: Péricles Madureira de Pinho.

**Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos**

conselho de redação:

Carlos Corrêa Mascaro, Elza Rodrigues
Martins, Jayme Abreu, Lúcia Marques
Pinheiro e Péricles Madureira de Pi-
nho.

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

redação: Antônio Santos Morais e Maria
Eugênia Kemp Miller.

revisão: Ovídio Silveira Sousa, Amélia
Raja Gabaglia e José Cruz de Medeiros.

documentação: Clementino Luís de Je-
sus e Marilene Silveira Lima Teixeira.

tradução: Luciano Duarte Guimarães e
Maria Helena Rapp.

a correspondência para a Revista deve
ser encaminhada à redação — rua Vo-
luntários da Pátria, 107 — ZC-02 —
Rio de Janeiro — Guanabara — Brasil.

V. 50, n. 111, jul./set., 1968

5 Editorial

Estudos e Debates

- 9** Reforma e Revolução
Paul Ricoeur na Universidade
- 21** Uma Perspectiva
da Educação Superior
no Brasil
Anísio Teixeira
- 83** A Reestruturação das
Universidades Federais
Newton Sucupira
- 96** Ensino de Ciências Básicas
na Faculdade de Medicina
e a Formação Profissional
Ítalo Suassuna
- Documentação**
- 119** Reforma Universitária:
Relatório do
Grupo de Trabalho
- 176** Mesa-Redonda da Unesco:
Ensino Superior na
Sociedade Contemporânea

- 185** 2.º Colóquio de Caen
sobre Ensino Superior
de Ciência e Pesquisa
- 188** Contribuições da USP
ao Ensino Superior
do Brasil
- 196** **Resenha de Livros:**
ALEXANDRE, William, WILLIAMS,
Emmet I., GOMPTON, Mary, HI-
NES, Vynce A. e PRESCOTT,
Dan — **The emergent middle
school**; RICHMOND, Kenneth W.
— **The teaching revolution**;
WIENER, Norbert — **Cibernética
e Sociedade**. Tradução de José
Paulo Paes. Cultrix, São Paulo,
1968, 190 p.
- 207** **Resumos**

Este número da Revista contém valiosa documentação sobre o movimento da juventude e a reforma universitária no Brasil e no Mundo.

De tôdas as latitudes, quaisquer que sejam as formas de Estado e de Governo, independentemente das filosofias políticas que inspirem as diversas nações, de tôda parte nos chega a inquietação da mocidade.

"Sabem o que não querem sem saber exatamente o que querem."

Já se tornou lugar-comum nos comentários dos últimos acontecimentos.

Há os que, numa interpretação superficial de fatos, deduzem estarmos apenas envolvidos por manobras dos extremismos políticos. Não resta dúvida que existe exploração e infiltração de agitadores como há aproveitamento dos radicais para fundamentar atitudes de intolerância e negativismo. Nada disso porém é a essência de um fenômeno universal e confundível.

Todos sabemos que o pensamento entrou nos últimos decênios em aceleração, não acompanhada pelo ensino. A escola, em todos os seus níveis, sempre foi conservadora. E não podia sincronizar-se com a revolução científica e tecnológica de nosso tempo.

A habilitação profissional atualizada não se obtém dos currículos escolares vigentes. O verbalismo distanciou o ensino da realidade concreta. Os jovens, ansiosos por se emanciparem profissionalmente, não aceitam a tradicional formação para um mundo que se foi.

Shakespeare advertia no século XVI que "o sangue jovem não aceita velhos decretos". O bardo de Stratford on Avon adivinhava a hora atual. A Humanidade inteira está empenhada na solução do problema jovem, na reforma universitária, nas mudanças indispensáveis ao mundo nôvo que se descobre cada dia.

As inovações educacionais da França, o que já se esboça nos últimos projetos brasileiros, as reações aqui e ali aos modelos que surgem, tudo isso exige meditação em profundidade dos que se dedicam a ensinar, para bom entendimento com os que desejam apenas aprender.

Estudos e Debates

Reforma e Revolução na Universidade *

Paul Ricoeur **

Os sinais são agora eloqüentes: o Ocidente entrou numa revolução cultural que é, sem dúvida, a sua revolução, a revolução das sociedades industriais avançadas, mesmo não sendo ela eco ou decalque da chinesa. Trata-se de uma revolução cultural porque põe em causa a visão do mundo, o conceito de vida subjacente ao fato econômico, ao fato político e ao conjunto das relações humanas. Esta revolução ataca o capitalismo não só porque fracassa em realizar a justiça social, mas também porque consegue muito bem seduzir os homens com seu projeto inumano de bem-estar quantitativo; ataca a burocracia não só porque esta é uma máquina pesada e inoperante, mas porque coloca o homem em situação de escravo perante o conjunto de poderes, de estruturas e das relações hierárquicas que a êle se tornaram estranhas; ataca por fim o niilismo de uma sociedade que, tal como um tecido canceroso, só tem por

objetivo o seu próprio crescimento; frente a uma sociedade sem sentido, a revolução tenta dar mais importância à criação de bens, de idéias, de valores, do que a seu consumo. O empreendimento é gigantesco; levará anos, décadas, um século...

Estas são as idéias básicas que devem estar na mente de todo aquêle que pretende, hoje em dia, abordar a reforma parcial de uma instituição específica como a Universidade. Tôda tentativa de refundir a instituição fica, daqui por diante, sujeita a uma espécie de tensão entre um projeto reformista de acôrdo com o possível e o razoável e um projeto revolucionário total e inesgotável. Nesta situação pouco cômoda, dois erros simétricos devem ser evitados. Eles possuem em comum a mesma convicção, errônea e mortal, segundo a qual se teria que escolher entre a reforma e a revolução. Os primeiros, os reformistas, poderão ser tentados pela idéia de construir estruturas tão rígidas quanto as precedentes, destinadas a

* Traduzido de "Reforme et Revolution dans l'Université", *Esprit*, Paris, (6-7): 987-1002, Juin/juil. 1968, por D. Regina Helena Tavares. Técnica de Educação do C.B.P.E.

** Da Universidade de Paris.

captar a energia dos revolucionários e a quebrá-la quando resistir. Os revolucionários puros vão recusar qualquer instituição, onde possam ver alguma armadilha e ensaio de recuperação, impedindo-a assim de funcionar regularmente. A uns e outros deve ser dito: entramos numa época em que se deve fazer reformismo e permanecer revolucionário. Em futuro próximo, toda a arte do legislador consistirá em estabelecer instituições leves, revogáveis, recuperáveis, abertas a um processo interno de revisão e a um processo externo de contestação. Gostaria de dar alguns exemplos nos diferentes níveis sucessivos onde a atual crise abre uma brecha.

1. A relação de Ensino

Devemos, em primeiro lugar, começar pela base da relação mais imediata, aquela entre educador e educando. Com efeito, o primeiro ato da presente revolução consiste em inversão de método: na Universidade napoleônica (e, acrescente-se, no regime gaulista, que hoje em dia se procura justificar criticando as estruturas esleirosadas da Universidade, quando êle mesmo exerceu todos os poderes segundo o idêntico modelo de autoridade decrescente), a decisão cabia em primeiro lugar à administração central, cujos poderes eram exercidos sem real participação das unidades de ensino (Universidades, Faculdades, Institutos diversos) e sem consulta ao corpo docente sob sua jurisdição. Por outro lado, os professores constituíam uma oligarquia consagrada que governava os departamentos sem partilhar responsabilidades, no que se refere aos currículos, à forma e conteúdo do ensino e à colação de graus. Os assistentes eram escolhidos pelos professores e só desfrutavam de algumas

prerrogativas. Enfim, os estudantes, colocados na escala inferior da hierarquia decrescente, não participavam de decisões em nenhum desses níveis. Assim, a instituição rígida, em sua hierarquia decrescente, tornou-se cada vez mais distante e estranha para os seus usuários; deixando de ser por êles considerada como o verdadeiro sentido de suas aspirações profundas, a instituição não resistiu à enorme pressão exercida sobre ela pela revolta dos estudantes. A inversão do método na Universidade, e sem dúvida alhures, consiste hoje em substituir ao governo de cima para baixo, a reconstrução de baixo para cima por um tipo de método federativo por aproximações sucessivas. Daí, a necessidade de partir da relação de ensino, isto é, da relação educador-educando. Toda instituição universitária consiste, em última análise, em dar forma a essa relação.

Ora, essa é uma relação difícil e sem dúvida alguma uma das mais difíceis de se estabelecer em nossa sociedade; é de início uma relação assimétrica onde a competência e a experiência conferem ao professor licença para exercer uma dominação que facilmente se torna consagrada por instituições hierárquicas e coercivas. A tendência espontânea do professor é de pensar que o aluno não sabe nada, e que aprender consiste em passar da ignorância ao saber; ao mestre, por conseguinte, cabe essa transmissão. Ora, o aluno traz com êle alguma coisa: aptidões, gostos, conhecimentos anetiores ou paralelos e, sobretudo, um projeto de realização pessoal que só será parcialmente coberto pela instrução, pelo preparo profissional ou pela aquisição de uma cultura para o lazer. Indubitavelmente, o ensino constitui uma relação assimétrica, mas

não em sentido único. O contrato que liga o professor e o aluno comporta uma reciprocidade essencial, princípio e base de uma colaboração.

Contribuindo para a realização parcial do projeto pessoal do aluno, o professor continua aprendendo; seus alunos transmitem-lhe ensino, e deles recebe oportunidade e permissão para realizar seu projeto pessoal de conhecimento e saber. Eis por que se pode afirmar — parafraseando Aristóteles — que o ensino é ato comum do mestre e do aluno. Toda revolução cultural, em matéria de ensino, decorre dessa convicção; dela nasce seu primeiro movimento, que é o de contestar a relação de dominação que renasce sem cessar do próprio ato de ensinar.

Observe-se que não baseio minha análise na premissa de que a cultura universitária é uma cultura de classe; não porque considere essa acusação insensata, mas as relações são mais complicadas do que o afirmam essas análises sumárias e fadadas ao fracasso, entre uma sociedade e sua cultura, entre a sociedade, sua cultura e suas instituições universitárias; os fenômenos de prepotência de classe atravessam numerosas mediações antes de se expressarem na relação de ensino; no seu decurso, essas mediações provocam diferentes retrocessos que complicam o fenômeno e impedem de nele ver um simples reflexo de relações de classe dentro da universidade. Por fim, a dominação de classe é capaz de reforçar, mas não de constituir a relação de dominação pedagógica, que pode estar subordinada a qualquer ideologia, inclusive a do socialismo, experiência cruelmente demonstrada que data hoje de meio século.

As dificuldades principiam quando se emprende instituir a relação pedagógica. Uma utopia é logo proposta, com a qual se tentaria identificar a revolução cultural nesse nível; essa utopia consistiria em afirmar que o educando se educa a si mesmo, através do educador; este se integraria no processo de auto-educação, como um instrumento tal como um livro, um manual, um fichário; o educador seria assim um documento vivo, um *expert* a consultar. Tudo partiria do educando e a êle retornaria.

Essa utopia não deve ser considerada levianamente; expressa uma exigência profunda, uma verdade importante: o ensino não se destina aos professores, mas sim aos estudantes; ser ensinado é ato positivo, iniciativa pela qual o próprio ensino se ordena. A rigor, uma instituição universitária poderia funcionar durante algum tempo nesta base; seria uma empresa dirigida pelos estudantes que alugariam o trabalho intelectual dos professores na qualidade de *experts*. A universidade, pelo que sei, já funcionou alguma vez segundo este modelo. Entretanto, é preciso compreender por que a universidade não pode funcionar permanentemente nessa base: a auto-educação, forma extremada da auto-gestão, é apenas o inverso da pretensão contrária, que muitas vezes inspirou a prática universitária, isto é, que os estudantes estão na universidade para ouvir os professores, que a eles só cabe registrar o grande monólogo do mestre e que serão julgados de acordo com a sua aptidão em reproduzi-lo perante a banca examinadora no dia do exame.

A relação de ensino é a rigor um duelo; um confronto; é sem dúvida essencial para o ato comum do educador e do educando. O educador não

é porém um livro que se folheia, nem mesmo um *expert* que se consulta; êle também procura alcançar um objetivo pessoal através de sua função docente; e êste objetivo só parcialmente coincide com o desejo de auto-realização, que coloca o educando em situação de ouvi-lo.

Nesse conflito o educador transmite alguma coisa além do saber; êle transmite uma vontade, o querer-saber, o querer-dizer, um querer-ser; expressa muitas vezes uma corrente de idéias, uma tradição que através do educador procura exteriorizar-se, expandir-se; êle mesmo possui uma convicção para a qual vive; tudo isso o torna mais do que um transmissor de saber; o ensino é para êle um poder que êle exerce; daí nasce a relação de dominação a ser constantemente modificada.

Eis por que a utopia da auto-educação é falsa; ignora as molas propulsoras do conflito, subjacentes à relação de ensino.

Dessas breves reflexões sôbre a situação de cooperação e de conflito inerente à relação de ensino, concludo que essa relação dramática só se pode firmar em bases precárias; cabe a um reformismo ousado estabilizá-la provisoriamente nas regras de jôgo conhecidas das partes em causa e aceitaas por elas. Entretanto, nada é mais funesto neste campo que o perfeccionismo: a pedagogia do ensino superior em *latu sensu* deve ser ordenada por formas experimentais variadas, oferecendo processos de revisão e de reparo. As comissões mistas de professores e estudantes devem continuar funcionando após a crise, de modo que se evite a esclerose das novas instituições que surgirão do atual debate. Por meio dessas comissões, a relação de

ensino poderá, assim, sofrer contínua e autêntica revolução, realizada em comum pelas duas partes em causa, não só no que se refere ao conteúdo, mas também quanto à forma do ensino.

2. As Unidades Paritárias Básicas: "Os Departamentos"

Independentemente do desfecho político que venham a ter os acontecimentos em curso, houve mudança irreversível na relação de ensino: esta será, doravante, estabelecida em termos de cooperação e o conflito básico será resolvido por métodos em que a maioria será respeitada. Neste sentido, assistimos a uma vasta redistribuição da palavra, selada por nôvo pacto.

Em que instituições poderá êsse pacto formalizar-se? Segundo o processo federativo por aproximações sucessivas, já mencionado, o departamento será a primeira célula no plano institucional; a faculdade será, ela própria, a emanação dos departamentos. Em cada um desses níveis a instituição mais apropriada para expressar a nova relação de ensino será de tipo paritário e mesmo duplamente paritário: entre professores e estudantes e entre professores e assistentes (ou mestres assistentes).

Há, entretanto, diferentes formas para o estabelecimento de uma comissão paritária, sendo conveniente deixar sua constituição a cargo dos departamentos; é aconselhável que haja confronto e competição entre diferentes métodos, durante um período experimental. Com efeito, não há como hesitar entre dois procedimentos típicos: o de listas comuns compreendendo professores, assistentes e estudantes eleitos por colegiado único de professores e alunos e o de comitês pari-

tários eleitos por dois colegiados distintos, o colegiado de professores e o colegiado de estudantes.

O primeiro método expressa melhor o espírito da revolução: acaba com o privilégio de casta, contrapõe-se às tendências autárquicas do corpo docente; leva a uma real colaboração entre professores e alunos irmanados numa mesma obra comum; estabelece equipes mais vulneráveis, porém mais dinâmicas; oferece melhor instrumento de luta contra a burocracia renascente.

O segundo procedimento atende melhor à verdadeira natureza da relação de ensino, a qual não enfrenta indivíduos, mas sim estatutos: de professores e de alunos. Ora, êsses estatutos representam direitos distintos. O aluno tem direito a um tipo de ensino que não seja apenas concedido, mas sobre o qual exerça real controle; possui o direito de receber diploma com real valor no mercado de trabalho; por fim, tem direito de acesso a uma cultura que lhe permita participar da aventura intelectual da Humanidade, possibilitando realização pessoal, acima de toda concepção profissional e mercantil da cultura. O direito do professor consiste em primeiro lugar no direito referente à competência e à experiência, que lhe é atribuído não pelos alunos, mas por outros titulares igualmente competentes; consiste, em seguida, no direito à liberdade de pensamento e de expressão, isenta de qualquer censura política e idealógica; consiste, por fim, no direito de realizar o seu projeto de conhecimento e de saber, na atividade docente e extradocente. Êsses direitos distintos, que, em certos casos, não são respeitados, só ficarão assegurados com a separação dos colégios eleitorais. Por outro lado, se os professores recebem seu mandato atra-

vés do mesmo colégio eleitoral dos estudantes, há que temer que êste dependa de escolhas ideológicas; que se instaure a busca da popularidade ou mesmo que sejam incentivadas coerções, discriminações e pressões morais de toda ordem contra os professores "subversivos", segundo os critérios da ideologia dominante no momento. Êsses temores não são supérfluos, como bem o atesta a deplorável experiência de muitas universidades sul-americanas.

É recomendável que o espírito revolucionário do primeiro procedimento e que o espírito reformista do segundo sejam expressos paralelamente nas novas instituições; que sejam colocados à prova e que a experiência os julgue.

Quais seriam as competências dos comitês paritários? O estudo dêsse ponto está mais adiantado no que diz respeito às comissões de departamentos. Três propostas sobressaem com nitidez das discussões realizadas por estudantes e professores.

A primeira refere-se ao conteúdo dos estudos, isto é, ao currículo; o comitê paritário do departamento estabeleceria a lista dos temas de ensino para um semestre ou para o ano escolar; o programa de estudo seria assim o resultado do confronto entre a demanda dos estudantes e a "oferta" dos professores; respeitaria o direito de ambos e expressaria a decisão comum do departamento.

A segunda proposta diz respeito ao método de ensino, isto é, à distinção a ser feita entre cursos informativos, seminários de debates, laboratórios de trabalho e de pesquisa ou criação, execução de trabalhos coletivos e individuais, etc. A pedagogia do ensino su-

perior — em sentido lato — seria assim objeto de um verdadeiro contrato, regulamentando a distribuição dos cursos dentro de cada unidade de trabalho.

A terceira proposta refere-se à organização de provas de controle destinadas a substituir os exames; é óbvio que assuntos relacionados com a finalidade dos exames, validade dos diplomas, ou ainda sua utilização no mercado de trabalho, ultrapassam a competência dos departamentos e das faculdades; ultrapassam mesmo a competência da universidade considerada como unidade separada, tal como será mais adiante explicado; entretanto, no quadro da legislação geral, a organização das provas de controle poderia ser atribuída aos comitês paritários; o ensino concebido e realizado de maneira paritária deve igualmente ser sancionado em base paritária; dêsse modo, seria muito recomendável que os estudantes participassem das bancas, condicionada essa participação ao fato de não estarem eles mesmos em causa e já terem cursado um ou dois anos a mais do que os alunos examinados. A participação de estudantes nas bancas examinadoras teria alto significado pedagógico e elevaria a objetividade do julgamento, reforçando assim a autoridade dos júris.

Ao nível da Faculdade, o presente debate sobre a competência dos comitês paritários encontra-se ainda deficiente para que se possa ter propostas concretas. Aliás, a definição da autonomia das faculdades ainda está demasiadamente incerta para que se possa determinar com precisão a sua margem de iniciativa. Vamos limitar-nos aqui a apresentar algumas sugestões inspiradas no estado atual do debate.

É necessário, em primeiro lugar, que a autonomia das faculdades seja baseada em efetiva independência financeira, isto é, que disponham de montante orçamentário a ser livremente distribuído. As novas entidades paritárias da faculdade poderão assim executar uma política universitária específica. O primeiro ponto dessa política trataria obviamente do estabelecimento de prioridades e de orientações próprias à instituição. Este ponto é capital: da política empreendida dependeria o caráter distinto e, paralelamente, o valor competitivo das faculdades em plano nacional. Ter-se-ia dessa maneira a possibilidade de atender ao pedido formulado há alguns anos por muitos professores, seja por ocasião de colóquios, seja através de revistas, em particular no número especial da revista *Esprit*, dedicado à reforma do ensino superior intitulado "Faire l'Université" (fazer... e não apenas reformar). O objetivo seria deixar cada universidade, cada faculdade, em posição de concorrência em relação às demais; seria o único meio de quebrar ao mesmo tempo a crosta administrativa, as oligarquias no corpo docente, os monopólios de algumas equipes dirigentes e a dominação parisiense; em poucas palavras, seria acabar com a esclerose universitária decorrente não só da tutela administrativa, mas também do poder dos feudos dentro da universidade.

Os demais capítulos de política universitária ao nível das faculdades são de definição menos precisa já que dependem sobretudo da política universitária em escala nacional. Dever-se-á conceder às faculdades a livre determinação de seus critérios de recrutamento? Dando-lhes completa iniciativa no que diz respeito à organização geral dos estudos? Haverá possi-

bilidade de se permitir que algumas adotem um sistema anual de cursos, outras, um sistema por certificados e outras, ainda, um sistema baseado na livre combinação de cursos semestrais ou anuais a contabilizar por meio de pontos ou créditos? Em outras palavras, até que ponto da descentralização e da diversificação se deve chegar, tanto no que diz respeito às estruturas, quanto às modalidades de aferição do sucesso escolar? A universidade vem sofrendo de excesso de uniformidade, dever-se-á correr o risco da disparidade ou mesmo da desarticulação em âmbito nacional?

Outra questão: Em que medida será necessário reformular os estatutos do pessoal? Será válido abolir a distinção de funções entre professores e assistentes e considerar a diferença de estatuto uma simples diferença de carreira, cujo resultado seria igualar docentes e discentes? Em prol da abolição de diferenças há que afirmar: para aproximar o professor de seus alunos é indispensável dar-lhe, tal como aos atuais assistentes, o encargo de assistir o grupo de alunos a fim de que possa realmente acompanhar seus estudos; por outro lado, os professores titulares ficariam em situação competitiva frente aos professores mais jovens e mais novos na carreira. Em sentido contrário, há que dizer: para se evitar completa atomização do ensino, torna-se necessário conservar, dentro dos departamentos, o mínimo de hierarquia de modo a assegurar ordenação do trabalho docente e respeitar direitos inerentes à competência e à experiência.

Para terminar êsse capítulo das transformações possíveis no quadro das faculdades, quero lembrar o problema da nomeação do corpo docente. Êste é o ponto nevrálgico de qualquer

reforma. Só conhecemos duas posições extremas: a primeira está representada pelo antigo sistema de escolha através do colégio de titulares; a segunda seria a expressão da utopia já mencionada: a auto-educação; essa utopia, que é talvez a da "comuna estudantil", procuraria eleger os professores por meio de colegiado único, reunindo discentes e docentes. Essas duas posições extremas revelam de modo unilateral, uma, o direito dos professores, outra, o dos alunos, como ficaram definidos precedentemente. A relação de ensino que resulta do confronto dêsses direitos requer solução capaz de satisfazer a ambos; daí, a necessidade de ser a eleição dos professores o ponto principal do "pacto" selado pelas partes interessadas. A condição mínima para que o direito dos docentes seja respeitado consiste em que os candidatos à eleição sejam escolhidos por meio de lista de aptidão de âmbito nacional, constantemente atualizada pelos próprios titulares. Dêsse modo, os direitos inerentes à competência ficariam a salvo, a liberdade de expressão dos docentes seria assegurada, as pressões ideológicas seriam atenuadas e, sobretudo, haveria possibilidade de confronto entre tendências corporativas e as diferentes combinações locais decorrentes da autonomia das faculdades. Para assegurar o direito dos alunos, pode-se imaginar diferentes combinações entre direito de pretensão, direito de proposição e direito de ratificação pelas diferentes instâncias dos departamentos e da faculdade em seu conjunto.

Devo lembrar mais uma vez que o essencial consiste em estabelecer instituições leves, revogáveis e reformáveis. Quaisquer instituições, no futuro próximo, devem permitir revisão interna e contestação externa.

3. A Universidade

Mais importante, entretanto, do que a escolha de um procedimento é a conversão da mentalidade exigida pela prática paritária. O corpo docente em massa deve entrar nas instituições paritárias com espírito paritário. Dêle é exigido um verdadeiro sacrifício de privilégio; êsse sacrifício deve ser espontâneo e isento de qualquer sentimento derrotista, provocado por orgulho de casta. O corpo docente é, sem nenhuma dúvida, atacado pelo Chefe de Estado, pela opinião pública, mas não deve, por despeito, ou em nome de um maquiavelismo do "vale tudo" e de uma política suicida, abandonar prerrogativas de seu *status*; os estudantes precisam enfrentar a resistência dos professores no que se refere a linhas de ação firmemente traçadas; nem a demagogia nem o silêncio altivo provocam respeito. Em qualquer procedimento eletivo que fôr adotado, existem questões sobre as quais os professores não deveriam transigir, principalmente na hipótese de listas comuns: liberdade de expressão tanto de professores quanto de estudantes, pluralismo de opiniões, autoridade conferida pela competência e pela experiência, reatuação de qualquer autocritica, voto secreto, em recinto fechado para as reuniões paritárias. Caso os professores queiram defender posições de acordo com seus alunos, devem agir de maneira responsável não tomando compromissos acima de suas possibilidades, sejam por motivos funcionais ou por convicção pessoal.

O espírito paritário é ainda muito nôvo para alcançar sucesso imediato. Há que ser bem implantado; a troca radical de espírito de casta por espírito de renúncia levaria ao fracasso as novas instituições.

Devemos confessar, já não existe universidade nem no singular, nem no plural. As únicas instituições novas que funcionam ou que estão começando a estruturar-se são as faculdades.

Algumas, as de Ciências, implantaram um conselho paritário que recebeu poderes de instâncias anteriores passando ou não pelo estágio intermediário constituído por assembléia plenária de professores. Outras, só possuem assembléia plenária que detém de fato os poderes de instâncias já abolidas e se aprestam nomear os delegados às futuras comissões paritárias; essas, no entanto, ainda não conseguiram reunir a parcela estudantil indispensável ao seu funcionamento; não há certeza de que, em todos os casos, os estudantes aceitem participar de comissões paritárias cuja parcela docente não tenha também sido eleita por êles. Conheço um caso em que a assembléia plenária não consegue reunir-se em recinto fechado; nessa faculdade só existe um decano e alguns departamentos estruturados. Em outras palavras: a universidade está hoje em dia extremamente atomizada. Situação muito perigosa, pois o método federativo por aproximações — o mais de acordo com o espírito libertário em voga nas instituições e na comuna estudantil — deverá encontrar nova fórmula para reestruturar a universidade depois de passar pelo estágio de reestruturação de departamentos e de faculdades.

Quanto a isso, duplo erro deve ser evitado. Poder-se-á tentar reconstruir os níveis superiores da universidade segundo o antigo método, isto é, por meio de reforma autoritária concebida nos gabinetes da administração

central. As vantagens pedagógicas e humanas da reforma das pequenas unidades ficariam inoperantes e seria inútil proclamar a autonomia das faculdades se a estrutura universitária permanecesse burocrática no nível mais elevado.

Essa volta aos antigos erros é ainda mais tentadora pela dissolução ocorrida nas pequenas unidades de base da universidade; uma nova administração poderia pensar que cabe a ela preencher o vazio criado pela destituição de todas as autoridades. Acrescentando-se que as "Grandes Ecoles" e diferentes centros etc. se encontram tão intrincados e as divisões entre as faculdades tão desatualizadas e pobres de sentido que uma necessidade legítima de simplificar, racionalizar e modernizar, pode alimentar um novo espírito burocrático que se vale da racionalidade planificadora. Há, no entanto, que impor o novo método, aquele do debate entre interessados, estendendo-o à negociação entre o Estado e as faculdades. Nesse nível talvez as resistências à mudança sejam mais intransigentes.

Um segundo erro é previsível: o de reformar a universidade por meio do diálogo único entre Estado e faculdades. Esse duelo ou diálogo, excluindo de início as forças vivas nacionais interessadas na reforma universitária, deve ser condenado. Ora, nesse erro pode incorrer o pessoal universitário, querendo resolver à parte — isto é, entre docentes e discentes — todos os problemas universitários. A universidade não é, entretanto, o único juiz no que diz respeito à sua inserção na vida nacional, nem a admissão, nem o término dos estudos são de sua exclusiva competência, nem mesmo a determinação de suas finalidades básicas. A origem dos estudantes, a uti-

lização dos diplomas que ela concede dizem respeito ao conjunto da nação e dos organismos econômicos, sociais, culturais. Uma reforma universitária pressupõe assim um duplo debate: vertical, entre faculdades e o Estado, e horizontal, entre faculdades e as outras forças nacionais. Teríamos de imaginar assim um grande entendimento triangular entre as organizações paritárias das faculdades, os representantes estatais e da administração central, e os órgãos interessados.

Problemas dessa relevância, como o acesso ao ensino superior ou a relação entre diplomas universitários e mercado de trabalho só devem ser resolvidos nessa escala de discussão. É inútil procurar resolvê-los no âmbito restrito das faculdades; não há dúvida de que as faculdades devem desde já preparar sugestões e mesmo teses a serem levadas ao grande debate; todavia, essas traduzirão apenas a visão puramente interna que a instituição possui de si própria; a decisão final só poderá ser tomada em nível superior de negociações. Cabe à nação regulamentar o movimento da instituição: o volume de ingressos, a percentagem de graduados, a orientação dos estudantes dentro das instituições universitárias, a taxa de crescimento da instituição, a perspectiva a longo e curto prazo quanto às necessidades de diplomados etc. Todos esses problemas pertencem ao debate de mais alto nível. As faculdades serão apenas parte integrante desse grande debate.

Das discussões anteriores à crise atual destacam-se, desde já, algumas diretrizes. Há que definir diferentes graus de autonomia ao nível das faculdades, universidades e da universidade em seu conjunto. A autonomia é hoje palavra mágica que traduz vontade de ver implantado em todas as instituições

o método de reconstrução de baixo para cima. Cabe, entretanto, dar conteúdo específico a tôdas as escalas hierárquicas da autonomia.

As faculdades, em decorrência de sua constituição paritária, terão, obviamente, uma perspectiva dominada pela relação de ensino, à qual vão procurar dar forma através do diálogo entre educadores e educandos. Por seu lado, a universidade deverá representar o diálogo do ensino e de toda a nação; essas instituições devem expressar, no âmbito de sua autonomia, essa relação essencial de forças. Assim, haverá oportunidade de retomar o antigo projeto defendido por *Espirit* e outros movimentos na época da Liberação, isto é, de uma Universidade não estatal, autônoma, em cuja direção participariam o Estado, professores e alunos e representantes das forças vivas do País.

Entre as faculdades, nascidas de suas unidades de base, e a Universidade Nacional, o nível fundamental seria o das universidades. É nesse nível que a política universitária deve ser elaborada, permitindo integrar as perspectivas vindas da base por meio das faculdades e as exigências diretivas feitas em escala nacional. Aí, precisamente neste nível, poder-se-á executar uma política coerente de recrutamento e orientação; poder-se-á assegurar a diversificação de vias a seguir, a multiplicação de experiência; haverá possibilidade de estabelecimento de equilíbrio entre faculdades, institutos tecnológicos, "Grandes Ecoles" etc.; será exequível harmonizar ensino e pesquisa; poder-se-á tentar não apenas a diversificação de experiências, mas também dos níveis de resultados.

Creio não ser temerário afirmar que as universidades estão para ser criadas; no futuro elas serão o elo principal de decisão e de intercâmbio entre faculdades, construídas pelo pacto entre educadores e educandos, e a universidade estabelecida pelo diálogo entre o ensino e a nação.

4. A Dialética da Reforma e da Revolução

Nossas observações sobre a reforma da universidade levaram-nos, gradativamente, da relação elementar de ensino às instituições de base ao nível do departamento e, em seguida, às grandes unidades do tipo faculdade, e enfim até a instituição universitária propriamente dita considerada órgão nacional distinto. Esse método de abordagem do problema parece-nos adequado à inversão de método peculiar ao espírito novo. Essa reconstrução de baixo para cima e por aproximações sucessivas nos leva a considerar a universidade como um dos campos de exame e de análise da cultura em processo e da sociedade global. É neste nível que se pode apreender, em toda sua amplitude, a dialética da reforma e da revolução, apresentada inopinadamente no início deste texto. Sejam reformistas ousados, dizámo-nos, para permanecer revolucionários.

Que implica concretamente tudo isso quanto à vida da universidade?

No que diz respeito aos aspectos formais das instituições, trata-se de implantar um sistema que permita a dialética. Nesse espírito, poder-se-á imaginar uma instituição que preserve a articulação de dois setores: o primeiro preencheria a exigência de gestão em comum por professores e alunos e o segundo atenderia às necessidades de contestação, isto é, de crítica e de

criação, de tal modo que essa não pudesse ser, nem fôsse institucionalizada; a este preço, a universidade funcionando normalmente poderia permanecer sensível à revolução cultural.

Ao nível dos Departamentos, a gestão em comum seria feita pelos comitês paritários e pelas suas secretarias executivas, enquanto a crítica e a criação ficariam a cargo das comissões de trabalho livremente constituídas, sem responsabilidade de gestão, mas que representariam "o poder da imaginação". A dualidade de comitês diretivos e de comissões críticas expressaria de muito perto a "relação de ensino", a dialética da reforma e da revolução, hipótese de trabalho aqui apresentada.

Ao nível das faculdades, seria possível um desdobramento do ensino. Por um lado, ter-se-ia um ensino ministrado no quadro departamental segundo as diferentes articulações por disciplina (as quais teriam de ser completamente reexaminadas); êsse ensino seria administrado por comitês paritários federados ao nível da faculdade. Por outro lado, ter-se-ia um ensino paralelo, elaborado em base não departamental; essa modalidade seria, na verdadeira acepção da palavra, um ensino interdisciplinar, quanto ao conteúdo, e espontâneo, quanto às formas; poderia compreender *forum* de debates públicos, comissões de trabalho (essas interdepartamentais) e grupos informais de pesquisa. Outrossim, êste ensino paralelo poderia assegurar, de maneira mais eficiente de que o ensino ministrado pelos departamentos, ou melhor, de maneira mais flexível, crítica e criadora, as ligações com o mercado de trabalho, com o mundo profissional, com o das letras e o das artes. Os grandes anfiteatros, vagos pela ausência dos cur-

sos magistrais, seriam utilizados para grandes reuniões resultantes do trabalho crítico e criador do ensino paralelo. Êste não seria dirigido pelo nôvo conselho de faculdade, apesar de sua origem paritária, mas sim por um comitê *ad hoc* constituído pela federação de todos os grupos, movimentos, comissões, trabalhando na universidade, em base diferente daquela que consiste na divisão em departamentos e em disciplinas. Êste setor paralelo seria, a rigor, autodirigido, em bases democráticas a definir, e respeitaria o pluralismo de opiniões.

Podemos assim imaginar uma organização universitária permitindo alternar no tempo e no espaço um ensino mais tradicional e um ensino que revele expressão cultural de tipo nôvo. A articulação do primeiro setor traduziria a divisão por disciplinas de ensino, isto é, a divisão do saber e não apenas a divisão das profissões e das oportunidades de trabalho; o outro setor fundamentar-se-ia sôbre uma pedagogia mais "primitiva" própria à crítica e à criação; estaria mais voltada para fora e mais relacionada à sociedade global, com suas contradições e sua revolução.

Em outras palavras, a distribuição das tarefas e dos diferentes papéis sociais estaria a serviço da nova *distribuição da palavra*, já mencionada, que afeta não só a relação entre professor e aluno, mas igualmente os próprios campos onde a palavra atua; êsses campos, daqui por diante, deverão articular-se em dois sentidos: em função das disciplinas científicas e em função da cultura extra-universitária, das ideologias dominantes ou das diferentes problemáticas da sociedade global.

Assim, a Universidade poderia funcionar, na base das divisões discipli-

nares renovadas, permanecendo igualmente, depois da crise atual, sede do que foi tão bem denominado por Edgar Morin a "Comuna estudantil".

Talvez a sugestão de tal divisão dupla da universidade venha a ser, em futuro próximo, a base de entendimentos com os comitês estudantis que hoje ocupam a Sorbonne. A certeza de que o movimento iniciado por eles pudesse continuar sob outra forma possibilitaria a reabertura da universidade, sem que fôsse considerada como o fracasso dos movimentos estudantis mais dinâmicos.

Ainda assim, não se trata somente de pôr fim a uma greve; além da crise atual e de seu desfecho, o empreendimento é amplo; importa que a flexibilidade das instituições universitárias permita à revolução cultural prosseguir seu curso. Em fins de maio, o que terminou foi um determinado projeto, um sonho de revolta. A revolução cultural é, no entanto, outra coisa; e ela vai continuar. Há que imaginar que seu significado profundo só aparecerá quando a crise aguda fôr vencida.

A universidade vai funcionar novamente em bases diferentes, permitindo a contestação permanente de todas

as relações desiguais dentro da sociedade. Com efeito, o ensino não será como dantes; as novas relações entre professores e alunos, a atitude crítica quanto aos diferentes tipos e conteúdos do ensino, a agitação criadora que não deixará de existir no ensino paralelo, tudo isso vai permanecer ou transformar-se em fermento revolucionário no seio da sociedade global. Pouco a pouco o meio universitário contaminará o meio industrial: a nova relação de ensino e, conseqüentemente, as novas formas de agir, frente à autoridade, provocarão idênticas mudanças na estrutura da empresa capitalista. Todas as relações hierárquicas da sociedade serão levadas a transpor uma série de obstáculos: por efeito cumulativo essas mutações sucessivas acabarão por produzir certa mudança qualitativa nas relações humanas.

O atual episódio não nos deve deixar esquecer a profundidade da crise na qual estão engajadas as sociedades industriais. É sobre o processo de mudança a longo prazo que se devem pautar as instituições. Eis por que o reformismo ousado defendido aqui decorre da perspectiva de uma crise duradoura que, a meu ver, guarda em seu bôjo todas as nossas esperanças de mudar de vida.

1. Antecedentes Históricos

Recbi a convocação desta Comissão com o sentimento de estar sendo grandemente honrado em ser ouvido pelo Parlamento brasileiro a respeito da educação superior. Devo dizer que julgo a própria constituição desta Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o ensino superior como um sinal dos tempos que estamos vivendo. A universidade e o ensino superior eram, de certo modo, algo de marginalizado da sociedade humana e que, nos últimos tempos, se vêm transformando numa instituição central, entregue ao seu labor próprio em busca da ciência, integralmente inserida na sociedade e se encaminhando para transformar-se na grande força de promoção da cultura e do desenvolvimento econômico. Por isso mesmo, não pretendo iniciar minhas palavras sem fazer re-

* Depoimento prestado, em 8-5-68, à Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados, encarregada de examinar a estruturação do ensino superior do País, abrangendo universidades federais, estaduais, particulares, bem como faculdades isoladas.

ferência a certas coisas óbvias, para situar bem o problema da universidade e do ensino superior nos tempos em que estamos vivendo. A instituição universitária é realmente medieval. Foi na Idade Média que ela de fato realizou a verdadeira unificação da cultura chamada ocidental. A cultura da Europa foi unificada por essa universidade medieval que surgiu nas alturas dos séculos XI e XII, e que elaborou realmente um trabalho extraordinário de unificação intelectual do pensamento humano naquela época. Essa universidade, que chega a seu clímax, a seu ápice no século XIV, entra depois num período de consolidação tão rígida e tão uniforme que verdadeiramente se torna uma das grandes forças conservadoras do mundo. Ela não aceitou completamente nem o Renascimento nem a Reforma e, durante os séculos XV, XVI, XVII e XVIII, prosseguiu num extraordinário isolamento dentro da sociedade. Era então a velha universidade medieval defendendo-se completamente dessas forças exteriores que se encaminhavam para trans-

formá-la. Quando, nas alturas do fim do século XVIII, a sociedade entra de novo em fase de grande transformação, que se vinha elaborando desde o século XVI, mas que no século XVIII teve uma explosão característica, essa universidade encontra-se em completa decadência. A Revolução Francesa fecha a Universidade de Paris, assim como as Universidades de Oxford e Cambridge já quase tinham sido fechadas por Cromwell. De fato, a universidade tinha realizado uma extraordinária obra de unificação do pensamento ocidental. Mas não tinha conseguido viver à altura das novas exigências da sociedade, que se encaminhava para a grande transformação científica. Lembro aos senhores deputados que os séculos XVI, XVII e, coroando todos os esforços, o século XVIII, foram todos de intensa renovação intelectual. Então foi que, verdadeiramente, se processou a grande transformação do pensamento especulativo da Idade Média no pensamento criador e experimental da ciência. A universidade não faz a ciência. Newton esteve ocasionalmente numa universidade. Mas não foi na universidade que realizou seu trabalho. E nenhum dos descobridores científicos do momento eram universitários. A universidade estava refugiada no claustro, que era o seu *habitat* na Idade Média. O aparecimento da universidade representou uma extraordinária inovação. Quando o crescimento intelectual da nossa cultura chamada ocidental entra em consolidação, o aparecimento da universidade, como corporação de professores e de estudantes, era uma total novidade, que foi facilitada pela obra da Igreja, que deu as cartas necessárias para a criação dessa universidade. Essa universidade, segundo a organização ao tempo da Idade Média, era uma cor-

poração de professores e alunos, entregues à sua tarefa de descobrir a verdade, de descobrir o conhecimento. Podemos datar o verdadeiro período de florescimento da universidade medieval, da Universidade de Paris. Esta Universidade realizou o extraordinário trabalho de juntar a Teologia à Filosofia e, com ambas, fazer a obra intelectual dos séculos XII, XIII e XIV. Começa, no século XV, a decair, só vindo a renascer, verdadeiramente renascer, nos princípios do século XIX.

2. A Universidade de Humboldt

O renascimento da universidade, no sentido literal da palavra, a nova criação da universidade, é feita por HUMBOLDT, no início do século XIX, em Berlim. A Universidade de Berlim representa realmente os primórdios da nossa universidade contemporânea. É na Alemanha, com efeito, que se opera a grande renovação da universidade, voltando a ser o centro de busca da verdade, de investigação e pesquisa; não o comentário sobre a verdade existente, não o comentário sobre o conhecimento existente, não a exegese, a interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um conhecimento novo. A sociedade estava-se transformando, a pesquisa ia voltar a essa universidade, então debruçada toda sobre o passado, jogando-a para o futuro. Ela ia descobrir o conhecimento. Esta Universidade de Humboldt faz-se de tal modo a nova universidade, que toda a Inglaterra vai à Alemanha buscar associar-se ao renascimento científico. A Holanda, que havia começado trabalho paralelo, conjuga também seu esforço com o esforço alemão. E a América do Norte, perdida ainda em duas orientações muito curiosas — a da velha universidade medieval e a de uma universida-

de extremamente moderna, utilitária, destinada aos problemas da sociedade propriamente dita — vai buscar também novos rumos naquela Universidade, aí colhendo a inspiração para constituir a sua verdadeira universidade moderna, que hoje lembra a Universidade alemã de Humboldt, tôda dedicada à pesquisa e à descoberta do conhecimento científico. Vemos, assim, que a universidade, após atingir o seu ápice na Idade Média e, depois, entrar em completa decadência, chegando a ser até fechada, vem, em virtude das próprias transformações sociais, a renascer na Alemanha. Esse renascimento, conforme estava há pouco a dizer, cria uma universidade tôda dedicada à Ciência. Mas a Ciência ainda estava longe de ter os aspectos que tem hoje. A Ciência e a Filosofia estavam completamente unidas. De maneira que a maior faculdade da grande Universidade alemã era a de Filosofia, pois a Filosofia era entendida como um desdobramento completo do conhecimento humano, inclusive o científico. Vejam que nas origens da universidade há sempre três grandes orientações que a dominam. É isto vamos encontrar na própria Grécia, em que a Academia de Platão era uma universidade como esta que chegou a haver na Idade Média, não a do final da Idade Média, mas a anterior, uma universidade em busca do conhecimento e não a de apenas comentar o conhecimento passado. Mas, já a Universidade dos Sofistas, contra a qual Platão lutava, lembrava a universidade do final da Idade Média, ensinando a retórica, as regras do pensamento humano e as formas utilitárias desse pensamento, e não a especulação desinteressada e indagadora. E, se formos um pouco mais longe, na própria Grécia, encontraremos Pitágoras com a Matemática e a Ciência, a fazer a universidade científica. De ma-

neira que também na Grécia estão as três raízes que vão agitar e transformar a Universidade de Humboldt: a busca da verdade, a formação profissional e a cultura geral. A Universidade da Idade Média não era desinteressada; era uma universidade realmente profissional. Ela preparava o clérigo, o legista e o médico. E tôdas eram profissões. Não era uma universidade como a de Platão ou de Newman e depois a de Berlim e, de certo modo, a de Oxford, a de Cambridge e a de Paris, uma universidade em busca da verdade, fôsse ela qual fôsse. Era utilitária e transmitia o conhecimento existente. E a nova universidade que se buscava era a de Pitágoras, que ensinava Matemática e Ciências. Mas esta nova Universidade, que começa a existir com a Universidade de Humboldt, a Universidade de Berlim, a qual serve de verdadeiro modelo às universidades atuais do mundo, não vem a refletir-se no Brasil. As circunstâncias do Brasil fazem com que êle se desenvolva, primeiro, sob a influência da educação de que os jesuítas se fizeram os mestres, compreendendo um currículo fundamentalmente clássico, visando ao treino da mente e à cultura geral; depois, então, passavam para os cursos profissionais de Teologia e preparo dos membros da ordem, repetindo inteiramente a universidade medieval. De maneira que o Brasil, nesses primeiros séculos, apesar de não ter tido universidade no território da Colônia, contou com a de Coimbra, que era uma universidade tipicamente medieval, dirigida pelos jesuítas, e teve também o colégio dos jesuítas no Brasil, que reproduzia o *trivium* e o *quadrivium* da cultura existente à época. Com êsse colégio de estudos latinos e das literaturas clássicas, prendeu-se o Brasil inteiramente à influência da Idade Média, cuja educação

era fundamentalmente a de latinidade. Lembrem-se V. Exas., recordando um pouco os fatos, que somente em 1693, no fim do século XVII, é o latim abandonado, por uma universidade pioneira, como exclusiva língua de ensino e se começa, pela primeira vez, a ensinar na língua nacional. Isto se dá na Alemanha, em Halle, a primeira universidade que lança mão da língua vernácula para a cultura superior. Vejam bem que até aquela época a universidade estava inteiramente voltada para o conhecimento que a língua latina conservava e para os clássicos antigos. Logo, a universidade estava tôda debruçada sobre a análise do conhecimento existente. E não havia nenhum reflexo dessa universidade sobre a sociedade e, muito menos, sobre a produção. Nem a produção nem a economia, nem a sociedade dependia da universidade, antes ela própria, a universidade, delas dependia. A universidade era tarefa especializada de um grupo de homens, devotados ao cultivo do saber do passado — cuja importância e riqueza reconheço — empenhados em transmiti-los a um grupo de jovens para o aperfeiçoamento individual de cada um. O próprio indivíduo aperfeiçoado pela obra de cultura pessoal, que o tornava mais sensível, e mais interessante, adquiria, assim, a arte de viver com elegância e graça. Os ingleses chamavam-na a educação do *gentleman*. Benjamim Franklin, educação ornamental. Essa educação de elite, destinada ao clero e à nobreza, foi a que tivemos, durante a Colônia. Embora a Metrópole não tenha permitido a universidade no território da Colônia, abriu-nos as portas para a Universidade de Coimbra, talvez para melhor forçar nossa lealdade à Coroa Portuguesa. Os estudantes brasileiros em Coimbra chegaram

a 2.500 entre o ano de 1550 e a transmigração da Família Real. Foram eles que vieram a constituir a elite com que, no século XIX, enfrentamos o problema da independência. Nesse ponto é perfeitamente aceitável dizer-se que a América do Sul era mais culta, dessa cultura do tipo aristocrático e ornamental, do que a América do Norte, excluída a parte do Sul. A América do Norte, no seu esforço educacional, nunca teve inclinação profunda para os aspectos de cultura geral, buscando antes ministrar instrução utilitária ao maior número.

3. A Educação nos Colégios dos Jesuítas

A nossa situação era polarmente oposta. A educação era para a elite e de tipo aristocrático. O colégio dos jesuítas na Bahia chegou, mediante solicitações repetidas, a graduar bacharéis. Seus alunos graduados eram recebidos na Universidade de Coimbra para o último ano do Colégio de Artes, reconhecidos os três primeiros feitos na Bahia. O que desejamos sublinhar é que, a despeito de não ter universidade, o Brasil considerava os colégios dos jesuítas como vestíbulos da universidade, cuja formação em letras clássicas lhe parecia a mais perfeita formação do homem. Quando ainda hoje nos referimos ao gosto da fala no Brasil e à inclinação nacional para oratória, que poderia decorrer desse tipo de educação universitária, ocorre-me recordar o Padre Serafim Leite, que cita haverem ficado os padres jesuítas muito surpreendidos com os índios, tendo um deles chegado a dizer que "os índios são como os romanos; o mais importante dentre eles é o mestre da fala". De maneira que não seria apenas a nossa educação re-

tórica da universidade medieval que nos teria feito, por vezes, mais amigos da palavra do que da ação; já entre os próprios índios se consagrava o mestre da fala, lembrando os romanos, segundo os quais, o orador era a expressão mais alta da cultura. Tudo isto é apenas para lembrar que o Brasil, a despeito de não ter universidade, estava profundamente imbuído do espírito de cultura que representava a universidade: o cultivo do conhecimento do passado, o refinamento humano por essa cultura recebida da Grécia, de Roma e das formas menos antigas da cultura existente. A universidade era a transmisora dessa cultura.

4. O Conceito de Newman

É interessante a definição dada pelo Cardeal Newman, fundador da Universidade de Dublin e um dos que mais profundamente caracterizaram a idéia da universidade, ainda em meados do século XIX (1852). Diz êle: "Para que existe a universidade? Para levantar o *tonus* intelectual da sociedade; para cultivar o espírito público; para purificar o gosto nacional; para suprir os verdadeiros princípios que devem respirar o entusiasmo popular e objetivos fundamentais das aspirações populares; para dar largueza e sobriedade às idéias da época; para facilitar o exercício dos poderes políticos e para refinar o intercurso social da vida privada". Vejam bem V. Exas., como, em meados do século XIX, concebia Newman a universidade. Esta era a universidade de cultura geral literária e humanística que iria reproduzir as Universidades de Oxford e de Cambridge, que, por sua vez, haviam nascido da Universidade de Paris, que fora a grande universidade da Idade Média. Cinqüen-

ta anos depois, a Universidade de Humboldt, destinada à pesquisa e à ciência, revia o conceito de Newman. Observem bem V. Exas. como no século XIX entram em conflito dois conceitos de universidade.

5. Resistência à Idéia de Universidade

Cito êsses dados apenas para poder caracterizar a resistência do Brasil à idéia da universidade. À primeira vista, parece paradoxal essa resistência do Brasil à criação da universidade. Não houve no Brasil universidade no período colonial. Com a transmigração da Família Real, criam-se as duas primeiras escolas de Medicina, vinte anos depois as faculdades de Direito, depois uma faculdade de Minas e Mineralogia; a de Engenharia veio com a Academia Militar. Durante todo o período monárquico nada menos de 42 projetos de universidade são apresentados, desde o de José Bonifácio até o último, que é o de Rui Barbosa, em mil oitocentos e oitenta e tantos, e sempre o govêrno e parlamento os recusam. Vim a encontrar no Congresso de Educação que se realizou no Brasil, em 1882, presidido pelo Conde D'Eu, ao qual o Imperador deu extraordinária importância, um discurso em que um dos Conselheiros — o Conselheiro Almeida — faz uma longa catilinária contra a universidade. Tôda sua argumentação gira em torno da universidade medieval. Alega que "a universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como País nôvo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida". Ora, isto, em 1882, representava, dentro da atmos-

fera daquela época, certa visão não de todo despida de lucidez. Efectivamente, a universidade antiga era impossível ser restaurada. Quanto à universidade nova, o que estranho é que elle não tenha conhecido completamente a transformação sofrida pela universidade alemã. Mas, quanto às demais universidades, estava com plena razão. A universidade se achava em período de decadência; não estava em condições de enfrentar os problemas modernos da ciência, da pesquisa e da transformação social. De sorte que não foi apenas, a meu ver, a consciência conservadora que se opôs à universidade; parece ter havido da parte dos governos brasileiros um particular e constante propósito de resistir a certos desenvolvimentos puramente ornamentais da educação. Tenho reflectido longamente sobre isto. Sempre estranhei esse comportamento do governo brasileiro, desde o tempo do Império. Vejam bem, um Imperador como Pedro II, um homem razoavelmente culto e até altamente inclinado para as coisas intellectuais, não abriu uma só escola superior no Brasil; resistiu à idéa da universidade até sua última fala no trono, quando afinal reconheceu, por certo que relutantemente, que seria conveniente uma universidade para o Norte e outra para o Sul do Brasil. Nem por isto se criou qualquer universidade. A República continuou a tradição de resistência. Estimulavam-se, entretanto, escolas agrícolas, liceus de Artes e Offícios e, depois da República, o ensino técnico-profissional. As escolas agrícolas do Brasil são não só muito antigas como das mais ricas escolas superiores. Não podemos deixar de reconhecer que o Governo brasileiro, a classe governante brasileira, ao mesmo tempo em que via o Brasil com essa inclinação para a

cultura intellectual, para a cultura do lazer, para a cultura geral, para a cultura de consumo, resistia a essa tendência ornamental, procurando promover educação mais utilitária. A atuação do Governo Federal nesse sentido é muito típica. A Regência criou o Colégio Imperial Pedro II e, desde a criação deste Colégio até muito recentemente, não houve ampliação alguma ou criação de outro colégio. Este colégio é francamente ornamental, francamente dedicado à cultura desinteressada do espirito, à cultura intellectual da época passada. Apesar de ter recebido o seu nome, o Imperador não o multiplicou, mas veio a bafejar os liceus de Artes e Offícios com seus aspectos mais práticos da educação. Vem a República e faz a mesma coisa. O Governo Federal cria escolas técnico-profissionais e não cria ginásios ou escolas secundárias. E, quanto à universidade, mantém-se estritamente na idéa de uma universidade utilitária de preparo profissional, sem cuidar daqueles outros aspectos da cultura. Era como se se confirmasse o Conselheiro A. de Almeida Oliveira, naquele Congresso de 1882: "Nós não podemos ter universidade, porque não temos cultura para tal. A universidade é a expressão de uma cultura do passado, e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela." Esta é uma observação de certa lucidez. Não digo que esteja certa ou errada. Mas havia no Brasil, na classe governante brasileira, uma idéa de que a sociedade que se estava construindo ia ser uma sociedade utilitária, uma sociedade de serviços úteis, uma sociedade de trabalho e, como tal, não ganharia muito em receber os ornamentos e as riquezas da velha educação universitária. E a resistência se mantém. Vem a República, e esta também não cria a

universidade. Sômente em 1920, a República dá o nome de universidade às quatro escolas superiores que havia no Rio de Janeiro. Mas essa Universidade sômente em 1937 veio a ser realmente implantada. Em 1934, foi criada a primeira universidade em São Paulo e, em 1935, uma no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, que logo depois veio a ser extinguida. O Brasil conservava a posição de defender uma educação superior de tipo utilitário e restrito às profissões. Nestas ligeiras observações históricas já se patenteia a resistência à idéia de universidade. Quando afinal acaba por se constituir por ocasião do centenário, não passa de uma federação de escolas profissionais superiores.

"Esta universidade, pois, criada no Brasil em 1920, é o primeiro arremêdo de universidade que o País tem. Nós estávamos presos à tradição do ensino superior profissional utilitário, destinado a habilitar para o exercício de uma profissão."

Notemos, contudo, que a universidade, de que tínhamos experiência, que fôra Coimbra, era uma universidade de escolas profissionais. A cultura geral restringia-se ao Colégio de Artes, sendo os cursos de graduação os do sacerdócio, das leis e da medicina. Essas antigas profissões não eram identificadas como simples vocações, possuindo seus cursos a mais alta categoria universitária. Embora, pois, isoladas e independentes, essas escolas profissionais instituídas no Brasil — as de Medicina desde 1808, tendo atingido mais de 160 anos; as de Direito, vinte anos depois, com mais de 140 anos — a despeito de serem escolas profissionais, eram também de cultura geral. Guardamos aquela antiga tradição de que a universidade

nos preparava para o ofício da profissão, mas também para a Cultura. A escola superior preparava o homem culto. E, tanto na escola de Medicina quanto na de Direito, nós lavramos e construímos a cultura geral que o Brasil possui. É verdade que todo o período colonial foi um período de cultivo das artes da latinidade e das letras clássicas, de onde veio nosso gôsto pelas letras; depois a escola secundária acadêmica continuou a educação pela língua e pelas letras, já com o Colégio Pedro II, já com os grandes colégios particulares que tivemos, que lembrariam os colégios ingleses. É preciso recordar que a universidade moderna sômente surge no século XIX. Os próprios estudos da história representam uma grande inovação na universidade, tendo sido introduzido o seu ensino pela primeira vez no mundo em 1736, passado o primeiro quartel do Século XVIII, na Universidade de Gottingen. Ora, o Brasil tem uma grande cultura histórica e uma grande cultura literária, embora nunca tenha criado escolas superiores devotadas a êsses estudos. É que as escolas superiores, a despeito da intenção profissional, tinham-se feito, de certo modo, também escolas de cultura geral. Ainda cheguei a assistir a aulas de fisiologia na Escola de Medicina, que eram de uma beleza literária extraordinária, em que a ciência era transformada em literatura e apresentada como expressões de saber imaginativo.

6. Transplantação da Cultura Européia

As escolas superiores brasileiras, não obstante serem profissionais, cumpriam, de algum modo, herdadas do passado, as funções de educar o homem para a cultura geral e desinte-

ressada. Assim sendo, a sua elite formava-se em escolas superiores que, embora visando à cultura profissional, davam sobretudo ênfase ao sentido liberal das antigas e nobres profissões de Direito e da Medicina. Mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente européia. De modo que tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado e sobre o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura européia. Recebíamos ou a cultura do passado, ou a cultura européia. E misto tudo o Brasil era o esquecido. A classe culta brasileira refletia mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil: estávamos muito mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga — latina e grega — do que em nossa própria cultura. Já o norte-americano estava criando uma escola superior e uma universidade para a sua cultura. É isto o que estamos tentando fazer agora. Daí esse extraordinário paradoxo! nós, que éramos relativamente, historicamente, aparentemente mais cultos do que os americanos, não criamos em nossa classe dominante as condições necessárias para realizar a civilização moderna e para construir a grandeza do nosso País dentro da nova cultura que nela se vem erguendo. Então, penso, não é exagero acentuar, quando vejo o Brasil surpreender-se um pouco com certos comportamentos que éle próprio tem e que os representantes da velha cultura acham que é uma deterioração da cultura brasileira, que estamos, pela primeira vez, enfrentando uma cultura nativa do Brasil, e, até ontem, queríamos sobrepor ao Brasil uma cultura européia, uma cultura estrangeira da

qual existem ainda representantes. Talvez seja eu ainda um desses representantes dessa cultura. O meu curso secundário foi todo feito com professores estrangeiros; não havia um só professor brasileiro. É verdade que muitos eram jesuítas portugueses. Mas havia também professores estrangeiros devido às colônias portuguesas de muitas nacionalidades. Cursei o ginásio logo que os jesuítas foram expulsos de Portugal. De maneira que não tive um só professor brasileiro nos meus cinco anos de escola secundária. Vejam bem V. Exas., eu me estava cultivando com uma cultura que, na realidade, era enraizada na cultura européia. Todo o passado foi êste: todo o passado brasileiro era conservado em cultura estrangeira. A alienação não é uma figura de retórica; mas, uma realidade. Educaram-nos em uma cultura diversa da cultura local. Os nossos modelos de cultura eram sempre estrangeiros, tanto que as pequenas e modestas escolas profissionais existentes no Brasil tinham padrões de cultura copiados da cultura européia. Quero caracterizar bem isto, porque, do contrário, não explicaríamos o Brasil, pois eram poucas as nossas escolas superiores que tentavam transmitir essa cultura. Não tínhamos afinal mais que as duas escolas profissionais: a de Direito e a de Medicina, que produziram uma cultura geral da mais alta qualidade, equivalente à cultura européia. Estudava-se naquele tempo nas escolas superiores brasileiras, e eu ainda estudei no ginásio, com livros todos em língua estrangeira. Isto no meu período, que foram os primeiros vinte e cinco anos do início deste século. Eu ainda pude ter uma educação com livros e tratados todos estrangeiros. A nossa educação naquele tempo era muito mais para uma civilização eu-

ropéia do que para a nossa. Daí esse paradoxo: O Brasil somente conheceu ensino superior em escolas isoladas; não teve universidade; mas o espírito, o estilo, a atmosfera, a missão de universidade, com os seus característicos passados e presentes, teve-a integralmente. Só lhe faltou a ciência, que só recentemente foi introduzida. Mas a introdução da ciência na universidade deu-se, em todo o mundo, na segunda metade do século XIX. Pode-se dizer que só na Alemanha se iniciou no princípio do século XIX, quando aquele país lançou a idéia de que universidade era pesquisa. Essa pesquisa era realizada tanto no campo de humanidades, como no campo das ciências físicas e naturais. Vejam bem o detalhe: antes desse período, antes de Humboldt, toda a universidade estava a aprender um conhecimento já existente e já formulado pelos livros antigos. Com Humboldt, surge para a universidade a função de se elaborar a cultura que vai ser ensinada. Esse ponto parece-me extremamente importante. Assim como a universidade da Idade Média elaborou a cultura da Idade Média, a universidade da Idade Moderna teve de elaborar a cultura moderna para ensiná-la. Então, não se trata de dizer apenas que a universidade precisa dedicar-se à pesquisa. Ela tem de formular o conhecimento que vai ensinar, o qual não existe ainda. Quando se fala que a universidade deve passar à pesquisa não significa se faça um acréscimo, isto é, que lhe devemos anexar mais uma tarefa e ela viraria universidade de pesquisa. A universidade só será de pesquisa quando passar a *formular* a cultura que vai ensinar. Pode parecer excessivo dizer-se que a cultura humana tem de ser elaborada para poder ser ensinada. Isso, porém, é literalmente verdade. Tôdas

as vezes que eu estiver dando uma cultura que não foi elaborada nacionalmente para ser ensinada, estarei prestando informações; não proporcionando educação. De maneira que eu posso dar informações, inclusive por meio de uma porção de livros estrangeiros etc. Posso fazer cabeças muito bem informadas, tornar pessoas aparentemente muito entendidas do assunto, mas esses indivíduos não serão representativos da cultura, não estarão aprendendo uma cultura corporificada na sociedade de que são membros. Ora, toda a nossa educação superior é desse tipo. Se examinarmos a elite intelectual brasileira, verificaremos ser ela sem dúvida brilhante. Peço aos nobres Deputados que leiam a publicação do Congresso de Educação de 1882. É um grande volume de mais de 2.000 páginas. Ali encontramos pessoas discretamente sobre todos os temas, com esclarecimento perfeito. Mas essas idéias adquiridas de livros integravam-se nas cabeças dos indivíduos. Porém não tinham a menor realidade. A cultura realmente existente é a que estiver incorporada na sociedade em que eu estiver. Quando procedo a uma inovação, fico em contraste com essa cultura. Geralmente, uma idéia nova leva de 25 a 50 anos para ser incorporada numa sociedade. Na América, há quem diga que só com 50 anos uma idéia verdadeiramente nova se incorpora na sociedade. Outros calculam que algumas idéias foram incorporadas após 25 anos. Para entendermos o problema do Brasil, acho isso profundamente esclarecedor. Como sabemos, o Brasil, com uma minoria tão culta, nunca conseguiu criar instituições sólidas, firmes. As instituições brasileiras, na minha opinião, são de uma fragilidade enorme. De nada adianta mudar o nome delas à vontade. O fato

é que é real a fragilidade institucional brasileira. Isso decorre de as idéias estarem na cabeça das pessoas, não na sociedade a que pertencem. Vale pouquíssimo uma idéia na cabeça. Nem chega mesmo a ser uma idéia. Uma informação que se tem na cabeça não é uma idéia-fôrça, uma idéia que opera. Nossa luta pela democracia parece-me profundamente expressiva. No Brasil, não falta informação democrática, não falta quem exponha a democracia com a maior clareza. Por que, então, não funciona essa democracia? Porque uma coisa é têmos idéias na cabeça; outra coisa são essas idéias se refletirem em nossas cabeças. É absolutamente necessário que a educação seja uma implantação de uma cultura real na sociedade; não um acréscimo, não um ornamento, não um processo informativo. Só conseguiremos transmitir a educação, quando transformamos as nossas instituições culturais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, na forma de pensar brasileira, no modo de pensar brasileiro. Foi exatamente isso que Humboldt imaginou para a Alemanha. No século XIX, a Alemanha tinha sido derrotada pela França e estava vivendo um momento de humilhação. A universidade, naquele país, surgiu como uma forma de se criar a cultura germânica, como um meio de se formular a cultura germânica. Quer dizer, a universidade é ciência e nacionalismo, é pesquisa e nacionalismo. Naquele tempo, a universidade não existia como instituição universal a se estabelecer na Alemanha. A universidade era algo que ia ser criado na Alemanha, através do qual a cultura alemã ia ser estudada, ia ser formulada, ia ser ensinada. As instituições iam ser criadas. A democracia é muito recente no mundo. Afinal, começou prá-

ticamente nos fins do século XVIII. Todavia, nem sempre refletimos que extrema dificuldade houve para ela se implantar, seja nos países anglo-saxônios — mais preparados para recebê-la — seja na Europa Continental.

7. Objetivo da Educação: Formar a Cultura Nacional

Ainda sob muitos aspectos, a Europa Continental lembra o Brasil, pois não tem as instituições democráticas definitivamente consolidadas. Uma coisa é estarmos informados de uma alteração profunda, como esta do pensamento político da Humanidade; outra coisa é esse pensamento político existir na sociedade e nós sermos reflexo dêle, que, no entanto, só poderia existir na sociedade, se todo o processo educativo estivesse embebido do seu espírito: o esforço educativo é o esforço para formar a cultura nacional e ensinar essa cultura. O grande objetivo da educação é formar a consciência nacional. Sem uma cultura nacional não se poderá formar essa consciência. Como temos uma cultura estrangeira, produzimos esta coisa paradoxal no Brasil: uma das elites mais cultas, uma minoria perfeitamente culta, e um sistema educacional terrivelmente pobre e deficiente. Penso que o Brasil teve a universidade, mas a universidade universal, a universidade que se destinava a dar ao brasileiro uma cultura universal, universidade que tinha por fim fazer dêle um homem universal, que era o objetivo da universidade da Idade Média e que revivia, ressurgia, dentro das modestas escolas profissionais que possuímos. Para sair desta improvisação um tanto veemente, peço permissão a V. Exas. para ler umas considerações que escrevi a propósito. O pensa-

mento escrito é sempre mais moderado. É o seguinte: "Retardou-se a Nação, até o primeiro quartel do século XX, para iniciar-se no esforço de transformar o ensino superior no processo de tomada de consciência da cultura nacional, em formação, e de aquisição de novos métodos de pensar e de saber" — sômente em 1922 tivemos o primeiro esboço de universidade — "fundados na ciência experimental, para a solução dos seus problemas de desenvolvimento". "A nova ciência já não era uma ciência de especulação ou de exegese e interpretação do conhecimento existente no passado, mas ciência criadora e extraordinariamente fecunda, em conseqüências tecnológicas, para a solução dos problemas materiais relacionados com o poder e o enriquecimento humano" — esse era o projeto que o Brasil tinha, no primeiro quartel do século XX. "O nôvo ensino era um ensino de descobertas, a exigir uma atitude de espírito e métodos de trabalho intelectual radicalmente diversos dos que dominavam no passado". Perdoem-me insistir neste depoimento, que não se faz reforma de universidade sem mudança do saber que ela vai transmitir. Essa mudança não é, de maneira alguma, mudança de forma, de estrutura; a mudança é do conteúdo, dos programas e da aplicação que o Brasil vai fazer. "Na própria Europa, não foi fácil a adaptação da universidade à revolução do conhecimento científico. Sômente na segunda metade do século XIX consolidaram-se, dentro da universidade, o nôvo espírito e os novos métodos. Ainda assim, em meio a grandes resistências de alguns dos mais conhecidos centros do saber humano. É que a universidade, além dessa nova tarefa de acompanhar e acrescentar um nôvo saber experimental e tecnológico, conserva a sua antiga função de guardar e transmitir a cul-

tura existente e de refletir a cultura nacional. Diante, porém, da transformação em que entrou a própria sociedade, mesmo a tarefa de transmitir a cultura existente" — chamo a atenção dos senhores deputados para este ponto — "e refletir o caráter da cultura nacional passou a exigir estudos novos, por novos métodos, ou seja, a impor os mesmos métodos de pesquisa que dominavam o campo do saber científico e experimental." Não é só em ciência que descobro um mundo nôvo. Quando se entrava na escola de Ciências Sociais ou na escola de Direito do Brasil, tinha-se de estudar o País profundamente, para poder ensinar o modo com que as instituições e as idéias estavam funcionando no território brasileiro. Assim, para se organizar a escola superior, era preciso que alguns professores dessa escola se devotassem profundamente ao estudo, por exemplo, da cultura jurídica brasileira. Isso que hoje estamos a chamar sempre de pesquisa e inquérito, o professor tinha de fazer, para poder formar a cultura jurídica brasileira, a cultura brasileira em ciências sociais, a cultura histórica brasileira. Enfim, tôdas as culturas brasileiras tinham de ser elaboradas pelo professor universitário. "Estudar e saber, longe de continuar a ser o feliz emprêgo do lazer humano e consistir, predominantemente, em compreender o homem e o mundo, para aprimoramento e refinamento do seu espírito e de sua vida, passou a ser um árduo trabalho, em muitos aspectos, material, a exigir todo o tempo e a depender de um tipo de imaginação totalmente diverso do que inspirava a antiga cultura chamada, talvez imprópriamente, de humanística" — vejamos bem: não havia razão para ser ela chamada de humanística, pois era a cultura existente naquela época, ou seja, apenas a cultura moral, a cul-

tura sôbre o homem. A ciência nunca foi, nesse período em que se estava operando a transformação da humanidade, tida como uma cultura não humanística. Na Universidade de Humboldt, o humanismo compreendia Filosofia e Ciência. Esta se achava completamente integrada. Foi o tremendo desenvolvimento científico moderno que criou a terceira cultura. Fala-se muito em duas culturas: a humanística e a científica. Refiro-me sempre a três: a clássica, do passado, chamada humanística; a cultura própria dos cientistas; e uma terceira cultura, a dos profissionais, que não é bem uma cultura científica, e, sim, outra modalidade da cultura científica. De maneira que são três culturas. A humanística é dominada, sobretudo, pelo conhecimento do passado e pelas suas letras". Todavia, hoje, mesmo a cultura literária pode ser altamente moderna e altamente científica. "A cultura científica, ao contrário, se impregnava de um sentido de futuro, sendo este um dos aspectos fundamentais da revolução do saber humano". Esta revolução foi na verdade como a de Copérnico: a cultura, que era tóda do passado, volta-se quase tóda para o futuro. É preciso um esforço para fazer a mocidade de hoje compreender que ela não pode viver só para o futuro; tem de buscar suas raízes no passado, para compreender melhor o futuro. Quer dizer, o passado fica como um instrumento apenas. Ele é um auxiliar, um elemento que me ajuda a compreender o presente, mas não é o fim da minha educação. "Surgiram, então, as escolas-laboratório, as escolas-pesquisa. E todo o saber humano, fôsse "humanístico" — na Alemanha, a ciência é sobretudo ciência humanística — "ou de estudo da natureza, entrou em fase de radical reconstrução.

8. Expansão e Mudança Interior

A doce atmosfera, de certo modo convencional, do saber desapareceu para surgir a indústria do conhecimento, e as escolas a se fazerem casas de trabalho árduo e persistente, exigindo o que hoje se vem chamando tempo integral e devotamento exclusivo. O desenvolvimento do ensino superior passou a ser medido pelo grau em que professores e alunos assim conduziam o seu trabalho e adotavam os novos métodos do novo conhecimento". De maneira que a mudança não é nunca uma expansão só; é uma mudança real, interior, dentro da qualidade de ensino que estou dando. "É essa transformação que vamos procurar caracterizar no ensino superior brasileiro, distinguindo, fundamentalmente, o que é simples ampliação e crescimento das condições anteriores, às vezes com grave deterioração dessas condições e o que representa efetiva renovação e começo do novo espírito, do novo método, do novo estilo do saber e do novo modo de trabalhar no campo das ciências físicas e humanas. O novo professor universitário e o novo aluno da universidade são, hoje, dois trabalhadores modernos, cujo grau de esforço e dedicação se fizeram tão particulares e essenciais que antes se fundam numa paixão do que em possíveis incentivos materiais, embora estes não sejam, sobretudo hoje, desprezíveis". Está claro que convém dar um pouco de incentivo material. Mas a cultura moderna podia ser feita somente com paixão por ela, já que é capaz de provocar essa paixão. "Tomaremos, assim, as nossas escolas superiores em seu desmedido crescimento" — chamo a atenção igualmente para isto: o crescimento do ensino superior no Brasil é gigantesco — "sem maior deslum-

bramento pela sua expansão, buscando investigar e descobrir o que realmente nela representa a transformação, melhor diria, mutação, para firmar os pontos de sua sobrevivência e mostrar os aspectos em que perduram os velhos moldes em vias de desaparecimento. Distinguiremos, por isso, a simples expansão que é resultado da explosão de aspirações em que vivem os que hoje buscam o ensino superior" — essa é uma das grandes pressões que o ensino superior sofre — "e o que se vem realmente fazendo para adaptar a universidade às novas necessidades da sociedade em transformação, de modo a evitar que a sua expansão venha a constituir, para os que a procuram, uma paradoxal frustração. Estagnada, ou não, a educação superior tradicional representava o que havia de mais significativo no País, no sentido de valorização e prestígio social". Vejam bem: embora a educação superior brasileira tenha sido estagnada, pobre, modesta, ela possuía, no sentido de prestígio social, um valor exaltadíssimo. "Por isso mesmo, não se pode pedir à mocidade, que busca essa educação ainda tradicional, que seja ela a renovadora de seus métodos e de seu conteúdo. Não pode mover a essa mocidade motivação diversa da que serviu aos que antes a buscavam. Entre as resistências à mudança necessária e indispensável, não está apenas a sociedade brasileira, de si mesma, naturalmente, letárgica, podendo sofrer a mudança, mas raramente a promovendo; não estão apenas os professores ameaçados de perder seus hábitos longamente aceitos; estão os próprios estudantes a tudo isso refletir" — a refletir a cultura em que deva estar inserida a universidade brasileira — "na motivação que os projeta para as suas novas ambições de estudos e de saber. Se os mais

velhos se cultivaram em escolas de tempo parcial, recebendo o saber por impregnação auditiva e um vago e ocasional convívio com os professores, é natural que os mais novos também julguem que se cultivarão do mesmo modo, para poder fruir o prestígio social de que ainda goza a velha elite formada segundo os velhos métodos". Antes de descrever o ensino superior no Brasil, considero ainda indispensável um esforço para definir os padrões, modelos ou valores que o ensino superior objetiva na vida brasileira. Este pensamento, parece-me, ajuda a compreender, depois, a situação que estamos encontrando. "Não se trata da organização formal do ensino superior, nem mesmo dos fins proclamados na abundante legislação que rege esse ensino. Cogitaremos, antes, de valores subjacentes, geralmente implícitos, e que realmente governam a sua expansão, de certo modo explosiva, a partir de 1940. As sociedades latino-americanas, dentre elas, a brasileira, eram sociedades, até a Primeira Guerra Mundial, em desenvolvimento acentuadamente lento, de tipo oligárquico e, de algum modo, aristocrático, pois não só eram sociedades para os poucos, como tinham de certa maneira, refletindo a Europa, cuja cultura e civilização buscavam imitar, um aprêço especial pelo que se poderia chamar "cultura geral" em oposição à cultura científica ou técnica.

9. O Modelo das Escolas Profissionais Isoladas

O ensino superior na América espanhola fez-se, desde o princípio, em universidades concebidas e fundadas pelo modelo espanhol, enquanto no Brasil, quando veio a ser criado o ensino superior, já no século XIX, o modelo foi o de escolas profissionais

isoladas". Creio que já me referi bastante a este assunto. Por isso, passarei a ler adiante. Trata-se do texto em que sublinho o fato, já explicado por mim aqui, de que, embora não houvéssimos contado formalmente com a universidade, tivemos o espírito e a função da universidade. "Este caráter de ensino superior brasileiro, a que não falta uma nota, enfim, paradoxal" — embora por definição eminentemente profissional, ele, realmente, era de cultura geral — "que permitiu, até pelo menos 1930, que as escolas superiores se constituíssem em instituições tranqüilas" — vejamos bem: até 1930 esse ensino superior viveu um período de extraordinária tranqüilidade. Vivi essa década e dela me recordo vivamente. Posso assegurar que não havia, então, a menor intranqüilidade no ensino superior brasileiro — "freqüentado relativamente por poucos alunos, orgulhosos do brilho excepcional de certas aulas e, com as inevitáveis distorções locais, eminentemente acadêmicas, o que é, talvez, o traço mais duradouro de todo o ensino superior brasileiro" — a despeito de serem escolas profissionais, cultivam um grande amor à qualidade acadêmica do ensino, entendida aí como ensino desinteressado. "As escolas superiores, resumindo-se às duas carreiras de alto prestígio, a do médico e cirurgião e a do jurista, depois à de engenharia, para cujo modelo se inspirou na escola politecnica francesa, eram o que foram para a França as *grandes écoles*, que não soube-mos copiar. Ao seu lado, havia a escola de belas-artes, a escola de agronomia, os cursos anexos de odontologia e farmácia, mas constituíam socialmente escolas de segunda classe, formando profissionais sem maiores honras acadêmicas. O ensino nessas escolas era enciclopédico, dentro de cada

ramo, compreendendo um extremo currículo, sem qualquer especialização, sendo, a rigor, propedêutico à profissão, para a qual o diplomado se iria formar pela prática depois de deixar a escola" — isso é o que caracteriza bem o ensino superior brasileiro, mesmo quando ele se chama profissional. "Por isso mesmo, os professores eram todos de tempo parcial, com a sua atividade reduzida a aulas magistrais. Os alunos, entretanto, desde que filhos de famílias abonadas, eram, predominantemente, de tempo integral, dedicando o tempo à escola, à biblioteca e à vida de estudante" — estou falando aqui sobre os alunos do meu tempo — "com acentuado sentido de lazer e traços de boêmia. Eram raros os estudantes que trabalhavam para o ganho. Por isso mesmo — o ensino superior visava mais à cultura do que ao preparo ou treino profissional — o problema da eficiência propriamente dita da escola era secundário. A escola se reduzia à sua função de semear idéias e conhecimentos, ficando a colheita dos resultados a cargo do aluno e do seu esforço autodidático, por meio de leituras e, depois, pela prática e pela experiência pessoal. Embora as escolas mantivessem bibliotecas, nem sempre atualizadas, o esperado do bom aluno era que constituísse sua própria biblioteca. Até o primeiro quartel do século, as três escolas superiores, de Medicina, de Direito e de Engenharia lograram, dentro desse espírito e desse método, constituir-se em escolas razoavelmente boas e preparar a elite profissional e culta para o País" — inegavelmente elas preparavam a elite que conseguimos ter e usar. "Ainda nesse período, cumpre notar que se dá início a certa mudança em relação à Medicina" — chamo a atenção dos nobres Deputados para este ponto, porque, na minha opi-

nião, um dos maiores esclarecimentos sobre o ensino superior brasileiro que vamos ter é a análise mais detalhada do que representou a cultura médica brasileira — “e a engenharia, passando a primeira a acentuar o caráter prático dos cursos de clínica e os aspectos científicos e experimentais das cadeiras básicas, e a de engenharia, com a criação da Escola Politécnica de São Paulo, servida por corpo de professores estrangeiros em algumas cadeiras, a dar início à especialização em eletricidade e mecânica, além da clássica engenharia politécnica e civil. Até então, entretanto, o aperfeiçoamento ou o avanço de qualquer instituição de ensino se fazia em perfeita tranquilidade sem, às vezes, qualquer repercussão social. O ensino superior constituía uma província isolada, em perfeito estado de alienação cultural” — com relação à cultura nativa, à cultura brasileira; não à cultura universal — “interessando apenas à sua tranqüila clientela de classe alta e média superior, imbuída, aliás, de profundo respeito à categoria intelectual dos seus professores”. Não podemos desconhecer que o professor da universidade brasileira era uma das figuras mais respeitadas e mais admiradas da Nação. Logo, precisamos olhar para esse professor com certo respeito. Dentro da cultura que estava representando, ele foi uma alta expressão do valor brasileiro. “Quando, na década de 20 começam os movimentos de crítica e exame da situação educacional” — vejam bem: aí é que começa a inquietação brasileira — “e se esboçam os contornos de sistema educacional que incluisse a universidade, o sistema existente de ensino superior não se sente atingido pela crítica, não se registrando dentro dele nenhum reflexo do movimento proposto de reconstrução educa-

cional”. É curioso: todo o movimento de reconstrução educacional brasileiro é estranho à universidade. O mesmo aconteceu em toda a Europa. Acontece, que a universidade estava fechada no seu isolamento, na sua tranquilidade, nos seus objetivos. “O ensino médico, contudo, era o mais afetado pelo progresso científico e o mais ligado aos problemas brasileiros, por isso mesmo que a saúde humana constituía problema concreto e local, não podendo ser resolvido por uma cultura de idéias universais” — é evidente que o médico não podia ficar só com as idéias universais, tão abundantes na cultura brasileira. “Por isto mesmo, dentro do espírito da cultura acadêmica, são as escolas de medicina do Brasil as primeiras que se emancipam dos métodos de cultura geral e começam a revelar insatisfação ante a situação existente”. Ao referir-me a essa mudança, não posso deixar de lembrar como o Brasil fez os seus estudos históricos. Nosso País tem historiadores do mais alto quilate, aprendeu pesquisa histórica profundamente, faz história com os melhores métodos científicos e nunca foi a universidade ou a escola superior que lhe ensinou isso. Nessa época, em que a cultura histórica era de um grande interesse social, criamos institutos históricos e geográficos em todas as capitais, o que é uma honra para nós. Hoje, não conseguimos criar nada semelhante. Tudo isto realizado pela iniciativa privada brasileira. “Não há como não distinguir o profissional médico dos demais profissionais do País. É pela Medicina que se introduz na cultura brasileira o espírito científico moderno, caracterizado pelo método experimental. Daí serem as escolas de Medicina, em oposição às de Direito e mesmo às de Engenharia, o verdadeiro núcleo de pensamen-

to empírico-indutivo, que lentamente começa a emergir no quadro intelectual brasileiro”.

10. A Política do Numerus Clausus

“Dentro do quadro do que se poderia chamar as *grandes escolas* brasileiras — Medicina, Direito, Engenharia — a escola de Medicina é, assim, a primeira que entra a se organizar, tendo em vista o novo caráter científico da profissão. Ao mesmo tempo, entretanto, em que se transforma, a fim de apurar os padrões científicos da sociedade moderna, introduz uma severa política de *numerus clausus* para a admissão, reduzindo drasticamente a sua matrícula.” A Escola de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro chegava a ter 500 alunos no primeiro ano. Pois bem, passou a ter 100. Vejam a redução drástica. “O fato pode ser observado na simples evolução da matrícula médica a partir de 30. Ele é importante, porque revela um dos traços da política de educação superior no Brasil, que é a de restrição de matrícula. Com efeito, embora o *numerus clausus* de matrícula represente preocupação pelos padrões de qualidade do ensino, não se pode dizer que seja somente este o motivo de sua adoção.

“Pois, ao mesmo tempo em que as escolas assim fecham as suas portas, adota o País, para atender à pressão invencível da procura educacional, a solução de *criar novas escolas em vez de ampliar as existentes*”.

Este é um outro ponto para o qual gostaria de chamar a atenção de V. Exas., porque é muito significa-

tivo que o Brasil não expanda as escolas existentes e crie novas escolas.

“Não se pode admitir que seja mais fácil criar uma nova escola do que ampliar as já existentes. Se isto se faz, é porque as escolas existentes resistem à sua própria ampliação, seja para manter o prestígio de que gozam, seja por não aceitar o novo esforço necessário à sua ampliação. O fenômeno é indicativo de certo estado de complacência com a situação existente e de resistência à mudança. Logo, embora as escolas de Medicina sejam as mais sensíveis ao progresso científico da profissão médica, nem por isto elas se fazem instituições dinâmicas predispostas à mudança, mas afeioam-se aos padrões adquiridos e se fecham como fortalezas dentro dos seus muros, que não são os da universidade, mas os da própria escola. Por aí se pode sentir como a circunstância de as escolas terem sido criadas como instituições isoladas de ensino profissional, leva-as a conservar, ainda quando integradas na universidade, a sua lealdade à escola e não à universidade”.

Reputo este um dos pontos mais significativos do velho espírito universitário. A velha universidade medieval era uma oligarquia de professores. Quando terminou a Idade Média, encontravam-se na decadência que sabemos, exatamente porque estavam totalmente fechadas como oligarquias de professores. Os alunos eram menos importantes do que eles próprios.

Ora, insinua-se dentro das escolas brasileiras esse mesmo espírito. As escolas não aceitam ser ampliadas porque isso representaria a multiplicação de

professôres e o deslocamento de valores dentro de cada escola. Criem-se mais escolas, mas não toquem em mim! Então, o Brasil desenvolve-se pela multiplicação das escolas, em vez de promover o crescimento das já existentes.

11. Desenvolvimento das Escolas de Medicina, Engenharia e Direito

"Depois da de Medicina, foram as escolas de Engenharia que passaram a sofrer a influência da transformação dos conhecimentos tecnológicos do mundo moderno, levando-as a ampliar e diversificar o seu currículo para atender às especialidades da profissão. O movimento foi mais lento e gradual do que no ensino de Medicina e levou a estrutura diferente. Enquanto o curso médico se conservou um curso único, ficando a especialização reduzida à parte clínica, as escolas de engenharia diversificaram os seus currículos pelas diferentes especialidades. Registre-se, porém, que não chegaram a ser escolas avançadas de tecnologia..."

Vejam como é diferente: as escolas de Medicina chegaram a um ponto que, hoje, acho, sem nenhum exagero, podemos dizer que o profissional médico brasileiro pode-se equiparar ao profissional médico de qualquer país civilizado. Além disso, acha-se tão avançado nos aspectos científicos e tecnológicos da profissão quanto os demais. Já não posso dizer o mesmo da Engenharia nacional, porque, embora ela já seja muito significativa, não se fez tecnológica. Ela não percebeu que a Engenharia não era apenas civil, mecânica ou eletricista, mas era, por excelência, a descoberta da má-

quina e da Tecnologia dessa máquina. Então, não posso equiparar o desenvolvimento das escolas de Engenharia brasileiras com o desenvolvimento das escolas de Medicina.

"... mas limitaram-se a ensinar as tecnologias existentes, com o espírito de transmissão dos conhecimentos existentes e não de pesquisa ou descoberta".

Enquanto em Medicina vemos a descoberta de tratamento para as moléstias brasileiras, vemos a ciência médica brasileira, em Engenharia temos a Tecnologia que nos é trazida do exterior. Não criamos a nossa Tecnologia. Somos, às vezes, maiores no aspecto artístico da Engenharia, como se pode ver por esta maravilha que é Brasília. Arquitetura, por ser arte, pôde progredir melhor do que as ciências tecnológicas, porque, como arte, começamos incluindo-a originariamente em nossa escola de Belas-Artes.

"Este é outro traço da política do ensino superior que, no País, não chegou à escola de pós-graduação..."

Esta é outra grande falha da nossa estrutura. A universidade moderna, a universidade de Humboldt, do princípio do século XIX, era universidade de pós-graduação. Ia preparar o homem para descobrir a ciência, para formular a ciência a ser ensinada nas escolas inferiores. Não era de modo algum a escola para transmitir os conhecimentos *existentes*, porque o conhecimento existente estava sendo criado dentro da grande transformação da época.

"... mas se ateuve apenas ao ensino do saber existente e que chegasse à posse do professor.

Tudo isto nos obriga a observar que a escola superior não se fez centro de renovação do conhecimento mas de simples transmissão do pouco saber estabelecido, existente em cabeças brasileiras e no livro. Com as escolas de Direito não se registra nenhuma inovação. O ensino continuou com seu currículo enciclopédico de disciplinas jurídicas e o método de aulas magistrais, três vezes por semana, a alunos que, por sua vez, liam e estudavam compêndios jurídicos. Nem especialização, nem qualquer forma prática é introduzida. Por outro lado, o caráter normativo das ciências jurídicas facilitou a generalização do modo de pensar teórico-dedutivo, que muito concorreu para marcar a inteligência brasileira com um traço especulativo e, de certo modo, dogmático.

12. As Faculdades de Filosofia

A essas três escolas maiores da tradição do ensino superior brasileiro, vieram acrescentar-se na década de 30, primeiro a escola de Filosofia, Ciências e Letras e, depois, várias outras. Isto sucede, porém, quando a sociedade já estava em franco processo de mudança e as aspirações pelo ensino superior começavam a crescer e a pressionar as escolas por novas carreiras e por admissão numerosa de alunos. Como iria o pequeno núcleo limitado do ensino superior reagir a essas mudanças e aceitar a sua incorporação à universidade então criada? A reação foi defensiva e não de aceitação. As escolas se encastelaram em sua real autonomia e

passaram a considerar o Reitor como o substituto do Diretor do Ensino Superior, a que antes estavam moderadamente subordinados. Nenhuma escola se considerou nem didática nem academicamente subordinada ao Reitor, mas escolas independentes em torno de sua autoridade, a que delegaram seus entendimentos com o governo, sobretudo para a obtenção do orçamento e o plano de obras da universidade”.

O Reitor era uma espécie de delegado da congregação, que representa a força do ensino superior, para, junto ao Governo, obter orçamento favorável à universidade e à escola, dispensando os próprios diretores das escolas de terem de se preocupar com esses problemas.

“Estamos considerando as escolas oficiais, mas a situação não era muito diversa com relação às escolas particulares. O ensino particular funciona por concessão do Governo e suas escolas também estão diretamente subordinadas a ele, que as autoriza, reconhece e fiscaliza, gozando, apenas, de liberdade administrativa. Também elas têm a tradição de escolas profissionais isoladas e, quando constituídas em universidades, comportam-se do mesmo modo quanto à organização central da reitoria.

Por este fato, quando se criaram as faculdades de filosofia, ciências e letras, que iriam iniciar no País o estudo superior nas diferentes áreas do saber humano e, em realidade, introduzir o ensino universitário das disciplinas em seu aspecto acadêmico e não profissional, faltaram modelos tradicionais para este tipo de en-

sino. Não havia no ensino brasileiro modelo para as faculdades de filosofia, ciências e letras. A nova instituição, por isto mesmo, surgiu com missões estrangeiras de professores. A ela devia caber a função central da universidade, interligando-se com as demais escolas profissionais e passando a incumbir-se do ensino básico ou propedêutico das escolas profissionais, que, libertadas da necessidade de também ministrar esse ensino, passariam a se concentrar no esforço de formação profissional. Nada disto se deu. As escolas profissionais continuam como dantes, oferecendo ensino propedêutico e de formação profissional, e a faculdade de filosofia, ciências e letras fez-se uma escola normal superior de preparo do professor secundário, como tal se multiplicando pelo País”.

São, hoje, 113. Quer dizer, em 1934, há, portanto, 34 anos, um fundador de uma faculdade de filosofia, ciências e letras, como o Governador de São Paulo, julgava que não podia fazê-lo sem trazer uma equipe de 18 professores estrangeiros. No mesmo ano o Governo do Distrito Federal criou uma faculdade de ciências e letras, uma faculdade de direito e economia etc. e lá também os seus administradores acharam que precisavam de 16 professores europeus para dar início a essa escola. Hoje, há 113 no Brasil e se constituem em municípios que não chegam a ter 50 mil habitantes, e com professorado local.

Vejam bem se ela é a antiga faculdade de filosofia:

“Por certo, como não se criou o ensino pós-guaduo, as melho-

res escolas de filosofia, ciências e letras ensaiaram a especialização no campo das letras e das ciências, dando início ao preparo de cientistas nos campos das ciências físicas e naturais e das ciências sociais e de especialistas no campo das letras. Nenhuma escola se fez, porém, centro de pesquisas ou de estudos avançados nesses campos, ficando, geralmente, concentrada nos cursos de quatro anos de preparo do professor secundário”.

Não só a escola de filosofia não se integrou na universidade, como não realiza sua função, como não expande seu ensino além dos três ou quatro anos de seus pequenos cursos.

13. Universidades Brasileiras: Reunião de Escolas Isoladas

“Como se vê, a estrutura antiga de escolas profissionais isoladas conservou-se, constituindo a universidade apenas a sua reunião em um conglomerado de escolas sob uma autoridade comum, mais nominal e burocrática do que efetivamente administrativa e acadêmica. O reitor nem sequer poderia se atribuir a posição de líder do grande esforço diversificado da congêrie de escolas. Era o simples representante das escolas, em suas relações externas com o Governo e o público. Ante a resistência assim manifestada do modelo antigo de escolas isoladas, nem a universidade logrou estruturar-se como a nova instituição de produção do ensino superior, nem, por isto mesmo, passou a responder aos reclamos sociais para a sua expansão e diversificação. Ao contrário, resguardadas pela nova autoridade

do reitor, elas se fizeram mais conservadoras, abrigando a sua imobilidade sob o escudo do relativo distanciamento em que ficaram da sociedade e do público. Com a organização da universidade, as escolas se isolaram ainda mais da sociedade como tal. Quando irrompeu, assim, a pressão social por expansão, esta não se exerceu sobre a universidade mas sobre o governo e a expansão se fez por atos do governo mediante a multiplicação das escolas, e não pela reforma e ampliação do sistema existente. É, sem dúvida, significativo o fenômeno. Sabemos que as instituições de ensino são naturalmente resistentes à mudança e que a força dessa resistência se situa predominantemente nos professores. No Brasil, essa força de resistência é tamanha, que só com a criação de novas escolas, isto é, quando não haja professores para se opor à ampliação, é que esta se pode efetivar. Dir-se-ia, então, que a nova escola seria progressiva e tentaria ensaiar novos métodos. Também isto, entretanto, não se dá. A escola nova é uma réplica da velha, e geralmente pior, devido à falta de experiência dos professores. Somos obrigados a reconhecer que a instituição não é uma agência a lidar com um problema exterior a ela e que lhe cabe resolver, mas uma sociedade de professores enfeudados em seus interesses, que defendem, preservando-se de qualquer alteração mesmo quanto ao número de sócios da companhia”.

Tal espírito não é culpa de ninguém, mas resultante de uma situação histórica das escolas brasileiras.

“Lembremo-nos de que, originalmente, a universidade era uma corporação de professores congregados para estudos e ensino e, deste modo, fechada e voltada sobre si mesma. Embora no início jamais tenham sido isto, acabaram por se encerrar em seus muros, atingindo uma situação de decadência no século XVIII. Foi essa corporação que Napoleão fechou na França para criar escolas do Estado, cujo modelo procuramos repetir aqui. Não será, porém, que o antigo molde medieval se insinuou na organização oficial do Estado, que também aqui se criou, dando às escolas o caráter das guildas medievais assim ressuscitadas?”

Cabe agora dizer: o Brasil, ao fazer suas escolas isoladas, estaria imitando Napoleão, que procedeu ao fechamento das universidades e criou as escolas isoladas do Estado para manter o controle governamental. Mas a universidade francesa, pouco tempo depois, foi restaurada e o espírito medieval da escola se restabeleceu. E agora, seja aqui ou na França, vemos a mesma agitação em torno de uma reforma universitária que encontra lá tanta resistência, como está encontrando aqui.

“Se assim é, não ficará compreensível o fenômeno brasileiro da resistência das escolas à mudança e da facilidade paradoxal da criação de novas escolas? Veja-se bem que a valer essa interpretação a escola passa a existir para o professor e só indiretamente para o aluno. E, por isto mesmo, só o professor é juiz do que vai ele ensinar ao aluno. Além disso, a instituição passa a ser uma insti-

tuição autônoma e fechada, sujeita exclusivamente à sua própria autoridade. O único juiz do seu programa e da sua eficiência é ela própria. As guildas medievais eram uma corporação desse tipo. O velho modelo sobrevive nas escolas superiores plantadas no solo brasileiro”.

14. Liberdade de Ensinar e Liberdade de Aprender

Ora, essa observação é tanto mais verdadeira quanto a maior inovação criada por Humboldt nessa universidade, que passamos a chamar de *universidade moderna*, no princípio do século XIX, foi o princípio do *Lernenfreiheit und Lehrenfreiheit*, liberdade de ensinar e liberdade de aprender. Na universidade alemã, desde então, o aluno, ao entrar, escolhe o que vai estudar, e o professor tem completa liberdade de ensinar. Este grande modelo de universidade, em oposição à universidade-corporação fechada, que ensina o que eles, professores, resolvem ensinar, em regime estatutário de extrema rigidez. São instituições para si próprias, presumidas de guardiãs da cultura de promotores do seu desenvolvimento indefinido.

“Dir-se-á que assim são as escolas superiores de toda a Europa. Não estou longe de reconhecer o fato, mas lá elas assim se constituíram numa sociedade longamente formada e estratificada, vindo a mudar com a mudança da sociedade, de que eram peças integrantes. Entre nós, as escolas foram criações inovadoras feitas pelo Estado, para uma sociedade nascente, sem padrões próprios de cultura, que deveriam ser criados pelas escolas e implantados

na nova sociedade, a cujos reclamos iriam atender, redirigindo-os. Não podemos proceder a um estudo comparado do ensino superior nos vários países, mas dentro do Continente há o caso dos Estados Unidos da América, que, por circunstâncias especiais históricas, não subordinaram o ensino superior aos modelos europeus, desenvolvendo-os como uma experiência local e dentro das contingências de uma sociedade nova em processo de evolução sob o impacto da revolução democrática e industrial do século XIX. A universidade americana é muito diversa da universidade inglesa e mesmo da europeia. Não surge como uma corporação de professores, mas como um empreendimento social, sob o controle de um conselho não profissional”.

Sabemos que só há no mundo outro exemplo, o da Escócia, onde também a universidade está sob o controle de um organismo leigo, que preside a universidade, a qual existe não para si, mas para cumprir determinado dever para com a sociedade. Vejam bem a diferença: a educação não é só um bem para o indivíduo, mas uma necessidade para a sociedade. Daí a necessidade de poder a sociedade velar por essa necessidade geral, independentemente da necessidade individual. Para que isto se faça possível, devemos ter na universidade algum órgão que represente junto a ela a sociedade. Na universidade napoleônica e na universidade brasileira, o Governo mesmo se apropriou da universidade, como órgão da sociedade. Mas, dadas as origens democráticas da sociedade anglo-saxônica, ela não pôs o governo dirigindo a universidade, mas um conselho leigo, não profissional, algumas

vêzes eleito pelo povo, outras escolhido pelo Governador do Estado, ou pelo órgão fundador ou mantenedor da universidade,

"o qual contrata os professores, por indicação de um Presidente, que é, mais do que tudo, um gerente e um líder, nem sempre com qualificações de professor".

15. A Experiência Americana: Universidade-Empresa

Só um estudo de como alguns reitores das universidades americanas — quatro ou cinco dos mais significativos e criadores — modificaram suas instituições, nos permitiria sentir como a sociedade, em processo de industrialização, vê na universidade uma empresa como outra qualquer; e, assim como a General Motors se transformou numa grande empresa, a universidade americana se transformou em uma empresa formidável de produção de conhecimento. O fenômeno não poderia ocorrer, se a universidade tivesse a forma antiga tradicional, ou seja, uma reunião de professores e alunos para estudarem. Os objetivos sociais encarnaram-se completamente dentro da universidade.

"A relação entre a instituição e a sociedade é imediata e direta, sendo a universidade uma agência para certo empreendimento social de cultura, de treinamento profissional e de pesquisa. O caso de Harvard é extremamente esclarecedor, como se tornam, depois, os casos dos *Land Grant Colleges*".

Tomemos só o exemplo da organização da profissão de Direito. A América estava como o Brasil; pior ainda, porque, para eles, o caso era mais

difícil do que para nós. O país a crescer espantosamente e sem quadros para coisa alguma. A lei anglo-saxônica, que era a lei comum fundada nos costumes, havia-se generalizado, no nôvo continente. Não existiam bacharéis, nem advogados, a própria magistratura era em geral eleita. Passou pela América a idéia de criar uma escola de Direito e com os tratados e livros de texto de Direito da Europa e da Inglaterra entra a formar advogados? Não. Vejamos o que fez a Universidade de Harvard. A sua escola de Direito foi organizada após tremendo esforço no sentido de levantar tôda a jurisprudência dos juizes americanos, acumulá-la numa biblioteca enorme junto à escola. Após isso, os estudantes e professores de Direito passaram a estudar essa jurisprudência e a formular o Direito americano. Não há nas escolas de Direito, em que se generalizou o *case method*, nada do que lembre nossas escolas enciclopédicas, que ensinam o direito do mundo inteiro em livros e tratados. Eles vêm estudando como o americano aplica a lei, como está resolvendo seus problemas legais.

"Em Harvard, a organização da *Law School* e depois da *Business School* constitui exemplo do caráter inovador e criador da Universidade. Não é a escola de Direito uma escola acadêmica de ciências jurídicas, mas uma escola de estudo empírico do funcionamento da *common law* na nova sociedade. O *case method* torna o ensino de direito um método de estudo da jurisprudência americana, de onde emergiria uma ciência jurídica americana empírica e fundada em sua aplicação da lei. Mais tarde a *Business School*..."

Vejam bem, a escola de comércio no Brasil é feita como se fôsse brincadeira, com alguns tratados. A escola de comércio de Harvard custou dois milhões e quinhentos mil dólares em preparo de material que ia ser ensinado, baseado nas decisões das empresas administrativas e industriais americanas. Quer dizer, foi um estudo completo de todos os relatórios da indústria americana em cerca de oitenta anos de vida. Um trabalho intensivo para compor uma biblioteca e, então, organizar uma escola de comércio numa universidade. Material para ser estudado e investigado. Onde no Brasil se fêz escola dêsse tipo? O Brasil faz escola até sem biblioteca. Foi êsse mesmo Eliot, de Harvard, quem fêz da biblioteca a peça mais importante da Universidade. Hoje, Harvard tem mais de sete milhões de livros na sua biblioteca, que é a terceira do mundo, por que dizia Eliot que não podia fazer uma universidade, numa nação nova do continente americano, sem primeiro fundar uma biblioteca. Uma universidade, quando é apenas para estudo do passado, é uma biblioteca; antes de tudo uma biblioteca. Agora, quando o homem toma essa biblioteca, atualiza, moderniza o conhecimento e o ensina, é uma escola. Se fôr só para transmitir os conhecimentos dos livros, basta a biblioteca. O Museu Britânico funciona como universidade. Alexandria funcionou durante vários séculos como universidade. Uma biblioteca é uma universidade, se fôr para ensinar o conhecimento passado. Agora, se se deve reformular êsse conhecimento para o presente, é preciso o professor e a universidade.

"Mais tarde a *Business School* se organiza com o mesmo método, exigindo ainda maior origi-

nalidade em preparar o material em que o ensino se iria fundar. Não há nesse método de criar o ensino superior, nada que lembre a universidade medieval nem a alienação cultural que marcou o ensino superior no Brasil. A nação, na América do Norte, estava a criar a sua cultura e essa cultura estava a ser estudada na universidade, para se tornar possível o seu ensino. A sociedade e a universidade eram uma só coisa e como a sociedade era local e nova, nova e local era a universidade. Não estamos pois a fantasiar alguma coisa mas a lembrar um exemplo, cercado do mais completo êxito, mesmo nos aspectos acadêmicos, que a universidade veio depois a adquirir, nada devendo aos padrões criados pela Europa. Assim como a Europa criou a sua universidade, assim criou a América do Norte a sua, e assim deveríamos nós criar a nossa. Infelizmente o fenômeno de transplantação de cultura foi muito mais marcado e profundo na América Latina e sômente agora podemos ensaiar os passos para fazer da universidade o centro de estudos da cultura brasileira, a fim de a podermos ensinar e desenvolvê-la. Será que o poderemos fazer? confesso minhas dúvidas, pois são muito graves as resistências a vencer e muito difíceis os novos moldes a inculcar em professores e alunos. Trata-se de tornar a universidade não a transmissora de uma cultura universal já existente, mas a estudiosa de uma cultura nova em elaboração, que lhe cabe descobrir e formular para poder ensiná-la. Não se pense que desconheça a existência de

um saber universal. Por certo que existe e deve ser ensinado, mas essa será sobretudo a tarefa da educação elementar e secundária, cabendo à universidade a tarefa de complementá-la e depois elaborar e ensinar a cultura nacional formando os especialistas da Língua brasileira, da História brasileira, do Direito brasileiro, da Medicina brasileira, da Engenharia brasileira, da Ciência social brasileira, da Agronomia brasileira, das Ciências naturais brasileiras, somente caindo no campo universal as Ciências físicas e matemáticas, ainda assim com aspectos de aplicação também brasileiros. Porque a Tecnologia no mundo todo também é nacional; a ciência é universal mas as tecnologias são nacionais. É isto que fazem todas as nações desenvolvidas daí decorrendo que a cultura, como o vinho, embora tenha método e mesmo conteúdo comuns, seja diferente conforme o meio que a produz. Também o Brasil está elaborando a sua cultura e o que pedimos é que a universidade se volte para ela e a descubra e a formule, para poder ensiná-la. Para isto a escola superior deve retirar-se do seu isolamento e fazer-se um centro de estudos e de pesquisa”.

16. Ambigüidades do Ensino Superior e as Mudanças Sociais

“A Análise que esboçamos nas páginas precedentes vai ajudar-nos a compreender as ambigüidades e perplexidades do ensino superior no Brasil ao defrontar-se com as mudanças sociais, as novas exigências de educação para satisfazê-las e as aspirações dos jo-

vens para participar da universidade e do ensino superior. Há que apreciar as forças contraditórias que se entrecrocaram no processo incoercível de expansão, em que entraram as escolas superiores. De um lado, temos a resistência das escolas existentes à mudança, do outro lado a pressão da população estudantil à ampliação das oportunidades do ensino superior. Independente dessas duas forças, uma a manter a escola fechada, outra a querê-la aberta, uma a querer manter os muros do ensino superior, outra a querer escalá-los, havia outras empenhadas em reformar o ensino superior para melhor atender aos reclamos do novo tipo de saber necessário à modernização do País e à necessidade de diversificar os estudos para novas carreiras compatíveis com as exigências da nova sociedade em formação. Estas forças de renovação e reforma tinham contra si ambas as forças anteriores, a de contenção e a de expansão, que não propugnavam mudanças, mas simples retração ou expansão do sistema. As forças de reforma só poderiam atuar de dentro do sistema, não sendo capazes de promover, como uma força exógena, a mudança do sistema. Outro seria o caso se houvesse dentro da universidade o desejo de reforma. Daí a importância do caso das escolas de Medicina, as quais foram, simultaneamente, as escolas mais resistentes à ampliação da matrícula e as mais progressivas na sua reorganização interna de métodos, conteúdos dos currículos e prática de ensino”. Implacavelmente fechadas em sua política de *mu-*

mens clausus de matrícula, estas escolas desenvolveram, guardado o seu isolamento, o ensino propedêutico ou básico de Biologia humana e a formação profissional do médico. Gozando do maior prestígio social, herdado da própria profissão médica e fortalecido pelo valor dos seus professores, habitualmente profissionais de grande relêvo, as escolas de Medicina guardaram o seu isolamento e auto-suficiência, existindo dentro da universidade, mas não pertencendo à universidade. Constituíam, em verdade, o modelo para a universidade-confederação-de-escolas e não união-de-escolas e, deste modo, serviam às outras escolas desfavorecidas de maior prestígio social, mas também sequiosas de independência e isolamento”.

A escola de Medicina, na medida em que se fecha e se isola dentro da universidade, fornece o modelo para as outras escolas igualmente isoladas.

“Uma ilustração eloqüente desse espírito está na criação das escolas de Farmácia e Odontologia, antigos cursos anexos das escolas de Medicina, que se desprendem da sua *alma-mater*, para se fazerem escolas isoladas e independentes. O molde profundo do ensino superior era o de escolas profissionais independentes, cuidando simultaneamente dos estudos propedêuticos e dos estudos profissionais, de certo modo universitários, no sentido das universidades profissionais do passado. O curso era um só, rígido e uniforme para todos os alunos.

Dentro desse molde, a expansão do ensino superior não se poderia fazer nem pela fusão, nem pela integração, nem pela cooperação entre as escolas, mas somente pela criação de novas escolas. E foi o que se deu.

As forças de renovação e reforma empenhadas na criação da universidade moderna, proposta a alargar a cultura universitária para o ensino e a pesquisa em todos os campos do conhecimento humano, fizeram duas tentativas, em 1934 e 1935, para a transformação da universidade. Em 1934, São Paulo criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como escola central da universidade e em 1935 a Cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, criou uma universidade integrada pelas escolas de Economia e Direito, Filosofia e Letras, Ciências, Educação e um Instituto de Artes”.

Foram as a que já me referi, a Universidade de São Paulo e a Universidade do ex-Distrito Federal; uma foi supressa e a outra hoje está em vias de ser reformada.

“Ambas as tentativas representavam esforços para ampliar os objetivos do ensino superior, integrá-los em escolas complexas e diversificadas e criar o estudo desinteressado das diferentes disciplinas do saber humano, conjugando a cultura geral com a especialização científica e literária e os estudos pós-graduados de pesquisa, sem esquecer a formação profissional que, entretanto, deixava de ser a única ou a formação central do homem culto brasileiro.

Ambas as iniciativas ficaram de certo modo frustradas. A Universidade do Distrito Federal foi, pouco depois, supressa, incorporando seus professores à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na Universidade do Rio de Janeiro, reorganizada em 1937, com a designação de Universidade do Brasil. Vingaria, pois, a idéia da Universidade de São Paulo, da Faculdade Central de Filosofia, Ciências e Letras para integrar e dar unidade à idéia universitária. Isto, entretanto, não se verificou. O espírito de independência e isolamento das escolas, conjugado com o molde resistente das escolas profissionais, levou ao insulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nenhuma das antigas escolas aceitou a sua colaboração na formação básica propedêutica aos seus cursos profissionais. Não só não aceitou, como, de certo modo, passou a hostilizar a nova Faculdade, que teve, para se defender, que dar ênfase aos cursos de licenciatura para o magistério secundário somente subsidiariamente se devotando à formação acadêmica dos especialistas em Letras, Ciências e Filosofia. Assim dividida nos seus objetivos fundamentais, acabou por se multiplicar no País, mais, contudo, como escolas normais de professor secundário do que como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, salvo o caso das duas maiores, as do Rio e de São Paulo. Neste sentido é que digo que a experiência, em grande parte, se frustrou. Veremos adiante os aspectos atuais do processo de evolução ou transformação das

faculdades de filosofia. Depois dessas duas tentativas de implantação da universidade moderna, entre nós, voltamos à linha de menor resistência da simples criação de novas escolas, guardando o molde antigo de isolamento, auto-suficiência e independência de cada escola.

Recordemos que as escolas clássicas de ensino superior brasileiro eram as escolas de Medicina, de Direito, de Engenharia e de Belas-Artes, acompanhadas das escolas reputadas de segunda categoria que eram de Farmácia, Odontologia e Agronomia e Veterinária" — estas são as 7 escolas tradicionais do ensino superior brasileiro. — "Ainda hoje estas sete escolas contam, numa matrícula total de 180.000 alunos (1966), com mais de 90.000 alunos, ou seja, cerca de 55%. É todo o velho ensino tradicional brasileiro." — Na matrícula total das escolas públicas federais de 72.500 alunos, contam com a matrícula de 48.000, ou seja, cerca de 67%. Se juntarmos às escolas públicas federais as escolas públicas estaduais, teremos a matrícula global de 94.000, onde essas sete escolas contam com a matrícula de cerca de 61.500 alunos, ou seja, cerca de 65%.

Com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a sua aceitação do papel de escola profissional de formação do magistério secundário, desapareceu o seu caráter de escola para a reforma universitária, o que não só levou à sua multiplicação, como removeu as dificuldades para a criação de novas escolas,

dentro do espírito de ensino superior profissional. Surgiram então as escolas de Economia, Ciências Contábeis e Administração, de Arquitetura e Urbanismo, de Enfermagem, de Biblioteconomia, de Educação Física e Desportos, de Estatística, de Geologia, o Curso de Jornalismo (nas faculdades de filosofia) e as escolas de Nutricionistas e de Serviço social". — Isto é o que representa a inovação toda do ensino superior. — "Todas são auto-suficientes, fazendo sôzinhas seus cursos propedêuticos e profissionais em cursos lineares, do primeiro ao último ano, a partir do curso secundário. Nessas novas escolas, entre as quais se incluíam as faculdades de filosofia, estão cêrca de 81.000 alunos, ou seja, 45% da matrícula total". Salvo Arquitetura e Urbanismo, que se poderia incluir no primeiro grupo, todos os cursos dessas escolas são de 3 e 4 anos, após o curso secundário, podendo ser considerados como cursos equivalentes aos do colégio americano, anteriores à escola de pós-graduação".

17. Os Cursos de Pós-Graduação

Os cursos de três e quatro anos são, em tôdas as universidades do mundo, considerados cursos de carreiras curtas. Toda a inovação no ensino superior brasileiro está restrita ainda a êsses três e quatro anos de estudo. É a grande transformação moderna, que é a escola de pós-graduação, a escola de pesquisas, a escola que irá formular o conhecimento humano para ser ensinado, não chegou a existir no Brasil. Nosso problema hoje, em 1968, era o problema de Humboldt na Alemanha em 1809, e era o pro-

blema da América em 1875, quando sob a influência do ensino germânico, lançou as bases da universidade totalmente devotada à escola de pós-graduação e, unindo Harvard e ainda Wisconsin e Minnesota a John Hopkins, criou o ensino pós-graduado da América, que data de 1875. Se formos felizes, dataremos da próxima década de 1970 a nossa fase de pós-graduação. Na reestruturação, que agora se anuncia, esboça-se êsse nôvo espírito.

18. A Expansão do Ensino Superior

"Como ressalta de toda a atual expansão do ensino superior, prevalece a idéia da escola profissional, da matrícula fechada para cada curso, sem possibilidade de transferência, e da universidade como confederação de escolas independentes e auto-suficientes. As próprias escolas de economia e as faculdades de filosofia, que ofereciam vários cursos, mantinham uma separação mais ou menos rígida entre os cursos". — Digo mais ou menos, porém era realmente rígida. — "Por um lado, foi a universidade obrigada a uma duplicação considerável de professores e de equipamento e, por outro, obrigou-se o aluno a uma opção única e irretroatável, o que o levou, naturalmente, a buscar predominantemente as escolas de maior prestígio social".

Nem todo o mundo repara o porquê de toda essa ansiedade pela escola de Medicina. Não há na universidade brasileira senão escolas confederadas, tôdas começando no primeiro ano e terminando no último. Se, por exemplo, não ingresso na escola de Medicina no início do curso, jamais poderia passar para a Medicina, a não ser

voltando atrás e reiniciando o curso. Como é a escola de maior prestígio social no Brasil, nenhum aluno corre o risco de se matricular em outro curso, pois não tem a menor possibilidade de transferir-se para os verdadeiros estudos que o apaixonariam, ou que poderiam vir a apaixoná-lo. Ou entra, de início, na escola de medicina, ou jamais entrará nela. O que há, realmente, são vários portõezinhos, nos quais quem entra não mais poderá sair, criando, com isto, aglomeração muito maior nos portões preferidos. Todos querem pertencer a esse grupo de prestígio social. Há 15.000 alunos para a faculdade de Medicina e 1.000 para a faculdade de Filosofia. Há escolas vazias e outras tomadas de assalto, porque não posso ingressar na universidade e depois escolher a escola? Tenho que diretamente ingressar na escola. Ora, se admitirmos que a formação básica venha a constituir uma etapa da formação superior, ministrando o título de bacharel, o qual habilitaria a entrar numa escola graduada, seja para profissão ou para pesquisa, poder-se-ia muito mais facilmente receber todos os candidatos na universidade. Matriculados, iriam todos fazer seus dois ou três anos de cursos básicos, os quais seriam propedêuticos a cursos profissionais propedêuticos a cursos acadêmicos, de cultura geral ou de carreiras curtas; depois disso é que se iria processar a seleção para as escolas profissionais de carreiras longas e para as diferentes especializações científicas e acadêmicas; uma terceira seleção haveria ainda para os cursos avançados pós-doutorais.

"A idéia de que as escolas — dêem apenas um curso, como as de Medicina ou de Direito, ou dêem até vinte cursos, como a Faculdade de Filosofia — são es-

colas iguais, a serem tratadas de modo igual, levou a conseqüências extremamente danosas".

Uma escola de Direito dá um único curso do primeiro ao último ano. A faculdade de Filosofia e Letras chega a dar vinte. Não há, na organização, nenhuma diferença nessas duas escolas e no modo de tratá-las. Se eu entrar para a faculdade de Filosofia, para um dos cursos, tenho que ficar ali. Já não terei nem possibilidade de transferência, nem de opção nem de melhoramento. É a regra totalmente oposta à da *Lernfreiheit und Lehrenfreiheit*: nem liberdade de aprender, nem liberdade de ensinar.

"A escola de Filosofia da antiga Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, não conseguiu sequer prédio próprio, funcionando há cerca de 30 anos num prédio alugado, de propriedade de uma nação estrangeira, não dispondo das mais elementares condições para um prédio de escola universitária, embora seja a escola de mais alta matrícula da referida universidade".

Cito esse fato porque não há nada mais expressivo: na maior universidade do Brasil, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, rica, poderosa, com um programa que data de trinta anos, há uma escola que, possuindo o maior número de matrículas de toda a Universidade não conseguiu prédio próprio.

"A universidade é uma confederação de escolas unidas pelos laços de uma coordenação central exercida pelo Conselho Universitário, Conselho de Curadores e Reitor, atuando mais como órgãos

de contróle que como órgão de propulsão e desenvolvimento. Ao lado das universidades, com suas unidades de ensino incorporadas ou agregadas, subsistem os estabelecimentos isolados de ensino, que não apresentam diferenças substanciais dos incorporados ou agregados, salvo a de que a autoridade central para os "isolados" não é o Conselho Universitário mas a Diretoria do Ensino Superior.

Achado o mecanismo da expansão do ensino superior pela criação de novas escolas", — com isso é que quero caracterizar a expansão — "a sua multiplicação se vem processando de modo contínuo e incessante, por isto que não afeta as escolas existentes, nem importa em movimento de mudança, de reforma".

Daí, dizer eu que a expansão do ensino superior é a consolidação do subdesenvolvimento da universidade. Sua expansão, longe de ser uma reforma, é a consolidação do "estabelecido". Torna muito mais difícil a reforma!

"A educação superior passou a ser algo de uniforme e homogêneo, que se expande como se expande a escola primária. O fato de a Lei de Diretrizes e Bases estabelecer a liberdade de iniciativa particular de ministrar ensino em todos os graus, assegurando aos estabelecimentos privados, legalmente autorizados, o reconhecimento para todos os fins dos estudos nêles realizados, veio dar grande impulso ao ensino particular, por um lado atraído pela procura social da educação e por outro incentivado pela sanção pública generosamente estendida

ao ensino privado, sem outra exigência que a da autorização legal. Foi a licença de ensinar que a Lei veio a estabelecer, no sentido pejorativo da palavra licença. A correção não é fácil, pois faltam tradições ao País para conter os perigos da demagogia e do charlatanismo".

Considero hoje a expansão do ensino brasileiro o caso mais espantoso e grave de charlatanismo e demagogia, porque não estamos reformando o ensino, não estamos dando o ensino que devíamos à sociedade brasileira e estamos multiplicando indefinidamente instituições que antes deviam passar por profundas reformas. E chegamos a criar essa coisa paradoxal. Cria-se o ensino superior hoje com mais facilidade do que uma escola primária. Há Estados cujos padrões escolares exigem para se criar uma escola primária, professor e prédio. A escola superior nem de prédio precisa. Posso criá-la como quiser, num andar de um edifício, numa escola primária em funcionamento, ou passar a ter a escola superior à noite, num ginásio ordinário. Estou desenvolvendo escolas superiores como não desenvolveria escolas primárias.

"Para uma visão global da expansão do ensino superior, devemos acompanhá-la a partir de 1808, data da transmigração da côrte portuguesa para o Brasil, quando foi criada a Escola de Cirurgia e Medicina da Bahia, primeira escola superior brasileira. Aé 1890, data da proclamação da República, foram fundados mais 13 estabelecimentos de ensino superior. Eram, pois, 14 as escolas superiores do comêço da República.

De 1890 a 1930, quando se deu a queda de chamada República Velha, foram criados 72 estabelecimentos de ensino superior, elevando-se o total a 86.

De 1930 a 1945 (data da restauração democrática e do sufrágio universal e secreto) foram criados 95 novos estabelecimentos ou unidades escolares de ensino superior, elevando-se o total geral a 181. Nesse período foram também criadas as universidades.

De 1945 a 1960, foram criados 223 novos estabelecimentos de ensino, passando o número deles a ser 404.

Entre 1960 e 1967 — nesses últimos 7 anos — (metade do período anterior) foram criados 265 estabelecimentos novos, elevando-se o total a 671". Isto em 1967, porque hoje o número é muito maior. Entre 1930 e 1967, o número de estabelecimentos sobe de 86 a 671, ou seja, mais de 7 vezes em 37 anos. A matrícula em 1930, de 14.000, sobe para 180.000 em 1966 e mais de 200.000 em 1967, ou seja, mais de 14 vezes".

Isso não se registra em nenhum país do mundo. É a maior expansão de ensino já registrada. O que se venceu foram velhas resistências brasileiras. Não se alterou a estrutura da escola existente, porém mudou-se a consciência que o Brasil tinha de que essas escolas não podiam ser aumentadas em número. Aumentadas agora em número, foram-no com evidente quebra de padrão. Poucas, o mal que faziam seria pequeno. Sendo muitas, o mal que fazem é muito maior.

"Este crescimento, por certo espantoso, fêz-se pela multiplicação dos estabelecimentos existentes, pela criação de estabelecimentos novos até então inexistentes e sua imediata multiplicação, e pela diversificação de cursos nos estabelecimentos com currículos diferenciados, com a faculdade de Engenharia, a de Filosofia, a de Economia e a de Artes. São, hoje, em 1967, ao todo, 671 unidades de ensino, das quais 328 se acham incorporadas às universidades, 45 agregadas às universidades e 298 mantêm-se como estabelecimentos isolados (dados de 1967). Das 328 incorporadas às universidades, 222 são oficiais federais, 32 oficiais estaduais e 74 particulares. Das 45 agregadas, 3 são oficiais estaduais e 42 particulares. Das 298 isoladas, 27 são oficiais federais, 51 são oficiais estaduais, 27 são municipais e 193 são particulares. Ao todo são particulares 309 unidades docentes, sendo 74 incorporadas às universidades privadas, 42 agregadas e 193 isoladas".

Essas escolas têm, hoje, as seguintes designações, que não vou ler mas é interessante anotá-las, para separar o grupo tradicional do grupo novo.

Relação das designações dadas às unidades docentes

1. Faculdade ou Escola de Medicina ou de Ciências Médicas
2. Faculdade ou Escola de Direito
3. Escola Politécnica ou de Engenharia
4. Escola de Agricultura, ou de Agronomia, ou Superior de Agricultura

5. Faculdade ou Escola de Farmácia e Bioquímica
6. Escola ou Faculdade de Odontologia
7. Faculdade ou Escola de Medicina Veterinária
8. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
9. Faculdade de Economia, ou de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais ou de Ciências Econômicas e Administrativas
10. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
11. Escola de Enfermagem
12. Escola de Biblioteconomia
13. Escola de Serviço Social
14. Escola de Nutricionistas
15. Escola de Música
16. Escola de Belas-Artes
17. Escola de Teatro
18. Escola de Comunicações Culturais
19. Escola Superior de Química
20. Escola de Geologia
21. Escola de Jornalismo, ou Curso de Jornalismo.

Ministram hoje 59 cursos diferentes, o que parece um número grande. Todos eles são cursos impostos, com programas de currículos determinados. Para se imaginar o que é a universidade moderna e o que é a universidade brasileira, acho que bastará dar um exemplo: a Universidade da Califórnia dá 10.000 cursos diferentes. O Brasil dá 59. Bem podemos compreender a que grau tinha de crescer ainda essa diferença de curso, dadas as necessidades novas da sociedade brasileira. Damos abaixo a lista dos cursos:

Cursos de 6 anos

1. Medicina
2. Música — composição e regência

Cursos de 5 anos

3. Direito
4. Arquitetura e urbanismo
5. Psicologia
6. Engenharia civil
7. Engenharia de minas
8. Engenharia mecânica
9. Engenharia naval
10. Engenharia química
11. Engenharia eletrônica
12. Engenharia metalúrgica
13. Engenharia elétrica
14. Música — instrumento

Cursos de 4 anos

15. Geologia
16. Agronomia
17. Medicina Veterinária
18. Farmácia
19. Odontologia
20. Enfermagem de saúde pública
21. Enfermagem obstétrica
22. Psicologia — bacharelato
23. Psicologia — licenciatura
24. História natural — licenciatura
25. Ciências biológicas — licenciatura
26. Física — licenciatura
27. Química — licenciatura
28. Matemática — licenciatura
29. Ciências sociais — licenciatura

30. Desenho — licenciatura
31. Filosofia — licenciatura
32. Geografia — licenciatura
33. Letras — licenciatura
34. Pedagogia — bacharelato
35. Pedagogia — licenciatura
36. Música — licenciatura
37. Química industrial
38. Atuária
39. Contador (ciências contábeis)
40. Economia
41. Administração
42. Serviço social

Cursos de 3 anos

43. Letras — licenciatura para o 1º ciclo ginasial
44. Ciências — licenciatura para o 1º ciclo ginasial
45. Engenharia de Operação
46. Farmácia
47. Obstetrícia
48. Enfermagem — curso geral
49. Fisioterapia e terapia ocupacional
50. Música — direção cena lírica
51. Nutricionista
52. Biblioteconomia
53. Jornalismo
54. Educação física e técnica desportiva
55. Artes plásticas, pinturas etc.
56. Museologia
57. Economia doméstica e educação familiar
58. Economia doméstica e licenciatura

59. Curso de orientação educacional, 1 ano e meio depois de 3 de faculdade de filosofia.

Devo dar um esclarecimento: curso, na América, é o programa de ensino de cada professor. O curso, no Brasil, é uma série de cadeiras ou de disciplinas, organizadas com certa lógica e dadas por vários professores em certo número de anos. É desses cursos que damos 59. Um curso, na América, significa o que cada professor, com a liberdade de ensinar, achar mais conveniente ensinar. Esse professor, ouvido o seu departamento, pode mudar seu curso de ano para ano e, dentro de determinado setor, dar o curso nesse ou naquele sentido. É a isto que se chama de "curso eletivo", designação herdada da universidade alemã, onde nasceu a liberdade do professor de ensinar e liberdade de o aluno escolher seu estudo. De modo que o aluno, quando ingressa na universidade, defronta-se com um leque de cursos, entre os quais vai escolher os que comporão o seu programa individual, dentro do currículo que tiver escolhido com os seus orientadores. Deste modo, é o aluno que escolhe o professor. Embora poucas pessoas saibam, na América o professor está bastante sob o controle do aluno. Os professores que não são escolhidos pelos alunos, são, às vezes, mantidos na universidade sem nada fazer, quando a universidade já não pode demiti-los ou dispensá-los, por terem adquirido estabilidade. Os professores estão sendo constantemente julgados pelos alunos, sendo que os grandes professores são aqueles que obtêm grande número de alunos e os modestos são os que têm poucos alunos. Hoje a Universidade da Califórnia está com perto de 100.000 alunos no total e esses alunos têm, se não me engano, 25.000 professores. Esses 25.000 es-

tão divididos entre professores que somente fazem pesquisa, professores que apenas ensinam e professores que ensinam e fazem pesquisas. Não há, assim, uma relação individual entre professores e alunos. Ministram ao todo 10.000 cursos diferentes, dentro dos quais aqueles 100.000 alunos compõem seus programas de estudo. A nossa situação é toda outra. Oferecemos 59 cursos, os quais constituem currículos totalmente rígidos, ou parcialmente flexíveis. Cada aluno, sem quase poder de opção alguma, tem que estudá-los em seu conjunto. O curso é oferecido como algo de completo, que deve ser estudado em sua inteireza, não havendo sequer diferença entre maiores e menores, divisão clássica de cursos superiores. O Brasil mantém, dada a velha forma anterior, a idéia de que cada curso é completo. Incluem-se, então, nele várias cadeiras num conjunto enciclopédico, devendo o aluno estudar um pouquinho de cada, sob a teoria de que desse modo fica completamente formado, significando com isso: enciclopêdicamente formado. Depois de o saber ter atingido o grau de desenvolvimento e de especialização a que chegou, só é possível o saber sobre muito pouco, muito profundamente, e nunca sobre muito porque seria muito e mal. A universidade brasileira está a tentar ensinar muito e muito mal, em vez de ensinar muito pouco e muito bem. As outras universidades fazem exatamente o oposto.

"O processo de expansão do ensino superior é constante e crescente, mas a partir de 1945 acelerou-se, vindo após 1960 a dar um verdadeiro salto, fundando-se, nos últimos sete anos, 13 universidades federais, 4 universidades privadas católicas, 3 universidades privadas leigas, 1 universidade

de estadual e 255 unidades docentes novas, compreendendo estabelecimentos isolados e novas unidades congregadas, além dos já existentes nas novas universidades".

Isto nestes sete anos. A Inglaterra, que tem relativamente poucas universidades, cerca de trinta, está lutando há cerca de 10 anos para fundar mais seis universidades. Para iniciar cada uma delas, a Inglaterra exige que a cidade que aceitou escolher a nova universidade organize uma biblioteca de 100.000 volumes. Nós criamos uma universidade com um simples decreto.

"Este surto após 1960 sofreu, por certo, a influência da nova lei nacional de diretrizes e bases da educação, que acentuou a cooperação da atividade privada, no campo da educação." — Isto é um pequeno comentário a essa iniciativa privada que, realmente, adquire hoje uma exaltação muito grande no ensino superior.

"Observe-se que em 1966, dos 180.000 estudantes de ensino superior, cerca de 82.000 se encontram em estabelecimentos privados, número superior ao total de alunos existentes em 1956 em todo o ensino superior do País e acima do total, em 1966, dos alunos das escolas públicas federais." — Quer dizer, há doze anos, o total de alunos do ensino superior brasileiro era menor que o número de alunos de escolas superiores privadas, em 1966.

"Esses alunos são predominantemente de Administração e Economia, Direito e faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (cerca de 60.000)". — Dos 82.000 alunos,

60.000 são das faculdades de Filosofia, Direito e Economia, que são as três faculdades em que podemos ensinar com preleções e uma sala de aula, pois não precisam de equipamento; podem crescer à vontade — "Com cêrca de 10.000 alunos de Engenharia e Arquitetura" — esta é realmente a contribuição do ensino privado, 10.000 alunos de Engenharia e Arquitetura, "5.400 de Medicina, e 1.300 de Odontologia, não havendo alunos de Farmácia". Os demais se distribuem por pequenas carreiras.

Dos 72.000 alunos das escolas públicas federais, acham-se, em Administração e Economia, Direito e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cêrca de 30 mil; em Engenharia, 14 mil e 500, e em Medicina, Farmácia e Odontologia, cêrca de 16 mil. Se juntarmos o número de alunos das escolas públicas estaduais, o número total de alunos se eleva a mais de 94 mil, achando-se em Economia, Direito e Faculdade de Filosofia 43 mil alunos; em Engenharia e Arquitetura mais de 19 mil e cêrca de 19 mil em Medicina, Odontologia e Farmácia. Pode-se notar que o ensino superior privado é predominantemente de preparo para as carreiras de serviços (inclusive o magistério secundário), sendo menor a sua contribuição nas carreiras de Engenharia e Medicina, altamente exigentes em professôres e equipamentos. Devo esclarecer que segundo os padrões internacionais um curso de Engenharia custa quatro vêzes um curso de faculdade de Filosofia. De maneira que é preciso 4 vêzes mais dinheiro para fazer um curso de Engenharia do que para um numa dessas escolas de serviço. O maior número de seus alunos são da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,

com o que contribuem para a formação do magistério secundário. Quer dizer, o magistério secundário está predominantemente com professorado formado em faculdades de Filosofia privadas. O ensino de Ciências é, contudo, reduzido nessas faculdades de Filosofia particulares (como se pode ver pelo quadro dos cursos por elas oferecidos): Tomadas as carreiras técnico-científicas — suscetíveis de contribuir para o desenvolvimento dos recursos humanos no campo do trabalho da produção, pode-se admitir que estão concorrendo para maior produtividade brasileira: Engenharia — 17 mil (público) — 10 mil (privado). Agronomia — 4.700 (público) — 100 (privado); Arquitetura e Urbanismo — 2.350 (público) — 400 (privado); Medicina — 11.700 (público) — 54.000 (privado); Farmácia — 2.600 (público); Odontologia — 5.500 (público) — 1.300 (privado); Medicina Veterinária — 2.000 (público); Total — 45.850 (público) — 17.200 (privado). Já no campo da formação para atividades de serviço, temos: Direito — 16.000 (público) — 20.400 (privado); Economia e Ciências contábeis — 8.800 (público) — 15.200 (privado); Faculdade de Filosofia — 21.800 (público) — 24.000 (privado); Total — 45.800 (público) — 59.600 (privado). Embora a expansão seja tanto no ensino público quanto no privado, daquelas 255 unidades criadas após 1960, foram públicas 89 e o restante privadas.

É manifesto que o ensino privado se expande tão vertiginosamente quanto o público, mas predominantemente nas carreiras de serviço, o que levará a possível inflação de pessoal dêsse gênero no mercado de trabalho. Considerando a expansão da matrícula e depois a diversificação dos cursos oferecidos, pode-se notar certas tendên-

cias da expansão do ensino superior brasileiro. Já observamos que o ensino superior continua basicamente o ensino das carreiras longas tradicionais — Medicina, Direito, Engenharia, a que se acrescentaram a Arquitetura e Urbanismo, e o curso profissional de Psicologia — com estudos de 6 anos em Medicina e 5 anos nas demais carreiras. Nessas carreiras se encontram 46% dos alunos, do total de 180.000 alunos, em 1966: Medicina — 17.152; Direito — 36.363; Engenharia — 26.603; Arquitetura — 2.774; Psicologia — 1.412; Total — 84.304. Ao lado dessas carreiras longas tradicionais, a que se juntaram duas novas, a de Arquitetura e a de Psicologia (esta muito recentemente, pois só começou em 1957), devemos colocar as carreiras médias tradicionais, que são as de Farmácia, Odontologia, Agricultura ou Agronomia e Veterinária. Com os dados de matrícula dessas escolas, a matrícula nos cursos tradicionais se eleva de 84.304 a 100.560, ou seja, cerca de 56% do total: Agricultura — 4.852 (escolas que mal tinham mil alunos no período anterior a 45); Farmácia — 2.619; Odontologia — 6.794; Veterinária — 1.991; Total — 16.256. Temos, assim, que cerca de 43% dos estudantes, ou seja, 79.200, se encontram em carreiras novas, criadas a partir de 37, e que são as seguintes:

a) Licenciatura na faculdade de Filosofia, compreendendo Filosofia, Letras, Geografia, História, Ciências Sociais, Matemática, Física, Química, Biologia, História Natural, Pedagogia e mais os cursos de bacharelado de Psicologia, Geologia e Jornalismo — 44.802. Esta é uma contribuição dos últimos 30 anos;

b) Curso de graduação de economistas, atuários, contadores e administra-

dores nas escolas de Economia, Ciências Atuariais e Contábeis e Administração — 24.027. Outro acréscimo, também, à cultura brasileira;

c) Os demais cursos criados a partir de 37 foram os de Enfermagem, Serviço Social, Educação Física, Nutricionistas, Biblioteconomia, Estatística — 7.390. Os demais alunos encontram-se em cursos de Belas-Artes, Música, Desenho e outros, cerca de 3.200. Isto entra no ensino tradicional. Nesses cursos, que representam o acréscimo inovador ao antigo sistema tradicional, cumpre distinguir entre os que apenas conservaram a antiga cultura humanística e os que implantaram estudos científicos. Neste último, devemos distinguir, ainda, as Ciências Sociais e as Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais. A rigor, deveriam ser divididos em 3 grupos: Ciências Sociais, Matemáticas, Físicas e Químicas e Ciências Biológicas e Naturais. A velha História Natural continua a ser ensinada mais ou menos como literatura, sem laboratórios. Verificamos, então, que nas Faculdades de Filosofia, hoje, em número de 113, com a matrícula global de 44.800 alunos, são estudantes de Humanidades cerca de 55% dos seus alunos; de Ciências Físicas e Naturais e Matemática 30%; de Ciências Sociais, 15%; e de Matemática e Ciências Físicas, apenas 6%. De todos os estudantes de Ciências, os estudantes de Matemática e Ciências Físicas não excedem 15%, ou seja, em 44.000, cerca de 6.600, o que, no total de matrícula superior, representa pouco mais de 3%. Cabe, entretanto, observar que a cultura científica brasileira é muito melhor nas velhas escolas profissionais e sobretudo na de Medicina, a qual mantém em Ciências Biológicas um grupo mais respeitável do que o de quase todas as faculdades de Filo-

sofia do Brasil. O que a Medicina fez no Brasil põe-me verdadeiramente surpreendido. Temos Ciência Biológica e Ciência Médica graças às escolas de Medicina, a despeito do tipo de universidade — federação de escolas e de cátedra, que hoje tanto malsinamos. Nossas estimativas quanto à distribuição de alunos baseiam-se em dados de 1965, pois só temos de 1966 os dados globais de matrícula, sem particularizar a matrícula pelos cursos. Acreditamos serem válidas as estimativas. Temos, assim, que os 180.000 estudantes de 1966 assim se distribuem: Carreiras longas profissionais de base científica e tecnológica (Medicina, Engenharia, Arquitetura e Psicologia) cerca de 48.000. Carreiras médias profissionais de base científica e tecnológica (Agricultura, Farmácia, Odontologia e Veterinária) 16.300. Carreiras médias de magistério de base em Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais — 13.200. Carreiras médias de magistério de base em Ciências Sociais — 6.500. Carreiras médias de magistério de base em Humanidades — 24.800. Cursos de graduação em carreira médias de base em Ciências Econômicas — 24.000.

Quer dizer, nas Humanidades e na Economia estamos com números equivalentes, mas quatro vezes superior ao do grupo de Ciências Físicas. A grande transformação moderna se opera pelas Ciências Físicas e não pelas Eco-

nômicas, mas as ciências econômicas estão crescendo no Brasil fora de qualquer proporção. É de esperar que a escola pós-graduada de Economia venha substituir essa proliferação de escolas subgraduadas e pó-las no seu papel de colégios universitários para técnicos de nível médio.

Cursos de graduação de carreiras curtas de base técnica — 7.500. Outras carreiras de base predominantemente artística — 3.200. A distribuição, portanto, dos alunos não representa mudança substancial no caráter do ensino superior brasileiro de natureza profissional e humanística. Aí se encontravam, em 1965, 167.000 estudantes, sendo pouco mais de 13.000 os estudantes de Ciências Físicas e Naturais. Como a sua maior parte se destina ao magistério secundário, é muito pequeno o número dos que se dedicam à alta especialização científica. Compensam essa deficiência os estudantes profissionais, embora predominantemente de Ciência aplicada. Vejamos, agora, pelo crescimento da matrícula, entre 1956 e 1966, se alguma tendência maior de mudança se revela. Nesse período, não esqueçamos que a população total do País aumentou de mais de 40%. Vejamos as carreiras profissionais longas — Medicina, Direito, Engenharia, Arquitetura e Psicologia — e a seguir as demais:

	1956	1966	Crescimento 1956 - 100
<i>Carreiras longas</i>			
População total do País (milhões)	60.080	84.670	140%
Medicina	12.650	17.152	136%
Direito	20.155	36.363	180%
Engenharia	7.798	26.603	341%
Psicologia	(97 em 1957)	1.412	1.456%

Carreiras médias

Agricultura	1.274	4.852	381%
Farmácia	1.621	2.619	162%
Odontologia	4.800	6.794	141%
Veterinária	730	1.991	273%
Licenciados faculdades de			
Filosofia	13.566	44.802	330%
Ciências econômicas	5.749	24.027	418%
Carreiras curtas	6.600	7.390	160%
e			
Belas artes e outras		3.200	

Vemos nas carreiras longas um crescimento significativo das matrículas em Engenharia, sem mencionar o da Psicologia Clínica, por se tratar de curso novo, iniciado em 1957. As duas carreiras clássicas de Medicina e Direito têm expansão mais moderada; a de Medicina, devido à política de restrição da matrícula, pois os candidatos são muito numerosos; já a carreira de Direito revela aumento mais significativo, devido, sobretudo, à criação de novas escolas. Nas carreiras médias, também tradicionais, o aumento da matrícula em Agricultura e Veterinária é significativo, mostrando certa recuperação de prestígio da Agronomia, antes habitualmente relegada pelos candidatos como carreira de segunda ordem.

A expansão da matrícula nas faculdades de Filosofia e Economia é grande, mas resulta da multiplicação de escolas a oferecer cursos de duvidosa qualidade e, em geral, de ensino puramente expositivo. Os alunos das faculdades de Filosofia ainda têm as escolas de nível secundário para lhes oferecer trabalho. Os das faculdades de Economia e Ciências Contábeis bem facilmente poderão estar inflacionando o mercado de diplomados desse campo de trabalho, no caso de não

se tornarem eficientes os seus métodos de treinamento técnico.

Não se poderá proceder a uma avaliação desses estudos, sem levar-se em conta a multiplicação das escolas. Não se trata de um aumento de matrículas em escolas experimentadas e consolidadas, com professorado competente, mas de maior matrícula devido à criação de escolas novas sem tradição e com professorado improvisado. O fato já mencionado de que o País só amplia o ensino com a criação de novas escolas constitui um exemplo típico e melancólico da asserção, tantas vezes repetida, de que *mais* educação significa *pior* educação.

A resistência das escolas de Medicina à ampliação da matrícula e mesmo à criação de novas escolas, se por um lado reflete resistência a mudanças necessárias é, por outro lado, manifestação de melhor consciência dos padrões necessários à formação médica. É fora de dúvida que são elas as escolas não só de maior prestígio no ensino superior, como também de professorado profissionalmente mais competente e a par dos progressos científicos e tecnológicos da profissão. A seguir vêm as escolas de Engenharia, não se podendo, entretanto, afirmar

que tenham o mesmo zelo pelos seus padrões que revelam as faculdades de Medicina. Quanto às escolas de Direito, hoje a se expandirem em multiplicidade de escolas particulares, o que se pode dizer em abono dos padrões da profissão é que a Ordem dos Advogados, alarmada com a expansão dos cursos jurídicos, passou a exigir prova de estágio, uma espécie benigna de exame de Estado, para conceder a licença de exercício da Advocacia. Em relação às faculdades de Filosofia, a multiplicação das escolas quebrou de tal modo os seus padrões, que duas tendências são manifestas: a da divisão da multifaculdade em diversas faculdades ou institutos, com o objetivo de cursos especializados de conteúdo nos campos da Filosofia, das Letras, das Ciências Humanas, das Ciências Físicas e da Educação; e da ênfase nos cursos pós-graduados, para recuperar, nesse nível, os seus antigos objetivos de escolas avançadas de especialização e pesquisa. Não se pode dizer o mesmo das escolas de Economia e Ciências Contábeis, mas as melhores estão preocupadas em introduzir os cursos de pós-graduação, encaminhando-se para só reconhecer, pelo menos no campo da Economia propriamente dita, a formação completa nesse nível de pós-graduação.

19. Mudança do Conteúdo e dos Métodos de Ensino

A situação que estamos esboçando deixa ressaltar os problemas com que se defronta o ensino superior. Há, sem falar na reestruturação que está sendo objeto das leis atuais, duas necessidades que ainda não foram adequadamente atendidas: a da mudança do conteúdo e dos métodos de ensino, em virtude da mudança sofrida pelos conhecimentos e saber humanos, e a

da diversificação das carreiras, decorrente da mudança de condições da sociedade em vias de ser transformada pela revolução industrial e tecnológica dos nossos dias. Essas duas necessidades novas fizeram do ensino superior uma atividade especialmente difícil, profundamente ligada aos problemas da sociedade, às suas condições de trabalho em transformação e voltada para o futuro e não para o passado. O que dava tranquilidade ao ensino superior era não estar comprometido com o futuro, mas com o passado. Hoje, a situação é polarmente oposta: todo o saber foi transformado e se está transformando, e a necessidade de estar em dia com a cultura fêz-se absorvente e, de certo modo, angustiada. Por outro lado, a aplicação do saber à vida de tal modo se ampliou que em todos os setores do trabalho humano e necessidade de estar, continuamente, a aprender veio retirar qualquer sossego ao saber estabelecido. A extrema ampliação do saber existente e a ampliação de sua aplicação à vida fizeram da profissão de ensinar a menos isolada, a menos tranqüila, e a mais dinâmica das profissões. E como ensinar hoje é um eterno aprender, isto aproximou enormemente o mestre do aluno ou aprendiz, irmanando-os num labor, curiosidade e ofício comuns e idênticos, a ponto de, modernamente, em diversas escolas mais altamente avançadas, aluno e professor quase não se distinguirem e, às vezes, quem faz a pergunta é mais o aluno do que o professor.

20. A Reestruturação do Ensino Universitário

A consciência, bem ou mal definida, desse estado de coisas, levou o País ao propósito de reestruturar, senão

todo o ensino superior, pelo menos o ensino universitário. Para isto, promulgou-se a lei de reestruturação das universidades. Esta lei firma postulados e princípios para essa reestruturação que merecem ser examinados, pois focalizam aspectos referentes ao isolamento, independência e duplicação, característicos da situação das escolas na estrutura anterior. Fundadas nessa lei, cada universidade apresentou, em novembro de 1967, ao Conselho Federal de Educação, o seu projeto de reforma, para ser examinado e aprovado. Não vamos repetir os textos dos Decretos-leis nº 53, de 18 de novembro de 1966, e 252, de 28 de fevereiro de 1967, os quais, junto com a lei fundamental de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regem, hoje, a universidade brasileira. Passaremos a examinar a estrutura atual das universidades e a nova lei relativa à sua reestruturação. Vou deixar de ler a parte referente à estrutura atual das universidades antes dessa reestruturação. Se me permitem, darei o exemplo do que vai ser a transformação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para se compreender a complexidade e o radicalismo da transformação projetada. Depois, apresentarei as minhas dúvidas sobre a exequibilidade dessa reforma. Creio que alguns dos Srs. Deputados já estão familiarizados com estes dois Decretos-leis n.º 53 e 252, os quais reproduzem a organização que fôra imaginada para a Universidade de Brasília. É interessante observar que a lei que organizou a Universidade de Brasília e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são quase da mesma semana. Realmente, são do mesmo mês, do último mês de 1961. Uma era timorata, cuidadosa: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abre certas oportunidades de

reforma, muito modestas. A da Universidade de Brasília, pelo contrário, era bastante radical. Pessoalmente só a julgava exequível porque iria partir do marco zero. Não é que julgue mais fácil criar uma escola nova do que ampliar uma escola antiga. É que, na minha opinião pessoal, a Universidade de Brasília, cujo projeto representou um curioso consenso do magistério superior mais avançado do Brasil, somente seria viável se começasse como um centro de estudos superiores, de onde nascesse uma escola de pós-graduação e, depois, a escola de graduação. Mas, a pressão pelo aluno local de Brasília levou à implantação imediata da Universidade. Perdeu-se, assim, a oportunidade de fazer com que a Universidade de Brasília reproduzisse, 160 anos depois, a experiência de Humboldt na Alemanha do princípio do Século XIX. Não deixa de ser curioso que se tenham votado duas leis, quase que ao mesmo tempo, de tendências tão contrastantes como as da Lei de Diretrizes e Bases e as da Lei de fundação da Universidade de Brasília. Seis anos depois, o atual Governo incorpora os dispositivos da lei que criou a Universidade de Brasília a todas as universidades federais. Minha dúvida sobre a exequibilidade de tão radical medida assenta no fato de que a reforma requer mudança profunda, tanto do professor quanto do aluno. Mudança que não se pode fazer nas universidades já existentes. Para a reforma de uma universidade já constituída e cujo professorado não se possa remover, a reforma tem de ser gradual e por setores, não se podendo operar a mudança global súbitamente. Para ilustrar, examinemos o caso da reestruturação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

21. O Plano da Universidade Federal do Rio de Janeiro

O Plano de reestruturação da Universidade Federal do Rio de Janeiro consiste em um documento, em forma de lei, aprovado pelo Presidente da República, depois de parecer favorável do Conselho Federal de Educação, pelo qual se redefinem as finalidades, funções, organização e administração da Universidade. Nos termos em que foi feito, tem força de lei e vai determinar a mudança dos próprios estatutos e regimentos das unidades e subunidades.

A fim de dar idéia da amplitude e complexidade da reforma em vias de entrar em execução e, além disso, ilustrar as mudanças de terminologia, em alguns casos radicais, na consideração dos problemas e funções da Universidade, faz-se necessário reproduzir, em muitos casos textualmente, os artigos do plano.

Nos três primeiros artigos, trata da *Universidade e os seus fins*. Depois de definir a Universidade como "instituição de ensino e pesquisa" dotada de "personalidade jurídica, com autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar", destinada "a promover a educação, a pesquisa e o desenvolvimento científico, filosófico, tecnológico, literário e artístico, e a formar o profissional de nível superior, assim enuncia os *objetivos* da Universidade:

a) *fundamentais*

I — a educação integral (ética, intelectual, estética e científica);

II — o ensino para a formação e aperfeiçoamento de pesquisadores e profissionais de nível superior;

III — a pesquisa científica, filosófica e tecnológica;

IV — a criação artística e literária;

V — a difusão da cultura em todos os níveis;

VI — o treinamento continuado de profissionais e técnicos.

b) *especiais*:

I — a tomada de consciência dos problemas regionais, nacionais e internacionais;

II — a participação formativa e informativa na opinião pública;

III — a atuação no processo de desenvolvimento do país;

IV — o fortalecimento da paz e da solidariedade universal;

V — a colaboração com o Poder Público, em problemas regionais e nacionais.

No artigo seguinte, entretanto, a extrema amplitude dessa definição dos objetivos é, de certo modo, equilibrada com a declaração de que "a Universidade *cumprirá* seus objetivos *mediante* a organização e o desenvolvimento de cursos.

Os cursos de graduação destinam-se a formar profissionais e serão desdobrados em dois ciclos — um básico e um profissional. Sua estrutura atenderá:

a) ao currículo mínimo e à duração fixados pelo Conselho Federal de Educação;

b) ao progresso científico e tecnológico, bem como à demanda e às peculiaridades de cada profissão me-

diante a complementação do currículo mínimo oficial com disciplinas obrigatórias, optativas e facultativas.

Os cursos de pós-graduação, abertos à matrícula de graduados em cursos correlatos e destinados a aprimorar, em nível superior avançado, sua preparação, abrangerão as seguintes modalidades:

a) cursos de mestrado, com a duração mínima de um ano, destinados à outorga de grau de mestre;

b) cursos de doutorado, com a duração mínima de dois anos, destinados à outorga, após aprovação em defesa de tese do grau de doutor em profissão, ciência, letras ou artes.

Os demais cursos mencionados, abertos à matrícula de graduados e a outros candidatos que preencham as exigências mínimas estabelecidas para cada modalidade de curso, destinam-se, conforme a modalidade, a complementar sua preparação, desenvolver em profundidade as qualificações profissionais, ampliar sua capacidade técnica, atualizar seu conhecimento, difundir e democratizar a cultura.

Os cursos universitários, em suas diversas modalidades, serão desenvolvidos tendo em vista a integração do ensino e da pesquisa, a coordenação das unidades universitárias, as exigências do meio e o progresso das Ciências, da Tecnologia, da Filosofia, das Letras e das Artes.

Como se vê, o programa da Universidade é um programa de *curros*, não havendo, na enumeração das atividades, menção à pesquisa, salvo a observação de que os cursos "serão desenvolvidos tendo em vista a integração do ensino e da pesquisa".

A expressão "integração do ensino e da pesquisa" parece subentender que todo o ensino é integrado com a pesquisa. Ora, há ensino e há pesquisa, a integração só podendo efetuar-se no caso da escola pós-graduada, quando o estudante está em condições de se associar à pesquisa. Uma coisa é a de que o professor deve ensinar e pesquisar, ou melhor, o professor que se devote à pesquisa também ensine, e outra é julgar que todo ensino seja também pesquisa. É evidente que os métodos de ensino podem ser assimilados aos métodos de pesquisa, correspondendo isto a conduzir o estudante a adquirir o conhecimento já existente como se o tivesse de redescobrir. Por certo que, deste modo, se familiariza o estudante com os métodos de pesquisa, mas nem por isto se pode dizer que ele esteja fazendo pesquisa.

Ambos os decretos-leis sobre a reestruturação da universidade trazem essa confusão entre ensino e pesquisa, levando à identificação de ambas as funções da Universidade. Em rigor, pode-se conceber uma universidade que não faça pesquisas; o que não é permissível é a Universidade que não ensine. As duas atividades são diferentes, sendo desejável que o ensino se faça como preparação para a pesquisa, daí a conveniência de ser o método de ensino o da redescoberta do conhecimento. Depois de adquirir o conhecimento existente, é que o professor ou o estudante se torna capaz de utilizar esse conhecimento existente para pesquisar o novo conhecimento. A pesquisa é uma atividade que se exerce normalmente na fase pós-graduada de estudos. A integração com o ensino é a de admitir como auxiliares ou estagiários de pesquisa estudantes dos cursos de graduação,

que se revelem promissores para a pesquisa. Só nesses casos haverá uma possível simultaneidade relativa entre o ensino e a pesquisa. Será de desejar que a prática venha a corrigir essa confusão de conceitos entre o ensino e a pesquisa. Há professores que só ensinam e outros que ensinam e pesquisam ou que pesquisam e ensinam. A legislação brasileira deseja que todos sejam como estes últimos. Pode ser desejável, mas não creio seja sempre possível.

Depois de assim descrever as atividades da Universidade como de *curros* em diferentes níveis e de nêles prever a "integração do ensino e da pesquisa", o plano dispõe sobre a distribuição dos "conhecimentos" em dois "*grupos gerais*", a saber:

Grupo 1 — abrangendo os seguintes setores:

- Setor 1.01 — Ciências Matemáticas
- Setor 1.02 — Ciências Físicas
- Setor 1.03 — Ciências Químicas
- Setor 1.04 — Ciências Biológicas
- Setor 1.05 — Ciências Geológicas
- Setor 1.06 — Ciências Humanas
- Setor 1.07 — Letras
- Setor 1.08 — Artes

Grupo 2 — abrangendo os seguintes setores:

- Setor 2.01 — Arquitetura e Urbanismo
- Setor 2.02 — Educação
- Setor 2.03 — Comunicação
- Setor 2.04 — Economia, Administração, Contabilidade e Atuária
- Setor 2.05 — Direito
- Setor 2.06 — Serviço Social
- Setor 2.07 — Medicina
- Setor 2.08 — Odontologia

- Setor 2.09 — Enfermagem
- Setor 2.10 — Farmácia
- Setor 2.11 — Tecnologia

Quanto às áreas de conhecimento, não há definição precisa do que sejam, declarando apenas o artigo 19 que "para cada área de conhecimento ou conjunto de áreas será instituída uma unidade universitária".

Delimitados assim os *grupos* e *áreas* de conhecimento, passa o plano a definir o que chama de "estrutura orgânica da universidade". Consiste essa "estrutura" em "órgãos" a serem distribuídos por uma "*estrutura inferior*", uma *estrutura média* e uma *estrutura superior*".

A "estrutura inferior" também chamada "infra-estrutura", integrada pelos *órgãos de execução* do ensino e da pesquisa e por *órgãos suplementares* de natureza técnica e cultural".

Os *órgãos de execução* do ensino e da pesquisa compreendem:

- a) subunidades
- b) unidades.

São subunidades os departamentos, que, reunidos em número variável, formam as unidades universitárias, que terão a designação de institutos e escolas ou faculdades.

O *departamento*, como subunidade de ensino e de pesquisa, "constitui-se de pessoal e material relativos à reunião coerente de disciplinas, em um campo bem definido de conhecimentos".

Com base em *departamentos*, dois são os tipos de unidades universitárias:

- a) *faculdades* ou *escolas* (nomes considerados equivalentes)
- b) *institutos*.

Uma *faculdade* ou *escola* destina-se "a *ministrar o ensino* de ciclo profissional de um ou mais *curtos* de graduação de uma profissão geral", além de outros cursos previstos no plano (pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, treinamento profissional, atualização, extensão universitária e outros).

Um *instituto* "é uma unidade de ensino e pesquisa em um setor de conhecimento fundamental".

São as seguintes as suas "finalidades":

a) ministrar, nas respectivas áreas de conhecimento, o ensino do ciclo básico para toda a Universidade;

b) ministrar, aos portadores de habilitação necessária, cursos de graduação na profissão restrita ao conhecimento em causa expedindo aos aprovados o respectivo diploma;

c) ministrar, em cooperação com escolas e faculdades, o ensino de disciplinas do ciclo profissional dos cursos desses estabelecimentos, pertencentes aos conhecimentos especializados do instituto, outorgando aos aprovados a respectiva habilitação;

d) ministrar, aos que já tenham determinadas habilitações especializadas, as disciplinas complementares para a graduação na profissão relativa ao conhecimento especializado em causa, expedindo aos aprovados o respectivo diploma;

e) ministrar as demais modalidades de cursos universitários (graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, treinamento profissional, atualização, extensão universitária e outros).

Órgãos suplementares

Constituem órgãos suplementares integrantes da "infra-estrutura":

a) as organizações de prestação de serviços profissionais que visem coadjuvar as unidades ou subunidades na execução do ensino e da pesquisa;

b) os núcleos que, congregando recursos de subunidades ou unidades universitárias, com ou sem a cooperação de entidades extra-universitárias, se destinam ao desenvolvimento de programas de pesquisas e (ou) de treinamento avançado.

Estes órgãos serão instituídos, em caráter permanente ou temporário, pelo Conselho Universitário, por iniciativa do Conselho de Coordenação dos centros universitários.

A descrição da "estrutura" prevista pelo plano, ao indicar as "finalidades" dos institutos, dispõe que lhes cabe "instituir e desenvolver programas de pesquisas e de aplicação de conhecimentos", parecendo reconhecer que a pesquisa é atribuição dos institutos e não da escola ou faculdade, com o que ficaria limitada a "integração do ensino da pesquisa" aos institutos e nos cursos em que isso seja possível. Corrobora esta suposição competir-lhe oferecer cursos pós-graduados. Entretanto, esta interpretação não parece válida em face da organização das unidades universitárias, todas elas consideradas de *ensino e de pesquisa*.

Estrutura Média

A estrutura média da universidade "será constituída por um conjunto de órgãos de coordenação das atividades

universitárias nas suas grandes áreas de ensino e pesquisa", que se designarão de *Centros Universitários*.

O *Centro Universitário*, formado pela reunião de unidades universitárias, "cujos objetivos de ensino e pesquisa se circunscrevem a uma área ou conjunto de áreas do mesmo caráter profissional, científico, filosófico, literário ou artístico, bem como pelos órgãos suplementares a elas vinculados", "se destinará a coordenar o planejamento e a execução das atividades técnicas, docentes e de pesquisa dos órgãos integrantes".

O *Centro Universitário* pode, assim, constituir-se de escolas ou faculdades, institutos e órgãos suplementares, cabendo a sua direção a um Decano, eleito pelas unidades universitárias congregadas, dentre professores das unidades integrantes, e nomeado pelo Reitor. Cada *Centro* terá um Conselho de Coordenação.

São constituídos os seguintes *Centros Universitários*:

- I — Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza
- II — Centro de Letras e Artes
- III — Centro de Filosofia e Ciências Humanas
- IV — Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
- V — Centro de Ciências Médicas
- VI — Centro de Tecnologia.

O *Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza* congregará, de início, as unidades e órgãos seguintes:

- I — Instituto de Matemática
- II — Instituto de Estatística
- III — Instituto de Física

IV — Instituto de Química

V — Instituto de Geociências

VI — Observatório do Valongo

VII — Instituto de Biofísica

VIII — Núcleo de Computação Eletrônica.

O *Centro de Letras e Artes*, abrangendo as áreas de Arquitetura e Urbanismo e das Artes, congregará, de início, as unidades e órgãos seguintes:

I — Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

II — Núcleo de Pesquisa Habitacional

III — Escola de Belas Artes

IV — Escola de Música

V — Faculdade de Letras.

O *Centro de Filosofia e Ciências Humanas* abrangerá, de início, as seguintes unidades e órgãos:

I — Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

II — Instituto de Psicologia

III — Escola de Comunicação

IV — Faculdade de Educação

V — Escola de Educação Física e Desportos

VI — Escola de Serviço Social

VII — Colégio Universitário (agregado).

O *Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas* abrangerá as seguintes unidades:

I — Faculdade de Direito

II — Faculdade de Economia e Administração.

O *Centro de Ciências Médicas* abrangerá, de início, as seguintes unidades e órgãos:

I — Faculdade de Medicina

II — Instituto de Ciências Biomédicas

III — Instituto de Microbiologia

IV — Institutos especializados

V — Faculdade de Odontologia

VI — Escola de Enfermagem

VII — Faculdade de Farmácia

VIII — Hospitais Escolares.

O Centro de Tecnologia abrangerá, de início, as seguintes unidades:

I — Escola de Engenharia

II — Escola de Química

III — Instituto de Eletrotécnica

IV — Núcleo de Ensaios e Metrologia

V — Instituto de Engenharia Nuclear (agregada).

Estrutura Superior

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, em sua estrutura superior, será constituída dos seguintes órgãos:

- a) Reitoria
- b) Conselho Superior de Coordenação Executiva
- c) Conselho do Ensino de Graduação
- d) Conselho de Pesquisas e Ensino para graduados
- e) Órgãos de Administração
- f) Fórum de Ciências e Cultura
- g) Conselho de Curadores
- h) Conselho Universitário
- i) Assembléia Universitária.

As atividades gerais da Universidade serão distribuídas pelas áreas seguintes:

- I — Ensino de Graduação e Corpo Docente
- II — Ensino para Graduados e Pesquisa

III — Patrimônio e Finanças

IV — Pessoal e Serviços Sociais

V — Desenvolvimento da Universidade.

Direção da Universidade

A Universidade será dirigida pelo Reitor, auxiliado por um Vice-Reitor e cinco Sub-Reitores.

O Reitor será nomeado com mandato de três anos pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos e titulares eleitos em lista tríplice em escrutínios sucessivos por votação uninominal do Conselho Universitário, podendo ser reconduzido até duas vezes.

O Vice-Reitor, a quem incumbirá substituir o Reitor em seus impedimentos, será eleito dentre os professores catedráticos, titulares ou pesquisadores-chefes pelo Conselho Universitário, podendo ser reconduzido até duas vezes.

Os Sub-Reitores, que exercerão atividades executivas nas cinco áreas mencionados no artigo anterior, serão escolhidos mediante a homologação pelo Conselho Universitário de lista de cinco (5) nomes de professores catedráticos, titulares ou pesquisadores-chefes que lhe fôr submetida pelo Reitor.

Conselho Superior de Coordenação Executiva

O Conselho Superior de Coordenação Executiva é composto dos seguintes membros:

- I — O Reitor
- II — O Vice-Reitor
- III — Os Sub-Reitores
- IV — Os Decanos de Centros Universitários

V — O Decano para as Obras da Cidade Universitária

VI — O Prefeito da Cidade Universitária.

Compete:

a) Colaborar na programação executiva dos planos aprovados pelos órgãos superiores;

b) propiciar os elementos necessários para a coordenação dos Centros no sentido de uma colaboração racional, equilibrada e econômica de seus recursos humanos e materiais para a melhor integração e execução dos planos de ensino e da pesquisa;

c) assegurar aos decanos dos Centros Universitários:

1 — o conhecimento recíproco dos recursos, problemas e iniciativas de cada um;

2 — a oportunidade de relatar os problemas ocorrentes em seus respectivos Centros, assim como de oferecer e pleitear soluções práticas e efetivas para os mesmos;

d) examinar com o Reitor o projeto de Orçamento anual antes de ser submetido ao Conselho Universitário na respectiva proposta;

e) opinar sobre todos os assuntos de natureza executiva que lhe forem submetidos pelo Reitor;

f) opinar, sempre que solicitado pelo Conselho Universitário, sobre os projetos de normas em estudo e propor outras normas ou modificações nas que estejam em vigor.

Conselhos Especiais

Ficam instituídos, na estrutura superior da Universidade, dois Conselhos, um para os assuntos da área relativa ao Ensino de Graduação e outro para os assuntos da área relativa à Pesquisa e Ensino para Graduados.

Ao Conselho de Ensino de Graduação e ao Conselho de Pesquisas e Ensino para Graduados competirá em geral:

a) elaborar planos plurianuais, assim como planos e programas anuais para os assuntos das respectivas áreas, submetendo-os ao Conselho Universitário para os fins de sua integração no planejamento global da Universidade;

b) acompanhar e exercer o controle superior da execução dos planos e programas aprovados.

Órgãos Executivos

A Reitoria, sob a chefia do Reitor, será integrada pelos seguintes órgãos:

1 — Secretaria Geral

2 — Órgãos Administrativos relativos às áreas do Ensino de Graduação e da Pesquisa e Ensino para Graduados

3 — Órgão de Assistência jurídica

4 — Órgão de representação e relações públicas

5 — Órgão de assistência ao estudante

6 — Órgão de atividades desportivas.

As funções executivas referentes às áreas gerais de atividades da Reitoria atrás mencionadas serão exercidas por Superintendências na forma estabelecida no Estatuto da Universidade.

As obras da Cidade Universitária serão dirigidas e administradas por um Decano de livre nomeação do Reitor a quem ficará subordinado.

A Cidade Universitária será administrada por uma Prefeitura de organização e atribuições definidas no Estatuto da Universidade, sendo o Prefeito nomeado pelo Reitor.

Forum de Ciência e Cultura

Com a categoria de Centro Universitário, fica instituído o Forum de Ciência e Cultura, destinado ao debate e síntese das pesquisas referentes ao progresso dos vários setores de reconhecimento, ao estudo de problemas brasileiros e à ação e difusão científica e cultural.

O Forum de Ciência e Cultura será presidido pelo Reitor e integrado pelos seguintes órgãos:

I — Conselho Diretor

II — Câmara de Estudos Brasileiros

III — Museu Nacional

IV — Órgãos suplementares, destinados à ação e difusão científica e cultural, compreendendo, entre outros órgãos: Biblioteca, Emissoras de Rádio e Televisão, Oficina Gráfica, Editôra Universitária, Serviços de Recursos Audiovisuais, Auditório.

Conselho Universitário

O Conselho Universitário, órgão supremo de deliberação, terá composição, estrutura e atribuições definidas no Estatuto da Universidade.

Conselho de Curadores

O Conselho de Curadores, órgão superior de controle da gestão financeira, terá composição, poderes e atribuições definidos no Estatuto da Universidade.

22. Nova Estrutura da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Já oferecemos um sumário do decreto federal que aprovou o plano de reestruturação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Procuraremos aqui traçar, em termos gerais, a nova estrutura resultante do seu projeto de estatutos, ora em exame pelo Conselho Federal de Educação, ao qual compete a aprovação final.

Trata-se de organização extremamente complexa e vasta, a que se pretende, a despeito disto, dar um sentido de integralidade e de funcionamento coordenado e harmônico. Somente a prática poderá dizer que o plano proposto seja satisfatório.

A estrutura da Universidade compreende três *níveis* de órgãos: os da estrutura superior, os da média e os da infra-estrutura.

Na *estrutura superior* são os seguintes os órgãos:

- a) Reitoria, com um Reitor, um Vice-Reitor e seis Sub-Reitores;
- b) Conselho Universitário;
- c) Conselho de Curadores;
- d) Conselho Superior de Coordenação Executiva;
- e) Conselho de Ensino de Graduação;
- f) Conselho de Pesquisas e ensino para graduados;
- g) Forum de Ciência e Cultura;
- h) Assembléia-Geral;
- i) Administração — Secretaria Geral.

Esse complexo de órgãos distribui a sua ação por cinco *áreas* de atividade.

des, cada qual sob a supervisão de um sub-reitor, cuja autoridade é delegada pelo reitor. O sub-reitor é auxiliado por Superintendentes Gerais.

São as seguintes as áreas de atividades:

- a) ensino de graduação e corpo docente;
- b) ensino de graduados e pesquisa;
- c) patrimônio e finanças;
- d) pessoal e serviços gerais;
- e) desenvolvimento da universidade.

Segue-se a *estrutura média*, que compreende os *centros* universitários relativos aos campos de ensino e pesquisa a que se dedica a universidade.

São seis, esses centros:

- a) Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza;
- b) Centro de Letras e Artes;
- c) Centro de Filosofia e Ciências Humanas;
- d) Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas;
- e) Centro de Ciências Médicas;
- f) Centro de Tecnologia.

Cada um desses centros está sob a direção de um *decano* que coordena as atividades e recursos das unidades e órgãos suplementares que os integram. O conjunto dos centros está sob a ação coordenadora do Conselho Superior de Coordenação Executiva, já mencionado na estrutura superior. Cada centro, além do decano, que é seu diretor, terá os seguintes órgãos, além do superintendente central:

- a) Escritório de Planejamento;
- b) Câmara de Estudos Brasileiros;
- c) Órgãos de Administração Central;

d) Órgãos Suplementares e de Serviços.

Haverá ainda o decano das Obras da Cidade Universitária e o Prefeito da Cidade Universitária.

Os centros acima referidos serão integrados pelas seguintes unidades:

a) *Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza:*

- I — Instituto de Matemática;
- II — Instituto de Estatística;
- III — Instituto de Física;
- IV — Instituto de Química;
- V — Instituto de Geociências;
- VI — Instituto de Biologia.

Integram, ainda, o Centro os seguintes órgãos Suplementares: Observatório do Valongo e Núcleo de Computação Eletrônica.

b) *Centro de Letras e Artes:*

- I — Faculdade de Arquitetura e Urbanismo;
- II — Escola de Belas Artes;
- III — Escola de Música;
- IV — Faculdade de Letras.

Integra, ainda, este Centro o seguinte Órgão Suplementar: Núcleo de Pesquisa Habitacional.

c) *Centro de Filosofia e Ciências Humanas:*

- I — Instituto de Filosofia e Ciências Sociais;
- II — Instituto de Psicologia;
- III — Escola de Comunicação;
- IV — Faculdade de Educação;
- V — Escola de Educação Física e Desportos;
- VI — Escola de Serviço Social.

Integram, ainda, o Centro de Filosofia os seguintes órgãos Suplementares: Colégio de Aplicação e, como agregado, o Colégio Universitário.

d) *Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas:*

- I — Faculdade de Direito;
- II — Faculdade de Economia e Administração.

Integra, ainda, este Centro, o seguinte Órgão Suplementar: Núcleo de Planejamento Urbano e Regional.

e) *Centro de Ciências Médicas:*

- I — Faculdade de Medicina;
- II — Faculdade de Odontologia;
- III — Faculdade de Farmácia;
- IV — Escola de Enfermagem;
- V — Instituto de Ciências Biomédicas;
- VI — Instituto de Microbiologia;
- VII — Instituto de Nutrição;
- VIII — Instituto de Biofísica;
- IX — Instituto de Ginecologia;
- X — Instituto de Neurologia;
- XI — Instituto de Psiquiatria;
- XII — Instituto de Puericultura;
- XIII — Instituto de Tisiologia e Pneumologia.

Os Institutos Especializados referidos nos itens VIII a XIII integram, no plano pedagógico, a estrutura departamental nas seguintes Unidades: na Faculdade de Medicina, o Instituto de Ginecologia, o de Neurologia, o de Psiquiatria, o de Puericultura e o de Tisiologia e Pneumologia; no Instituto de Ciências Biomédicas, o Instituto de Biofísica.

Integram, ainda, o Centro de Ciências Médicas, como órgãos Suplementares, os Hospitais Escolares.

f) O *Centro de Tecnologia* constituiu-se das seguintes unidades:

- I — Escola de Engenharia;
- II — Escola de Química;
- III — Instituto de Eletrotécnica.

O Instituto de Eletrotécnica integra, no plano pedagógico, a estrutura departamental da Escola de Engenharia. Integram, ainda, o Centro de Tecnologia os seguintes Órgãos Suplementares: Núcleo de Ensaços e Metrologia, e, como agregado, o Instituto de Engenharia Nuclear.

A *Infra-estrutura* compõe-se dos departamentos, distribuídos por unidades docentes e órgãos suplementares. Os departamentos são conjuntos de disciplinas correlatas e as unidades docentes conjuntos de departamentos, dividindo-se em Faculdades ou Escolas e Institutos.

As Faculdades ou Escolas destinam-se à formação profissional e à pesquisa no campo das disciplinas de seus currículos. Os Institutos destinam-se primordialmente à pesquisa básica e ao ensino de uma área fundamental de conhecimento.

São órgãos da infra-estrutura em cada unidade universitária: o departamento, o conselho departamental e a congregação, além da direção e das seguintes funções administrativas:

1. Representação e Relações Sociais;
2. Secretaria;
3. Administração científica e tecnológica;
4. Administração educacional;
5. Administração pessoal;
6. Administração patrimonial;
7. Administração financeira;

8. Comunicações;
9. Arquivo;
10. Documentação e informação;
11. Reprografia;
12. Zeladoria.

23. Um Novo Estado de Espírito na Universidade

A reforma que, desse modo, se esboça leva-me às seguintes reflexões: Ao mesmo tempo que a observação minuciosa do ensino superior não permite prever qualquer modificação substancial na sua situação, não se pode negar haver paradoxal receptividade para mudanças de caráter organizatório e para uma possível ação coordenadora das atividades do ensino superior.

Parece isto decorrer de certo mal-estar em relação ao modo pelo qual o ensino superior desempenha sua função. Este mal-estar, por sua vez, parece provir da convicção de que há algo de errado, ou pelo menos inadequado quanto ao seu funcionamento. Tal fato teria predisposto a comunidade universitária a aceitar uma reformulação de sua maquinaria administrativa e didática, embora ninguém veja com clareza como a nova disposição das forças de decisão e orientação venha a atuar na prática, não havendo previsão das conseqüências possíveis.

É impressionante a complacência com que alterações formais, porém radicais, foram aceitas pelo menos até ao ponto de permitir a sua prescrição em atos oficiais. A matéria não surpreende quanto às novas disposições relativas às autoridades superiores da universidade. Nunca houve uma forte tradição e respeito e o consenso geral era de que não havia administração

no ensino superior. As autoridades, no melhor dos casos, eram mantenedoras de um mínimo de ordem exercendo funções no gênero de curadores ou conservadores de museu. Os novos arranjos quanto a essa função não apresentavam motivos para qualquer alarma. Além disso, os novos arranjos tomaram a forma de composição de colegiados, não sendo dada nova autoridade a nenhuma autoridade executiva pessoal, nem mesmo ao reitor, cuja ação está ligada sempre a deliberação de colegiados. Os hábitos brasileiros nunca se chocam com esse tipo de exercício da autoridade. Sabe-se que o exercício será fundamentalmente embaraçoso, mas conservador. Nenhuma alteração maior ocorrerá, salvo a de algum controle mais rígido e com isto estão perfeitamente familiarizados.

Surpreende-me mais a aceitação da mudança de distribuição física das pessoas pelos novos departamentos. Parece que isto se vai dar e não se percebe resistência a essa alteração. Pode ser isto mais aparente do que real. Quando essas decisões são tomadas em leis ou planos, o brasileiro as recebe com seu habitual cepticismo e não protesta quanto aos planos, pois confia que não sejam executados. Teve isto um exemplo espetacular na mudança da capital do país. Os protestos foram poucos e ocasionais. Mas isto não quis dizer que se aceitasse a mudança, mas que se confiava em poder adiá-la.

A surpresa maior está na supressão prática da cátedra e do professor catedrático. A real *estrutura*, não no sentido de organização administrativa, que hoje se vem chamando também de estrutura, mas no sentido de *poder* quanto ao ensino na escola superior brasileira, era a estrutura do ca-

tedrático e da congregação. Estes dois órgãos eram os detentores do poder de ensinar. De ambos dependia a qualidade ou a falta de qualidade do ensino. Podiam faltar-lhes meios mas poder não lhes faltava. Neste ponto, a escola superior brasileira lembra o modelo germânico. Por isto mesmo, a crítica do ensino superior excedeu-se muitas vezes a êsse respeito. Deixou de considerar que há catedráticos bons e competentes e catedráticos menos bons e competentes. Deixou de ver que alguns catedráticos compuseram verdadeiros departamentos, tão bons quanto os que possam agora ser criados com a reforma. E deixou, sobretudo, de ver que a instituição estava em declínio, sendo relativamente poucos os catedráticos por curso e os demais interinos ou no simples exercício da cátedra como encarregados, ou nela efetivados como fundadores ou por mero tempo de exercício. Estes — que eram maioria — exerciam a cátedra com displicência, procurando ignorar o mais possível seu próprio poder.

Além disso, o número de professores cresceu, sobremodo, sufocando os catedráticos, adquirindo estabilidade, conseguindo *status* de professores e, dêsse modo, democratizando o magistério superior. O golpe agora dado aos catedráticos foi uma simples pá de cal a uma instituição que praticamente estava morta. O fenômeno lembra a gradual e pacífica extinção da classe aristocrática na Inglaterra. Só dêste modo parece-me explicável o silêncio com que a reforma se está fazendo. Tudo leva a crer que os grandes catedráticos, porque ainda existem, quando já idosos, passarão a esperar a aposentadoria, envolvidos no respeito geral e os jovens se inclinarão, tomando o fato como consequência do que se chama entre nós — pejorati-

vamente, observe-se — democratização. Alguns conservarão o bom humor necessário para passar a chefes de departamento, ou, pelo menos, reivindicar situação equivalente à que tinham anteriormente. Mesmo, pois, neste ponto, a receptividade pode ser mais filha de cepticismo do que de aceitação construtiva.

24. Que Virá após a Reforma?

A valerem estas considerações, os decretos-leis de reestruturação das universidades brasileiras, os planos de reestrutura e sua aprovação pelo Conselho Federal, os novos estatutos a serem formulados, constituem uma revolução, sem dúvida, mas no gênero de *declarações e afirmações* revolucionárias.

Não quer isto dizer que não tenham importância. Têm, sem dúvida, pois importam em um novo estado de espírito e em um novo reconhecimento do caráter preceptivo da situação anterior. Valem, sobretudo, como o ato final consumatório do longo processo de deterioração de nosso ensino superior.

O problema real agora é o de analisar e estudar o que poderá ocorrer, não direi com a reforma — que é apenas reorganizatória e corresponde a pouco mais que uma rearrumação da universidade — mas após a reforma. Esta se consumará nos atos oficiais, espetaculares, sem dúvida, nos seus aspectos verbais e formais, porém melancólicos, porque se processaram em momento em que a situação financeira das universidades é a mais sombria, marcando o cepticismo do próprio governo quanto aos resultados da radical reformulação? Esta, a indagação que cabe fazer.

Para analisar o que poderá ocorrer, precisamos apresentar a situação existente, procurando caracterizar-lhe as uniformidades e as variantes, as partes rígidas e as flexíveis, as realidades e as virtualidades.

25. A Relação Professor-Aluno

Tomemos, como ponto de partida, o corpo docente, que é, afinal, com o aluno, a parte axial da universidade. É, sem dúvida, mais numeroso do que se poderia esperar, tomado globalmente. Mas como é, dominantemente, de tempo parcial, este número de pessoas empregadas no magistério não representa, realmente, o número de funções integrais de ensino mas de parcelas de funções. Isto, entretanto, não é completamente exato. Se o curso se reduz puramente a aulas dadas — o que é o caso da maioria dos cursos — o professor parcial é em realidade um professor completo. Vejamos, agora, o uso do tempo pelo professor. Na sua maioria vai à universidade para dar aula. Se lá quiser permanecer não tem local para ficar, a não ser alguma sala dos professores, que só comporta uns poucos como sala de conversa. Alguns catedráticos têm espaço, mas geralmente ocupados também por pessoal administrativo. Sendo de tempo parcial, de modo geral têm outros encargos, ou de magistério ou de outro tipo. Assim, fisicamente, o corpo docente é um corpo numeroso de pessoas que visita, raras vezes diariamente, a universidade e lá dá aulas.

E quanto à sua composição? Aí temos que dividi-los pelas classes. Geralmente, antes dos quadros atuais, eram catedráticos, assistentes e auxiliares. O catedrático tem geralmente certa reputação intelectual, os demais

são extremamente heterogêneos, indo de reais vocações até simples empregados, que aí se acham por não haver obtido melhor oportunidade. A comunidade dos professores não chega bem a existir. Um professor pode chegar a não ver jamais o outro professor, salvo em solenidades ou reuniões acidentais.

O contato entre o professor e o aluno na maior parte das vezes reduz-se ao encontro em aula. Como, muitas vezes, a aula é numerosa, esse contato reduz-se para o aluno a ouvi-lo e raramente fazer-lhe uma pergunta, ou dar-lhe uma resposta. E nisto se desfaz o tempo e a qualidade do ensino. Como se vê, o contato entre o professor e o aluno é menor do que o do aluno com o autor de um livro que tenha realmente lido e estudado. Quanto a dirigir os estudos do aluno, a função é extremamente perfunctória. Quanto a saber se está aproveitando, há uma ou mais provas parciais, sempre escritas, para uma avaliação também extremamente perfunctória. Entre professor e aluno há um *gentleman's agreement* de que nada pode perguntar que não tenha ensinado, significando ensinado que tenha *dito* em aula. Esta é, na maior parte dos casos, a função docente e o modo de exercê-la.

E os alunos? O corpo discente é composto pelos que passam no exame vestibular. Representam um grupo de alunos com onze anos no mínimo de estudos primários e métodos, em escolas extremamente diferentes, embora os currículos tenham sido geralmente uniformes. É preciso que se recorde que currículo, no Brasil, é uma lista de disciplinas que deverão ser ensinadas em certo número de anos, com certo número de aulas. Quanto ao programa de cada disciplina poderá

existir mas não é, de modo geral, conhecido. Os cursos são uniformes quanto ao número de anos, incerto quanto ao número de horas-aulas, sendo a verificação por meio de exames escritos compostos de perguntas sobre o que foi ensinado, ou seja, *dito* em aula.

Salvo raríssimas exceções, a escola primária corresponde a quatro anos com quatro horas por dia, podendo considerar-se de três o período de aulas. A escola média também resume-se em quatro horas por dia com pouco mais de três horas consumidas em aulas durante quatro anos no primeiro ciclo e três anos no segundo ciclo. O aluno aprovado que se candidata ao vestibular estuda, por sua conta, para exame, ou tomando professor particular, ou estudando por si, ou matriculando-se em algum dos *curinhos* que são cursos de treinamento especial para o exame. Nas escolas de grande prestígio social, o vestibular é uma prova difícil e altamente competitiva. A tendência brasileira para criar novas escolas e não ampliar as existentes talvez resulte daí. Só assim, o exame vestibular terá poucos candidatos, com o que muitos que jamais entrariam nessas escolas de alto prestígio farão o mesmo curso em outra escola, cujos graus e títulos têm, por lei, exatamente o mesmo valor.

Apesar das dificuldades do vestibular, o aluno nele aprovado e que logrou matricular-se não é um grupo homogêneo e altamente selecionado. As dificuldades se distribuem por vários graus, conforme a carreira ou curso escolhido, a escola procurada, os professores que elaboraram a matéria do exame e conforme os apuradores e julgadores dos resultados. Não há teste de inteligência, os quais, no Brasil, são altamente impopulares. A prova

é de poucas perguntas e problemas, não visando apurar o que os alunos saibam mas se ignoram as perguntas e problemas apresentados pelo professor. Geralmente, ao contrário dos demais exames, este não se preocupa em relacionar-se com o que foi "ensinado" ao aluno, isto é, como já dissemos, o que lhe foi *dito* e por ele *ouvido* em aula. Diante disto, é claro que o exame é uma prova no escuro. O aluno aprovado sente-se um pouco como se tivesse tirado um prêmio na loteria. A expressão social é a de ter sido *feliz* no exame, no sentido de haver estado com *sorte*.

Este aluno *feliz* chega à escola com uma dose apreciável de euforia e, até, com certo orgulho, o que lhe dá elementos para se sentir motivado e curioso do que seja o ensino superior. Essa motivação geralmente se apaga no primeiro ano, salvo raras exceções. Do segundo ano em diante, é um membro céptico da comunidade, mas perfeitamente convencido do privilégio que representa estar ali. Para encher um certo sentimento de vazio que lhe traz o nível de ensino de qualquer modo menos dirigido, mais livre e mais adulto, conta com o emprego, se já o tem, ou, então, procura empregar-se. Isto se dá, às vezes, até com o grupo mais abonado financeiramente. De qualquer modo é normal estudar e "trabalhar". Ponho "trabalhar" entre aspas, porque geralmente é trabalho burocrático ou de escritório, mais raro de comércio e raríssimo de indústria ou de oficina, representando sempre dia de seis horas ou menos. Os que estão em trabalho de oito horas são alunos noturnos. Há, entretanto, nos ramos de estudos mais humanísticos ou sociais, muitas escolas que funcionam em períodos vespertinos e noturnos, sem, por isto, se considerarem especiais. Também o alu-

no é, assim, um aluno de tempo parcial. Seria difícil classificar os estudantes entre os de tempo integral e os de tempo parcial. Em certas escolas — Medicina e Engenharia — quero crer que o estudante de tempo parcial encontra certas dificuldades, mas, na forma por que é ministrado o ensino, pode-se considerar normal o estudante de tempo parcial. A verdadeira tipologia do estudante superior deve ser a do temperamento: o estudante com vocação real para o estudo, mas suas variantes de artista ou boêmio, ou de intelectual, ou de político e ativista, o estudante sério que quer passar nos exames, o estudante preocupado com a carreira e o estudante desinteressado de estudos, nos dois tipos de esforçado e do vadio. Mas essa tipologia é mais a tipologia dos jovens do que a do estudante. A realidade é que a juventude que chega à escola é suficientemente heterogênea para se distribuir por tôdas essas variedades. O que lhe dá categoria de grupo social é o sentimento de privilégio que lhe vem do fato de ter chegado ao ensino superior; mas, veja-se bem, não é o de que pertença cada jovem ao grupo economicamente privilegiado da sociedade. A grande maioria é economicamente modesta e proveniente da pequena classe média. Os estudantes da classe abastada devem estar em escolas privadas ou em algumas públicas de reconhecido prestígio social. O grupo, como um todo, não é um grupo de jovens socialmente privilegiados. Sua categoria de privilégio é restrita ao fato de serem poucos os estudantes de ensino superior.

Como é sua vida de estudos? É difícil descrever exatamente. A escola rarissimamente lhes oferece espaço além da sala de aula, nas horas de aula. As bibliotecas são raras, pequenas e mal equipadas. Parece que têm de comprar

seus livros e que o tempo de estudo será predominantemente em casa. Mas não deve isto ser fácil, pois a maioria deve residir em apartamentos ou casas sem maiores facilidades para o estudo. Deve ser um pequeno milagre a vida do estudante realmente estudioso ou apaixonado por ler. As instruções do Conselho Federal de Educação sobre a medida do tempo do curso em horas de trabalho exclui *expressamente* o estudo individual. A exclusão é surpreendente, mas indica o grau em que o educador brasileiro julga o ensino superior como o equivalente ao primário, sendo a *aula* o real período de trabalho escolar e, portanto, o ensino ainda o oral, podendo-se até prescindir-se do livro, a ser substituído pela apostila, sucessora das velhas sebtentas de Coimbra.

Esse estudante, até agora, nem nominalmente é aluno da universidade. Sua matrícula é na escola; esta, em sua maioria, se acha fisicamente distante da outra escola e sua experiência se reduz à da escola de que é aluno. Aí passa às horas de aulas e aí convive com os demais colegas nos intervalos das aulas, passando menos tempo na escola superior, do que na escola média ou primária, que, como sabemos, é também de períodos muito curtos. Fora das salas de aula, só por exceção há espaço físico para os alunos estarem. Há, entretanto, pequenos locais cedidos aos diretórios de estudantes. Os estudantes que frequentam essas salas são estudantes ativistas, devotados de algum modo às filigranas da existência comunitária dos alunos, constituindo núcleos reduzidos, que, com o vazio da vida escolar, se tornam facilmente estudantes políticos no sentido melhor possível do termo. São os estudantes de sentimento público, sensíveis às difi-

culdades do próprio grupo e às dificuldades gerais do povo brasileiro. Serão, talvez, os únicos estudantes, senão de tempo integral, de devotamento integral, os que levam a sério a vida estudantil e a responsabilidade social de seu grupo e também os de mentalidade mais adulta, o que não será inteiramente exato porque a maioria dos alunos universitários estão acima da idade que seria regular e já empenhados em algum trabalho além da escola. Aí estão o corpo docente e o discente, como os posso descrever pela simples observação. Passaremos, agora, aos cursos e ao trabalho docente.

26. Currículo Enciclopédico

Já dissemos que o curso se constitui de uma lista de disciplinas distribuídas por séries, das quais um grupo é imposto pelo Conselho Federal de Educação como currículo mínimo e outras impostas pela escola, sendo, acredito, relativamente raro a que seja de escolha do aluno. Não é, porém, o mais grave esse caráter impositivo do currículo. O mais grave é a tradição do conceito enciclopédico do currículo. O termo enciclopédico não será, talvez, o melhor. O conceito é o de que o preparo do aluno pelo curso deve ser *completo*. Este conceito de *completo* deve ter vindo de épocas já hoje remotas, em que o conhecimento existente era suficientemente limitado para ser exposto por inteiro. Quem examinar o curso jurídico dos anos de vinte, no Brasil (este foi o que fiz entre 18 e 22) pode ver que a intenção da escola era fazer o aluno passar por todas as especialidades jurídicas então existentes e mais alguns estudos gerais, como os de economia política e filosofia do direito. Tratava-se, portanto, de curso em que iria ter um pouco de tudo e nada estudar profundamente. Ora, isto significava que a

escola desejava dar um curso de enciclopédismo jurídico, na realidade um curso introdutório de cada matéria, uma propedêutica jurídica. Por isto mesmo o curso se resumia a aulas entre as 5 e as 7 da tarde, estendidas por cinco anos, sendo o restante do tempo para estudo. Mas como o próprio estudo individual era sobre todas as matérias, em nenhuma delas podia o aluno aprofundar-se. Este critério para a constituição dos cursos continua mantido. Nada que lembre a idéia de disciplinas maiores e menores existe, nem a possibilidade de o aluno escolher em qual das maiores deseja aprofundar-se. A cultura assim recebida tem de ser inevitavelmente superficial. O mais grave, contudo, é que assim se procede porque, deste modo, os professores podem ser muito mais numerosos e o ensino, para cada um, muito mais fácil. Veja-se que o ensino por *maiores e menores* ia exigir professorado não só mais competente mas, inevitavelmente, de tempo integral para os que tivessem de cuidar das maiores, e como qualquer disciplina pode vir a ser a maior para o aluno que a escolher, todos os professores devem estar habilitados a dar o tempo integral.

Como se vê, o modo pelo qual o ensino superior se instituiu no Brasil como fenômeno histórico não foi resultado de acidentes, como julgam alguns, mas adaptação consequente às condições e possibilidades da sociedade então estabelecida. O professor de tempo parcial, o aluno de tempo parcial, os cursos como processos de familiarização superficial com a cultura fundamentalmente estrangeira, a ser transplantada para cá a fim de constituir um traço de união com a cultura européia, suscetível de nos fazê-la compreender mas não de aplicá-la adequadamente — representam

instituições criadas por nós e adaptadas ao que se tinha em vista conseguir.

Com a transformação ora em processo na sociedade brasileira, essas instituições já não satisfazem. Mesmo visando ao preparo da elite já não é satisfatória. A pressão pela reforma da universidade vem-se fazendo cada vez mais forte em face dos novos conhecimentos humanos, em face da sociedade empenhada no seu processo de desenvolvimento e não apenas em preparar uma elite ilustrada para representá-la, perante o mundo, em face de mudanças concretas que ocorrem na sociedade, em virtude da transplantação inevitável de tecnologias que se vão fazendo universais e também nos atingem. Esse estado de coisas produziu a receptividade de que falamos no princípio para a idéia de reforma. No entanto, essa idéia de reforma não se podia reduzir a uma simples mudança da "maquinaria" administrativa e organizacional da universidade, embora pudesse vir a exigí-la. A idéia de reforma devia partir do projeto de objetivar a nova cultura científica e tecnológica, que temos de ministrar na universidade. Essa nova cultura é uma cultura operacional e altamente especializada, exigindo métodos de transmissão muito elaborados e precisos, em que as idéias não são apenas formas de compreensão e entendimento mas planos e modos de ação, de prática, de operação. Para a sua transmissão eficiente já não são possíveis aquelas instituições históricas criadas pelo sistema anterior: não é possível o professor cheio de honras, mas de tempo parcial; não é possível o estudante selecionado, mas ocupado com seu trabalho, dando tempo parcial à escola; não é possível o tempo escasso e obtido a custo em horas fugazes à tarde e à noite; não é

possível a falta de espaço para a professor, para o aluno, para a biblioteca, para o equipamento, reduzido afinal a simples espaço destinado a preleções orais; não é possível o curso enciclopédico para aprender de tudo um pouco e nada em profundidade (no sistema anterior indispensável para ocupar em tempo parcial uma série de professores que não podiam dar senão este ensino e de outro modo ficariam todos desempregados); não é possível quase nada do que é corrente, usual e normal na universidade brasileira.

27. A Renovação da Faculdade de Medicina

Cabe aqui uma pequena digressão sobre o ensino médico brasileiro. O primeiro setor do ensino superior brasileiro que tomou conhecimento da necessidade de adaptar a escola superior à nova expansão e à nova forma de conhecimento humano foi o de medicina. O setor de engenharia se lhe seguiu, mas não chegou a dar à sua readaptação grau acentuado de difusão. Ficou nas escolas excepcionais. Em medicina é que se observa um propósito generalizado, consciente e de alto teor profissional, de que a Escola de Medicina de São Paulo se fez o modelo, acreditado, reconhecido. Observem-se um pouco as conseqüências desse processo de avanço do ensino universitário brasileiro. É, primeiro, sem nenhuma dúvida possível, a escola de maior prestígio social, científico e profissional do Brasil. É a escola em que o aluno dificilmente consegue ser um estudante de tempo parcial. É a escola que exigiu e conseguiu instalações e equipamento razoavelmente adequados para o ensino. É a escola de maior consciência de que o ensino não se faz apenas em salas de aula. É escola tranqüilamente conven-

cida de que sem recursos não se pode fazer ensino. É escola de ciência, de idéias, de saber mas também de experiência, de laboratórios, de atuação experimental e de prática, prática longa distribuída por estágios e trabalho. Essa escola, em muitos de seus aspectos formais aparentemente idêntica às demais, o que explica algumas de suas contradições, fêz a reforma universitária. Porque a fêz, teve que se distanciar um pouco das demais, chegando a parecer arrogante em sua atitude defensiva, mantendo quase heróicamente os seus padrões, reduzindo corajosamente o número de seus alunos, reivindicando verbas razoáveis, construindo as suas escolas, os seus laboratórios e os seus hospitais e fazendo, de modo apreciável, pesquisa e ciência. E como estava só, dentro da universidade ornametal, obsoleta e representativa de expansão do ensino segundo os moldes anteriores, que só ela havia modificado, não conseguiu tornar irreduzíveis seus padrões. Acabou por tolerar a criação de novas escolas em condições inadequadas; ao que parece, por achar impossível obter os recursos para que elas próprias se ampliassem, ou, talvez, por julgar que a escola de medicina, ante as imposições de seu ensino, não pode crescer além de certo limite.

A realidade que desejamos trazer à observação do leitor, com esta digressão, é a de que não nos falta um modelo para a reforma universitária. O ensino médico brasileiro é, indiscutivelmente, um caminho para isto. Não insisti, especificamente, no professor de tempo integral, como conquista da escola de medicina. Este fato também ali se deu, ou vem-se dando sobretudo nas cadeiras básicas do curso. Mas a medicina, sendo uma prática (na língua inglesa, são eles *practitioners*, palavra para que não temos sequer o

equivalente em língua portuguesa) de alto teor científico e sendo a medicina uma profissão liberal privada, seria, no mínimo, imprudente não se prevalecer a escola da experiência e do saber do grande profissional clínico, mesmo que se tenha de pagar o preço de só contá-lo como professor de tempo parcial.

Tôdas as instituições têm seus limites de uso. Quando o professor de tempo parcial é o grande profissional vitorioso na prática da sua arte liberal, que vem emprestar à escola um pouco do seu saber, isto pode ser de extrema utilidade, pois evita a segregação da escola, pondo-a em contato com a profissão. O tempo parcial, que o Brasil soube instituir nas suas antigas escolas na fase anterior à atual, obedecia a êsse espírito e graças a isto é que elas, embora fôssem escolas de cultura mais ou menos propedêutica e geral, conseguiram, senão formar, estimular as grandes culturas pessoais que tivemos no curso de nossa História. Com as condições novas de hoje, penso que certas exceções deverão sempre existir para professores de tempo parcial dêsse tipo. Foram êsses raros professôres que, apesar do tempo parcial, ou, talvez, por serem de tempo parcial, pois de outro modo não poderiam ser professôres, que constituíram alguns dos pontos altos de nosso ensino superior do passado. A escola de tipo verdadeiramente profissional tem, de qualquer modo, de manter o contato com a profissão no campo. Está claro que, com a aceleração do processo de pesquisa e com a escola transformada ela própria no mais avançado dos centros do saber, essa necessidade já não é hoje a mesma dos outros tempos. Mas temos muito de caminhar até chegar lá. Daí estas observações necessárias para se evi-

tar que se estabeleça um nôvo absoluto, na questão do tempo integral.

Voltando ao nosso tema da reforma universitária, temos, pois, que a universidade possuía um modelo em que se inspirar. A reforma consistiria em dar aos cursos profissionais no mínimo o que já vinha conseguindo a escola de medicina, a escola superior de enfermagem, a escola de saúde pública e, em menor grau, a escola de engenharia; e quanto ao que se vem chamando de ensino básico, mas que prefiro chamar de ensino acadêmico das letras e das ciências, assim compreendo o ensino desinteressado do saber para formar os seus cultores ou pesquisadores, que se farão ou produtores de letras e ciências, ou seus professores, o problema era o de organizar os cursos nesses setores com o sentido de profundidade e proficiência que requer o seu estudo em nível universitário. O exemplo também aí da escola de medicina não seria de desprezar. A organização de certos institutos criados em tôrno de cadeiras do ensino médico fornece modelos absolutamente respeitáveis, sendo que alguns se fizeram centros de pesquisa do saber pelo saber, que deve marcar as escolas acadêmicas (como oposto a profissional) de letras e ciências.

28. O Ensino Básico

Cabe aqui, antes de prosseguir, examinar a designação de ensino básico que se vem introduzindo em nossa terminologia da reforma. Se êle significa *básico* apenas como *preparatório* para as carreiras profissionais, seria aceitável. Nesse caso, o básico seria o ensino geral, introdutório ou propedêutico ao estudo superior no nível acadêmico ou no nível profissional, ou destinado a uma ampliação da cultura secundária, para os que não

desejassem fazer carreira acadêmica ou profissional. Neste caso, porém, não deveria haver a insistência que percebo em que êle seja ministrado nos institutos destinados às carreiras acadêmicas, salvo se êles se destinassem apenas às carreiras acadêmicas. O curso de cultura geral é diferente de um curso propedêutico e êste curso propedêutico se diversifica pelo ramo de que êle deseja ser propedêutico. O de cultura geral é uma iniciação, uma introdução a um ramo do saber, com o objetivo central de alargar a mente do educando, de lhe dar novas vistas da realidade e de aparelhá-lo com certas idéias necessárias para compreender o mundo do saber, a sua diversidade, e ajudá-lo a pensar com maior riqueza de imaginação. Já o curso propedêutico pode alcançar algum desses efeitos, mas não pode ser tão desinteressado e tem de levar em conta a aplicação do conhecimento examinado no campo para que deseja ser propedêutico. O curso geral em certos casos pode ser propedêutico ao curso de especialização acadêmica, mas somente como elemento para a escolha do campo a que se vai dedicar. Êste curso geral é hoje dos mais difíceis, exigindo ou extraordinária competência, que é o caso quando um grande especialista se devota às implicações gerais do estudo de sua matéria, ou extraordinária vocação, que é o caso de certos estudiosos fascinados pelos aspectos gerais da cultura. Pensar-se que qualquer especialista, como tal, o possa ministrar parece-me um engano. Daí inclinar-se para dar a êsses cursos — geral, propedêutico ou de carreiras curtas — uma organização própria, com professores próprios e direção própria, à maneira do "college" anglo-saxônio, ou melhor, americano. No mundo francês, êsses dois anos lembrariam os últimos anos do

antigo "lycée", possíveis no nível secundário até os últimos cinquenta anos. Hoje, com o aumento do saber humano, só é possível em nível de universidade.

Neste sentido, depois da perfeita consciência da reforma a introduzir, que me parece ser esta da forma dos cursos, nos seus objetivos e na sua textura, seguida da introdução da formação acadêmica ao lado e independente da profissional, viria, por fim, esta da criação dos cursos — gerais, propedêuticos e práticos para carreiras curtas — em instituições independentes, com professorado, alunos e direção própria. E por fim, também em instituições independentes, as escolas pós-graduadas, também com professores, alunos e direção própria.

Tôda essa reforma visaria atender a problemas reais da nossa conjuntura universitária, conduzindo a melhor divisão de trabalho entre as diferentes categorias do professor, no sentido de sua competência e da direção do seu espírito, e a melhor divisão também dos estudantes, oferecendo-lhes no curso básico, ou melhor, no curso inicial de dois anos (ou três) uma oportunidade para se examinar e se descobrir e fazer as suas opções, ou de deixar a universidade por não ser feito para ela, ou de achar que lhe bastam os conhecimentos adquiridos, ou de escolher uma das carreiras acadêmicas ou uma das carreiras profissionais. Graduado nestas, ainda poderia optar por continuar os estudos na escola pós-graduada, para os estudos avançados que o iriam preparar para a pesquisa ou o magistério superior.

A reforma resolveria, assim, o problema da admissão à universidade, abrindo os seus portões para acolher a mo-

cidade, que terminara o curso secundário e alimentava o propósito de continuar os estudos, para um curso introdutório, de nível superior, destinado a alargar-lhes a cultura geral recebida no nível secundário, dar-lhes uma cultura propedêutica para as carreiras acadêmicas ou profissionais, ou para treiná-los em carreiras curtas de tipo técnico. Terminados êsses cursos é que iria êle ser selecionado para os cursos regulares de graduação nas carreiras acadêmicas ou profissionais. Depois desta formação, nova seleção far-se-ia de imediato ou posteriormente, para a escola pós-graduada.

Terá a reestruturação, ora proposta, as virtualidades necessárias para permitir uma reforma dêsse tipo? No sentido em que é apenas uma reestruturação da maquinaria organizacional e administrativa da universidade, talvez sim. Não faço, porém, esta afirmação sem fortes reservas. Primeiro, ficaram apenas esboçadas e mesmo confusas as separações entre curso básico e as seqüências dêsse curso no campo profissional e no acadêmico e a continuação nos cursos de pós-graduação. Os professores são comuns a todos os cursos, o que me parece altamente inviável e os alunos também se distribuem verticalmente sem mais vivas distinções.

29. Posição do Professor e do Aluno na Reforma

Em relação à nova posição do professor e do aluno na situação que a reforma deve criar, peço permissão de ler trecho que escrevi em outra oportunidade:

"Para tudo isto se dar, entretanto, torna-se necessário não apenas a mudança de organização ou estrutura da universidade, mas a mudança de funções

do professor, o qual passa a atuar em cursos diferentes e dar diversos programas de ensino em suas disciplinas, o que importa em novas virtualidades de seu trabalho e, naturalmente, em exigir d'ele tempo integral e devotamento exclusivo.

Tome-se, por exemplo, o professor deslocado para um instituto central. Cabe-lhe reger a sua disciplina em três níveis diferentes e em diversas variedades de programas. No nível *básico*, seu curso poderá ser propedêutico a algum curso profissional ou ao próprio curso acadêmico de sua disciplina, poderá ser de cultura básica para formação geral, correspondendo a uma iniciação científica ou humanística, ou poderá ser ainda um curso de conhecimento aplicado para alguma carreira curta; em nível acadêmico, o curso de especialização e treinamento científico ou humanístico para a formação do *scholar*, ou seja, um profissional de conhecimento especializado; em nível pós-graduado, terá que conduzir cursos avançados de preparo do professor superior ou pesquisador, interessado na descoberta do conhecimento novo em seu campo de especialidade. Por sua vez, o professor dos cursos profissionais terá que oferecer também cursos diferenciados, pois integrando escolas ou faculdades com diferentes cursos profissionais, o seu ensino deve acompanhar as necessidades dos seus alunos em cada curso profissional. Além disso, deverá ser capaz de dar cursos em nível especificamente profissional em nível pós-graduado, em que estará formando não o profissional do conhecimento aplicado e já existente mas o profissional original ou pesquisador, preocupado com o avanço do seu campo de conhecimento.

Esses três níveis de ensino, implícitos na nova estrutura, e a variedade de programas que subentendem não pare-

ce terem sido levados em conta. A nova estrutura apenas agrupa os professores de modo mais concentrado, sem tornar claro que não vai ali apenas repetir o trabalho que fazia nas suas escolas ou cursos antes isolados e duplicados, mas distribuir o seu trabalho por um raio de ação mais amplo e diversificado e exercê-lo em cooperação e associadamente com outros colegas, dividindo entre si as tarefas de forma a se complementarem e darem maior rendimento às suas tarefas e esforços.

Este é um lado da questão: as novas funções do professor na nova estrutura planejada. O outro lado é o do estudante. Também este vai deparar-se com profunda alteração dos seus estudos. Já não é aluno de um único grupo de professores em uma só escola com um curso único. É aluno de vários institutos, escolhendo éle próprio as disciplinas que vai cursar, na modalidade de sua preferência, conforme deseje um preparo propedêutico, um preparo geral, ou um preparo prático para carreiras curtas. Quando no nível dos estudos básicos, deverá viver um período de busca de sua orientação e de sua vocação, não podendo ser o antigo estudante mais ou menos passivo que sofria ou se deleitava com o curso que lhe era imposto. A nova universidade nesse nível lhe surge como um mundo complexo, em que se tem de iniciar e achar o seu caminho, ajudado talvez pelos professores mas ficando sempre com éle a maior responsabilidade pelas escolhas e opções. Além disso, o seu próprio trabalho passa a ser muito maior, pois os professores estão com suas tarefas multiplicadas nesse nível básico, dando ensino a diferentes grupos de alunos, não podendo ser diretamente responsáveis por um a um deles, mas, apenas, quando muito, pelos grupos de cada modalidade de curso. Não esqueçamos que a

nova estrutura concentrada de grupos homogêneos de professores destina-se a servir a maior número de alunos, distribuídos por um feixe de ramos diversificados. Não se trata do antigo "college" de uma Oxford, com pequenas famílias de professores e alunos, mas da nova universidade-cidade com toda a complexidade da organização urbana senão metropolitana. Esse "mundo" universitário não é mais a "casa" ou a "família", mas algo amplo e complexo que atua como um "meio", exigindo capacidade de adaptação e descoberta para cada um encontrar o seu caminho e se formar. O estudante tem que ter iniciativa, imaginação e capacidade de esforço pessoal. O "meio" universitário o orienta de modo geral mas sobretudo o provoca e estimula para o estudo, que é tarefa sua a ser feita pelas leituras amplas e absorventes, pelos períodos áridos de laboratório, pela experiência rica e estimulando, pela convivência mais com os colegas, os seus pares, do que mesmo com os professores. Assim como o novo sistema requer o professor de tempo integral, também exige o aluno de tempo integral. Meu receio ante a nova estrutura planejada está em que não vejo a necessária ênfase no novo professor e no novo aluno, que a nova universidade impõe. A simples mudança de estrutura sem a renovação de programas, de métodos, de professores e de alunos pode vir a deixar tudo no mesmo, embora os nomes e a disposição das coisas ou elementos da situação sejam diferentes.

30. Os Institutos Centrais

Meu segundo receio é com os institutos centrais. Parece-me que irão, de outro aspecto, reproduzir a confusão e ambigüidade das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Terão de dar cursos básicos, cursos propedêuti-

cos, talvez cursos de carreiras curtas, cursos regulares de formação de especialistas acadêmicos, cursos dessa natureza para a escola de educação e cursos de pós-graduação. São cursos diversos em métodos, em objetivos, em destinação. Quais irão prevalecer? Que atmosfera, que clima, que espírito marcará a instituição? Confesso que não sei. Mas, além disto, é uma experiência nova no sentido que seu campo é um único setor de saber, que os projetos de reestruturação chamam de área. Algumas áreas são tão extensas que o perigo da segregação e isolamento será evitado. Mas em outros a segregação é manifesta. Não consigo imaginar com clareza o funcionamento desses institutos, sobretudo porque verticalmente eles incluem todos os níveis e aspectos do ensino superior e horizontalmente acho-os mais isolados do que as antigas escolas soberanas e auto-suficientes. O assunto merece estudo ponderado e profundo. Restaria lembrar que para esta reforma se processar seria indispensável o exame da situação e qualificações do professorado e o esclarecimento ao corpo discente das novas oportunidades e limitações contidas no novo plano universitário. Tudo, parece-me, continuará no mesmo, tendo havido apenas uma redistribuição maciça das matérias de ensino e dos professores. Para quê? Para cada um ir fazer o mesmo que fazia de um outro lugar dentro da Universidade? Parece estar subentendido que não, que cada um se irá transformar em virtude de sua nova posição dentro do esquema geral. Ainda mais me admira, depois de mudanças externas tão radicais, que não se diga uma palavra sobre o aumento quantitativo do rendimento do ensino, sobre a possibilidade de novos cursos, sobre o aumento de alunos que a reforma vai proporcionar. Tudo isto, talvez, ajuda a explicar a receptividade e a acei-

tação tão extraordinariamente pacíficas dos planos de reestruturação e reforma das universidades. Fiquemos, porém, com a esperança de que, ainda assim, o momento universitário brasileiro seja de um novo estado de espírito.

Tudo que posso avançar é um novo estado de espírito. Mas, se a reforma promete transformar essa universidade no que ela deve ser, não consigo ver. Sr. Presidente, existe um grande especialista, Professor Hard, que cos-

tuma dizer que há três formas de manejar o ensino. A primeira é o plano com todos os dados necessários, que permitam um planejamento pelo menos pertinente e eficiente. A segunda é o planejamento de etapas, por homens de certa intuição, de certo julgamento, que consigam fazer planos artificiais. E a terceira é um plano profundamente pernóstico, cheio das maiores complicações matemáticas possíveis, porque não tem por fim senão ser publicado num livro, pois não será jamais executado.

A reestruturação das universidades federais, determinada por lei,¹ não tem a pretensão de ser a reforma universitária, mas representa um passo decisivo para sua implantação. É de toda evidência que a reforma de uma obra do espírito, como a universidade, tão complexa em seu ser e operações e tão diversa em seus interesses e objetivos, não poderia consumir-se na feitura de um plano de reestruturação. Particularmente no caso brasileiro onde se trata, no rigor dos termos, de fazer a universidade, para usarmos da expressão que serviu de título a uma recente *enquête* promovida pela revista *Esprit* sobre a reforma do ensino superior francês. Haveria de refundi-la inteiramente, inculir-lhe novo espírito, transformar sua mentalidade, processos e objetivos.

A reforma, com efeito, implica verdadeiro ato instaurativo cuja eficácia e autenticidade não poderiam resultar de simples decisão governamental. Essa instauração, traduzindo um movimento de cultura, há de inserir-se

no projeto global do desenvolvimento do País e tem como suposto a formulação clara e precisa da idéia concreta da universidade brasileira. Ninguém pretende, pois, que a reforma universitária, em toda sua extensão e profundidade, se esgote na organização interna da instituição.

Mas, longe de ser a reforma estrutural problema secundário, como pensam alguns que se interessam unicamente pelas dimensões políticas e ideológicas da universidade, consideramos que a criação de estruturas orgânicas e flexíveis constitui aspecto essencial da reforma universitária brasileira. Dizemos essencial no sentido preciso do termo, ou seja, tudo aquilo que é necessariamente implicado pelo ser e operar de alguma coisa. Com efeito, em sua condição de espírito objetivado, encarnação da vida do intelecto num organismo social a serviço da coletividade e dos valores da cultura, a universidade depende essencialmente do corpo institucional convenientemente organizado. Se este faz par-

¹ Decretos 53/66 e 252/67.

* Da Univ. Fed. de Pernambuco.

te de seu ser, e lhe é absolutamente indispensável na medida em que oferece os meios de uma atividade intelectual sistemática e contínua, pode também entrar a livre manifestação do *élan* criador do espírito, submetendo-o às limitações de uma organização inadequada ou tradição empobrecida. Por isso mesmo é característico da universidade a tensão permanente entre sua idéia e as condições materiais de existência, o espírito e o corpo institucional, seus propósitos e os mecanismos operacionais de que dispõe. Daí a necessidade de perfeita adequação funcional da estrutura e organização da universidade às suas atividades e fins.

Função da Universidade

A universidade, em certo sentido, deve ser considerada como verdadeira empresa cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultura em geral. Como toda empresa moderna, há de racionalizar seu processo de produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. Certamente se trata de empresa *sui generis*, cuja produção intelectual, em muitas de suas modalidades, não poderia ser aferida por critérios estritamente econômicos. De qualquer maneira, a universidade como forma de organização do saber que se define em termos de serviço e eficiência prática, provendo sua comunidade de técnicos e cientistas, não pode fugir ao imperativo de racionalização que é uma das características maiores das sociedades industriais.

Em princípio, a universidade, por ser o lugar onde se elabora e se transmite o saber racional, deveria ser a mais racionalizada das instituições. Contudo não é o que se costuma verificar. Nem sempre a organização universitária se molda pelas exigências intrínsecas da organização e dinâmica do

saber científico. Por seu caráter institucional, a universidade está condicionada pelos sistemas de crenças, interesses e forças dominantes em seu espaço sociocultural. Daí por que sua estrutura e organização, longe de seguirem critérios rigorosamente funcionais, obedecem a motivações extra-universitárias, a padrões institucionais, esquemas de organização e administração, atitudes e valores sociais vigentes em sua sociedade. Por outro lado, a universidade se vê constantemente ameaçada pela inércia institucional, pelas rotinas cristalizadas, preconceitos erigidos em princípios e privilégios estabelecidos que a impedem de se reorganizar continuamente para ajustar-se ao ritmo das mudanças culturais e do progresso científico e tecnológico.

Mas, se é a função que determina a forma e estrutura do órgão segue-se que a universidade no mundo de hoje se vê obrigada a uma reforma radical de suas estruturas a fim de atender às múltiplas funções que dela exigem as sociedades industriais. Entende-se, em geral, que a universidade moderna se destina à formação de profissionais qualificados de todos os tipos à preservação, interpretação crítica e síntese do saber existente, a constituir o centro, por excelência, da investigação científica, a exercer missão cultural e educativa e a participar ativamente na aplicação do saber, como acentuava em escrito recente o Presidente James Perkins, da Universidade de Cornell.

Em face dessa pluralidade, algo desnorteante, de funções, cabe perguntar se é possível ainda assegurar-se a unidade da instituição universitária. Verifica-se assim, para usarmos da expressão de Sir Eric Ashby, verdadeiro *split* da personalidade da universidade

e o problema crucial é precisamente o de conciliar tantas funções numa mesma instituição: Em vez de universidade teríamos multiversidade, segundo a denominação de Clark Kerr. Isso torna patente a necessidade insofismável de reestruturação da universidade atual. Não seria de esperar, por exemplo, que uma universidade, destinada exclusivamente às clássicas profissões liberais, pudesse exercer tôdas essas funções, com eficiência, nos quadros rígidos e simplificados das estruturas tradicionais.

Por isso mesmo, não cremos ser possível ampliar os quadros da universidade brasileira para absorver o fluxo crescente de candidatos aos vestibulares, atribuir-lhe novas tarefas, desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, melhorar o sistema e conteúdo do ensino, dinamizá-lo e diversificá-lo para atender às múltiplas solicitações de uma sociedade que se desenvolve e se transforma, sem implicar, ao mesmo tempo, profundas modificações das estruturas obsoletas. E considerando-se, justamente, inadequação de tais estruturas, compreende-se que a reestruturação se impõe como uma das urgências da reforma universitária.

Evidentemente as estruturas, por mais funcionais que se apresentem, não constituem, por si, garantia de plena realização da idéia universidade, na ausência de outras condições, muito em particular, se falta o elemento humano capaz de emprestar sentido aos ideais universitários. Mas seria cair em erro oposto desconhecer que o bom funcionamento da universidade, o índice de sua produtividade dependem não somente da excelência de seus professores, mas também da racionalidade de suas estruturas e organização.

O Problema Político

Contra a presente reestruturação têm surgido várias objeções, seja do ponto de vista de uma ideologia da reforma, seja por ter sido imposta por decreto, seja quanto aos seus princípios.

Para alguns a reforma universitária é, antes de tudo, um problema político, porque de nada adiantaria mudar sua organização e sua forma se o seu conteúdo e ideologia permanecem os mesmos. Desta forma a questão da universidade estaria vinculada ao problema mais geral da reforma radical da sociedade brasileira, perdendo substância no plano pedagógico para se polarizar como problema essencialmente ideológico. Afirma-se que sendo a universidade fenômeno de superestrutura, todo ensaio de reforma originário dela mesma, nas condições atuais, não lograria alterá-la em sua essência, restringindo-se a modificações superficiais, de ordem didática e estrutural. Semelhante reforma não afetaria o fulcro da questão que seria justamente dar à universidade novo conteúdo e integrá-la no processo da revolução social. O problema da universidade é, assim, transposto para o plano exclusivamente ideológico e, nesses termos, é evidente que não interessam os aspectos pedagógicos e estruturais da reforma universitária.

Que o aspecto político da reforma universitária é essencial, que ela não poderia ser dissociada do processo de mudança social que se opera entre nós, que por isso mesmo há de ser concebida como dado da totalidade nacional, é o que não poderíamos negar. Mas daí não se segue que a reforma universitária deixe de ser tratada em seus aspectos técnicos específicos. Se admitimos a possibilidade de se efetuarem reformas sociais através de

processos democráticos, havemos de convir que a universidade deve ser, ao mesmo tempo, objeto e instrumento das reformas. Aliás, as mudanças da sociedade brasileira, as condições geradas pela industrialização começam a exercer pressão sobre a instituição universitária obrigando-a a uma tomada de consciência crítica de si mesma, a reformular seus objetivos, a repensar seus métodos de ação e a dinamizar suas estruturas para ajustar-se ao processo social em curso. Além disso a consciência que se elabora na universidade, longe de ser mera consciência reflexa, termina por atuar dialéticamente sobre a sociedade de que faz parte a instituição. Se a universidade está chamada a colaborar no processo de desenvolvimento, como todos creem, não teria sentido esperar que se consumassem as reformas sociais para então pensarmos em sua reforma. Esta tem de ser atacada não apenas em seu aspecto político, — ampliação das matrículas, democratização do ensino, articulação com o processo de desenvolvimento — mas em seus aspectos estruturais e técnico-pedagógicos. É necessário desideologizar a questão da universidade quando tratarmos de sua eficiência e produtividade no terreno da Ciência e da tecnologia. Observe-se, ainda, que se o ensino universitário, para obedecer aos imperativos do bem comum, deve assumir funções suplementares a um momento da História e numa situação concreta da cultura, importa, no entanto, permanecer fiel à sua missão própria. Doutra forma, correrá o risco de tornar-se ineficaz nestas funções suplementares. Em consequência, para que a universidade possa exercer plenamente sua influência sobre as demais esferas da vida cultural e sobre as estruturas da sociedade, como nossa situação atual

exige, é indispensável que ela execute suas tarefas específicas com vigor e eficiência.

Vale observar que a extinta UNE, que tanta ênfase deu ao aspecto político da reforma universitária, em documento publicado em 1963, reconhecia a necessidade de se efetuarem, desde logo, certas mudanças estruturais na universidade brasileira. Ao apresentar um projeto de alteração da Lei de Diretrizes e Bases, afirmava: "Parece que, de certa forma, não seria possível um projeto de reforma universitária, no sentido em que não é a forma jurídica, mas o próprio conteúdo da universidade que importa transformar. Mas, por outro lado, as medidas concretas de reforma e democratização do ensino superior esbarram constantemente em obstáculos tais como a cátedra vitalícia, os exames vestibulares, a estrutura de decisão dos problemas universitários e tantos outros, característicos de uma legislação anacrônica embora recente". Entre outras medidas, propunha o documento a supressão da vitaliciedade da cátedra e sua autonomia, preconizando a instituição do regime departamental. Coisas que foram consagradas pela Constituição vigente e pela reestruturação dos Decretos-leis 53/66 e 252/67.

Para outros a reestruturação seria mais uma reforma por ato legislativo, tão a gosto de nossa crença no poder mágico da lei.

Esta objeção, que não é de se desprezar, faz caso omissivo das idéias de tendências reformistas já em curso na universidade brasileira desde alguns anos. Nesta altura de nossa evolução seria inexacto afirmar que não se verifica dentro da universidade uma consciência da necessidade de sua reforma. Não são apenas os estudantes que de-

monstram sua insatisfação com o *status quo* da instituição universitária. Existem mestres que revelam sua inconformação com as estruturas obsoletas e buscam de qualquer modo forçar o caminho para um ensino menos formal e mais objetivo e tentam o exercício da pesquisa científica. Todavia os movimentos de reforma em profundidade terminavam esbarrando diante dos obstáculos que as forças conservadoras, mais numerosas opunham tenazmente às iniciativas renovadoras. O fato é que existe hoje uma fermentação reformista na universidade que se não poderia desconhecer. Os decretos de reestruturação, portanto, longe de constituírem um legislar no vazio, ou mais uma expressão de nosso gosto pelas fórmulas legais, correspondem a uma motivação real e visam proporcionar os meios jurídicos que ajudem a vencer a inércia institucional. Foi este o pensamento do então Ministro Professor Moniz Aragão ao solicitar do Conselho Federal de Educação que elaborasse o anteprojeto de Lei da reestruturação das universidades federais, acentuando que já era tempo de o Governo ir ao encontro das iniciativas de reforma que visam a "maior concentração dos recursos materiais e humanos" como pressuposto do aumento de produtividade ainda "baixa" por "vícios" de "estrutura" que devem ser corrigidos. Certamente não se espera que a lei opere por si o milagre da transformação da universidade brasileira, mas venha acelerar o processo já desencadeado.

Há quem deplore ter a reforma partido das cúpulas e seja imposta às universidades por decreto sem que fôssem previamente consultadas. Não vemos nas condições atuais, de que outro meio poderíamos dispor para executar as reformas de estruturas. As

universidades, em toda parte, se caracterizam por ser uma instituição acentuadamente conservadora, e, ao longo de sua História, não conhecemos caso em que ela tenha *sponte sua* efetuado reformas substanciais. As reformas exigem sempre choque externo, pressões exteriores que completem a instituição a redefinir seus propósitos, a revisar suas estruturas e a rever seus esquemas de ação. As pressões decorrem da própria sociedade brasileira em mudança. Faltava apenas a lei que desse forma e direção definidas às aspirações de reforma. Por isso mesmo o Conselho Federal de Educação, no exercício legal de sua competência, apresentou ao Governo os projetos de reestruturação que foram convertidos nos dois decretos já conhecidos.

O Decreto 53/66 limitou-se a estabelecer princípios, fixar critérios e dar normas para que as universidades, por elas mesmas, concebessem o plano de sua reestruturação. Diante de certas incompreensões e hesitações das próprias universidades na aplicação da lei, o Decreto 252/67 foi mais longe na regulamentação, definindo o conceito de áreas básicas, impondo o sistema departamental e reduzindo a autonomia da cátedra para integrá-la definitivamente no âmbito do departamento, além de estabelecer outras medidas. Mas, dentro desses princípios e normas, a universidade dispõe de relativa margem de iniciativa para criar a estrutura mais racional que lhe convier.

A concepção da estrutura e organização da universidade contida nos dois decretos nada tem de revolucionária. Consagra princípios e propõe soluções que vêm sendo insistentemente reclamados pela análise crítica da universidade brasileira. São princípios inspirados no projeto da Universidade de

Brasília que por sua vez os recolheu da experiência de outros países, procurando adaptá-los à realidade brasileira. Fala-se que mais uma vez fazemos o transplante de soluções alienígenas. Cremos que em sua fase de instauração a universidade brasileira terá de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para sua estruturação, como aliás no século passado, universidades de países culturalmente desenvolvidos foram buscar inspiração na universidade alemã para suas reformas. Hoje são universidades européias que se deixam influenciar pelo modelo americano. Recentemente, no colóquio de Caen, o Prof. Zamanski, deão da Faculdade de Ciências da Universidade de Paris, propunha medidas tais como a supressão do regime de cátedra e a adoção do sistema de departamentos, que revelam claramente a presença de idéias americanas.

Uma universidade em qualquer parte, dizia o ex-presidente da Universidade da Califórnia, Clark Kerr, deve ser britânica em sua dedicação aos estudantes *undergraduates*; germânica, relativamente ao nível de pós-graduação e da pesquisa; americana, em consideração ao público em geral; e tão confusa quanto possível por amor da preservação deste equilíbrio difícil. Tôda a questão está em que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de causalidade exemplar para a criação de nossa própria universidade. De qualquer modo, muito tempo decorrerá antes que a universidade brasileira, tenha desenvolvido sua plena identidade e possa definir com tôda nitidez os contornos de sua imagem original.

Por outro lado não há o que temer por nossas tradições de ensino superior. Como já se tem justamente afirmado, não possuímos verdadeira tra-

dição universitária a defender e preservar. Em matéria de experiência científica universitária tudo está ainda por fazer entre nós. Temos, sim, uma tradição das faculdades profissionais independentes e cátedras autônomas de que nos precisamos liberar se quisermos instaurar uma universidade autêntica. É esta tradição secular que se tem constituído no grande empecilho à plena concretização da idéia universitária. Aplica-se inteiramente ao caso brasileiro o que o Prof. Ralph Dahrendorf dizia em artigo recente sobre as possibilidades da reforma universitária na Alemanha: "A autonomia das faculdades é o maior obstáculo interno de tôda renovação da universidade alemã".

A Expansão do Ensino Superior

A universidade brasileira já não é, sem dúvida, aquela instituição simplificada a oferecer as clássicas carreiras profissionais. Nestes últimos vinte anos o ensino superior quintuplicou seus efetivos e o Conselho Federal de Educação já fixou currículos mínimos de mais de meia centena de cursos que conferem privilégios profissionais. A universidade brasileira atualmente é um vasto aglomerado de faculdades, institutos e serviços. Tôda essa imensa expansão, contudo, não obedeceu a planejamento racional nem determinou a reorganização de seus quadros estruturais. O crescimento se fez por simples multiplicação de unidades em vez de desdobramentos orgânicos; houve acréscimo de novos campos e atividades que foram progressivamente anexadas. Se o crescimento não foi puramente vegetativo, não chegou a ser autêntico desenvolvimento que implica sempre mudança qualitativa e reorganização dinâmica, isto é, não apenas justaposição de novas partes. A universidade se expandiu mas, em

substância, permanece a mesma estrutura anacrônica, a entrar o processo de desenvolvimento e os germes de inovação.

Neste particular, a universidade brasileira refletia, pura e simplesmente, em sua conduta, o tipo de sociedade tradicional, pré-tecnológica, anterior ao processo de desenvolvimento. Para usarmos uma terminologia weberiana, em vez de ação racional que pressupõe clara concepção dos fins e a escolha dos meios adequados, a universidade procedia segundo o tipo de ação tradicional, ou seja, aquela ditada por hábitos, costumes, crenças tornadas uma segunda natureza. O agente para atuar segundo a tradição, não tem necessidade de representar um fim nem pesquisar os meios, ele obedece simplesmente aos reflexos enraizados por uma longa prática ou rotina.

Não seria exagero dizer-se que a universidade brasileira, ao ser criada, não introduziu qualquer alteração substancial no espírito, processo e estruturas do ensino superior vigente. Nascida da reunião de faculdades profissionais preexistentes, a universidade não passava de uma congêrie de estabelecimentos, zelosos de sua independência, ligados entre si pelo elo administrativo e financeiro de uma reitoria. Ressentia-se de unidade estrutural e funcional e faltava-lhe a vocação da pesquisa científica.

Multiplicaram-se as verbas, ampliaram-se os cargos e funções, construíram-se edifícios monumentais, porém a mentalidade continuou praticamente a mesma, permaneceu a mesma organização dos cursos, conservando-se a estrutura e os sistemas de funcionamento das faculdades tradicionais. Cada uma dessas faculdades constituía, por assim dizer, um universo didático

encerrado em si mesmo, auto-suficiente, possuindo tôdas as cátedras necessárias aos seus cursos. Daí resultava a disseminação de cátedras do mesmo assunto pela universidade. Esta não existia como totalidade orgânica e cada professor se sentia ligado à sua faculdade e não à instituição universitária como tal. As chamadas disciplinas básicas não eram cultivadas por si mesmas, mas sempre em função de algum curso profissional. A universidade brasileira era, assim, uma instituição unifuncional, de estrutura rígida, visando um só objetivo: a formação de profissionais liberais.

Exigências de Renovação

Enquanto predominavam as estruturas tradicionais da sociedade brasileira, o sistema universitário, baseado nas clássicas faculdades profissionais, atendia facilmente às suas necessidades elementares em matéria de cultura e formação profissional. Com o processo de industrialização e de desenvolvimento econômico que se intensificou na década dos 50, e as transformações sociais dêle decorrentes, logo se tornou patente o anacronismo de nossa universidade.

As atividades produtivas cada vez mais complexas exigiam número crescente de técnicos altamente especializados que as nossas faculdades profissionais não estavam em condições de produzir. A ampliação progressiva das matrículas e a necessidade de se diversificarem os cursos viam-se tolhidas pela rigidez do sistema. Os nossos melhores professores, muitos com formação científica no estrangeiro, esbarravam, em seus propósitos de fazer ciência, diante dos óbices institucionais e de uma estreita burocracia educacional que caracterizavam nossas universidades. Todos êsses fatos recla-

mavam a instauração dentro da universidade, de órgãos específicos e mais adaptados às novas especializações científicas e tecnológicas. Daí nascer e generalizar-se a exigência de uma reforma radical da universidade brasileira, a começar pela criação de estruturas mais orgânicas e flexíveis.

No plano das atividades científicas o primeiro ensaio de solução do problema foi a criação dos Institutos especializados. Representavam uma tentativa de implantar a pesquisa numa universidade que até então sempre se havia mostrado insensível à atividade científica criadora. Mas, como sempre acontece com estas iniciativas, houve as inevitáveis deturpações de uma idéia, no momento justificada, resultando daí uma proliferação desordenada de institutos que, nem sempre, se ocupavam realmente da investigação científica. Além disso, tais institutos, ainda solidários de uma organização universitária onde o ensino se fraciona em cátedras mais ou menos autônomas, constituíram-se em verdadeiros apêndices dessas cátedras e se transformaram, por assim dizer, em propriedade dos catedráticos. Disso provinham suas grandes limitações. Em primeiro lugar, havendo dispersas pela Universidade várias cátedras da mesma matéria, facilmente ocorria a duplicação de institutos relativos à mesma área de pesquisa. Em segundo lugar, tais institutos, subordinados diretamente a uma cátedra, encontravam-se por isso mesmo dependentes inteiramente da orientação e controle estrito do catedrático. Tudo dependia de sua capacidade de investigação científica e de sua compreensão em abrir as portas do instituto para acolher outros pesquisadores. Assim, se o instituto de cátedra proporcionava os meios necessários à investigação científica de um professor, não contribuía efetivamente

para o desenvolvimento da pesquisa da universidade como um todo. Tratava-se de uma solução *ad hoc* ao problema da pesquisa científica na universidade mas que não atingia o cerne da questão que era justamente promover a integração do ensino e da pesquisa. Além do mais, o sistema de institutos de cátedra se contrapunha ao princípio dominante na moderna organização universitária, isto é, a centralização e unificação de atividades comuns com o objetivo de evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamento e permitindo economia de recursos materiais e de pessoal.

Permanecia intato o problema fundamental de fazer da pesquisa e ensino básicos, nas ciências e nas letras, o núcleo central em torno do qual gravitassem as múltiplas atividades universitárias.

Era o problema de se transformar uma federação de faculdades profissionais numa universidade, funcionalmente integrada e estruturalmente orgânica, destinada, ao mesmo tempo, à investigação científica, à formação e difusão da cultura e à preparação técnico-profissional amplamente diversificada para satisfazer a um mercado de trabalho que se diferencia cada vez mais. A resposta teórica a estes problemas, do ponto de vista da organização universitária, tem sido a mesma em toda parte: diferenciação de funções, escalonamento de níveis de estudos, mecanismos e órgãos de integração, flexibilidade e diversificação dos cursos.

Em nosso caso a primeira resposta concreta dada, em profundidade, ao problema foi a criação da Universidade de Brasília. Trata-se de projeto realmente funcional que se afasta, em

tudo, do modelo tradicional de nossas instituições universitárias, racionalmente concebido para enfrentar os problemas característicos da universidade brasileira e da universidade em geral no mundo de hoje. Seu plano, como bem o caracterizou Anísio Teixeira, "é uma exata correção dos defeitos mais graves de que sofrem as universidades brasileiras em sua mistura de anacronismo e deformações congênicas". Por isso mesmo sua criação assinala marco decisivo no processo da reforma universitária. E quaisquer que sejam as vicissitudes na concretização do seu projeto, cabe-lhe o mérito indiscutível de haver estimulado e orientado o movimento da reforma oferecendo modelo de estrutura verdadeiramente funcional que procura atender aos objetivos fundamentais e múltiplos da universidade moderna. Os ensaios de reforma que se seguiram à fundação da Universidade de Brasília acusavam nitidamente traços de sua influência, sobretudo, na tentativa de reproduzir o sistema de Institutos Centrais.

Não se aperceberam as universidades existentes ao criarem o novo tipo de institutos que o sistema era solidário de uma concepção original de universidade, e assim não poderiam exercer suas funções específicas no contexto universitário tradicional. Os institutos centrais tornam supérflua a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois cobrem as mesmas áreas do saber, com exceção do setor pedagógico. Permanecendo aquela faculdade, teríamos a justaposição, pura e simples, de dois sistemas concorrentes, com a duplicação inútil de atividades idênticas. Neste caso, a solução que se impunha era transformar a faculdade de filosofia nos institutos centrais, substituindo-se o departamento de educação pela faculdade de educação. As

faculdades de filosofia resistiram à idéia dessa metamorfose e, por sua vez, as demais faculdades não consentiram em desfazer-se do ensino básico de seus cursos profissionais. Dessa forma, os institutos centrais eram despojados de sua tarefa essencial: a de realizar a integração do ensino e pesquisa básicos num sistema comum.

Esta situação ambígua e anômola de certo não poderia continuar indefinidamente. A intensificação das atividades científicas exigia, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento do ensino básico que o regime das clássicas faculdades profissionais não poderia promover. E na medida em que se ampliaram os setores da pesquisa dentro da universidade, criou-se, por assim dizer, uma tensão fecunda entre pesquisadores e catedráticos do campo da graduação profissional. Nesse particular, os institutos quer de cátedras quer universitários, desempenharam papel de importância, apesar dos inconvenientes já mencionados. Estimularam o interesse pela investigação científica e fizeram crescer os quadros de pesquisadores. Estes sentiam mais agudamente as atribulações e deficiências de nossa organização e processos universitários. Daí terem participado mais ativamente da vida universitária reclamando reformas. Alguns chegaram a ocupar posições-chaves dentro da universidade, o que lhes deu oportunidade de enfrentar com alguma vantagem as resistências à mudança.

Em geral, nas universidades onde mais se desenvolveram as atividades científicas, maior tem sido a fermentação reformista, porque são os homens de ciência que, trabalhando *pro domo sua*, forçam o caminho para a reforma ao exigirem condições mais favoráveis para o trabalho científico. E,

assim, a tensão existente entre as áreas de pesquisa e as cátedras conservadoras das faculdades profissionais tem sido altamente proveitosa para estimular a inovação das estruturas e organizações universitárias.

Acontece, no entanto, que estas faculdades, valendo-se do controle que exercem nas cúpulas deliberativas frustraram todo intento de reforma que atingisse em substância o regime tradicional, opondo-se tenazmente a toda forma de integração que se baseasse na faculdade de filosofia ou qualquer outro tipo de unidades que viessem a constituir o sistema básico comum. Não admira, portanto, que, apesar de autonomia universitária consagrada na Lei de Diretrizes e Bases, as universidades se limitassem a reformas tópicas e superficiais que deixavam intatas as estruturas arcaicas.

Objetivos da Reestruturação

Daí a razão de ser e a necessidade dos decretos que determinaram a presente reestruturação. Essa providência legal parte de um duplo pressuposto: primeiramente a impossibilidade de se operar a transformação do conteúdo, objetivo e processos do ensino superior nos quadros estruturais vigentes; em segundo lugar, a necessidade de quebrar as resistências anti-reformistas, dentro da universidade, compelindo-a a reestruturar-se em função de critérios racionais para ajustar-se às tarefas da universidade moderna.

Seria ingênuo, por exemplo, pensar-se que com a instituição do regime de tempo integral e remuneração condigna dos professores, sem dar-lhes condições adequadas de trabalho dentro de estruturas funcionais, teríamos resolvido os principais problemas do ensino superior. Um dos motivos ale-

gados por cientistas brasileiros para justificar sua permanência em universidades estrangeiras é precisamente a inadequação das estruturas e organização de nossa universidade para a pesquisa científica. Por outro lado, não se julgue, como alguns críticos apressados afirmam, que a reestruturação se reduz a simples redistribuição de cargos ou a rearrumação de unidades. Essa redistribuição é a resultante do princípio de não duplicação e da necessidade de concentrar no mesmo departamento, para efeitos de maior cooperação, os docentes de uma mesma área de conhecimentos. O objetivo da reestruturação é propiciar a flexibilidade e diferenciação das atividades universitárias, assegurando, ao mesmo tempo, a integridade e coerência interna da universidade através da íntima articulação das funções de ensino e pesquisa. O que se tem em vista é a criação de estruturas diferenciadas dinâmicas e abertas, como exige uma universidade plurifuncional capaz de atender às seguintes finalidades: a) formação básica e geral; b) treinamento profissional em carreiras curtas e longas; c) preparação de tecnólogos de alto nível; d) desenvolvimento da pesquisa científica pura e aplicada; e) contribuir para aplicação do saber em colaboração com as forças produtivas do país; f) interpretação e elaboração da cultura, promovendo a integração do homem brasileiro em sua circunstância histórica e proporcionar-lhe as categorias necessárias à compreensão de seu processo cultural.

Os objetivos da reestruturação, como se depreendem de seus princípios e normas, poderiam ser resumidos nos seguintes itens:

1º — princípio da não duplicação dos meios para fins idênticos ou equi-

valentes, de modo a assegurar a plena utilização dos recursos empregados em sua manutenção;

2º — o princípio de integração do ensino e da pesquisa estabelecendo a coexistência de ambos, em cada unidade — instituto, escola ou faculdades;

3º — concentração dos estudos básicos num sistema comum de unidades para servir a toda universidade;

4º — criação do sistema de unidades próprias para o ensino profissional e pesquisa aplicada;

5º — institucionalização das atividades interescolares com criação de órgãos de coordenação responsáveis pelas atividades de cada curso ou projeto compreendendo professores de diferentes departamentos e Unidades que participam do Curso;

6º — supervisão destas atividades ao nível da administração superior da universidade por meio de órgãos de coordenação central com poderes deliberativos;

7º — instituição obrigatória do sistema departamental eliminando-se a cátedra autônoma em seu isolamento estéril, concentrando, em cada departamento, todo o pessoal docente relativo a determinado setor do saber;

8º — possibilidade da criação de órgãos setoriais congregando várias unidades de uma mesma área de conhecimento, com poderes administrativos.

Desde logo destacaríamos uma consequência da reestruturação que é de importância fundamental para a moderna organização universitária: o estabelecimento de uma dupla diversificação no interior da universidade, que poderíamos chamar de vertical e horizontal.

A diversificação vertical corresponde ao escalonamento de níveis de estudos que vão desde o ensino básico até a pós-graduação. A horizontal seria a divisão de toda a universidade em dois grandes campos, sem implicar, no entanto, a separação estanque: o das atividades científicas e humanísticas, docentes e de pesquisa fundamental e das atividades profissionais e tecnológicas. Poderíamos distinguir, ainda, numa interferência de planos, uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria a instrução científica ou humanista, para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte, a formação profissional ou de especialistas em qualquer setor das ciências e das humanidades ao nível da graduação; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o aprofundamento criador da ciência e da cultura em geral e o preparo de profissionais e tecnólogos de alto nível.

Observe-se, contudo, que a distinção entre o sistema básico e o profissional não implica corte radical entre pesquisa pura e pesquisa aplicada, o que todos os cientistas rejeitam. A lei estabelece (art. 3º do Decreto-lei 252/67) que o sistema comum de unidades e pesquisa básicos se refere "às áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em vista de ulteriores aplicações, isto é, aplicações profissionais. Este, aliás, tem sido o entendimento do Conselho Federal de Educação. Assim, o Departamento de Psicologia que pertence a uma das áreas básicas forma também psicólogos profissionais. O mesmo ocorrerá com o Curso de Estatística que, igualmente profissional, poderá ser ministrado pelo Instituto de Matemática. Ao criar o sistema básico, a lei pretendeu conferir autonomia a estas áreas de estudos

que até agora ocupam uma posição inteiramente ancilar no contexto das faculdades profissionais. É de se esperar que esta autonomia estimule a expansão de tais estudos.

Complementando essa diferenciação de planos, o princípio de não duplicação vem corrigir uma das deformações congênitas mais notórias de nosso sistema universitário: a multiplicação de cátedras, equipamentos e serviços relativos à mesma área de conhecimentos. No regime tradicional vigente, onde o professor universitário continua a ser, antes de tudo, professor de uma faculdade mais do que da universidade, predomina a idéia de que cada escola deva abranger não somente as disciplinas específicas do campo próprio, mas toda e qualquer matéria que integre o currículo de seus cursos. Mas se entende ainda, por uma falsa noção de prestígio, que a cada carreira deve corresponder uma unidade própria. Nestas condições, para novo curso que se instala, forma-se novo corpo de professores, embora muitas de suas matérias básicas já sejam ministradas na universidade. Não obstante a Lei de Diretrizes e Bases permitir a matrícula por disciplina, ou seja, em última análise, o regime de créditos, as faculdades re lutam em admitir que o estudo de certas disciplinas de seus cursos se possa fazer noutras unidades. Com este sistema não é de admirar o número tão elevado de professores na universidade brasileira.

O princípio de não duplicação no contexto da organização departamental que a lei torna obrigatório, visa a duplo objetivo: primeiramente evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos, permitindo a concentração de recursos e de pessoal, como já se acentuava na ex-

posição de motivos do projeto da Universidade de Brasília; em segundo lugar, criar condições para que as atividades docentes e de pesquisa se realizem em regime de cooperação, reunindo num só departamento todos os professores que se ocupam da mesma área. Sendo a menor fração da estrutura universitária para efeito de organização administrativa e didático-científica e distribuição de pessoal, caberá ao departamento fazer ofertas de disciplinas correspondentes ao seu campo para toda a universidade. Assim, alunos de carreiras diferentes poderão obter créditos relativos à mesma disciplina, o que dará à universidade maior capacidade de absorver estudantes, com o emprêgo econômico e útil de seus recursos materiais e humanos.

As vantagens do novo sistema são manifestas, tanto do ponto de vista da flexibilidade e diversificação dos currículos como da plena utilização dos recursos existentes. Poderá a universidade multiplicar seus cursos e expandir as matrículas sem que para isso tenha de criar novas unidades ou aumentar consideravelmente seus quadros docentes.

A reestruturação, como se pode ver, tem sentido eminentemente técnico e instrumental. Seu objetivo primário é racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade. Parte do pressuposto de que existem problemas de estrutura e funcionamento da universidade que exigem soluções técnicas específicas, independente do enquadramento ideológico. Não será mesmo possível dar novo conteúdo e imprimir nova orientação ao ensino superior sem a reforma das estruturas e organização. E estamos convencidos de que a reestruturação propos-

ta oferece melhores condições para se promover a democratização da universidade do que o sistema atual. Recentemente Raymond Aron acentuava que as universidades modernas estão, ao mesmo tempo, condenadas a uma expansão conforme ao ideal democrático e ao dever de contribuir para manutenção da alta cultura que permanece o privilégio de alguns. Reconhecendo que a conciliação entre aquele ideal e este dever é, em todos os países, difícil, acrescentava que era impossível nas pseudo-universidades francesas tais como a história as fez. Com maior razão podemos dizer que essa conciliação se torna inteiramente impossível nesta congêrie de faculdades profissionais estanques que ainda é a universidade brasileira.

Que a reforma suscite reações e resistências, nada mais natural, pois atinge em cheio rotinas cristalizadas e privilégios estabelecidos. É sem dúvida mais difícil continuar percorrendo os trilhos da rotina do que empenhar-se na pesquisa de novos caminhos que levem a universidade a renovar-se inteiramente para enfrentar as tarefas que lhe são exigidas pelo progresso das ciências e das técnicas e pelas necessidades do desenvolvimento de sua sociedade. Mas o fato de que a reforma estrutural finalmente venha a ser implantada, após tantos anos de fermentação reformista, atesta claramente a existência de forças renovadoras dentro da universidade brasileira.

1. Padrões do Ensino Médico

No âmbito das discussões que hoje se processam sobre reformulação do ensino científico e tecnológico nas universidades brasileiras, e nas escolas de Medicina em particular, não se pode ignorar a consideração de padrões desenvolvidos ao longo da primeira metade deste século nos Estados Unidos. Relativamente ao ensino médico, duas grandes influências se completam nesse país. A primeira despertada pelas condições de ensino adotadas pela Escola de Medicina da Universidade Johns Hopkins, em que se inspirou Abraham Flexner para comparar e criticar o ensino então vigente nos Estados Unidos: "anárquico, comercializado, sem condições mínimas para a formação de médicos eficientes. Abstraindo aspectos menos confessáveis, de influências estranhas ao ensino, assim se poderia descrever a situação em quase todos os países, antes de Flexner: "o ensino era uma ocupação secundária de doutores sobretudo preocupados com o exercício profissional fora da escola; de investigação clínica organizada, nenhuma havia na prá-

tica; as ciências básicas se apresentavam em dissociação completa com o exercício clínico; seus professores eram carentes de prestígio e inadequadamente remunerados."³⁴ Flexner considerava a existência dos hospitais de ensino sem institutos científicos pré-clínicos como um anacronismo, situação que Miller³⁴ lamenta ainda ser prevalente, mesmo na Inglaterra.

Poucos homens ou eventos tiveram no mundo influência tão duradoura e tão extensa quanto o "Relatório Flexner", apontando os caminhos de uma nova educação médica. Foi ainda a partir de premissas por ele apontadas como justas e imprescindíveis: tempo integral com remuneração condigna (profissionalização do ensino), fundamentação científica da arte médica através de investigações básicas e clínicas (criação de conhecimentos) e recursos compatíveis com ambos os propósitos, que se estabeleceu a segunda grande influência na orientação do en-

* Professor regente de Microbiologia e Imunologia da Faculdade de Medicina da Univ. Fed. do Rio de Janeiro.

sino médico nos Estados Unidos. Devido a questões de segurança e à clarividência política, há 30 anos, "pela primeira vez em sua história o governo americano tomou como seu encargo direto influenciar de maneira maciça, em tempo de paz, as condições de segurança econômica e social do povo".⁴¹ Disso resultou, em face ao potencial e mesmo às contribuições das universidades ativamente comprometidas com a pesquisa durante a Segunda Guerra Mundial, um esforço também maciço para dar as melhores condições de remuneração e financiamento ao trabalho original de investigação. Em consequência e por necessidade (contrariando a longa tradição da universidade americana, de se opor a financiamentos que pudessem minar sua autonomia), no ano de 1966, nos setores clínicos ou pré-clínicos, cerca da metade dos professores americanos de Medicina, em tempo integral, desempenhavam essa função com auxílio total ou parcial do Governo federal, variando de 41 a 45% em Anatomia e Patologia, até 61 a 63% em Saúde Pública e Medicina Preventiva, e Psiquiatria.¹³

Esse padrão americano tornou-se lugar-comum na consideração de modificações do ensino médico em todo o mundo Ocidental. Copiado, imitado, adaptado, ou tido como sugestão, de acordo com as diferenças e o vigor das tradições culturais de cada país, ou com o bom senso dos homens responsáveis, tem inspirado reformas na Inglaterra,³⁴ França¹⁵ e na Alemanha,²⁸ que anteriormente fora uma das fortes influências no desenvolvimento dos padrões americanos,⁴¹ sem falar que esse padrão se tornou o objetivo na maioria das nações novas ou antigas de menor desenvolvimento cultural.

Todavia, pelo depoimento de Robinson,⁴¹ que, ao longo de sua vida, esteve presente em instituições pioneiras tão destacadas como a Escola de Medicina de Johns Hopkins, o Hospital do Instituto Rockefeller, as Escolas Médicas das Universidades de Washington (St. Louis) e Vanderbilt, e à fusão do "New York Hospital" com o Colégio Médico da Cornell, verifica-se que a capacidade de variação e o condicionamento do meio foram constantes do desenvolvimento das grandes escolas médicas americanas. Mesmo quanto aos temas de discussão, ao tempo em que se processavam essas adaptações, nada parece haver de novo em educação médica a partir da consolidação das estruturas básicas que daí se desenvolveram.^{41,48} Assinale-se que a capacidade de manter padrões elevados e relativamente uniformes, sem supervisão ou interferência governamental (mas, como vimos, já não mais sem a sua ajuda) e uma característica significativa da educação médica nos E.U.A. "Que isso se processe com um máximo de sadia diversidade de escola a escola, é um outro aspecto de signi-
cação."¹³

A correção de distorções eventuais dos propósitos primários tem sido objeto de preocupação em horas mais recentes, sem tocar em discussões relacionadas com o rendimento de normas e estruturas curriculares. As preocupações dizem respeito a: 1) o impacto e a influência da pesquisa no ensino propriamente dito; 2) a dissociação, ou a barreira, que novamente se desenvolve entre os responsáveis pelo ensino pré-clínico e o aprendizado clínico, e 3) o *quantum* de participação em aspectos sociais e comunitários da Medicina, na formação do médico.

Esses três aspectos se conjugam e são pertinentes no relativo ao ensino das ciências básicas que, a nosso ver, devem ser melhor crismadas de pré-clínicas, na escola médica.

Não se discutindo a necessidade e o valor da pesquisa para o desenvolvimento do saber médico, queixas repetidas têm sido enunciadas sobre como se vêm interpretando as atividades de investigação no lado pré-clínico. Prior⁴⁰ delimita o âmbito das discussões e adverte: "a ênfase crescente em ciências básicas na escola médica é análoga à ênfase crescente em pesquisa como a realização principal das universidades. Esse desenvolvimento contribuiu de modo amplo para nossos conhecimentos e fortaleceu a envergadura de nossas escolas médicas e universidades. Todavia, se nada ocorrer que modere a força desses impulsos, a prática e o ensino da Medicina correrão o risco de ser encarados como uma atividade de segunda categoria. Não será a sociedade que lucrará, em conseqüência". Analisando as esperanças da comunidade quanto às escolas de Medicina, pronuncia-se Sheps:⁴⁵ "Educadores médicos, fundações, agências do governo e legisladores começam a indagar se a avassaladora ênfase na produtividade em pesquisa, característica das escolas de Medicina nos Estados Unidos desde a Segunda Guerra Mundial, não está atrasando a consecução da maior responsabilidade da faculdade de medicina: a educação do aluno médico". Outras queixas parecem mais amargas. Steiger,⁵² professor de clínica, afirma que o ensino básico domina a escola médica, enquanto outro revela⁸ já haver escutado que nas escolas médicas "as ciências básicas não *necessitam* mais da medicina".

Sem esgotar os muitos pronunciamentos, Stokes⁸¹ depõe que o moderno departamento de bioquímica, por exemplo, é, na escola médica, praticamente indistinguível de seus semelhantes nas escolas de graduação não médicas da mesma universidade, e cada vez mais distantes das exigências específicas do ensino médico. Schwartz⁴³ discute medidas e planos na Escola de Medicina de Mount Sinai e na de Harvard contra a tendência para "produzir pesquisadores ao invés de médicos, em favor dos que sejam médicos e pesquisadores".

Quanto à cisão entre o pensamento e a atividade dos corpos docentes pré-clínico e clínico, em 1908, devido à preocupação exclusivamente curativa e de assistência individual das escolas médicas — distorção ainda grave nas escolas médicas da América Latina³⁵ — fundava-se o Hospital do Instituto Rockefeller, em Nova Iorque, para, através da ênfase no trabalho laboratorial, "vencer a barreira material e intelectual entre o laboratório e a enfermaria, que retarda o progresso da medicina."⁴¹ Nos E.U.A., onde êsse hiato apontado e lamentado por muitos^{30, 45, 53, 58, 61} e até advogado por alguns,⁹ a situação é descrita por um professor de clínica:⁵⁸ as ciências básicas, rigidamente confinadas pelo currículo aos dois primeiros anos, e as ciências clínicas, restritas aos últimos anos, deixa-se muito pouca oportunidade de comunicação entre as pessoas envolvidas. Os departamentos de clínica, ou vêm tentado criar pequenos microcosmos das escolas médicas dentro dos limites departamentais, geralmente sem êxito, ou têm procurado atividades diversas, ou mais fáceis, em Medicina, como, por exemplo, em relação à artrite reumatóide, estudar a maneira como o tempo ou as dificuldades financeiras

das famílias influenciam essa doença, antes de investigar o mecanismo bioquímico da lesão articular. Adverte que a escola médica está-se transformando em duas escolas, e se fôr concedido um diploma ao fim do período, correspondente aos anos pré-clínicos, e outro para os anos clínicos, "possivelmente, no espírito dos estudantes, não haverá surpresa". Stetten,⁵³ professor do ensino pré-clínico, deixa o plano curricular para referir aspectos psicológicos: "nas escolas com equipes clínicas estritamente em tempo integral, os clínicos muitas vezes se ressentem de, o que eles consideram como seu ganho esteja sendo utilizado para sustentar o luxo dos departamentos de ciências básicas. Nas escolas com a organização em tempo integral geográfico, os investigadores do campo básico suspeitam que os clínicos devotem esforços e tempo excessivos visando a honorários astronômicos. Ainda uma contribuição importante é a tensão que o profissional de qualquer um dos dois campos experimenta quando cercado por representante do outro grupo. O bioquímico, representativo certamente, não se sente no maior conforto quando tem meio dos médicos, e o clínico usual sente-se bastante inseguro quando rodeado de fisiologistas e microbiologistas".

Talvez o terceiro aspecto, apontado como fonte de controvérsias nos Estados Unidos, isto é, a Medicina comunitária, sobretudo em seus aspectos preventivos, pudesse ser o fulcro de um entendimento comum entre os setores clínicos e pré-clínicos da escola médica. Todavia, salvo pela "descoberta" dos peritos em educação médica da Organização Mundial de Saúde¹⁰ quanto às possibilidades que oferecem as ciências básicas do ciclo pré-clínico como meio excelente de dar

uma idéia justa do papel da Medicina preventiva na futura atividade profissional dos estudantes, sempre que se fala em preventivo e comunitário, encara-se como o coroamento da atividade clínica, ou se a enclausura como disciplina autônoma, tanto pelo alheamento dos docentes pré-clínicos, como por não entender o corpo clínico essa possibilidade de permear e integrar, sem pacientes individualizados, tôdas as atividades médicas. Tem-se pretendido antes uma pletora de conhecimentos paramédicos no campo da Sociologia, Psicologia, Demografia e, talvez, até mesmo Metafísica, forçando-se ainda mais a saturação dos currículos, antes que a somação de propósitos nos ciclos clínicos e pré-clínicos. Os exageros, que desestimulam o interesse dos estudantes para essas mesmas matérias, têm merecido comentários acerbos, que fogem ao nosso escopo disciplinar.

2. A Educação no Brasil

Se é verdade que as atividades inerentes à pesquisa fundamental e à elaboração ou à transmissão de conhecimentos científicos exigem certas condições histórico-culturais e sociais,²¹ o desenvolvimento das características do ensino médico nos Estados Unidos foi, naturalmente, emoldurado pelos avanços e impulsos de uma sociedade liberal e desenvolvimentista, a partir da última metade do século 19, e que, em sua estrutura universitária, antecipara os diferentes "colleges" de artes e ciências. Nesses "colleges" buscava-se menos uma profissão do que uma soma de conhecimentos fundamentais necessários à expansão de novas atividades, não preestabelecidas por compromissos tradicionais, e altamente prestigiadas pelo espírito pioneiro. Cumpriam-se as condições de que, "quando atividades dessa ordem,

a) se associam a concepções secularizadas da existência, da natureza humana, e do funcionamento das instituições; b) o acesso aos papéis de produção intelectual se torna aberto, deixando de ser prerrogativa de determinadas castas, estamentos ou círculos sociais, e c) estilos divergentes de pensamento passam a disputar o reconhecimento público de sua legitimidade ou validade — o saber racional assume, naturalmente a forma de saber positivo ou científico.²¹ Dessa forma, a universidade, no seu sentido mais legítimo, preexistia e, acolhedora, recebia as escolas médicas em sua nova formulação. Havia consciência de suas finalidades, porque "é dessa íntima articulação com o meio cultural e dessa acessibilidade às suas influências e solicitações, é do jôgo normal do mecanismo de ações e reações da universidade sôbre a vida social com todos os seus elementos, e da vida social do país sôbre essas instituições; é da tomada de consciência incessante das realidades, para se adaptar a elas, influir sôbre elas, ou reagir contra elas, conforme os casos, levantar os desafios e esforçar-se por encontrar respostas apropriadas; é dessa interpenetração da cultura e da vida do povo, que as universidades tiraram sempre a força para se renovar e o impulso para os progressos de novas culturas".⁴

No Brasil, não foi visível a ligação do pensamento universitário com a solução de problemas que se lhe foram antepostos nos planos de ação social, política ou econômica, "devido ao fato do saber racional utilizado não se ter constituído como produto das exigências da situação histórico-social. Como êle era aceito pré-formado, do mundo cultural europeu, a sua incorporação a sistemas de concepção do mundo vinculados à sociedade brasilei-

ra, muitas vêzes exigiu reelaboração de sentido paradoxal".²² Instituíram-se, inicialmente, e talvez, até agora, apenas as escolas profissionais, de padrão rigidamente impôsto por controle governamental, que no entanto buscam eximir-se das responsabilidades quanto às suas condições de funcionalidade. O estabelecimento dos sistemas iniciais de controle adivinhava menos as exigências de uma sociedade em expansão, do que atendia às necessidades de "ornar" com o verniz de cultura o pequeno número de filhos das classes economicamente suficientes que, de outro modo, indiferentemente, bem poderiam adquiri-lo na Europa não tivessem o sentimento nativista e a lembrança da expulsão da Côrte pelas invasões napoleônicas, precipitado os acontecimentos. Vale destacar neste sentido, a hegemonia e o prestígio marcante do saber teórico dos "bacharéis em direito", e dos eruditos nas universidades — "homens que sabem o que já se soube e ignoram ou esqueceram o modo pelo qual o saber veio a ser adquirido".²³ Os laivos dêsse comêço ainda persistem e são visíveis, em que pêsse a relativa democratização do ensino superior iniciada no longo período da ditadura Vargas, e a instalação das faculdades de filosofia, na tentativa de variar e sintonizar o ensino universitário com as demandas crescentes da sociedade. Para os graduados dessas últimas escolas tem restado apenas a suposição de que devem dedicar-se como professores do ensino médio, num confronto humilhante com a infindável variedade de acessos que se abrem aos graduados do "college" norte-americano.

Anota Anísio Teixeira²⁴ que o defeito mais profundo e permanente do nosso esforço empírico de transplantação de padrões estrangeiros "estêve

sempre na tendência de suprir as deficiências da realidade por uma declaração legal de equivalência ou validade dos seus resultados . . . buscávamos numa compensação natural conseguir o reconhecimento, por ato oficial, da situação existente, como idêntica à ambicionada . . . acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades, e o oficial, com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes”.

Assim sendo, centralizado e politicamente dependente, o ensino médico no Brasil, de forma esmagadora integrante de um sistema federal, nunca foi realmente testado, e nunca se lhe permitiu uma situação experimental na avaliação de seus resultados, porque nunca se lhe facultou os meios e recursos exigidos para tanto. Isto parece ocorrer por se prolongarem ao nível do ensino superior, e do ensino médio em particular, as mesmas premissas do comportamento político e administrativo-governamental, que regem as condições do ensino secundário, tão deturpado e tão atacado: “as próprias ciências físicas e naturais também são ensinadas por exposição oral e com particular ênfase nos conhecimentos informativos ou na terminologia científica. Nem a função nem a aplicação do conhecimento tem aí o menor sentido. O conhecimento é algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames . . . nessa escola brasileira tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, bibliotecas, professores . . . somente não pode ser dispensada a lista completa de matérias”.⁵⁶

Quem não subscreveria descrição idêntica para uma porção ponderável do

nosso ensino superior, onde os gastos apreciáveis que são exigidos para ensinar “fazendo”, nos setores tecnológicos e médicos, são sempre considerados astronômicos pelos administradores, e pelos apressados observadores? Se isto é verdade, completam-se dois ciclos na educação formal do brasileiro, que levam à um sinergismo na deturpação do seu espírito, quanto ao papel e ao mecanismo de funcionamento da escola, com a ausência de parâmetros para o julgamento de sua adequação e de suas necessidades. Isto se surpreende desde o governante ao jornalista da oposição, e desde o administrador universitário ao estudante insatisfeito e inquieto.

Os aspectos descritos repercutem nos processos de orientação para a carreira universitária. No relativo ao ensino médico, em um país sem noção dos valores práticos e do potencial criador da atividade científica, ou do grande alcance da medicina comunitária e preventiva, o médico é avaliado pelo número de pacientes privados que assiste. No campo clínico, dê-se modo, busca-se às vêzes a atividade universitária, como condição ornamental do sucesso profissional, e, muitas vêzes, êsse sucesso extra-universitário, embora intrinsecamente individual em sua utilidade, é uma das fortes condições para a consagração na universidade. No setor pré-clínico, também pode atuar uma mecânica detorcida semelhante. Em relação a outras profissões, muitos se tornam médicos pela maior aceitação e prestígio social dêsse título. Mas, sem vocação, orientam-se para setores que podem fugir à presença incômoda dos enfermos. Alguns seriam verdadeiras vocações científicas, e por isso não preferiram as escolas de Direito, mas a estrutura universitária não lhes oferece alternativa de um local de de-

sempenho tão prestigioso como o de professor de uma escola de Medicina. E por essa imposição social, ou às vezes familiar, passam de potencialmente úteis a inadaptados para a educação profissional que lhes competiria ministrar. A resultante desse complexo histórico-social é apontada em um inquérito orientado pela C.A.P.E.S.:³⁰ "Nos quadros do ensino superior, entre milhares de catedráticos, livres-docentes e assistentes, deveria situar-se o núcleo mais homogêneo do trabalho científico. No entanto, em todo este vasto campo de emprego, a condição de cientista ou investigador não se impõe como norma ... A disposição individual de executar trabalhos científicos não encontra estímulos e apoios no esquema legal vigente que assegura a invulnerabilidade das posições antipesquisa nas escolas e instituições." Não é isso, obviamente, uma situação particular das escolas médicas, mas de uma estrutura universitária que se desenvolveu condicionada, e até mesmo dirigida, pela política governamental que se omite, no entanto, em tudo que não seja a motivação meramente política. Particularizando a escola médica, em um outro inquérito, sob o patrocínio da Organização Pan-Americana de Saúde,³¹ visando ao ensino pré-clínico na América Latina, e incluindo um número ponderável de instituições brasileiras, verifica-se que 56% delas não produziram um único trabalho de investigação no ano de 1957, e apenas 15% publicaram mais de 15 trabalhos.

Em que pese essa realidade, a aceitação da pesquisa, prezada e estimulada nos países de maior desenvolvimento, passou a ser refletida pelo pensamento importado. Sem critérios quanto à sua validade, e sem formação suficiente para julgar as condições de exequibilidade, cada possível candidato ao *sta-*

tus universitário no setor básico esforça-se para freqüentar uma universidade ou serviço no estrangeiro, onde, além de se deslumbrar com a estrutura da única organização de pesquisa que assim tem a oportunidade de conhecer — e que passa a ser o seu modelo de perfeição — os mais capazes, se lá não se fixam, conseguem realizar *uma* investigação científica nos "grandes centros". Para os que voltam com uma tese pronta, é bem possível que daí por diante façam a sua carreira de cientistas locais, muito mais pelo desempenho em conferências, entrevistas, comitês e gabinetes de administradores, do que na dura liça dos laboratórios nacionais desparelhados. Obtém assim certa aceitação social e o ingresso nas academias, que lhes consagram o saber *ex officio*. A força desses processos espúrios de reconhecimento apenas formal da situação de cientistas, tem, em anos recentes, se desenvolvido de tal maneira, que alguns que atingem esse reconhecimento *antes* da ida ao estrangeiro, temem realizar esse passo, já que após seriam tratados, como de fato o são, como iniciantes quanto ao desembaraço e ao conhecimento da tecnologia científica. Há os que continuam com o deslumbramento da descoberta e da possibilidade de haverem trabalhado em um laboratório organizado e bem equipado. E o resto de suas vidas é consumido em uma mecanolatria estéril, à espera do equipamento *completo*, que lhe permitiria começar a produzir. Finalmente, alguns insistem em produzir investigação na universidade, e se desgastam na obtenção de condições mínimas, a lutar contra as já aludidas posições antipesquisa, transformando-se de pesquisadores e educadores científicos, em agenciadores de verbas e simpatias, que lhes serão concedidas, antes

pela insistência de seus reclamos e compaixão por suas frustrações, do que pela necessidade e valor eventual do que possam realizar.

É ainda em face dos apontados modelos estrangeiros que um enorme esforço oral se surpreende neste País, em favor da investigação científica no campo básico, sobretudo por parte dos governantes, administradores e dirigentes universitários. No entanto, nenhuma implementação flagrante e substancial de recursos tem sido vista. E, ressalvada a possibilidade de autocatálise desse paroxismo verbal, tende-se a desconfiar que, mais uma vez, estejamos buscando a equivalência legal em detrimento da existência real das instituições de pesquisa pura ou aplicada. São planejadores de pura formação literária e investigadores bissextos e canhestros que cometem o plágio inconsciente do personagem de Greenberg²³ que, sem nada de efetivo a expor, possui, no entanto, e sempre, os problemas *fully pamalized*. Observa-se, por isso, o surgimento de escolas que, sem nenhuma tradição de pesquisa ou produção científica, criam cursos para a formação de pesquisadores ...

3. Os Erros da Cópia

"A escola foi e será talvez a instituição de mais difícil transplantação, por isso que pressupõe a existência da cultura especializada que busca conservar e transmitir."⁶⁵ É claro que cultura, aqui, não se pode entender em seu sentido limitado de um conjunto de conhecimentos especializados, mas no amplo sentido de complexo sociológico, que abrange hábitos, crenças, costumes, ambiente e conhecimentos de um povo. Particularizando a educação médica, diz-nos Debré,¹⁶ com a responsabilidade de Pre-

sidente do Comitê Interministerial para a Reforma Hospitalar e Universitária da França: "É bastante difícil explicar a organização da educação e das escolas médicas para pessoas de outro país. Esses assuntos são tão intimamente amalgamados com a estrutura econômica, com o sistema político e social e com os costumes e a história nacionais, que devemos viver essa cultura para atingir todo o entendimento dos problemas ... devemos saber o que se encontra além dos regulamentos e princípios, e devemos saber como são interpretados na prática diária, sob a influência de costumes e hábitos locais."

A tendência a copiar, de forma simplista, os padrões preestabelecidos deve ser contrariada nos próprios países que firmaram os padrões mais considerados³⁸ e o fato é advertido: "Há uma forte tendência nas nações em desenvolvimento para imitar meticulosamente os padrões estrangeiros, com todos os ingredientes irrelevantes dos planos conceptual, orgânico e incidental. Muitas vezes o próprio assessor estrangeiro sofre dificuldades e tem apenas experiência limitada com outros padrões."²⁴ "É essencial que a tecnologia do ensino e do aprendizado não se confundam com o processo. Nossa parafernália é impressionante e atraente, mas, se não se acompanha da compreensão dos princípios subjacentes, pode, às vezes, fazer maior mal do que bem."⁶⁶

Alguns exemplos são altamente ilustrativos de como isso vem, realmente, ocorrendo entre nós.

Tomemos, quase ao acaso, alguns aspectos meramente pedagógicos na transmissão dos conhecimentos médicos. No ambiente clínico há uma recorrente descoberta dos defeitos e do

obsoletismo da aula teórica. No jargão importado, a *lecture* é coisa do passado e, no entender dos adeptos, não ocorre que os alunos possam, sem abuso, necessitar dela para integrar — com a ajuda de pessoas experimentadas, como o permite a aula teórica — a pletera de casos clínicos, apresentadas ao sabor das ofertas nas enfermarias, e, em geral, desconectados de uma prévia informação para o seu entendimento. A cilada em que caíram nos Estados Unidos os professores de Medicina, a êsse propósito, é ironizada em um livro corrente de pedagogia médica:³³ "Posso salientar aqui uma ligeira incoerência: para nos os alunos pintamos a preleção como se fôra uma nebulosa, remanescente desgastado da era pedagógica anterior; entre nós, porém, continuamos a nos lecionar uns aos outros quase incessantemente. Lançamo-nos por todo o País, na verdade pela metade do mundo ... e assim que chegamos a êsses lugares, que fazemos? Sentamo-nos e ouvimos preleções, ou pior ainda, levantamo-nos e as proferimos." De fato, se bem atentarmos para certo ensino clínico nas enfermarias, que ocorrerá? Em seguida a uma sumária semiótica física, segue-se uma preleção, com o desconforto da postura em pé, salvo o paciente, que, com frequência aterrorizado, é um prelecionado a mais.

No setor pré-clínico são mais utilizadas as aulas teóricas. Se, como é frequente, faltam recursos laboratoriais adequados às aulas práticas, não há mesmo como substituí-las. Mas a palavra de ordem, aí, é *visual aid*, e o necessário esclarecimento é, às vezes, substituído pelas visões sublímicas e bem coloridas dos diapositivos. Ou há uma hora inteira de *slides* mal confeccionados, ilegíveis para a maioria da classe, ocultando-se, na

penumbra necessária, o sono dos alunos.

No setor pré-clínico, nos Estados Unidos, o laboratório multidisciplinar surge como uma inegável promessa de bom desempenho pedagógico. Mas há uma logística e uma técnica de seu emprêgo, que se adaptam a diferentes propósitos e condições, e que pressupõem outros tipos de disponibilidades que não as determinadas apenas pelo equipamento.^{29, 49, 50, 51} Todavia, a insistência sem imaginação em modelos pré-formados gera distorções que são a antítese do emprêgo de um bom recurso de ensino. Assim, sabendo que o módulo eventual de muitos laboratórios multidisciplinares corresponde a 16 alunos,⁴⁹ ouvimos um docente confessar que, estando sozinho, repetia a mesma aula, diariamente, 8 vezes, para não desprezar o modelo ...

Deixando êsses aspectos incidentais, apenas ilustrativos da tendência abusiva para copiar sem assimilar, há outros que, a nosso ver, configuram erros mais graves, como os que passaremos a comentar.

Os primeiros erros derivam da falta de consideração pelo preparo básico do aluno que ingressa na escola de Medicina. Nos Estados Unidos um passo fundamental foi dado quando a prévia graduação em um *college* foi exigida como condição para a matrícula no curso profissional médico. No Brasil, com o aluno saído diretamente do curso secundário, em nível compatível com o *senior high school*, dele não se pode exigir, sem profunda inteligência de adaptação, as mesmas práticas curriculares daquele país.

Por isso mesmo, soa inteiramente falso, do ponto de vista do ensino da

Medicina, a integração dos seus departamentos pré-clínicos nos chamados *institutos básicos*, a que se sentem obrigadas muitas universidades federais, por força de legislação recém-introduzida. Esses institutos básicos, sem dúvida, serão o lugar e o meio para a adaptação do que realizam os *colleges* norte-americanos, dada a falência das nossas escolas de Filosofia, que haviam sido engendradas para esse fim.⁶⁹ Mas, a esses institutos não cabe, a não ser com grave prejuízo para a formação do médico, ministrar e substituir o ensino pré-clínico. Esse tipo de coalizção nunca se tentou nem se pretendeu nos modelos estrangeiros, onde, pelo contrário, vem-se tentando, isto sim, conferir ao ensino pré-clínico das escolas médicas um *status* de pós-graduação correspondente a atributos específicos aos *colleges*, como a concessão do grau de Ph. D., ou a integração dos cursos de pós-graduação com interesses e compatibilidades relevantes para a Medicina.^{23, 5, 26}

O volume e a importância dos conhecimentos de interesse médico, como pode ser avaliado pelo que se contém em publicações de referência à literatura químico-biológica mundial ("Current Contents", "Biological Abstracts", "Bulletin Signalétique" etc.) autoriza, ratifica e recomenda essa tendência que levou a Inglaterra, por exemplo, a possuir um Conselho de Pesquisas Médicas", além dos órgãos que lidam com outros assuntos da investigação científica. Por esse motivo parece sábia a interpretação dada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Universidade do Brasil) quando, ao lado dos institutos básicos, prevê *institutos especializados*, onde se destaca o *Instituto Biomédico*, vinculado à formação profissional médica. Sem rigidez, e

permitindo a versatilidade das adaptações, essa Universidade conceitua¹⁷ que os institutos são órgãos de finalidade específica, compreendendo o agrupamento do pessoal docente de ensino e pesquisa, pessoal técnico, instalações e equipamentos, segundo o critério de afinidade cultural e *sem objetivo imediato de formação profissional*, enquanto institutos especializados se constituem, tendo em vista a importância assumida por um determinado ramo, ou a proeminência reconhecida de um grupo de pesquisadores. A não se proceder com esse ecletismo, a escola de Medicina ficará reduzida ao hospital, como já se prevê,⁴ contrariando as premissas iniciais de fundamentação científica de formação médica no mundo ocidental e, provavelmente, fraudando a suposta economia de equipamentos e instalações advinda da organização dos institutos básicos, pelas necessidades tecnológicas e laboratoriais para o ensino e investigações médicas nos hospitais.

Em confronto com os mesmos problemas, os cursos denominados biomédicos, que algumas escolas brasileiras organizam, na suposição de suprimirem pesquisadores — como se isso fosse questão meramente curricular — talvez encontrassem seu destino, e sobretudo sua aceitação pelo ambiente social, se fossem considerados via colateral, com tônica maior de instrução nas ciências pré-clínicas, e acesso posterior ao curso profissional. Deixariam de visar a um submédico, ou uma cópia de bioquímicos e farmacêuticos, ou ainda a uma imitação bisonha e irrealística do M.S. ou Ph. D. de outras nações. Teríamos aí o médico com aquela capacidade almejada de ser apto a usar uma linguagem comum, audível e inteligível pelo lado clínico, aplicado, tanto quan-

to pelo lado pré-clínico, fundamental, da Medicina.^{34, 61, 14} Sodeman⁴⁷ resume êsse objetivo: é uma responsabilidade da Medicina preservar dentro de si o fluxo das ciências biológicas, orientar êsse fluxo para dentro de sua esfera, e fazê-lo progredir de modo que possa ser aplicado. Para isso os homens da Medicina devem, como cientistas, participar dessas diligências básicas, e devem atrair outrem para as ciências básicas relativas à Medicina. O objetivo seria um homem com um conhecimento aprofundado, do ponto de vista clínico e básico, em um campo particular, e influente entre os seus colegas, sejam êstes primariamente clínicos ou cientistas básicos, porque fala a linguagem de cada um, e porque traduz o idioma e os conceitos de ambos, de um para o outro. A Medicina tem, de fato, a enorme responsabilidade de produzir e entreter essa atividade . . .

Outro êrro de cópia ocorre quando se pretende integrar as diversas disciplinas em departamentos, mas conservando-se a tradicional invulnerabilidade da cátedra, quanto às suas atividades de investigação e programas de ensino. Como é característico da universidade latino-americana, fruto de uma "sociedade baseada na autoridade e não no consenso e coesão de sua população",⁵⁷ o impulso, a orientação e o mando, centralizam-se no diretor. O departamento, dissociado e desprovido de poder, torna-se uma ficção, a apreciação do desempenho didático, formal e aborrecida, a cooperação desnecessária, e a erudição aparente dos programas uma acomodação. É a cúpula administrativa que concebe alguma adição ao currículo mínimo, mas esta será feita sem a conseqüente reformulação e redução de cargas horárias, atingindo uma inoperante saturação de matérias e horários. Para

o aluno, daí se deriva o desinterêsse, a frustração e até a hostilidade para o tipo de conhecimento que se pretendeu ministrar.

Nas escolas de Medicina dos Estados Unidos, como já apreciamos, a investigação científica é, presentemente, acusada de alhear-se dos propósitos do ensino médico. Todavia, essa atividade teve negavelmente dois resultados colaterais do maior alcance: despiu a erudição de sua auto-suficiência, enriquecendo os objetivos do ensino com uma atividade criadora de novos conhecimentos; ao mesmo tempo criou um sistema de mérito mais real do que a rançosa avaliação do número de horas de aula e do cumprimento de programas, que se pratica entre nós. Em realidade, a conceituação e o atendimento ao professor por sua produção científica são completamente esquecidos em nossas universidades. O docente vale pela posição e não por seu potencial e atividades criadoras. No setor pré-clínico a produção, além de aulas ministradas, é condicionada e aliada a meios e instalações onerosas que roubam o escasso dinheiro disponível, e que são olhados reticentemente pelos que devem dispor e repartir os recursos financeiros. Há uma longa distância com o que vem acontecendo nos Estados Unidos, onde a atividade em pesquisa básica, os seus recursos e o próprio salário dos executores são deificados.^{37, 30, 53}

Sem contar com pacientes (verdadeiros aliados dos setores clínicos, a exigirem, sob a ameaça de um impacto emocional da comunidade, verbas e recursos para o seu tratamento), o professor pré-clínico, só com a ajuda de organismos internacionais ou externos tem, às vêzes, logrado a estruturação de alguns centros de investigação básica. Sua aceitação e promoção even-

tual, torna-se, dêsse modo, mais corrente no exterior que no plano interno, e geram-se estímulos adicionais para o alheamento da investigação quanto aos problemas locais. Não é pois de estranhar que aqueles que vencem a barreira da inércia, e assim conseguem criar condições para a pesquisa original, venham a tornar-se, paradoxalmente, ainda mais alienados dos interesses médicos locais mais imediatos. Comprove-se, por exemplo, que, no campo das doenças tropicais e infecciosas, ressalvadas talvez as investigações sobre a esquistossomose e a doença de Chagas, já firmemente implantadas em nossas tradições, contam-se, em menos do que nos dedos, os centros de pesquisas sobre a desnutrição, a ecologia tropical, e outros temas prementes para a resolução de nossos problemas da saúde. Se, admitido o cálculo do atual presidente do Conselho Nacional de Pesquisas¹² de que mais de 8.000 cientistas produziram investigações no Brasil, nos últimos cinco anos, cabe indagar quantas dessas investigações versaram, por exemplo, sobre febre tifóide, variola, ou raiva, problemas graves diários, mas cuja incidência é reduzida nos "países modelos", e portanto de menos motivação no âmbito do financiamento externo. No sentido de refletir condições de trabalho e possibilidades de resolução dos problemas locais de saúde, a atividade continuada de uma centena de investigadores pré-clínicos é, presentemente, muito mais importante que um prêmio Nobel de Medicina.

Pela falta de recursos, que gera o desprestígio social e profissional, ou pela inércia, que não contamina com a mística da realização, ou ainda pela alienação de propósitos, que não encontra repercussão suficiente na motivação profissional do estudante de Me-

dicina, cada vez é mais difícil atrair os jovens para a atividade pré-clínica, e cada vez mais se reduz o número de candidatos docentes, que sejam profissionais provados e capazes nessas funções.

O ensino pré-clínico, dissociado dos propósitos e formação profissional, também cria uma visão defeituosa de seus problemas no corpo clínico dominante nas congregações ou colegiados das faculdades de Medicina, ou dos hospitais de ensino. Muitos passam a interpretar os seus colegas pré-clínicos apenas como executores de técnicas obscuras, quando não capazes apenas de execução de técnicas elementares que seriam igualmente realizadas por simples técnicos de laboratório. Confundindo-se efeitos com causa, apreciam as congregações e colegiados a possibilidade de ocupar este *campo de atividade médica*, com profissionais de formação alheia à Medicina. Miram o exemplo da participação de indivíduos com grau de Ph. D. na educação médica, em outros países.

Sobre essa participação, Miller & cols³³ informam — "outra dificuldade durante a formação científica de base está nos antecedentes e no treinamento dos elementos do corpo docente. Quase todos são cientistas Ph. D. que tratam primariamente de suas próprias disciplinas. Não é de esperar, portanto, que pretendam elaborar um curso em torno de problemas clínicos com os quais não estejam familiarizados . . . Ressentem-se de que as suas disciplinas sejam servas da Medicina quando seu alcance é bem maior do que o do pequeno setor conhecido e utilizado pelos médicos". E no Brasil, o mimetismo torna-se grosseiro quando o próprio médico docente pré-clínico, repudia sua formação profes-

sional. Depondo sôbre a dissociação dos interesses e atividades pré-clínicas com a formação e educação profissional do médico, pronuncia-se Schwartz⁴³ sôbre o graduado não-médico: "No laboratório, seus interesses e atividades tendem a orientar-se para a maior "pureza" dentro de sua disciplina eleita, e para maior distância das outras disciplinas. Tendem assim a orientar-se para problemas que pareçam de solução mais rápida, dentro de uma única disciplina, antes que para problemas de manuseio mais complexo, porém mais importantes como os que unem diferentes disciplinas, e que lhes exigiriam um fôlego e uma experiência que lhes foram negadas. Assim são levados a um estéril comprometimento com minúcias, o qual racionalizam sob a designação de "arte pela arte". Advogando como é importante a vinculação da pesquisa médica ao condicionamento social, Dubos¹⁸ aponta que, de fato, intelectualmente, as ciências aplicadas, em muitos casos, exigem mais que as chamadas ciências puramente acadêmicas. Aponta, ainda, que o fato mais importante na descoberta da penicilina, por exemplo, não foi o acaso, tantas vezes salientado, mas um homem há muito preocupado com fatores antibacterianos e seu papel em infecção.

Se é evidente que o comprometimento e a preocupação undisciplinar das ciências puras devem existir, é óbvio, contudo, que a sua exata colocação não deve ser na escola médica. Quanto aos cientistas puros, queixa-se Miller,³⁴ na Inglaterra: "certos professores de cadeiras básicas positivamente se esforçam para que a relevância clínica de seu ensino não apareça" e Wilson⁶³ conclui: é necessário que todos os professores falem a mesma língua e se compreendam.

Para os que persistem em acreditar que todos os setores do laboratório médico são bem servidos pelos Ph. D. e M.S., nos Estados Unidos — embora, nesse país, os laboratórios de Patologia (em sentido amplo: Bioquímica, Microbiologia, Parasitologia, Imunologia, Hematologia etc.) só possam ser dirigidos por médicos — ainda recentemente, a Academia Americana de Microbiologia, órgão pluriprofissional em seu quadro de destacados investigadores, confessa sua preocupação com a carência de pessoal treinado em Microbiologia clínica, admitindo que são inadequados os serviços de Microbiologia médica para prover cuidados médicos compatíveis com o conhecimento moderno, naquele país, e solicita aos Institutos Nacionais de Saúde dar alta prioridade ao treinamento de pessoas que tragam conhecimentos modernos de Microbiologia médica para o cuidado dos pacientes e a prevenção da saúde.

Outra distorção do sentimento do corpo clínico, na faculdade de Medicina brasileira, gira em torno do tempo integral. Aqui se sobressai a modificação, pelas características socioculturais locais, de um conceito importado, pois parece admitir-se a sua grande utilidade apenas em relação ao corpo pré-clínico. Em certas faculdades a sua imposição restringe-se apenas aos docentes das cadeiras básicas, o que não é bem a filosofia de sua implantação na escola médica americana,^{41, 3, 19} bem como agora, também, a sua incorporação no sistema de reforma na França.^{15, 16} Por outro lado, acima de bons salários, se há atrativos suficientes na vida universitária, o que vai além de laboratórios vazios e de rotina clínica, ainda se admite na França¹⁵ e encontra advogados na Inglaterra³⁴ e nos Estados Unidos^{38, 20} para a situação em

tempo parcial. Sosman afirma que há, todavia, nos Estados Unidos mais ensino ministrado pela equipe em *part-time* que pela equipe em *full time*. Assim sendo, não é condição *sine qua non*, embora altamente desejável, para a obtenção de bom ensino médico, o regime de tempo integral, sobretudo quando é usado de forma discriminatória. Sua alta significação não pode continuar a ser um entrave à melhoria das condições de ensino para docentes capazes, em tempo parcial. A pobreza de nossa estrutura universitária não se pode dar ao luxo de continuar, aprioristicamente, a não atrair a excelência profissional nos campos clínicos ou pré-clínicos, quando haja razões sócio-econômicas para recusar o *full time*. Na América Latina, o suposto efeito autocatalítico das posições em tempo integral, admitido por Middleton & Munan,³¹ é negado pelos seus próprios dados, onde se informa que cerca da metade das escolas médicas já haviam admitido o tempo integral (em 1957), enquanto apenas 16% dos docentes pré-clínicos o haviam aceito. Nos Estados Unidos, apesar da "fonte de ouro fluindo de Bethesda"³² e do enorme prestígio do cientista básico,³⁷ continuam vagas muitas dessas posições¹⁹ e, como se assinala,³⁴ sem que haja flagrante deficiência das escolas que não adotaram o tempo integral compulsório.

4. Conclusão

Do que ficou exposto, não pode haver padrões preestabelecidos de organização e funcionamento de uma escola médica. Os critérios de uma definida avaliação desses padrões ainda não foram encontrados.^{7, 32} Pelo aspecto convencional da formação de bons médicos, a boa Medicina pode ser ensinada e praticada em condições

as mais variadas.^{27, 34} As soluções podem e devem variar em tempo e lugar. "A Medicina, mais que outras funções sociais, está ligada ao conjunto da herança espiritual e material, bem como ao modo de vida. Seus problemas não podem ter a mesma solução em qualquer lugar... Cada nação exige doutôres da mais alta qualidade, mas treinados para tarefas diferentes, diferentemente executadas em diferentes comunidades."¹⁰ Isto faz com que o próprio perito, que transpõe os limites de seu ambiente cultural, tenha de adaptar-se ao novo meio, para cumprir tarefas de seu inteiro domínio.^{32, 42}

Se pode ser pôsto como o bom médico, aquele preparado para servir em seu meio e fazê-lo progredir, tampouco será a estruturação de currículos, como tantas vezes foi interpretado (embora instrumento preliminar de ação), o ponto essencial. Por isso, acreditamos que, no confronto do momento histórico e cultural que vivemos com os problemas acima levantados, sejam visados os seguintes propósitos para integração de conhecimentos básicos na formação do médico:

a) A integração é essencial não só como uma atividade conjunta das disciplinas pré-clínicas, como, sobretudo, destas com a formação profissional. Tanto quanto possível, isto deve estender-se ao planejamento comum com os órgãos extra-universitários, igualmente vinculados aos problemas da saúde. A apreciação internacional⁶⁵ tem apontado que nos países em desenvolvimento "o ensino das cadeiras básicas é fraco na maioria das instituições, e um meio de fazê-lo melhorar é torná-lo mais relevante para a Medicina clínica... É necessário que o treinamento seja pragmáticamente

relacionado com as necessidades e estruturas locais da saúde, antes que a padrões predominantemente teóricos tradicionais". O ensino torna-se assim nítida e indiscutivelmente profissional, o que implica atitudes, acima de um mero conjunto de conhecimentos. Isto é necessário a uma profissão em que o poder de ação e decisão, com conhecimentos das causas, é o alicerce do bom desempenho. No nível dos conhecimentos pré-clínicos o ensino desconectado da atitude e das realidades médicas ambientais, pode criar investigadores sem utilidade profissional, quando não apenas especuladores. No ciclo clínico, a limitação da prática ao reconhecimento de situações médicas, não fortalece a atitude de agir e decidir com conhecimento, criando apenas, em vez de bons médicos, equacionadores de sintomatologias. A clínica, dêsse modo, tem de voltar-se sobre os conhecimentos pré-clínicos, e estes, com a dignidade do seu valor científico e sem subalternidade, têm de tender para aquela. Na escola profissional em que se situam, só lhes cabe o nome de básicos, no sentido de que devem servir de alicerce para o estudo de doenças, o cuidado de pacientes, e a proteção do ser humano. O dedicar-se a um campo aplicado da ciência não prescinde e não se afasta do uso e do entendimento dos mesmos princípios da chamada "ciência pura", enquanto os devotos cultores desta última podem, em realidade, limitar-se, dispensar seus aspectos pragmáticos e desprezar o utilitarismo de sua aplicação. Isto, obviamente, não interessa à Medicina. Se, internacionalmente, a profissão médica tem resistido à aceitação de um submédico com prerrogativas de médico,⁶¹ um cientista perdido em experiências, divagações ou devaneios, de interesse exclusivo

para sua curiosidade, pode, sem dúvida, ser considerado um submédico, pela profissão médica, embora, às vezes, professor de Medicina.

Por esse motivo deve ser estimulada a participação de médicos na docência pré-clínica, como já se vem advogando nos países que têm experiência com os Ph. D., antes que contornada a sua participação. A orientação médica dêsse setor dá hierarquia aos fenômenos apresentados e enfatizados no ensino, permitindo, com o peso do direito e a autoridade da equivalência, a motivação e a crítica às atividades clínicas, quando estas se atrasam em sua formação científica. Acima do tempo integral enclausurado, certos recursos, factíveis em nossas condições, têm sido advogados e postos em prática no exterior, atendendo a esse objetivo: a acumulação de dois cargos, um clínico e outro pré-clínico, na mesma escola médica^{15, 47} e o tempo integral geográfico. E, como medida curricular, a extensão do ensino de cada disciplina, além e aquém da barreira pré-clínica, para distribuir-se por todo o curso médico integrando-se cooperativamente no estudo de órgãos ou sistemas.^{5, 62} Ainda quanto aos mesmos propósitos é do maior interesse, dentro do contexto médico-sanitário dos países em desenvolvimento, a já referida "descoberta" dos peritos em educação médica da Organização Mundial de Saúde¹⁰ de que certos conhecimentos ligados à Medicina preventiva podem servir de campo comum de conjugação dos esforços e atividades das disciplinas pré-clínicas, integrando-as nos objetivos da formação profissional médica. A resultante seria, se este propósito for atendido, a sensibilização da sociedade, seu entendimento mais fácil da necessidade de investigação médica no âmbito uni-

versitário e a provável atenuação da miséria dos laboratórios. Essa sensibilização social é tão importante que, a ela a própria pesquisa pura deve pagar tributos.²⁸ E, na presente conjuntura brasileira, onde, em detrimento das faculdades de Medicina, se criou o problema emocional dos chamados "excedentes", há o indiscutível imperativo de que se conceba a universidade como algo mais que uma fábrica de doutores. Na América Latina, "um conceito simplista, com fundamento nos padrões tradicionais do cuidado médico, atribui as condições precárias de saúde ao número reduzido de médicos, buscando-se a solução dos problemas unicamente com o aumento de doutores. De acordo com essa linha ingênua de pensamento, a solução estaria em superlotar as presentes escolas de Medicina com uma quantidade de estudantes que, de longe, ultrapassassem sua capacidade de ensino, ou em organizar escolas ou cursos médicos subprofissionais".²

b) Um segundo propósito será a colocação de objetivos em função da realidade, a começar pelo exequível. Já historiamos, e não repetiremos como a transposição cultural distorceu e desmoralizou em nosso País muitas soluções viáveis e valiosas em países mais desenvolvidos. O erro a ser aqui evitado parece consistir, antes de tudo, em que se pretenda, desde o primeiro momento, cobrir todos os objetivos em escala de desabusada amplitude.⁵⁹ "Na verdade são elas (as universidades) seduzidas por um padrão uniforme que encerra a perfeição formal do sistema. Reproduzem, assim, a atitude primitiva do institucionalismo mágico, controlado pelo próprio Ministério da Educação, que outorgava os modelos".⁶⁹ Dêsse modo, para comentar uma situação presente, com a criação dos institutos básicos, já dis-

cutidos, pode haver grave prejuízo para algumas instituições já constituídas para ensino médico, mas não resta dúvida que, adicionalmente, em outros casos, de acordo com o modelo, desviar-se-ão recursos para constituí-los a duras penas, não se prevendo o número de anos em que permanecerão inoperantes.

"A premência de desenvolver o treinamento profissional no âmbito local, antes que indevidamente enfatizar o treinamento profissional no exterior, é uma consideração primária. Se bem que alguma adaptação seja desejável e possível, no treinamento externo, essa adaptação nunca será adequada. Infelizmente o prestígio e os prazeres do estudo no estrangeiro estão superestimando este mecanismo... Desafortunadamente, muito da caudal de consultores profissionais, peritos a curto prazo, não trabalham nessa direção".⁴² Merece apoio, por isso, a política anunciada pelo Conselho Nacional de Pesquisas,¹¹ de criação de centros nacionais de treinamento, voltados para a realidade brasileira. Isto não constitui xenofobia, mas até mesmo um passo para evitar o paroquialismo de certas universidades ou escolas, que só estrangeiros entrevêm possibilidade de melhorar os seus padrões, não somando esforços, nem cooperando, a não ser em um sentido senhorial, com as outras instituições nacionais. Com a nossa formação profissional sobre o chão das nossas realidades, sentida a pobreza das nossas condições, e enaltecido o desejo para o seu desenvolvimento, a ida ao estrangeiro e a outros centros é uma necessidade inadiável, que permitirá a crítica amadurecida do que se deverá trazer e pôr em prática. Só o levantamento das disponibilidades em pessoal e equipamento das disciplinas

pré-clínicas, nas escolas médicas no Brasil, permitiria recomendações mais específicas sobre o assunto.

c) o terceiro propósito é que a luta pelas boas condições de ensino, que abrangem o suporte financeiro, os níveis de salários, as condições de trabalho, e o *status* e a equivalência das posições docentes, deve ser um empreendimento comum dos setores clínicos, tanto quanto pré-clínicos da escola médica. O desenvolvimento harmônico, o convívio e a participação de ambos os setores é vital para a sobrevivência e o prestígio do ensino médico. Em outro caso, ao tratarmos da integração das cadeiras básicas com os propósitos da Medicina, nada haverá a integrar, exceto a penúria destas últimas. Antes de buscar submédicos para o ensino pré-clínico, seria da maior urgência que ele fosse suprido com um corpo de técnicos superiores diversos, e de auxiliares, essenciais ao trabalho de laboratório, para, *sob direção médica*, economizar as horas de trabalho e a energia dedicada a tarefas muito especializadas ou até mesmo subalternas. Os *auxiliares de nível médio* não são menos essenciais para a atividade laboratorial que o corpo de enfermagem para as tarefas clínicas.

d) Finalmente, a estruturação de um sistema de mérito para as atividades de ensino e pesquisa torna-se inadiável. Os currículos, por exemplo, devem deixar de ser um atributo unilateral de alguns professores que representam departamentos inexistentes ou desarticulados. E as atividades de pesquisa devem ter uma definição adequada. As posições de acesso aos quadros universitários de ensino e pesquisas devem ser ampliadas e julgadas em função da *continuidade* de produção em ambas as atividades, com

a valorização do *curriculum vitae* antes que dos concursos formais e do tempo de serviço. A produção original, sobretudo quando de importância médica, deve estar na raiz de qualquer via de acesso à docência médica, ou de promoção subsequente. A própria distribuição de recursos deve ser feita em função das atividades de ensino e de pesquisa, antes que pelo critério unilateral e arcaico de número de aulas teóricamente ministradas, como seria também inadequado, se avaliados unicamente os trabalhos de investigação.⁶⁰ Restringir-se-ia, desse modo, o peso dos administradores leigos quanto à disciplina dos laboratórios, de distribuir recursos de acordo com o que pareça, entre os docentes, mais "coitadinho" ou mais prestigiado, ou mais subserviente. Para isto será necessário o que Trigueiro⁵⁹ caracteriza como a institucionalização da auto-revisão e da auto-reavaliação da universidade, levando à *criação de instâncias tecnicamente competentes* para o planejamento de suas atividades e avaliação do mérito.

Do que ficou exposto, em quase todos os aspectos, pisamos o movediço terreno das controvérsias e choques de opinião. Por outro lado, os educadores médicos nos países em desenvolvimento enfrentam uma tarefa extremamente difícil. Devem de alguma maneira reconciliar o conflito entre o seu desejo de manter-se em dia com as aquisições científicas, enfrentando o aumento de demanda, quanto às exigências básicas da saúde, de uma sociedade que desperta para elas. Para um ou outro propósito, os proventos financeiros, técnicos e humanos, são, com poucas exceções, escassos. O desejo de elevado padrão profissional é compreensível e louvável, particularmente se relacionados ao restante da comunidade internacional.

Por outro lado, os problemas de saúde da população são tão avassaladores que as soluções podem ser incompatíveis com a manutenção de padrões adotados para a educação médica".⁶⁵ Admitindo a veracidade desse dualismo de pressões, sabemos que outras críticas poderiam ser feitas e tentadas outras formas de abordagem aos problemas, a partir de premissas diversas. E que críticas às críticas serão pertinentes e necessários, até encontrar-se a melhor solução. Por isso, queremos fazer nossas as palavras de Stetten,⁶³ ao discorrer sobre o mesmo tema em seu país: "Para essa questão, cada um de nós baseado em sua própria experiência, terá uma resposta diferente. Sugiro, no entanto, que podemos entrar em acordo em um ponto — a alternativa para integração é desintegração, e a isto todos nos opo-remos".

Referências

1. AMERICAN ACADEMY OF MICROBIOLOGY — *News Letter* (July): 5, 1967.
2. ARANGO, A. J. — The planning of New Medical Schools in Latin America. *J. Med. Educ.* 41: 172-175, 1966.
3. ATHLEY, D. — Changing patterns of Medical Education. *J. Med. Educ.*, 41: 325-331, 1966.
4. AZEVEDO, F. de — *As Universidades do Mundo do Futuro*. Liv. Editôra da Casa do Estudante do Brasil. Rio de Janeiro, 1944, 109 p.
5. BARKA, T., CHRISTAKIS, G., GADBOYS, H. L., KOFFLER, M. D. & SCHAFFNER, F. — Proposed curriculum for the Mount Sinai School of Medicine, in *Hans Popper* (editor), 1967, p. 134-145.
6. BARRETO NETO, M. — "Como a Universidade vê a escola de medicina", in *O Ensino Médico no Brasil*, Rio de Janeiro, J. Houli & M.B.C. Lima (editôres), 1967, p. 63-64.
7. BRIDGE, E. M. — *Pedagogia Médica*. Organización Panamericana de la Salud. Publ. Cient. n° 112. Washington, D.C. 1965, 335 p.
8. BOBRECK, J.R. — The basic sciences in a changing environment. *J.A.M.A.*, 193: 585-586, 1965.
9. COHEN, P.P. — Responsibilities of the basic sciences to medicine. *J.A.M.A.*, 193: 587-588, 1965.
10. COMITÉ D'EXPERTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE DU PERSONNEL MEDICAL ET AUXILIAIRE — L'enseignement des sciences fondamentales du point de vue de la médecine moderne. O.M.S. Ser. Rapp. Tech. n° 209, 1961.
11. COUCEIRO, A. — Entrevista. *Correio da Manhã*, 16-abril-1968, Rio de Janeiro.
12. COUCEIRO, A. — Entrevista. Plano quinquenal vai desenvolver pesquisa no País. *Correio da Manhã*, 28-abril-1968. Rio de Janeiro.
13. COUNCIL ON MEDICAL EDUCATION — Medical Education in the United States. *J.A.M.A.*, 198: 847-938, 1966.

14. DAVENPORT, H.W. — Appropriate balance between the basic and clinical sciences in medical school. From the viewpoint of a basic science teacher. *J.A.M.A.*, 176: 757-758, 1961.
15. DEBRÉ, R. — Reform in France. *J. Med. Educ.*, 41: 332-343, 1966.
16. DEBRÉ, R. — Correlation between the teaching of Medicine and human biology, p. 72-76, in Hans Popper (editor), 1967.
17. DIRETRIZES PARA REFORMA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL — Oficina Gráfica da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, 1963, 31 p.
18. DUBOS, R. — Social determinants of Medical knowledge. *J.A.M.A.*, 194: 1371-1373, 1965.
19. EBERT, R.H. — The training of the physician. Teaching within the hospital — the role of full-time and part-time. *New Engl. J. Med. Educ.*, 271:660-663, 1964.
20. EDITORIAL — Teachers of medicine — part time and full time. *New Engl. J. Med. Educ.* 271: 683-684, 1964.
21. FERNANDES, F. — Ciência e sociedade na evolução social do Brasil. *Rev. Brasiliense*, 6: 46-58, 1956.
22. FOSTER, G.M. — Cross-Cultural medical education: some social and cultural factors, p. 166-174, in H. van Zile (editor), 1966.
23. GREENBERG, D.S. — Here-with a conversation with the mythical Grant Swinger, Head of the Breakthrough Institute. *Science*, 147: 29-30, 1965.
24. GRZEGORZEWSKI, E. — Starting a medical school in a developing country: problems and approaches. p. 59-65, in H. Popper (editor), 1967.
25. HARRELL, G.T. — Physical facilities for the educational program. p. 101-109, in H. Popper (editor), 1967.
26. HEILMEYER, L. — Design of the university for medical and natural sciences. p. 77-86, in H. Popper (editor), 1967.
27. KISSICK, W.L. — Current Status of medical education in the U.S.S.R. *J. Med. Educ.*, 39: 1069-1077, 1964.
28. KLOPSTEG, P.E. — Justifying basic research. *Science* 147: 11, 1965.
29. LEE, P.V. & BAMBERGER, J. W. — Multidiscipline student laboratories: University of Southern California School of Medicine. *J. Med. Educ.*, 39: 846-856, 1964.
30. LONGMIRE JR., W.P. — Interface between basic medical sciences and their clinical branches. Views of the Clinician. *J.A.M.A.*, 189: 219-222, 1964.
31. MIDDLETON, S. & MUNAN, L. — Encuesta sobre la enseñanza de las ciencias básicas pre-clínicas en las escuelas de medicina da América Latina. *Bol. Ofic. Sanit. Panam.*, 52: 469-492, 1962.

32. MILLER, G.E. — Evaluation in Medical education: a new look. *J. Med. Educ.*, 39: 289-297, 1964.
33. MILLER, G.E., ABRAHAMSON, S., COHEN, I.S., GRASER, H.P., HARNACK, R.S., & LAND, A. — *Ensino e Aprendizagem nas Escolas Médicas*. Tradução Brasileira, 1967. Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 330 p.
34. MILLER, H. — Fifty years after Flexner. *Lancet*, *ii*: 647-654, 1966.
35. NAQUIRA, F., CASTRO, J.C. de, VINATEA, J., LEON, M. & CASTELLO, J. — La enseñanza de Medicina en relación con los problemas de salud pública en el Peru. *An. Fac. Univ. Mayor de San Marcos*, 49: 203-215, 1966.
36. OLIVEIRA, A.B. de & CARVALHO, J.Z.S. — *A Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Econômico*. C.A.P.E.S., Rio de Janeiro, 231 p., 1960.
37. KAGE, I.H. — Medical research as I see it. *J.A.M.A.*, 194: 1355-1362, 1965.
38. PAPPER, S. — A new department of medicine — aims, goals and methods. *Arch. Int. Med.*, 120: 504-509, 1967.
39. POPPER, H. (Editor), — *Trends in new medical schools*. Grunne & Stratton, New York & London. 157 p., 1967.
40. PRIOR, M.E. — Science and Medicine. *J. Med. Educ.*, 38: 765-767, 1963.
41. ROBINSON, G.C. — *Adventures in Medical Education*. Tradução Brasileira, Rio de Janeiro, Bloch Editores S.A., 1967, 307 p.
42. ROSA, F. — A doctor for newly developing countries: principles for adapting medical education and services to meet problems. *J. Med. Educ.*, 39: 918-924, 1964.
43. SCHWARTZ, I.L. — Graduate Education and medical education: a synergism. p. 34-40, in H. Popper (editor), 1967.
44. SHANNON, J. A. — The advancement of medical research: a twenty-year view of the role of the National Institute of Health. *J. Med. Educ.*, 42: 97, 1967.
45. SHEPS, C.G. — The medical school-community expectations. p. 8-13, in H. Popper (editor), 1967.
46. SHEPS, C.G., CLARK, D.A., GERDES, J.W., HALPERN, E. & HERSHEY, N. — Medical school and hospitals: interdependence for education and services. *J. Med. Educ.*, 40: (Sept., part 2) 1-69, 1965.
47. SODEMAN, W.A. — Responsibilities of medicine to the basic sciences. *J.A.M.A.*, 193: 592-594, 1965.
48. SOSMAN, M.C. — Docendo discimus. *New England. J. Med.*, 254: 1105-1112, 1956.
49. SPILMAN, E.L. — Some advantages and disadvantages of multidiscipline laboratories. *J. Med. Educ.*, 41: 143-149, 1966.

50. SPILMAN, E.L. — Back-up facilities for multidiscipline laboratories. *J. Med. Educ.*, 42: 172-177, 1967.
51. SPILMAN, E.L. — The versatile laboratory, p. 110-115, in H. Popper (editor), 1967.
52. STEIGER, W.E. — Is science basic? — *J. Med. Educ.*, 38: 768-770, 1963.
53. STETTEN JR., D. — The basic medical sciences. Interface between basic medical sciences and their clinical branches. Views of a basic scientist. *J.A.M.A.*, 189: 217-218, 1964.
54. STOKES III, J. — The organization of a medical school. p. 87-93, in H. Popper (editor), 1967.
55. TEIXEIRA, A. — *A Universidade e a Liberdade Humana*. Cadernos de Cultura, Ministério da Educação e Cultura, 1954, 76 p.
56. TEIXEIRA, A. — *Educação não é Privilégio*, Rio de Janeiro. Livraria José Olympio Editôra, 1957, 146 p.
57. TEIXEIRA, A. — Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana — *Rev. Bras. Est. Pedag.*, 47: 55-67, 1967.
58. THOMAS, L. — Appropriate balance between the basic and clinical sciences in medical school. From the viewpoint of a clinical teacher. *J.A.M.A.*, 176: 755-757, 1961.
59. TRIGUEIRO, D. — Plano de educação no plano decenal de desenvolvimento econômico — *Rev. Bras. Est. Pedag.*, 46: 335-350, 1966.
60. TURNER, T.B. — The medical schools twenty years afterwards: impact of the extramural research support programs of the National Institutes of Health. *J. Med. Educ.*, 42: 109-118, 1967.
61. WAGNER, R.R., — Schisms in clinical and basic microbiology. *J. Med. Educ.*, 39 (Suppl.): 11-20, 1964.
62. WESTERN RESERVE — Report in medical education. *J. Med. Educ.* 31: 516-534, 1964.
63. WILSON, G.M. — A new English medical school at the University of Nottingham. p. 66-71 in H. Popper (editor), 1967.
64. van ZILE, H. — Medical education in developing countries. *J. Med. Educ.*, 40: 298-299, 1965.
65. van ZILE, H. (editor) — Manpower for the World's health. Report of the — Institute on International Medical Education, Association of American Medical Colleges. *J. Med. Educ.*, 41 (Sept., part 2): 1-344, 1966.

Documentação

Reforma Universitária: Relatório do Grupo de Trabalho

**Exposição de Motivos n.º 296,
de 16 de agosto de 1968.**

Excelentíssimo Senhor Presidente
da República:

Apraz-me encaminhar a Vossa Excelência o relatório e os projetos de lei e decreto que resultaram do trabalho do Grupo da Reforma Universitária, designado por Vossa Excelência, em seguimento ao Dec. n.º 62.937, de 2 de julho último.

Sugiro que se dê publicidade ao trabalho, para fins de recebimento de sugestões, e que desde logo se encaminhe o mesmo à consideração do Grupo de Trabalho de nível ministerial, para fins de sua aferição com as diretrizes governamentais.

Valho-me do ensejo para reiterar a Vossa Excelência os protestos do meu profundo respeito.

TARSO DUTRA

Funcionamento do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

Criação

1. O Grupo de Trabalho destinado a estudar a reforma universitária foi instituído pelo Decreto n.º 62.937, de 2 de julho de 1968, que fixou sua composição e lhe definiu a competência, as medidas necessárias ao seu funcionamento e o prazo no qual deveriam estar concluídos seus estudos e projetos.

Instalação

2. O Grupo de Trabalho iniciou oficialmente suas atividades na sessão plenária de 10 de julho sob a presidência do Senhor Ministro da Educação e Cultura. Não obstante os esforços empreendidos, não foi possível assegurar a participação dos estudantes. Por decisão tomada logo na primeira sessão, o Senhor Ministro da Educação telegrafou aos presidentes dos Diretórios Centrais de todas as

Universidades, solicitando a apresentação de listas de nomes a fim de que o Senhor Presidente da República indicasse dois estudantes para compor o Grupo, na forma prevista pelo Decreto que o criou. Infelizmente o apêlo não teve a acolhida desejada. Cumpre, desde logo, acentuar que, sendo a universidade primordialmente destinada ao estudante, sua participação nos estudos da reforma universitária era considerada essencial pelo Governo e por todos os membros do Grupo. Espera-se, contudo, da crítica construtiva dos estudantes às soluções propostas, a contribuição decisiva para a efetivação da reforma da Universidade, obra comum de alunos e mestres, bem como do Estado e das forças vivas da comunidade que a fazem nascer e lhe dão os meios de existir.

Normas e regime de trabalho

3. O Decreto nº 62.937 concedeu ao Grupo de Trabalho o prazo de 30 (trinta) dias a contar de sua instalação para apresentar seus estudos e projetos. Em face da limitação de tempo e da magnitude da tarefa o Grupo funcionou em regime de tempo integral. Para maior rendimento de suas atividades e tendo em vista as diferentes ordens de problemas que constituem o complexo da reforma universitária adotou-se a seguinte sistemática de trabalho: foram organizados quatro subgrupos cada um dos quais incumbido de estudar um setor de problemas conforme temário previamente elaborado. Os temas foram assim distribuídos: 1) institucionalização do ensino superior, forma jurídica, administração da universidade; 2) organização didático-científico, magistério, estratégia da implantação da pós-graduação, pesquisas; 3) recursos para a educação e expansão do ensino superior; 4) corpo discente, represen-

tação estudantil. Posteriormente este último subgrupo fundiu-se com o segundo.

Cada subgrupo teve a responsabilidade da elaboração de projetos relativos à matéria de sua competência, os quais eram, em seguida, discutidos nas sessões plenárias. Finalmente os projetos, depois de aprovados, foram harmonizados e coordenados, de modo a se conferir unidade orgânica ao conjunto de documentos.

Atendendo ao disposto no art. 2º do Decreto que o instituiu, o Grupo de Trabalho entrevistou-se com reitores, professores, pesquisadores, jornalistas, homens de empresa. A todas as Universidades foram solicitadas sugestões sobre os problemas da reforma universitária. Foram recebidos, ainda, documentos enviados por professores, organizações e associações de classe. Em virtude das limitações de prazo, as consultas não puderam ter a amplitude e a profundidade desejadas. Todas as sugestões e comunicações foram devidamente apreciadas e muitas delas incorporadas nas soluções propostas pelo Grupo.

Embora os estudantes não houvessem participado oficialmente, membros do Grupo de Trabalho mantiveram contatos informais com áreas estudantis.

Natureza dos documentos

4. Tendo em vista a natureza dos problemas e considerados os instrumentos mais adequados ao encaminhamento das soluções concretas, a curto e longo prazo, o Grupo consolidou os resultados do seu trabalho na forma de projetos de lei, de decretos ou recomendações, precedidos de uma introdução geral onde se definem princípios e de exposições relativas a cada projeto.

DECRETO Nº 62.937 — DE 2 DE
JULHO DE 1968

Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição,

Considerando que a educação é problema de importância fundamental para o País, assim como instrumento de valorização da pessoa humana, como elemento essencial à criação de riquezas;

Considerando que nas diretrizes setoriais para a educação, do Plano Estratégico do Desenvolvimento, estão expressos os princípios através dos quais se realizará a reforma universitária;

Considerando que, encaminhada a reorganização administrativa do Ministério da Educação e Cultura, tornar-se-á possível utilizar uma estrutura ajustada às modernas exigências do trabalho, para a imediata formulação da nova política universitária, que o País reclama como imperativo de valorização da cultura superior e do desenvolvimento das pesquisas científicas e tecnológicas; e

Considerando, ainda, que a solução do problema do mais alto sentido para a ascensão social da comunidade brasileira deve associar os esforços e a colaboração efetiva de educadores, cientistas, especialistas e estudantes, decreta:

Art. 1º Fica instituído, no Ministério da Educação e Cultura, um grupo de trabalho, com 11 (onze) membros designados pelo Presidente da República, para estudar a reforma da Uni-

versidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País.

Parágrafo único. O Poder Executivo solicitará a uma das casas do Congresso Nacional a designação de representante, em caráter de missão cultural, para integrar o grupo de trabalho de que trata este artigo.

Art. 2º O grupo de trabalho a que se refere o artigo anterior será presidido pelo Ministro da Educação e Cultura e deverá convocar a colaboração de educadores, cientistas, estudantes, especialistas em educação superior e representantes de outros setores governamentais, para a assistência técnica indispensável aos objetivos visados.

Art. 3º Os estudos e projetos deverão estar concluídos dentro de 30 (trinta) dias após a instalação do grupo de trabalho, cujos encargos constituirão matéria de alta prioridade e relevante interesse nacional.

Art. 4º Os funcionários públicos requisitados para prestar serviços aos membros do grupo de trabalho ficarão sujeitos ao regime de tempo integral.

Art. 5º Decorrido o prazo de 30 (trinta) dias, os Ministros da Educação e Cultura, Planejamento e Coordenação Geral, Fazenda e Justiça, que representam os setores integrados da reforma universitária, promoverão, em conjunto e a curto prazo a revisão dos projetos elaborados.

Art. 6º O Conselho Federal de Educação será ouvido nas matérias relacionadas com suas atribuições específicas.

Art. 7º Revogadas as disposições em contrário, o presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de julho de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA

Luis Antônio da Gama e Silva
Antônio Delfim Netto
Tarso Dutra
João Paulo dos Reis Velloso.

Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária

— Introdução

Definição de princípios — Concepção da reforma universitária

O Decreto que instituiu o Grupo de Trabalho atribuiu-lhe a missão de "estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País". Os termos do decreto são bastante explícitos e definem uma tarefa concreta e objetiva. Não se trata, pois, de formular um diagnóstico da presente crise universitária, nem mesmo de traçar os delineamentos de uma reforma, e sim propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade.

Importa, no entanto, indicar a perspectiva em que se situou o Grupo de Trabalho na abordagem do problema, definir os princípios que inspiraram sua concepção da reforma universitária na fase atual de transformação da sociedade brasileira e determinar o alcance das soluções propostas.

Em primeiro lugar, não temos a veleidade de outorgar uma reforma plenamente elaborada, mesmo se tivéssemos a convicção da excelência do modelo proposto. Estamos consciente de que a reforma de uma obra de espírito como a Universidade, tão complexa em seu ser e suas operações e tão diversa em seus interesses e objetivos, não poderia consumir-se em esquemas de ação e do funcionamento que lhe sejam impostos. O objetivo do grupo não é, portanto, *fazer* a reforma universitária, mas induzi-la, encaminhá-la sob duplo aspecto: de um lado removendo óbices, eliminando pontos de estrangulamento que entravam a dinâmica universitária; doutra parte, proporcionando meios, dotando a instituição de instrumentos idôneos que possibilitem sua auto-realização na linha de uma conciliação difícil, mas necessária, entre o ensino de massa de objetivos práticos e imediatos, e a missão permanente da Universidade, a de constituir-se o centro criador de Ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo.

Se a Universidade há de realizar-se a partir de uma vontade e de um espírito originários de seu próprio ser, ela não constitui universo encerrado em si mesmo, capaz de se reformar por suas próprias forças. Como organização social do saber, depende da comunidade que a instituiu, do Estado que assegura sua existência legal e a provê de recursos necessários à execução de suas tarefas. A Universidade não pode ser a única instância decisória de sua inserção na sociedade. O acesso ao ensino superior, o uso das habilitações profissionais por ele conferidas e o saber e a cultura que a Universidade produz, concernem o conjunto de toda a nação, a totalidade das instituições organizadas nos planos econômico, social, cultural e o pró-

prio Estado. Ainda, em sua condição de verdadeiro "poder espiritual", a Universidade só poderá exercer, com eficácia, essa "magistratura do espírito" articulando-se, num sistema de influências recíprocas, com todos os outros poderes da cultura, incluindo também o Estado.

Doutra forma, desenraizada do solo cultural que a nutre, ela se esteriliza, permanecendo à margem da realidade como instituição omissa e inútil. Por isso mesmo, a verdadeira reforma universitária se processa no entrechoque de uma tríplice dialética: relação entre o Estado e a Universidade, numa espécie de debate vertical; relação entre a Universidade e as múltiplas forças da comunidade, à maneira de um debate horizontal, e, finalmente, no interior dela mesma, como revisão interna na dialética do mestre e do aluno. Esta reciprocidade de relações, êste tríplice diálogo, para falarmos a linguagem do tempo, é o processo válido de uma reforma legítima e fecunda, pois a Universidade atuante há de ser o lugar da confrontação e, ao mesmo tempo, da conciliação, também dialética, dos conflitos de gerações, da cultura que nela se produz com a sociedade global; é não somente o lugar privilegiado da transmissão de uma herança cultural mas o instrumento de renovação e mudança. Sobretudo neste mundo que se transforma em ritmo vertiginoso, a Universidade, como expressão da racionalidade criadora e crítica, não pode aferrar-se a tradições que não correspondem a valores permanentes do espírito, mas deve estar voltada para plasmação do futuro.

Mas, justamente, porque a Universidade é o ponto de cruzamento de movimentos sociais e de cultura, agente necessário do desenvolvimento, e porque se acha integrada no sistema de

fôrças do qual o Estado deve ser o fator de equilíbrio e direção, sua reforma afeta ao poder público na medida em que se inclui na ordem dos interesses coletivos e do bem comum em geral. Nesta perspectiva, sem prejuízo da autonomia da Universidade, se justifica e, mesmo, se impõe a ação estimuladora e disciplinadora do Estado.

A crise atual da Universidade brasileira, que sensibiliza os diferentes setores da sociedade, não poderia deixar de exigir do Governo uma ação eficaz que enfrentasse, de imediato, o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais. O movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nêle implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva. A nação se encontra hoje seriamente atenta para o fato de que o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica, a longo prazo, e valorização dos recursos humanos.

Por outro lado, cresce também o convencimento de que a educação universitária corresponde a uma exigência de formação da pessoa, acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil da cultura. A erupção da crise, a eclosão desta consciência tornaram inadiável a busca de uma solução, a curto e longo prazo, para os problemas da universidade. A criação do Grupo de Trabalho representa a resposta pronta e objetiva ao desafio de acometer certos pontos críticos do sistema universitário. Será eficaz na medida em que marcar o início de um movimento renovador capaz de conduzir a universidade brasileira à sua posição de liderança cultural no processo de desenvolvimento do País.

O Grupo está do mesmo modo consciente de que a reforma universitária perde sentido se fôr dissociada do processo global das reformas sociais e de que, por conseguinte, há de ser concebida como dado da totalidade nacional. Mas dessa premissa válida não se pode inferir que o problema da universidade seja, antes de tudo, um problema político e que, por isso, a reforma deixe de ser tratada em seus aspectos técnicos específicos. Se estamos convencidos da necessidade de se efetuarem profundas mudanças em nossa estrutura sócio-econômica, entendemos que a Universidade deve ser, ao mesmo tempo, objeto e agente das reformas. Aliás, a consciência que nela se elabora, longe de ser mera consciência reflexa, termina por atuar dialéticamente sôbre a sociedade da qual faz parte. Se a Universidade é fator decisivo de desenvolvimento, como todos cremos, não teria sentido esperar que se consumassem as reformas sociais para então pensar em sua reforma. Esta tem de ser considerada não apenas em seus aspectos políticos, mas também em seus problemas estruturais, funcionais e técnico-pedagógicos. Isto não implica, certamente, uma reforma universitária em termos de pura eficiência instrumental.

Observa-se, ainda, que se o ensino universitário, para obedecer aos imperativos de bem comum, deve assumir funções suplementares num dado momento da história e numa situação concreta da cultura, importa, no entanto, permanecer fiel à sua missão própria. Doutra forma correrá o risco de tornar-se ineficaz até mesmo nestas funções suplementares. Em consequência, para que a Universidade Brasileira possa exercer plenamente sua influência sôbre as demais esferas da vida cultural e sôbre as estruturas da so-

cidade, como a situação atual exige, lhe é indispensável executar suas tarefas específicas com vigor e eficiência.

A análise crítica da universidade brasileira já tem sido feita repetidas vezes e apontada suas graves deficiências para que nos alonguemos neste tópico. Organizada à base das faculdades tradicionais, a Universidade, apesar de certos progressos, em substância ainda se revela inadequada para atender às necessidades do processo do desenvolvimento, que se intensificou na década dos 50, e se conserva inadaptada às mudanças sociais dêle decorrentes.

Sem dúvida, a universidade brasileira, já não é aquela instituição simplificada a oferecer as clássicas carreiras liberais. Neste último decênio, o ensino superior quase triplicou seus efetivos e apresenta um elenco de meia centena de cursos que conferem privilégios profissionais. A Universidade Brasileira é, hoje, vasto aglomerado de faculdades, institutos e serviços. Tôda essa expansão, contudo, não obedeceu a planejamento racional, nem determinou a reorganização de seus quadros estruturais e de seus métodos de ensino. O crescimento se fêz por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos; houve acréscimo de novos campos e atividades que foram progressivamente anexadas. Se o crescimento não foi apenas vegetativo, também não chegou a ser desenvolvimento orgânico, o qual implica sempre mudança qualitativa e reorganização dinâmica, mas apenas justaposição de partes. A universidade se expandiu mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entrar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação.

Se, apesar disso, se fez pesquisa científica em certos setores, e se a universidade demonstrou alguma capacidade criadora em determinados ramos da tecnologia, podemos dizer que o sistema, como um todo, não está aparelhado para cultivar a investigação científica e tecnológica. Por outro lado, mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. A Universidade, em seu conjunto, revelou-se despreparada para acompanhar o extraordinário progresso da ciência moderna, inadequada para criar o *know-how* indispensável à expansão da indústria nacional e, enfim, defasada socioculturalmente, por que não se identificou ao tempo social da mudança que caracteriza a realidade brasileira.

Nesta ordem de idéias, a reforma há de ser primeiramente encaminhada em função do duplo papel que a universidade está chamada a desempenhar como pré-vestimento no esforço de desenvolvimento do país. Essa idéia de desenvolvimento aqui esposada define o processo racional de construção da nova sociedade através da transformação global e qualitativa de suas estruturas, visando à promoção do homem na plenitude de suas dimensões. O desenvolvimento, como categoria de totalidade, embora tenha como suposto fundamental o progresso econômico, objetiva a realização de todos os valores humanos numa hierarquia de meios e fins. Dentro desta concepção integrada, situa-se a Universidade como um dos fatores essenciais.

Do primeiro ponto-de-vista, a reforma tem objetivos práticos e tende a

conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por conseqüência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira.

É também necessário ampliar seus quadros para absorver a legião de jovens que hoje a procuram em busca de um saber eficaz que os habilite ao exercício das numerosas profissões técnicas, próprias das sociedades industriais. Nessa dimensão a reforma está ligada, sobretudo, à compensação de uma defasagem. Isto é, à superação do corte tradicional da universidade para sua adequação como lugar de produção da tecnologia, indispensável a uma sociedade que vive o momento crítico de seu desenvolvimento. Nesse sentido, o Grupo propõe uma série de medidas concretas, em termos de incentivos fiscais, com o fim de estimular a indústria a transferir para a própria universidade a criação do *know-how* através da pesquisa tecnológica.

Mas o Grupo não se limitou a conceber a reforma sob esse aspecto puramente tecnológico. Sem dúvida, num mundo em que a vida humana está tão profundamente centrada na ciência e na tecnologia, a universidade tem de preparar os cientistas e técnicos de que necessita a comunidade para responder ao desafio do desenvolvimento. Contudo, se a universidade não pode ser o refúgio de puros intelectuais desenraizados ou de um saber sem compromissos, divorciada da realidade prática, tampouco poderá ser

reduzida a uma agência provedora de técnicos. Se a reforma se referisse apenas à adequação técnica do ensino superior às necessidades econômicas não encerraria mensagem autêntica às novas gerações. Há, portanto, que levar em conta as legítimas aspirações culturais de uma juventude que procura situar-se no mundo moderno e compreender o sentido de seu momento histórico.

Por isso mesmo, o Grupo vê a Universidade como o lugar onde a cultura de um povo e de uma época tende a atingir a plenitude de sua autoconsciência. Assim, é uma de suas finalidades essenciais promover a integração do homem em sua circunstância histórica, proporcionando-lhe as categorias necessárias à compreensão e à crítica de seu processo cultural. Vista sob essa luz, a reforma tem por objetivo elevar a universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-a a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento. É a etapa em que a universidade transcende o momento da instrumentalidade para afirmar-se em sua gratuidade criadora e assumir o papel de liderança espiritual. Nesta perspectiva, a universidade se realiza na complexidade de suas funções, integrando o saber em suas várias formas, operando a síntese da praxe e da teoria, e não apenas atuando como instrumento de crescimento econômico, mas contribuindo para o desenvolvimento total do homem.

Assim concebida em suas múltiplas dimensões, a reforma da Universidade brasileira há de ser o produto das próprias transformações socioculturais do País. As condições geradas pelo desenvolvimento começam a exercer pressão sobre a instituição universitária, obrigando-a a tomar consciência

crítica de si mesma, a reformular seus objetivos, a repensar seus métodos de ação e a dinamizar suas estruturas para ajustar-se ao processo social em curso. A crise que hoje atravessa a Universidade, a contestação de que ela é objeto, fora e dentro dela mesma, e o sentimento generalizado de frustração no meio universitário, revelam o amadurecimento da consciência nacional para a implantação das reformas desde há muito reclamadas.

A ação do Grupo de Trabalho se insere nesse contexto como dispositivo que tende a impulsionar o movimento de reformas, oferecendo respostas concretas a necessidades urgentes do sistema universitário. Estas necessidades, na opinião geral dos que meditam o problema do ensino superior, correspondem às seguintes áreas: forma jurídica, administração e estrutura da Universidade; organização dos cursos e currículos e articulação com a escola média; formação, carreira, regime de trabalho e remuneração do corpo docente; participação do estudante na vida universitária e na administração da instituição; criação de uma superestrutura destinada à pesquisa avançada e formação do professorado; expansão do ensino superior; recursos para a educação e mecanismo de financiamento da Universidade.

II — Regime Jurídico e Administrativo

O regime jurídico e administrativo do ensino superior foi concebido em termos amplos e flexíveis, especialmente no que diz respeito às universidades, para permitir às instituições alternativas e opções diversas, tendo em vista as readaptações constantes que se operam no panorama econômico e social do País.

Atento a isto, o Grupo de Trabalho não optou por um sistema único, admitindo que as universidades se organizassem sob a forma jurídica de autarquia, fundação ou associação. Tais instituições, quando organizadas pelo Governo Federal, sob a forma jurídica de direito privado, não se desvincularão do poder público, na hipótese de serem por este mantidas. A União as submeterá a regime de administração indireta, que não exclui sua ascendência e controle, sobretudo no pertencente às atividades econômicas e financeiras.

Ao Grupo, contudo, pareceu que não existem razões ponderáveis para que as universidades federais atualmente existentes necessariamente se convertam ao regime de fundações. Caberá a cada Universidade, por sua livre decisão, propor ou definir o regime mais ajustável às suas peculiaridades. Entendeu-se que a preservação da autonomia das universidades, considerada em seus aspectos essenciais, as compece perfeitamente com o estatuto jurídico da autarquia. O problema crucial da administração universitária, na ordem federal, é conferir-lhe plasticidade e dotá-la de mecanismos flexíveis que liberem a instituição dos costumeiros entraves da burocracia interna e, sobretudo, do excessivo controle dos órgãos governamentais. Com este fim, para evitar estes óbices característicos das universidades federais, o Grupo propõe o regime de autarquia educacional, com características próprias. Neste caso, a autarquia será atribuído em sua estrutura e funcionamento regime especial que a libere dos entraves da sistemática atualmente dominante no serviço público.

A autonomia da universidade ficou plenamente assegurada qualquer que seja o regime jurídico adotado, prin-

cipalmente no que respeita à substância de suas atividades acadêmicas. Para tanto, aliás, a autonomia foi definida no anteprojeto de lei em termos amplos, que levaram à eliminação das definições restritivas ainda consagradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A autonomia, em última instância, não é uma dádiva pelo poder público conferida à universidade, mas uma prerrogativa que lhe é inerente. Contudo, a autonomia não significa arbítrio e há de exercer-se dentro dos limites que decorrem de sua inserção na sociedade. É o que concilia o seu exercício com os imperativos do planejamento democrático exigido pelo desenvolvimento nacional. Dêsse modo, cabe ao Estado, como representante da comunidade, verificar o uso adequado dos recursos postos à sua disposição, em função de prioridades que reflitam, a todo instante, as necessidades do País. Para realizar esse equilíbrio, difícil mas viável e necessário, entre a autonomia da Universidade e a gestão do Estado, o Grupo propõe a criação de um órgão financiador que possa racionalizar a atribuição de recursos, levando na devida consideração as decisões da Universidade vinculada à sua responsabilidade intelectual e às prioridades impostas pelo projeto do desenvolvimento nacional.

Quanto ao Governo e à administração da Universidade, o Grupo propôs um sistema integrado em que houvesse participação mais ampla de membros da comunidade e de quaisquer categorias docentes, de modo a evitar a permanência de oligarquias e estruturas de dominação, dentro da universidade. Pareceu, assim, ao Grupo de Trabalho que a administração universitária não deve ser exercida em estado hermético. Ao contrário, a Universidade deve atrair aos seus órgãos

de cúpula não só a presença mais robusta de representantes dos alunos como a participação da comunidade. Às próprias funções de reitores e diretores poderão ser convocados valores humanos que, embora alheios à carreira do magistério, possuam alto tirocínio na vida pública ou empresarial. Eis o pressuposto que nos inspirou a formalizar disposições a serem executadas com o objetivo de abrir-se a administração das atividades universitárias à participação de quantos brasileiros tenham condições de aprimorá-la com as contribuições da experiência, da cultura e dos talentos. Acreditamos que, reestruturada sua administração, na forma sugerida, a Universidade adquirirá sentido novo, em consonância com os desejos ou reclamos dos mestres, dos alunos, da Sociedade e do País.

Se a participação exclusiva dos professores no Governo da Universidade não representa melhor forma de conduzir a corporação acadêmica, daí não se segue que sua administração se torne mais eficiente quando exercida inteiramente por pessoas estranhas aos quadros universitários. Muito menos teria sentido retirar aos professores o direito de participar da escolha de seus dirigentes. O sistema proposto realiza um equilíbrio nas relações entre a comunidade, a universidade e o Estado.

Outro aspecto que preocupou particularmente o Grupo foi a necessidade de intensificar o processo de racionalização da administração universitária. Com este intuito propõe que seja levado em conta, no exame do financiamento dos programas de desenvolvimento das universidades, o esforço realizado no sentido desta racionalização e do fortalecimento de mecanismos de planejamento, orçamento e ad-

ministração financeira. Peça básica dessa política é o estabelecimento da função de Superintendente, a ser exercida por técnico de alto nível e com responsabilidade nas atribuições do planejamento e na direção administrativa. Ainda julgou o Grupo oportuno, colimando o mesmo objetivo, que sejam promovidos programas de treinamento, mediante convênio entre os Ministérios da Educação e Planejamento, para qualificar pessoal técnico das Universidades.

Mas desejou o Grupo prevenir também, banindo-os de uma vez por todas, os conflitos entre a legislação do magistério e a do trabalho. Os conflitos têm prosperado a ponto de nutrir este paradoxo: a existência de professores vinculados a cátedras, em caráter efetivo, sem que tenham prestado concursos de títulos e provas. Admitidos sob o regime da legislação do trabalho, e por esta garantidos, a Universidade não os pode destituir sem ônus de indenizações insuportáveis. Este e outros exemplos têm impedido a uniformização até mesmo do direito disciplinar de todos os membros da magistério.

A lei estende aos professores, quanto à aposentadoria, por exemplo, as normas por ela própria prescritas no respectivo estatuto. Mas, no caso de ser admitido sob o regime da legislação do trabalho, o professor é juiz da oportunidade em que deva aposentar-se, mesmo ultrapassando o limite preestabelecido para a sua permanência no magistério. Este contra-senso não deve subsistir e por isto com a audiência de eminentes juristas, cujos alvitre foram considerados sem ressalvas, julgamos de bom aviso indicar em texto as conclusões saneadoras do inadmissível conflito vigente.

Os tópicos reunidos nesta parte do texto da presente Exposição condensam perspectivas e expectativas harmonizadas tanto em face da vitalização necessária à Universidade, à qual interessa a problemática do desenvolvimento econômico e do progresso social do País, quanto das readaptações administrativas que lhe permitam atuar com um dinamismo capaz de conjugar as forças e as aspirações dispersas em muitas vocações interessadas na ordem e no progresso do Brasil.

III — Estrutura

O problema da estrutura como é sabido encontra-se equacionado para as universidades federais nos Decretos-leis nº 53, de 18 de novembro de 1966, e 252, de 28 de fevereiro de 1967, a cujos princípios quase todas as demais instituições oficiais e particulares se vão espontaneamente ajustando. Esta circunstância, por todos os títulos auspiciosa, constitui uma evidência de que já é tempo de generalizar as soluções adotadas numa concepção de universidade que substitua, como política a seguir de agora por diante, a mera justaposição de faculdades a que, em última análise, se reduz a definição contida na Lei de Diretrizes e Bases.

Fixam-se para tanto, no projeto de lei em anexo, as grandes linhas a partir das quais os diversos planos específicos poderão ser desenvolvidos, em experiências mais ou menos ousadas que alcancem desde a universidade organizada diretamente, sem a preexistência de faculdades isoladas, até a que se constitua sem escolas no sentido tradicional da palavra. Sempre que se fixem determinados ângulos, dentre os da caracterização adotada, não é difícil encontrar semelhanças ora com

as novas soluções inglesas, ora com as soviéticas, ora com as americanas para citar as mais conhecidas e discutidas. Entretanto na medida em que se focalize o conjunto, o que resulta é tão-só a preocupação de fidelidade à idéia universitária em si mesma, suscetível de objetivar-se nos mais variados esquemas dentro de um país que tem proporções continentais.

Esta última consideração levou a que ainda se mantivesse o sistema de estabelecimentos isolados, atribuindo-lhe, porém, um caráter excepcional que fixa, mais uma vez, a universidade como o tipo natural de estrutura para o ensino superior. Daí, como estratégia de transição, ter-se acolhido e estimulado a fórmula intermediária proposta pelo Conselho Federal de Educação na sua Indicação nº 48-67, de federações de escolas que, "a partir dessa forma unitária de organização, poderão em muitos casos alcançar a substância de universidades e como tais vir a ser constituídas".

Nesta orientação geral de flexibilidade, é indispensável que não se cristalize qualquer ordem de estudos num determinado tipo de escola. A Lei de Diretrizes e Bases, apesar da sua inegável sobriedade neste particular, mostrou-se ainda rígida ao prescrever a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como solução única para o preparo de professores destinados à escola de segundo grau. Curioso é que, apesar de tratar da matéria em vários dispositivos a L.D.B., acabou por omitir os especialistas cada vez mais necessários ao desenvolvimento nacional da Educação em todos os níveis. Um artigo do anteprojeto de lei geral corrige essa falha; não para substituir uma rigidez por outra, mas precisamente para admitir tantas soluções —

inclusive a Faculdade de Filosofia — quantas sejam as indicadas nas várias situações concretas.

IV — Articulação da Escola Média com a Superior

A matéria foi situada, em grande parte, na linha da citada Indicação nº 48-67, em que se corporificam as tendências hoje observadas no mundo inteiro. Considerou-se que há entre os dois graus uma desarticulação ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa. A primeira é obviamente mais visível, já que a oferta de oportunidades em nível universitário está longe de alcançar a relação que deve haver entre esse e o nível médio; e a solução é o aumento progressivo das vagas, conforme se propõe no tópico relativo à expansão da matrícula. A desarticulação qualitativa, por sua vez, tem de ser considerada em três planos: o da escola de segundo grau, o da escola superior e o da passagem de uma para a outra.

O ensino médio brasileiro, tal como estruturado na Lei de Diretrizes e Bases, apresenta visíveis inconvenientes de ordem social, pedagógica e administrativa. Dividido como está em um curso secundário e "ramos" de ensino técnico-profissional, êle apenas reflete a estratificação da sociedade num dado momento em vez de converter-se num fator dinâmico de democratização. Admitindo que tal divisão se faça desde o nível ginasial, a lei deixa de atender às características psicológicas dos alunos, profissionalizando precocemente os que ainda não podem revelar aptidões para isso. Não exigindo, por outro lado, que estudos especiais e formas de trabalho se cultivem obrigatoriamente no colégio, ela se omite em relação àqueles que por esta forma deixam de desenvolver muitos traços de

inteligência específica. Finalmente, separando escolas em que pelo menos a metade do currículo deve ser comum, êle se torna por demais dispendioso numa hora em que urge racionalizar os gastos de educação para imprimir-lhes a produtividade sem a qual será impossível atender à expansão dos vários sistemas.

A isto acrescenta-se ainda no plano social a tendência inevitável que tem o aluno a buscar na escola um instrumento de promoção individual no quadro dos valores aceitos. O resultado é que apesar da equivalência definida em termos amplos o curso "secundário" continua a ser a grande "estrada real da Universidade". Hoje como ontem é o preferido pela imensa maioria dos que procuram menos preparar-se para a vida e eventualmente para o trabalho do que *ensaiar* os passos de um vestibular convertido em autêntica especialização.

A esta ordem de problemas responde-se com uma nova caracterização da escola média que progressivamente substitua o esquema dualista ainda consagrado na Lei de Diretrizes e Bases. Previu-se para êste efeito o ginásio comum enriquecido por "sondagem e desenvolvimento de aptidões para o trabalho" e o colégio integrado em que os diversos tipos de formação especial e profissional tornados obrigatórios se assentem sôbre a base de "estudos gerais" para todos. Estes, além da importância que têm em si mesmos, levam os mais capazes à Universidade; aquêles predispõem ao exercício de ocupações úteis, evitando a marginalização dos que encerram a vida escolar ao nível do segundo grau. É o primeiro dispositivo de abstração que se imagina.

Claro está que a uma tal colocação do problema devem ajustar-se os exames

de ingresso ao ensino superior, quer em seu conteúdo, quer na forma de sua realização. Quanto ao primeiro aspecto, previu-se que eles deverão abranger "os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau, sem ultrapassar este nível de complexidade", revestindo a dupla função de (a) um diagnóstico da escolaridade média dos candidatos, a ser confirmado ou infirmado já em nível superior, e (b) um recurso para mais racional distribuição de vagas.

Fugiu-se, portanto, ao atual vestibular por curso — remanescente da velha organização à base de escolas estanques — que responde por muitas das distorções de hoje: exige do aluno uma opção abrupta quanto à carreira a seguir, impossibilita a escola de orientá-lo para setores mais ajustados às suas aptidões e às características do mercado de trabalho e torna, destarte, impraticável qualquer disciplina no sentido de uma política nacional de formação de recursos humanos. A solução que se preconiza é a unificação crescente do vestibular; de início por grupos de cursos afins e mais tarde abrangendo todos os cursos de uma universidade, depois de várias universidades e escolas isoladas, até alcançar o âmbito de regiões do País. Com isto, sobre possibilitar o aproveitamento pleno das vagas, evita-se o conhecido fenômeno das inscrições múltiplas que oferece uma visão distorcida da realidade. E passa-se a contar com um segundo dispositivo de absorção.

V — Cursos e Currículos — Regime Escolar

Mas também o vestibular assim reformulado será de pouca eficácia se, ao mesmo tempo, não se mudar a concepção mesma dos cursos superiores.

Êstes, no Brasil, apresentam uma dupla inconveniência que a reforma tem de enfrentar: de um lado, carecem de qualquer hierarquia, revestindo na base a mesma proporção de cúpulas; de outra parte, rígidos e ambiciosos ao nível de graduação, não permitem ajustamentos às diferenças individuais dos alunos ou às características do mercado de trabalho e levam a que a abertura de qualquer vaga implique, sempre e necessariamente, a oferta de quatro ou mais anos de estudos.

O problema dos cursos e currículos foi, portanto, encarado de todos êstes ângulos. Instituiu-se na graduação um 1º ciclo geral, com a tríplice função de (a) recuperar falhas evidenciadas pelo vestibular no perfil de cultura dos novos alunos, (b) orientar para escolha das carreiras e (c) proporcionar estudos básicos para os ciclos ulteriores. Ao mesmo tempo, e paralelamente a este 1º ciclo, criou-se um sistema de "carreiras curtas" para cobrir áreas de formação profissional hoje inteiramente desatendidas ou atendidas por graduados em cursos longos e dispendiosos. Evitando a compartimentação rígida e antidemocrática dos dois esquemas, que poderiam assim reproduzir em nôvo plano o dualismo da escola média tradicional, previu-se desde logo ampla circulação do 1º ciclo geral para os cursos profissionais destinados a carreiras curtas, e vice-versa. É mais um dispositivo de absorção que se oferece.

Além disso, considerou-se que o sistema de fixação de cursos e currículos, em que pêsse ao avanço registrado a partir de 1962, ainda é por demais estático para ensejar as mudanças que devem ter a Universidade como ponto de partida. Atualmente, a cada ocupação ou ordem de ocupações de nível superior deve corresponder uma

lei especial que estabeleça privilégios, para o seu exercício, a determinados grupos. Como as formas de trabalho se vão multiplicando rapidamente, a legislação não pode acompanhar esse crescimento; e se tal viesse a ocorrer, terminar-se-ia por imobilizar as atividades que exigem formação universitária com centenas de leis que em rigor, salvas poucas exceções, interessam às "corporações" de profissionais e não à defesa da sociedade.

O resultado é que a função de estabelecer currículo mínimo, atribuída ao Conselho Federal de Educação, se torna eminentemente passiva e despida de qualquer criatividade já que supõe em cada caso uma nova lei. As universidades nem isto era concedido. Se, por exemplo, determinada região do País necessita de um tipo de profissional para atender a peculiaridades locais não há no momento como resolver o problema sem a prévia concessão de privilégios por via legal. É um inconveniente que deve ser corrigido tanto mais quanto a norma constitucional que disciplina a matéria sobre não cogitar de "privilégios" está expressa em termos amplos que permitem soluções mais flexíveis.

O que, pois, se propõe como política a seguir é a fixação e currículos, em níveis nacional e regional, que se ajustem às condições locais e às flutuações do mercado de trabalho. O Conselho estabelecerá os mínimos a exigir não só para as profissões já reguladas em leis como para outras que tenham por necessárias ao desenvolvimento do País. As universidades, por sua vez, planejarão cursos novos para atender a características de sua programação específica ou a exigências observadas em âmbito regional. Os diplomas daí resultantes, uma vez aprovados regularmente os cursos respectivos, serão

registrados no Ministério da Educação e Cultura e darão direito ao exercício profissional nas áreas abrangidas pelos respectivos currículos, com validade em todo o território nacional.

É indispensável, porém, que tanto ao Conselho como às universidades se assegurem condições de objetividade para o planejamento dos cursos em razão dos fins especificamente visados em cada caso e, portanto, sem a interferência de fatores externos que perturbem o seu trabalho e lhes deformem os resultados. Já agora isto é impossível, máxime no que toca à duração, com a política de salários vinculada, no serviço público, a número de anos de estudo. De futuro, a permanecer tal orientação, o quadro de hoje só poderá agravar-se cada vez mais; e entre as conseqüências previsíveis inclui-se, desde logo, a anulação do projeto relativo às carreiras curtas, em que tantas esperanças se depositam. Daí o princípio de "desvinculação" estabelecido no projeto de lei, a ser pôsto em prática dentro de um prazo que permita ao Poder Executivo encontrar novas fórmulas referidas mais à dinâmica do exercício profissional do que a critérios exclusivamente acadêmicos.

Nada, porém, do que aí fica levará aos resultados almejados se, no exercício mesmo das tarefas didático-científicas não se adotarem critérios mais plásticos que permitam o seu contínuo ajustamento às diferenças dos alunos e ao número, em rigor imprevisível, de funções que se cometem à Universidade moderna. Os cursos rígidos, idênticos para todos, devem ceder lugar ao jôgo de opções que enriquecem as habilitações profissionais afeiçoando-se às variações do trabalho num mesmo campo, e ensejam a cada estudante realizar-se

plenamente no desenvolvimento de suas aptidões e preferências; os longos períodos letivos, que na maioria dos casos abrangem todo o ano, têm de subdividir-se para aumentar as combinações sem as quais se tornará impossível a diversificação preconizada; e o regime obsoleto de "séries" inteiramente prescritas, em que o aluno não tem qualquer participação no delineamento do seu plano individual, precisa de substituir-se pela de matrícula por disciplinas, fazendo-se o controle da integralização curricular por métodos flexíveis como o de "créditos". Neste particular, será indispensável que as instituições de ensino superior mantenham repetidos contatos a fim de chegarem, mediante consenso, à fixação de uma unidade nacional de crédito capaz de possibilitar a circulação ampla dos estudos de umas para outras.

Seria ingênuo que se pretendesse disciplinar êstes aspectos da reforma por meio de leis ou decretos. O máximo a que se poderia chegar, neste sentido, seria a manutenção dos artigos 72 e 73 da Lei de Diretrizes e Bases convenientemente reformulados e foi o que se fez. O ano letivo de 180 dias úteis, desvinculado do ano civil, passou a definir-se como a faixa de funcionamento "regular" após a qual, e até que se inicie o ano letivo seguinte, as instituições continuarão *obrigatoriamente* a oferecer cursos destinados a múltiplos propósitos: aperfeiçoamento ou especialização dos profissionais existentes; elevação dos padrões educativos e culturais da comunidade, mediante programas intensificados de extensão; prosseguimento das atividades normais em período especial que permitirá a muitos alunos concluir os seus estudos em prazo mais breve e a outros cidadãos, que já não possam ser apenas estudantes, obter

diplomas pela volta periódica à universidade; e assim por diante. A vantagem desta colocação é evidente para a utilização plena da capacidade ociosa de muitas escolas que, não raro, permanecem de portas fechadas durante todo o período de férias.

Conservou-se igualmente o princípio da presença de professores e alunos e cumprimento de programas, o qual, apesar de ter um sabor de repetição do óbvio, ainda reveste indiscutível oportunidade na presente conjuntura brasileira. Houve, porém, modificações. A execução dos programas será "integral" porque não se concebe atestar o conhecimento de uma disciplina a quem lhe cobre três quartos ou dois terços o comparecimento de alunos a ser fixado em nível estatutário ou regimental, será requisito de aprovação em vez de mera condição para entrar em exames; e a presença dos professores se vinculará ao cumprimento efetivo do novo sistema de horários que a reforma preconiza como elemento básico para existência da própria universidade. Claro está que não se imagina possa um simples dispositivo legal gerar novas atitudes mas oferece um instrumento que, em casos que esperamos sejam excepcionais, poderá ser utilizado pelo administrador para fazer cumprir com autenticidade o que foi prescrito.

VI — Do Corpo Docente

Nenhuma reforma da Universidade terá quaisquer condições de êxito se não fôr enfrentada, realística e audaciosamente, a questão do magistério. De nada valerão estruturas orgânicas e racionais, currículos flexíveis e adaptáveis aos apelos do real, bibliotecas ricas e valiosas, laboratórios modernos e bem equipados, instalações satisfatórias e funcionais, se tudo isso

não foi vivificado pela presença constante e o trabalho fecundo do professor. Em última instância, o grande problema é sempre o homem que utiliza e humaniza o objeto pelo trabalho de seu espírito e de suas mãos.

Daí a necessidade de instrumentos legais que fixem um ideal, estabeleçam a meta e os meios que a ela conduzam, para que se possa caminhar no sentido de ter, no seio da Universidade, compreendida como uma comunidade de mestres e discípulos, os elementos capazes de permitir que essa instituição cumpra o seu destino.

Era necessário enfrentar o problema do magistério em dois planos diferentes: primeiro, cabia fixar certos princípios gerais, definidores de uma "filosofia da docência universitária", naturalmente aplicáveis a todo o ensino superior do País, público ou privado, princípios sem os quais não se teria a garantia mínima de caminhar para aquela universidade viva e criadora que é a meta da presente reforma. Em segundo lugar, em consequência mesmo desses princípios, pelo menos dos que não se haviam ainda incorporado ao sistema federal de ensino superior, fazia-se necessário reformular e modernizar o Estatuto do Magistério, estabelecido na Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, e superado em muitas de suas disposições. Do exame desses dois planos, resultaram dois textos: um, o do capítulo sobre o Corpo Docente, fixando normas para todo o ensino superior do País e inserto no Anteprojeto de Lei Geral que se segue imediatamente a este documento introdutório; outro, o do Anteprojeto de Lei Especial sobre o magistério superior federal que, ajustando-se ao espírito do primeiro, trata das disposições mais específicas próprias à docência nas Universidades e

nos estabelecimentos isolados mantidos pela União.

O capítulo sobre o Corpo Docente destina-se, já se disse, a firmar as grandes linhas da "filosofia do magistério universitário", atendo-se àquelas questões fundamentais para a vida da instituição, no que se refere à atividade de docência e investigação. E sua primeira inovação real, conseqüente com a nova definição de Universidade, está no reconhecimento da indissolubilidade das tarefas de ensino e pesquisa, expresso na idéia da unidade da carreira docente. Se cabe à Universidade digna dêsse nome a missão de, indissociavelmente, conservar o patrimônio de cultura e fazer recuar os seus horizontes, transmitir o saber adquirido e criar o saber novo, não teria sentido separar, em compartimentos estanques, os homens que ensinam o que já é patrimônio comum da humanidade dos que exploram as humanas virtualidades de conhecimento. Daí o princípio implícito na idéia de unificação da carreira universitária, segundo o qual todo professor deve investigar e, de algum modo, criar e de acôrdo com o qual, também, todo pesquisador deve ensinar e, de alguma forma, transmitir diretamente ao estudante o resultado de sua investigação. Pouco importa que alguns sejam *mais* professores e outros *mais* pesquisadores: o que se quer não é, afinal, dividir mecânicamente, na mesma proporção, a docência e a pesquisa, mas tornar expressa a idéia do laço que as une, da associação contínua que devem manter para o cumprimento integral da tarefa universitária.

Unificada, deve a carreira docente, nos seus vários níveis que os estatutos e regimentos universitários estabelecerão, vincular-se, em caráter preferencial, aos graus e títulos acadêmicos, bem

como ao teor científico-cultural dos trabalhos dos que a percorrem. Em outras palavras, a carreira deve ser aberta, sem pontos de estrangulamento e sempre ligada, na sua progressão, aos méritos reais dos docentes que os graus acadêmicos, para além de todo o formalismo, devem exprimir para legitimar-se. A carreira de um professor é como que a sua biografia intelectual, em que cada grau conquistado deve ser concebido como uma etapa que prepara e amadurece a etapa seguinte, numa contínua tensão espiritual que faz a autenticidade da vida daquele que permanentemente investiga, ensina e aprende com os olhos voltados para a significação e o enriquecimento do humano.

Firmado o princípio, foi possível, no caso do ensino superior federal, fixar desde logo os níveis da carreira e estabelecer exigências, ainda que sem fixação de prazos, para o ingresso e o acesso nela, na dependência da obtenção de títulos acadêmicos de mestre e doutor em centros de pós-graduação reconhecidos pelos órgãos competentes, centros êsses capazes de formar, independentemente de processos tradicionais que as universidades às vêzes utilizam, o possuidor capacitado um grau que o habilite a ascender na carreira universitária.

Mas a carreira universitária não depende apenas de uma fixação de etapas e de requisitos para atingi-las; para que se realize o ideal de uma universidade criadora, na qual haja condições para que a indissolubilidade entre a pesquisa e o ensino seja real e não mera figura de retórica, é preciso que a maioria de seu docentes viva exclusivamente dela e para ela, componha-se de membros efetivos dessa "comunidade pensante" e não de meros "visitantes ocasionais". Para as-

segurar o cumprimento dessa exigência da vida universitária, estabeleceu-se o princípio da *dedicação exclusiva*, que deve ser a meta de tôda e qualquer universidade. Claro que não é factível, de um momento para outro, implantar êsse regime, estendendo-o à maioria dos docentes, pois isso exigiria uma súbita elevação de custos que as universidades, especialmente as particulares, não estariam em condições de suportar. É o que justifica o princípio seguinte, que estabelece a prioridade para sua extensão às áreas mais importantes do conhecimento básico e profissional, como etapa intermediária, à espera daquele momento em que o regime de "tempo parcial" venha a ser exceção e não regra na vida das comunidades universitárias.

No caso das instituições federais, era lícito ir mais longe, estabelecendo três regimes de trabalho: respectivamente o de 12 horas semanais, o de 22 horas e o de dedicação exclusiva, com níveis de vencimentos ou salários a êles ajustados, de forma a encaminhá-las, realisticamente, para aquela progressiva realização de um ideal universitário que exige a presença constante do docente na sua comunidade de trabalho. Propositadamente não se definiu, nem na lei geral, nem na referente ao magistério federal, o regime de dedicação exclusiva em termos de *horário de trabalho*. A dedicação exclusiva, o nome o diz, ainda que pressuponha, obviamente, a presença física do docente na escola em dois turnos diários de trabalho, não se caracteriza principalmente por ela: é, antes de tudo, um estado de espírito, um cuidado constante, uma atitude ética diante da comunidade universitária. O anteprojeto da lei geral, além dessas normas, fixa outra da mais alta importância, já consagrada

no sistema federal de ensino superior, mas que ainda, por razões diversas, não se estendeu imperativamente às escolas estaduais e privadas. Trata-se da extinção da cátedra ou cadeira que o Parecer nº 281-67 do Conselho Federal de Educação, interpretando as disposições legais vigentes, mostrou já não ter cabida no ensino superior nacional. Não é este o local apropriado para sumariar todos os vícios e defeitos ligados ao regime das cátedras, dos quais não é certamente o menor aquele "enfardamento do saber" que ele estimulou: a condenação da cátedra já passou em julgado na consciência universitária brasileira, por mais que ainda, aqui e ali, se registrem resistências, num compreensível apêgo a uma instituição que teve tão longa vida no ensino superior nacional. Assim sendo, o que se quis foi fixar, num dispositivo legal infofismável, válido para todo o País, um preceito que vem ao encontro das aspirações mais elevadas da grande maioria dos universitários brasileiros, tanto do corpo docente quanto do corpo discente. Acrescente-se, ainda, que a abolição da cátedra é garantia indispensável para o estabelecimento daquela carreira aberta em todos os seus níveis, de que já tratou este documento, pois só essa medida criará as condições para que qualquer docente, na exclusiva dependência de seus méritos e da qualidade de seu trabalho, possa chegar ao tópo da carreira universitária: de fato, como o estabelece o anteprojeto da lei geral, poderá sempre haver mais de um professor em qualquer nível de carreira, nos vários Departamentos. O que permitirá que, lecionando a mesma disciplina, dois ou mais docentes atinjam o último estágio — o de Professor no sistema federal — se tiverem qualidades e competência bastante para tanto.

Em lugar da cátedra, ter-se-á, como já está prescrito em lei para as instituições federais, o departamento, organismo muito mais amplo e plástico, que programará, solidariamente, as atribuições de ensino e pesquisa dos docentes, representando um passo decisivo para o progresso e aperfeiçoamento das nossas instituições universitárias.

Outro aspecto, da mais alta importância, é o da manutenção, não como algo excepcional, mas normal — e até preferencial no caso dos estabelecimentos federais de ensino — ao lado dos professores do quadro e paralelamente a eles, de um corpo de professores, de todos os níveis, subordinado ao regime das leis do trabalho, muito mais flexível do que o outro. O futuro deverá, paulatinamente, ao menos no sistema federal, encaminhar-nos para uma opção definitiva por esse regime, adaptado ao *status* jurídico da "autarquia educacional" que agora se cria, já que ele é o que melhor se compadece com a vida universitária: mantendo temporariamente os dois regimes, o que se faz é preparar sem sobressaltos essa transição.

Todas essas medidas não terão, por si sós, não há quem não o saiba, a virtude mágica de criar aquele corpo ensinante de que necessitam as universidades: entretanto, elas são o instrumento hábil que, num prazo que não se pode prever com exatidão, haverá de conduzir-nos ao alvo fixado. E nesse dia, que estará tanto mais próximo quanto maior fôr o esforço pessoal de cada um, poder-se-á falar na excelência da Universidade brasileira.

VII — Implantação da Pós-Graduação

Na Universidade moderna a pós-graduação constitui, por assim dizer, a

cúpula de estudos, o nível de cursos em que se desenvolve a pesquisa científica, se formam os quadros do magistério superior e se afirma a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária, a implantação sistemática dos estudos pós-graduados é condição básica para transformar a Universidade brasileira em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas.

A Universidade, na era das sociedades industriais, se vê compelida a exercer funções múltiplas e aparentemente contraditórias. Entre a criação de conhecimentos novos e a preparação da grande massa de estudantes para a vida profissional, entre as exigências da pesquisa fundamental ou aplicada à busca de um meio de formação e expansão da personalidade, existem tensões inevitáveis e difíceis de conciliar nos quadros tradicionais da instituição universitária. De um lado a Universidade não pode fugir à contingência de absorver o fluxo crescente de candidatos, conforme ao ideal democrático; doutra parte para ser fiel a uma de suas dimensões essenciais há de contribuir para a manutenção da alta cultura que permanece o privilégio de alguns. Além disso, o extraordinário progresso das ciências e das técnicas em todos os setores, torna impossível o aprofundamento dos conhecimentos e treinamento avançado nos limites dos cursos de graduação.

A execução de tôdas estas tarefas impõe à Universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de estudos, que vão desde o ciclo básico às carreiras curtas e longas dentro da graduação até o plano superior da pós-graduação. Esta se torna, assim, o sistema especial de cursos regulares, exigido pelas condições da pesquisa científica, pelas necessidades

da formação tecnológica avançada como imperativo do preparo de professores do ensino superior.

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em Universidades estrangeiras. Além disso, uma das grandes falhas de nosso sistema universitário está precisamente na falta de mecanismos que assegurem a formação de quadros docentes. Desta forma o sistema fica impossibilitado de se reproduzir sem rebaixamento dos níveis de qualidade. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados, a fim de que possamos formar nossos próprios cientistas, professores, bem como tecnólogos de alto padrão, tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de inventar novas técnicas e processos de produção. A criação de carreiras profissionais curtas, hoje tão reclamadas para atender às necessidades da indústria e à diversificação do mercado de trabalho, deve ter como contrapartida a instituição de cursos de pós-graduação nas áreas tecnológicas sem as quais se torna difícil criar o *know-how*, tão necessário ao nosso desenvolvimento.

O problema da pós-graduação, entre nós, já foi objeto de estudo pelo Conselho Federal de Educação. O Parecer nº 977-65 definiu a natureza dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem aos graus de Mestre e Doutor. Fixou, ainda, normas e dire-

trizes para a realização destes cursos, suficientemente flexíveis para deixar ampla margem de liberdade às instituições. Podemos dizer que já existe hoje, no Brasil, consenso entre os pesquisadores quanto a forma e os processos da graduação. Todo o problema reside na dificuldade de sua implantação sistemática, garantindo-se o alto nível próprio à natureza dos cursos de pós-graduação.

O parecer citado já advertia para os riscos da instituição de tais cursos, sem atender às condições especiais que eles requerem. A ser criada indiscriminadamente, na maioria dos casos, a pós-graduação se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastecimento inevitável dos graus de Mestre e Doutor.

Inicialmente, defrontamos a opinião segundo a qual não poderemos pensar em desenvolver a pós-graduação se ainda não conseguimos elevar o nível de eficiência de nossos cursos de graduação. Faltar-nos-ia a infra-estrutura necessária à implantação dos cursos pós-graduados. Este argumento nos conduz a verdadeiro círculo vicioso. Se a pós-graduação é o lugar, por excelência, onde se formam os professores qualificados do ensino superior, sem ela não poderemos melhorar nossos cursos de graduados. Ou então teríamos de recorrer indefinidamente à formação pós-graduada no estrangeiro, com o risco de perdermos nossos melhores cientistas, como ocorre atualmente.

Temos, portanto, de romper o círculo vicioso. Nas condições atuais, não podemos esperar que as Universidades, por sua própria iniciativa, resolvam o problema a curto prazo. Deficiências de pessoal e escassez de recursos impedem que as Universidades assu-

mam o ônus de implantar cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do saber. Muitas delas não estariam sequer em estado de promover um só curso de pós-graduação ao nível desejado. Daí a necessidade de se promover uma política nacional de pós-graduação que coordene esforços e mobilize recursos materiais e humanos. E esta política há de ser da iniciativa do próprio Governo Federal. De um lado o alcance das medidas a serem tomadas e o vulto dos recursos exigidos ultrapassam as possibilidades de ação das Universidades. Doutra parte, trata-se de matéria de interesse nacional, intimamente vinculada ao desenvolvimento da pesquisa científica e à expansão e melhoria do ensino superior e que, portanto, transcende o âmbito de cada Universidade em particular. Convém, mesmo, que um decreto fixe a política do poder público federal em matéria de pós-graduação.

A execução desta política é perfeitamente viável no momento. Considerando-se o panorama atual da pesquisa científica no Brasil, cremos ser possível iniciar-se um programa de pós-graduação em diferentes setores do conhecimento em nível de mestrado e, em alguns casos, até mesmo de doutorado. Experiências vitoriosas, já em curso no País, nos autorizam a pensar na possibilidade concreta de tais programas. Existem no Brasil, espalhados por várias Universidades, pesquisadores capacitados, trabalhando isoladamente, e, muitas vezes, sem meios adequados. Além disso, muitos são os cientistas que emigram para o estrangeiro embora pudéssemos fazê-los retornar ao País se lhes oferecêssemos condições favoráveis ao exercício da pesquisa como já vem acontecendo com o Programa iniciado pelo Conselho Nacional de Pesquisas. Não

nos falta pois pessoal qualificado que poderá ser complementado com a contratação de professores estrangeiros. Toda a questão é concentrar recursos em determinadas áreas.

Na impossibilidade de serem contempladas todas as instituições, pelas óbvias razões de escassez de recursos, seriam escolhidas Universidades onde certas áreas já tivessem atingido o grau mínimo de desenvolvimento compatível com a natureza da pós-graduação. Nestas Universidades, selecionadas segundo o critério referido, seriam instalados Centros Regionais de Pós-Graduação, para os quais convergiriam recursos materiais e humanos relativos a determinados setores de conhecimentos. Cada Centro se tornaria o núcleo de formação de pesquisadores e docentes de ensino superior para as outras Universidades. Ao mesmo tempo poderiam desenvolver programas de treinamento avançado no campo da tecnologia.

Por se tratar de matéria profundamente ligada à pesquisa científica, tudo aconselha que o órgão encarregado de providenciar a instalação dos Centros seja CNPq o qual já possui organização e estrutura para dar início à execução dessa política. Para esse fim, o CNPq deverá articular-se com todos os órgãos nacionais vinculados ao exercício e à promoção da pesquisa. Além disso, como a pós-graduação não pode restringir-se aos setores das ciências exatas, naturais e da tecnologia, o CNPq deverá ampliar sua faixa de atuação para cobrir as áreas de Ciências Humanas, Educação e outros domínios do conhecimento.

A criação destes Centros certamente não impediria as Universidades de desenvolverem por iniciativa própria programas de cursos pós-graduados.

No entanto, estes cursos só poderiam receber financiamento governamental se atendessem às normas de aprovação baixadas pelo Conselho Federal de Educação. Neste caso, a Universidade poderia habilitar-se a tornar-se sede de um Centro de Pós-Graduação.

Nas condições atuais, entendemos que esta política nacional de Centros Regionais de Pós-Graduação, criados nas Universidades ou em instituições equivalentes, é o meio mais eficaz de se promover, a curto prazo, a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação ao nível correspondente à sua natureza e objetivos. Para maior eficácia, e por constituir matéria de interesse nacional, esta política deve ser institucionalizada em decreto que fixe suas diretrizes e assegure os meios de financiamento. Considerando a importância fundamental da pós-graduação na Reforma Universitária, o projeto de Lei Geral institucionalizou-a, o Estatuto do Magistério exigiu os graus de Mestre e Doutor para carreira docente e um decreto firmou a estratégia de implantação dos cursos de pós-graduação na forma de Centros Regionais.

VIII — Do Corpo Discente

Toda a atividade do Grupo de Trabalho tomou como plano de referência, em última análise, os interesses do corpo discente. É este o centro de perspectiva a partir do qual todas as inovações propostas revelam a sua coerência interna. Se foram tratados os problemas da administração, do magistério, do regime didático, dos recursos para a educação e tantos outros, todos os foram no sentido de encontrar soluções que permitissem ao estudante brasileiro a sua mais plena realização. O GT, entretanto, não assumiu este critério fundamental nu-

ma intenção adulatoria, nem por uma preocupação oportunista de contornar uma crise política. A consciência que teve de sua responsabilidade era aguda demais para que sucumbisse a essas considerações subalternas.

Pensou o problema da reforma universitária em função do aluno, unicamente porque o aluno é o destinatário imediato de todo esforço educacional de uma nação consciente de que, no jovem, repousam tôdas as suas esperanças de continuidade na realização de seu próprio destino.

Procurando sempre pautar a sua ação por esta inspiração primordial, julgou seu dever ganhar altura para não se deixar envolver numa temática conjuntural e efêmera e poder reformular, em novas bases, o problema da própria presença e participação do estudante no contexto universitário. Esta, longe de ser algo apenas tolerado, passou a ser explicitamente solicitada, como um fator sem o qual muitas das inovações introduzidas perderiam eficácia. Cabe, com efeito, ao estudante, uma permanente função crítica, seja do sistema no qual se processa a sua formação, seja da estrutura social global na qual ela se desenvolve. Mas, para que esta função crítica não se deteriore numa atitude estéril de permanente contestação, é indispensável a criação de condições que garantam a institucionalização do diálogo, num clima de lealdade e cooperação.

Para a consecução deste intento, formulado como objetivo da representação estudantil, entendeu o Grupo de Trabalho ser oportuno dar maior flexibilidade à legislação vigente, utilizando dispositivos intencionalmente gerais, que permitam melhor adaptação às condições peculiares de cada estabelecimento de ensino.

Foram previstos, por um lado, os meios que assegurem uma presença mais ativa do professor na vida universitária, de maneira a propiciar aquela alternância de pontos-de-vista e de experiências que constitui a própria essência do diálogo, como a propedêutica da participação num processo democrático. Mas, para este fim, era necessário, por outro lado, dar aos processos eletivos da representação estudantil, dentro da universidade, um caráter de maior legitimidade. Era necessário garantir, por meio de dispositivos eficazes que a nenhum valor autêntico fôsse impedido o acesso e a participação na vida universitária, por carência de recursos financeiros, como pareceu também oportuno, não só ampliar os efetivos das representações estudantis, como principalmente assegurar a sua presença em todos os colegiados e comissões responsáveis pelos processos decisórios da universidade.

Caberia, finalmente, ressaltar um último aspecto que, embora diga respeito também ao magistério, interessa especificamente ao corpo discente: trata-se da instituição da monitoria. Esta se destina, de alguma sorte, a criar uma forma de participação mais intensa do aluno nas atividades do ensino e pesquisa da Universidade. O aluno-mestre é, simultaneamente, membro do corpo discente e participante do corpo docente e sua condição marca a continuidade entre eles existente, como um símbolo. Mas a monitoria se destina a ser, além disso, um fecundo mecanismo para o recrutamento de docentes: interessando no magistério alunos que já cursaram com êxito uma disciplina, revelando condições intelectuais acima da média e real espírito universitário, o que se está fazendo, na verdade, é atrair pa-

ra a carreira os que trazem em si as virtualidades do autêntico professor.

Não deixou o Grupo de Trabalho de considerar, na vida de relações entre a Universidade e o corpo discente, a importância das atividades desportivas, dada a sua significação como fator indispensável não só da formação física, mas ainda da formação moral e espiritual da juventude.

Dar à universidade as condições de se transformar numa comunidade de trabalho, em que todos, diretores, professores, alunos e funcionários, possam juntos participar eficazmente no processo global da promoção brasileira e da destinação popular da democracia pareceu ao Grupo de Trabalho um objetivo maior do que o de perder-se numa casuística estreita que serviria apenas para fomentar um clima de desconfiança e de hostilidade.

A integração, em termos de extensão universitária, das atividades de participação dos alunos no processo do desenvolvimento brasileiro, devolve-lhes, de certo modo, o desafio por eles levantado, de saber se a Universidade insiste em permanecer uma instituição alienada, cuja reforma só será possível através da contestação global do regime ou se se transforma num dos mais poderosos agentes de mudança social.

IX — Expansão do Ensino Superior

IX.1 — *Necessidade de Crescimento Integrado do Sistema de Ensino*

Não se poderá equacionar devidamente o problema da expansão de vagas para o nível superior, seja em termos econômicos, seja em função de exigências ético-jurídicas mais amplas, sem que se considere o sistema global de ensino em que êle se insere.

O reclamo de mais vagas nas escolas superiores, a reivindicação, nem sempre apoiada na qualificação intelectual do pretendente, do direito de acesso às Universidades, faz, às vészes, esquecer que há problemas tão urgentes quanto êsses ou ainda mais, no nível da escola elementar e da escola de segundo grau. Sem pretender que êstes últimos sejam mais relevantes do que os que enfrenta a Universidade, é justo, contudo, que se dê a êles, no mínimo, a mesma consideração. Será preciso, antes de tudo, lembrar que a escola primária e a de segundo grau, esta pelo menos em seu primeiro ciclo, são "escolas de cidadania", de caráter universal, destinadas a dar a cada um os elementos indispensáveis para que componha a sua imagem do mundo e do homem, com as "idéias vivas de seu tempo", de forma a situar-se diante da natureza e da cultura, de modo a poder participar produtivamente da vida de sua comunidade.

Em outras palavras, estender a escolaridade primária e ginásial à totalidade da população, atendendo não a um reclamo ou a uma reivindicação, que freqüentemente não é feita porque não tem condições de ser expressa, mas a um direito inalienável de cada pessoa de uma nação que crê na substância moral do homem, será, no mínimo, tão importante quanto ampliar a capacidade de matrículas e melhorar o ensino de nível superior, que, pela sua própria natureza, é sempre seletivo, dependendo da aptidão de cada um. De forma que, quando os recursos para atender aos direitos, às necessidades e aos reclamos da educação são escassos, por maiores que sejam os esforços para acrescê-los, é preciso estabelecer prioridades, repartir do melhor modo possível para não desamparar qualquer dos níveis de en-

sino, para que a postulação que chega a nossos ouvidos não faça esquecer o direito nem sequer reivindicado. Nessas condições, é necessário — o que ultrapassa de muito a competência específica atribuída ao Grupo de Trabalho da Reforma Universitária — o estabelecimento de uma política que vise ao crescimento razoável equilibrado do sistema de ensino, pela ação coerente e planejada dos governos da União, dos Estados e dos Municípios, a respeito da qual se dirá ainda uma palavra mais adiante.

Só êsse crescimento equilibrado do sistema de ensino, em seus vários níveis, que concilia da melhor forma possível direitos e necessidades, atendendo a uma inspiração ético-política genuinamente democrática, só êsse crescimento, dizia-se, pode, de resto, responder adequadamente aos problemas postos pelo mercado de trabalho, particularmente o dos "excedentes profissionais" egressos de várias carreiras superiores. De fato, todo indivíduo que segue um curso completo de segundo grau, ou pelo menos que faz integralmente o seu curso primário, tem oportunidade de desenvolver-se, de ingressar na civilização, no sistema de produção e de distribuição do País, começando a contar como produtor e consumidor no mercado e contribuindo, graças a isso, para a própria expansão dêste. Poder-se-ia mesmo dizer que a extensão da escolaridade primária e média é uma das condições para a expansão racional do ensino superior, pois daquela dependerá, em grande parte, o aproveitamento satisfatório de tôda a força de trabalho qualificado que se forma nas instituições universitárias.

Em uma palavra, ao invés de conflitarem, como crêem alguns, as proposições normativas que fluem da ética

se conciliam plenamente com as proposições indicativas que decorrem da realidade econômica.

Quer parecer ao Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, embora, êsse já se afirmou, o tema ultrapasse a missão que lhe foi confiada, que êsse crescimento equilibrado só se conseguirá por meio de uma ação conjugada e livremente consentida dos governos federal, estaduais e municipais, de forma que a União possa exercer a sua ação supletiva, nos termos do art. 169 da Constituição, de maneira eficaz, corrigindo distorções e levando à obtenção do melhor resultado para os recursos que emprega, dando tanta atenção ao ensino primário e médio quanto ao ensino superior.

Em síntese, o que se quer ressaltar é a solidariedade íntima entre os vários níveis de ensino, com as peculiaridades e necessidades de cada um, solidariedade esta que não foi esquecida em momento algum pelo Grupo de Trabalho, nem do ponto de vista ético, nem do pedagógico, nem do econômico, no equacionamento que tentou fazer da problemática da Reforma Universitária.

IX.2 — *Metas de Expansão do Ensino Superior*

1. O estabelecimento de metas mínimas para expansão do ensino superior, a partir de 1969, deverá levar em conta, de um lado, a crescente demanda demográfica social por mais alto nível de ensino, e de outro lado as condições do mercado de trabalho que condicionam as oportunidades efetivas de empregos.

No momento a dificuldade de conciliar êsses dois aspectos é agravada principalmente pelas distorções exis-

tentes quanto ao ensino médio, que, se estruturado segundo aqui se propõe, já deverá constituir a preparação para o trabalho com referência a grande parcela da população.

2. Providências a adotar:

a) Criação imediata de Grupo de Trabalho, para propor, até o dia 5-12-1968, programa detalhado de expansão de matrículas do ensino superior;

b) O programa objetivará elevar o número global de vagas abertas aos candidatos a exame vestibular, a 110.000 em 1969, devendo-se definir metas de expansão de vagas até 1975.

3. Além do estabelecimento de metas globais, será necessário prever metas específicas, no sentido de:

a) levando em conta a importância de evitar a continuação do problema de "excedentes", concentrar o aumento de vagas em carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e social, notadamente em quatro áreas: professores de nível médio, a área de maior *deficit*, atualmente, medicina e outras profissões da saúde (enfermagem, bioquímica, odontologia); engenharia (principalmente engenharia de operação) e outras profissões da área tecnológica (engenharia-química, química industrial); técnicos intermediários (carreiras curtas de nível superior);

b) corrigir o descompasso entre a composição da oferta e a composição da demanda de vagas, controlando a expansão naqueles setores já atendidos;

c) corrigir as distorções do ensino médio, que atualmente levam um número excessivo de técnicos de nível

médio a procurar acesso ao ensino superior, cuja demanda fica, assim, consideravelmente agravada;

d) acompanhar a evolução do mercado de trabalho, para eliminar obstáculos à absorção dos novos diplomados, principalmente em carreiras curtas e profissões da área tecnológica, sob pena de transferir-se a frustração dos excedentes candidatos a vagas em Universidades a excedentes candidatos a emprego produtivo.

IX.3 — Medidas para Atender à Expansão do Ensino Superior

1. A consecução das metas de expansão exigirá uma ação sistemática, da parte do Governo e das Universidades, para execução de uma política racional de desenvolvimento do ensino superior. As medidas fundamentais a destacar são:

a) Adoção imediata de esquema destinado a evitar, em 1969, a repetição ou agravamento do problema dos "excedentes" principalmente nas carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e social.

b) Deflagração imediata de programa de incentivo à progressiva implantação do regime de tempo integral nas Universidades mediante aprovação de orçamento suplementar para o corrente exercício e criação de comissão destinada a coordenar a implantação do sistema (consoante minuta de decreto anexa).

c) Deflagração imediata da "Operação-Produtividade" e outros programas destinados a permitir melhor utilização da capacidade instalada na rede de ensino superior, notadamente com referência às carreiras prioritárias para o desenvolvimento.

d) Estabelecimento de critérios a serem adotados na execução de programas de expansão de capacidade nas Universidades e demais unidades de ensino superior. Tais critérios serviriam de base para o exame de pedidos de criação de novas unidades e para o financiamento de projetos, pelo Governo Federal, na área do ensino superior (Anexo — minuta de decreto).

e) Criação de mecanismo financeiro associado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação destinado a financiar a expansão do sistema educacional brasileiro, no que compete à União (Anexo — anteprojeto de lei).

A orientação geral está sempre no sentido de assegurar a plena utilização da capacidade instalada nos estabelecimentos de ensino superior, e de realizar as expansões necessárias de forma racional, procurando fortalecer as unidades que, pelo seu alto nível de eficiência administrativa e didática, possam constituir-se em "centros avançados" de ensino.

2. No tocante ao encaminhamento do problema dos "excedentes" para 1969, recomenda-se:

a) Consoante já sugerido, criação imediata de Grupo de Trabalho junto ao Conselho Federal de Educação, constituído de representantes dos Ministérios da Educação, Planejamento e Fazenda, e Conselho de Reitores, para levantar sem demora as prováveis necessidades de ampliação de vagas, principalmente nas carreiras prioritárias já referidas; o mesmo Grupo promoveria os entendimentos com as Universidades para adoção das medidas necessárias;

b) Atendimento do *deficit* através, principalmente, de melhor aproveita-

mento da capacidade existente, mediante convênios a serem efetivados.

3. O programa de implantação gradual do tempo integral poderá ter início imediato, através de orçamento suplementar para o corrente exercício estimado em NCr\$ 25 milhões. Destinar-se-ia a financiar a contratação de até 1.000 monitores, a concessão de tempo integral a 3.000 professores e de tempo semi-integral a 4.500 docentes mediante estímulo financeiro adequado. Para financiamento do programa a partir de 1969, abrir-se-ia conta especial no FNDE.

Criar-se-ia imediatamente a comissão coordenadora do Programa de Incentivo ao Tempo Integral e Dedicção Exclusiva no Ensino Superior, para orientar a implantação do sistema, analisar os projetos das Universidades e propor a entrega dos recursos, segundo a estratégia estabelecida.

4. O "Operação-Produtividade", a ser deflagrada mediante adesão de certo número de estabelecimentos, destina-se a permitir a ampliação de matrículas nas modalidades profissionais prioritárias, num mínimo de tempo e com dispêndio limitado de recursos, elevando a produtividade das unidades de ensino superior já instaladas. As principais carreiras seriam: profissões de saúde (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Farmácia), profissões da área tecnológica e formação de professores para os níveis superior e médio.

5. Como principais critérios a serem observados no exame de programas de expansão do ensino superior destacam-se:

a) O dimensionamento da demanda seria colocado em bases mais adequadas, com o aperfeiçoamento do ensino

médio de modo que já possa constituir, para grande número de alunos, o término da preparação para o trabalho;

b) A criação de carreiras curtas, principalmente para as áreas da indústria e saúde, permitirá substancial economia de tempo e recursos na preparação de profissionais de nível superior. As medidas no sentido de definição dessas carreiras serão complementadas com providências no tocante à regulamentação de profissões, para evitar obstáculos a seu exercício profissional;

c) Evitar-se-á a expansão de vagas e a criação de novas unidades para aquelas profissões já suficientemente atendidas (exceto no caso de unidades destinadas a desempenhar papel excepcional na renovação do ensino na área). Poder-se-á determinar a transformação de escolas nessas profissões em escolas de profissões para as quais existe *deficit* (como no caso da transformação de faculdade de Economia em Escolas de Administração de Empresas);

d) Qualquer autorização para funcionamento de novas unidades dependerá não apenas da comprovação de sua viabilidade pedagógica e científica, mas também de sua viabilidade administrativa e econômico-financeira. Para êsse efeito, será o Conselho Federal de Educação assessorado por Comissões de Especialistas e por representantes de órgãos técnicos dos Ministérios da Educação, Planejamento e Fazenda;

e) Ao estudar-se a concessão de financiamento para programas de expansão:

I) adotar-se-á orientação rigorosa, nos programas de obras e equipamen-

tos, no sentido de evitar desperdício de recursos e assegurar a eficiência sem aparato;

II) examinar-se-á se foram devidamente exploradas as possibilidades de melhor utilização da capacidade instalada;

III) levar-se-á em conta o esforço realizado pela Universidade ou estabelecimento isolado, no sentido de aprimorar a qualidade do ensino, adequar sua estrutura às diretrizes da Reforma Universitária e da Reforma Administrativa, e fortalecer suas unidades de planejamento, orçamento, execução financeira e auditoria interna.

6. No tocante à construção de cidades universitárias ("campus"), será obedecida a orientação básica:

a) proceder-se-á a um levantamento geral, no País, dos projetos globais de implantação de cidades universitárias;

b) far-se-á a seleção das Universidades que construirão o seu "campus" prioritariamente, e, dentro de cada Universidade será dada preferência à construção do sistema básico;

c) na concessão de financiamento para os programas de construção, será estabelecido esquema pelo qual imóveis fora do "campus" liberados com a transferência das unidades deverão ser alienados de modo a financiar parte substancial da construção do "campus";

d) evitar-se-á a construção de novos Hospitais de Clínicas. Concluídos os estudos básicos, os alunos que se destinarem ao ciclo profissional poderão prosseguir sua formação em unidades clínicas não necessariamente pertencentes às Universidades, mas por elas utilizadas — mediante convênios —

para fins didáticos; aos Hospitais de Clínicas já existentes o INPS deverá reservar quota substancial de seus convênios.

Para efeito de cumprimento dos critérios acima estabelecidos, seja quanto às providências ligadas a autorizações de funcionamento ou reconhecimentos, seja quanto aos aspectos de financiamento de programas, deverão articular-se a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, a Secretaria Geral do MPCC e o Conselho Federal de Educação, inclusive constituindo Grupos de Trabalhos Interministeriais.

X — Recursos para a Educação

X.1 — *Recursos para Expansão do Sistema*

1. Medidas principais a adotar para aumento dos recursos destinados à Educação, notadamente quanto ao ensino superior:

a) Os recursos da União provenientes de fontes já existentes — principalmente o orçamento federal — deverão ser substancialmente aumentados;

b) A liberação dos recursos orçamentários deverá ocorrer rigorosamente dentro de programação preestabelecida;

c) A liberação dos recursos orçamentários deve ser excluída de programas de economia ou fundos de contenção;

d) Novas fontes de recursos para Educação, a nível do Governo Federal, deverão ser citadas de imediato, como proposto a seguir, concretamente, a fim de suplementar as fontes tradicionais e permitir impacto realmente poderoso de ampliação dos dispêndios federais em Educação;

e) Quaisquer transferências de recursos federais para Estados e Municípios, para programas de ensino médio e primário, particularmente, deverão ficar condicionadas à vinculação de pelo menos igual montante de recursos daqueles níveis de Governo, através do Fundo de Participação de Estado e Municípios (minuta de decreto anexa);

f) Deverá ser criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mecanismo financeiro destinado a financiar a programação do ensino superior (dentro dos critérios estabelecidos) e projetos e programas de ensino médio e primário atribuíveis à União, assim como um sistema de bolsas de estudo e bolsas de manutenção para alunos do ensino superior (Anexo — anteprojeto de lei).

2. A previsão de dispêndios públicos em Educação, para o período 1968/1970, apresenta o seguinte resultado:

a) A preços de 1968 (ou seja, em termos reais, significando o aumento físico dos programas a executar), a despesa pública em Educação deverá aumentar de NCr\$ 2.472 milhões para NCr\$ 3.559 milhões, entre 1968 e 1970, isto é, uma elevação de 44%, após descontada a possível expansão de preços;

b) O montante do dispêndio público previsto no triênio 1968/1970 é de NCr\$ 9.225 milhões, em comparação com NCr\$ 6.578 milhões no triênio 1965/1967 e NCr\$ 4.153 milhões no triênio 1962/1964 (também a preços de 1968); isso significa uma elevação real de 40% e 122%, respectivamente, em relação aos dois triênios anteriores;

c) *O montante de dispêndios públicos previsto representa uma participação no PIB (sem inclusão dos dispêndios privados) de 3,6%, 4,2% e 4,4%, respectivamente, em 1968, 1969 e 1970. Essas percentagens são comparáveis mesmo às de países de elevado nível de renda. Se acrescentarmos uma estimativa preliminar dos dispêndios com recursos privados, aquela participação se eleva para 3,9%, 4,6% e 4,8% em 1968, 1969 e 1970, respectivamente.*

3. Se considerarmos apenas o Governo Federal, no tocante às fontes de recursos já existentes, a programação estabelece:

a) Os dispêndios se elevam, a preços de 1968, de NCr\$ 810 milhões em 1968 para NCr\$ 1.234 milhões em 1970, ou seja, um aumento de 52% (excluindo os recursos externos, pelo fato de que muitos projetos para financiamento em 1969 e 1970 ainda não estão definidos);

b) A participação das despesas de Educação no Orçamento Federal (incluindo o salário-educação) já deverá alcançar, em 1969, a ordem de 12%, ultrapassando-a daí em diante;

c) O montante previsto de aplicação, no período 1968/1970, será de NCr\$ 3.549 milhões. em comparação com NCr\$ 2.272 milhões em 1965/1967 e NCr\$ 1.540 milhões em 1962/1964 (tudo a preços de 1968), representando aumento de 56% e 130% em relação aos dois triênios anteriores, respectivamente.

4. No tocante à liberação de recursos orçamentários propõe o GT:

a) Que a programação de desembolso dos recursos orçamentários destinados à Educação seja aprovada ainda no corrente exercício, e rigorosamente cumprida no decorrer de 1969, ado-

tando-se o mesmo esquema para os anos seguintes;

b) Que se baixe ato presidencial (minuta de decreto anexa) isentando de fundos de contenção os recursos destinados à Educação.

5. No tocante às novas fontes de recursos para a Educação, propõe o GT as seguintes providências concretas:

a) Concessão de orçamento suplementar à Educação, ainda em 1968, no valor de NCr\$ 25 milhões, para permitir o início da execução do programa de contratação de monitores e implantação progressiva do regime de tempo integral nas Universidades.

b) Concessão de incentivo fiscal para o setor de Educação, com autorização para desconto de até 2% no valor do Imposto de Renda devido por pessoa física ou jurídica, para destinação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Seria facultado ao contribuinte indicar a instituição de sua preferência para receber os recursos. Ao mesmo tempo, seria cancelado o atual dispositivo que permite, mediante comprovação, abater até 5% da renda bruta para despesas ou contribuições a entidades de ensino (minuta de decreto anexa).

Note-se que o incentivo fiscal proposto é cumulativo com os incentivos fiscais já existentes.

c) Reserva, mediante dispositivo legal, de parcela correspondente a 5% dos diversos mecanismos de incentivos fiscais já estabelecidos* (de caráter regional ou setorial: Nordeste-Amazônia, turismo, pesca, reflorestamento), para aplicação obrigatória em projetos de educação e treinamento de mão-de-obra, em geral ligados aos setores beneficiados pelos incentivos.

* Com exceção do mecanismo de incentivo à compra de ações, instituído pelo Decreto-lei nº 157-67.

No caso do Nordeste e Amazônia, os dispêndios se verificariam necessariamente nas respectivas áreas, assegurando-se, desta forma, refôrço financeiro à formação de recursos humanos na região, a fim de proporcionar mão-de-obra qualificada para execução dos próprios projetos do setor privado nas mesmas regiões. A parcela em referência seria aplicada pelos órgãos de desenvolvimento regional daquelas áreas (SUDENE-BNB e SUDAM-BASA), como agentes financeiros do FNDE. (Anexo — anteprojeto de lei).

d) Destinação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, mediante dispositivo legal, de 20% do Fundo Especial da Loteria Federal (regulado pelo Decreto-lei nº 204-67) (Anexo — anteprojeto de lei).

e) Condicionamento (estabelecido por decreto presidencial) das transferências da União a Estados e Municípios, para ensino primário e médio, a uma contrapartida por parte dos referidos Governos a ser realizada através do Fundo de Participação de Estados e Municípios, que já em 1969 deverá alcançar cêrca de NCr\$ 1.784 milhões (minuta de decreto anexa).

f) Reformulação da legislação do salário-educação, determinando sua destinação total ao FNDE (Anexo — anteprojeto de lei).

7. Segundo estimativa preliminar, o montante de recursos a ser gerado pelas novas fontes, para 1969, poderia ascender a cêrca de NCr\$ 180 milhões. *Com êsse acréscimo, o total de aplicações da União previsto para 1969 elevar-se-ia a aproximadamente NCr\$ 1.520 milhões, o que significa um aumento de 87% (a preços correntes) em relação à execução provável de 1968.*

Se considerado o total do salário-educação, aquêle montante aumentaria para NCr\$ 1.600 milhões.

X.2 — Mecanismo financeiro: O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

1. Dever-se-á criar, para o Setor de Educação, um mecanismo financeiro através do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE), destinado a financiar a programação do ensino superior e projetos e programas do ensino médio e primário, no que toca à União.

O Fundo destinar-se-á à Educação em conjunto — embora cuide principalmente do ensino superior —, a fim de assegurar a expansão integrada e harmônica dos três níveis de ensino. Serão objetivos principais do FNDE:

I — Financiar a partir de 1969 (através de transferências, auxílios e subvenções) a programação, a cargo da União, das Universidades e outras unidades de ensino superior (de forma compatível com sua ampla autonomia), assim como, em caráter supletivo, programas e projetos de ensino médio e primário.

II — Financiar, através de mecanismo de execução descentralizada, o sistema de bôlsas de estudo e bôlsas de manutenção a alunos do ensino superior, segundo as diretrizes adiante mencionadas.

III — Apreciar os orçamentos de custeio e de capital das Universidades e demais unidades de ensino superior mantidas pelo Governo Federal, assim como de outras entidades de ensino superior que recebam subvenções e auxílios federais.

2. Forma jurídica e organização administrativa:

a) o FNDE deverá ter personalidade jurídica de direito público, sob forma autárquica;

b) será constituído de um *Conselho Deliberativo*, para formulação de política e decisões de maior culto, sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura, incluindo representantes dos Ministérios do Planejamento e Fazenda, do Conselho Federal de Educação, dos corpos docentes e discentes das Universidades e das empresas privadas nacionais; e de uma *Secretaria Executiva*, que dará assessoramento técnico e executará a política e decisões do Conselho.

3. Recursos:

a) recursos orçamentários federais;

b) recursos do salário-educação (valor total);

c) novas fontes de recursos, já estabelecidas:

— incentivos fiscais para Educação;

— participação nos incentivos fiscais do Nordeste e Amazônia; turismo; pesca; reflorestamento;

— participação no Fundo Especial da Loteria Federal;

d) recursos externos, para redistribuição a outros órgãos;

e) doações de pessoas físicas e jurídicas; outras fontes de recursos.

4. Financiamento de bolsas.

O esquema previsto visa à maior participação direta da comunidade e dos alunos de mais alta renda familiar no financiamento do ensino superior, de modo a liberar recursos para criar um sistema global de financiamento capaz de assegurar, progressivamente, que nenhum candidato ao ensino supe-

rior, notadamente em carreiras onde haja deficits, seja delas afastado, por falta de recursos pessoais.

O critério básico é de que quaisquer recursos captados de entidades oficiais e privadas, e de alunos de renda familiar mais alta, sejam necessariamente destinados a financiar gratuidade para alunos de renda mais baixa.

Esquemas sugeridos:

a) o sistema seria introduzido gradualmente; pode-se estabelecer, de início, que para os alunos já admitidos a cursos universitários prevaleça a situação atual, não se alterando as condições em que se acham;

b) os alunos novos, a partir de 1969, seriam considerados em três categorias, conforme o nível de renda familiar, computado em múltiplos do salário-mínimo; assim, os alunos considerados de renda muito alta (digamos: com renda familiar mensal acima de 35 vezes o maior salário-mínimo nacional) pagariam sua anuidade, calculada para cobrir as despesas de administração e manutenção; os de renda alta (digamos: entre 15 a 35 vezes o maior salário-mínimo) teriam sua anuidade, e, em certos casos, até mesmo sua manutenção, financiadas a longo prazo (até 15 anos), com início de repagamento dois anos após a conclusão do curso; os alunos de média e baixa renda (abaixo de 15 salários-mínimos mensais) teriam não apenas gratuidade de ensino como, em certo número de casos, bolsas de manutenção;

c) o custeio das bolsas também poderá ser realizado através de empresas físicas ou jurídicas.

Conclusão

Todos os documentos nos quais o grupo consubstanciou os resultados de

suas atividades revelam a preocupação fundamental, já enfatizada, de propor medidas concretas que possam oferecer, de imediato soluções objetivas aos problemas mais urgentes do ensino superior brasileiro.

Com isto, entretanto, o grupo não se arroga a pretensão de ter resolvido em trinta dias a complexa problemática da universidade brasileira, nem tampouco reivindica para si a originalidade das soluções propostas. Ao contrário, foi sua preocupação constante recorrer ao vasto ideário já elaborado em torno do tema e objetivá-lo em instrumentos eficazes de ação. Assim, tem a consciência de haver enfrentado os pontos críticos do sistema universitário e confia ter apresentado à educação superior do Brasil uma contribuição válida para superar a situação de crise que atravessa.

Com este esforço, entende o grupo ter propiciado as condições e os meios a partir dos quais caberá, aqueles aos quais este trabalho se destina, tornar efetiva a reforma mais adequada às exigências do desenvolvimento do país.

A criação do grupo gerou uma dupla responsabilidade: a do próprio grupo em corresponder à confiança nele depositada pelo Senhor Presidente da República, e em colocar-se à altura de sua missão e da expectativa de toda a sociedade brasileira; a responsabilidade do próprio Governo, perante a Nação, de honrar o compromisso que assumiu, concretizando as medidas que foram julgadas válidas para a solução da crise. — *Tarso Dutra*. — *João Paulo dos Reis Velloso*. — *Valmir Chagas*. — *Newton L. Buarque Sucupira*. — *Fernando R. do Val*. — *João Lira Filho*. — *Antônio Moreira Conceiro*. — *Roque S. Maciel de Barros*. — *Pe. Fernando B. de Avila*. — *Leon Peres*.

ANEXO 1

Anteprojeto de Lei — (Geral)

Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola médica e dá outras providências

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

Do Ensino Superior

Art. 1º À legislação do ensino ficam incorporados os princípios, as normas e as alterações constantes da presente lei.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Parágrafo único. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 3º As universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos, devendo em ambos os casos revestir as seguintes características:

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) organicidade de estrutura, com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) racionalidade de organização, com plena utilização de recursos materiais e humanos;

d) universidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações, e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;

e) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.

Parágrafo único. As universidades que se organizem diretamente estarão sujeitas à autorização e reconhecimento e as que resultem de estabelecimentos preexistentes serão reconhecidas.

Art. 4º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, financeira e administrativa, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

Art. 5º As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior constituir-se-ão, quando oficiais, como autarquias de regime especial ou fundações e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações.

Parágrafo único. O regime especial previsto obedecerá às peculiaridades indicadas nesta lei, inclusive quanto ao pessoal docente de nível superior, ao qual não se aplica o disposto no artigo 35 do Decreto-lei 81, de 21 de dezembro de 1966.

Art. 6º Poderá ser negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior quando satisfeitos embora os mínimos requisitos pré-fixados, a sua criação não corresponda, à vista de estudos periodicamente renovados, às exigências do mercado de trabalho, em con-

fronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional.

Parágrafo único. Não se aplica a disposição deste artigo aos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão que venha a contribuir, efetivamente, para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa nos setores abrangidos.

Art. 7º O reconhecimento das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior deverá ser renovado periodicamente, de acordo com as normas fixadas pelo conselho de educação competente em cada caso.

Art. 8º A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituam, a serem aprovados pelo conselho de educação competente.

§ 1.º A aprovação dos regimentos das unidades universitárias passará à competência da universidade quando esta dispuser de Regimento Geral, aprovado na forma do artigo.

§ 2º A organização das universidades mantidas pela União deve obedecer aos princípios e normas fixados nos Decretos-leis ns. 53, de 18 de novembro de 1966, e 252, de 28 de fevereiro de 1967.

Art. 9º A organização e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior serão disciplinados em regimentos a serem aprovados pelos conselhos de educação competentes para autorizá-los ou reconhecê-los.

Art. 10. Os estabelecimentos isolados da mesma ou de localidades próximas, que não preencham tôdas as condições do artigo 2º, poderão congregar-se, para efeito de cooperação, em federações de escolas regidas por uma administração superior e com re-

gimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

Parágrafo único. Os programas de financiamento do ensino superior considerarão o disposto neste artigo.

Art. 11. A nomeação de reitores de universidades e diretores de unidades universitárias ou estabelecimentos isolados far-se-á com observância das seguintes prescrições:

I — O reitor e o vice-reitor de universidade oficial serão nomeados pelo respectivo governo e escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente.

II — Quando, na administração superior universitária, houver órgão deliberativo para as atividades de ensino e pesquisa, a lista a que se refere o item anterior será organizada em reunião conjunta desse órgão com o Conselho Universitário ou colegiado equivalente.

III — O reitor de universidade particular será escolhido na forma do respectivo Estatuto.

IV — O diretor de unidade universitária ou estabelecimento isolado, quando oficial, será escolhido conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino e, quando particular, de acordo com os seus estatutos e regimentos.

§ 1º Os reitores, vice-reitores, diretores e vice-diretores das instituições de ensino superior mantidas pela União serão indicados na forma deste artigo e escolhidos com observância das seguintes prescrições:

a) os reitores e vice-reitores, de listas de nove (9) nomes, cabendo a sua nomeação ao Presidente da República;

b) os diretores e os vice-diretores de unidades universitárias, de listas de seis (6) nomes, cabendo a sua nomeação aos respectivos reitores;

c) os diretores e os vice-diretores de estabelecimentos isolados, de listas de seis (6) nomes, cabendo a sua nomeação ao Ministro da Educação e Cultura.

§ 2º Será de quatro (4) anos o mandato dos reitores e diretores nomeados na forma do parágrafo anterior, vedado o exercício de dois (2) mandatos consecutivos.

Art. 12. Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeta a administração superior de universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre os seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos, de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível.

Parágrafo único. Nos órgãos a que se refere este artigo haverá obrigatoriamente representantes da comunidade.

Art. 13. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior, poderão ser ministradas as seguintes modalidades de curso:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;

c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de gra-

duação ou que apresentem títulos equivalentes;

d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 14. O concurso vestibular abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau, sem ultrapassar este nível de complexidade, para avaliar a formação geral dos candidatos com vistas à realização de estudos superiores.

§ 1º No prazo de cinco anos a contar da vigência desta lei, o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo, para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins, e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular, de acordo com os estatutos e regimentos.

§ 2º O Ministério da Educação e Cultura atuará junto às instituições de ensino superior visando à realização, mediante convênios, de concursos vestibulares unificados em âmbito regional.

Art. 15. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo geral, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, que terá as seguintes funções:

- a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação dos alunos;
- b) orientação para escolha da carreira;
- c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.

§ 1º Paralelamente ao primeiro ciclo geral, serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º O primeiro ciclo geral e os cursos profissionais de curta duração poderão ser também ministrados em estabelecimentos especialmente criados para esse fim.

§ 3º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento de estudos do primeiro ciclo geral nos cursos profissionais de curta duração e vice-versa.

Art. 16. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo a validade nacional dos estudos nêles realizados de serem os cursos respectivos credenciados por aquele órgão.

Parágrafo único. Excepcionalmente, os diplomas de pós-graduação poderão ser obtidos pelo exame dos títulos e trabalhos didáticos, científicos e profissionais dos candidatos interessados, realizado por comissões de especialistas pertencentes a instituições credenciadas para as respectivas áreas de estudo.

Art. 17. Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.

Art. 18. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

§ 1º As universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros cursos para atender a exigên-

cias de sua programação específica ou fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

§ 2º Os diplomas expedidos por universidades ou estabelecimentos isolados reconhecidos, correspondentes a cursos organizados na forma deste artigo e aprovados pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação, serão registrados no órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional.

Art. 19. No ensino superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, abrangerá, no mínimo, cento e oitenta (180) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas ou exames.

Parágrafo único. No período que se para dois anos letivos regulares, conforme disponham os estatutos e regimentos, serão executados programas de ensino e pesquisa que assegurem o funcionamento contínuo das instituições de ensino superior.

Art. 20. Será obrigatória, no ensino superior, a frequência de professores e alunos, bem como a execução integral dos programas de ensino.

§ 1º Na forma dos estatutos e regimentos, será passível de sanção disciplinar o professor que, sem motivo aceito como justo pelo órgão competente, deixar de cumprir programa a seu cargo ou horário de trabalho a que esteja obrigado, importando a reincidência nas faltas previstas neste artigo em motivo bastante para exoneração ou dispensa.

§ 2º A aplicação do disposto no parágrafo anterior far-se-á mediante ini-

ciativa da instituição ou de qualquer interessado.

§ 3º Considerar-se-á reprovado o aluno que deixar de comparecer a um mínimo, previsto em estatuto ou regimento, das atividades programadas para cada disciplina.

Art. 21. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas e atividades gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades, mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º A formação a que se refere este artigo poderá também concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental.

CAPÍTULO II

Do Corpo Docente

Art. 22. O regime jurídico do magistério superior será regulado pela legislação própria do sistema de ensino e pelos estatutos ou regimentos das universidades e dos estabelecimentos isolados.

Art. 23. Entendem-se como atividades de magistério superior aquelas que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimen-

tos isolados, em nível superior, para fins de transmissão e ampliação do saber.

§ 1º Constituem, igualmente, atividades de magistério superior, aquelas inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.

§ 2º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio de integração de ensino e pesquisa.

§ 3º Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.

Art. 24. Os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, serão desvinculados de campos específicos de conhecimentos.

§ 1º Nos departamentos, poderá haver mais de um professor em cada nível da carreira.

§ 2º A atribuição dos encargos de ensino e pesquisa aos docentes, de acordo com as respectivas especializações, será feita pelos departamentos.

§ 3º Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País.

§ 4º Os atuais cargos de professor catedrático equiparam-se, para todos os efeitos, aos que corresponderem ao nível final da carreira do magistério superior.

Art. 25. As universidades deverão, progressivamente e na medida de suas possibilidades, estender a seus docentes o regime de dedicação exclusiva às atividades de ensino e pesquisa, salvo nos casos em que o tempo parcial se ajuste melhor ao trabalho específico em área determinada.

Art. 26. O regime de dedicação exclusiva, a que se refere o artigo anterior, será prioritariamente estendido às áreas de maior importância para a formação, básica e profissional, em especial àquelas em que seja difícil ou inadequado o exercício de atividades remuneradas estranhas ao trabalho universitário.

Art. 27. As universidades e os estabelecimentos isolados deverão facilitar e incentivar o aperfeiçoamento de seu pessoal docente, por meio de frequência a cursos e estágios por eles promovidos ou realizados em outras instituições, em função de critérios estabelecidos, solidariamente, pelo Conselho Federal de Educação e pelo Conselho Nacional de Pesquisas.

Art. 28. A incidência da legislação trabalhista, quando aplicável ao magistério superior, prevalecerá com a observância dos princípios e normas que lhe sejam pertinentes, em especial das seguintes peculiaridades:

I — Não se aplicam aos servidores das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior as normas relativas ao serviço público.

II — A aquisição de estabilidade é condicionada à natureza efetiva da admissão, não ocorrendo nos casos de interinidade ou substituição, ou quando a permanência no emprego depender da satisfação de requisitos especiais de capacidade apurados segundo as normas próprias do ensino.

III — A aposentadoria compulsória, por implemento de idade, extingue a relação de emprego, independentemente de indenização, cabendo à instituição complementar os proventos da aposentadoria concedida pela instituição de previdência social, se estes não forem integrais.

IV — A Justiça do Trabalho aplicará as normas da legislação trabalhista aos membros da magistratura superior, nos termos das respectivas leis e dos estatutos universitários.

CAPÍTULO III

Do Corpo Discente

Art. 29. O corpo discente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como em quaisquer comissões que sejam nêles instituídas para o estudo de problemas específicos.

§ 1º A representação estudantil terá por objetivo a cooperação da administração, dos professores e dos alunos no trabalho universitário.

§ 2º A escolha dos representantes estudantis será feita por meio de eleições do corpo discente e segundo critérios que incluam o aproveitamento escolar dos candidatos, de acordo com os estatutos e regimentos.

§ 3º A representação estudantil poderá alcançar um quinto (1/5) do total de membros dos colegiados e comissões.

Art. 30. Em cada universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior poderá ser organizado diretório, para congregar os membros dos respectivos corpos discentes.

§ 1º Além do diretório de âmbito universitário, poderão formar-se diretórios setoriais, de acordo com a estrutura interna de cada universidade.

§ 2º Os regimentos elaborados pelos diretórios serão submetidos à aprovação da instância universitária ou escolar competente.

§ 3º O diretório cuja ação não estiver em consonância com os objetivos para os quais foi instituído será passível das sanções previstas nos estatutos ou regimentos.

§ 4º Os diretórios são obrigados a prestar contas de sua gestão financeira aos órgãos da administração universitária ou escolar, na forma dos estatutos e regimentos.

Art. 31. As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento.

§ 1º Deverão ainda ser proporcionados meios ao corpo discente para a realização de programas culturais, artísticos, cívicos e esportivos.

§ 2º As atividades de educação física e dos desportos deverão ser especialmente estimuladas pelas instituições de ensino superior, que manterão, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais.

Art. 32. As universidades deverão estabelecer o regime de monitoria para alunos do curso de graduação que tenham revelado, na disciplina para a qual venham a ser aproveitados, qualidades e desempenho de alto padrão.

Parágrafo único. Os monitores de que trata este artigo poderão ser remunerados.

CAPÍTULO IV

Disposições Gerais

Art. 33. Os sistemas de ensino adotarão providências com o objetivo de que toda escola de segundo grau se

organize com ginásio comum e colégio integrado.

§ 1º O ginásio comum, como prosseguimento da escola primária, terá a duração de quatro anos letivos e proporcionará educação geral e formação especial, ministrada esta com o sentido de sondagem e desenvolvimento de aptidões para o trabalho.

§ 2º O colégio integrado, com duração mínima de três anos letivos, abrangerá simultânea e obrigatoriamente uma parte de educação geral, em prosseguimento ao ginásio, e outra diversificada em que se compreendam, de acordo com o plano de cada estabelecimento, estudos especiais ou formas de trabalho que possam ser cultivados ao nível de amadurecimento do aluno, inclusive a preparação de professores para a escola primária.

§ 3º Os programas de financiamento da educação de segundo grau levarão em conta, prioritariamente, o nível de adaptação de cada sistema de ensino aos princípios fixadas neste artigo.

Art. 34. Das decisões adotadas pelas instituições de ensino superior, após esgotadas as respectivas instâncias, caberá recurso, por estrita argüição de ilegalidade:

a) para os conselhos estaduais de educação, quando se tratar de estabelecimentos isolados estaduais e municipais ou de universidades incluídas na hipótese do artigo 15 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

b) para o Conselho Federal de Educação, nos demais casos.

Art. 35. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo indeterminado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular,

por infringência da legislação do ensino ou do próprio Estatuto, nomeando um reitor *pro tempore*.

Art. 36. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados mantidos pela União as atividades técnicas poderão ser atendidas mediante a contratação de pessoal na forma da legislação do trabalho, de acordo com as normas a serem estabelecidas nos estatutos e regimentos.

Art. 37. Desvincular-se-ão do critério de duração de cursos os vencimentos dos servidores públicos federais de nível universitário.

Art. 38. O Conselho Federal de Educação interpretará, na jurisdição administrativa, as disposições desta e das demais leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 39. Os pareceres ou decisões do Conselho Federal de Educação, dos quais trata esta lei, dependerão, para sua validade, de homologação pelo Ministro da Educação e Cultura.

Parágrafo único. O Ministro da Educação e Cultura poderá devolver, para reexame, qualquer parecer ou decisão do Conselho que dependa de sua homologação.

CAPÍTULO V

Disposições Transitórias

Art. 40. As atuais universidades rurais mantidas pela União deverão reorganizar-se de acordo com o disposto nos arts. 3º e 8º desta lei ou ser incorporadas às universidades federais existentes nas regiões em que estejam instaladas.

Parágrafo único. Na primeira das hipóteses previstas neste artigo, a Universidade Rural que se reorganize se-

rão incorporados os estabelecimentos de ensino superior, mantidos pela União, existentes na mesma localidade ou em localidades próximas.

Art. 41. Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados em nível colegial, a habilitação ao exercício do magistério far-se-á também:

a) mediante cursos especiais abertos a candidatos que sejam possuidores de certificado de conclusão do ciclo ginasial, na forma estabelecida para o competente sistema de ensino;

b) mediante exames de suficiência realizados em estabelecimentos oficiais indicados pelo Conselho de Educação competente.

Art. 42. Enquanto não houver em número suficiente os professores e especialistas a que se refere o art. 21 desta lei, habilitação para as respectivas funções far-se-á mediante exame de suficiência realizado sob a responsabilidade das faculdades de educação oficiais ou instituições equivalentes, também oficiais, indicadas pelo Conselho Federal de Educação

Art. 43. Ficam revogados o parágrafo único do artigo 36, o artigo 63 e os artigos de ns. 66 a 87 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como quaisquer outras disposições em contrário às da presente lei ou que disciplinarem de forma diversa a matéria nela tratada.

Art. 44. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO 2

Anteprojetos de Leis (Especiais)

I — Modifica o Estatuto do Magistério Superior Federal e dá outras providências.

II — Cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências.

III — Institui incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação e dá outras providências.

IV — Dispõe sobre instituição de um adicional sobre o imposto de renda devido sobre rendimentos percebidos por pessoas físicas ou jurídicas residente ou domiciliados no estrangeiro, a ser utilizado no financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional e dá outras providências.

V — Modifica a destinação do Fundo Especial da Loteria Federal e dá outras providências.

Anteprojeto de Lei

Modifica o Estatuto do Magistério Superior Federal e dá outras providências

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º À legislação relativa ao magistério do ensino superior federal incorporam-se os princípios, as normas e as alterações constantes da presente lei.

Art. 2º O pessoal docente de nível superior classificam-se pelas seguintes categorias:

I — ocupantes dos cargos das classes do magistério superior;

II — professores contratados; e

III — auxiliares de ensino.

Art. 3º Os cargos de ensino superior compreendem-se nas seguintes classes:

I — professor;

II — Professor-Adjunto;

III — Professor-Assistente.

Art. 4º Desvincular-se-ão de campos específicos de conhecimentos os cargos de magistério já criados ou providos com essa vinculação.

Parágrafo único. A distribuição do pessoal docente pelas atividades de ensino e pesquisa será feita pelos departamentos na forma do Decreto-lei número 252, de 28 de fevereiro de 1967.

Art. 5º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio de integração entre ensino e pesquisa.

Parágrafo único. Caberá aos departamentos na organização de seus programas distribuir os trabalhos de ensino e pesquisa de forma a harmonizar os interesses do Departamento e as preocupações científico-culturais dominantes de seu pessoal docente.

Art. 6º Para iniciação nas atividades de ensino superior, serão admitidos auxiliares de ensino, em caráter probatório, sujeitos à legislação trabalhista, atendidas as condições prescritas nos estatutos e regimentos.

§ 1º A admissão de auxiliar de ensino somente poderá recair em graduado de curso de nível superior no campo de estudos para o qual fôr admitido.

§ 2º A admissão será efetuada pelo prazo de dois anos, que poderá ser renovado.

§ 3º No prazo máximo de quatro anos, o auxiliar de ensino deverá obter certificado de aprovação em curso de especialização ou aperfeiçoamento, sem o que seu contrato não poderá ser outra vez renovado.

Art. 7º O cargo de Professor-Assistente será provido mediante concurso

público de títulos e provas, aberto a pós-graduados e realizado de acordo com as normas estabelecidas nos estatutos e Regimentos.

Parágrafo único. O estatuto ou regimento fixará o prazo a partir do qual se exigirá dos candidatos ao cargo de professor-assistente o título de mestre, obtido em curso de pós-graduação credenciado pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 8º O cargo de professor-adjunto será provido mediante concurso de títulos a que poderão concorrer os professores-assistentes, dando-se preferência, em igualdade de condições, aos que possuírem o título de mestre obtido em curso de pós-graduação credenciado.

Art. 9º O professor-assistente que obtiver o título de doutor em curso de pós-graduação credenciado será automaticamente equiparado à condição de professor-adjunto, recebendo gratificação correspondente à diferença entre os dois cargos, até que novo cargo se vague ou seja criado.

Parágrafo único. O estatuto ou regimento fixará o prazo a partir do qual a forma estabelecida neste artigo será a única para o preenchimento dos cargos de professor-adjunto.

Art. 10. O provimento de cargo de Professor será feito mediante concursos público de títulos e provas, a que poderão concorrer professores-adjuntos, docentes-livres ou pessoas de alta qualificação científica, a juízo do colegiado competente.

Parágrafo único. As universidades e os estabelecimentos isolados disciplinarão o concurso referido neste artigo, atribuindo valor preponderante ao *curriculum vitae* e ao teor científico dos trabalhos dos candidatos interessados.

Art. 11. O Estatuto dos Funcionários Civis da União aplicar-se-á subsidiariamente, no que couber, aos ocupantes dos cargos de magistério.

Art. 12. Os cargos das classes do magistério superior integrarão, em cada universidade ou estabelecimento isolado, o Quadro Único do Pessoal, a ser aprovado mediante decreto do Chefe do Poder Executivo.

Parágrafo único. A distribuição dos cargos das classes do magistério superior será feita pelos colégiados superiores das universidades e dos estabelecimentos isolados.

Art. 13. Paralelamente à carreira estabelecida por esta lei, as universidades poderão contratar professores para os vários níveis de magistério pelo sistema das leis do trabalho, obedecendo os mesmos requisitos de titulação.

§ 1º Os professores contratados pelo regime das leis do trabalho terão os mesmos direitos e deveres que os ocupantes de cargos de carreira do magistério nos planos didáticos, científico e administrativo.

§ 2º A Justiça do Trabalho aplicará as normas da legislação trabalhista aos professores contratados no regime do artigo, nos termos desta lei, dos estatutos universitários e dos regimentos escolares.

Art. 14. O servidor público poderá ser pôsto à disposição de universidade ou estabelecimento isolado federal, para exercer funções de magistério em regime de dedicação exclusiva, com direito apenas à contagem de tempo de serviço para aposentadoria.

Art. 15. As nomeações dos ocupantes dos cargos de magistério e as admissões de contratados pelas leis do trabalho serão feitas por ato do Rei-

tor, nas universidades, e do Ministro da Educação e Cultura para os estabelecimentos isolados.

Art. 16. O regime de trabalho do pessoal docente de nível superior abrangerá três modalidades:

- a) tempo de 12 horas semanais;
- b) tempo de 22 horas semanais;
- c) dedicação exclusiva.

Art. 17. As bases para o cálculo dos vencimentos ou salários dos docentes vinculados ao regime de trabalho de 22 horas semanais e de dedicação exclusiva serão estabelecidas por decreto.

Parágrafo único. A gratificação correspondente aos regimes *b* e *c*, referidos no artigo anterior, incorpora-se à aposentadoria à razão de um vinte e cinco avos (1/25) por ano de serviço no regime.

Art. 18. Fica proibido ao docente em regime de dedicação exclusiva o exercício de qualquer outro cargo, ainda que de magistério, ou de qualquer função ou atividade remunerada, ressalvadas as seguintes hipóteses:

I — o exercício em órgãos de deliberação coletiva, desde que relacionado com o cargo ou função;

II — as atividades culturais que, sem caráter de emprêgo e desde que compatíveis com os interesses da instituição, se destinem à difusão e aplicação de idéias e conhecimentos.

Art. 19. Haverá em cada universidade uma Comissão Permanente do Regime de Dedicação Exclusiva, sempre com representação do corpo docente.

Parágrafo único. À Comissão competirá:

- a) fixar o estabelecimento de estágio probatório e suas normas, aos quais

Anteprojeto de Lei

estarão submetidos todos os docentes que se iniciam no regime de dedicação exclusiva;

b) fiscalizar as atividades dos docentes em regime de dedicação exclusiva;

c) receber e examinar periodicamente, dando sobre eles o seu parecer, do qual dependerá a permanência do docente no regime de dedicação exclusiva, relatórios circunstanciados sobre as atividades dos docentes submetidos a esse regime;

d) examinar a conveniência da extensão do regime de dedicação exclusiva aos diferentes docentes.

Art. 20. A admissão ao estágio probatório no regime de dedicação exclusiva será feita mediante proposta fundamentada do Departamento a que pertencer o docente.

Art. 21. Os Reitores e os Diretores de unidade universitária ou estabelecimento isolado exercerão os respectivos mandatos, obrigatoriamente, em regime de dedicação exclusiva.

Art. 22. O regime disciplinar será regulado pelas normas constantes dos estatutos e regimentos, assegurada aos colegiados das unidades universitárias e dos estabelecimentos isolados a competência exclusiva para aplicação de sanções a professores.

Art. 23. Ficam revogados os artigos 5º a 24, 34, de 36 a 46, 48, 50, 52 55, 60 a 63 e 66 a 70 da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, e quaisquer outras disposições em contrário à presente Lei.

Art. 24. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica criado, com personalidade jurídica de natureza autárquica, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com sede e fóro na Capital da República.

Art. 2º O FNDE tem por finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de programas e projetos de ensino e pesquisa, inclusive bolsas-de-estudo, podendo adotar as medidas e realizar as operações que a isso se façam indicadas.

Parágrafo único. O Regulamento do FNDE, a ser expedido por decreto do Poder Executivo, disciplinará o mecanismo de financiamento dos programas e projetos e o regime de bolsas-de-estudo.

Art. 3º Compete ao FNDE:

a) financiar os programas de ensino superior, médio e primário atribuíveis à União;

b) financiar outros programas e projetos de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior;

c) financiar, através de mecanismo de execução descentralizada, bolsas-de-estudo e bolsas-de-manutenção;

d) apreciar, preliminarmente, as propostas orçamentárias das universidades e dos estabelecimentos de ensino médio ou superior, mantidos pela

União, com vistas à compatibilização dos seus programas e projetos.

Parágrafo único. A assistência financeira a ser concedida pelo FNDE ficará sempre condicionada à aprovação de programas e projetos específicos, e será reembolsável ou não, consoante estabelecer sua regulamentação.

Art. 4º Para fazer face aos encargos do art. 3º o FNDE disporá de:

- a) recursos orçamentários;
- b) recursos provenientes do salário educação instituído pela Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, com as modificações introduzidas pelo artigo 35 da Lei nº 4.865, de 29 de novembro de 1965, destinados a suplementar as despesas públicas com o ensino primário;
- c) recursos provenientes de incentivos fiscais;
- d) doações e legados.
- e) recursos de outras fontes.

Parágrafo único. Os recursos a que se refere a letra *b* deste artigo, passam a ser integralmente administrados pelo FNDE, e serão transferidos, em seu valor global, à conta Bancária a ser aberta no Banco do Brasil S.A.

Art. 5º O patrimônio do FNDE será constituído de bens que lhe serão transferidos pela União, destinados à instalação e manutenção dos seus serviços, bem como da apropriação dos juros resultantes do depósito bancário e seus recursos.

Art. 6º Para despesas de custeio, o FNDE contará com dotações orçamentárias da União, em complemento da sua receita patrimonial.

Parágrafo único. Fica o Poder Executivo autorizado a abrir o crédito especial de NCr\$) ao Ministério da Educação e Cultura,

destinado a atender, no exercício de 1968, às despesas de instalação e de manutenção do FNDE, observado o disposto na Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964.

Art. 7º O FNDE será administrado por um Conselho Deliberativo que, sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura, ou de seu representante, será constituído de até 9 (nove) membros, incluindo em sua composição representantes do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Ministério da Fazenda, Conselho Federal de Educação, dos estudantes e do empresariado nacional.

Art. 8º O FNDE será representado, em juízo ou fora dele, pelo seu Presidente.

Art. 9º O FNDE terá uma Secretaria-Executiva que, além de funcionar como órgão de assessoramento do Conselho Deliberativo, executada as resoluções e a política do órgão colegiado, cabendo-lhe a aprovação de programa e projetos dentro da alçada que lhe fôr estabelecida.

§ 1º A Secretaria-Executiva terá estrutura flexível e contará com pequeno corpo técnico e administrativo organizado sob a forma de equipes técnicas de trabalho.

§ 2º A administração do FNDE poderá requisitar pessoal dos órgãos da administração direta e indireta para servir na Secretaria-Executiva, podendo excepcionalmente contratar especialistas sujeitos à legislação do trabalho, observado, no que couber, o disposto no art. 6º da Lei nº 5.049, de 29 de junho de 1966.

Art. 10. A Inspeção Geral de Finanças do Ministério da Educação e Cultura supervisionará, no FNDE, a administração financeira e exercerá as atividades de auditoria.

Art. 11. Em consonância com o disposto no art. 168, § 3º, inciso III, da Constituição poder-se-á estabelecer sistema através do qual, em relação aos novos alunos que se matricularem nos estabelecimentos federais de ensino superior, seja cobrada anuidade daqueles de alta renda familiar, financiando-se bôlsas reembolsáveis a longo prazo, aos alunos da categoria de renda imediatamente inferior.

§ 1º Os recursos obtidos de anuidades e da restituição do valor de bôlsas serão exclusivamente utilizados para assegurar gratuidade e bôlsas de manutenção a alunos de renda média e baixa.

§ 2º Regulamento especial fixará, em múltiplos do maior salário-mínimo vigente no País, os critérios para determinação das categorias de renda familiar, levando igualmente em consideração o número de dependentes da família.

Art. 12. O FNDE poderá designar agentes financeiros nas diversas regiões do País para execução das operações que forem consideradas suscetíveis de descentralização.

Art. 13. A presente lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Anteprojeto de Lei

Institui incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação e dá outras providências.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Sem prejuízo de outros incentivos fiscais instituídos por lei, é facultado às pessoas físicas e às pessoas jurídicas destinar (2%) dois por cento do imposto de renda calculado

na respectiva declaração, para aplicação em programas de desenvolvimento da educação.

§ 1º A notificação para recolhimento do imposto discriminará, quando for o caso, a parcela correspondente à contribuição para os programas a que se refere o artigo.

§ 2º O órgão arrecadador apropriará a parcela correspondente aos programas de educação em conta especial, em nome do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

§ 3º É facultado ao contribuinte indicar sua preferência quanto ao estabelecimento de ensino cujo programa deverá ser atendido.

Art. 2º Do montante dos incentivos fiscais instituídos em favor das pessoas jurídicas, na forma do art. 34 da Lei nº 3.995, de 14 de dezembro de 1961, artigo 18 da Lei nº 4.239, de 27 de junho de 1963, art. 7º, alínea b), da Lei nº 5.174, de 22 de outubro de 1966, e legislação subsequente, para aplicação nas áreas da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), serão reservadas importâncias iguais a 5% (cinco por cento) para projetos de educação e de treinamento de mão-de-obra, a serem executados nas respectivas regiões.

§ 1º As importâncias reservadas serão creditadas pelo Banco do Nordeste do Brasil (BNB) ou pelo Banco da Amazônia S.A. (BASA), conforme o caso, em conta do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

§ 2º Compete aos órgãos de desenvolvimento regional daquelas áreas (SUDENE-BNB e SUDAM —

BASA) a aplicação dos recursos referidos no parágrafo anterior na qualidade de agentes financeiros do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Art. 3º Do montante dos incentivos fiscais instituídos pelo artigo 2º da Lei nº 5.106, de 2 de setembro de 1966, pelos artigos 25 e 26 do Decreto-lei nº 55, de 18 de novembro de 1966, com as posteriores alterações, e pelo artigo 81 do Decreto-lei número 221, de 28 de fevereiro de 1967, serão reservadas importâncias iguais a (5%) cinco por cento para aplicação em programas de desenvolvimento da educação e para treinamento de mão-de-obra.

§ 1º As importâncias reservadas serão creditadas pelo Banco do Brasil S.A. em conta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

§ 2º Tratando-se de recursos oriundos dos incentivos às atividades pesqueiras, sua aplicação pelo FNDE poderá ser feita em projetos de treinamento de mão-de-obra especializada, mediante convênio com a superintendência do Desenvolvimento da Pesca — SUDEPE.

Art. 4º O disposto nos artigos 1º, 4º e 5º da presente Lei será observado em relação ao ano-base de 1968 e seguintes.

Art. 5º A presente lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogados o art. 55 da Lei nº 4.506, de 30 de novembro de 1964, e o art. 3º da Lei nº 3.830, de 25 de novembro de 1960, e demais disposições em contrário.

Anteprojeto de Lei

Dispõe sobre instituição de um adicional sobre o imposto de renda devido sobre rendimentos percebidos por pessoas físicas ou jurídicas residentes ou domiciliadas no estrangeiro, a ser utilizado no financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional e dá outras providências.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º O Imposto de Renda a que se referem os arts. 18 e seus §§ 1º e 2º, 77 e 78 da Lei nº 3.470, de 28 de novembro de 1958; arts. 13, 43, 44, 45 e 46 da Lei nº 4.131, de 3 de setembro de 1962; artigo 4º da Lei nº 4.154, de 28 de novembro de 1962, e artigo 1º da Lei nº 4.390, de 29 de agosto de 1964, será cobrado com um adicional de dez por cento destinado ao financiamento da pesquisa fundamental e aplicada.

Art. 2º Os recursos obtidos na forma do artigo anterior serão atribuídos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, administrado pelo Conselho Nacional de Pesquisas, e destinados à realização de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional, a serem desenvolvidas em instituições credenciadas pelo Conselho.

Parágrafo único. As repartições encarregadas da arrecadação do adicional previsto no artigo 1º desta lei recolherão seu produto ao Banco do Brasil S.A. à ordem do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no prazo de 30 dias, sob pena de responsabilidade.

Art. 3º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Anteprojeto de Lei

Modifica a destinação do Fundo Especial da Loteria Federal e dá outras providências

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O artigo 28 do Decreto-lei nº 204, de 27 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 28. O Fundo Especial da Loteria Federal, previsto no artigo anterior, terá seus recursos aplicados nas seguintes finalidades:

I — 30% destinados à constituição de um "Fundo Especial de Financiamento da Assistência Médica".

II — 20% destinados à constituição de um "Fundo Especial de Desenvolvimento das Operações das Caixas Econômicas Federais".

III — 20% destinados à constituição de um "Fundo Especial de Serviços Públicos e Investimentos Municipais".

IV — 10% destinados à constituição de um "Fundo Especial de Manutenção e Investimentos".

V — 20% destinados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

§ 1º Sob a supervisão e gerência do Ministério da Saúde e na forma do Regulamento a ser baixado pelo Poder Executivo, o Fundo Especial de Financiamento de Assistência Médica será aplicado em instituições hospitalares e para-hospitalares, mantidas por pessoas jurídicas de Direito Público ou Privado, ou em sociedades médico-científicas, e movimentado pelo Ministro da Saúde, que prestará contas

da gestão financeira, relativa a cada exercício, ao Tribunal de Contas da União.

§ 2º O Fundo Especial de Desenvolvimento das Operações das Caixas Econômicas Federais será aplicado sob supervisão e gerência do Conselho Superior das referidas Caixas, em empréstimos concedidos, através da Administração do Serviço de Loteria Federal, diretamente às Caixas Econômicas Federais, objetivando o equilíbrio econômico-financeiro das mesmas, no atendimento de suas operações assistenciais.

§ 3º O Fundo Especial de Serviços Públicos e Investimentos Municipais será aplicado, sob a supervisão do Conselho Superior das Caixas Econômicas Federais, em empréstimos aos Municípios destinados à construção ou melhoria de redes de água ou sistemas de esgoto, cujos projetos foram aprovados pelo Ministério da Saúde, e concedidos pelas Caixas Econômicas Federais, com os recursos entregues em convênios com a Administração do Serviço de Loteria Federal.

§ 4º O Fundo Especial de Manutenção e Investimentos será aplicado pelo Conselho Superior das Caixas Econômicas Federais e pela Administração do Serviço de Loteria Federal na expansão e aperfeiçoamento dos seus equipamentos e instalações.

§ 5º Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação será aplicado na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 6º O Conselho Superior das Caixas Econômicas Federais exercerá permanente fiscalização, de modo a assegurar a exata aplicação dos recursos previstos nos itens II e III, de que

trata este artigo, e garantir a sua reversão ao Fundo Especial, dentro dos prazos, na forma e aos juros estipulados.

ANEXO 3

Anteprojeto de Decreto

I — Institui Centros Regionais de Pós-Graduação.

II — Aprova programa de incentivo à implantação do regime de dedicação exclusiva para o magistério superior e dá outras providências.

III — Estabelece critérios para expansão do ensino superior e dá outras providências.

IV — Exclui do plano de contenção as dotações orçamentárias do Ministério da Educação e Cultura.

V — Dispõe sobre a assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino.

VI — Manda constituir Comissões de Especialistas para o estudo de diversas questões de ensino e educação.

VII — Dispõe sobre medidas relativas ao aperfeiçoamento e atualização das estatísticas educacionais.

Anteprojeto de Decreto

Institui Centros Regionais de Pós-Graduação

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 83, item II, da Constituição,

considerando que a Lei 4.024, de dezembro de 1961, prevê a criação de cursos de pós-graduação (art. 69 letra b), os quais já foram definidos

pelo Conselho Federal de Educação, *ex vi* do art. 25 da Lei 4.881-A, de dezembro de 1965,

considerando a importância fundamental da pós-graduação para a pesquisa científica, para a formação dos professores de ensino superior e de tecnólogos de alto padrão;

considerando a necessidade de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação e que as universidades nacionais, na conjuntura atual, não dispõem de recursos humanos e materiais suficientes que lhes permitam criar tais cursos nos diferentes campos de conhecimentos, ao nível correspondente à natureza e aos objetivos da pós-graduação;

considerando a necessidade de se oferecerem adequadas condições de trabalho ao cientista brasileiro e de se estimular o retorno dos que se encontram no estrangeiro;

considerando ainda que a existência de cursos de pós-graduação é matéria de interesse nacional, tendo em vista a expansão e o aprimoramento do ensino superior e a necessidade de desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, decreta:

Art. 1º Serão criados, mediante convênio com Universidades ou instituições de nível equivalente Centros Regionais de Pós-Graduação tendo os seguintes objetivos:

a) formar professorado competente para atender à expansão do ensino superior assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;

b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores;

c) proporcionar o treinamento eficaz de técnicos de alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional;

d) criar condições favoráveis ao trabalho científico de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no país e incentivar o retorno dos que se encontram no estrangeiro.

Art. 2º Ao Conselho Nacional de Pesquisas, além de suas atuais funções, compete adotar as providências para que sejam criados os Centros Regionais de Pós-Graduação na forma definida neste Decreto.

Art. 3º A instalação de Centro em determinada instituição corresponderá àquelas áreas de conhecimentos que tenham atingido grau de desenvolvimento compatível com a natureza dos cursos de pós-graduação.

§ 1º Para atender a êsse critério, o Conselho Nacional de Pesquisas procederá ao levantamento das instituições que ofereçam condições adequadas à criação de Centros nos diferentes campos de conhecimentos.

§ 2º Na criação dos Centros, serão escolhidos prioritariamente os setores vinculados à expansão do ensino superior e ao desenvolvimento nacional em seus diferentes aspectos.

§ 3º A implantação dos Centros far-se-á com rigorosa observância dos princípios de não duplicação e plena utilização dos recursos materiais e humanos da Universidade.

§ 4º Instalados os Centros, far-se-á a previsão do número de pós-graduados necessários, no prazo de cinco (5) anos e nas diversas áreas, à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino superior.

Art. 4º A pós-graduação de que trata êste Decreto se refere aos cursos

de mestrado e doutorado na forma definida pelo Conselho Federal de Educação.

§ 1º Dentro do prazo de sessenta (60) dias, a contar da publicação do presente Decreto, o Conselho Federal de Educação baixará as normas de aprovação dos cursos de pós-graduação.

§ 2º Sômente os cursos de pós-graduação que sejam devidamente credenciados pelo Conselho Federal de Educação poderão receber financiamento dos órgãos governamentais.

Art. 5º No processo de instalação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, o Conselho Nacional de Pesquisas se articulará principalmente com o Conselho Federal de Educação, a Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal para o Ensino Superior (CAPES) e o Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC).

Art. 6º As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão assumir o compromisso de assegurar o aproveitamento dos candidatos que enviarem aos Centros de Pós-Graduação e que nestes venham a obter os graus de Mestre e Doutor.

Parágrafo único. As universidades estimularão seus professores adjuntos e assistentes, que não possuem os graus de Mestre e Doutor, a que os obtenham nos Centros de Pós-Graduação credenciados na forma dêste Decreto, nas áreas relacionadas com suas atividades docentes.

Art. 7º A concessão de bolsas para o mestrado e doutorado no estrangeiro deverá limitar-se, preferentemente, às áreas não atendidas pelos Centros de Pós-Graduação nacionais.

Art. 8º Além dos cursos de mestrado e doutorado, os Centros Regionais de Pós-Graduação promoverão cursos de aperfeiçoamento e atualização para os professores de ensino superior e técnicos no exercício de suas profissões.

Art. 9º O Conselho Nacional de Pesquisas, a fim de executar a política nacional de pós-graduação prevista neste Decreto, ampliará o âmbito de sua atuação de modo a compreender as Ciências Humanas, a Educação e outros domínios do conhecimento.

Art. 10. O funcionamento dos Centros Regionais de Pós-Graduação será assegurado pelos recursos financeiros provenientes do Conselho Nacional de Pesquisas, Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal para o Ensino Superior, Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e outros órgãos, bem como das respectivas universidades dentro de programas integrados.

Parágrafo único. Nos convênios firmados para a criação dos Centros de Pós-Graduação, será fixado o percentual que deverá ser atribuído pela instituição ao financiamento do Centro nela instalado.

Anteprojeto de Decreto

Aprova programas de incentivo à implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva para o magistério superior federal e dá outras providências.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o art. 83, item II, da Constituição, decreta:

Art. 1º Ficam aprovadas as bases do Programa de implantação do Regime de Dedicção Exclusiva para as carreiras do magistério superior federal,

consoante estabelecido no presente decreto.

Art. 2º Constituem objetivos do Programa na primeira etapa:

- a) permitir a contratação de mil (1.000) monitores;
- b) permitir a concessão de gratificação a quatro mil e quinhentos (4.500) docentes para regime de 22 horas semanais;
- c) permitir a concessão de gratificação para regime de dedicação exclusiva a três mil (3.000) docentes.

Parágrafo único. As metas indicadas neste artigo serão revistas para aplicação no ano letivo de 1969.

Art. 3º Para fins de execução do Programa, o regime de trabalho do magistério superior federal passa a ser assim considerado:

I — regime de 12 horas semanais efetivas de trabalho;

II — regime de 22 horas semanais de trabalho efetivo em turno completo;

III — regime de dedicação exclusiva, em que será exigido o compromisso de trabalho em dois turnos completos e o de não exercer outro cargo, função ou atividade remunerada, em órgão público ou privado.

Parágrafo único. O regime de tempo integral e dedicação exclusiva será remunerado com 430% (quatrocentos e trinta por cento) do regime de 12 horas semanais, enquanto o regime de 22 horas semanais será remunerado com 200% (duzentos por cento) do vencimento básico correspondente ao regime de 12 horas semanais.

Art. 4º Fica criada, junto ao Ministério da Educação e Cultura, a Comis-

são Coordenadora do programa, destinada a:

- a) estabelecer critérios para a implantação do programa;
- b) analisar planos específicos propostos pelas Universidades e pelos estabelecimentos isolados;
- c) propor a entrega dos recursos correspondentes aos planos aprovados.

§ 1º A Comissão será inicialmente integrada por representantes do Ministério da Educação e Cultura, do Ministério da Fazenda, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Conselho Nacional de Pesquisas e do Conselho Federal de Educação.

Art. 5º No estabelecimento dos critérios para a implantação do programa, inclusive o fornecimento de recursos, a Comissão Coordenadora levará em consideração, entre outros, os seguintes fatores:

- a) a qualidade do ensino e da pesquisa em Universidade ou estabelecimento isolado;
- b) a natureza e a prioridade dos cursos a serem atendidos, segundo os critérios aprovados para a expansão do ensino superior;
- c) a carência imediata de vagas na área de formação considerada.

Art. 6º Haverá em cada universidade uma Comissão Permanente do Regime de Dedicção Exclusiva, sempre com representação do corpo discente e do órgão financiador do programa.

Parágrafo único. A essa Comissão competirá:

- a) fixar o estabelecimento de estágio probatório e suas normas, aos quais estarão submetidos todos os docentes que se iniciem no regime de dedicação exclusiva;

- b) fiscalizar as atividades dos docentes em regime de dedicação exclusiva;

- c) receber e examinar periodicamente, dando sobre eles o seu parecer, do qual dependerá a permanência do docente no regime de dedicação exclusiva, relatórios circunstanciados sobre as atividades dos docentes submetidos a esse regime;

- d) examinar a conveniência da extensão do regime de dedicação exclusiva aos diferentes docentes.

Art. 7º Com o objetivo de fazer face, no corrente exercício, aos encargos com o programa de que trata este decreto, o Ministério da Educação e Cultura, em articulação com o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e o Ministério da Fazenda, adotará providências para a abertura de crédito suplementar, no montante de até NCr\$ 25.000.000 (vinte e cinco milhões de cruzeiros novos), observado o disposto na Lei nº 4.320, de 19 de março de 1964.

Parágrafo único. A entrega de recursos às universidades federais ou aos estabelecimentos isolados de ensino superior ficará condicionada à apresentação de programa específico, com a necessária fundamentação e dentro dos critérios estabelecidos na forma do art. 5º.

Art. 8º A Comissão Coordenadora providenciará imediatamente junto às universidades e aos estabelecimentos isolados início da execução do programa em 1968 e até o final do corrente exercício apresentará programação minuciosa para o ano de 1969.

Art. 9º As demais universidades e estabelecimentos isolados poderão habilitar-se à participação no programa previsto neste decreto.

Art. 10. O presente decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Anteprojeto de Decreto

Estabelece critérios para a expansão do ensino superior e dá outras providências

O Presidente da República, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o disposto no art. 83, item II, da Constituição, decreta:

Art. 1º No exame dos pedidos de autorização e reconhecimento de universidades, de funcionamento e de reconhecimento de estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como de financiamentos de programas e projetos das instituições existentes ou a serem criadas, serão observados, conforme o caso, os seguintes critérios, além de outros legalmente estabelecidos:

I — Evitar-se-á a expansão de vagas e a criação de novas unidades para as profissões já suficientemente atendidas, exceto nos casos em que a iniciativa apresenta um alto padrão que venha contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do ensino e na pesquisa no setor abrangido.

II — Na hipótese de profissões suficientemente atendidas, poder-se-á determinar a transformação de unidades relativas àquele setor em escolas destinadas à formação de profissionais dos quais existe *deficit*.

III — Tendo em vista a importância de que a autorização para funcionamento de novas unidades fique condicionada não só à comprovação de sua viabilidade pedagógica e científica, mas também de sua viabilidade administrativa e econômica-financeira, deverá o Conselho Federal de Educa-

ção, para êsse efeito, ser assessorado por Comissões de Especialistas e por representantes de órgãos técnicos dos Ministérios da Educação, Planejamento e Fazenda.

IV — Ao estudar-se a concessão de financiamento para programas de expansão:

a) adotar-se-á orientação rigorosa, nos programas de obras e equipamentos, no sentido de evitar desperdício de recursos e assegurar a eficiência sem suntuosidade;

b) examinar-se-á se foram devidamente exploradas as possibilidades de melhor utilização da capacidade instalada;

c) levar-se-á em conta o esforço realizado pela Universidade ou estabelecimento isolado, no sentido de aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa, adequar sua estrutura às diretrizes da Reforma Universitária e da Reforma Administrativa, e fortalecer suas unidades de planejamento, orçamento, execução financeira e auditoria interna.

Art. 2º No tocante à construção de cidades universitárias ("campus"), será obedecida a seguinte orientação:

I — Proceder-se-á um levantamento geral, no País, dos projetos globais de implantação de cidades universitárias;

II — Far-se-á a seleção das Universidades que construirão o seu "campus" prioritariamente e, dentro de cada Universidade, será dada preferência à construção das unidades do sistema básico;

III — Para efeito de concessão do financiamento dos projetos, será estabelecido esquema pelo qual imóveis fora do "campus", liberados com a transferência das unidades, deverão ser alienados de modo a financiar par-

te substancial da construção do "campus";

IV — Evitar-se-á a construção de novos Hospitais de Clínicas. Concluídos os estudos básicos, os alunos que se destinarem ao ciclo profissional de medicina poderão prosseguir sua formação em unidades clínicas não necessariamente pertencentes às Universidades, mas por elas utilizadas — mediante convênios — para fins didáticos. Aos Hospitais de Clínicas já existentes o INPS deverá reservar quota substancial de seus convênios.

Art. 3º As Universidades Rurais existentes serão reorganizadas tendo em vista o disposto no art. ... da Lei nº ...-68.

Art. 4º Para efeito do que dispõe o art. 6º da Lei nº ... (reconhecimento periódico), proceder-se-á ao levantamento imediato das condições de instalação, e funcionamento das escolas existentes, com vistas principalmente aos seguintes aspectos:

- a) existência de cursos para os quais não haja demanda de vagas, por excesso de escola da mesma carreira na região;
- b) existência de curso de baixo padrão qualitativo;
- c) porte excessivamente reduzido de unidade sem condições de atender aos requisitos mínimos de eficiência.

Anteprojeto de Decreto

Exclui do plano de contenção as dotações orçamentárias do Ministério da Educação e Cultura

O Presidente da República no uso das atribuições que lhe confere o art. 83, item II, da Constituição, decreta:

Art. 1º Não poderão ser incluídas em plano de contenção as dotações

orçamentárias que vierem a ser consignadas ao Ministério da Educação e Cultura de 1969 e 1970.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Anteprojeto de Decreto

Dispõe sobre a assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição, e considerando o caráter supletivo do sistema federal de ensino e que à União compete prestar assistência financeira para o desenvolvimento dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, conforme está estabelecido no art. 169 da Constituição, decreta:

Art. 1º A assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para fins de desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino, nos graus médio e primário, está condicionada a uma contrapartida, de igual valor, por parte dos respectivos Governos.

Art. 2º Para efeito de recebimento da assistência financeira de que trata o artigo 1º, será necessário que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, após aprovados os programas específicos, autorizem o Banco do Brasil S.A. a debitar nas respectivas contas (art. 93 da Lei 5.172, de 25 de outubro de 1966) uma quantia igual à que corresponder à assistência financeira da União que lhes fôr comunicada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, respeitado

em qualquer caso o disposto no art. 94 da Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966.

Art. 3º A parcela debitada na forma do artigo anterior será simultaneamente creditada em conta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Art. 4º A entrega de recursos da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para fins de desenvolvimento dos sistemas de ensino médio e primário, será sempre acompanhada da respectiva contrapartida recebida dos respectivos Governos, na forma do art. 3º.

Art. 5º Para o fim do disposto no artigo anterior os Governos Estaduais, do Distrito Federal e dos Municípios confirmarão perante o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) as autorizações concedidas ao Banco do Brasil S.A. na conformidade do estabelecido no art. 2º.

Art. 6º O presente decreto entrará em vigor no dia 1º de janeiro de 1969, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, ... de ... de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

Anteprojeto de Decreto

Manda constituir Comissões de Especialistas para o estudo de diversas questões de ensino e educação.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 83, item II, da Constituição, decreta:

Art. 1º O Ministério da Educação constituirá comissões de especialistas para, em prazo por ele fixado, realizar as seguintes tarefas:

a) promover entendimentos entre escolas profissionais de nível superior, dedicadas à mesma área de for-

mação, que funcionem na mesma cidade e, sempre que possível, na mesma região, para que procurem especializar-se em um setor determinado de forma a elevar o nível do ensino e da pesquisa e a melhor aproveitar os recursos materiais e humanos, podendo, para a efetivação dessa medida, tratar da redistribuição de docentes e alunos pelas diferentes áreas em que se especializarem as escolas;

b) estabelecer módulos adequados aos diferentes tipos de cursos profissionais superiores, que atendam em cada caso às necessidades reais de pessoal, equipamento e instalações, asseguradas a rentabilidade do investimento e a expansão do ensino;

c) elaborar um programa de incentivo à escolha de profissões pouco procuradas mas de grande importância social de forma a crescer o seu prestígio e a criar expectativas favoráveis em relação a elas;

d) preparar projetos para a formação e aperfeiçoamento de profissionais de nível técnico em setores de maior interesse para o desenvolvimento econômico do País a fim de serem apresentados para obtenção de financiamento externo.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Anteprojeto de Decreto

Dispõe sobre medidas relativas ao aperfeiçoamento e atualização das estatísticas educacionais.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição, decreta:

Art. 1º A entrega de recursos da União a universidade ou estabeleci-

mento isolado de ensino superior, a partir do mês de abril de cada ano, ficará condicionada à prova, perante agência do Banco do Brasil S.A., de ter a instituição apresentado à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística os dados estatísticos do ano letivo vigente.

Art. 2º A Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ativará e manterá atualizados os serviços de estatísticas referentes ao setor educacional do País.

Art. 3º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO 4

Recomendações

Estrutura Institucional e Administração do Ensino Superior

Recomendação n.º 1

Racionalização Administrativa e Mecanismo de Planejamento, Orçamento e Administração Financeira

1. Principalmente no momento em que o Governo Federal se dispõe a aumentar substancialmente os recursos para expansão do ensino superior, é importante que as Universidades se empenhem em programas sistemáticos de racionalização administrativa. Só assim poderão ser realizados os objetivos colimados através de gestão eficiente e por menores custos.

2. Constituirá peça básica dessa política o estabelecimento, junto ao Reitor, da função de Superintendente (em substituição aos atuais Secretários-Gerais) a ser exercida por técnico de alto nível, com a responsabilidade das atribuições de planejamento, orçamento,

reforma administrativa e administração financeira, sob a orientação do Reitor.

3. Outras medidas:

a) levar em conta, no exame do financiamento dos programas de desenvolvimento das Universidades, o esforço realizado no sentido da racionalização administrativa e do fortalecimento de mecanismos de planejamento, orçamento e administração financeira (inclusive auditoria);

b) promover programas de treinamento, mediante convênio entre os Ministérios da Educação e Planejamento (através, por exemplo, do Centro de Treinamento do IPEA) para qualificar pessoal técnico das Universidades: cursos de orçamento-programa, planejamento geral, planejamento educacional, etc.

Recomendação n.º 2

Considerando a necessidade de prover o Ministério da Educação, na área do ensino superior, de instrumentos adequados que lhe permitam desenvolver uma política de cooperação intelectual e técnica e não apenas mero controle burocrático das instituições de ensino, recomendamos a restauração das Comissões de Especialistas propostas pela Indicação nº 10-65, do CFE e transformada na Portaria Ministerial número 187-65.

Estas Comissões exerceram eficiente trabalho de assessoria técnica em relação ao Conselho Federal de Educação, à Diretoria do Ensino Superior e aos próprios estabelecimentos de ensino. Durante seu funcionamento as Comissões contribuíram para imprimir à ação da Diretoria do Ensino Superior um sentido menos formalista e cartorial e mais técnico e criador, oferecendo meios idôneos de avaliação,

inspeção e assistência aos diferentes tipos de escolas. Os auxílios financeiros aos estabelecimentos eram concedidos pela Diretoria do Ensino Superior com base na apresentação de projetos e programas que obtivessem parecer favorável da respectiva Comissão. No momento em que se pretende implantar uma reforma em profundidade do Ensino Superior, a presença destas Comissões de Especialistas se faz imprescindível como instrumento de assessoria técnica.

Recomenda-se uma revisão da Portaria para ajustá-la às transformações ocorridas com a reforma de estruturas das Universidades Federais, à Reforma Administrativa do Ministério e às que decorrem dos estudos do Grupo de Trabalho.

Conviria que, em face do desdobramento da Faculdade de Filosofia nas Universidades, as Comissões fossem organizadas em termos de áreas e não mais de escolas ou faculdades, pelo menos quanto às áreas básicas. Por outro lado, no caso de universidades as Comissões se articulariam com as unidades em função do contexto universitário. Finalmente, estas Comissões trabalhariam em estreita ligação com o Conselho Federal de Educação para prestar-lhe assessoramento principalmente no que se refere à política de expansão do ensino superior, fornecendo-lhe dados relativos às condições de cada campo e ao mercado de trabalho correspondente, bem como promovendo as verificações prévias de escolas para efeitos de autorização e reconhecimento.

Recomendação n.º 3

Considerando o papel e a relevância das funções do Conselho Federal de Educação para todo o sistema de ensino nacional;

Considerando a necessidade de uma ação contínua desse órgão para atender aos problemas urgentes que decorrem das atividades educacionais,

Recomenda-se que o referido Conselho estude um mecanismo de funcionamento que lhe permita exercer as suas tarefas sem quebra de continuidade.

Recomendação n.º 4

Tendo em vista a necessidade de maior integração entre a Universidade e os programas de desenvolvimento, recomenda-se a aprovação das sugestões formuladas através da Confederação Nacional da Indústria, para efeito das seguintes principais formas de cooperação a ser prestada pelo empresariado nacional:

I — Cooperar em programas de pesquisas científicas e tecnológicas das Universidades;

II — Promover o estágio de estudantes em empresas, tendo em conta:

a) melhor proveito da capacidade de absorção de estagiários por parte da indústria brasileira;

b) mais completo aproveitamento do estágio por parte dos universitários;

III — Colaborar em pesquisas de mão-de-obra, com o objetivo de:

a) acompanhar a evolução da demanda de pessoal de nível superior;

b) informar às Universidades das modificações ocorridas e da tendência a curto e a longo prazo;

c) servir de elo de ligação entre a demanda (por parte da indústria) e a oferta (por parte das Universidades);

IV — Promover cooperação financeira de empresas com Universidades para manutenção ou ampliação de cursos de interesse das mesmas empresas;

V — Promover a realização de cursos em forma cooperativa, em que parte venha a ser realizada na Universidade e parte nas empresas;

VI — Mediante entendimento, utilizar ou empenhar-se em que empresas utilizem, como consultores, membros do corpo docente de Universidades, em que nestas trabalhem em regime de tempo integral e dedicação exclusiva;

VII — Empenhar em que empresas utilizem serviços de laboratórios e equipes universitárias em análise e ensaios de qualidade, de matérias-primas e de produtos, assim como verificação de especificação e emissões de certificados nos casos indicados;

Para consecução do elenco de medidas e atividades sugeridas neste do-

cumento, a Confederação Nacional da Indústria propõe a criação de um Centro de Integração Universidade-Indústria, de caráter permanente e que terá a seu cargo a coordenação das referidas medidas e de outras que venham a contribuir para o aperfeiçoamento da citada integração.

Esse Centro deverá, de preferência, estar localizado no "campus" de cada Universidade, e dêle participarão representantes da indústria e da direção universitária.

A instalação e o custeio do Centro serão objeto de convênio entre a CNI ou as Federações de Indústria e cada Universidade.

D O. de 23-8-1968.

**Mesa-Redonda da Unesco:
Ensino Superior na
Sociedade Contemporânea**



A Mesa-Redonda foi convocada tendo em vista a problemática atual da vida universitária, especialmente os movimentos da juventude que se espraiam pelo mundo afora.

Divulgamos o relatório dos trabalhos expedidos pelo "Bureau" do encontro:

1. A Mesa-Redonda sôbre a natureza e funções do Ensino Superior na Sociedade Contemporânea reuniu-se na sede da Unesco em Paris, de 17 a 20 de setembro de 1968, tendo sido organizada para dar cumprimento a uma decisão do Conselho executivo em sua 78ª sessão.
2. A reunião foi iniciada a 17 de setembro, pela manhã, com discurso de René Maheu, diretor-geral da Unesco.
3. A Mesa-Redonda contou com a participação de 27 representantes dos países-membros, incluindo

O presente trabalho foi traduzido do francês pelo Prof. Jader de Medeiros Brito.

do professores universitários ou exercendo funções administrativas no ensino superior e estudantes.

4. Este documento foi elaborado pelo Bureau como reflexo direto das discussões, sendo aprovado pela Mesa-Redonda em seu conjunto.

Considerações Gerais

5. A Mesa-Redonda pôs em evidência que, não obstante a extrema diversidade das situações descritas, a universidade é uma instituição que inspira tomadas de consciência e de posição, da parte de quantos a ela estejam ligados, tanto com relação a ela mesma como em relação à sociedade.
6. Constatou-se que a função social da universidade é reconhecida como de importância capital, e que todos desejam sua expansão.

7. Que, em muitos países, o Estado dispõe de poder de ação decisivo sobre esta função social, devido à concessão de verbas, à orientação dada às pesquisas científicas, bem como à formação de quadros.
8. A Mesa-Redonda considera pois: que não se pode falar em universidade livre, sem haver sociedade livre; que a autonomia da universidade é uma das condições fundamentais para lhe permitir o exercício de sua função social e, na opinião de alguns, libertar-se das pressões exteriores.
9. Que essa autonomia não pode ter sentido na vida de uma sociedade a não ser que o direito do homem a uma informação livre, total, seja respeitado e que não haja repressão dos que informam segundo seu modo de pensar.
10. Expressa seu desejo de que uma reforma profunda, empreendida no menor prazo possível, conceda essa autonomia a todas as universidades.
11. A Mesa-Redonda reconheceu a função crítica e construtiva da universidade na sociedade, tendo em vista sua melhoria. Porém esta função é apenas uma parte da função social da universidade. Divergências profundas se manifestaram entre os participantes quanto ao exercício dessa função crítica e as relações existentes entre a função social e a função política da universidade. A Mesa-Redonda expressou essencialmente três opiniões diferentes a este respeito:
12. Para uns esta crítica deve conduzir a uma oposição à ordem

social estabelecida, se as universidades não aceitam os propósitos que a sociedade lhe atribui; no momento, estas finalidades são definidas e impostas por uma só classe social ou uma burocracia para seu próprio e em detrimento das demais classes. Sintetizada com estas, deve a universidade ser então utilizada para fins políticos de modo a conduzir, através da luta violenta ou pacífica, a uma transformação irreversível da sociedade. A ação neste caso baseia-se no caráter conflitivo das relações entre as classes sociais. Os conhecimentos difundidos pela universidade são objetivos, neste caso, apenas na medida em que têm mais utilidade para os trabalhadores que para a nação ou o Estado. Deseja-se reformas capazes de gerar conflitos sociais criadores que estabeleçam um contínuo questionamento da universidade por ela mesma e pela sociedade e que produzam radical transformação social.

13. Para outros, esta função crítica só se exercerá de modo válido se a universidade não for utilizada com fins políticos. Ela correria o risco de, favorecendo a evolução política do país, tornar-se um terreno de luta permanente entre diversos grupos e ficar a serviço, alternativamente, de cada um deles. A universidade que pretenda ser autônoma, não deve introduzir em seu meio grupos de pressão política que comprometam a função social que ela se propõe desempenhar. Os membros da comunidade universitária, como cidadãos, devem ter liberdade de externar suas idéias políticas.

dentro e fora da instituição. Convém que a função crítica da universidade continue a receber a garantia de suas franquias tradicionais. Esta função crítica deve permitir que, através do diálogo, se promovam as reformas capazes de adaptar a universidade à evolução social, acelerando mesmo esta evolução. Em nenhum caso, entretanto, essas reformas podem ter como consequência a violação da neutralidade do conhecimento difundido pela universidade.

14. Segundo outros, ainda, a universidade desempenha função social particularmente importante na comunidade em que a exploração do homem pelo homem, a opressão, nacional e racial, bem como a propriedade privada dos meios de produção foram suprimidos. A universidade na sociedade socialista acha-se em profunda sintonia com as massas populares, exercendo ativa influência em todos os aspectos da vida econômica, cultural, política e social.
15. Não obstante, uns e outros consideram que a crítica pode e deve conduzir a reformas que, para serem aceitas por todos, impliquem, por sua natureza, um esforço contínuo de superação dos objetivos transformadores da ordem social, em vigor na universidade e na sociedade em geral.

Acesso ao Ensino Superior

16. Três temas principais englobam os aspectos levantados pela discussão e permitem expressar todos os pontos de vista: o pla-

nejamento do acesso ao ensino superior, sua democratização e a orientação dos estudantes.

17. Sobre o planejamento do acesso ao ensino superior, a Mesa-Redonda constatou:
(a) a conveniência de que sejam conciliados a demanda social dos futuros estudantes, atendendo a suas aspirações pessoais e às exigências da sociedade, no quadro da economia nacional;
18. (b) que, a este respeito, duas correntes de opinião se manifestaram: a concepção do planejamento integral e a do planejamento indicativo, nos termos em que foram apresentadas à Conferência de Ministros da Educação dos países europeus membros da Unesco, na área do ensino (Viena, 20-25 de novembro de 1967).
19. No primeiro caso, o planejamento é imperativo. Visa ajustar, quantas vezes necessário, um programa quantitativo conciliando as necessidades da economia e a distribuição dos estudantes, de acordo com sua origem social. Opinam alguns que esse tipo de planejamento, se, por um lado, permite obter um nível satisfatório de democratização do recrutamento, por outro, pode ocasionar injustiças diante de determinados grupos sociais portadores de certo desenvolvimento cultural.
20. No segundo caso, o planejamento é apenas indicativo. A universidade se limita então a prever a demanda social e as necessidades da economia, fornecendo ao estudante os meios de conhecê-las e seguir estas indicações se o desejar. Com-

- preende pois três etapas sucessivas: *a*) a pesquisa prospectiva, implicando na montagem previsional de modelos sócio-profissionais da população ativa; *b*) a informação sobre seus resultados que deve exercer um papel significativo na adequada orientação dos estudantes; *c*) o aconselhamento que prolonga e amolda a orientação ao nível individual. A pesquisa prospectiva deve associar, neste sistema, todos que estejam a êle relacionados e chegar às estruturas universitárias de congestão, capazes de atuar sobre o programa das pesquisas e sua concepção.
21. A Mesa-Redonda discutiu o problema da democratização do acesso ao ensino superior, constatando:
- (*a*) que nos dois sistemas de planejamento propostos, havia eliminação de um certo número de estudantes.
22. (*b*) que um certo desperdício de talentos resulta muitas vezes da ausência de níveis intermediários nas "classes terminais". Parece conseqüentemente indispensável, de um lado, que esta lacuna seja rapidamente preenchida e, de outro, que através de um regime adequado de cursos vespertinos e por correspondência se reduza a amplitude das desigualdades, de modo a oferecer possibilidades de formação, como se vem fazendo, por exemplo, nos países socialistas. É muito importante que os diplomas expedidos após êsse tipo de estudos tenham o mesmo valor dos cursos regulares.
23. Um outro aspecto fundamental da democratização do acesso ao ensino superior é encontrar o meio de eliminar ou compensar as incidências de dificuldades financeiras ou desigualdades socioculturais no recrutamento dos estudantes. Muitas soluções foram propostas, entre as quais: a generalização das bolsas, o pré-salário, a concessão de pontos adicionais aos candidatos oriundos de classes sociais menos favorecidas do ponto de vista cultural.
24. A democratização do acesso ao ensino superior não deve acarretar uma queda da qualidade do ensino ministrado pela universidade desde que intervenha rapidamente como esforço progressista de reforma, atendendo à crescente demanda social. A escassez de professores, o abaixamento de seu nível em caso de recrutamento maciço, a insuficiência dos locais e recursos didáticos representam, com efeito, uma ameaça. Aliás a universidade é uma instituição tradicional que se adapta com atraso à evolução rápida da sociedade moderna. Daí pode resultar sua desumanização e, com ela, a deterioração das relações humanas, com prejuízo dos estudantes.
25. A democratização do acesso ao ensino superior fêz surgir a questão do emprêgo ou dispensa da seleção. Para uns, a dispensa da seleção é motivada pelo desejo de permitir, a todos que aspirem ingressar na universidade, acesso livre de qualquer obstáculo. Para outros, o recurso à seleção é determinado seja pela limitação do número de lugares, em função das necessida-

des sociais, ou pela capacidade dos estabelecimentos, seja por uma política de recrutamento restrita aos candidatos mais dotados. Diversos processos foram então considerados, entre os quais: exames escritos e orais ou formas de avaliação de conhecimentos e aptidões mais complexos, realizados antes da entrada na universidade, ou paulatinamente durante o curso de especialização, ou no fim do ciclo de estudos ou ainda no decorrer do ciclo propedêutico.

26. Certos participantes admitiram que a orientação deve ser contínua ao longo dos estudos, a fim de permitir a cada um encontrar seu próprio caminho, no nível determinado por suas capacidades. Esta orientação leva em conta motivações escolares, aptidões pessoais de cada estudante; no entanto, para alguns é considerada perigosa, na medida em que possa conduzir a um condicionamento dos espíritos num sistema preexistente e, sob muitos aspectos, para eles arbitrário. Este perigo é bem mais grave quando a orientação intervém desde o começo dos estudos.
27. Na expressão deste perigo de condicionamento, que destruiria a possibilidade de crítica dos próprios fenômenos, é que se encontra a origem do desejo manifestado por certos participantes de sair do âmbito em que os problemas foram colocados. Para eles, a discussão sobre o acesso ao ensino superior e sobre orientação desenvolveu-se nos termos em que são concebidos pela sociedade atual. O estudo desses dois aspectos fundamentais do

ensino superior não é pois suficiente para discutir o papel e a natureza do ensino superior na sociedade contemporânea. Vários participantes insistiram sobre o fato de que a geração jovem se tornou uma força ponderável na sociedade contemporânea; ela é capaz de influir sobre a conduta social como um grupo integrado, qualitativamente distinto, tendo seus próprios objetivos, aspirações e modalidades de ação cultural e política.

28. Uma parte da nova geração se opõe a uma concepção puramente quantitativa dos problemas de acesso ao ensino superior, procurando levantar problemas qualitativos. Julga ela que na dimensão quantitativa, apenas se pode chegar a uma melhoria do sistema existente no plano técnico, sem levantar novos problemas para sua transformação. É seu intuito colocar duas questões fundamentais: 1. Acesso a que tipo de ensino superior e com que fim? 2. Orientação: para quem e com que objetivo.
29. A Mesa-Redonda decidiu, em consequência, modificar sua ordem do dia para discutir problemas qualitativos essenciais, tais como o da concepção da universidade no contexto da sociedade global, em vez de debater sobre seu funcionamento, que, na opinião de alguns, tem apenas significação técnica, resultando na aceitação da ordem estabelecida. Após os acontecimentos de que certos países serviram de palco, quando tomamos consciência da força e do caráter novos da geração jovem, semelhante troca de idéias aparece como indispensável, a fim de

restabelecer, pelo diálogo, uma possibilidade de compreensão mútua.

Análise da Conjuntura dos Problemas Universitários

30. Significativa maioria reconheceu a eclosão de uma força totalmente nova na sociedade contemporânea. Essa mudança de equilíbrio social torna bastante evidente, após os últimos acontecimentos, a estreita ligação entre as concepções de universidade e os fenômenos sociais em geral. A evolução da universidade está ligada à da sociedade. A concepção tradicional da universidade ilustra bem a idéia de que esta instituição se acha integrada num sistema de valores, como parte da herança cultural da sociedade. Quando se procura implantar na universidade as reformas necessárias, observa-se que é possível apelar para os mecanismos internos do sistema comum de valores. Toda reforma social refere-se também a este sistema. Ora, o movimento, em muitos países, manifestou de maneira sincera e viril, embora muitas vezes desordenada, decepção diante do sistema de valores em vigor. Os jovens perceberam o desajuste que parece existir entre os ideais formulados pela sociedade e considerados por ela como fundamentos de sua organização e a realidade social que não os reflete. O movimento se concentra então num objetivo: tentar descobrir um processo dialético que permita a emergência de valores e modalidades

de ação capazes de reorganizar a sociedade segundo esta nova hierarquia.

31. Este ideal é visto por alguns como bastante utópico porque não se baseia, em absoluto, nas realidades sociais, econômicas e culturais. Esta falta de relações básicas com a ordem social vai isolando o movimento que corre o risco de se perder, em consequência disso, na irresponsabilidade, no radicalismo abstrato ou na verbocracia que anulam os últimos temas de impacto sobre as realidades.
32. Dada esta ameaça de contínuo isolamento, certos participantes acreditam na inconveniência de rejeitar tudo o que possa servir de base à reforma. A ação consiste, nesse caso, em escolher alguns aspectos destacados dessa herança que possam conduzir a um processo contínuo de reforma. Assim, procedendo por etapas sucessivas, sempre relacionadas com fundamentos concretos, é possível chegar às transformações necessárias. Parece-lhes que uma nova ideologia poderá ser construída fundamentada nos valores atuais. Possibilidades de cooperação aparecem então no meio universitário. A congestão, por exemplo, pode estimular um trabalho que vise, pela participação, fazer evoluir a entidade num sentido regenerador. É então o caso de estudar a concepção de uma forma nova de universidade.
33. É necessário introduzir na universidade concepções progressistas, de modo que os estudos fiquem integrados nas realidades sociais. Isto é válido prin-

principalmente para o conteúdo do ensino que deve ser menos teórico, mais aplicado, compreendendo atividades exercidas extramuros.

Acesso à Carreira Docente na Universidade

34. A Mesa-Redonda, depois de haver discutido o problema do acesso dos jovens à universidade, debateu o acesso dos professores. Ficou evidenciado que, se é relativamente fácil estabelecer sobre esse assunto princípios e critérios, as modalidades de aplicação levantam problemas extremamente complexos. Numerosas críticas foram apresentadas sobre situações atuais nos cursos em que as nomeações carecem de critérios, sendo o aspecto pedagógico muito freqüentemente negligenciado. A dificuldade do diálogo entre estudantes e professores, cujas responsabilidades são partilhadas, resulta, mesmo assim, em grande parte dessa negligência do aspecto pedagógico. Quanto ao mais, o caráter secreto dos processos, a falta de informação sobre o assunto acentuam o que há de arbitrário neste domínio-chave das nomeações e promoções.

35. A troca de idéias deu margem a que se delimitassem os critérios que deveriam ser levados em conta para efeito de nomeação ou promoção dos docentes:

- a. Características específicas da disciplina a ensinar;
- b. Títulos científicos e importância da atividade de pesquisa;

- c. Aptidões pedagógicas do candidato;
- d. Plena disponibilidade para o ensino e a pesquisa;
- e. Qualidades pessoais de contato humano, juventude e abertura de espírito, bem como perspectivas de desenvolvimento da personalidade.

A nacionalidade não deve pesar como critério.

36. Concluiu-se que a remuneração, o prestígio social e a segurança da profissão devem ser suficientemente garantidos, de forma a assegurar um recrutamento fácil em nível elevado. Todavia, a nomeação a título permanente não poderá ser concedida senão após uma série de renovações de contratos. Há mesmo quem pense que o cargo de professor não deve jamais ser obtido de modo definitivo. Seja como for, além dessas renovações, o início da carreira deveria comportar a realização de estágios de formação pedagógica.

37. Quanto aos processos de nomeação e promoção, houve quem opinasse no sentido de incluir aí tôdas as categorias legitimamente interessadas: professores, assistentes, estudantes. Não é admissível que apenas um desses grupos tenha exclusividade na decisão. Os processos de tomada das decisões se desenvolvem através de fases e exigências objetivas; devem tender para a eliminação de clãs e grupos de pressão. Observou-se que a diversidade das funções docentes, notadamente o ensino propriamente dito, a pesquisa, as ativi-

dades acadêmicas e administrativas poderiam permitir a especialização em outras funções de certo tipo de personalidade que se revele inapta no domínio pedagógico ou nas relações com os estudantes.

Proposições e Recomendações para uma Ação da UNESCO

38. A Mesa-Redonda teve ocasião de discutir com o Diretor-geral possibilidades concretas de intervenção da Unesco. Certos participantes reconheceram que a Unesco não é um organismo revolucionário, mas uma instituição reformista para a promoção de determinados ideais adotados por seus Estados-membros. Houve quem manifestasse dúvidas sobre a eficácia de uma organização, que julgam burocrática e hierárquica, para conceber e executar de modo válido planos de atividades que interessem à juventude e em particular à juventude universitária. Apesar dessas reservas, a Unesco é no entanto a organização internacional mais representativa e esclarecida para se ocupar de maneira operacional de fenômenos inerentes aos jovens e ao mundo estudantil. Em consequência, a Mesa-Redonda apresentou as seguintes recomendações:

Princípios gerais:

39. Promoção pela Unesco de reuniões como esta, com a participação de todas as tendências e de todos os movimentos, em nível nacional, regional e internacional.

40. Concentração de esforços da mesma entidade, não apenas para refletir e difundir a informação, mas também utilizar sua influência, seus trabalhos, suas competências gerais e especializadas, a fim de estabelecer uma linha de conduta internacional relativa aos problemas da juventude escolarizada e sobretudo não escolarizada.

Diálogo sobre o ensino superior

41. Organização nos Estados-membros, sob os auspícios das *comissões nacionais* da Unesco, de encontros de estudantes, professores, administradores, planejadores da educação e de pessoas competentes, com o objetivo de estudar os problemas, os conflitos e as modalidades dos processos de reforma comum ao ensino superior e à sociedade, para uma troca de idéias proveitosa.
42. Organização sob os auspícios da Unesco de encontros do mesmo tipo em *nível regional*, a começar pela América Latina.
43. Criação de um órgão sob a forma de *comitê consultivo internacional* que seria periodicamente convocado, a fim de debater situações conflituosas relacionadas com o ensino superior, estudar o papel internacional das associações de estudantes e promover análises comparativas dos regimes de ensino superior, sugerindo projetos de pesquisa. Esse comitê apresentaria suas análises e suas recomendações à Unesco, aos governos e a outras organizações internacionais, oficiais ou não, dele fazendo parte estudantes com diferentes perspectivas, representando organi-

zações estudantis ou a título individual, bem como professores oriundos de sistemas diferentes com diferentes ideologias.

Pesquisa e Vulgarização Científica

44. Realização de estudos científicos em todos os Estados-membros tendo em vista a elaboração de modelos previsionais da estrutura socioprofissional da sociedade e sua utilização como instrumento na política de acesso e orientação no ensino superior.
45. Execução de um programa de pesquisas sobre os desajustes que se verificam nas universidades, entre as incidências sociais e culturais e as metodologias do planejamento.
46. Difusão entre os membros do corpo docente de nível médio de informações científicas, de modo a favorecer o progresso da orientação escolar e profissional, baseada na Sociologia e na Psicologia, aplicadas à criança e à educação, tendo em vista contribuir para a solução dos problemas de acesso à universidade.
47. Estudo científico dos problemas de democratização do ensino secundário e difusão de seus resultados, na medida em que condiciona a democratização do acesso ao ensino superior, aten-

dendo a resoluções de Conferências de Ministros da Educação dos Estados-membros da Unesco, sobre o acesso ao ensino superior (Viena, 20-25 de novembro de 1967).

48. Ampla difusão dos resultados de estudos, inquéritos científicos e experiências relativos ao processo de selecionar candidatos ao ensino superior.

Informação

49. Divulgação pelas publicações periódicas e quaisquer outros meios de comunicação dessa Entidade de informações sobre os progressos alcançados e de fatos relativos à cooperação ou conflitos desencadeados no ensino superior, sobre qualquer experiência ou iniciativa tomada nesta área, entre os membros das diversas categorias das comunidades universitárias e entre as organizações de estudantes.

A juventude na Unesco

50. Participação ativa da juventude, e mais particularmente da juventude universitária, em todos os órgãos representativos da Unesco, seja em nível nacional (comissões nacionais) ou em nível internacional (Conferência geral), envolvendo todos os problemas de educação e de cultura.

2.º Colóquio de Caen sôbre Ensino Superior de Ciência e Pesquisa *

Promovido pela "Association de l'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique", realizou-se na Universidade de Caen, na França, de 11 a 13 de novembro de 1966, o 2º Colóquio Nacional sôbre "as perspectivas do ensino superior de ciência e pesquisa", com a participação de 300 educadores, incluindo professores universitários, pesquisadores e administradores.

Resultou dos trabalhos esta declaração, que ficou registrada nos anais do Colóquio como:

Os Quinze Pontos de Caen

Os participantes do Colóquio,

- Considerando a excepcional amplitude das tarefas e obrigações dos cursos superiores: ensino superior de massa, educação permanente, revigoramento e diversificação da preparação das elites;

* Traduzido da *Revue de l'Enseignement Supérieure*, n. 4, 1966, Paris, pelo Prof. Jader de Medeiros Britto.

- Convencidos de que a pesquisa representa a principal fonte de riqueza num país moderno;
- Constatando a intensificação crescente da competição internacional;
- Fiéis ao espírito do Colóquio de Caen em 1956 e registrando os esforços empreendidos por todos desde então,

Afirmam que as medidas de recrutamento e financiamento que se impõem devem ser acompanhadas de uma *profunda renovação das universidades*, em sua estrutura, suas normas internas, seus métodos, sua pedagogia.

Julgam indispensável que as pesquisas relacionadas com a indústria e a agricultura, pesquisas essas que condicionam a sobrevivência dessas atividades, se desenvolvam e se estendam a todos os setores da economia.

Exortam o Governo, cujas responsabilidades vêm crescendo nesse domínio, no sentido de desenvolver uma política vigorosa e harmônica em matéria de ensino superior e de pesquisa, particularmente no quadro de uma

cooperação internacional e europeia mais estreita e expendem estas recomendações:

1. Criação, a título experimental, no quadro da planificação nacional de universidades públicas autónomas (com presidente eleito), competitivas, diversificadas, sem qualquer espécie de monopólio sobre uma área geográfica, não mais comportando faculdades, a fim de permitir a diversificação e o reagrupamento original de disciplinas.
2. Criação para as universidades e estabelecimentos de pesquisa de um estatuto de estabelecimento público de caráter científico e técnico. Esse estatuto deveria garantir flexibilidade de funcionamento análoga à de que se beneficiam os estabelecimentos de caráter industrial e comercial.
3. Supressão das barreiras entre as faculdades existentes, tornando-se professores da universidade os professores de faculdade.
4. Limitação da matrícula de cada universidade a um teto razoável (20.000 no máximo), o que pressupõe a formação de um conjunto de 15 universidades distintas na região parisiense e várias universidades nas principais metrópoles.
5. Articulação desde agora das faculdades existentes, transformando-as em departamentos de ensino e institutos de pesquisa, com presidente eleito por tempo limitado. Ao departamento correspondente se deveria incumbir a total responsabilidade pelo ensino de cada disciplina, e deixando de constituir, aquele ensino, privilégio de uma ou mais cadeiras.
6. Designação dos professores para a universidade segundo um critério científico, independente de títulos, pesando tão-somente o valor do interessado. O processo das nomeações poderia com vantagem incluir a consulta a especialistas estrangeiros. Dever-se-ia apelar com maior frequência para o concurso de professores associados, dos quais alguns poderiam beneficiar-se por meio de contratos com duração não limitada.
7. É necessário que os institutos de pesquisa façam apêlo a uma pluralidade sistemática de fontes econômicas, assegurando modos variados de financiamento, permitindo que se leve em conta seja a importância de um programa, seja o valor de uma equipe ou de um colaborador.
8. A necessidade de lançar novas linhas de ação integradas em matéria de pesquisa básica em plano nacional e criar iniciativas coordenadas em plano europeu.
9. Com relação à pesquisa médica, é indispensável que se leve às últimas conseqüências a reforma clínica hospitalar universitária, atualmente em curso.
10. Definição sistemática de um programa de pesquisa, com base em trabalhos prospectivos, associando pessoal universitário e industriais. A execução deste programa deveria realizar-se por meio de contratos de pesquisa entre industriais e autoridades

universitárias, evitando o trabalho clandestino, e elaborados de maneira a considerar os imperativos da propriedade industrial.

11. Sem delonga, convém ampliar os meios e aperfeiçoar os métodos da documentação científica, auxiliar indispensável da pesquisa, aumentando-se o número e os recursos das bibliotecas, bem como estimulando a informação científica.
12. Em tôdas as idades e em nível de estudos gerais, a sociedade deveria oferecer ao jovem francês a possibilidade de aprender um ofício. Em consequência, deveria ser criado sistematicamente nas universidades, ou fora delas, cursos de habilitação para a vida profissional que seriam abertos nos níveis mais altos de cada estágio da formação (por exemplo, primeiro e segundo ciclos do ensino superior).
13. Desenvolvimento da informação sistemática dos professores, seus alunos e famílias, notadamente quanto às carreiras e vias de acesso.
14. A necessidade de repensar os sistemas de formação de professores de todos os graus. Deveriam êles receber não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também uma preparação psicos-

sociológica e profissional. A atualização de seus conhecimentos e métodos deve tornar-se um imperativo. Para êsses objetivos é preciso criar em cada região administrativa um instituto interdisciplinar de estudos pedagógicos, dependente da universidade, bem como ampliar as pesquisas educacionais que devem dispor de recursos mais significativos.

15. A educação permanente, tarefa cuja evidência não é preciso realçar, como indispensável complemento de toda educação, se inscreverá como objetivo global. Orientará o conjunto dos cursos de nível universitário. A promoção superior de trabalho, a atualização dos conhecimentos, a reconversão, a ação sôbre os meios socioculturais, tôdas as iniciativas, de agora em diante, comuns a todos os tipos de estudantes de tôdas as idades, deverão utilizar o conjunto dos recursos para o ensino à distância: ensino por correspondência, áudiovisuais, instrução programada, máquinas eletrônicas, e os meios extra-universitários: casas de cultura, museus etc. Dotada de uma dinâmica própria, em breve a educação permanente se integrará nos costumes, derrubando barreiras, mobilizando todos os homens dentro e fora da universidade, constituindo-se uma necessidade nacional.

Contribuições da U.S.P. ao Ensino Superior do Brasil.*

Nos seus trinta e cinco anos de existência, a Universidade de São Paulo (USP) tem dado uma contribuição importante para o desenvolvimento científico e, no sentido amplo, intelectual do Brasil. É elevado o número de realizações dos seus docentes e pesquisadores, concretizadas em memórias, comunicações, teses, tanto no setor da técnica quanto no da teoria, desde os processos mais práticos de operação sobre as coisas até à especulação mais abstrata. Neste informe, porém, será focalizado outro aspecto, embora ligado de maneira orgânica ao anterior: a sua contribuição no campo do ensino, onde se vem caracterizando por algumas iniciativas e orientações de grande proveito para a cultura do País. Para isso, abordar-se-ão concepções, hábitos mentais e instrumentos de trabalho, em nível bastante genérico, procurando-se alguns exemplos ilustrativos.

* Informe preparado pela Reitoria da Univ. de S. Paulo, atendendo a solicitação da Revista. A coordenação dos dados esteve a cargo do Prof. Antônio Cândido.

Inicialmente, convém estabelecer uma distinção entre o que ocorreu depois de 1934 nos setores tradicionais, — fortalecidos e desenvolvidos pela ação da Universidade, — e o estabelecimento de novos setores antes excluídos do ensino superior.

No primeiro caso, temos não apenas a marcha normal e o progresso nos estabelecimentos já existentes, mas a criação de outros do mesmo ramo, animados por um espírito porventura mais inovador. Assim, no terreno da Medicina começou a funcionar em 1952 a Faculdade de Ribeirão Preto, cujo currículo operou uma transformação apreciável na concepção tradicional, reduzindo, por exemplo, a duração de disciplinas cuja importância decrescia em virtude do progresso da ciência; bastará lembrar, a propósito, o quanto haveria de refletir na formação médica a revolução dos antibióticos. Em compensação, ampliaram-se setores pouco desenvolvidos, como a bioquímica, ou introduziram-se novos, como a psicologia clínica. Além disso, introduziu-se o regime de dedicação exclusiva ao ensino e à pes-

quisa para os docentes de matérias clínicas, geralmente assoberbados pela atividade profissional; finalmente, desenvolveu-se a concentração dos esforços em problemas médico-científicos de importância nacional, como o enfoque interdisciplinar da moléstia de Chagas.

Este exemplo mostra o que dizemos ao falar em ampliação e reformulação de setores tradicionais, a cujo propósito devemos ainda assinalar, no campo da Engenharia, a fundação da Escola de São Carlos.

Quanto a modificações de estrutura em estabelecimentos pré-existentes, o exemplo mais flagrante seria o da divisão e reformulação de escolas, como ocorreu com a Faculdade de Farmácia e Odontologia, mais racionalmente dividida em Faculdade de Odontologia e Faculdade de Farmácia e Bioquímica (1962).

A inovação se torna mais flagrante quando encaramos a criação de novos setores de ensino e pesquisa, antes inexistentes ou incorporados como parcelas de menor relêvo em outros setores. É o caso das novas faculdades, dos novos institutos autônomos e dos institutos ligados a mais de uma faculdade.

Sob este aspecto, o traço mais saliente é o representado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934), — a primeira efetivamente estabelecida no País com o caráter de sistematização dos mais diversos ramos do saber, e o duplo pressuposto de cultivar, de um lado, a investigação "pura", de outro, formar os quadros do magistério secundário. Ela dava corpo à idéia da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Educação, prevista na Lei que introduziu a reforma federal do ensino de 1930.

Em seguida, foi-se notando a tendência para desenvolver a setorização dos ramos do saber, em consonância com a evolução científica. É o caso das ciências econômicas, que antes constituíam cadeiras isoladas e globais em Faculdades de Direito e na recente de Filosofia, sendo cultivadas com maior diversificação apenas no nível modesto do ensino técnico médio; e que em 1947 se estruturaram na Universidade com a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas e seu importante Instituto de Administração, logo dotado de uma das melhores e mais bem organizadas bibliotecas do Estado.

No mesmo ano ocorreu a transformação do setor de Higiene da Faculdade de Medicina em Faculdade de Higiene e Saúde Pública, destinada a especializar médicos, engenheiros, enfermeiros, trabalhadores sociais etc., neste ramo fundamental da Medicina pública e dos problemas sanitários. Parte do mesmo processo é a fundação das Escolas de Enfermagem, que forneceram os primeiros especialistas de qualificação superior nesta importante atividade assistencial, antes deixada quase por completo ao sabor do empirismo. É, ainda, a constituição de Institutos autônomos, como o de Electrotécnica, o Oceanográfico, o de Pré-História etc.

O traço mais recente do processo de diversificação e reestruturação é o agrupamento de cadeiras análogas ou afins de diversas instituições da Universidade, num primeiro esboço da Universidade futura, em que a autonomia da pesquisa e do ensino sobrepuja a federação de cadeiras díspares. O chamado "grupo das químicas", no *campus* da Cidade Universitária, é o exemplo mais frisante deste novo espírito, manifestado na própria unidade arquitetônica.

Mencionemos ainda os Institutos ligados a uma Cadeira, como ocorre faz muito com o Instituto Oscar Freire da Faculdade de Medicina, e que hoje se verifica, no campo humanístico, com as Literaturas. Para sua formação, concorreram por vêzes doações de países estrangeiros (p. ex. Instituto de Estudos Portugueses, Faculdade de Filosofia); ou a associação com entidades culturais originariamente criadas ou mantidas por eles (Centro de Estudos Hispânicos). Nestes e em outros casos, existem as vantagens do intercâmbio cultural com as nações interessadas, permitindo auxílios bibliográficos, troca de docentes, bôlsas. Finalmente, mencionemos o caso auspicioso do Instituto de Estudos Brasileiros, enfeixando a participação de cadeiras que, em tôda a Universidade, se relacionam com êste setor decisivo para a nossa cultura, e que se vai transformando rapidamente num centro importante de pesquisa, documentação e publicações.

Isto pôsto, o que talvez mais interesse ao caso seja indicar, de modo breve e em caráter geral, entrando apenas ocasionalmente em terrenos específicos, a contribuição da Universidade de São Paulo no que se refere à reformulação ou introdução de concepções e hábitos do ensino, bem como aos meios e instrumentos para êste fim mobilizados.

1. Novas Concepções e Novos Hábitos de Ensino

1.1. Em primeiro lugar salientemos a nova concepção de trabalho científico e intelectual. Não que a Universidade de São Paulo a tivesse introduzido, de modo absoluto, no País ou no Estado; mas desenvolveu-a. Queremos falar do conceito de trabalho científico e intelectual, "desin-

teressado", que significa sobretudo, no contexto histórico em aprêço, "não-profissional". As nossas escolas superiores tradicionais, destinadas a formar profissionais "liberais", sempre cultivaram simultaneamente a investigação "pura". Mas em escala reduzida, caráter individual e, de qualquer modo, como aspecto oficialmente subordinado aos interesses de formação técnica e profissional. Com as novas faculdades e institutos, foi possível uma concentração maior nos interesses estritamente científicos, isto é, no conhecimento pelo conhecimento, que mais cedo ou mais tarde deságua aliás na sua aplicação. Se em alguns setores, como o ensino das ciências aplicadas aos problemas da saúde humana, individual e coletiva, a USP pouco terá inovado, mas apenas alargado o que vinha sendo feito nos estabelecimentos que a precederam, noutros a sua contribuição foi de cunho francamente iniciador. Para não citar casos extremos, como a investigação oceanográfica, lembremos o que se passou no setor da Matemática, onde a presença e orientação de um sábio italiano promoveu o estabelecimento do primeiro núcleo de pesquisadores de caráter moderno, dotado de orientação homogênea de trabalho, biblioteca especializada, publicação específica, correlação com o movimento internacional. Justamente, o caráter coletivo, a equipe, a colaboração entre especialistas, o recurso permanente às fontes estrangeiras, conferem a esta iniciativa um cunho inédito, pois antes a ciência matemática repousava em realizações isoladas.

O que se passou com a Matemática pode ser verificado, por exemplo (em níveis variáveis de êxito), no ensino das Línguas e Literaturas, na Sociologia, na Filosofia, na Física, tendo sido nesta última absolutamen-

te notável o surto experimental, que superou o ensino "reprodutivo" e trouxe o estudante para as tarefas criadoras.

Esta concepção de trabalho e investigação "desinteressados", desligados de aplicação prática imediata, permitiu superar o pragmatismo que sempre norteou o nosso ensino superior, legitimando o desenvolvimento de setores considerados gratuitos e "desnecessários" pelo senso comum, como é sobretudo o caso da Filosofia e da Literatura. Graças à Universidade de São Paulo, generalizou-se nesta parte do País, com repercussões nas outras, o que antes era mérito de indivíduos isolados ou pequenos grupos. Naturalmente, no que se refere às ciências e disciplinas ligadas às velhas profissões, ensinadas nas respectivas escolas, o efeito foi grande e a resultante será (como já se esboça nos planos de reestruturação da Universidade amplamente debatidos em foruns de professores e alunos, e agora em estudo final pelo Conselho Universitário) o seu reagrupamento mais racional com as congêneres, em institutos de mesma especialidade. Assim, haverá, não uma cadeira de Matemática numa Escola de Engenharia, mas um curso em Instituto de Matemática, onde virão ter os estudantes de Engenharia ao lado de candidatos a outras especializações.

1.2. Estreitamente ligado ao tópico anterior, mencionemos um dos traços mais importantes desenvolvidos pela Universidade de São Paulo: a ampliação do conceito de pesquisa e investigação, que passou definitivamente a abranger as ciências humanas, em sentido amplo, inclusive os estudos de Língua e Literatura.

A conseqüência foi a introdução de métodos modernos em tais setores, le-

vando-os a abandonar a orientação discursiva e normativa que antes os caracterizava, sobretudo por influência dos estudos retóricos e jurídicos, voltados para a prática da persuasão e do direito. Deste modo, desdobrando o esforço de pioneiros isolados, desenvolveu-se a investigação no campo da Sociologia, da Economia, da Antropologia, com destaque de setores importantes não apenas para o conhecimento sistemático, mas para a futura ação administrativa, política e cultural. É o caso da aculturação de imigrantes, relações de trabalho, urbanização, previsão econômica, mão-de-obra industrial, estruturas agrárias, mobilidade social, planejamento etc. A este propósito, é necessário assinalar também as áreas menos prósperas, como a lingüística moderna (pura e aplicada), que teve pouco desenvolvimento, enquanto a investigação propriamente literária, histórica e crítica, entrava numa fase de maior rigor.

1.3. Estas considerações nos trazem a um aspecto importante, para o qual a Universidade de São Paulo deve ter contribuído de modo marcante: a vinculação do ensino à pesquisa. Embora isto não constitua ainda uma norma efetivamente observada, ou eficazmente seguida, a consciência de sua necessidade é geral e sua introdução em vários setores, notória. Assim, no campo das ciências humanas foi a sua implantação que permitiu superar a fase anterior de cunho discursivo, em benefício de uma atitude que valoriza cada vez mais a iniciação do estudante nas técnicas de investigação, fazendo depender em parte a sua aprovação do cumprimento de tarefas práticas. A idéia de "projeto" e de "equipe", essenciais para o desenvolvimento científico e a investigação sistemática no setor humanístico, se desenvolveu e

tende a implantar-se em todos os ramos, inclusive no da pesquisa lingüística e literária.

1.4. Um aspecto conexo é o da construção lenta, mas segura, do conceito e exercício da carreira universitária, — uma das contribuições mais originais e fecundas da Universidade de São Paulo ao ensino superior.

Antes de 1934, o que havia era a instituição da livre-docência, funcionando sobretudo na Faculdade de Medicina e, em escala reduzida, na de Direito, onde consistia em essência no aproveitamento dos aprovados em concurso de cátedra, mas não indicados para provimento. Na primeira faculdade mencionada, podia ser um mero título, ou, nas cadeiras científicas, estágio no amadurecimento do pesquisador ou professor.

Depois de 1934, estabeleceu-se como critério de avaliação do jovem especialista o doutoramento, concebido agora como fruto de uma investigação pessoal mais ou menos prolongada (por essa altura, suprimiu-se o doutoramento obrigatório e as mais das vezes meramente convencional da Faculdade de Medicina, equivalente à "laurca" italiana, isto é, uma dissertação final para obtenção do grau). A princípio, muitos doutoramentos foram simples satisfações dadas a requisitos regulamentares; mas à medida que se adensava o meio intelectual da Universidade, eles adquiriram um teor bastante elevado. Hoje, são uma etapa obrigatória, geralmente requerendo pelo menos dois anos de trabalho intenso, muitas vezes com auxílio de bolsas e quase sempre constituindo requisito para estabilidade em cargos docentes. De tal forma que desapareceu quase de todo o velho padrão do intelectual ou cientista que brotava de repente ao sabor dos concursos públi-

cos, em favor do conceito de progressão ao longo de etapas, que a princípio foram em número maior ou menor, segundo as faculdades, e hoje estão uniformizadas, ao mesmo tempo que a carreira se estruturou administrativamente. No momento, o padrão básico pressupõe, depois da formatura, um curso de pós-graduação, que pode conduzir ao mestrado ou ao doutoramento, senão a ambos. Tais graus dão acesso ou confirmam nos cargos iniciais da carreira, instrutor e assistente-doutor. A seguir, a prova de livre-docência permite chegar ao cargo de assistente docente, que pode levar ao de professor-associado, ainda reduzido numericamente, mas já em vias de aumento substancial. Finalmente, uma última tese e concurso abrem o cargo de professor catedrático, um apenas por matéria oficialmente determinada. Este sistema resulta da combinação da idéia de carreira com a de monopólio funcional; daí a crise em que se encontra, estando já prevista a possibilidade de alargar também o número de titulares da etapa final, de acordo com deliberações já tomadas nos atuais estudos da reestruturação universitária.

Como se vê, a carreira tornou-se uma realidade, mesmo nas faculdades profissionais, onde o exercício da atividade particular deve combinar-se ao menos em parte com o aperfeiçoamento incessante, para a obtenção dos graus necessários ao acesso. Isto desenvolveu de modo notável a produção científica e intelectual, embora em níveis diferentes conforme a densidade de cada setor. A este respeito, convém ressaltar o fator decisivo no caso, que foi o estabelecimento e depois lenta generalização do regime de tempo integral, introduzido inicialmente nas cadeiras básicas da Faculdade de Medicina. Ele representa o fim

da atividade docente em caráter marginal ou ocasional, para fazer dela o grande alvo do professor e do pesquisador. A sua extensão às ciências humanas tornou possível o seu rápido desenvolvimento, permitindo recrutar e fixar intelectuais e cientistas antes dispersados pela necessidade de multiplicar as fontes de remuneração ou mudar de atividade. É possível, pois, dizer que a *estruturação da atividade universitária como carreira, com apoio no tempo integral*, foi a contribuição decisiva da Universidade de São Paulo para a renovação do ensino superior do País.

1.5. Uma contribuição pioneira foi a que se verificou no setor do ensino secundário, mediante a formação, em nível superior, dos professores a ele destinados. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras visava precisamente a esta tarefa, ao lado das de pesquisa e investigação. O progresso neste sentido foi lento e ainda não está completo, pois subsiste a figura do professor secundário sem formação específica, às vezes graduado por outros cursos superiores, as mais das vezes tendo apenas o curso normal e outros do mesmo nível. Embora hoje o recrutamento de licenciados para o magistério secundário e normal recorra às numerosas faculdades de Filosofia, oficiais e particulares, leigas e religiosas, que existem por todo o Estado, o ponto de partida foi a Universidade de São Paulo, que inclusive forneceu os padrões adotados pelos novos estabelecimentos.

Apesar de tudo, ainda é insuficiente a sua ação. Se em alguns setores, como o das Línguas ou da História, a oferta satisfaz, noutros a situação permanece inalterada, pois os seus licenciados ou bacharéis encontram melhores condições de trabalho em ativida-

des diversas, como é notadamente o caso da Física e da Química, cujos graduados são absorvidos pela indústria ou pela própria expansão da pesquisa universitária. Além disso, as injunções políticas têm perturbado a consolidação harmoniosa da carreira do magistério secundário, pelas facilidades e equiparações concedidas periodicamente aos não-licenciados.

Anotemos, para terminar, a contribuição que consiste em propiciar o aparecimento de novos tipos de profissionais além do licenciado, visando a novas atividades além do magistério, como é o caso do geólogo, do psicólogo, do economista. Apesar do seu não reconhecimento oficial, é também o do sociólogo, chamado cada vez mais a intervir ou orientar as atividades de organização das relações de trabalho, planejamento, reajuste e reforma administrativa.

2. Meios e Instrumentos

2.1. Se passarmos aos meios empregados para atingir estas metas, é preciso mencionar em primeiro lugar a contribuição dos especialistas estrangeiros, contratados individualmente ou em "missões" culturais, com o apoio de seus governos.

Como se sabe, é uma tradição brasileira o recurso a este meio. Algumas fortes personalidades científicas marcaram, desde o século XIX, o progresso da ciência e das artes no Brasil. E nada melhor para sublinhar essa tendência do que um fato pouco conhecido: o Governo Imperial chegou a entrar em entendimentos para a vinda de Richard Wagner, a fim de reorganizar e dirigir o Conservatório Musical do Rio de Janeiro; magoado e desiludido com o insucesso de sua ópera "Tannhauser" em Paris (1861),

parece que o grande compositor chegou a encarar seriamente esta possibilidade. Se não veio, outros vieram, como Gorceix, que fundou em 1874 a Escola de Minas de Ouro Preto, tornando-a durante muito tempo um dos centros mais importantes do ensino científico ligado à pesquisa. Na Faculdade de Medicina de São Paulo alguns sábios estrangeiros, como Brumpt em Parasitologia e sobretudo Bovero em Anatomia, tiveram influência renovadora, sendo de notar que a aplicação da psicologia às relações de trabalho e à orientação profissional foi iniciada entre nós por um professor suíço vindo para a Escola Politécnica, Roberto Mange.

Entretanto, nunca houve no Brasil uma sistematização mais completa da colaboração estrangeira do que a representada pelos professores italianos, franceses e alemães contratados a partir de 1933 e 1934 para reger os cursos da recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Os italianos vieram para Grego, língua italiana, ciências físicas e matemáticas, Geologia e Paleontologia. Os franceses, além da língua e literatura francesa, vieram para Filosofia, Economia, Sociologia, Política, História e Geografia; os alemães, para Química e ciências naturais (Zoologia e Botânica). Estes grupos, renovados em parte no correr dos anos, lançaram as bases das orientações apontadas na divisão anterior deste relato, sistematizando e desenvolvendo o que se fizera antes de modo isolado, ou criando novos modos e setores de atividade.

Mais adiante, foi ainda pelo recurso às fontes estrangeiras que se atualizaram alguns setores por eles iniciados, como foi o caso das Matemáticas, onde, nos últimos anos do decênio de 1940, se manifestou a renovação ins-

pirada nas pesquisas do grupo francês "Bourbaki", cujos principais componentes ensinaram entre nós.

No setor de Filosofia, Ciências Sociais e Letras, foi quase total a contribuição da "missão" francesa e, em parte, da italiana, a começar pelo rigor no preparo dos cursos, a introdução da análise de texto e o início da investigação. Por outro lado, a influência norte-americana e inglesa no referido setor manifestou-se indiretamente, pela presença de alguns especialistas trabalhando na Escola de Sociologia e Política.

Dêste aspecto, e apesar da presença menos duradoura de sábios e especialistas estrangeiros nas Universidades do Distrito Federal (1934-35) e do Brasil (a partir de 1939), foi ímpar a contribuição da Universidade de São Paulo para o progresso do ensino superior através dêste meio de transmissão cultural.

2.2. A isto, é preciso juntar o efeito das bolsas-de-estudo para o exterior, geralmente concedidas pelos países amigos, permitindo formar ou aperfeiçoar estudiosos e pesquisadores, em número crescente.

Muitos departamentos da U.S.P. trabalham atualmente em conexão estreita com instituições estrangeiras, sobretudo francesas e norte-americanas, permutando docentes e pesquisadores, de maneira não apenas a facultar a incorporação constante das inovações, mas a divulgar no exterior os nossos trabalhos, sendo de notar certos casos (por exemplo, Biologia) em que aos nossos especialistas é solicitada a própria organização de setores e projetos em Universidades estrangeiras. No setor de Filosofia, há um intercâmbio com certas universidades francesas para a vinda de jovens (porém

qualificados) professores e para estágios de doutorandos que se distinguiram aqui no curso de pós-graduação, — o que permitiu constituir rapidamente um núcleo promissor. Caso interessante é o do Grego, antes inexistente em nosso panorama universitário e agora florescendo graças a uma política de estágios, na França, de licenciados que, como os de Filosofia, lá prepararam diplomas e teses.

A figura do "bolsista" se junta à do "professor estrangeiro", como traço inovador da Universidade de São Paulo, constituindo ambos um elemento fundamental da sua eficácia, sobretudo pelo que representam como novos hábitos no ensino e na pesquisa, além de novas atitudes mentais.

2.3. As bolsas funcionam geralmente como possibilidade de aperfeiçoamento, por meio da pós-graduação, que a princípio não existiu na U.S.P., e aos poucos foi-se integrando em sua estrutura curricular. Mas ainda hoje ela tem caráter precário, pois os quadros docentes, bastando apenas para as necessidades dos cursos regulares, não são em número suficiente para atender aos seus requisitos. No entanto, ela progride, mesmo com lacunas, e em alguns setores atingiu nível satisfatório, como ocorre em Medicina, Engenharia, Agronomia, Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas. De qualquer modo, nossos cursos de pós-graduação constituem uma tentativa em escala apreciável e são uma das grandes metas dos esfor-

ços atuais. Para isto, vem sendo relevante o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), instituição criada por lei estadual e mantida por uma percentagem da arrecadação, e que é hoje condição insubstituível do progresso científico na Universidade. Graças ao espírito, já assinalado, de ampliação do conceito de pesquisa, ela se tem mostrado receptiva às ciências sociais e às letras, permitindo nestas um aprofundamento de formação pessoal e um progresso na investigação que de outro modo teria sido impossível. Embora as diferentes faculdades concedam bolsas a certo número de alunos, são as da FAPESP que vêm permitindo acelerar e ampliar a formação dos novos pesquisadores.

2.4. No que toca de mais perto ao mecanismo de aprendizagem, sempre com referência à associação entre ensino e pesquisa, devemos mencionar a constituição e expansão de bibliotecas especializadas, geralmente departamentais, assim como de laboratórios. No domínio da Física, por exemplo, estes permitem de maneira fecunda a referida associação, na medida em que reproduzem para o estudante as experiências que constituíram etapas decisivas no progresso científico, pondo fim desta maneira ao ensino livresco. Os grandes aceleradores de partículas, montados na Faculdade de Filosofia, a partir de 1948, são além disso fatores decisivos no referido progresso, desenvolvendo as possibilidades de investigação original.

ALEXANDER, William, WILLIAMS, Emmet L., GOMPTON, Mary, HINES, Vynce A. e PRESCOTT, Dan — *The emergent middle school* — New York, Edição Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968, 170 p.

Os autores dêsse interessante livro são figuras bem conhecidas no cenário educacional norte-americano e mesmo no âmbito internacional da educação, seja mediante sua atuação no mundo escolar dos Estados Unidos, seja através de valiosos estudos, ensaios, artigos e livros publicados. Nesse último aspecto, o Prof. William M. Alexander é particularmente prolífico no campo dos estudos sobre a educação da adolescência. No momento está com a responsabilidade de dirigir o "Instituto para o aperfeiçoamento do Currículo", da Universidade de Flórida, à qual também pertencem os Profs. Emmett L. Williams e Vynce A. Hines. A professora Mary Compton é da Universidade de Georgia e Dan Prescott é professor emérito da Universidade de Maryland.

No prefácio do livro, os autores sublinham como seu objetivo básico des-

crever um novo tipo de organização de escola média, refletindo a atual tendência a buscar estruturas dessa escola diversas daquelas mais tradicionais, como as existentes no tipo 6-3-3 e 8-4 e em outros mais conhecidos tipos de sistemas de ensino nos Estados Unidos.

A "junior high school", assinalam os autores do livro, foi indiscutivelmente planejada pelos seus fundadores, no início do século, como sendo, na escola média, a ponte de contato com a escola primária. Mas, com o correr do tempo, êsse aspecto foi sendo perdido e a "junior high school" foi passando a ser uma escola secundária desligada de seus definidores propósitos iniciais. Concomitantemente, as crianças foram amadurecendo mais precocemente e o conhecimento humano se expandindo, ao ponto de tornar a tradicional e limitada organização comum à escola primária, crescentemente inadequada para discentes na faixa da pré-adolescência. Foram fatos dessa importância que levaram muitos educadores nos Estados Unidos e — diríamos nós — no mundo, a buscar

tipos diferentes de organização e de programa escolares, visando a atender adequadamente a *esses anos de transição da infância à adolescência*. Essa nova escola, conservando aspectos adequados da escola elementar e da "junior high school", lhes acrescentaria todavia outras dimensões. Ela consideraria em seus propósitos uma ampla faixa de diferenças individuais, visando a obter caminhos próprios para bem cuidar de tôdas elas. Estaria exatamente situada no meio da escada educacional, servindo à faixa média da população escolar com um programa que nem é tipicamente de escola primária nem de escola secundária.

A nova escola média que serviria a alunos ora matriculados nos graus de 5 ou 6 até 8, vem sendo vista por muitos educadores como uma resposta adequada ao problema que se propõe resolver, do que é prova a sua rápida expansão nos Estados Unidos, onde já existem cêrca de 1.100 escolas estruturadas com essa inovadora organização.

O livro, cujo registro fazemos, se divide pelos seguintes capítulos:

Parte 1ª — Prefácio

Introdução

O movimento para uma nova escola média

Parte 2ª — A situação para uma nova escola média

- 2) Do ponto de vista do crescimento humano e desenvolvimento
- 3) Do ponto de vista das inadequações do Plano 6-3-3

Parte 3ª — O programa de escola média

- 4) O plano curricular

5) O ensino na escola média

6) Organização e Staff

Parte 4ª — Estabelecendo a (nova) escola média

7) Avaliando a escola média

8) Movimento para uma autêntica escola média intermediária

Apêndice — Material ilustrativo sobre as (novas) escolas médias
Bibliografia
Índice.

No capítulo I, sob o título "O Movimento para uma nova escola média", os autores ressaltam que o adjetivo "nôvo" ou "emergente" antes de escola média é "deliberado e essencial".

É que, para muitos educadores, inclusive os autores do livro, a nova organização escolar com os programas de ação a que se propõe, serviria bem melhor aos objetivos visados do que o fazem atualmente os últimos graus da escola primária e a "junior high school", em relação à sua clientela, que vive dois estágios de maturação: o de fase final da infância e o do limiar da puberdade.

Essa insatisfação com o funcionamento atual da "junior high school" não se manifesta em relação ao que ela foi proposta a ser, mas em relação ao que ela *vem sendo na prática*.

Assim, a "emergent middle school" seria mais do que apenas uma reorganizada "junior high school". Seria a expressão de um propósito de reorganização total da escada educacional dos 6-3-3 e não apenas de um dos seus segmentos. Os educadores americanos se desiludiram com o funcionamento da "junior high school" e adotaram a escola média (intermediária) como uma alternativa nova sujeita ao teste de prática.

Os objetivos da "emergent middle school" seriam assim resumidos:

1) servir às necessidades educacionais das crianças mais idosas, dos pré-adolescentes e dos adolescentes mais jovens, em uma escola que seria uma ponte *autêntica* entre a escola elementar para a infância e a "high school" para a adolescência.

2) fornecer um grau *otimum* de individualização do currículo para uma população escolar caracterizada por sua grande variabilidade.

3) em relação com êsses objetivos, planejar, implementar, avaliar e modificar decorrentemente, num programa contínuo de desenvolvimento curricular, um programa que inclua provisão para: planejada seqüência de conceitos nas áreas de educação geral, maior ênfase na exploração de interesses e habilidades para uma aprendizagem contínua; programa bem balanceado de experiências exploratórias e de atividades e serviços para o desenvolvimento pessoal; atenção adequada à formação e desenvolvimento de valores.

4) estimular o progresso contínuo do aluno através de uma adequada articulação entre as várias fases e níveis do programa educacional.

5) facilitar o melhor uso de recursos disponíveis para o contínuo aperfeiçoamento da aprendizagem escolar.

A crítica ao plano 6-3-3 e a "junior high school"

Do ponto de vista dos educacionistas americanos o plano 6-3-3, tal como funciona hoje, não considera de maneira própria as necessidades do estudante na fase de transição da pré-adolescência, do período escolar que

corresponde ao fim de escola primária e ao ingresso na "junior high school". O professor das últimas séries da escola primária trata pedagogicamente os seus alunos como se fossem alunos das primeiras séries. A "junior high school" é por sua vez uma mera cópia da "senior high school", com um programa fragmentado e rígido, com professores e administradores que não receberam uma adequada formação pedagógica. Os propósitos do programa 6-3-3 tal como constam da literatura pedagógica foram eclipsados na prática. O grupo que sofre as conseqüências dessa distorção é o grupo na fase de transição da infância à adolescência, que ficou completamente sacrificado, marginalizado como se não tivesse interesses e característicos específicos. Assim o plano 6-3-3 se converteu, na prática, num anacronismo educacional, o qual é tempo de mudar para atender *especificamente* aos jovens na idade de transição, tal como a escola atende *especificamente* aos mais jovens e aos mais idosos.

Isto é o que não vem sendo feito na estrutura escolar mais tradicional e é o que se propõe a fazer a "emergent middle school".

Aspectos definidores da filosofia da "emergent middle school"

A expectativa dos autores do livro é a de que, nos próximos anos, muitos sistemas escolares estarão pondo em xeque a continuidade de vigência da atual estrutura prevalecente, seja a de 8-4, seja a de 6-3-3, e considerando os prós e contras de uma organização diferente, seja ela a de 4-4-4, ou a de 5-3-4 ou de outro padrão que tenha um nível *médio, intermediário, diferente do vigente nos padrões atuais.*

O ponto de partida para a discussão é o de que uma organização do sistema escolar diferente da que ora prevalece seja necessária; desde que haja firme consenso quanto a essa necessidade, o problema é então como reorganizar os sistemas de ensino.

Para chegar-se a êsse consenso, algumas questões têm de ser postas e distidas, como as seguintes:

1) Cria a atual organização educacional desnecessárias e indesejáveis quebras na continuidade do processo de escolarização?

2) Falta aos atuais planos de organização dos sistemas de ensino consideração adequada às necessidades dos alunos nos anos de transição da infância à adolescência?

3) O atual estado de coisas vem inibindo a experimentação? A experimentação seria facilitada com a adoção de novos moldes de organização?

4) Um programa abrangendo as mudanças necessárias seria mais viável na organização atual ou com a adoção de novos moldes de organização?

5) As tendências assinaláveis na população escolar em relação às facilidades ora oferecidas, fazem necessária e recomendável a adoção de novos padrões de organização?

Se essas perguntas são respondidas afirmativamente, que aspectos devem ser considerados na nova organização a empreender? Seriam os seguintes:

1) *Oferta de um programa educacional total*

Na oferta de um programa educacional total, da entrada à saída da escola, os movimentos entre os níveis devem ser consideravelmente mais flexíveis e articulados do que ora ocorre.

2) *Planos não seriados*

Vários tipos de planos de escolarização não seriada, abrangendo o período total de escolarização ou partes dêles, devem ser considerados.

Indiscutivelmente alguns planos de escolarização devem ser desenvolvidos à base de um sistema louvado apenas no progresso individual do aluno sem fixação a critérios uniformes de seriação escolar ou de idade cronológica do discente.

Planos em dois níveis — Os tradicionais padrões dos sistemas do 8-4 ou do 6-6 podem ainda ser reconsiderados com novos arranjos, visando a estabelecer a desejada ponte entre os dois níveis de ensino. Todavia é assinalável a tendência de abandono dêsses sistemas clássicos, em muitos dos atuais sistemas escolares americanos.

Planos em três níveis — Os sistemas escolares funcionando ainda à base dos planos 8-4 e 6-6 (dois níveis) vêm-se revelando particularmente interessados na introdução de *um nível intermediário*, ou seja, a escola média intermediária ou de transição abrangendo três ou quatro séries anuais, correspondendo aos graus de 5 a 8 ou de 6 a 8. Assim registra-se a tendência de substituir o clássico sistema 6-3-3 por 5-3-4 ou 4-4-4.

A leitura do livro é bastante interessante e elucidativa das posições tomadas pelos seus autores em relação ao sério problema da escola que convém ao pré-adolescente e que não vem funcionando no tradicional sistema educacional norte-americano.

A reflexão sobre êle, que abre clareiras à reflexão pedagógica, e mostra-nos como é universal o problema educacional das fases da transição no

desenvolvimento do ser humano, seja aquela da infância para a dolescência, seja desta para a maturidade total, pondo em xeque as instituições educacionais que cuidam da clientela nesses períodos, no que concerne à adequação entre a Psicologia e a motivação peculiares aos discentes e o conteúdo da educação que lhes é ministrada.

J. A.

RICHMOND, Kenneth W. — *The teaching revolution*, Londres, Methuen London, 1967, 220 p.

Estamos vivendo numa época em que a sociedade passou a ser mais importante do que o indivíduo e tudo que se faz é com o objetivo declarado de promover algum aspecto dela. A individualidade da pessoa humana está sendo cada vez menos levada em consideração, quer nos voltemos para a direita ou para a esquerda, para os conceitos americanos de uma grande sociedade, para o *modus vivendi* americano, ou para os Estados Comunistas do Leste, o princípio subjacente é sempre o mesmo — a subordinação do homem à sociedade.

Parece que o mundo inteiro está procurando produzir em massa modelos de seres humanos de vários níveis a fim de satisfazer às necessidades de uma comunidade maior e impessoalizada. Talvez isto venha a substituir a política de poder que não ousam chamar de império mundial. A Humanidade deve conformar-se com o culto do século 20, da "sociedade anônima de passivo limitado" que produz alguma coisa ou presta algum serviço que os

dirigentes ora em exercício dizem ser necessário ao povo. Convencem a Humanidade de que são necessários novos tipos de habitação, alimentos benéficiados e selecionados, dispositivos bélicos mais eficientes, esportes e divertimentos organizados, métodos e recursos para a doutrinação mais rápida do homem em linhas de pensamento que favoreçam o predomínio do coletivismo sobre o individualismo, de modo a torná-lo melhor ferramenta ou instrumento a serviço de uma sociedade automatizada. Para aqueles que se preocupam com os processos educacionais de hoje, existem dois fatores inquietantes: a crescente influência, em âmbito mundial, dos novos métodos educacionais americanos, e a inquietação das novas gerações com relação a todos os sistemas educacionais existentes. Talvez, se se chegasse à concretização de uma sociedade realmente automatizada, a predominante crença popular na sorte, como maneira de resolver problemas pessoais, deixaria de ser um verdadeiro obstáculo para os organizadores do progresso cultural através da educação.

O Professor Richmond com razão sustenta que a instituição social do fracasso ou "falta de sorte" tem sido racionalizada como "bela arte" nos processos de seleção ligados ao ensino, tal como êle é atualmente. Em seu notável livro *A Revolução do Ensino* êle faz uma advertência que provavelmente não será atendida pelos educadores ingleses tradicionais, pois santo de casa não faz milagre. Êle depende, talvez demasiadamente, das fontes americanas, para apoiar seus pontos de vista ao lidar com os problemas básicos das mudanças sociais contemporâneas no que se refere ao rápido desenvolvimento das recentes inovações educacionais, e procura mostrar como êste fato deverá conduzir

N. da R. — Este comentário foi traduzido do original inglês para a Revista por Luciano Duarte Guimarães, do C.B.P.E.

a um novo conceito e a uma nova estrutura da Pedagogia. Ele revê o terreno fértil onde germina a semente de uma revolução educacional, queiramos ou não, e advoga que se adote uma medida básica para se chegar a uma nova tecnologia da instrução. Sugere que talvez haja lugar para uma organização acadêmica nacional destinada à pesquisa técnica e científica da Instrução, visando a consolidar o planejamento educacional das nações. "Para o educador, diz êle, é uma época de grandes expectativas. Infelizmente, na ausência de uma teoria viável da instrução, não está absolutamente claro como irá êle substituí-la à altura. Existe hoje em dia uma convicção crescente e generalizada de que temos subestimado enormemente as habilidades da criança comum, e o culto do Q.I. está hoje em franco descrédito. Estamos sendo cada vez mais subjugados pelo surto da idolatria do "Deus desconhecido da Criatividade".

A evolução do conceito de criatividade é evidenciada desde a sua "eclosão" no começo deste século, pela importância que se dava então à arte infantil "com liberdade de expressão" e "com pensamento imaginativo", que, esperava-se, despertariam na criança aptidões, podendo ser aplicadas a qualquer tarefa que ela realizasse em estágios mais avançados de sua educação. Procura mostrar que existe realmente dificuldade em saber o grau de criatividade das crianças, e sugere três maneiras pelas quais a escola pode cultivá-la, a saber: pela sua reorganização interna, pela revisão dos currículos, pelo uso de livros didáticos de alto nível, de modo que se dê ao educando a oportunidade de pôr em prática, sempre que possível, deduções lógicas ou idéias próprias, e pela adoção de uma nova metodologia, tal

como na Matemática de hoje, onde se dá ênfase à descoberta e à tentativa.

Cita o exemplo da Escola Secundária de Sevenoaks, como resposta à pergunta: como deveria ser uma verdadeira "escola secundária criadora" (Experimentações no campo da educação, Sevenoaks, Constable, Londres, 1965).

Propõe-se definir a importante inovação americana chamada "trabalho docente em equipe" em torno da qual existem geralmente idéias muito confusas, pois não é nada fácil obter-se uma verdadeira definição deste método. A velha autonomia dos professores dentro das quatro paredes da sala de aula está sendo suprimida, e o novo espírito de "companheirismo" entre êles, sem que haja uma administração rigorosamente regulamentada, tem encontrado boa aceitação, havendo opiniões variadas, mesmo nos Estados Unidos, onde o autor afirma que atualmente, entre 10 alunos, 3 são influenciados por êsse sistema.

O apêlo ao trabalho docente em equipe por meio de uma organização modernizada e eficiente do pessoal disponível, adotando um método de entrosamento interdisciplinar que leve ao emprêgo de especialistas e de recursos auxiliares, representa com efeito um esforço para resolver o problema da escassez de professores.

Dizer-se que os recursos auxiliares suplementam o professor sem suplantá-lo constitui uma "meia verdade dita de modo obscuro", comenta o autor. Todo e qualquer dispositivo introduzido nas escolas faz com que o papel desempenhado pelo professor de classe se modifique, e leva-o, em breve, a solicitar a colaboração de um técnico. O trabalho docente em equipe qualquer que seja a forma em que êle

se desenvolva, dá oportunidade para a associação das aptidões do pessoal do corpo docente, como também para a integração de reformas na sua estrutura experimental. O autor mostra em linhas gerais as características das novas maneiras de abordar o ensino de Ciências, Matemática e Inglês nas escolas. Um dos mais importantes capítulos dêsse trabalho apresenta estudo sobre a transição do uso dos recursos audiovisuais para os sistemas de comunicações "multi media". O Professor Richmond é bem qualificado e bem informado nesse campo. Ele confirma o fato da pesquisa não ter mostrado que muitos dos novos recursos audiovisuais apresentam na verdade resultados superiores aos obtidos por um bom professor trabalhando nos moldes tradicionais. É desculpável que os professores pensem que a proliferação de recursos audiovisuais na sala de aula quase nunca se justifica. Em todos os casos o autor salienta que o recurso, embora suplemente o trabalho do professor, em nada contribui para simplificá-lo. A verdade é que quando esses instrumentos sofisticados são lançados, eles nunca são correspondidos por uma teoria pedagógica igualmente sofisticada. Acredita ele que os recursos audiovisuais devem ser parte integrante do processo educativo, e desaprova "os programas de enriquecimento" usados como argumento comercial, os quais consistem algumas vezes de material produzido com fins comerciais, e sem base numa pesquisa adequada do processo educacional, podendo ser influenciadas por considerações de "ordem recreativa".

O uso mais difundido de recursos audiovisuais pode ser interpretado como sendo uma tentativa de atender a uma nova situação da aprendizagem num mundo "bombardeado dia e noite pelo som e pelas imagens". As gerações

mais velhas herdaram a tradição de subordinar o desenvolvimento cultural e educacional ao hábito de ler livros e mais livros. Isso tem-se tornado cada vez menos verdadeiro para a nova geração que vive num mundo saturado de música sincopada, de lançamentos de filmes de Hollywood de rápida seqüência e do caleidoscópio da televisão.

O autor destaca a importância do desenvolvimento de novos conceitos de *Instrução Programada* e de dispositivos de aprendizagem automatizados. Estas máquinas aumentaram algumas vezes as esperanças dos fabricantes e frustraram-nos outras tantas.

O autor esboça numa breve e excelente exposição o primeiro e segundo estágios do desenvolvimento deste método, a saber, *Programas lineares e com ramificações*, e *Aprendizagem dos objetivos e dos assuntos agrupados*. A técnica de ramificação representou um avanço sobre a programação linear, mas não a ponto de justificar o excessivo trabalho exigido pelo seu emprêgo. Na segunda fase, a ênfase dada à sistemática apresentação da informação, em cadeia, deu lugar, até certo ponto, a conceitos que concebem o processo da aprendizagem mais em "termos de investigação orientada". Desde que o método de programação possua uma capacidade única de verificar as condições sob as quais tem lugar a aprendizagem, é possível prever um contínuo melhoramento na eficiência dessa técnica.

A terceira fase da *Instrução programada baseada em computador* é talvez a mais importante. A característica do computador é a sua imensa capacidade de armazenamento de informações. Não tem as limitações nas respostas que os aparelhos comuns apresentam, pois é capaz de reter uma variedade

bein maior de contingências, possibilita a introdução de recursos visuais e de som sincronizado e fornece ao professor um registro preciso do desempenho do aluno.

O "Instrutor mecanizado" é o ideal ambicionado, pois o cérebro mecânico já é sob certas formas uma realidade. Tais progressos estão abrindo perspectivas à elaboração de uma teoria fidedigna do ensino. No capítulo final, o Prof. Richmond procura discutir quais os possíveis princípios gerais para uma nova teoria pedagógica. Conquanto aceite a afirmação de Meredith de que a educação jamais poderá ser uma *verdadeira ciência*, parece-lhe que tanto o ensino quanto a aprendizagem vêm-se tornando cada vez menos uma verdadeira arte cultural, e cada vez mais uma tecnologia aplicada.

No campo da arte, as novas gerações não se satisfazem mais em usar cérebro, coração e pincel, num árduo esforço manual para dar uma contribuição à cultura; mas, em vez disso, procuram tomar por empréstimo os processos técnicos das ciências puras e aplicadas, os truques comerciais e certos artifícios de modo a produzir "efeitos abstratos" não obtidos pelos trabalhos manuais feitos a pena, lápis, cinzel e pincel.

No campo educacional, a juventude já não se contenta com a herança tradicional de seus antepassados e não deseja tornar-se livresca nem limitada apenas ao que se publica, mas prefere atingir um desenvolvimento cultural usando todos os sentidos.

A publicação de livros nos dias atuais vem alcançando grande incremento, pois todo mundo escreve livros, bons, ruins ou medíocres. É costume um paciente que sofre de uma doença grave, apresentar, antes de morrer, uma sur-

preendente melhora, que o médico experimentado reconhece ser o último esforço contra a inevitável morte que se aproxima. Esta comparação pode parecer exagerada, mas não se pode negar que existe atualmente uma desenfreada produção de livros em todo o mundo.

Todo professor, para conseguir prestígio, precisa escrever pelo menos um livro. O Prof. Richmond parece confirmar o ponto de vista de que isso não se deve a uma atividade mais generalizada da leitura, apesar dos eficientes métodos empregados atualmente nas técnicas de produção e propaganda. Talvez estejamos chegando ao fim de uma época em que ainda há interesse pela leitura de obras filosóficas. Tem havido maior procura de livros que evidenciem os aspectos práticos da *Humanidade em ação*. O Prof. Richmond presta assim uma valiosa contribuição, usando uma linguagem direta, simples e revelando espírito arejado. Apresenta uma ilustração, em anexo, da correlação entre a estrutura de um certo campo do conhecimento e a seqüência em que ele pode ser apresentado ao estudante, além de uma pequena lista de leituras selecionadas.

M. J. M.

WIENER, Norbert — *Cibernética e Sociedade*. Tradução de José Paulo Paes. Cultrix, São Paulo, 1968. 190 p.

Quem se aproximar das páginas de *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and Machine*, de Norbert Wiener, sem os calafrios próprios dos não versados em algumas ciências como a matemática, a lógica, a estatística, por certo verificará que essa obra, com toda a expressão que possui para o desenvolvimento de inúmeras outras ciências, e com

seu caráter pioneiro de ser a primeira visão ampla da teoria da informação, da comunicação e do controle, em partes substanciais não exige conhecimentos avançados de matemática: alguns capítulos são valiosos por suas implicações filosóficas.

Daí que, desse livro-fonte que é *Cybernetics*, jorrassem as duas vertentes de pensamento que, não raro, surpreendem o leigo. Na medida em que o conhecimento das ciências exatas diminui, o cultor da cibernética pende para tratar daqueles aspectos que procuram esgotar a interpretação filosófica da problemática da ciência. De outra parte, aqueles que vêem na cibernética essencialmente a postura matemática dos problemas referentes ao conteúdo de informação de uma mensagem procuram defender a cidadela que instituíram como sua. E não raro mesmo, entre estes últimos há os radicais que querem preservar dos infelizes este último tipo de conhecimentos numa torre que se denominaria a teoria matemática da informação, deixando a denominação *cibernética*, já maculada pelo uso espúrio das obras de divulgação — segundo eles — para as elucubrações literárias de filósofos e divulgadores. Toda esta situação não impede que o termo tenha milhões de significados e, nada obstante, seja hoje um frondoso ramo da árvore científica. Glushkov, que mais modernamente — se é que assim podemos referir-nos a um conhecimento organizado que não tem mais de vinte anos — compendiou os vários tipos de conhecimento que poderiam ser rotulados como cibernéticos, não se pejou de utilizar a palavra Cibernética — em russo naturalmente — no título de seu livro, apesar de seu alto nível científico. Há, porém, é verdade, e são muitos, aqueles que acham que cibernética se esgota nas fantasias mais

obstrusas e que este tipo de conhecimento pertence àquela área piadística que vive a sacar sobre o mundo do futuro, sem obedecer o mínimo às regras da inferência científica. E há até os que confundem as técnicas de comunicação de massa com teoria da informação; mas destes — bem perto de nós — não trataremos aqui.

Conforme nos referimos anteriormente, porém, o fulcro dessas radicalizações parece residir não só na própria natureza do saber cibernético, como na obra fundamental que oficialmente lhe deu origem. Para citar um exemplar: ao lado de capítulos que exigem um conhecimento técnico nada elementar, como o capítulo 4 de *Cybernetics (Feedback and Oscillation)*, ou o capítulo 3 (*Time Series, Information and Communication*), Wiener inicia o livro com um capítulo sobre o tempo newtoniano e o tempo bergsoniano, ou serve-se de capítulos como o oitavo em que tece considerações sobre informação, linguagem e sociedade, que poderia estar, sem favor e sem desdouro, *in its small popular companion. The Human Use of Human Beings*. Neste último, agora vertido para o português com o título de *Cibernética e Sociedade*, embora com o epíteto de *popular* dado por seu próprio autor, Wiener trata, sem o caráter técnico de *Cybernetics*, de algumas das principais idéias desse novo campo de conhecimento. E o faz examinando todas as implicações das idéias tratadas. O livro é não-técnico apenas no sentido em que se despe da expressão matemática na formulação dos conceitos. Mas não vulgariza as idéias, simplesmente; antes as explica e estende o seu campo de validade. E nesse ponto Wiener, embora escusando-se de fixar datas, veste às vezes a capa de futurólogo, como no capítulo nove, em que trata da pri-

meira e segunda revolução industrial. Aí, discute o campo em que o caráter comunicativo do homem e da máquina incidem um sobre o outro, e procura determinar qual será a direção do desenvolvimento da máquina e o que se pode esperar de seu impacto sobre a sociedade humana. Além de tais assuntos, o autor, na maior parte dos casos sem profetismo, examina a idéia de um universo contingente, num ensaio onde estuda idéias de Willard Gibbs e que serve de prefácio ao livro. Num primeiro capítulo muito elucidativo, traça o desenvolvimento da cibernética na história e aí, muito modestamente, dá a geratriz da obra ao informar que escreveu um livro "mais ou menos técnico" intitulado *Cybernetics* e que para atender a pedidos que lhe haviam sido feitos no sentido de tornar as idéias ali contidas acessíveis ao público leigo, publicou, em 1950, este *Cibernética e Sociedade*. Essa afirmativa, naturalmente, dá a medida exata da intenção do autor e ao comentarista não resta nada mais a dizer. Mas o capítulo é importante, também, pela conceituação que dá da Cibernética ao definir-lhe os propósitos, que, como seu criador afirma, é a de desenvolver uma linguagem e técnicas que nos capacitem, de fato, a haver-nos com o problema do controle e da comunicação em geral, e a descobrir o repertório de técnicas e idéias adequadas para classificar-lhe as manifestações específicas sob a rubrica de certos conceitos. No mesmo capítulo, examina os trabalhos de físicos que se interessaram pelo problema da comunicação e chama a atenção para os nomes de Newton, Fermat, Huyghens, Maxwell e, particularmente, de Leibniz, a quem coloca em mais de um aspecto como o precursor intelectual das idéias do livro, não sem antes fazer a ressalva de que essa ancestrali-

dade se refere mais a problemas do que às concepções que orientam a obra. Trata, em seguida, de idéias fundamentais no campo da cibernética, como entropia e realimentação, procurando, com exemplo simples e corriqueiro, elucidar para o leigo — esse o seu interesse confesso — os conceitos mais importantes. E conclui com a tese de que o funcionamento físico do indivíduo vivo e o de certas máquinas de comunicação são exatamente paralelos no esforço análogo de dominar a entropia através da realimentação.

Prosseguindo na popularização de idéias técnicas, estuda o progresso e a entropia: rigidez e aprendizagem, o mecanismo e a história da linguagem: a organização como mensagem; lei e comunicação; comunicação, sigilo e política social; o papel do intelectual e do cientista; algumas máquinas de comunicação e seu futuro, e linguagem, confusão e obstrução.

Diante de um livro com tal riqueza de idéias não vá ter o leitor incauto aquela mesma atitude do espectador de teatro que tomava tardiamente o seu primeiro contato com Shakespeare esquecido de que Shakespeare havia vindo primeiro que seus imitadores. Do mesmo modo, num campo em que as idéias e as realizações se desenvolvem numa rapidez incrível, como no das ciências cibernéticas, algumas idéias novas em 1950, mesmo recalcadas quatro anos mais tarde, já caíram no domínio público e são hoje citadas em todo canto. Mas Wiener veio primeiro. Para o leitor menos incauto, porém, eu tenho um recado. O de que por mais rápido que seja o desenvolvimento da ciência, o que fica principalmente da leitura desse livro é a figura de um cientista verda-

deiramente digno dêste nome, que dentre muitas fidelidades espúrias que se lhe ofereciam, escolheu a sua fidelidade à natureza humana, à sua condição de homem, de ser pensante, que fixa a sua posição no mundo quando os chamamentos mais seduto-

res são no sentido de integrar-se na multidão de seres anônimos sem vontade e obedientes a palavras de ordem. Fica isto e o testemunho do poder criador do homem.

R.R.

RICOEUR, Paul — Reforma e revolução na Universidade — *R. bras. Est. pedag.* 50 (111): 9-20, jul./set. 1968.

A revolução cultural que se desenvolve no Ocidente questiona sua visão do mundo, o conceito de vida subjacente ao fato econômico, político e ao conjunto das relações humanas. Ela contesta o capitalismo por fracassar quanto à justiça social e a burocracia por sua inoperância, tornando o homem escravo das estruturas. Propõe instituições leves, abertas a um processo interno de revisão e externo de contestação.

Na relação do ensino, êsse movimento se reflete por uma inversão de método na vida universitária: ontem as decisões eram exclusivas da administração central, hoje os estudantes terão que participar delas, através da gestão. Por outro lado, a pedagogia do ensino superior carecia de uma reordenação através de formas experimentais variadas, e o caminho seria o de um reformismo ousado, contestan-

do-se a relação de dominação que renasce a todo instante no ato de ensinar.

Um dos eixos da reforma universitária na França é a criação das unidades paritárias básicas constituídas pelos departamentos, formando-se um colegiado integrado pelos professores, assistentes e estudantes. A reforma pressupõe um debate vertical entre as faculdades e o Estado e um debate horizontal entre as faculdades e demais forças nacionais.

Tornando-se a Universidade um campo de análise e exame da cultura em processo e da sociedade global, o desafio que se põe diante dela é êste: como ser reformista ousado para permanecer revolucionário?

J.M.B.

La révolution culturelle qui a lieu en Occident met en cause la vision du monde, le concept de vie sous-jacent au facteur économique, politique e à l'ensemble des relations humaines.

Elle contest le capitalisme pour avoir échouer quant à la justice sociale et la bureaucratie par son inefficacité qui rend l'homme esclave des structures. Elle propose des institutions souples et ouvertes à un processus interne de revision et de contestation externe.

Dans les rapports d'enseignement ce mouvement provoque une inversion de méthode dans la vie universitaire: hier les décisions étaient de l'essor de l'administration centrale; aujourd'hui les étudiants, participent de ces décisions au moyen de la cogestion. D'autre part à la pédagogie de l'enseignement supérieur faisait faute une nouvelle organisation à travers des formes expérimentales variées, et pour ce faire, il serait nécessaire d'utiliser un reformisme osé tout en contestant les rapports de dominance qui renaissent à chaque instant dans l'acte d'enseigner.

Un des points de base de la réforme universitaire en France est la mise en place des unités paritaires de base constituées par les départements dont la gestion serait intégrée par les professeurs les maîtres-assistants et les étudiants.

La réforme présuppose un débat vertical entre les Faculté et l'Etat et un débat horizontal entre les Facultés et les autres forces de la nation.

L'Université devenant un champ d'analyse et d'examen de la culture en processus et de la société globale, le défi auquel elle doit faire face est le suivant: comment être un reformiste osé tout en restant révolutionnaire?

R.H.T.

The cultural revolution that is developing in the West questions the view

of the world, its concept of life underlying the economic and political facts and the whole of human relations. It also contests capitalism for its failure in reference to social justice and to bureaucracy for its inoperativeness, so as to make man a slave of its structures. The revolution suggests more flexible institutions that are open to an internal process of review and to an external contention.

With regard to the teaching situation this movement shows an inversion of methods in university life. Yesterday the decisions belonged exclusively to the central administration, but in future the students will take part in it through "cogestion". On the other hand, the teaching methods of higher education needed a reorganization through various experimental procedures and the means to it would be bold reform, contesting the relations of domination that is revived at each moment of teaching.

One of the pivots of the university in France is the creation of equally basic units formed by the departments, which are composed of a collegiate of teachers, assistants and students. The reform presupposes a vertical debate between the faculties and the State and a horizontal one between the faculties and the other national forces.

Inasmuch as the university becomes a field for analysis and study of the process of culture, and of the society as a whole it faces a challenge that involves the following question: how to undertake a bold reform yet remain revolutionary.

G.B.

TEIXEIRA, Anísio — Uma perspectiva da educação superior no Brasil — *R. bras. Est. pedag.* 50 (111): 21-82, jul./set. 1968.

A Universidade surgiu na Idade Média como instrumento para unificação da cultura ocidental, ou seja, do pensamento intelectual dos séculos 11 a 14. Manteve-se à margem da renovação trazida pelo Renascimento e pela Reforma, só evoluindo do estágio especulativo para o estágio científico e experimental a partir do século 19, com a Universidade pioneira de Humboldt, até à feição da multiversidade de hoje, complexa e extremamente diversificada em seu universo de especializações.

A Universidade chegou ao Brasil com atraso de séculos, à moda ibérica. A norma predominante foi a da criação das escolas profissionais utilitárias — Medicina, Engenharia e Direito, no entanto, preocupadas mais com o saber ornamental da cultura greco-latina transplantada da Europa, do que com a vida e as coisas do Brasil. Foi em nossos cursos médicos que aos poucos se introduziu o espírito científico e experimental. Só a partir de 1920 é que apareceu entre nós a universidade com a simples aglomeração dessas escolas profissionais.

A fim de atingir o grande objetivo da educação que é formar a consciência nacional, a implantação da verdadeira universidade no Brasil pressupõe a criação de uma cultura real brasileira, tornando-se a universidade, ao mesmo tempo, uma empresa para produção do conhecimento, para treinamento profissional e para a pesquisa.

Não obstante, vislumbra-se hoje um novo estado de espírito no ensino su-

perior brasileiro, com os planos de reforma e reestruturação das universidades. Corre-se, no entanto, o risco da sublimação verbal, ficando-se mais no nível das afirmações eloqüentes que na efetiva mudança do saber, dos conteúdos dos programas, dos métodos, sua execução e aplicação com vistas ao desenvolvimento nacional.

J.M.B.

L'Université au Moyen Age est née en tant qu'instrument de la Culture Occidentale, ou de la pensée intellectuelle du XI^{ème} au 14^{ème} siècles. En marge du renouveau apporté par la Renaissance et la Reforme, elle n'a évolué de la phase spéculative à celle de la science expérimentale qu'à partir du 19^{ème} siècle avec l'Université pionnière de Humboldt, complexe et extrêmement différenciée dans son ensemble de spécialités.

L'Université est arrivée au Brésil avec des siècles de retard, et d'après le modèle ibérique. La norme prédominante était la création d'écoles professionnelles utilitaires (Médecine, Génie, Droit), plutôt, intéressées au savoir d'ornement de la culture greco-latina transplantée d'Europe, qu'avec la vie et les choses du Brésil.

C'est dans les enseignements de la Médecine que à peu s'est introduit l'esprit scientifique et expérimental. Ce n'est qu'à partir de 1920, qu'est née au Brésil l'Université, avec la simple réunion des écoles professionnelles.

Afin d'atteindre le but principal de l'éducation qui est celui de former une conscience nationale, l'implantation d'une véritable université au Brésil présuppose la création d'une culture réellement brésilienne l'université de-

venant ainsi, non seulement une entreprise pour "produire" le savoir mais aussi celle destinée à la formation professionnelle.

Aujourd'hui on voit surgir un nouveau état d'esprit dans l'enseignement supérieur brésilien avec les plans de réforme universitaire, il y a cependant le danger d'une sorte de sublimation verbale, se limitant au niveau des affirmations éloquentes au lieu d'une véritable transformation du savoir, du contenu des programmes, des méthodes, de leur exécution et mise en pratique ayant en vue le développement national.

R.H.T.

The University came into being in the Middle Ages as an instrument of Western culture or of intellectual thinking of the 11th to the 14th century. It remained untouched by the innovation brought about by the Renaissance and the Reformation and only began to expand from the theoretical speculative to the scientific and experimental stage beginning in the 19th century with the appearance of the pioneering Humboldt University up to the development of the *multi-versity* of today that is complex and utterly diversified with its universe of specializations.

The Iberian pattern of University only reached Brazil with centuries' delay. The predominant rule was the creation of the utilitarian professional schools such as Medicine, Engineering and Law that were more concerned with ornamental knowledge transplanted from Europe, than with life and matters in Brazil. It was in our medical courses that scientific and experimental thinking was originally

introduced. It was only after 1920 that the university developed as a simple conglomeration of these professional schools among us.

In view of achieving the great aim, that is to mold a national conscience, the establishment of the true university in Brazil presupposes the creation of a real culture that is the university and becomes at the same time an enterprise for producing knowledge, professional training and research.

Nevertheless, we are today attaining a glimpse of a new state of mind in Brazilian higher education with its plans for reform and reorganization of the universities. Yet we are running the risk of oral sublimation that remains more on the level of eloquent affirmations than on effectiveness of Knowledge, content of programs, methods, their execution and application in view of the national development.

G.B.

SUCUPIRA, Newton — Reestruturação das universidades federais — *R. bras. Est. Pedag.* 50 (111): 83-95, jul./set. 1968.

O problema da reforma universitária, entre nós, sendo ao mesmo tempo um problema político, técnico e científico, pressupõe que a universidade a ser instaurada crie estruturas orgânicas, de modo a torná-las uma empresa capaz de produzir ciência, técnica e cultura geral.

Os decretos 53/66 e 252/67, que fixaram normas para a reestruturação, adotaram o conceito de áreas básicas, impondo o sistema departamental e reduzindo a autonomia da cátedra.

Os princípios da reforma inspiraram-se no plano da Univ. de Brasília, tendo como objetivos a flexibilidade e diferenciação das universidades, atendendo às seguintes finalidades: *a*) formação básica e geral; *b*) treinamento profissional das carreiras curtas e longas; *c*) preparação de tecnólogos de alto nível; *d*) desenvolvimento da pesquisa pura e aplicada; *e*) aplicação do saber em cooperação com as forças produtivas do País; *f*) interpretação e elaboração da cultura para integrar o homem brasileiro em seu momento histórico, no processo cultural.

J.M.B.

Le problème de la réforme universitaire est au Brésil, un problème politique, technique et scientifique qui implique une université avec des structures organiques de manière qu'elles deviennent une entreprise de production scientifique, technologique et culturelle.

Les décrets 53/66 et 252/67 établissant les normes de réorganisation universitaire ont adopté le concept de domaines de base tout en imposant le système départemental et en réduisant l'autonomie de chaire.

Les principes de la réforme s'inspirent du plan de l'Université de Brasília ayant pour buts la flexibilité et la différenciation disciplinaires pour correspondre aux finalités suivantes: *a*) formation de base et générale; *b*) formation professionnelle par un enseignement court et long; *c*) formation de techniciens de haut niveau; *d*) développement de la recherche en sciences pures et appliquées; *e*) coopération de la recherche et de l'enseignement universitaire avec les forces

productives du pays; *f*) interprétation et élaboration de la culture pour intégrer l'homme brésilien à l'histoire actuelle et au processus culturel.

R.H.T.

The problem of our university reform, inasmuch as it involves political, technical and scientific problems, presupposes that the new university should be rebuilt on such fundamental structures so as to make it an enterprise capable of developing science, technology, and general knowledge.

Decrees 53/66 and 252/67, which established the norms for the structural change through the adoption of the concept of basic areas, enforce the departmental system and reduce the autonomy of the "cátedra" (cátedra — implying a professional status, meaning the last step of an academic career in education, a professor in a specific field and for lifetime).

The principles of the reform were inspired by the plans of the University of Brasília and its objectives comprehend flexibility and differentiation between the universities, thus being the aims: *a*) basic and general education; *b*) professional training for short and long term courses; *c*) training for high level technicians; *d*) development of experimental and applied research; *e*) encouragement of cooperation between know-how and the industrial forces of the country; *f*) interpretation and elaboration of the culture so as to integrate the Brazilian man in the cultural process at this historical moment.

G.B.

SUASSUNA, Ítalo — Ensino de ciências básicas na faculdade de medicina e a formação profissional — *R. bras. Est. pedag.* 50 (111): 96-116, jul./set. 1968.

A solução de muitos dos problemas que angustiam o ensino médico no Brasil, tem sido retardada pelas tentativas de transposição cultural e por medidas governamentais que impõem modelos distanciados de nossa realidade, sem levar em conta o condicionamento do meio e sem garantir sua exequibilidade.

A integração entre o ensino pré-clínico e o aprendizado clínico, levando a Medicina clínica a voltar-se para o conhecimento das ciências básicas, reconhecendo-lhe o valor, seria um passo para a eliminação do hiato existente entre êsses dois campos.

M.E.K.M.

La solution des inombrables problèmes propres à l'enseignement de la médecine au Brésil a toujours été retardé à cause des essais de transposition culturelle et des mesures gouvernementales que imposent des modèles très éloignés de la réalité brésilienne, sans considerer le milieu ni garantir leur exiquibilité.

L'intégration entre l'enseignement pré-clinique et l'apprentissage clinique conduisant la médecine clinique à s'attacher d'avantage à la connaissance des sciences fondamentales et à leur valeur, serait un pas pour l'élimination du hiatus que se vérifie entre ces deux domaines.

R.H.T.

The solution of many of the problems that have caused anxiety to medical teaching in Brazil has been delayed attempts of cultural transposition and governmental measures that impose models that are aloof from our reality, without considering the conditioning influences of the environment and without granting their feasibility.

The integration of preclinical teaching and clinical training, where the clinical medicine would turn to the study of the basic sciences, giving it its value, would present a step towards elimination of the gap between these two fields.

G.B.

G.B. — Gretchen Becker
J.M.B. — Jader de Medeiros Brito
M.E.K.M. — Maria Eugênia Kemp Miller
R.H.T. — Regina Helena Tavares



ENC. MARTINS

W-3 Ser 505 Bl. CLj. 81

Tel: 243-5154